

**Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap
med fordypning i kroppsøving, friluftsliv og helse
2014**

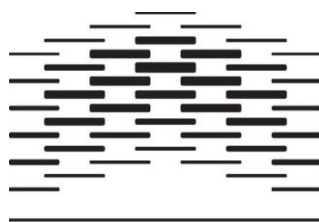
Helse i kroppsøvfingsfaget.

«Hvordan forstås helse av kroppsøvfingslærere?»

Kim André Syvertsen, mai 2014

Fakultet for Lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Sammendrag

Helse er et tema som stadig får større oppmerksomhet i ulike medier. Ekspertene i kosthold og ernæring, samt idrettsekspertene og teoretikere uttaler seg om at inaktiviteten øker og at vi sitter mer stille nå enn før. Mange legger til ordet for at skolen skal være med på å forebygge inaktivitet og mener skolen som virksomhet har et ansvar for å sikre folkehelse. Tradisjonelt sett har helse hatt en stor plass i kroppsøvningsfaget fra faget ble obligatorisk i Norge (Augestad, 2003).

Denne oppgavens tema er helse i kroppsøvningsfaget. I den sammenheng har jeg ønsket å finne ut hvordan kroppsøvningslærere forstår helse.

Det har blitt gjennomført en casestudie av tre kroppsøvningslærere ved en videregående skole i Akershus. For å innhente nok informasjon til å belyse problemstillingen, har det blitt utført kvalitativt feltarbeid bestående av gruppeintervju, observasjon og individuelle intervju. Gjennom en påfølgende diskursanalyse kom jeg fram til hvilke(n) diskurs(er) som har påvirkningskraft på lærernes helseforståelse, og hvordan diskursene påvirker lærernes undervisningspraksis.

Funnene tilsier at lærerne er sterkt påvirket av helsediskursen. Av intervjuene og observasjonene ser en at diskursen gir retningslinjer for de handlinger og praksis lærerne gjennomfører i undervisningen. Gjennom faget har lærerne mulighet til å gi elevene konkret kunnskap om trening, og kunnskap om hvilke treningsmetoder som best kan nyttes for å forbedre eller vedlikeholde helse. Faget ses også på som en arena der elevene kan få en treningsøkt. En rask organisering av de ulike aktivitetene får elevene i mest mulig aktivitet. Lærerne nevner ikke alltid eksplisitt at elevene gjennom ballidretter forbedrer helse, men ved at de ønsker lange spillsekvenser med høy innsats og høy puls, anser de likevel undervisningen i ballidretter som en treningsøkt.

Funnene viser også at elevene, både jentene og guttene, har et sterkt fokus på kroppsfasong og spør lærerne ofte hvordan de kan trene for å oppnå et visst kroppslig resultat. Elevene er sterkt påvirket av fitnessdiskursen, en diskurs lærerne begrenser og avgrenser ved å ikke fokusere på diskursens forståelse for at det er kroppens fasong som er avgjørende for om helse er god eller ikke. De ønsker å fokusere på det de kaller for «sunnhetsdebatten», og velger å avvise elevenes spørsmål om treningsøvelser som kan gi en «muskuløs brystkasse». Lærerne benytter seg av elementene samhold og glede for å skape en interesse rundt kroppsøvningsfagets aktiviteter, og for å få fram at det å være i bevegelse kan være

gøy. Samhold og glede er elementer dannelsesdiskursen tradisjonelt sett har knyttet til en helhetlig dannelse av menneske, men som lærerne ved denne skolen benytter seg av for å fremme helsediskursen. Dette viser helsediskursens sterke posisjon i faget.

Ut ifra studiens funn, sett i lys av relevant teori og tidligere forskning, hevder jeg at lærerne ved denne skolen har en noe mer patogen helseforståelse enn en salutogen helseforståelse. Den patogene helseforståelsen gjenspeiles gjennom lærernes fokus på å gjennomføre forebyggende trening og et ønske om å drive direkte helsefremmende trening i tillegg til den ordinære kroppsøvingsundervisningen. Når lærerne snakker om kroppen tar de som oftest utgangspunkt i kroppens fysiologi.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem flotte år ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Da jeg startet i 2009 hadde jeg ingen anelse om at jeg noen år senere skulle levere en masteroppgave som forsøker å belyse kroppsøvingslæreres forståelse av helse. Det har vært en lang reise som både har vært utfordrende, spennende og ikke minst veldig lærerik. Det samme gjelder arbeidet med denne oppgaven.

Året har vært en berg- og dalbane av opp og nedturer. I de aller tyngste periodene har min veileder, Kristin Walseth, vært av enorm betydning. Du har med ditt engasjement og tro på meg, fått meg til gyve løs på oppgaven med nytt mot etter å ha vært langt nede. Jeg vil også takke for de gode veiledningssamtalene og de konstruktive tilbakemeldingene jeg har fått. Uten din hjelp hadde dette året blitt mye tyngre og vanskeligere. Tusen hjertelig takk Kristin.

Jeg må også få rette en stor takk til de tre fantastiske kroppsøvingslærerne jeg fikk observere og intervju. Jeg ble møtt med en åpenhet og samarbeidsvilje som har vært helt avgjørende for gjennomføringen av denne masteroppgaven.

Sist men ikke minst, takk til alle medstudenter for to flotte master-år.

Årene ved masterstudiet har gjort meg mer reflektert og enda mer sikker på at det er i skolen jeg ønsker å jobbe.

Oslo, mai 2014

Kim André Syvertsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	V
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
2.0 Teori	3
2.1 Helsebegrepet.....	3
2.1.1 To ulike syn på helse	4
2.2 Diskursbegrepet	6
2.2.1 Michel Foucault.....	6
2.2.2 Laclau og Mouffes diskursteori.....	10
2.2.3 Faircloughs kritiske diskursanalyse	11
2.2.4 Diskurspsykologi.....	12
2.3 Kroppsøvningsfagets historie sett i et diskursivt lys.....	14
2.3.1 Den militære diskurs	14
2.3.2 Den medisinske diskurs	15
2.3.3 Den moderne idrettens inntog i kroppsøvningsfaget	16
2.3.4 Kroppsøving som en kjønnssegregert praksis	18
2.4 Kroppsøvningsfaget i dag – legitimeringskrise?.....	20
2.4.1 Hva sier Kunnskapsløftet om helse?.....	23
2.4.2 Fitnessdiskursen – en del av den medisinske diskurs	24
2.4.3 Danningsdiskursen	28
2.4.4 Kjønnsdiskursen.....	29
3.0 Metode	31
3.1 Kvalitativ forskning og diskursanalyse.....	31
3.2 Casestudie	33
3.3 Situering	33
3.4 Utvalg	34
3.5 Datainnsamlingsteknikker	35
3.5.1 Gruppeintervju	36
3.5.2 Observasjon	37
3.5.3 Individuelle intervju	38
3.6 Diskursanalysens tre steg.....	40
3.6.1 Første steg – valg og avgrensning av diskurs	40
3.6.2 Andre steg – diskursens representasjoner.....	41
3.6.3 Tredje steg – diskursens lagdeling.....	42

3.6.4 Materialitet og makt.....	42
3.7 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	43
3.7.1 Validitet	43
3.7.2 Reliabilitet	43
3.7.3 Generaliserbarhet	44
3.8 Ethiske refleksjoner	44
3.8.1 NSD	45
3.8.2 Informert samtykke	45
3.8.3 Konfidensialitet	45
4.0 Resultat og diskusjon	47
4.1 Presentasjon av informantene	47
4.1.1 Jørgen	48
4.1.2 Peder	48
4.1.3 Henning	48
4.1.4 Lærernes forståelse av begrepet «å ha god helse»	49
Jørgen.....	49
Peder.....	49
Henning	50
4.2 De fire representasjonene	50
4.2.1 Forståelse for hva som skjer med kroppen fysisk når man trener er viktig ..	50
Representasjonens lagdeling.....	53
Representasjonens materialitet.....	54
Makt og effekt.....	56
4.2.2 Kroppsøvfaget er en arena der elevene har mulighet til å få en treningsøkt	57
Representasjonens lagdeling.....	60
Representasjonens materialitet.....	62
Makt og effekt.....	63
4.2.3 Jentene er opptatt av trening som forbrenner kalorier, guttene av trening som gir store muskler	64
Representasjonens lagdeling.....	68
Representasjonens materialitet.....	71
Makt og effekt.....	72
4.2.4 Fysisk aktivitet skal være gøy	74
Representasjonens lagdeling.....	78
Representasjonens materialitet.....	79

Makt og effekt	80
5.0 Avsluttende diskusjon	81
5.1 Helsediskursens sterke posisjon i faget	81
5.2 Helsediskursen utfordres	84
5.3 Lærernes forståelse av helse	87
Litteraturliste	88
Vedlegg 1	93
Vedlegg 2	95
Vedlegg 3	97
Vedlegg 4	99
Vedlegg 5	100
Vedlegg 6	101

1.0 Innledning

Hva er egentlig helse? World Health Organisation (WHO) definerer helse slik:

Helse er definert som en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013)

Dette er en definisjonen som ikke gir et svart-hvitt-bilde mellom det å være syk og det å ha god helse. WHO sin definisjon tar utgangspunkt i hele mennesket og alle aspekter ved livet, både de negative og de positive, utfordringer og mestring. Det som kan være utfordringen med en vid definisjon som dette, er at den kan være vanskelig å jobbe ut ifra. Skal man behandle og forebygge sykdom før man fremmer helse, eller skal man jobbe med å fremme helse og behandle etterpå? Hvor på «skalaen» passer det seg best å starte og hvem bør ha ansvaret?

Helseproblematikken og helsedebatten i Norge er noe som ofte blir omtalt i ulike medier. Ekspertene i kosthold og ernæring, samt idrettsekspertene og teoretikere uttaler seg om at inaktiviteten øker og at vi sitter mer stille nå enn før. Mange legger til ordet for at en stor del av ansvaret ligger hos skolene og mener at skolen som virksomhet skal være med på å ivareta folkehelsen. I særstilling står da kroppsøvningsfaget, som kan bli og tidvis blir, legitimert som fag gjennom nettopp dette. Faget skal forhindre inaktivitet og skal bidra til at elevene får kunnskap og erfaringer slik at de selv kan ta ansvar for sin egen helse, både nå og i framtiden.

Men hva skal kroppsøvningsfaget i den norske skole egentlig dreie seg om? Er det primært et helsefag som skal være med på å forhindre økt inaktivitet blant barn og unge? Eller er det et danningsfag? Det verserer ulike diskurser rundt hva som er fagets formål og hva faget bør inneholde. Utdanningsdirektoratet legger vekt på at formålet med deltagelse i faget skal være å få elevene til å oppnå god helse i tillegg til å oppnå økt kunnskap om trening, kropp, helse og livsstil. Videre sier formålet med faget at elever skal få gode opplevelser i kroppsøving og at disse gode opplevelsene skal kunne føre til en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Helse står sterkt i fagplanen for kroppsøving, og da spesielt i læreplanene for den videregående skole. I kompetansemålene for alle de videregående trinnene står livsstil og helse sentralt, samt det å gjøre greie for og ta ansvar for egen helse. Læreplanen sier ikke

konkret hvordan lærere skal gjennomføre undervisningen for å nå disse målene, så kroppsøvingslærere står fritt til å velge hvordan elevene skal tilegne seg denne kompetansen.

Det er her denne oppgaven starter å ta form. Utgangspunktet for denne oppgaven vil være å se på hvordan kroppsøvingslærerne jobber med helse i faget. Jeg vil prøve å kartlegge hvordan lærer tilnærmer seg helse i kroppsøvingsfaget og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningspraksisen.

Det er læreren som er tilretteleggeren for faget og en kan på mange måter si at det er læreren som er den styrende part for hva elevene skal lære, hvorfor de skal lære det de lærer og hvordan de skal oppnå denne læringen i praksis. På grunn av måten Kunnskapsløftet er formulert, vil lærer fritt kunne velge hvordan elevene skal nå kompetansemålene i faget.

1.1 Problemstilling

Gjennom en diskursanalytisk tilnærming ønsker jeg å få en dypere innsikt av hva som påvirker læreres helseforståelse. Dette mener jeg er et interessant og spennende tema da helse i skolen er et tema som skaper debatt. Man vil også kunne få en forståelse av hvordan lærere legitimerer sitt eget fag og det vil være mulig å se hvilke diskurser som er dominerende.

Problemstillingen for oppgaven er derfor:

Hvordan forstås helse av kroppsøvingslærere?

2.0 Teori

Først i dette kapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske utgangspunkt. Kapitlet er delt inn i fire deler: helsebegrepet, diskursbegrepet, kroppsøvningsfagets historie og kroppsøvningsfaget i dag.

I del 2.1 vil helsebegrepet bli gjort rede for. To ulike tilnærminger til helse vil bli presentert, samt hva som skiller disse fra hverandre. I del 2.2 presenteres diskursbegrepet. Jeg vil forsøke å gi en forståelse for hva diskurs er og hvordan diskurser har påvirkende makt på individ og samfunn. Dette gjøres ved hjelp av Michel Foucault sine teorier. I tillegg kommer jeg til å fremlegge andre teoretikers forståelse av det diskursive, i et forsøk på å få større klarhet i hvordan en kan synliggjøre ulike diskurser. I kapittelets nest siste del, 2.3, kommer kroppsøvningsfagets historie til å bli lagt fram. Historien vil bli sett på med et diskursivt blikk i et forsøk på å vise hvordan forskjellige diskurser har påvirket faget fra dets oppstart. Kapittelets siste del, 2.4, trekker jeg fram teori som synliggjør et fag i legitimeringskrise. Jeg vil forsøke å vise hvordan ulike diskurser preger kroppsøvningsfagets undervisning og innhold, og hvilke diskurser som har fått mest maktinnflytelse.

Men aller først kommer en redegjørelse av helsebegrepet.

2.1 Helsebegrepet

Synet på at fysisk aktivitet og trening har stor og god innvirkning på helsa, er ikke nytt. Allerede under oldtiden ble det hevdet at kroppen måtte være i bevegelse for å fungere. Tanken var at det som ble brukt ville utvikle seg, og det som ikke ble brukt forfalt (Loland, 2002). På 1700-tallet ble det skrevet ulike verk om helse og ofte figurerte det et bilde av en idrettsmann på omslaget som et symbol på hva som var god helse. Også i vår tid anser man sammenhengen mellom det å leve et fysisk aktivt liv og helse som noe som går hånd i hånd. Dette kommer til uttrykk blant annet i fjernsynet der reklamer viser sunne og aktive mennesker som gjennom regelmessig fysisk aktivitet og en te-skje tran har en helse som, ifølge reklamen, gjør at de lever et relativt problemfritt liv. I aviser kan man til daglig få råd om hvordan man blir kvitt «kjærlighetshåndtakene» rundt midjen og man kan få tips om ulike treningsøvelser som vil hjelpe deg til å forbedre helsa på en kjapp og riktig måte. Norges Idrettsforbund har idrett som en av sine aller største grunnverdier (Loland, 2002). Det idrettsforbundet har som sin største virksomhet er å kunne tilrettelegge for og gjennomføre fysisk aktivitet og trening i idrettslag.

Den aktiviteten som hver dag gjøres gjennom idrettslagene er det største og viktigste bidraget fra idretten til samfunnet, for å fremme folkehelsen i landet (Norges idrettsforbund, 2013).

Akkurat som i oldtiden ser man at likheten er stor når det gjelder dagens forståelsen for hva som er med på å fremme helse, og hva som er god helse. Forståelsen for hva god helse er henger sammen med det å være i kroppslig bevegelse.

Men hva er egentlig helse? Er det så enkelt at så lenge man er i aktivitet og bevegelse vil dette resultere i god helse? En medisinsk definisjon på helse vil være at god helse er fravær av lidelse og sykdom (Loland, 2002, s.167), mens verdens helseorganisasjons (WHO) offisielle helsedefinisjon sier at «*helse er en tilstand av fullkommen fysisk, psykisk og sosialt velbefinnende og ikke bare fravær av sykdom eller lyte*» (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013). Dette er to ganske ulike definisjoner der WHO sin definisjon åpner for en bredere forståelse for hva helse egentlig er, mens den første tar mer utgangspunkt i den fysiologiske forståelsen av kroppen. For å få en forståelse av de ulike definisjonene vil det videre bli tatt for seg to forskjellige perspektiv på helse, den patogenetiske helseforståelsen og den salutogene helseforståelsen.

2.1.1 To ulike syn på helse

For å kunne legge fram de ulike perspektivene på helse, er det nødvendig å se på de tidlige tiders forståelse av hva kropp er. Den vestlige forståelsen for hva kropp er, er sterkt preget av den franske filosofen René Descartes (1596-1650). Gjennom hans filosofi ble kroppen knyttet til verden som en del av *res extensa* (Engelsrud, 2006), et objekt som kjennetegnes ved utstrekning og romlighet. Siden kroppen kunne forstås som et objekt ble det mulig å observere masse, form, størrelse og bevegelse i forholde til kvantifiserbare mål. Således kunne man se på kroppen som en maskin. På grunn av dualismen i den kartesianske filosofien ble mennesket delt i to kategorier som ikke kunne stå i noe forhold til hverandre. De kroppslige fenomenene tilhører alt som er av «fysisk» karakter, mens sjel livet, med alt av drømmer og tanker, tilhører det «psykiske». Ved en slik forståelse kan man si at kropp og bevissthet kan eksistere uavhengig av hverandre. Det som ble omtalt som det «psykiske» er opphøyd bevissthet som kan eksistere uten det «fysiske». Denne teoretiske forståelsen og i tillegg til betegnelsene Descartes skapte, blir også i dag benyttet både i språket vi benytter i dagligtalen, i medisinsk diagnostisering og i fagterminologi (Engelsrud, 2006).

For å vise til et eksempel sier Leder (1998, s.121) at under fysiologiske undersøkelser blir det levende menneskets kropp tilnærmet som om det var en maskin. Kneet blir kakkert til for å sjekke om alle reflekser er som de skal, legen trykker på magen for å se om det oppstår smerte og man må ta dype pust slik at legen hører om lungene har bi-lyder eller ikke. Alle ritualene legen gjennomfører under undersøkelsen reduserer den levende kroppen til noe som nesten er dødt. Skulle det være noe som ikke er «normalt», prøver man å fikse problemet på samme måte som man ville gjort med en maskin. Har en pasient hjerteproblemer, vil en operasjon kunne være nødvendig for å bytte ut årene som ikke gir hjertet nok blod. Denne måten å tilnærme seg kropp på har rot i den kartesianske filosofien (Leder, 1998).

Med utgangspunkt i Descartes filosofi er det «det normale» som ofte utgjør forståelsen for hva helse er (Quennerstedt, 2008). Quennerstedt (2008) påpeker at det er på grunn av denne forståelsen helse defineres som det samme som «normal», og at det er avvikene fra dette «normale», altså sykdom og lyte, som er av interesse for forskere innenfor det medisinske felt. Dette kan forstås som et patogenetisk syn på helse. Som det nå har blitt forsøkt lagt fram, ser man at det er den biomedisinske forståelsen av sykdom som har vært med å preget forskningen i moderne tid. Motsatsen til det patogenetiske synet på helse kalles for salutogenese. Forskere som beveger seg innenfor den salutogene tradisjon er mer interessert i å se på faktorene som gjør at folk holder seg friske.

Salutogenese som begrep har sitt utspring fra sosiologen Aaron Antonovsky (1923-1994). Antonovsky slo fast at sykdom og stress er noe som alltid kommer til å være en del av menneskets liv og virke, og på grunn av denne erkjennelsen stilte han seg spørsmålet om hva som er med på å skape god helse fremfor det som skaper sykdom (Lindström og Eriksson, 2006). Antonovskys salutogene teorier kritiserer den moderne medisins dikotomier rundt helse, og som alternativ foreslår Antonovsky en definisjon av helse som en dynamisk prosess som viser til et mer helhetlig perspektiv på menneske og menneskets egne ressurser. Salutogene faktorer skal være med på å påvirke helsa i en mer gunstig retning og Antonovsky skiller mellom det han kaller indre og ytre faktorer. De indre faktorene forklares som kroppens egen motstandskraft, eller menneskenes psykiske forhold ut ifra hvordan individet behersker forskjellige utfordringer, samt hvor godt selvbilde en har og om det foreligger en følelse av overskudd. Ytre faktorer forklares som blant annet gode sosiale nettverk, en aktiv fritid og et godt arbeidsmiljø. De salutogene teoriene

forsøker å beskrive hva som er med på å bidra til personers oppnåelse av god helse, spesielt når vi er inne i en utfordrende periode av livet.

For å forstå nøyaktig hva de ulike salutogene faktorene har til felles, utviklet Antonovsky tre sentrale komponenter som grunnlag for det han kaller *opplevelse av sammenheng* (Lindström og Eriksson, 2005). Den første komponenten kalles *følelsen av begripelighet* og refererer til hvordan man forstår en oppstått situasjon og at stimuli man blir konfrontert med oppleves som begripelig. Dette er den kognitive komponenten i opplevelse av sammenheng. Den andre komponenten kalles *følelsen av håndterbarhet* og handler om en tro på at man innehar de nødvendige ressurser til å mestre de krav som stilles av stimuli utenfra. Det ligger tilstede en tro på at man kan se løsninger på situasjoner som av andre kan ses på som vanskelige. Dette er den instrumentelle komponenten i opplevelse av sammenheng. Den tredje og siste komponenten kalles *følelsen av mening* og innebærer at personer opplever en situasjon eller livet generelt som noe meningsbærende. Det innebærer at livet gis mening på et følelsesmessig plan og at det er verdt å investere tid i de utfordringer livet kan gi. Dette er motivasjonskomponenten i opplevelse av sammenheng (Lindström og Eriksson, 2005, s.441).

Opplevelse av sammenheng forstår Antonovsky som det som refererer til en persons syn på livet og i hvilken grad hun har kapasitet til å respondere på de utfordrende situasjonene livet har å by på (Lindström og Eriksson, 2005).

2.2 Diskursbegrepet

Med utgangspunkt i filosofen Michel Foucault (1926 – 1984), vil jeg forsøke å belyse hva en diskurs er, og hvordan diskurser kan få makt til å påvirke samfunn og individer.

2.2.1 Michel Foucault

Hva er en diskurs? Neumann (2002) har følgende definisjon:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner. Diskurser handler altså om forskjellige måter å forstå og uttrykke verden og sosiale fenomener på (Neumann, 2002, s.18).

Foucault forstår diskursbegrepet som samfunnsvitenskapelig, og begrepet bygger på den grunnleggende antagelsen om at språket vil være konstituerende for det sosiale liv

(Jørgensen og Phillips, 1999). Foucault mener at diskursene er uløselig knyttet til prosedyrer for å utvinne og ordne viten. Her må ikke viten kun forstås som det samme som vitenskap, men også vitensgrener innenfor eksempelvis det pedagogiske feltet (Foucault, 1999, s.191). Samtidig følger Foucault det sosialkonstruktivistiske premisset om at viten ikke bare er en avspeiling av virkeligheten. Han mener at sannhet er en diskursiv konstruksjon og at det er de ulike vitensdisiplinene som peker på hva som er sant og falskt innenfor et gitt felt (Jørgensen og Phillips, 1999). Foucault ønsker å gjøre et forsøk på å avdekke strukturene i disse vitensdisiplinene. For å avdekke disse strukturene analyserer Foucault de ulike diskursene samt de sosiale praksisene som er med på å konstituere det sosiale liv, gjennom en metode han kaller for *arkeologi*. Gjennom sine arkeologiske undersøkelser ønsker Foucault å gjøre rede for hvordan kunnskapsproduksjonen blir skapt og legitimert og hvorledes denne kunnskapen er med på å skape forskjellige sosiale praksiser (Markula og Pringle, 2006).

Man kan forstå diskurs som et representasjonssystem som vil kunne regulere de betydninger og praksiser som kan og ikke kan produseres. En diskurs vil komme til syne i bestemte tekster, ytringer og praksiser, og da vil diskursen danne en bestemt orden for hva som kan snakkes om og hvilke sosiale praksiser som er tillatt å gjennomføre (Strandbu, 2006). Dette vil si at det er diskursene som konstituerer kunnskap rundt de kulturelle og sosiale praksisene innenfor forskjellige kulturer og sosiale grupper. Foucault ønsker å finne reglene for hva som kan sies, hva som ikke kan sies og hva som er det riktige eller det gale. Det må samtidig vektlegges at Foucault aldri snakker om en akseptert diskurs og en ikke akseptert diskurs, men et mangfold av diskurser som gjør seg gjeldende i form av ulike strategier (Webb, Quennerstedt og Öhman, 2008). Et eksempel: noen av diskursene innenfor tema helse vil kunne inneholde diskurser angående *hvilke* treningsmetoder som skal benyttes for å forbedre og ivareta helse. Diskursbegrepet tar ikke kun utgangspunkt i språket som form, men også språket som er knyttet til hvordan man utøver en bestemt praksis innenfor ulike institusjoner (Foucault, 1999). Institusjoner kan være alt fra et legekantor til en skole eller bedrift.

Etter hvert utviklet Foucault en teori om kunnskap og makt (Jørgensen og Phillips, 1999). Han ser ikke på aktørene og strukturene som primære kategorier. Makt kommer i fokus og den er i like liten grad som diskursen noe som kun hører til bestemte aktører, eksempelvis personer eller grupper, med bestemte interesser. Makt er ikke noe enkelte aktører utøver overfor passive subjekter. I følge Foucault er makt spredt over forskjellige sosiale praksiser

og må ikke forstås som undertrykkende, men som noe produktivt (Jørgensen og Phillips, 1999, s.23). Dette vil si at makt blir en positiv mulighetsbetingelse for det sosiale liv, at det er gjennom makt den sosiale verden blir produsert og at det er makt som gir ulike objekter forskjellige betydninger. Men makt sett fra Foucault sitt synspunkt må ikke kun forstås som en positiv mulighetsbetingelse. I «*Seksualitetens historie*» (1999) skisserer Foucault viktoriaidens strenge restriksjoner rundt seksualitetens art. Fram til viktoriaidens fantes det få tabuer knyttet til seksualitet, men det utviklet seg etter hvert maktstrategier for å kunne disiplinere mennesket til sunne og lydige holdninger, samt tidsriktig hygienisk adferd (Foucault, 1999). Maktstrategiene som ble innført la omtrent føringer for hvordan seksualakten skulle gjennomføres. Her viser Foucault at makt også kan fremstå som en undertrykkende styringsstrategi ved at den begrenser menneskets muligheter.

Foucault sitt ønske er å synliggjøre hvordan ulike diskurser innehar makt til å påvirke menneske. Makt er en del av en diskurs i den forstand at den kan fungere som retningslinjer. Dette kalles for *produktiv makt* (Foucault, 1999) fordi mennesket vil kunne formes til å oppføre seg og handle på bestemte måter. En diskurs får *produktiv makt* når en diskurs har fått tilstrekkelig makt over kroppen. For når kroppen har blitt en del av diskursens disiplinære system, er det menneskets tanker som tar over jobben for å oppfylle diskursens krav. Det er når diskursen påvirker menneskets tanker Foucault mener diskursen vil få innvirkning på livene våre. Da vil diskursen påvirke oss til å gjennomføre handlinger og ta valg som er forenlige med retningslinjene diskursen gir (Shilling, 2003). Webb, Quennerstedt og Öhman (2008, s.356) klargjør at når det kommer til institusjonaliserte diskurser, vil disse diskursene kunne føre til at mennesker egenrådig disiplinere seg ved at individer innenfor en gitt sosial praksis, selv angir hva man skal og ikke skal gjøre. Det er i en slik kontekst Foucaults forståelse av makt blir sentral.

Selv om Foucault mener at makt ikke *bare* hører til bestemte aktører, er han også klar over at ingen har kontroll og oversikt over hvilke effekter egne produkter får i forhold til hvordan de blir tatt opp og innlemmet i nye sammenhenger. Produkter må her forstås som forskjellige forklaringsmodeller for hvorfor ting er som de er (Foucault, 1999).

Det vesentlige er ikke hvem som sier og gjør noe ut fra hvilke grunner, men at det snakkes og handles på en slik måte at det opprettholdes eller oppstår maktforhold (Foucault, 1999, s.193).

Poenget til Foucault er med andre ord ikke å si at det ikke fins grupper eller personer som regjerer, men heller å beskrive de diskurser, praksiser og institusjoner som iscenesettes når makt utøves (Foucault, 1999, s.193).

I tillegg til den arkeologiske metoden for å analysere det diskursive, benytter Foucault seg av enda et viktig analytisk verktøy, *genealogien*. En genealogi undersøker et bestemt fenomen som en diskursiv praksis (Neumann, 2002, s.154). Foucault tar i bruk genealogien for å undersøke relasjonene mellom historie, diskurs, kropp og makt i et forsøk på å forstå sosiale praksiser og de gjenstander av kunnskap som fortsatt eksisterer og har innvirkning på menneske (Markula og Pringle, 2006, s.32). Foucault mener at genealogien gir oss «historien om nåtiden», en historie som er viktig historisk og sosiologisk for å kunne identifisere og forstå dagens sosiale praksiser og utfordringer (Markula og Pringle, 2006). Genealogien ønsker å gi en beskrivelse av hvordan fenomener endres innen forskjellige områder som samfunnet anser som historieløse (Foucault, 1970). Ifølge Neumann (2002) vil en genealogi være med på å fremheve forholdet mellom kunnskap og makt. Altså, en genealogi er med på å avdekke hva slags kunnskapsproduksjon som er relevant i tiden, og hvordan denne kunnskapen vil kunne få makt til å styre mennesker i retning av et visst handlemønster. Foucault (1970) vil ved hjelp av en genealogi forsøke å dekonstruere sannheten. Dette gjøres ved å beskrive ulike idéer som tas for gitt. Det være seg ulike hendelser og tilfældigheter som har vært med på å påvirke et gitt fenomen. Dette vil igjen si at genealogien trenger seg inn i og tar for seg de forskjellige hendelsene og maktinstansene som har vært, og fortsatt kan være, kunnskapsproduserende (Foucault, 1970). Ved å gjennomføre en genealogi ønsker Foucault å vise hvilke maktmekanismer samfunnet er ordnet rundt.

For å se maktens funksjonsmåter, mener Foucault vi må inn i de konkrete situasjoner. Først da vil en kunne se hvilke makt-teknikker som utøves. De ulike makt-typene, eksempelvis disiplinærmakt eller livsreguleringsmakt, benytter seg av forskjellige teknologier. Teknologi er, ifølge Foucault sin forståelse, en måte å gjøre ting på ved hjelp av bestemte redskaper (Augestad, 2005, s.241). Et eksempel på teknologi kan være nyttiggjørelsen av stoppeklokka eller målebåndet. Blir disse redskapene tatt i bruk, følges visse handlingsmåter som skal sørge for tilegnelse av en viss kunnskap. Benyttes stoppeklokka eller målebåndet, utvinnes det en bestemt viten om individet, en viten som kartlegges gjennom måling av for eksempel antall meter som er tilbakelagt og ved å kartlegge hvor lang tid det tok. Foucault sier at teknologiene vil være konstituerende for sosiale relasjoner

og disse gjør seg gjeldende i ulike institusjoner som for eksempel skolen eller militæret. Hvis en tar utgangspunkt i skolen generelt og kroppsøvningsfaget spesielt, vil dette si at kroppsøvningsfaget bruker teknologier for å utvikle en bestemt kunnskap om elevene (Augestad, 2003). Det at kroppsøvningsfaget nyttiggjør seg teknologier på denne måten, kaller Foucault for *biomakt*. Biomakten har som mål å gripe og inn i og forme menneskers liv (Augestad, 2005).

Det finnes også andre diskursanalytiske tradisjoner for å finne forholdet mellom språk, samfunn og ulike sosiale praksiser. Nedenfor blir diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi gjort rede for, som hjelp til å forstå diskursbegrepet bedre, samt synliggjøre andre teoretikers forståelse av hva en diskursanalyse kan bidra med.

Grunnen til at det blir introdusert flere teorier rundt diskurs og diskursanalyse, begrunnes ut i fra Jørgensen og Phillips (1999) anbefalinger om å kombinere elementer fra ulike tilnærminger når en skal gjennomføre diskursanalyse. En slik kombinasjon sørger for at styrkene ved de forskjellige tilnærmingene styrkes og svakhetene unngås (Jørgensen og Phillips, 1999, s.143).

2.2.2 Laclau og Mouffes diskursteori

Diskursteori presenteres av de politiske teoretikerne Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (Jørgensen og Phillips, 1999). Diskursteorien forstår alt det sosiale til å være en diskursiv konstruksjon, der alle fremstående fenomener kan analyseres gjennom å se på det lingvistiske. Fenomenene kan analyseres fordi et sosialt fenomens betydning aldri kan være ferdig konstruert, noe som fører til en konstant sosial kamp om hvem og hva som kan definere samfunnet og individet (Jørgensen og Phillips, 1999). Laclau og Mouffe forklarer at en diskurs må forstås som en fastleggelse av betydning innen et gitt felt eller domene. Et eksempel på dette kan være kroppens betydning i tradisjonelt medisinsk syn. Her kan det snakkes om vev, symptomer og sykdom, mens kroppens betydning i den alternative medisinen syn kan fremtre annerledes. Her kan kroppen forstås som et sett med energibaner og energiske forbindelsessystemer. Poenget med dette eksemplet er å vise at diskursteori fokuserer på diskursenes konstruksjon av den sosiale verdens mening, og at mening som konstrueres alltid vil bli rekonstruert på grunn av at språket er ustabil. Språket struktureres i mønstre som vil tilsi at det ikke bare er ett språklig betydningssystem som er rett. Laclau og Mouffe vil vise gjennom diskursteori at systemer og betydninger endres fra diskurs til diskurs (Jørgensen og Phillips, 1999). Disse diskursive mønstrene vil vedlikeholdes og endres alt ettersom hvilken diskursiv praksis mønstrene fremkommer i.

Laclau og Mouffe introduserer også begrepet moment. Moment vil si alle tegnene innenfor en gitt diskurs, og disse tegnene vil utgjøre et system fordi de står i forhold til hverandre. Noen av tegnene vil være privilegerte, og da kalles de nodalpunkter. Da vil de andre tegnene i diskursen få en relasjon til nodalpunktet og få betydning i forhold til det privilegerte tegnet. Resultatet av dette vil være at tegnenes andre muligheter vil utelukkes. «Alle de muligheter, diskursen dermed udelukker, kalder Laclau og Mouffe det diskursive felt» (Jørgensen og Phillips, 1999, s.37). Med utgangspunkt i denne oppgaven blir helse det privilegerte tegn og dermed et nodalpunkt. Tegn som for eksempel «svette», «glede» og «hypertrofi» knyttes rundt helse på ulike måter. Muligheten for at «svette» i denne oppgaven ses i sammenheng med nervøsitet er utelukket. Svette kan enkelt ses i relasjon med nervøsitet, men i denne oppgaven står «svette» i relasjon til det privilegerte tegnet helse innen et gitt felt som her er kroppsøving. Helsediskursen har dermed utelukket at «svette» som tegn kan få en relasjon til noe annet enn nettopp helse.

Laclau og Mouffes diskursteori går ut på å analysere hvordan strukturen i en diskurs både konstitueres og forandres ved å se på diskursens reproduksjon, utfordringer og omforming. Diskursteorien er ute etter å analysere hvilke diskurser et utsagn eller en formulering bygger på, eller hva som gjør at diskursen i en viss formulering reproduseres.

Videre presenteres Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse og hans forståelse av det diskursive og diskursanalyse. Dette på grunn av Faircloughs fokus på lingvistikken som en del av menneskets konstruksjon av fenomener.

2.2.3 Faircloughs kritiske diskursanalyse

Norman Fairclough utarbeidet sin forståelse og teori rundt diskursanalyse ved å integrere en lingvistisk og samfunnsanalytisk tilnærming (Jørgensen og Phillips, 1999). Han mener diskurs må forstås på to måter: på den ene siden inneholder begrepet diskurs en forståelse av at menneskers språkbruk er med på å forme måtene individer handler og oppfatter verden på. På den andre siden forstår Fairclough diskurs som et begrep som må knyttes til den konkrete måten å snakke om en opplevelse og et tema på (Fairclough, 1992, s.63). For å tydeliggjøre den siste forståelsen, kan man si at måten man snakker på i en helsediskurs er annerledes enn man ville snakket i en nasjonal diskurs fordi måten man snakker på gir en betydning ut fra et gitt perspektiv (Jørgensen og Phillips, 1999). Poenget til Fairclough er at man snakker på en bestemt måte i én bestemt diskurs, en diskurs som da vil være atskilt andre diskurser.

I liket med Foucault mener Fairclough at diskursiv praksis er konstituerende. Men for Fairclough er den konstituerende både på en konvensjonell og kreativ måte (Fairclough, 1992). Den diskursive praksisen bidrar til å reprodusere samfunnet med alle dens sosiale identiteter, sosiale forhold og kunnskapssystemer. Samtidig vil den diskursive praksisen kunne omforme samfunnet. Fairclough eksemplifiserer dette ved å si at forholdet mellom lærer og elevers identiteter opprettholdes ved at forholdet snakkes om på en bestemt måte. Endres denne måten å snakke om forholdet på, vil også forholdet endres i praksis. Da har den diskursive praksisen vært konstituerende på den kreative måten Fairclough forteller om (1992, s.65). Men dette eksemplet viser også at diskurs kan bli konstituert, fordi den lar seg omforme av ulike sosiale praksiser og strukturer. Derfor mener Fairclough at diskurs står i et dialektisk forhold til andre sosiale dimensjoner (Jørgensen og Phillips, 1999). Sosiale dimensjoner må forstås som samfunnets ulike relasjoner til hverandre.

Siden Fairclough legger vekt på det lingvistiske er formålet med den kritiske diskursanalysen å kaste et lys over den lingvistisk-diskursive dimensjonen av de sosiale og de kulturelle fenomener og forandringsprosessene de gjennomgår. Tekst blir også sett på som språk i Faircloughs teorier (Fairclough, 1992), og han ønsker å analysere språkbruken i for eksempel en avis eller et skriv, og se det i sammenheng med den sosiale konteksten språket er en del av. I diskursanalysen fokuseres det på to dimensjoner. Den første dimensjonen omhandler kommunikativ begivenhet som forstås som all språkbruk gjennom skriftlig form, billedlig form og muntlig form og inngår i Fairclough forståelse av sosial praksis. Den andre dimensjonen handler om diskursorden. Diskursorden kan sammenfattes som summen av ulike diskurstyper som benyttes innen en sosial institusjon eller samfunnsområde. Diskurstyper består av diskurser og sjangere (Jørgensen og Phillips, 1999). Enklere fortalt vil dette si at ulike diskurser i en diskursorden kan omhandle de samme temaene, men konkurrerer med hverandre om å fylle diskursordenen på sitt premiss. For å dra inn denne oppgaven i Faircloughs to nevnte dimensjoner, kan man si at den kommunikative begivenheten er lærernes utsagn i intervjuene samt rammeplanen, og at diskursordenen er kroppøving.

Den siste tradisjonen som presenteres for å vise den brede forståelsen av diskursbegrepet og hvorledes diskurser kan analyseres, er diskurspsykologi

2.2.4 Diskurspsykologi

Diskurspsykologien ser på diskurs som det fremtredende i språket som brukes i den hverdagslige kommunikasjonen mennesker imellom (Jørgensen og Phillips, 1999). Ifølge

Potter og Wetherell (1987 i Jørgensen og Phillips, 1999) må ikke diskurser forstås som fremstillinger av en gitt virkelighet, men at diskursene fungerer som et sett virkemidler mennesker kan benytte seg av når det forhandles fram meninger om et spesifikt fenomen. Diskurspsykologien forstår diskurser som det som skaper den virkelige verden for de som bruker språk. Likevel blir ikke språket ansett kun som formidleren av allerede eksisterende psykologisk virkelighet, men også som grunnlaget for opplevelser. Den subjektive, psykologiske virkeligheten vil konstitueres gjennom språk (Jørgensen og Phillips, 1999, s.113). Dette vil si at ved å bruke de ulike diskursene i samfunnet, vil individer forhandle, sammen med andre individer, om hvordan konstruere forskjellige identiteter og ulike måter å representere verden på. Dette viser at diskurspsykologien skisserer menneskets dagligtale som full av variasjoner og selvmotsigelser og at holdninger til samfunn, seg selv og andre ikke skapes av indre psykologiske prosesser, men i samhandling med andre mennesker i en mellommenneskelig kontekst.

Siden diskurspsykologien forteller om det menneskelige selv som noe fleksibelt og uferdig, der forståelsen av seg selv både formes og omformes ut ifra forskjellige sosiale kontekster, blir diskurser sett på som ressurser mennesket bruker for å fremstille seg selv på bestemte måter (Jørgensen og Phillips, 1999). En diskursanalyse i diskurspsykologisk tradisjon har som mål å undersøke hvordan mennesker bruker tilgjengelige diskurser for å presentere seg selv og verden på i interaksjon med andre.

2.3 Kroppsøvningsfagets historie sett i et diskursivt lys

I Norge har kroppsøvningsfaget relativt lange tradisjoner. Det ble innført som skolefag i 1848 og var den gang kun forbeholdt guttene. I 1889 ble faget kalt for «gymnastikk» og var blitt et fag som var obligatorisk både for gutter og jenter, men bare i det som den gang kaltes byskolene. Det var først i 1936 kroppsøvningsfaget ble obligatorisk for alle elever i den norske skole. I det følgende skal vi på hvilke diskurser som har formet og påvirket faget gjennom årenes løp.

2.3.1 Den militære diskurs

En av de største innflytelsene på kroppsøvningsfaget stod *Centralforeningen for Utbredelse af Legemsøvelser og Vaabenbrug* for, ved fagets oppstart (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Kroppsøvningsfaget skulle være med på å disiplinere guttekroppen til militære formål. Guttene skulle drilles og klargjøres slik at de var i stand til å verne sitt fedreland om det skulle oppstå strid, da spesielt med tanke på at Norge nettopp hadde løsrevet seg fra Danmark og hadde behov for et sterkt forsvar (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Det var særskilt Per Henrik Lings gymnastiske oppsett og system den norske gymnastikken ble bygd etter. Denne formen for gymnastikk ble utformet for å trene opp soldater og skulle føre til en kropp som var sterk og smidig og godt rustet til eventuelle kamper for fedrelandet (Augestad, 2003). Også diskursen rundt elevenes karakterdanning ble holdt i hevd gjennom kroppsøvningsfaget. Undervisningen i faget skulle ved hjelp av nøye planlagt eksersis og Per Henrik Lings stillingsgymnastikk bidra til at elevene fikk fram karakteregenskaper som selvbeherskelse, mot, disiplin og god atferd. Faget fikk på denne måten en *etisk dannelsesverdi* som var med på å fremme «*viljens herredømme over kroppen*» (Augestad, 2003, s.155), og skulle bidra til at elevene oppnådde gode, verdifulle egenskaper som menneske. For å forstå hvordan en gjennom danning skulle oppnå dette, bør vi se litt nærmere på Foucaults syn på hva danning er.

Foucault ser på danning som selvteknologi. Denne teknologien er med å styre de etiske måtene mennesket oppfører seg på for å skape et selv. For å vise til et eksempel for hvordan og hvorfor diskurser rundt danning endrer seg, kan Foucaults eksempel være opplysende. Foucault forteller om dannelsesdiskursen i romertiden som fremmer en selvopptatt holdning og praksis der det viktigste prinsippet er å ha omsorg for seg selv. Gjennom streng selvovervåkning og et sterkt fokus på regler for atferd, vil menneske danne grunnlag for det dannede selvet (Dobson, 2013, s.313). Dannelsesdiskursen endres ved kristendommens dominans. For å bli akseptert som god kristen måtte man bekjenne

sine synder til gud, man måtte love et liv levd i lydighet og ha gud i sine tanker. Diskursens regler var at man skulle glemme sin egen vilje ved bekjennelse. Først da ville selvet utvikles.

Ved å vise til disse eksemplene synliggjør Foucault hvordan ulike dannelsesdiskurser er med på å prege menneskets konstruksjon av et selv i forskjellige sosiokulturelle og politiske konstellasjoner (Dobson, 2013). Kroppsøvfaget kan ses på som en slik konstellasjon.

2.3.2 Den medisinske diskurs

I tidsperioden 1939-1960 dukket det etter hvert opp nye diskurser som preget kroppsøvfaget. Diskursene endres fra å dreie seg om disiplinering og danning av karakter til en mer helseorientert opplæring (Augestad, 2003). For medisinerere og mentalhygienikere var det viktig å få fram at kroppsøvfaget og idretten kunne tilfredsstillende menneskelige behov som for eksempel viten om hvordan kroppen bør brukes. Av den grunn ble innholdet og legitimeringen av faget koblet til en behovslære forankret i vitenskap. Faget skulle nå ta utgangspunkt i elevenes ulike behov for blant annet bevegelse og muskelkraft. Den dominerende medisinske diskurs satte også krav til lærernes kunnskap og hvordan undervisningen skulle foregå. Det ble viktig at kroppsøvlærerne kunne lære elevene om kroppens utvikling, både på et teoretisk og et praktisk plan. Lærerne måtte derfor ha stor kunnskap om anatomi og fysiologi og undervisningen måtte bygges rundt vitenskapelige prinsipper som gjorde at barna selv fikk den kunnskapen som trengtes for å fremme den harmoniske organutviklingen (Augestad, 2003).

Ser man på helseopplæring som ble gjennomført i denne tiden, kommer det til syne en annen diskurs som fikk rotfeste i kroppsøvfaget. Hygienediskursen gjorde at kroppsøvfaget skulle sikre elevenes renslighet ved at elevene skulle få muligheten til både å dusje og bade etter kroppslig utfoldelse i undervisningen. I tillegg ble læren om renslighet og hygiene ansett som en viktig del av folkeoppdragelsen (Augestad, 2003). Årsaken til det økte fokuset på renslighet, var av en bakteriologisk art. Forskere hadde funnet ut at det var bakterier som forårsaket sykdom og død, og derfor ble det satt i gang et nytt kunnskapsregime (Augestad, 2003). Ny kunnskap skulle føre til mindre smitte av sykdom, og skulle bidra til en viten om hvordan en kunne styrke organismen.

Hygienediskursen hadde sitt utspring i naturvitenskapen og ble synliggjort av både leger og ingeniører og det ble sett på som samfunnsmessig viktig at allmennheten fikk innsikt i hvordan en kunne ivareta renslighet. Derfor ble det skolens oppgave å lære barna om viktigheten av å bade for at man på den måten skulle unngå bakteriell smitte. Gjennom kroppsøvingsfagets undervisning skulle elever oppnå et mer bevisst forhold til renslighet. Det vil være rimelig å si at hygienediskursen var en stor del av kroppsøvingsfaget, og etter hvert ble faget sett på som et rensesrituale fordi man først kledde av seg, gjennomførte trening og tilslutt vasket seg grundig for å få vekk skitt og svette. Da denne prosessen var gjennomført, var man revitalisert (Augestad, 2003, s.209). Hygienetenkningen hadde blitt dominerende i faget, det ble derfor viktig å forsikre seg om at elevene vasket og rensset seg etter hver kroppsøvingstime. Derfor ble det lærerens oppgave å føre tilsyn over elevenes vasking, slik at denne ble gjennomført på en tilfredsstillende måte.

Arkitektonisk ble det i perioden rundt 1925 bygget «kikkehull» mellom lærerne og elevenes garderober, slik at læreren på enkelt vis kunne overvåke elevene (Augestad, 2003). På denne måten ble elevene disiplinert til å ta vare på sin egen hygiene ved å tillegge seg gode vaskevaner. Innføringen av kikkehullet var en type disiplinær teknologi som skulle sørge for at elevene tilnærmet seg en bestemt type kunnskap. I dette tilfelle kunnskapen om viktighetene av å rense kroppen på en tilfredsstillende måte og hvordan man på best måte kunne ivareta hygienien (Augestad, 2003).

Viktigheten av den helsemessige opplæringen gjenspeiler seg også i læreplanen av 1959 da det blir lovpålagt at grunnskolen skal være 9-årig. Rammepålegg ønsket et økt fokus på at elevenes kunnskapsoppnåelse i kroppsøvingsfaget skulle bli større. Læreplanen viste til et syn som omtalte kroppen som et redskap for å oppnå god helse. Faget skulle inneholde ulike og varierte undervisningsmetoder og lærer hadde ansvar for å legge til rette både selvstendig elevvirksomhet og instruksjon (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

2.3.3 Den moderne idrettens inntog i kroppsøvingsfaget

Solnes (2009) forteller om en pedagogisering av barnekroppen etter 1920. Å la barna få delta i ulike idrettsaktiviteter skulle føre til at barn og unge var mer forberedt i møte med voksenlivet som ventet dem. Det ble viktig for legene og medisinere at den fysiske oppdragelsen ikke ble overlatt til amatører som ledet forskjellige idrettslag. Derfor ble ulike ballspill, lek og idrett etter hvert en stor del av kroppsøvingsfaget, grunnet skolens ønske om å kunne kontrollere den frivillige idretten. Idretten måtte drives på et faglig forsvarlig nivå, og det ble lærernes jobb å sikre at idretten ble gjennomført på rett vis

(Augestad, 2003). Selv om den medisinske diskursen var dominerende i kroppsøvningsfaget, var ikke danningsdiskursen, som tidligere hadde sterkt rotfeste i faget, helt borte. Gjennom deltakelse i idrett skulle de unge trigges til å ville de rette tingene. De skulle øves til en måte å leve livet på som gjorde dem i stand til å bruke sine evner og instinkter. Idretten ble sett på som et ledd i et dannelsesprosjekt. Derfor ble det innført blant annet 60 meter, lengdehopp, høydehopp og håndball i kroppsøvningsundervisningen (Augestad, 2003). For å få muligheten til å kontrollere den frivillige idretten, benyttet medisinerne seg av begreper som blant annet «evner» og «fysiske forutsetninger», noe som skulle gi en forståelse av at idretten i høyeste grad burde bli styrt av kyndige lærere. Ved å innføre disse aktivitetene fikk lærerne mulighet til å måle elevenes fysiske utvikling. Dannelsesidealet som tidligere var grunnlaget for innføringen av ulike idretter ble byttet ut med biologiske prinsipper. Danningsdiskursen som var opptatt av barn og unges vilje, var blitt erstattet med en medisinsk diskurs som fokuserte på å måle barns evner (Augestad, 2003). Som et resultat av innføringen av idrett i skolen, ble det utviklet fysiske tester som skulle forutsi noe om barnas helsetilstand, hvorvidt de utviklet seg i riktig tempo eller ikke. Testene la også grunnlaget for om elevene kunne delta i idrettskonkurranser eller ikke.

På grunn av innføringen av idrett i skolen ble det etter hvert arrangert skoleidrettsstevner, noe som gav skolelegen en god mulighet til å undersøke barnas fysiske alder. Medisinerne mente at de ved å angi et barns fysiske alder kunne si noe om hvor langt de var kommet i den biologiske utviklingen og hvor modne de var for alderen. Dette grunnet en tanke om *en kobling mellom evnemessig utvikling og prestasjon* (Augestad, 2003, s.186).

Måleinstrumentene som ble benyttet da lærerne og skolelegen skulle kartlegge elevene, kan med Foucault sin forståelse kalles for teknologier. De ulike teknologiene var med på å kartlegge elevene i forhold til en normalverdi gitt for hans eller hennes alder. På denne måten holdes den medisinske diskursen i hevd, ved at muligheten for å overvåke nasjonens helse er tilstede. Dette knyttes til Foucaults begrep *biomakt*. Idretten på sin side formes også ved å peke på diskursene rundt det inaktive barnet. Diskurser som handler om fysisk aktivitet argumenterer for at menneskets primære hensikt er å være i aktivitet og ikke å innta den «unaturlige» tilstanden ved å være i ro. Ved å se på diskurser om inaktivitet, vil disse kunne si mye om et samfunns syn på viktigheten av å være i fysisk aktivitet (Solenes, 2009). Tidligere skulle kroppsøvningsfagets militærlignende praksis forberede elevene til eventuelle kamper. Denne praksisen var nå blitt erstattet med lek, idrett og måling av

ferdigheter. Men det var kun en lærer som var skolert innen biologi og pedagogikk som kunne gi barna det som ble kalt forsvarlig læring.

Idrett var i medisinsk og hygienisk forstand å anbefale, da en allsidig deltakelse var med på å skape en harmonisk barnekropp, i tillegg til at undervisningen ble gjennomført av kvalifiserte lærere (Solenes, 2009; Augestad, 2003). Ut ifra den medisinske viten ville allsidig idrettsdeltakelse sikre folkehelsa, samtidig som det innenfor idretten ble sett på som en avgjørende faktor i å danne idrettsstjerner. Solenes (2009) forteller at den medisinske diskurs skulle sikre «barnas beste», fordi breddeidretten ville være et mye sunnere alternativ enn toppidretten. Det var den medisinske diskursen som dermed var styrende for hvorfor og hvordan barn og unge skulle holde seg fysisk aktive. Ved å følge retningslinjene diskursen førte med seg, ville inaktiviteten svekkes og helse ble ivaretatt på en god måte. I tillegg ville det gjennom idrettsdeltakelse være mulig for legevitenenskapen å kartlegge barns mentale og kognitive sider (Augestad, 2003; Solenes, 2009).

I løpet 1960- og 70-tallet endres oppmerksomheten rundt den vitenskapelige tilnærmingen til idrett og over til en interesse rundt barneidrettens sosiologi og demografi (Solenes, 2009, s.233). Interessen rundt hva som er barnets beste har med denne omdreiningen fått et nytt aspekt, og nye diskurser må tas med i forståelsen. Dette gjør seg til syne også i læreplanverket. Da den nye læreplanen i 1974 ble iverksatt ble fokuset rettet mot elevenes glede og motivasjon. At det kom et sterkere fokus og glede og motivasjon, kan ses på som en reaksjon mot det de mente var et for stort kunnskapsfokus i faget. I 1987 kommer mønsterplan av 87(M87) og kunnskapsfokuset i kroppsøving var tilbake, selv om kunnskapen i all hovedsak skulle knyttes opp til praktisk læring og undervisning. M87 inneholdt både hovedemner og delemner og dette førte til et behov for presisering av innhold, kriterier for vurderinger og arbeidsmetoder. Dette vil si at valgfriheten i hvordan man utførte faget og valg av lærestoff økte, og kunne styres mer av hver enkelt skole (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

2.3.4 Kroppsøving som en kjønnssegregert praksis

Den organiserte idretten har stått for kjønnssegregerte praksiser (Solenes, 2009) ved at ulike tanker rundt biologisk kjønn har fått makt til å bestemme hva som er de riktige aktivitetene for henholdsvis jenter og gutter. Spesielt jenteidretten ble regulert og tilpasset fordi det var etablert en forståelse om at overdreven fysisk aktivitet blant jenter ville kunne påvirke det biologiske kjønnets fruktbarhet. Dette vil si at datidens medisinske viten og medisinske

diskurs var med på å begrense jenters muligheter til aktivitetsdeltakelse på lik linje med guttene.

Denne troen på kjønnsmessige forskjeller gjorde seg gjeldende i jentegymnastikken ved at jentene kun fikk gjennomføre aktiviteter som var tilpasset sitt kjønn. Jentene fikk gjennomføre øvelser der hensikten var å utvikle bevegelser og øvelser som var feminine og spenstige for å fjerne kvinnens ansenhet (Andrews og Johansen, 2008, s.93). Dette vil si at det forekom reguleringsmekanismer som bestemte over jentenes kropp. *«Og der jentene skulle leike sin idrett, var det fritt fram for kappestrid og kamp mellom gutane»* (Solenes, 2009, s.231).

Men i Sverige skjer det en endring i synet på kvinners deltakelse i løpet av 1900-tallet (Larsson, 2001). Dette begrunner Larsson (2001) med at det fremkommer nye diskurser som fremhever viktigheten av fysisk og sosial fostring og at disse diskursene befester seg gjennom standpunktet om at idrett er et resultat av menneskes behov for fysisk aktivitet. Gjennom de nye, fremtredende diskursene fikk idretten sterkere legitimitet og dette stimulerte til økt kvinnelig engasjement. De diskursive forandringene innen idretten fikk kvinnene til å se på seg selv som aktive og selvstendige individer og som et resultat av dette ble flere kvinner fysisk aktive (Larsson, 2001, s.154). Rundt 1980 ble det tatt grep for å få flere kvinner engasjert i idrett og det ble forsøkt å iscenesette en mer likeverdig idrett mellom kvinner og menn. Dette førte ikke til en likestilling av gruppene «menn» og «kvinner», men til en ny måte å skille kjønnene på (Larsson, 2001, s.160). Kvinnelig og mannlig identitet ble sett på som motsatser, og hvis kvinnen tok til seg mannlige egenskaper var hun et dårlig forbilde for andre kvinner fordi hun ikke tok vare på sin feminine identitet. Larsson (2001) forteller at diskursene som dominerte 80-tallet skulle sikre at kvinner og menn kunne utøve samme aktivitet og idrett, men med ulike motiv og på ulike sett. Dette fordi diskursen om kjønnsforskjellene konstituerte forskjeller rundt menn og kvinners tanker om idrett. Menns idrettslige identitet var preget av tanker om å prestere, mens kvinners idrettslige identitet konstruertes av en tanke om fellesskap med andre kvinner.

2.4 Kroppsøvfingsfaget i dag – legitimeringskrise?

Kroppsøvfingsfagets betydning har i den senere tid blitt vurdert som mindre viktig enn andre fag i skolen og i Norge har dette kommet til uttrykk ved at det etter innføringen av Læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 (LK06), ble satset mer på kjernefagene språk, naturfag og matematikk. Grunnen til dette var de dårlige resultatene norske elever oppnådde ved PISA-undersøkelsene. Ønsket ble da å gjenreise kunnskapsskolen i Norge (Ommundsen, 2008).

I år 2000 ble det gjennomført en stor, verdensomfattende undersøkelse av Ken Hardman og Joe Marshall om kroppsøvfingsfagets status og tilstand. Undersøkelsen viste at kroppsøvfingsfaget har en lav status som et eget fag, får tildelt lite tid på timeplanen og blir i tillegg nedvurdert av myndighetene (Hardman og Marshall, 2000). Faget må vike for de fagene som blir sett på som mer akademiske fordi det er gjennom de akademiske fagene barn og unge øker sitt intellekt (Hardman og Marshall, 2000; 223) Dette har i så måte gått utover kroppsøvfingsfaget. Faget har fått en lav fagstatus og mindre tid på timeplanen, og det er i tillegg disse timene som oftest blir avlyst sammenlignet med de såkalte akademiske fagene (Hardman og Marshall, 2000; Hardman, 2008). Også Annerstedt (2008) forteller om et kroppsøvfingsfag med relativt lav status sammenliknet med realfag som matematikk og naturfag. Kroppsøvfingsfaget blir gitt lav status grunnet et syn på at faget ikke i like stor grad som realfagene kan bidra til å utvikle kompetanse innenfor den økonomiske verdiskapningen i samfunnet.

På grunn av en slik «nedprioritering» av faget, ble det viktig at de som fortsatt ønsket å argumentere for fagets betydning i skolen fant sterke argumenter som ville føre til at faget unngikk total nedleggelse. Trusselen om nedleggelse har ført til at faget står midt i en legitimeringskrise. David Kirk (1998) synliggjør kroppsøvfingsfagets legitimeringskrise ved å peke på den pedagogiske diskursen i faget. Kirk støtter seg til Bernsteins (1990) forståelse av den pedagogiske diskurs som et sett regler og prinsipper som setter sammen flere diskurser i en utdanningskontekst (Kirk, 1998). Ifølge Kirk består kroppsøvfingsfaget av regulative diskurser. Disse diskursene handler om vedlikehold, reproduksjon og regulering av kroppen. Dette er diskurser som kommer til uttrykk innenfor feltene idrett, trening og fysisk rekreasjon og de er med på å konstituere den fysiske kulturen som oppstår i kroppsøvfingsfaget (Kirk, 1998). Utfordringen ved å legitimere faget gjennom disse diskursene, mener Kirk (1998) er at de gis ulik mening ut ifra hvilke praksisfellesskap de forekommer i. Eksempler på praksisfellesskap er skole og det lokale

håndballaget. Den pedagogiske legitimeringen av faget utfordres ved at agentene som konstruerer fagets betydning og mening ikke er konsekvente i forhold til hvilke betydninger diskursene har i de ulike praksisfellesskapene (Kirk, 1998). I konstruksjonen av faget plukker utdanningsagentene, som også kan kalles pedagogiske og politiske agenter, fra de forskjellige diskursene som preger ulike idrettsfellesskap og dermed reproduseres disse diskursene i kroppsøvingsfagsfaget, uten at agentene tar hensyn til elevenes aktivitetskultur og individuelle utvikling. Den fysiske kulturen innad i det lokale håndballaget er ikke nødvendigvis en kultur som gagnar elevene i praksisfellesskapet skolen er med på å utgjøre. Som et resultat av at kulturen som reproduseres i kroppsøvingsfaget farges av et idrettsmiljø, vil ikke kroppsøvingslærerne ha mulighet til å tilby elevene fysisk utvikling fra elevenes eget utgangspunkt. Det som heller skjer er at elevene blir en del av et idrettsmiljø, grunnet mangel på en tydelig plan for hva fagets primære hensikt er (Kirk, 1998).

I Norge har legitimeringsgrunnlaget helse blitt benyttet av de som fortsatt ønsker kroppsøvingsfagets eksistens i skolen. Helsediskursen er på full fart inn i skolen, og dette ser man kommer til uttrykk ved at myndighetene har innført 76 timer ekstra fysisk aktivitet på mellomtrinnet samt innføring av fysisk aktivitet og helse som valgfag i ungdomsskolen. Etter innføringen av Kunnskapsløftet ble det, som nevnt tidligere, fokusert på å gjenreise kunnskapsskolen som har resultert i at det har blitt lagt større vekt på teoretiske kjernefag (Ommundsen, 2008). For at faget kroppsøving skulle ha en videre eksistens som et betydningsfullt fag, ble det viktig å bruke argumenter som var sterke nok til at faget fortsatt ble tildelt plass på timeplanen. Helseargumentene ble derfor et sterkt redskap i argumentasjonen for kroppsøvingsfagets betydning (Ommundsen, 2008).

Ommundsen (2008) advarer mot at det er en helsediskurs som skal ligge til grunn for å legitimere kroppsøving som fag i skolen. Om helsediskursen sier han følgende:

Diskursen blir ofte tatt for gitt ved at den er bærer av en ureflektert måte å framstille faget på som man ikke stiller spørsmål ved (Ommundsen, 2008, s.195).

Dette begrunner han med at faget kroppsøving kobles opp mot en individualisert måte å tilnærme seg helse og helsefremmende arbeid på, der det er elevene selv som har ansvaret for å se til sin egen helse. Ved en slik dreining av faget, vil det tegne seg et snevert bilde av helse. Diskursen vil da kunne kalles *helseisme* (Ommundsen, 2008, s.203), og det vil si at

helse knyttes opp mot en bevissthet rundt kroppsform, hvor slank en bør være og selvkontroll. Denne formen for diskurs vil kunne styrke legitimeringen av faget samt gi kroppsøvningsfaget større faglig status på kort sikt, men på lengre sikt vil det kunne skapes uheldige følger fordi det fort kan bli en kollisjon mellom et belærende helsefokus og de interesser og den aktivetskultur elevene har. Dette synet deles av Kirk (1998). Andre argumenter som blir brukt for å styrke kroppsøvningsfagets plass i skolen er at faget benyttes til blant annet sosial læring og rekreasjon og at disse egenskapene kan nyttiggjøres i de teoretiske fagene. Politikere tenderer til å legitimere kroppsøvningsfaget ut ifra en tanke om at undervisningen i faget skal være med på å bedre folkehelsen. Å være i fysisk aktivitet har stor betydning og innvirkning på helse, så det er forståelig at denne formen for begrunnelser blir benyttet for å holde liv i kroppsøvningsfaget og dens eksistens i norsk skole, men et slikt syn mener Ommundsen (2008) svekker fagets plass i skolen. Ommundsen setter helse opp mot danning i legitimeringsdiskusjonen av kroppsøvningsfaget og argumenterer for at danning bør være en vesentlig del av grunnlaget for fagets eksistens.

Grunnen til at Ommundsen fremhever kroppsøvningsfagets danningspotensial er fordi han ønsker at elever skal få slippe det snevre synet på det han kaller en helseriktig kropp og at faget heller bør fokusere på kroppslig kompetanse i form av en individuell kroppslig bevegelsesferdighet (Ommundsen, 2008, s.198). Kroppsøvningsfagets fokus bør være på læring i bevegelse og at faget skal kunne bidra til at eleven får dannet seg positive kroppslige læringserfaringer som kan oppnås uavhengig av tidligere erfaringsgrunnlag og kroppslig framtoning. Disse faktorene bør stå sentralt i legitimeringen av kroppsøvningsfaget.

I likhet med Kirk (1998) ser også Larsson og Redelius (2008) en usikkerhet rundt spørsmålet om hva som er kroppsøvningsfagets pedagogiske formål. Gjennom undersøkelser i den svenske skolen finner de ut at både lærere og elever er usikre på hva som er det egentlige formålet med kroppsøvningsfaget. Flesteparten av lærerne i undersøkelsen svarer at meningen med faget er at elevene skal ha det gøy. Å ha det gøy er ofte ansett som et rekreasjonsavbrekk i en ellers teorifylt dag (Larsson og Redelius, 2008). Samtidig har lærerne problemer med å formulere akkurat *hva* de skal lære bort. Elevene har også problemer med å formulere nøyaktig hva de tror de skal lære i faget, men den generelle oppfatningen er at de skal lære seg ferdigheter i idrett og ulike treningsaktiviteter (Larsson og Redelius, 2008).

Larsson og Redelius (2008) viser til en fremtredende helsediskurs i undervisningen ved at aktivitetene som velges bærer preg av lærernes følelse av ansvar for elevenes helse. Aktivitetene som dominerer undervisningen er oftere rettet mot å forbedre fysisk form enn at elevene skal få utfolde seg kreativt ved å hengi seg til dans eller andre rytmiske aktiviteter. Det er imidlertid enda en diskurs som er dominerende i forhold til innflytelsen på kroppsøvfingsfaget, og det er idrettsdiskursen (Redelius, Fagrell & Larsson, 2009). Elever oppfatter ofte kroppsøving som et idrettsfag der det blir lagt vekt på idrettslige ferdigheter og/eller ferdighetstrening som fører til at evnene i spesifikke idretter økes. Dette fordi det er konkurranseidretter som ballspill og lagidretter som er de mest dominerende aktivitetene i undervisningen. De dominerende aktivitetene er blant annet fotball, innebandy og styrketrening. Idrettsdiskursen er også dominerende i faget da innlæring i spesifikke idrettslige ferdigheter er en gjenganger i undervisningen.

Grunnen til at det forekommer en pedagogisk uvisshet rundt kroppsøvfingsfaget mener Larsson og Redelius (2008) skyldes lærernes manglende klargjøring overfor elevene om hva de skal lære i faget. I tillegg bør kroppsøvfingslærere skifte fokus fra å være aktivitetsledere og igangsettere til å være lærere som er opptatt av elevenes personlige utvikling av fysisk kompetanse. For å gi faget enda større pedagogisk gyldighet, etterlyser Larsson og Redelius (2008) en større forståelse for betydningen idrett, kroppsøving og helse har for å kunne gi elevene positive erfaringer ved å være i bevegelse.

2.4.1 Hva sier Kunnskapsløftet om helse?

Helseperspektivet i Kunnskapsløftet kommer aller best til syne i læreplanen for kroppsøving. Allerede i andre setning i formål til revidert læreplan i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012) står det at «...rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse». Kroppsøvfingsfaget skal være med på å gi elevene kompetanse til å vurdere blant annet kroppsideal og hvordan ulike bevegelseskulturer er med på å påvirke menneskets helse, ernæring, trening, livsstil og selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Videre står det i formålet med faget at elevene skal tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og at de gjennom denne kunnskapen skal bli motivert til trening og aktivitet. Det skal forekomme en bevisstgjøring om at den innsatsen de selv legger ned har en avgjørende faktor på motivasjonen til å drive fysisk aktivitet og trening. Formålet med faget forteller at tilegnelse av slik kunnskap vil kunne bidra til at elevene driver god helsemessig atferd. Ifølge Kunnskapsløftet vil denne kunnskapen være tilgjengelig gjennom deltakelse i kroppsøvfingsfaget. Dette er med på å

gjøre faget til et allmenndannende fag som skal gi elever konkret kunnskap og helhetlige referanserammer. Kunnskapsløftets generelle del og læringsplakaten er integrert i fagets formål og er med på å gi retningslinjer for hvordan kroppsøvningsfaget skal nå målene og verdiene som er satt (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er fokus på i helse i kompetansemålene etter 4.-, 7.- og 10. trinn, men grunnet oppgavens vektlegging av kroppsøvingslæreres forståelse av helse i den videregående skole, er det kompetansemålene for disse trinnene det blir fokusert på videre.

Kompetansemålene elevene skal forsøke å oppnå er i alle de tre videregående trinnene fordelt inn i hovedemner. Disse er idrettsaktivitet, friluftsliv, trening og livsstil. Det er under hovedemnet trening og livsstil helsebegrepet i størst grad kommer til uttrykk, og dette gjelder ved alle tre trinnene. Elevene skal kunne praktisere treningsmetoder innenfor ulike emner som skal være med på å utvikle deres egen kropp og ivareta egen helse. De skal få kunnskap om hvordan man bør trene for å oppnå effekt. Her ligger fokuset på hvordan oppnå helsemessig gevinst og at man gjennom fysisk aktivitet vil kunne oppnå en god livsstil. Alt dette skal danne et grunnlag for egen utvikling og skal kunne oppnås gjennom kunnskap, refleksjon og erfaring ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2012). Både i løpet av vg2 og vg3 skal elevene også planlegge og gjennomføre trening som skal både ivareta og fremme egen helse.

I det følgende skal jeg se på diskurser som er med å prege kroppsøvningsfaget i dag.

2.4.2 Fitnessdiskursen – en del av den medisinske diskurs

En av de diskursene som er med å prege dagens kroppsøvningsfag er fitnessdiskursen (Webb, Quennerstedt og Öhman, 2008). Dette fordi diskursen fungerer som et hjelpende redskap kroppsøvingslærerne benytter seg av når de skal gi elevene undervisning som omfatter en forståelse av hva kropp er og hvordan den fungerer. I det følgende skal jeg se nærmere på hva fitness egentlig er og hvordan fitnessdiskursen kan påvirke oss.

Det fins ikke en god definisjon på hva fitness er, men fitness blir ofte en målestokk for hvilke egenskaper man har. Fitness ses i sammenheng med hvor god kondisjon, styrke, smidighet og hurtighet man har samt hvor slank, sunn, sprek og velformet man ser ut. Aktivitetene som gjennomføres for å oppnå dette har som hensikt å øke energiforbruk og å forme kroppen til en viss standard (Steen-Johnsen, 2004). Ofte er dette eneste hensikt med aktivitetene. Dette skiller seg fra de klassiske konkurranseidrettene der den fysiske kapasitetene og egenskapene trenes for å oppnå seier i en bestemt idrett. Klassiske

fitnessaktiviteter er blant annet crossfit, aerobic og vektløfting. Fitnessindustrien i Norge har utspring i «trim» - bevegelsen som ble satt i gang av Norges idrettsforbund (NIF) mellom 1967 – 1972. Målet med denne kampanjen var å øke entusiasmen rundt å holde seg i god fysisk form, grunnet det stadig synkende medlemsantallet i den organiserte idretten (Steen-Johnsen, 2004).

Trimbølgen henvendte seg til den individuelle deltaker ved å synliggjøre fordelene ved at den kunne gjennomføres på egenhånd. I tillegg var trim morsomt og det økte individets velvære. NIF gjorde det også tydelig at ved gjennomføring av trim ville helsa ivaretas og man kunne opprettholde hverdagens funksjonalitet (Steen-Johnsen, 2004). Etter hvert tar den norske trimmen til seg nye, nord-amerikanske øvelser som vil være med på å opprettholde god form. Jogging og aerobic var blitt de nye superøvelsene og inngikk som en del av fitnessdiskursens lovnader om at hvis man gjennomførte disse øvelsene, ville kroppen formes til å nå et visst kroppsideal, lik kroppsidealene som ble portrettert i kvinneblader. Denne formen for trening kunne utføres ved et helsestudio eller ved treningssentre. På 1990-tallet vokste antallet kommersielle treningssentre enormt, noe som skyldtes folks økende interesse for denne type trening (Steen-Johnsen, 2004). Grunnen til den økende interessen var fitnessindustriens lave terskel for hvem som kan trene. Den henvender seg til mannen i gata fordi den mer helserelaterte treningen ikke innebærer seg med konkurranseaspektet, slik idretten tenderer å gjøre. Ved å benytte seg av treningssentrene kan den travle familiefaren eller den aldrende sangerinnen på en effektiv og sikker måte forbedre helsa (Steen-Johnsen, 2003, s.62). I det følgende skal vi se litt nærmere på fitnessindustrien og dens opphav og hvilken påvirkningskraft den har på individet.

Markula og Pringle (2006) har gjennomført en diskursanalyse av fitnessindustrien ved å undersøke fitnessindustriens opphav og hvor argumentasjonene for fitness blir hentet fra. Markula og Pringle forklarer at store deler av kunnskapen rundt fitness er hentet fra og basert på medisinsk og fysiologisk forskning (2006, s.55). Denne forskningen gir tyngde og troverdighet i argumentasjonene som brukes for å få frem viktigheten av trening som forebyggende for ulike livsstilssykdommer og andre helsemessige plager. Når diskursen rundt fitness benytter seg av disse argumentene får fitnessindustrien fram helseaspektet ved å poengtere at fellesnevneren for fitness, fysisk aktivitet og helse er at de alle har en avgjørende betydning i forsøket på å oppnå en sunn og frisk kropp. Ved å synliggjøre helseaspektet er det som nå er etablert som en fitnessdiskurs, blitt en bidragsyter i den

forståelse at den i jobben med å forbedre helsa er med å skape vitenskapelige «korrekte» treningsprogrammer for folk som vil unngå kroniske livsstilssykdommer. Fitnessindustrien kommer med fysiologiske anbefalinger for hvilke øvelser som vil kunne forme kroppen. Her viser Markula og Pringle (2006) at fitnessdiskursen henter argumenter fra helsediskursen ved å vise til en løsning for å unngå disse sykdommene. For å oppnå idealet om den sunne kroppen, må kroppen disiplineres og bli føyelig.

Grunnen til at disiplinering oppstår, er at fitnessdiskursen har gjennom forskjellige fjernsynsprogram, artikler og reportasjer fått makt til å formidle kunnskap om ulike treningsformer. Fitnessindustrien kommer også med anbefalinger for hvilket kosthold man bør ha og råd for hvordan man skal klare å oppnå sine treningsmål på egenhånd.

Fitnessindustrien gir på mange måter uttrykk for at den har svaret på hvordan en enklest kan gjennomføre livsstilsendringer som fører til økt livskvalitet og tro på seg selv. Dette fører til at diskursen gjør kroppen om til noe som kan disiplineres til å handle på en viss måte (Markula og Pringle, 2006). Når kroppen er føyelig vil dette si at den formes etter de faktorene som har fått mest makt og innflytelse (Markula og Pringle, 2006).

Skjønnhetsidealer kan ses på som en maktinstans i fitnessdiskursen ved at fitnessindustrien viser til et krav om at kroppen skal være vakker, sunn og sterk. Spesielt de kvinnelige skjønnhetsidealene har forandret seg etter fitnessbevegelsens innflytelse på trening og kropp. 1950-tallets kvinnelige kroppsideal var en kvinne formet som et timeglass, men på grunn av den moderne tids påvirkning fra fitnessdiskursen skal kvinnen være slank samtidig som skal de være sterke og se friske og sunne ut, uten at de kvinnelige formene forsvinner. Fitnessdiskursen har vært med på å forme et nytt feminint kroppsideal (Azzarito, 2010). Media er med på fronte den slanke og sporty kvinnekroppen som et sterkt symbol for hvordan en kan oppnå suksess i livet, og hjelper dermed fitnessdiskursen til å kommunisere at sluttproduktet av å gjennomføre fysisk aktivitet vil være god helse og et sunt og rikt liv (Azzarito, 2010).

Fitnessdiskursen bidrar til en forståelse om at en sosialt akseptert kropp skal være formet på en spesiell måte og at den skal ha en viss fasong, noe som kan være påvirkende for hvordan kvinner opplever og erfarer egen kropp (Garrett, 2004). Diskursen legger vekt på viktigheten av den visuelle kroppslige fremtreden. På grunn av disse to faktorene har diskursen fått makt nok til å disiplinere folk til en bestemt måte å tenke kropp på. Den fitnessdiskursive praksis danner sterke meninger om hvordan kroppen skal se ut og

hvordan og hvorfor trening skal gjennomføres og vil derfor fungere som en overvåkende makt-instans (Garrett, 2004).

Markula og Pringle (2006) forteller at fitnessdiskursen også har makt nok til å være retningsangivende for hvilket intensitet- og aktivitetsnivå en bør ha i treningen, hvis målet er å oppnå en slank, sterk og velformet kropp. Som nevnt tidligere ses fitness ofte i sammenheng med hvor sterk, slank og kondisjonsmessig utholdende man er. Ønskes det å forbedre den fysiske helsa, kan en benytte seg av de kommersielle treningssentrene. Senterne tilbyr trening man kan gjennomføre på egenhånd, men flere og flere tilbyr også timer ledet av en instruktør. Ved å tilby gruppetimer i aerobic, spinning og så videre, vil aktivitetsnivået sikres ved at instruktøren overvåker deltakernes innsats. Her vil deltakernes kropper føyes og disiplineres grunnet en tro på instruktørens antatte viten om hva som er den rette bruk av kroppen (Markula og Pringle, 2006, s.77). Treningssentrene benytter seg av timeplaner som angir når de forskjellige gruppetimene begynner og slutter. Dette vil også ha en kontrollerende effekt over aktivitetsnivået ved at deltakerne blir klar over at de kun har en gitt mengde tid tilgjengelig for å få gjennomført treningen (Markula og Pringle, 2006). Med begrenset tid til rådighet må deltakerne kontrollere kroppene for å på den måten sikre at de nærmer seg målene som er satt. Markula og Pringle (2006) viser at fitnessdiskursen har blitt tillagt nok makt til å gjøre kroppen føyelig. Dette på grunn av fitnessindustriens fokus på blant annet skjønnhetsidealer som rangerer utseende som viktigere enn kroppslige funksjonelle egenskaper.

Forskning fra Sverige viser at fitnessdiskursen har stor innflytelse på helseopplæringen i kroppsøvingsfaget (Webb, Quennerstedt, Öhman, 2008). I følge Webb, Quennerstedt og Öhman (2008) er de svenske kroppsøvingslærerne opptatt av å gi elevene opplæring og undervisning i treningslære, slik at elevene skal bli godt rustet til å ta vare på egen helse. Fitnessdiskursen gjør seg gjeldende i undervisningen fordi lærerne kun forklarer god helse med utgangspunkt i hvilken kroppslig, fysisk form man er i (Webb, Quennerstedt, Öhman, 2008). Diskursen viser seg å ha en retningsledende effekt for hvordan lærerne får synliggjort sammenhengen mellom fysisk aktivitet, kosthold og et velfungerende liv. Den er også styrende for hvordan lærerne snakker om kroppen, der blant annet en bevisstgjøring av hvilke muskelgrupper som trenes anses som viktig. Fitnessdiskursen i den svenske helseopplæringen har som preventivt mål å sikre at elevene skal kunne forebygge livsstilssykdommer og skader i tillegg til at den har et ønske om at elevene skal

utvikle en livslang interesse for fysisk aktivitet. Diskursen vil, gjennom kroppsøvningsfaget, konstruere elevenes forståelse av kropp og helse (Webb, Quennerstedt, Öhman, 2008).

2.4.3 Danningsdiskursen

De som vektlegger kroppsøvningsfagets betydning for elevers læring og personlige utvikling, legitimerer gjerne faget gjennom et danningsperspektiv. Gjennom et danningsaspekt i kroppsøvningsfaget ønskes det at elevene skal kunne dannes ved hjelp av *læring i bevegelse, læring om bevegelse og læring gjennom bevegelse* (Arnolds, 1991). Dette er avgjørende forutsetninger for at elever både kan få erfaring med gode opplevelser i utøvelse av fysisk aktivitet og bevegelse, i tillegg til å forme eksistensielle verdier som livsglede og velvære. Ved å nyttiggjøre seg av nevnte begreper er danningsdiskursen i kroppsøvningsfaget med på å vedlikeholde en tro på kroppen som et erfaringsmedium og som gjennom bevegelse kan oppnå sosiale ferdigheter og kunnskap. Ved å tilegne seg teoretisk kunnskap vil også evnen til refleksjon og forståelse øke (Ommundsen, 2008). Annerstedt (2001) forstår kroppsøving som et danningsfag og hevder at fysisk aktivitet i skolen er med på å kunne forme elevenes personlighetsutvikling og identitet. Dette er en danningsdiskurs vi kjenner igjen fra avsnittet om diskursene som var med å påvirke faget tidligere i historien. Også Lyngstad (2010) er av den oppfatning at læringen som skjer *i og om* bevegelse har den aller største forutsetningen for å kunne gi elevene gode opplevelser når de driver fysisk aktivitet, noe som direkte kan knyttes til glede i bevegelse og velvære. Når elevene utøver kroppslig bevegelse, kan dette føre til økt innsikt om seg selv og verden rundt. Opplevelsene elevene tar til seg vil føre til nye erfaringer. Erfaringer som skjer *i* bevegelse (Lyngstad, 2010, s.67).

Danningsdiskursen i kroppsøvningsfaget er også synlig gjennom en tro på at ferdsel i natur vil være utviklende for elevene. Ved å ta del i friluftslivets eventyrlige muligheter, vil det være mulig å bryte med de tradisjonelle og etablerte hverdagslige vaner.

Danningsdiskursen åpner for at turer i natur kan lede til endring av synet på seg selv og verden rundt (Gurholt, 2010). De kroppslige erfaringene som skapes i interaksjon med natur og landskap, drives av nysgjerrigheten overfor det ukjente og vil kunne gi elever muligheter til å begi seg utpå en oppdagelsesferd i eget liv der mulighetene til mestring og troen på egne ferdigheter øker. Danningsdiskursen fører med seg et syn på at friluftslivet vil kunne bidra til barn og unges utforskning av seg selv. Naturen kan tilby hendelser som fører til at barna oppdager egenskaper og evner de ikke var klar over at de hadde (Gurholt, 2010). Friluftslivet blir på denne måten gjort om til en dannelsesferd på grunn av at

friluftslivet både er forutsigbart og uforutsigbart, åpner for utforskning og utfordring og vil kunne gi barna kroppslige erfaringer som gir dem ny kunnskap.

2.4.4 Kjønnssdiskursen

Når det kommer til valg av aktiviteter er det fortsatt «gutteaktiviteter» som ballspill og styrketrening som er dominerende i dagens undervisning (Andrews og Johansen, 2008). Dette resulterer i at det som antas å være mer «jentete» aktiviteter, som dans, aerobic og turn, blir nedprioritert. At kroppsøvfingsfaget nedprioriterer «jentete» aktiviteter er også konklusjonen til Larsson, Fagrell og Redelius (2009), som forteller at guttene i mindre grad deltar i aktiviteter som tradisjonelt sett har vært forbeholdt jenter. Noe av grunnen til at disse aktivitetene nedprioriteres kan være at de fleste kroppsøvingslærere er menn, og at de kanskje ikke kan danse eller de lar seg påvirke av guttene som ikke vil danse. En annen kan være at lærerne selv er idrettsaktive og konstruerer timene etter sine egne idrettslige interesser.

Som det har blitt forsøkt å vise til, var de tidligere tankene rundt valg av aktiviteter ment å ta hensyn til kjønnsforskjeller når det gjaldt menn og kvinners psykiske og fysiske forutsetninger. I dag gjenspeiles et likhetsfeministisk perspektiv i kroppsøvingsfaget (Andrews og Johansen, 2008). Faget legger opp til at jenter og gutter skal involveres mest mulig likt ved at handlingsmønstrene som gjennomføres også gjøres mer lik. Derfor har ulike aktivitetsøvelser blitt mer kjønnsnøytrale, i den forstand at øvelsene blir utført av begge kjønn. Likevel er det de tradisjonelle maskuline verdiene som dominerer kroppsøvingsundervisningen. Med andre ord vil dette si at jenter sosialiseres og tilpasses inn mot en maskulin norm.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil prosjektets metodiske fremgangsmåte bli presentert. Jeg vil legge fram hvilke valg som er tatt og begrunnelsen for disse valgene. Først vil jeg gjøre rede for kvalitativ forskningsmetode og diskursanalysens plass innenfor den kvalitativt forskningen samt hvilket design denne oppgaven har. Deretter vil jeg gjøre rede for de kvalitative datainnsamlingsteknikken jeg har benyttet meg av, gruppeintervju, observasjon og individuelle intervju. Så vil det komme en gjennomgang av diskursanalysens tre steg, valg og avgrensning av diskurs, diskursens representasjoner og diskursens lagdeling, i tillegg til diskursanalysens tanker rundt materialitet og makt. Etter dette tar jeg for meg hvordan jeg har sikret tilstrekkelig validitet og reliabilitet i oppgaven og om det er mulig å generalisere funnene jeg har gjort. Til slutt i kapitlet gjør jeg noen etiske refleksjoner rundt prosjektet.

3.1 Kvalitativ forskning og diskursanalyse

Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i virkeligheten folk opplever. Dette er en virkelighet som folk ofte tar for gitt. Samfunnsforskningen dreier seg om å undersøke den komplekse, samtidig helt hverdagslige virkeligheten folk lever i. Den består av ulike mennesker, samhandling, fortolkninger og erfaringer (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Samfunnsvitenskapenes hensikt er å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, og for å få informasjon om den sosiale virkeligheten må det benyttes samfunnsvitenskapelige metoder. I den samfunnsvitenskapelige forskningen forholder de kvalitative metodene seg først og fremst til data i form av tekster, lyd og bilde, der det er fortolkningen av dette materialet som danner grunnlaget for hvilke konklusjoner som trekkes (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Den kvalitative forskningen bygger på grunnleggende filosofiske antakelser, jamfør ontologi og epistemologi. De ontologiske teoriene dreier seg om grunnleggende antagelser om hvordan den sosiale verden ser ut. Ontologi er læren om det værende – hva verden består av. Epistemologi dreier seg om hva vi kan om verden og hvorfor ting fremtrer som de gjør (Neumann, 2002).

Den kvalitative metoden som er benyttet i denne oppgaven, og som er med på å belyse virkeligheten, er diskursanalyse. Hovedpoenget med en diskursanalyse er å analysere mening som en del av det generelt sosiale der mening dannes (Neumann, 2002, s.38). Først og fremst tas det utgangspunkt i språket, som har den primære oppgave å skape mening. Andre sosiale praksiser (media, skolevesen) kan leses *som* tekst, altså ulike tegnsystemer. Ifølge Neumann (2002) må diskursanalytikerene vende seg mot det som gjør at forutsetningen blir til, nemlig språket, for å kunne spore mening. Mening er en

tilstedeværende forutsetning for handling, og diskursanalyse er et studie av forutsetningene for at handling kan finne sted.

Poenget med diskursanalyse er å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, og hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller «setter i spill» en rekke sosiale praksiser, og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene (Neumann, 2002, s.83).

Dette vil si at diskursanalysen kan belyse ontologiske perspektiver som for eksempel en antagelse om at menneskelig handling styres av faktorer individet selv ikke er klar over (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

For at diskursanalytikerens skal kunne belyse ontologiske perspektiver gjennom en diskursanalyse, er forskeren nødt til å ta utgangspunkt i noe. De metodiske grepene vil da være å ta utgangspunkt i for eksempel tekst og subjektposisjon (Neumann, 2002). Blir det tatt utgangspunkt i tekst ønskes det å få et innblikk i de måter teksten behandler begivenheter og sosiale relasjoner på, og hvordan teksten er med på å konstruere bestemte versjoner av virkeligheten, sosiale identiteter og sosiale relasjoner (Jørgensen og Phillips, 1999, s.95). I analyse av tekst kan Faircloughs metoder innenfor kritisk diskursanalyse være til hjelp. Metoden tar for seg kommunikativ begivenhet, som betyr all språkbruk gjennom skriftlig, muntlig eller billedlig form. Disse formene anser Fairclough som sosial praksis. Ved å ta for seg de kommunikative begivenhetene, ønsker man å se hvordan sosial praksis enten reproduserer eller utfordrer diskursordenen (Jørgensen og Phillips, 1999). I denne oppgaven vil den kommunikative begivenheten for eksempel være lærernes utsagn i intervjuene og læreplanen for faget kroppsøving. Intervjuene og læreplanen er konkret tekst som vil konstitueres av diskursordenen den tar utgangspunkt i (kroppsøving i skolen), samtidig vil disse tekstene konstituere sosial praksis.

Tar man utgangspunkt i subjektposisjoner, vil dette si at det blir tatt utgangspunkt i subjektet og dets handlinger (Neumann, 2002). Subjektposisjoner knyttes til diskurser og diskursens pakkelsesløsning for hvorledes man skal leve og te seg i spesielle og generelle kontekster. Analytikerens tar utgangspunkt i subjektene og deres posisjoner i forhold til ulike institusjoner (for eksempel skole). Utsagnene er subjektens utsagn, og diskursen er en ressursmobiliseringskamp mellom subjekter (Neumann, 2002, s.123). I denne oppgaven har jeg sett etter hvordan kroppsøvingslærere strategisk bruker de eksisterende diskursene

til å fremstille både seg selv og omverdenen på gjennom språket og hvordan de bruker språket i samhandling med andre.

Diskursanalyse gjennomføres ofte med en hensikt om å poengtere at ting kan være annerledes (Neumann, 2002, s.115). Diskursanalysen ønsker å peke på de diskursive betingelsene for et sosialt fenomens eksistens. Ved å se på forhold mellom språk, sosial praksis og virkelighet, bidrar diskursanalysen til økt bevissthet om hvilke diskurser som former virkeligheten (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Ved at diskursanalysen bidrar til dette, befester den sin plass i den kvalitative forskningen, fordi den egner seg som metode når ønsket er å undersøke fenomener vi ikke kjenner særlig godt til fra før.

3.2 Casestudie

Det som kjennetegnes ved en casestudie, er at forskeren henter inn mye informasjon fra noen få enheter gjennom detaljert og omfattende datainnsamling (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.86). Casestudier gjennomføres som oftest ved hjelp av kvalitative tilnærminger og gir muligheter til å kombinere metoder som observasjon og intervju. Gjennom dette prosjektet har det vært ønskelig å forstå informantenes syn på helse og hvordan de jobber med helse i faget. Ønsket har vært at kroppsøvingslærerne har kunnet få uttrykt det som de anser som viktig. Samtidig har jeg vært bevisst på at informasjonen som har blitt innhentet både skal være relevant for prosjektet og vil være med på å belyse denne oppgavens problemstilling. På grunn av tidsperspektivet for oppgaven valgte jeg å gjennomføre en casestudie av kroppsøvingslærere ved én videregående skole.

3.3 Situering

Å situere betyr å *plassere* (Neumann og Neumann, 2012, s.17). Når man som forsker skal ut i felten for å gjennomføre datainnsamling, er det viktig at forskeren har reflektert over sin egen forforståelse rundt det som skal undersøkes. Skal man gjennomføre intervju og/eller observasjon er det vanskelig å forholde seg nøytral i forhold til det som blir sagt og gjort, på grunn av egne tidligere erfaringer. Når forsker er i feltet og observerer eller intervjuer vil måten hun blir opplevd på av menneskene som det samhandles med, være av relevant karakter. Dette fordi forskerens framtoning kan være med på å avgjøre hva forskningssubjektene snakker om, hvordan de snakker om forskningstemaet og hvor mye de er villige til å snakke om det (Neumann og Neumann, 2012). En slik klargjøring av egen forforståelse er en nødvendighet, fordi det er med på å sørge for at man ikke kun finner det man leter etter, men at det da kan legges til rette for en åpenhet rundt det deltakerne har av

interesse rundt temaet. På denne måten vil man kunne prøve å forstå deltakernes utsagn i lys av deltakernes egen forståelse.

Mine minner fra kroppsøvningsfaget etter mange års skolegang er gode. Kroppsøving var alltid en favoritt, mye fordi idrett og sport ble behersket med stor suksess. Spesielt gøy var det om læreren i faget «pushet» deg til å gjøre ditt ytterste og roste deg etter godt oppnådd resultat. Den indre drivkraften var stor, og troen på at utfordringene skulle mestres enda større. Kroppsøving ble en lek, mye fordi kroppsøvningslærerne hadde tatt på seg en rolle som trener, og alle med et hjerte for sport vil imponere treneren. Jeg ville imponere i alt fra tekniske øvelser i ballspill og turn i gymsalen, til kondisjonstesten man gjennomførte ved å løpe fra skolen til tjernet som lå et par kilometer lenger vekk. Jeg mestret alt dette. Jeg var den aktive som mestret hvilken som helst idrett. I ettertid, hvis jeg tenker tilbake på kroppsøvingstimene, husker jeg godt de andre som ofte gjemte seg bort og ikke ville delta. At noen gjemte seg bort i kroppsøvningsundervisningen var for meg uforståelig.

Etter at valget om å bli kroppsøvningslærer var tatt, har synet mitt på kroppsøvningsfaget endret seg enormt. Jeg har forstått at kroppsøvningsfaget ikke utelukkende skal dreie seg om å mestre teknikk innenfor utvalgte idretter, ei heller skal faget være tilslørt av aktivitet som kun fremmer kvaliteter hos de som allerede driver med fysisk aktivitet. Det handler om lek, personlig utvikling, samhold og samarbeid. Alt gjennom en bevegelsesglede som hos noen allerede eksisterer, men som hos noen må lokkes fram ved hjelp av engasjement og en villighet til å møte elevene der de er. Denne forståelsen har, etter fem år med høyere utdanning, blitt en del av mitt nye syn på kroppsøvningsfaget og dets muligheter.

Det som har blitt skissert over er en del av min forforståelse. Da observasjonen og intervjuene skulle gjennomføres ble det veldig viktig å fremtre på en måte som gjorde at deltakerne i undersøkelsen ikke fikk følelsen av at jeg var ute etter å ta noen, selv om de gjennomførte eller sa noe jeg var uenig i. Det ble viktig for meg å få frem deltakernes utsagn og prøve å forstå deres forståelse av temaet. Ved å være bevisst mitt eget syn og egne erfaringer, forsøkte jeg å ikke legge føringer for hva informantene kom til å si eller gjøre.

3.4 Utvalg

Jeg var interessert i å få tak i kroppsøvningslæreres personlige erfaringer og egne meninger i dette prosjektet. Det ble brukt strategisk utvelgelse ved at det ble rekruttert informanter kun fra én skole (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Jeg valgte informanter som

hadde egnede egenskaper og kvalifikasjoner til å kunne være med på å belyse problemstilling for denne oppgaven (Thagaard, 2009). Informantene jobber i den videregående skole og har undervisning i 1., 2. og 3. klasse. Jeg valgte lærere i den videregående skolen fordi jeg ønsket informanter som jobbet med eldre ungdom. Dette var ønskelig fordi kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget i den videregående skole har et større fokus på helse enn kompetansemålene for barne- og ungdomsskolen. Jeg ønsket meg informanter som til daglig jobbet innenfor et felt der det gjennomføres fysisk aktivitet og kroppslig læring. Ønsket var å få tak i lærernes egne, subjektive forståelse for hva helse er og på hvilken måte de jobber med helse i undervisningen sin.

Det ble opprettet kontakt med en videregående skole i Akershus, og da de var positive til å bidra, gjorde jeg avtaler med en av kroppsøvingslærerne angående møter. Skolens ledelse fikk tilsendt informasjon og gav samtykke til å gjennomføre studien. Jeg besøkte skolen og presenterte meg selv og prosjektet for lærerne som ville delta, og rektor ved skolen. De fikk utdelt informasjonsskriv på nytt og samtykkeerklæringen ble undertegnet av samtlige parter. Ved det første besøket ønsket jeg samtidig å bli kjent med informantene. Måten det foregikk på var at vi satt og drakk kaffi på lærerrommet da lærerne ikke hadde undervisning. Grunnen til at jeg ville bli bedre kjent med informantene er at man på den måten kan fjerne noe av den formelle tonen som oppstår når man fremlegger et slikt prosjekt. Ved å bli bedre kjent vil man også gjøre informantene mer avslappet, slik at samtalen under både observasjonsdagene og intervjuene faller mer naturlig. Det var viktig for meg å minimere konsekvensene av min tilstedeværelse.

3.5 Datainnsamlingsteknikker

Her vil jeg presentere teknikkene jeg benyttet meg av i innsamlingen av informasjon. Først tar jeg for meg gruppeintervju, deretter observasjon. Etter dette gjennomgår tanker rundt det individuelle intervju. Her vil jeg også ta for meg hvordan transkriberingen av intervjuene ble gjort. Grunnen til at strukturen legges opp på denne måten, er fordi den følger rekkefølgen for hvordan jeg innhentet datamaterialet som er brukt for å besvare oppgavens problemstilling.

3.5.1 Gruppeintervju

For å få tilgang til flere meninger og erfaringer, valgte jeg å benytte meg at gruppeintervju.

Med et fokusgruppeintervju forstår vi et gruppeintervju der hensikten er å få deltakernes personlige erfaringer og synspunkter på noe de selv har vært involvert i (Dalland, 2007, s.165).

Når det velges gruppeintervju som metode, forsøker man som forsker å utfordre deltakernes syn rundt hvordan de opplever en hendelse eller situasjon. Dette er en metode som kan gi en rik forståelse fordi den gir utøverne anledning til å utveksle og sammenlikne sine personlige oppfatninger og erfaringer.

Ved gjennomførelsen av et gruppeintervju, eller gruppesamtaler, kan intervjuet bestå av mellom tre til fem deltakere (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Fordelene med dette antallet deltakere er blant annet at når deltakere er ekspert på sitt felt har man mye erfaring med temaet som skal diskuteres, og da vil hver deltaker få mer snakketid for å få fram sine meninger og synspunkter. Det vil også være enklere for deltakerne å ta ordet, fordi gruppen ikke er så stor. I tillegg vil det på denne måten være lettere å diskutere sensitive temaer. Ved valg av denne metoden er det ønskelig å få tilgang til den naturlige interaksjonen mellom de som deltar. Den naturlige interaksjonen vil kunne oppnås fordi forskerens mulighet for påvirkning er mye svakere enn ved et individuelt intervju. Dette skjer fordi maktforholdet mellom informanten og forskeren er mye tydeligere ved et individuelt intervju (Kamberelis og Dimitriadis, 2005). I et gruppeintervju skal man som forsker stille spørsmål og lede en debatt for å belyse problemstillingen man har (Dalland, 2007). Noen av utfordringene man har som moderator under et slikt intervju er at man skal både være engasjert og upartisk og ikke forsøke å styre deltakerne inn mot et spesielt svar. Det blir derfor viktig å finne en balanse, slik at man klarer å oppmuntre informantene til å dele av sine erfaringer og opplevelser, samtidig som man ikke lar diskusjonen havne utenfor temaet.

Gjennom gruppeintervjuet i mitt prosjekt ønsket jeg at alle faktorene som er nevnt over skulle innfris. Jeg ønsket å få fram mengder med personlig erfaring og meninger og ønsket at samtalen informantene imellom skulle sitte løst. Dette fungerte delvis. Gruppen jeg intervjuet viste seg å være veldig homogen, og de var veldig ofte enige i hverandres synspunkter. Enkelte ganger i løpet av intervjuet måtte jeg henvise spørsmålene til

deltakerne ved navn, fordi ingen av dem ønsket å ta ordet. Da fulgte jeg gjerne opp med å spørre om de andre deltakerne hadde andre synspunkter. Selv om ikke gruppeintervjuet ble gjennomført helt som jeg hadde tenkt, kom det fram gode refleksjoner rundt de ulike temaene. Under de beste delene av samtalen kom deltakerne med øyeblikkelig respons på det som ble sagt og supplerte med ytterligere informasjon.

3.5.2 Observasjon

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien, og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s.119).

Ved å observere vil man kunne få tilgang til informasjon som kan være vanskelig å få tak i ved bruk av metoder som for eksempel intervju eller spørreskjema (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Når en forsker plasserer seg i et felt, vil forskeren kunne få erfaringer og førstehåndsobservasjoner av det som skjer. Dette kan gi en rik forståelse av feltet forskeren ønsker å observere. Denne forståelsen vil da fungere som et godt fundament for å forstå datamaterialet som skal analyseres.

Gjennom observasjonen skulle jeg observere enkeltmennesker, det vil si kroppsøvingslærer i kroppsøvingsundervisning. Jeg deltok ikke aktivt i timene, men satt på en benk og noterte ned det jeg så og hørte på en datamaskin. Ved hjelp av observasjon som metode fikk jeg mulighet til bli enda bedre kjent med informantene enn jeg ville blitt kun ved å benytte meg av informasjonen jeg fikk i gruppeintervjuet. Her fikk jeg muligheten til å se lærerne i sin naturlige kontekst, i kroppsøvingsundervisningen, noe som gjorde det lettere for meg å forme en god intervjuguide til de individuelle intervjuene. Jeg fikk også sett kroppsspråk og samtaler mellom elev og lærer, noe som var med på å gi meg en enda bedre forståelse av situasjonen. Observasjonsperioden gav meg mange fine notater, noe som skyldes at det ble observert i «riktig» setting. Denne settingen kan kalles for en naturlig setting da fenomenet som studeres gir mening også ut ifra omgivelsene det forekommer i (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). De tingene jeg så og hørte, men som jeg trengte mer forklaring på, ble spørsmålsformulert i intervjuguiden slik at informantene fikk muligheten til å forklare nærmere.

Under observasjonsperioden kom det tydelig fram at informantene var blitt komfortable med min tilstedeværelse, for det hendte rett som det var at deltakerne satt seg ned sammen med meg og snakket etter de hadde satt elevene i gang med en oppgave eller øvelse. Under

disse samtalene kom det fram mange interessante utsagn både om kroppsøving og deres egne ønsker om hvordan faget skulle ha vært om de fikk bestemme. Jeg opplevde informantene som åpne og ærlige og villige til å by på seg selv hvis jeg spurte om noe jeg hadde lagt merke til i løpet av undervisningen. Jeg forsøkte å ikke tiltrekke meg lærers oppmerksomhet i alt for stor grad, men om elevene skulle gjøre individuelle oppgaver og øvelser, så jeg mitt snitt til å stille lærer noen spørsmål. Det var viktig for meg at jeg ikke påvirket lærer noe mer utover det faktum at jeg satt der og observerte. Etter å ha observert på dagtid, ble kveldene brukt til å renskrive feltnotatene.

3.5.3 Individuelle intervju

I prosjektert ble det også gjennomført kvalitative, individuelle forskningsintervju med de tre informantene. Når man benytter seg av det kvalitative forskningsintervjuet er ønsket å forstå verden fra intervjupersonens side (Kvale, 2012). Man kan med andre ord si at intervjuet som gjennomføres på mange måter er en samtale med en viss hensikt, der man som forsker forsøker å forstå verden fra informantens side. Kvale (2012) forteller at det er få standardregler forbundet med kvalitative intervju, men sier videre at det er spesielle forhold som er avgjørende for at et intervju får god kvalitet og kunnskap rundt et forskningsspørsmål. For å kunne se de ulike metodologiske mulighetene som eksisterer, må intervjueren ha mye kunnskap om intervjutemaet. Mangler intervjueren dette, vil hun miste muligheten til å bruke sine ferdigheter.

Det kvalitative intervjuet kan ha flere ulike varianter. Et intervju kan være strukturert, lite strukturert eller semistrukturert. Jeg valgte det som er mest brukt, det semistrukturerte intervjuet. Kvale sier at «*et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver*» (Kvale, 2012, s.47). Velger man denne formen for intervju vil forsker forsøke å innhente beskrivelser fra intervjupersonens verden, slik at man på denne måten får et innsyn i personens tolkninger rundt temaet det forskes på. Intervjuet gjennomføres etter en intervjuguide som er utformet på bakgrunn av tema. Det fungerer ikke som en åpen samtale, og intervjueren har mulighet til å bestemme rekkefølgen på spørsmålene etter hvordan intervjuet utvikler seg. Det fins ulike måter å dokumentere et intervju på. Det vanligste er å gjøre lydopptak, bildeopptak eller notater (Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010). I denne undersøkelsen ble det valgt å gjøre lydopptak uten å ta notater. Dette fordi jeg ønsket mest mulig flyt i samtalen med informantene og fordi notater underveis lett kunne ha skapt uønskede og unødvendige pauser. For å være en dyktig intervjuer må man, som nevnt, ha gode kunnskaper om tema,

og en av de store utfordringene under intervjuet er å kunne styre intervjuet i retning av det som er av interesse. Man må underveis i intervjuet evne å strukturere både spørsmål og svar slik at man kan foreta valg om hva som skal utdypes mer og hva som ikke trenger utdyping fordi det ikke er relevant for oppgaven. Samtidig må man som intervjuer både være lydhør og interessert slik at informantene ikke får følelsen av at man har en skjult agenda, ei heller få dem til å føle at de må gi svaret de tror jeg er ute etter.

De individuelle intervjuene ble transkribert dagen etter de var gjennomført. Dette fordi alle tre intervjuene ble gjort samme dag, noe som var en krevende affære. Gruppeintervjuet ble gjennomført en uke tidligere enn de individuelle og ble transkribert på kvelden samme dag. Lydfilene ble overført til datamaskin og lagret.

Ifølge diskurspsykologisk tradisjon, ser man på intervjuet som en sosial interaksjon (Jørgensen og Phillips, 1999). Derfor var ønsket å bevare utsagnene deltakerne kom med så nærme den opprinnelige formen som mulig, men for å unngå å skape avstand til leseren har formuleringer som egner seg dårlig som skriftlig tekst blitt fjernet. Dette ble gjort i arbeidet med resultatkapitlet. Man skal i en diskursanalyse være forsiktig med å redigere for mye i utsagn da taushet, fleip, gjentakelser og unnløtelser kan ha avgjørende betydning for å avdekke ulike diskurser (Jørgensen og Phillips, 1999). Den redigering som har forekommet her, har blitt tolket til å ikke ha noen påvirkning på informantenes mening. Her følger et eksempel på hvordan det har blitt redigert:

Int: Har dere noe inntrykk av at elevene forholder seg til denne debatten?

Peder: *«Det er ikke veldig mange som snakker om å være sunn og sånne ting når de trener, som jeg snakker med av elevene da. De har fått den «du ser ikke bra ut på stranda av den øvelsen der» og sånn, ikke sant. Den får jeg rett som det er. Så det er...fokuset er på kroppen og hvordan de skal se ut for omgivelsene».* (Peder, gruppeintervju)

Dette har blitt redigert til å se slik ut:

Peder: *«Det er ikke veldig mange som snakker om å være sunn og sånne ting når de trener, som jeg snakker med av elevene da. De har fått den «du ser ikke bra ut på stranda av den øvelsen der» og sånn, ikke sant. Den får jeg rett som det er. (...) Fokuset er på kroppen og hvordan de skal se ut for omgivelsene».* (Peder, gruppeintervju)

3.6 Diskursanalysens tre steg

Skal man gjennomføre en diskursanalyse er det metodisk viktig å dele det innledende arbeidet inn i tre steg. I det følgende kommer min metodiske fremgangsmåte som er bygd etter Neumanns (2002) modell for å gjennomføre en diskursanalyse. Som nevnt tidligere, er det anbefalt å benytte seg av de ulike tilnærmingene til diskurs når det skal foretas en diskursanalyse.

Neumann har i sin bok presentert en trestegsmodell for gjennomførelsen av en diskursanalyse. Det første steget er valg og avgrensning av diskurs, det andre er identifisering av diskursens representasjoner og det siste er diskursens lagdeling (Neumann, 2002). Jeg vil nå gå nærmere inn på hva som ligger i de ulike stegene.

3.6.1 Første steg – valg og avgrensning av diskurs

Det første steget man må ta i en diskursanalyse, er å avgrense det man vil studere. Her vil det avgrenses hvilke kontekster man ønsker skal være en del av analysen. Kontekst kan forstås som et sett rammer som omslutter den eller de sosiale hendelser som blir studert (Hitching, Nilsen og Veum, 2011). Kontekst kan man igjen skille i to, der den ene delen omtales som den overordnede kulturkontekst, mens den andre omtales som den konkrete situasjonskontekst. Kulturkontekst forstås som kulturelle rammer hvilket er avgjørende for meningsskapingen som studeres. Dette kan være alt fra historiske, politiske og sosiale sammenhenger. Det som omtales som den konkrete situasjonskontekst tar utgangspunkt i en konkret sammenheng hvor meningsskaping skjer (tid og sted), forholdet mellom deltakerne som kommuniserer (om forholdet er symmetrisk eller asymmetrisk) eller tidligere kommunikasjon (Hitching, Nilsen og Veum, 2011, s.29).

Neumann (2002) forteller at mennesket trenger modeller å følge, for at vi på denne måten kan skille ut noen sanseinntrykk fra andre. Dette vil si at den sosiale virkeligheten nødvendigvis måtte finnes i klumper, eventuelt diskurser (Neumann, 2002, s.55).

En avgrensning av en kontekst, og også diskurs, vil kunne by på problemer (Neumann, 2002). Dette vil være en utfordring fordi avgrensningene deltakerne i diskursen forsøker å foreta, er en viktig del av diskursen selv. En diskursanalyse har ikke noen objektiv eller avgrenset størrelse. Derfor ble det opp til meg å finne avgrensningen ut ifra hva jeg mener er den relevante kontekst.

I mitt arbeid med denne oppgaven har det blitt nødvendig å avgrense helsediskursen fra andre diskurser. Helsediskursen er en del av en kroppsøvingsdiskurs, som igjen er en del av en større utdanningsdiskurs. Det er ikke fokusert på helsediskursen sett i en historisk

kontekst, men det har vært nødvendig å ta et dykk i det historiske for å få en forståelse for hvordan helsediskursen påvirker og kjennetegner kroppsøvningsfaget i dag. Dette begrunnes ut i fra Foucaults (1970) tanker om genealogien. Som nevnt i teorikapitlet, trenger genealogien seg inn i det historiske aspektet i forsøket på å forstå dagens sosiale praksiser. Avgrensningen begrunnes også ut ifra Ommundsens (2008) artikkel, der han forteller om et kroppsøvningsfag i identitetskrise. Ommundsen forsøker å synliggjøre en dragkamp om hvorvidt faget er et danningsfag eller et helsefag og prøver å gi et bilde av hva som blir fagets primære legitimering ved å dreie til den ene eller den andre siden. På grunn av tidsperspektivet som er disponibel for denne type oppgave, samt mengden dokumenter å ta hensyn til (læreplandokumenter), har jeg valgt å ta utgangspunkt i helsediskursen i kroppsøvningsfaget og hva som dominerer den i dag.

3.6.2 Andre steg – diskursens representasjoner

Det andre steget i gjennomføringen av en diskursanalyse er ifølge Neumann (2002) å sette opp en inventarliste over de ulike representasjonene som finnes i den valgte diskurs.

Representasjoner forstås som virkeligheter. Dette fordi diskurs er virkelighetsproduserende (Neumann, 2002; 60). Begrepet representasjon er en betegnelse på de viktigste «pakkene» av virkelighetskrav en diskurs vil kunne bestå av. Representasjoner er sosialt reproduserte fakta. De sosialt reproduserte fakta er ting og fenomener som er silt gjennom det som kommer mellom oss og verden, som for eksempel språket (Neumann, 2002, s.33). Skal representasjonene ha gyldighet, må de fremmes igjen og igjen av diskursen de er en del av.

Skulle det foreligge kun én representasjon av helse i kroppsøvningsfaget, vil man si at diskursen er lukket eller upolitisert. Neumann (2002) forklarer at feltet er åpent om det skulle foreligge to eller flere representasjoner og ingen av dem er spesielt dominerende. En slik inventarliste kan bli lang, så også her må forskeren ta valg som kan være med på å avgrense en mulig problemstilling.

For å identifisere de ulike diskursenes representasjoner, tok jeg utgangspunkt i språket lærerne benyttet under intervjuene og ved å lese gjennom feltnotatene som ble nedtegnet under observasjonen av de praktiske øktene. I denne oppgaven er det avdekket fire representasjoner som er bærerne av de sosialt reproduserte fakta. Disse er: 1. *forståelse for hva som skjer med kroppen når man trener er viktig*, 2. *kroppsøving er en arena der elevene har mulighet til å få en treningsøkt*, 3. *jentene er opptatt av trening som forbrenner kalorier*, 4. *guttene av trening som gir store muskler*, og 4. *fysisk aktivitet skal være gøy*.

3.6.3 Tredje steg – diskursens lagdeling

Det tredje steget man tar for å gjennomføre en diskursanalyse er å få klarlagt diskursens lagdeling. Dette vil si at man må spørre om alle trekk ved en gitt representasjon er like bestandige (Neumann, 2002). Dette gjøres fordi noe er vanskeligere å endre innenfor en representasjon enn andre ting vil være. Enkelte trekk ved en representasjon vil forene, mens andre trekk vil differensiere. De trekkene som forener vil vanskeligere la seg forandre enn de trekkene som ikke forener. Vil man for eksempel studere hva som skal være kroppsøvningsfagets primære legitimeringsgrunn, vil man finne mange varianter av hva som bør ligge til grunn for å gjennomføre undervisning i faget kroppsøving. I denne oppgaven har det imidlertid blitt stilt et annet spørsmål; hvordan forstås helse av kroppsøvingslærerne? Som nevnt i forrige avsnitt kom det til syne fire representasjoner, eller sosialt reproduserende fakta, som må klarlegges hvorvidt sikrer sin plass i diskursen ved å enten være bestandig eller foranderlig. «*Enkelte representasjoner i en diskurs vil være tregere å forandre enn andre*» (Neumann, 2002, s.66). Dette fordi enkelte tegn er gode å tenke med, hvilket gjør at representasjonen ofte holder stand i en diskurs.

Et eksempel på en representasjon som har vært *bestandig* er representasjonen «*forståelse for hva som skjer med kroppen er viktig*». Grunnen til at dette er en bestandig representasjon er fordi tanken om at elevene gjennom kroppsøvningsfaget skal tilegne seg kunnskap om kroppens fysiologi, har vært tilstede siden faget ble obligatorisk i 1936.

3.6.4 Materialitet og makt.

Ifølge Neumann (2002) kan diskursanalysen stoppe etter å ha tatt for seg de tre punktene som omhandler diskursens avgrensning, representasjoner og lagdeling. Men et stopp her er ikke ønskelig da dette kan føre til at det blir lagt for stor vekt på det talte og skrevne ord. En bør også se på diskursens materialitet, fordi språket har et materielt uttrykk. Neumann (2002) forteller at diskurser utgjøres av institusjoner, noe som får diskursene til å bli regulerende for sosial samhandling. For gjennom språket følger det en rekke handlingsbetingelser som iverksetter en viss form for sosial praksis. For å gi et eksempel på dette, vil denne oppgaven vise hvordan helsediskursen forankres institusjonelt, altså i skolen. For å synliggjøre helsediskursens materialitet, vil jeg blant annet ta utgangspunkt i lærernes utsagn og den sosiale praksisen de gjennomfører.

En diskursanalyse kan nyttiggjøres for å analysere maktstrategier (Neumann, 2002). Som vist i teorikapitlet er Foucault opptatt av å finne ut hvordan makt fungerer som noe produktivt (Foucault, 1999). I denne oppgaven vil jeg med utgangspunkt i Foucaults

forståelse av makt, forsøke å vise hvordan helsediskursen påvirker lærernes forståelse av helsebegrepet og hvordan helsediskursen «setter i spill» en serie sosiale praksiser i kroppsøvingundervisningen.

3.7 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Når man benytter seg av begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, er dette begrep som knyttes til verifiseringen av et prosjekt (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). Begrepet validitet blir oversatt til gyldighet eller troverdighet, reliabilitet oversettes til pålitelighet mens generaliserbarhet eller generalisering kan oversettes til overførbarhet. Dette er begreper som benyttes ulikt hvorvidt en har valgt en kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode. Mange er av den oppfatning av at måten man benytter seg av begrepene avgjør om man beveger seg innenfor den kvantitative eller kvalitative forskningen (Kvale, 2012). Eksempelvis vil dette si at reliabilitet og generaliserbarhet hører til det kvantitative, mens pålitelighet og overførbarhet hører til det kvalitative. Jeg velger å benytte meg av Kvales (2012) begrepsbruk validitet, reliabilitet og generaliserbarhet fordi han sidestiller begrepsbruken i de ulike forskningstilnærmingene.

3.7.1 Validitet

Det er viktig å være bevisst om en gjennom sine valg av metoder klarer å kartlegge de fenomener vi ønsker å utforske, og om funnene vi gjør reflekterer formålet ved studien (Fangen, 2010). For å oppnå høy validitet kreves troverdighet. Dette vil si at forskningen som gjennomføres bør utføres på en måte som gjør den tillitsvekkende. For å sikre at oppgaven er tillitsvekkende har jeg forsøkt å gjøre den mest mulig sammenhengende ved å vise til hvilke utsagn og observasjoner jeg har tatt utgangspunkt i, og ved å vise hvordan de kan ses i lys av valgte begrep og teori. Støttes tolkningene av annen forskning, viser validiteten at studien er bekreftbar. Validitet handler også om gyldighet av funn og tolkninger man har kommet fram til. Validiteten vil kunne styrkes ved at man kritisk går gjennom analyseprosessen. Dette for å teste ut om alternative perspektiver vil kunne gi en bedre forståelse (Thagaard, 2009). I dette prosjektet kunne sannsynligvis analysen vært gjennomført ved hjelp av andre perspektiver. Grunnen til å velge diskursanalyse, kan forklares gjennom mitt utgangspunkt og posisjonering i fagfeltet kroppsøving og et ønske om å få en dypere forståelse av begrepet helse.

3.7.2 Reliabilitet

Ifølge Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) har reliabilitet med forskningsresultatene konsistens og pålitelighet å gjøre, og om oppgavens resultat vil

kunne reproduseres av andre. Fangen (2010) sier at reliabiliteten dreier seg om hvorvidt resultatene kan stoles på eller ikke. Når det kommer til diskursanalyse kan det ikke snakkes om en «sann» analyse. Dette synspunktet begrunnes ut ifra Foucaults forståelse av det diskursive som følger det sosialkonstruktive prinsipp om at viten ikke bare er en gjenspeiling av virkeligheten (Jørgensen og Phillips, 1999). Synspunktet bekreftes også av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s.229) som sier at intervju og observasjoner gjort i forbindelse med kvalitativ forskning ofte er verdiladet og kontekstavhengig.

Andre vil kunne ha mulighet til å vurdere reliabiliteten i funnene og tolkningene som er gjort hvis man på en detaljert måte gjør greie for hvordan tolkningene er kommet i stand. Videre i denne oppgaven kommer en presentasjon av resultatene. I resultatkapitlet er de ulike utsagnene og observasjonene satt i kontekst. Dette er gjort med tanke på at leseren selv skal kunne ha mulighet til å tolke utsagn og gjengitte hendelser ut ifra egne vurderinger.

3.7.3 Generaliserbarhet

Generalisering handler om hvorvidt resultatene en har kommet fram til kan overføres til å gjelde i andre sammenhenger. Hvis resultatene fra en undersøkelse kan bidra til en mer generell forståelse av et fenomen, inneholder undersøkelsen en høy grad av overførbarhet (Fangen, 2010). Kravene for at et resultat eller en tolkning kan ha overføringsverdi, er at det finnes grunnleggende like mønstre som vil kunne være med på å forklare informantenes reaksjoner og holdninger, samt valg av handling.

Det vil kunne være vanskelig å generalisere funnene fra en diskursanalyse, nettopp fordi analysen gir en beskrivelse av hvordan et fenomen kan tolkes. Målet for denne oppgaven er derfor ikke å si noe generelt om hvordan helse forstås av kroppsøvingslærere, men å belyse hvordan de tre deltakerne jeg intervjuer og observerer forstår begrepet. Funnene kan igjen bidra til en bredere forståelse av hvordan forskjellige diskurser påvirker ulike institusjoner og individer, og hvordan ulike diskursers materialitet kommer til uttrykk.

3.8 Ethiske refleksjoner

Gjennom mitt arbeid med observasjon og intervju av valgte deltakere, har jeg fått muligheten til å få et innblikk i deres personlige forståelser og jeg har fått tilgang til private meninger. På grunn av dette har jeg vært bevisst på hvordan jeg behandler den innhentede informasjonen. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) påpeker viktigheten av informantens rett til selvbestemmelse og autonomi der deltakeren skal få være med på å bestemme over sin deltakelse i studien. Fangen (2010) synliggjør viktigheten av at en

forsker klarer å ivareta forskningssubjektene konfidensialitet, samt at de må få muligheten til å gi samtykke i å bli forsket på.

3.8.1 NSD

Prosjektet mitt medførte både innhenting og behandling av personlige opplysninger og meninger i tillegg til at deltakerne skulle bli observert. Derfor ble det nødvendig å melde inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). NSD vurderte at prosjektet kunne igangsettes fordi det ikke var nødvendig med innhenting av såkalte direkte identifiserbare opplysninger som personnummer og liknende. Deltakernes navn er blitt erstattet med fiktive og skolens navn blir ikke nevnt i oppgaven.

3.8.2 Informert samtykke

Et informert samtykke bør inneholde informasjon om undersøkelsens overordnede formål og innebærer samtidig at man sikrer frivillighet fra deltakerne (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Gis det informasjon om designet og formålet med oppgaven, sørger dette for at deltakerne ikke villedes. Samtidig må man velge mellom å gi deltakerne all informasjon knyttet til prosjektets hensikt, eller om en skal utelate enkelte sider som direkte kan påvirke dem. Informeres det for mye vil det kunne påvirke deltakerne slik at man ikke vil få tak i deres spontane oppfatninger om det gitte emnet (Kvale, 2012, s.89). Jeg presenterte ikke i detalj problemstillingen for prosjektet, heller ikke intervju- eller observasjonsguiden. Likevel opplevde jeg en interesse og åpenhet rundt prosjektet fra deltakerne og dette bidro til at samarbeidet fungerte bra.

Det ble gitt både skriftlig og muntlig informasjon om dette prosjektet, der det ble redegjort for prosjektets formål og arbeidsmetoder. Det ble samlet inn skriftlig samtykke av informanter og rektor ved skolen. Det ble tydeliggjort at deltakelsen var frivillig og at det var mulighet for å trekke seg når som helst gjennom perioden. Dette er i tråd med Kvale (2012) som sier at dette bør gjøres for å unngå at deltakerne utsettes for press eller tvang.

3.8.3 Konfidensialitet

Når man snakker om konfidensialitet i forskningsarbeid innebærer det at det ikke offentliggjøres personopplysninger som kan være med på å identifisere deltakerne i prosjektet (Kvale, 2012, s.90). Endrer man navn er dette en måte å sikre anonymitet på. All behandling av informasjon man får tilgang til i løpet av prosjektet, må skje på en måte som ivaretar informantene anonymitet. Ved å klargjøre for informantene at all informasjon blir behandlet konfidensielt, forplikter man seg overfor deltakerne (Fangen, 2010). Jeg fikk tilgang til direkte personidentifiserende opplysninger, så deltakerne ble gitt fiktive navn for

å sikre at ingen av dem skal kunne identifiseres. Dette ble gjort i henhold til retningslinjene gitt fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD). Siden lærerne også hadde teoretiske skolefag, ble navnet på fagene erstattet med andre.

Skolen jeg var på blir ikke nevnt utover at den er i Akershus. De transkriberte tekstene og lydopptakene er oppbevart forsvarlig og alt materialet som er samlet inn vil bli slettet etter at prosjektet er vurdert og godkjent.

4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet kommer jeg til å presentere datamaterialet fra intervju og observasjon. Strukturen er slik at jeg vil presentere de fire ulike representasjonenes innhold og hvordan disse kommer til syne gjennom utsagn og praksis. Etter hver av representasjonene vil representasjonenes lagdeling, materialitet og makt bli gjort rede for. Gjennom gruppeintervju, individuelle intervju og observasjon kom lærernes syn på faget fram samt hvordan de forstår helse, og at det er ulike diskurser å ta hensyn til.

De ulike hendelsene og utsagnene som blir presentert, har blitt valgt ut fordi de viser til det som er typisk for et miljø og deres deltakere, i tillegg til at jeg har forsøkt å få frem hvordan observasjoner og ulike utsagn i intervjuene korresponderer med hverandre. Dette er i tråd med Fangen (2010, s.269). Det har vært viktig for meg å være tro mot de utvalgte situasjonene og sitatene, slik at jeg ikke blander konteksten. På denne måten unngår jeg at meningsinnholdet vil bli oppfattet annerledes enn slik de faktisk sto frem i øyeblikket de ble sagt eller da hendelsen fant sted. Ved å gjøre det på denne måten sikrer man både helhet og sammenheng.

Lærerne jeg fulgte jobber på en videregående skole i Akershus. De har kroppsøving ved alle de ulike linjene ved skolen, fra 1. til 3. klasse. Kroppsøvingsundervisningen foregår i en hall der hallen deles etter hvor mange klasser som har kroppsøving samtidig. Lærerne planlegger store deler av undervisningens innhold og aktiviteter i lag, slik at de på denne måten får logistikken til å gå opp med tanke på gjennomføringen av undervisningen. Opplegget i timene preges av et utvalg forskjellige idretter, der den generelle oppvarmingen etterfølges av innlæring av tekniske ferdigheter, gjennomføring av spill-like øvelser og lek etterfulgt av en lengre spill-sekvens. De er opptatt av rask organisering og fokuserer ikke så mye på teori. Tidvis blir flere av klassene slått sammen i kroppsøvingstimene. Dette gjøres når temaene de ulike klassene har, sammenfaller. De gjennomfører også timer med fokus på styrketrening samt egentreningsprosjekt. De fleste klassene har en jevn fordeling av gutter og jenter. Det var derimot en klasse i helse og sosialfag som kun besto av jenter.

4.1 Presentasjon av informantene

I det følgende vil jeg presentere lærerne som deltok i studien. Jeg presenterer kort informantenes erfaringsbakgrunn fra fysisk aktivitet, litt om utdanningsbakgrunn og hvordan de framsto for meg under observasjonsperioden.

4.1.1 Jørgen

Jørgens formelle utdanningsbakgrunn er idrett og friluftsliv mellomfag i tillegg til rettslære, engelsk og praktisk- pedagogisk utdanning. Han underviser i fagene kroppsøving, friluftsliv og engelsk. Jørgen har alltid likt å være i idrettsaktivitet og kroppsøving var en favoritt da han gikk på skolen. Han er fra en liten plass, så kroppsøvingslæreren på skolen kunne også være fotballtreneren på det lokale fotballaget. Han liker all slags aktivitet, men ballidretter er favoritt. Friluftsliv er og noe Jørgen verdsetter og bruker mye tid på. Dette har han drevet med hele sitt liv. I kroppsøvingstimene er han engasjert og viser stor glede og entusiasme i timene han har. Jørgen gi ofte elevene tilbakemeldinger på det de gjør. Han bruker seg selv som øvingsbilde for elevene når de skal gjennom gå ulike idrettsteknikker.

4.1.2 Peder

Peders formelle utdanningsbakgrunn er en bachelor i rekreasjon og helsefremmende arbeid og en master i idrettsvitenskap med fordypning i coaching og idrettspsykologi. Peder har også gjennomført en praktisk- pedagogisk utdanning. Han underviser i kroppsøving og breddeidrett. Peder har også alltid vært aktiv og trives med det. Han har ballidrett som den aller største interessen. I kroppsøvingstimene fremstår Peder som en rolig og avbalansert type. Han har mye kunnskap og viser tydelige øvingsbilder med utgangspunkt i både med seg selv og elevene når de skal gjennom nye teknikker og innøvelse av ferdigheter. Han gir elevene tilbud om alternative aktiviteter hvis de sliter med skader eller plager. Peder er den yngste av kroppsøvingslærerne i denne studien.

4.1.3 Henning

Hennings formelle utdanningsbakgrunn er mellomfag statsvitenskap, mellomfag kroppsøving og spesialpedagogikk. Han er 30% kroppsøvingslærer, 26% friluftslivslærer i tillegg til at han er lærerkandidatkoordinator og hovedverneombud. I likhet med de to andre lærerne har også Henning alltid vært aktiv innen fysisk aktivitet og idrett. Han har og spilt idrett på høyeste nivå i Norge. I kroppsøvingstimene forklarer han ofte elevene hva hensikten med en øvelse er, for eksempel at de da vil mestre en spillsituasjon bedre. Han viser tydelig at han har god kontakt med elevene.

Lærerne har utdanning fra tre forskjellige høgskoler og alderen varierer fra mellom 30 til 50 år. De har kroppsøving i klasser som går studiespesialiserende linjer og yrkesrettede linjer.

4.1.4 Lærernes forståelse av begrepet «å ha god helse»

Under de individuelle intervjuene ble lærerne bedt om å fortelle hva de legger i begrepet «å ha god helse». I det følgende kommer det utdrag fra de individuelle intervjuene, da samtaletemaet var helse.

Jørgen

Int: Vi må litt over til helse igjen. Jeg lurer på hva vil du si ligger i begrepet «å ha god helse»?

Jørgen: *«Jeg tenker sånn at du er en livsglad person som er opptatt av å tenke at å holde seg i aktivitet det er bra i et langsiktig perspektiv og skjønnere at det gir overskudd og det kan hindre stress, du får det bedre i hverdagen»* (Jørgen)

Jørgen sier han forstår helse som et vidt og sammensatt tema. For å ha god helse mener Jørgen at det er viktig å være en livsglad person som er opptatt av å spise normalt sunt og være opptatt av å drive med fysisk aktivitet. Han mener at det er viktig at man forstår aktivitetenes langsiktige gevinst fordi aktivitet hindrer stress og gir overskudd. Samtidig sier han at det er viktig å være bevisst aktivitetens kortsiktige gevinst, nemlig at man føler seg vel. Jørgen nevnte også at man skal være i aktivitet for gledens skyld og ikke fokusere på at man skal trene kun for å slanke seg. Han uttrykker bekymring over at mange trener kun for å fjerne kilo. Dette er et syn Jørgen sier han prøver å styre elevene vekk ifra.

Peder

Int: Vi må innom helse òg, og da lurer jeg på hva du legger i begrepet «å ha god helse»?

Peder: *«Da får jeg henge meg på WHO's (verdens helseorganisasjon) definisjon da omtrent. Både fysisk og psykisk fri for plager. Jeg har jo aldri hatt noen psykiske store utfordringer selv, så jeg vet ikke hvordan det er, men jeg kan tenke meg at det er ganske ille»*. (Peder)

Peder refererer til Verdens Helseorganisasjons (WHO) definisjon om å være fysisk og psykisk fri for plager, når han skal gi sin forståelse av hva han legger i begrepet «å ha god helse». Han ser på det fysiske og det psykiske som noe som hører sammen og som er avhengig av hverandre. Han eksemplifiserer dette med at hvis en overvektig person er blid og fornøyd, men ikke kan gå i trapper, er ikke helsa god. Det mentale og det fysiske må samsvare. Og motsatt, hvis man har det tøft psykisk er det vanskeligere å oppleve glede ved fysisk aktivitet. Peder forteller at hans syn på helse preger undervisningen i den forstand at han mener det gjelder å finne aktiviteter som er morsomme å holde på med samtidig som man kan forbrenne kalorier.

Henning

Int: Hva vil du si ligger i begrepet «å ha god helse»?

Henning: *«Jeg vil jo si god helse har mye med livskvalitet å gjøre».* (Henning)

Henning sier at hvis livskvaliteten er god, har man muligheter til å gjøre det man vil og det vil bidra til at man er fri for sykdom, både fysisk og psykisk. Han ser på det fysiske og det psykiske som noe sammenhengende.

4.2 De fire representasjonene

I denne delen vil jeg presentere de ulike representasjonenes innhold og hvordan disse kommer til uttrykk gjennom utsagn og praksis, De fire representasjonene som blir presentert er 1: *forståelse for hva som skjer med kroppen fysisk når man trener er viktig*, 2: *kroppsøvfaget er en arena der elevene har mulighet til å få en treningsøkt*, 3: *jenter er opptatt av trening som forbrenner kalorier*, *guttene av trening som gir store muskler* og 4: *fysisk aktivitet skal være gøy*. Etter hver representasjon vil jeg gå gjennom representasjonens lagdeling, dernest dens materialitet før jeg til slutt legger fram representasjonens maktinnflytelse.

4.2.1 Forståelse for hva som skjer med kroppen fysisk når man trener er viktig

I gruppeintervjuet kom vi i snakk om kompetansemålene i læreplanen som omhandlet helse. Det å ivareta egen helse er en stor del av kompetansemålene i kroppsøvfaget for alle trinn i den videregående skolen, og jeg lurte på hvordan de tilnærmer seg til og jobber med nettopp disse kompetansemålene:

Int: Hvordan går dere fram når dere jobber med de kompetansemålene som omhandler helse? Og med det tenker jeg på blant annet innhold i timene, hvordan ting skal gjennomføres og valg av aktiviteter.

Peder: *Vi går jo hvertfall igjennom treningsmetoder og treningsformer og forteller hva som skjer i kroppen, hva skjer med hjerte, lunger, sånne ting i utholdenhetstrening ikke sant. Forklarer hva som skjer når du trener det og hvorfor det er viktig og trene de forskjellige treningsformene. Så det er jo en ting vi gjør hvertfall.* (Peder, gruppeintervju)

Henning: *Altså det er jo sagt mye om testing i kroppsøvfaget generelt og mange er kjempeskremt av tester de har hatt i ungdomsskolen at de blir testa på alt de har angst for. Og vi har én test, én utholdenhetstest som vi gjennomfører med alle elevene og da forteller vi at den testen går på utholdenhet og det er utholdenhet som er mest koorelasjon mellom helse og score på den testen da.* (Henning, gruppeintervju)

Lærerne forteller at de prøver å ha en praktisk/teoretisk tilnærming til helse, der de går gjennom helseteori med elevene og forklarer hva som fysisk skjer med kropp og helse når de gjennomfører ulike øvelser og treningsmetoder. Dette er noe lærerne synes er viktig å få fram.

Videre i gruppeintervjuet spør jeg om det er noen andre typer aktiviteter de benytter seg av når helse omhandles i timene. Jørgen forteller:

Jørgen: «Hvis vi kjører for eksempel sånn basistrening og styrke så prøver jeg hvertfall å kjøre flest mulig i salen nede med (...) minst mulig hjelpemiddel også prøve å legge vekt på det som er viktig da, mage, korsrygg og lære de store muskelgruppene, hvorfor er det viktig. Å lære øvelser som du kan....ja ta vare på helsa di eller kroppen i...uten noe.... å måtte gå inn i et senter, men enkle øvelser og forklare hvorfor det er viktig. Og det tror jeg kan være...og der blir det skikkelig innsats også, der har du en oversikt der istedenfor at de henger på et styrkerom uten mål. Og der virker det nesten som at det...utviklingen går nesten som... det går nesten ikke for mange å gå inn på et treningssenter uten at du må ha en veileder, personlig trener som sier hva du skal gjøre. (...) Prøver å tenke at dette her er ganske enkelt hvis de kan litt om det og det tenker jeg, det prøver jeg å få fram i allefall litt i...sånn i basistreningsøkter da i sal. Trenger ikke noe utstyr. En matte og deg sjøl, det holder». (Jørgen, gruppeintervju)

Et annet viktig aspekt Jørgen trekker fram her er at det ikke trenger å være så vanskelig å gjennomføre basistrening så lenge man har basiskunnskap om hva som er det viktigste å fokusere på under trening. Og som nevnt tidligere har lærerne fokus på trening som forebygger skader. Lærerne forteller at måten de tilnærmer seg kompetansemålene i helse blir jobbet fram i fellesskap, men at det er opp til hver enkelt hvordan de i detalj løser det.

Måten lærerne jobber med helse i faget på kommer godt til uttrykk i timene de gjennomfører, da spesielt i øktene som tar for seg styrke og utholdenhet. Jørgen var veldig tydelig på hvor fokuset lå i en av hans timer der elevene skulle få innføring i styrketrening:

Etter oppvarming kommer lærer med det han kaller helseteori; gjennomgang av de største muskelgruppene. Lærer forklarer og stiller elevene spørsmål; «hva heter denne muskelen?» Lærer bruker seg selv som øvingsbilde, også når han går gjennom de ulike apparatene. Han sier med jevne mellomrom at målet er ikke at elevene skal få store muskler, men at de skal gjennomføre funksjonelle øvelser, spesielt for mage og rygg, for at de på denne måten skal unngå livsstilssykdommer og belastningsskader både nå og senere

i livet. Han uttrykker et ønske om elevene skal trene hardt samtidig som han vil at elevene skal vite hva de gjør. Eksempel: hvorfor trener du benkpress? Den veiledningen han gir går for ofte ut på å forklare muskelsammentreknings, at de skal kontrahere.

Timen avsluttes med bevegelsestrening og tøying, der lærer spør elevene; «hva tøyer vi nå?» (Sitat fra observasjonsnotat; Jørgen)

Denne måten å snakke om helse på er en gjenganger hos alle lærerne. Den kommer også godt til uttrykk i en time hvor Peder har egentrening med en klasse:

Lærer fokuserer mest på hvilke type trening elevene velger. Han snakker oftest om hypertrofitrening(muskelvekst) og hvordan man skal gå fram for å oppnå dette. Elevene spør av og til lærer om hva som er riktig og best trening og lærer samtaler da om hvorfor den eller den treningen er bra/best, samtidig sier han at det er mange muligheter for å oppnå resultater når det gjelder styrketrening og forklarer fremgangsmåten til noen av disse. (Sitat fra observasjonsnotat; Peder)

Spesielt i timene med styrke- og utholdenhetstrening er lærerne veldig opptatt av å forklare hva som skjer med og i kroppen når de trener. Ønsket er også at elevene skal vite hva de trener og hvorfor de gjør det.

Det er en grunnleggende enighet blant lærerne om at forståelsen for hva som faktisk skjer med kroppen når man trener og hvordan man kan gjennomføre slik trening, er noe av det viktigste de fremmer i timene hvor det fokuseres på styrke og utholdenhet. Til grunn ligger et ønske om at elevene skal lære noe. Henning sier blant annet i sitt intervju at en av grunnene til at han liker å være kroppsøvlingslærer er at han føler han får gjort noe samfunnsnyttig ved at han får være med på å lære elevene hvordan de kan ta vare på egen kropp. De forteller meg at de tidligere også har hatt gruppearbeid i klassene som tar for seg ulike temaer innenfor helse som blant annet omhandler doping, spiseforstyrrelser og ernæring. Ved hjelp av slike prosjekter har lærerne et ønske om at elevene skal oppnå større bevissthet rundt helse og hva som skjer med kroppen ved eksempelvis et riktig og/eller feil kosthold. Dette valgte de å ikke gjennomføre dette året da ønsket heller var å fokusere mer på den fysiske aktiviteten i kroppsøvingstimene enn teori.

Av både lærernes utsagn og observasjonsøktene er det tydelig at de vil gi elevene kunnskap om hva som skjer med kroppen når de trener, selv om det ikke alltid er det elevene tenker aller mest på. I observasjonsøktene så og hørte jeg lærerne snakke med elevene om trening

som forebyggende for livsstilssykdommer og belastningsskader. I en samtale mellom Peder og en elev (jente) observerer jeg følgende:

Lærer snakker med elev om hvilke muskelgrupper hun trener ved et apparat, de samtaler om muskelgrupper hvorpå elev (jente) avslutter samtale med å si; «det er ikke akkurat noe av dette jeg tenker på når jeg trener på SATS. (Sitat fra observasjonsnotat; Peder)

Representasjonens lagdeling

At elevene får kunnskap om hva som fysisk skjer med kroppen når de trener, er noe lærerne ser på som viktig. Helseteorien som gjennomgås er godt forankret i fysiologien og den praktiske innlæringen av styrketreningsøvelser gjennomføres med et sterkt fokus på riktig teknikk.

Å gi elever en forståelse for hva som skjer med kroppen fysisk når man trener er et ønske som tradisjonelt sett har hatt sterke røtter gjennom kroppsøvingsfagets historie. Som vist i teorikapitlet har det siden 1939 vært viktig for medisinere og mentalhygienikere å styrke kroppsøvingsfagets posisjon som kunnskapsformidler når det gjelder å lære elever og barn om kroppens funksjon og korrekt bruk (Augestad, 2003). Viktigheten av denne kunnskapsformidlingen er lærerne ved denne skolen veldig bevisst. Alle tre uttrykker et sterkt engasjement og håp om at elevene *faktisk* lærer noe i timene de gjennomfører. De ser det på som en god gjerning, sett i et folkehelseperspektiv, å bidra til at elever oppnår kunnskap om helse slik at elevene selv er rustet til å ta vare på seg selv helsemessig. Det at lærerne har et slikt ønske, kan kjennes igjen fra den medisinske diskurs, som siden fagets inntog i skolen har satt store krav til lærernes kunnskap om kroppens utvikling. Elevene skulle lære seg om kropp, både gjennom teori og praksis (Augestad, 2003). Grunnen til at kravene er mulig å kjenne igjen, er at lærerne ved denne skolen er svært nøye i sin gjennomgang av de anatomiske og fysiologiske effektene av treningen de skal gjennomføre. De går grundig gjennom diverse treningsmetoder og treningsformer og forklarer gjerne samtidig hva som skjer med muskler, hjerte og lunger mens elevene trener ved hjelp av et treningsapparat eller mens de trækker på en spinningsykkel. Ved at lærerne ofte i løpet timene benytter seg av ordet «vitenskapelige fakta», er dette med på å forsterke viktigheten av ta til seg kunnskap om hva som skjer fysisk med kroppen når den trenes.

Under gjennomføringen av det lærerne kaller basistrening er lærerne opptatt av å vise enkle treningsmetoder elevene kan nytte seg av for å ta vare på egen kropp. En innføring i hvordan man gjennomfører enkle skadeforebyggende øvelser, kun med seg selv som

hjelpemiddel, er med på å få elevene til å tilnærme seg kunnskap om hvordan man på en enkel og effektiv måte kan opprettholde en fysiologisk frisk kropp. En slik måte å legge opp undervisningen på, viser både at lærerne selv innehar stor kunnskap om feltet og at de også vil gi elevene bred kunnskap om hvordan de kan ivareta helsa. Sammenliknes dagens praksis med praksisen fra kroppsøvingsfagets tidligere år, vil en kunne se noen likheter. Tankene den medisinske diskurs tok med seg inn i kroppsøvingsfaget rundt 1939 gav er krav om at kroppsøvingslærerne både måtte ha tilstrekkelig med kunnskap om kroppen og rikelig med didaktisk kunnskap. Hadde lærerne den rette kunnskapen om kropp og nok didaktiske ferdigheter, ville dette gjøre tilretteleggingen av elevenes kunnskapsoppnåelse enklere (Augestad, 2003). Grunnen til at en slik praksis er gjenkjennbar i dag, er fordi lærerne jeg fulgte viser og forteller elevene om forskjellige treningsmetoder de kan nyttiggjøre seg når det kommer til å forbedre og opprettholde sin egen fysiske helse.

Det vil være rimelig å si at trekkene i representasjonen som nå har blitt skissert er bestandige. Grunntanken om at det er viktig å vite hva som fysisk skjer med kroppen når den trenes er en tanke som har fulgt kroppsøvingsfaget i lang tid og er endret i svært liten grad. Ser en for eksempel på læreplanen av 1959 vil den medisinske diskurs også her gjøre seg gjeldende fordi kroppen ble sett på som et nyttig redskap i oppnåelsen av god fysisk helse (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Troen på å videreføre kunnskap om kropp og helse samt tilrettelegging av elevers mulighet for kunnskapsoppnåelse gjennom et variert spekter av treningsmetoder, har forblitt urørt i lang tid.

Representasjonens materialitet

Skolen som institusjon har ansvaret for å gjennomføre kunnskapsformidling til barn og unge, og dagens styringsdokument er retningsangivende for hvilke mål man skal forsøke å nå gjennom undervisningen. Dette gjelder selvfølgelig også for kroppsøvingsfaget.

Læreplanen for faget er med på å gi den medisinske diskursen legitimitet. I læreplanen er et av hovedemnene trening og livsstil, der kunnskap om hvordan man kan ivareta egen helse og hvordan man kan drive helsefremmende arbeid står sterkt (Utdanningsdirektoratet, 2012). Kompetansemålene innenfor hovedemnet trening og livsstil ønsker å gi elevene økt kunnskap i hvordan de kan praktisere treningsmetoder innenfor blant annet styrketrening og skadeforebygging i tillegg til at de skal få kunnskap nok til å gjøre rede for sammenhenger mellom fysisk aktivitet, trening og livsstil. LK06 gir ikke konkrete retningslinjer for hvordan lærerne skal gå fram for at elevene skal nå denne kunnskapen. Derfor blir opp til lærerne selv å avgjøre hvordan de vil tolke retningslinjene

som er gitt. Dette kan føre til en uklar undervisningspraksis. Lærerne som ble intervjuet fortalte at de med utgangspunkt i kompetansemålene som omhandler helse legger opp til at undervisningen skal inneholde ulike treningsformer og treningsmetoder for at de på denne måten skal kunne gi kunnskapsrik helseopplæring til elevene. Av dette kan vi se at lærernes gjennomføring og syn på helseopplæring er sterkt preget av den medisinske diskurs, en diskurs som kan sies å være forankret i skolens styringsdokument. Den inngår i en større kunnskapsdiskurs skolen som institusjon er en del av.

Ifølge Laclau og Mouffes diskursteori, skal en ta utgangspunkt i utsagn og formuleringer for å se hvilke diskurser som har påvirkende kraft på individet (Jørgensen og Phillips, 1999). For en kan også gjennom lærernes språk i styrketreningstimene se den medisinske diskursen komme til uttrykk. Ved at lærerne spør spørsmål som «*hva heter denne muskelen?*», «*hva tøyer vi nå?*» og «*hva trenes her?*» ser en den medisinske diskurs påvirke lærernes språk.

Språket omgjør samtidig lærerne til helseinstruktører. I undervisningen benyttes det ofte ulike treningsapparater som på mange måter fungerer som lærernes hjelper i form av at de bistår læreren med å synliggjøre hva som trenes og hvordan kroppen skal beveges på en riktig måte. Den medisinske diskurs forankres i måten undervisningspraksisen gjennomføres da den tidvis i disse timene foregår på et eget styrkerom. Diskursens materialitet viser seg også gjennom elevenes pensumbøker i kroppsøvfingsfaget. Selv om kroppsøvfingslærerne ved denne skolen ikke valgte å gjennomførte rene teoritimer, ble elevene anmodet om å lese i pensumboka for å lære seg kroppens muskler på latin. Denne oppfordringen kom fordi elevene skulle gjennomføre prøve i kroppsøvfingsfaget der temaet skulle være kroppens muskler.

At det gjennomføres teoretiske prøver i kroppsøvfingsfaget viser også hvordan diskursen forankres i skolen som institusjon. Da blir elevenes kunnskap testet og lærerne vil få en oversikt over hvor mye elevene faktisk har lært. Skolen er en institusjon der læring skal forekomme, og hvis elevene lærer hva som skjer med kroppen når det trenes, har faget bidratt til læring. Det å kartlegge barn og unge er en praksis kroppsøvfingsfaget fikk da den moderne idretten gjorde sitt inntog i faget. Som nevnt i teorikapitlet forekom en pedagogisering av barnekroppen på 1920-tallet (Solnes, 2009), og barna ble utsatt for fysiske tester for å måle hvilke evner de hadde (Augustad, 2003). Å ha fysiske tester i kroppsøvfingsfaget i dag er ikke anbefalt, men å gjennomføre en teoretisk prøve vil være

med på å gi elevene karakter på hvilke kunnskaper og evner de har tatt til seg gjennom undervisningen. Da har lærerne mulighet til å måle elevenes kunnskapsoppnåelse i faget.

Makt og effekt

At den medisinske diskursen har fått makt til å påvirke lærernes tenkemåte og undervisning, ser en av representasjonen som er framlagt ovenfor. Jeg vil prøve å gi en noe enklere forståelse ved å ta utgangspunkt i Foucault sine tanker rundt den firedimensjonale diskursanalyse.

Foucaults maktbegrep styrer unna en handlende «A» og tar snarere utgangspunkt i hvorledes tingenes orden fremstår som normal, og derfor i alle fall i noen grad uproblematisk både for A og B. (Neumann, 2002, s.168).

I dette tilfelle er det lærerne som tar rollen som «A», mens elevene innehar rollen som «B». Som det har blitt forsøkt lagt fram, er faget preget av den medisinske diskurs, noe faget har vært i lang tid. På grunn av diskursens treghet blir faget brukt til å gi elevene kunnskap om fysiologiske prosesser som skjer i kroppen under trening. At faget brukes til å formidle kunnskap, fører med seg visse handlingsmønstre. Det diskursive handlingsmønstret her vil blant annet være måten lærerne gjennomførte styrketreningsundervisningen på. Den ble lagt opp slik at elevene fikk en praktisk/teoretisk gjennomgang av kroppens ulike muskler, i tillegg til at de fikk teste ut den teoretiske kunnskapen i praksis ved at de gjennomførte øvelser som hadde påvirkning på musklene de akkurat hadde snakket om. Lærerne fungerer som kunnskapsformidlere som gjennom handling forsøker å gi kunnskap videre til elevene. Skal vi følge Foucaults tanker om at dette i noen grad er uproblematisk av begge parter, kommer dette til syne ved at både lærerne og elevene tar det for gitt at lærerne gjennomfører undervisningen på måten de gjør. Det samme gjelder for kunnskapen lærerne formidler verbalt. Med andre ord, det tas for gitt at lærerne skal formidle en bestemt type kunnskap i faget, en gitt sannhet som kan sies å være uproblematisk av både lærerne og elevene.

Det at undervisningen ble gjennomført på måten skissert over, er ikke bare på grunn av at lærerne tok en bestemt avgjørelse, men også fordi den medisinske diskursen har en effekt. Diskursen har, over tid, blitt gitt nok makt til å kunne påvirke hvordan lærerne legger opp undervisningen. Gjennomføres undervisningen slik som nevnt tidligere, vil undervisningen få formidlet kunnskap, om hva som skjer med det fysiske i kroppen under trening, på en tilfredsstillende måte. Man kan si at diskursen har fått nok makt til å fungere som

retningslinjer. Den legger vekt på at kunnskap om fysiologi er viktig og at kunnskapen om dette er noe lærerne kan gi gjennom måten de snakker på og hvordan de gjennomfører undervisningen i kroppsøvingsfaget på. Det snakkes her om *produktiv makt* (Foucault, 1999), noe som har vært med å forme lærerne til å handle på en bestemt måte. Det kan se ut til at makten diskursen innehar, har ført til at lærerne har blitt disiplinert til å ta undervisningsmessige valg som er forenlige med den medisinske diskurs sitt ønske om kunnskapsformidling og viten. Det vil derfor være rimelig å påstå at den medisinske diskursen har blitt til en institusjonalisert diskurs, siden den er så fremtredende som den er i skolefaget kroppsøving.

Poenget her er å vise hvordan lærerne, gjennom handling og måten de snakker på, opprettholder den medisinske diskursens makt. Det har òg vært et poeng å vise at lærerne ikke nødvendigvis er klar over at handlingsmønstrene de har gjennomføres grunnet diskursens retningsgivende effekt for hvilken kunnskap som bør formidles i faget. Derfor har diskursen også den effekt at den samme undervisningspraksisen gjennomføres år etter år, uten de store endringene.

4.2.2 Kroppsøvingsfaget er en arena der elevene har mulighet til å få en treningsøkt

Det ble under gruppeintervjuet snakket om hvordan kroppsøvingsfaget skilte seg fra andre skolefag. Jørgen og Henning var klar på at de synes vurderingssituasjonen var en av de største forskjellene. På spørsmål om på hvilken måte Peder mente kroppsøving skiller seg fra andre fag, svarer han:

Peder: «*Det er vesentlig mye mer praktisk, selv om kompetansemåla ofte også er teoretisk der. (...) Mye mindre lesefag. Vi løser det jo sånn at vi har veldig lite teori. Vi satser mer på den fysiske aktiviteten (...). Det er ikke alle som trener hver dag eller hver uke, så da får de hvertfall trent to timer i uka eller én time*». (Peder, gruppeintervju)

De to andre lærerne er enig i dette. Det er her synet på at elevene kan bruke faget som en treningsarena blir lagt fram for første gang. Her kommer også den klare linken til helse fram. Dette synet skildres godt av Jørgen i en av styrkeøktene som blir observert:

Lærer er aktivt med under oppvarmingen. Han sier til meg at han er det for å sikre at elevene varmer opp ordentlig. Han sier også at han tidvis gjør dette i hoveddelen av timen slik at elevene trener godt og får noe ut av økta. (Sitat fra observasjonsnotat; Jørgen)

Nettopp denne måten å fremtre på i timene nevnte Jørgen i gruppeintervjuet. Han lanserte teorien og praksisen om at det av og til kunne være lurt å gå inn og ta fullstendig styring i timen, hvis en klasse har lite motivasjon trene i kroppsøvingstimene. Dette var et tema som også ble tatt opp i de individuelle intervjuene. Jeg spurte Jørgen om hva han gjorde når han først tok styringen:

Int: Hva gjør du når du tar styringen?

Jørgen: *«Da prøver jeg å holde klassen samla. Jeg bruker ikke å dele for mye klassen sammen med andre klasser og har gym. Da glemmer de seg bort og (...) finner mange konstellasjoner de kan lure seg bort i. Da er det med lærer og klassen sin. For eksempel i basis-, styrke- og utholdenhetstrening står jeg foran og kjører det i sal, ser hver enkelt øvelse».* (Jørgen)

Ved å se hver enkelt øvelse er lærer med på å sikre at intensiteten er god og at elevene legger ned innsats. I gruppeintervjuet snakket lærerne om at økta blir litt som en aerobic-time, der elevene følger læreren. Det kom fram at dette er en metode også de andre lærerne tidvis benyttet seg av for at intensiteten skal holdes oppe:

Int: I gruppeintervjuet ble det nevnt at elever i enkelte klasser, de med minst egenmotivasjon, satt pris på at læreren tok styring i timen og at dette var en god time. Hvorfor tror du dette erfarer som en bedre time?

Henning: *«Jeg tror at de føler da at de får trent godt uten å måtte stå og være frustrert i et kvarters tid på forhånd og klødd seg i hodet og funnet ut, organisert sjøl for å få det til. Da slipper de å tenke så mye og bare utføre kommandoer og synes det på en måte er greit for å få en ok treningsøkt».*

Int: Hva er det konkret lærer gjør når han tar styring?

Henning: *«Da gir han konkrete arbeidsoppgaver og gir beskjed når de skal starte, når de skal begynne, hva de skal gjøre og hvor lenge og hvor hardt».* (Henning)

Dette svarer Peder på spørsmålet om hva han gjør når han tar styring:

Int: For hva blir gjort når lærer tar styring?

Peder: *«Det blir gjort det læreren sier skal bli gjort stort sett. Det er selvfølgelig stor nivåforskjell. Hvis det er en basistreningsøkt for eksempel der det er push-ups og sit-ups også videre så er det jo forskjellig hvor mye de klarer og hvor mye de kan henge med på. Jeg opplever at alle gjør det de...kanskje ikke max av det de kan alle sammen, men de gjør så godt de kan som oftest når det er enkle instruksjoner å forholde seg til».*

Int: Så hvis jeg forstår deg riktig så er måten læreren tar styring på at han forteller hva elevene skal gjøre?

Peder: *«Ja, det er vel det vi snakket om i det gruppeintervjuet at det er som en aerobic time for eksempel, bare gjøre sånn som læreren gjør. Speil læreren så blir det en bra treningsøkt».* (Peder)

Lærerne omtaler ofte timene som en treningsøkt. De ønsker at elevene skal legge ned god innsats slik at de faktisk får noe ut av å være deltakende i timene. Henning er klar på at om det er elever som ikke vil delta i en hovedaktivitet, kan vedkommende gå til styrkerommet for å trene styrke eller spinning. Dette sier han ikke er ønskelig, men sier samtidig at det er bedre at de får seg en treningsøkt enn at de sitter på en benk og ikke gjør noe som helst.

At faget skal gi elevene en treningsøkt, kommer også fram i en av Peder sine undervisningstimer. Det er fotball som står på timeplanen:

Lærer går rundt og instruerer og forteller hvordan teknikken utføres til de parene som ikke ser ut til å helt mestre øvelsen. Lærer synliggjør et fokus på å trene opp ferdighet i innsidepasning både langs bakken og i lufta. At elevene skal få prøve seg. Etter ferdighetstreningen deler lærer i fire lag og de spiller resten av timen. Han sier at han vektlegger lange spillsekvenser for at elevene skal få høy puls. (Sitat fra observasjonsnotat; Peder)

Her uttrykker Peder et ønske om at elevene skal få høy puls når de setter i gang med spill.

Under gruppeintervjuet ble det også snakket om helse, og det var i den forbindelse jeg ble nysgjerrig på om de gjorde elevene bevisst på at de igjennom eksempelvis en fotballøkt også hadde et helsefokus. Henning forteller at det ikke primært er helse som står i fokus men et håp om at de vil bli så interessert at de fortsetter med det på fritiden, samtidig som han er klar på at helsa kommer indirekte som en følge av at de er i aktivitet. Peder svarte følgende:

Int: Hvis du for eksempel har en fotballøkt, er det en time som er helt strippet for et helseperspektiv?

Peder: *«Nei, jeg er enig med Henning i det, prøver jo å få folk engasjert og like å drive med den aktiviteten. Og ofte så er det, med fotball som eksempel, ofte så er det de ballspilløktene der du har en rask organisering og mye bevegelse. Det er de øktene elevene*

blir mest slitne av da, uten at jeg sier så veldig mye om at nå har dere trent mye utholdenhet igjennom ballspill den gangen her. Kan hende jeg nevner det noen ganger, men jeg trenger ikke å si det hele tida føler jeg». (Peder, gruppeintervju)

Her kommer Peders tanker rundt en fotballøkt fram. Det skal være mye bevegelse og en rask organisering slik at elevene benytter mest mulig av tiden til aktivitet. Og igjen ser man at timene i kroppsøving blir forstått som arena der elevene kan få en treningsøkt, selv om helseaspektet ikke eksplisitt blir uttalt hver gang. Men det finnes også timer der lærerne er veldig eksplisitte og tydelig refererer til helse. Da levnes det liten tvil om hva som er timens eller aktivitetens hensikt. Henning gjennomfører en slik type økt i en time der to klasser har kroppsøving sammen. Temaet er styrke og utholdenhet:

Oppvarming; Blir man skutt i stikkball må man ta situps, spensthopp eller pushups for å bli fri. Hoveddel; elevene går sammen to-og-to og fordeler seg i salen, de får utdelt ark med øvelser og når den ene i paret gjennomfører burpees i 1min skal den andre løpe i tilsvarende minutt. I første del av hoveddelen, kombiøvelsene, fremmes treningen og viktigheten av å trene for å komme i god fysisk form. Lærers fokus er at det skal svettes og trenes. Dette er noe han sier høyt i plenum. Han sier også til klassen at dette er trening for forbedring av helse. Under pausen sier lærer; «Bra jobba, dette har dere veldig godt av helsemessig» Han tar tiden med stoppeklokke og sier ifra når parene skal bytte aktivitet. (Sitat fra observasjonsnotat; Henning)

Peder forteller at han syns de (lærerne) har et ansvar for at elevene skal få et positivt syn på kroppsøving, sett i et folkehelseperspektiv. Jørgen på sin side forteller at han ønsker en mulighet til å drive direkte helsefremmende trening ved siden av den ordinære kroppsøvingundervisningen. Dette begrunner han med at han syns det er for lite fysisk aktivitet i skolen og på grunn av den stadig økende inaktiviteten blant barn og unge.

Representasjonens lagdeling

Synet på at kroppsøvingfaget skal fungere som en treningsarena har et sterkt rotfeste i den medisinske diskurs. Da medisinerne fikk mulighet til å påvirke faget, endret kroppsøvingfaget seg fra å ha en dannende funksjon til å bli et fag som skulle sørge for at barn og unge fikk mulighet til å utvikle muskler og bevegelighet (Augestad, 2003).

Lærerne som ble intervjuet er alle enige om at de ser det på som viktig at elevene får trent i kroppsøvingundervisningen. De omtaler ofte timene som en treningsøkt, ikke bare seg imellom men også i samtale med elevene. Bakgrunnen for dette er et ønske om å være med

på å sikre folkehelse. Lærerne forteller at folkehelseperspektivet er viktig å ta hensyn til og de derfor jobber for å sikre at elevene har høy intensitet slik at de får noe ut av økta. De er klar over at ikke alle trener hver dag, og forteller at det derfor er viktig at elevene har et høyt aktivitetsnivå når de først har muligheten til det.

Fokuset på folkehelse viser at dette er en representasjon som ikke er lett å utfordre. Allerede da den moderne idretten gjorde sitt inntog i kroppsøvningsfaget, fulgte en tro på at allsidig idrettsdeltakelse skulle være med på å sikre folkehelsen, sett fra et medisinsk ståsted (Solenes, 2009). Ved at lærerne viser til mange av de samme tankene som også var med å preget faget tidligere, er dette med på å fortelle at den medisinske diskurs har vært en del av kroppsøvningsfaget i lang tid. Representasjonen kommer til syne i de ulike treningsmetodene lærerne benytter seg i timene. Eksempler på dette er når lærer fungerer som en instruktør og styrer intensiteten i økta som gjennomføres. Representasjonen kommer også til uttrykk gjennom språket ved at lærer utaler at han ønsker at det skal svettes i timen.

At lærerne velger å korte ned på ferdighetsinnlæringen i eksempelvis fotball, og heller vier mest mulig tid til lange spillsekvenser, legitimerer de med at det i gjennomføring av ballidretter er enklere å få til en rask organisering. Som et resultat av dette vil elevene få mer tid til bevegelse og aktivitet. Under intervjuet kommer det klart og tydelig fram at denne praksisen gjennomføres grunnet lærernes ønske om at elevene skal legge inn en solid innsats slik at de får svettet. Det foreligger også et ønske om at elevene skal få høy puls. Et ønske om at elevene skal oppnå høy puls kan ses i sammenheng med lærernes forståelse av at det er den aerobe kapasiteten som har mest koorelasjon til helse. Løper elevene mye i ballspilløktene, vil utholdenheten forbedres. Den medisinske diskurs er her retningsangivende for hvordan lærerne gjennomfører undervisningen, noe den også har vært tidligere i kroppsøvningsfagets historie.

Lærerne jeg intervjuet nevnte også selv en økende bekymring for at dagens barn og unge stadig blir mer stillesittende og inaktive. En ser at den medisinske diskurs har vært og fortsatt er konstituerende for hvilket innhold faget skal ha og hvilken opplæring faget skal gi. Helsefokuset står sterkt, også i øktene med ballspill. Lærerne nevner ikke alltid eksplisitt at elevene gjennom ballidretter forbedrer helse, men ved at de ønsker lange spillsekvenser med høy innsats og høy puls anser de likevel undervisningen i ballidretter

som en treningsøkt. Andre ganger er lærerne veldig bevisste på å fortelle elevene at det de nå driver med er godt for dem i et helsemessig perspektiv.

I intervjuet fortalte lærerne at de av og til tar fullstendig styring over aktiviteten hvis de har en klasse som er lite motivert. Dette skal både være med på å sikre en viss intensitet, men også at elevene faktisk gjennomfører aktiviteten. Ved å ta på seg en slik instruktørrolle, mener lærerne at de i større grad får sikret at elevene får en god treningsøkt. Dette kan være en praksis som gjennomføres grunnet bekymringene om økt inaktivitet blant barn og unge. Da vil rollen som instruktør være nyttig, muligens fordi lærerne gjennom denne organiseringen kan overvåke elevenes intensitet.

Representasjonens materialitet

En forståelse for at kroppsøvingfaget er en arena der elevene kan få en treningsøkt er en tanke som er godt forankret i skolen som institusjon, fra fagets tidlige oppstart til moderne tid. Som nevnt i teorikapitlet besto kroppsøvingfagets tidlige år av Per Henrik Lings linjegymnastikk og hadde som mål gi elevene en sterk kropp (Augestad, 2003). At det også i dag fokuseres på å gi elevene en god treningsøkt, kan forstås ut ifra en tanke om tradisjon. Skolen generelt og kroppsøvingfaget spesielt har tradisjonelt sett vært en av de viktigste institusjonene som har tatt, og fått tildelt, ansvar for å drive helseopplæring blant samfunnets borgere (Augestad, 2003; Solenes, 2009).

Da den Ling-inspirerte stillingsgymnastikken ble tatt inn i kroppsøvingfaget, besto den av nøye planlagt eksersis. For å få utbytte av treningen var det viktig at elevene fulgte lærerens utvalgte øvelser og utførte dem slik han sa. Det er mulig å se likheter mellom denne måten å gjennomføre undervisning på og den gjennomføringen som lærerne jeg fulgte benytter seg av. Som nevnt tar lærerne jeg fulgte på seg en rolle som instruktør og gir kommandoer om hva som skal gjennomføres. De klargjør hvor lenge elevene skal holde på, hvor høyt intensitetsnivået skal være og hvor mange repetisjoner de skal ta. Praksisen fungerer slik at lærer ofte står foran klassen og viser og forklarer og sørger for at alle følger med og gjør det de får beskjed om. En slik måte å utøve kroppsøving på har i tillegg til fellestrekk med stillingsgymnastikken også store likhetstrekk med den militære diskurs som preget kroppsøvingfaget de tidligste år. Kroppene disiplineres slik at de blir bedre rustet til å møte hverdagslige utfordringer. Noe av grunnen til at praksisen fungerer som den gjør i dag, kan også skyldes tidsperspektivet. På grunn av at hver klasse kun har kroppsøving én til to timer i uka, er det viktig at tiden benyttes så effektivt som mulig. Dette er grunnen til at lærerne jeg snakket med ønsket en kjapp organisering slik av

elevene fikk mest mulig utbytte av tiden i kroppsøvingssalen. Kroppsøvingssalen på sin side blir en helsearena der lærerne gir den medisinske diskursen makt ved at valg av aktivitet og språket de bruker bærer preg av et fokus på at det skal svettes og trenes.

Det kan godt sies at representasjonen er forankret i kroppsøvingsfagets tradisjonelle måte å gjennomføre undervisning på. Den største forskjellen er at tidligere besto gjennomføringen av nøye planlagte øvelser og utførelsespraksiser. Siden LK06 ikke gir klare føringer for akkurat hvordan undervisningen skal gjennomføres eller hvilke øvelser faget skal inneholde, står lærere mer fritt til å velge selv. Lærerne velger øvelser som sørger for at hver elev får vært mest mulig i bevegelse og at valgte aktivitet sørger for at elevene får seg en god treningsøkt.

Makt og effekt

Ved å omtale kroppsøvingsfaget som en arena der elevene har mulighet til å få en treningsøkt, ser en også her den medisinske diskurs sin maktinnflytelse på lærerne. Makten kommer godt til uttrykk via språket lærerne benytter seg av. De kaller timene konsekvent for «en treningsøkt» og dette speiler fagets fokus på helse. Som lærerne selv sa, nevner de ikke alltid til elevene at de ville få et konkret helseutbytte av å spille fotball eller andre ballspill, men de gav likevel uttrykk for i intervjuet en bevissthet om at det i timene med ballidrett forelå et ønske fra lærernes side om at elevene skulle få høy puls.

Ifølge Foucault må vi inn i konkrete situasjoner for å se maktens funksjonsmåter (Augestad, 2003). I en av Hennings styrke- og utholdenhetstime ble elevene satt sammen to og to. Mens den ene eleven løp, gjennomførte den andre armhevinger eller lignende i ett minutt. Etter minuttet var gått, byttet de. Henning tok tiden med stoppeklokka og fortalte hvor lang tid det var igjen før de skulle bytte, og at de måtte opprettholde intensiteten. Det Henning utøvde her er en form for makt-teknikk som kalles livsreguleringsmakt.

Livsregulering innebærer et ønske om å studere en gruppe menneskers livsfunksjoner og sikre at disse livsfunksjonene forvaltes på en riktig måte (Augestad, 2005, s254). Et eksempel på en livsfunksjon kan være individers evne til å ta vare på egen helse. Ved at Jørgen, Peder og Henning ser på faget som en treningsarena, kan dette være et eksempel på det Foucault kaller biomakt. Livsregulering og biomakt knyttes sammen på grunn av ønsket om å forme menneskers liv (Augestad, 2005). Lærerne fortalte at de ser på faget som viktig i et folkehelseperspektiv, noe som betyr at treningen elevene får i undervisningen sikrer kunnskap om ivaretaking av egen helse, samt at det på lengre sikt kan spare samfunnet for økonomiske utgifter relatert til sykdom.

Som det kommer fram av eksemplet fra Hennings styrke- og utholdenhetstime, benytter han seg av stoppeklokke. Her kan stoppeklokka knyttes til det Foucault kaller for teknologi. Ved å nyttiggjøre seg av stoppeklokka, vil denne være med på å utvikle en bestemt kunnskap. Kunnskapen som utvikles her, er kunnskap om hvordan en på en effektiv måte kan forbedre helsa. Med hjelp fra stoppeklokka vil læreren også kunne kontrollere elevenes intensitet og innsats. Derfor kan en si at stoppeklokka blir en teknologi med utspring fra den medisinske diskurs.

Noe av grunnen til at lærerne handler på måten de gjør, kan ha utgangspunkt i deres subjektposisjon. En subjektposisjon forstås som de muligheter og begrensninger diskursen tildeler personer og som det er knyttet forventninger til, forventninger som bestemmes ut fra ulike diskurser (Jørgensen og Phillips, 1999, s.53). Den medisinske diskurs gir lærerne en viss identitet, en identitet som på mange måter står «fiks ferdig til bruk» (Neumann, 2002, s.178). Dette vil si at lærerne gis makt til å gjennomføre de diskursive retningslinjene som følger med den medisinske diskurs. I denne sammenheng blir lærerne omgjort til treningsveiledere med ansvar for at elevene får trent godt i timene de har kroppsøvningsundervisning. Dette er en rolle lærerne selv sier de tar på seg for å sikre at elevene opprettholder god intensitet og for å skape engasjement hos dem.

Det foregående viser hvordan diskursen både får og opprettholder makt. En kan si at diskursens effekt viser seg ved at lærerne ikke problematiserer synet om at kroppsøvningsfaget er en treningsarena der elevene skal få trent. At en slik holdning ikke problematiseres, kan være grunnen til at lærerne opprettholder og tildeles rollen som instruktør og treningsveileder.

4.2.3 Jentene er opptatt av trening som forbrenner kalorier, guttene av trening som gir store muskler

Under gruppeintervjuet snakket vi også om helsedebatten i media, som stadig får mer spalteplass. Her uttrykker Henning at han synes det er bra at det fokuseres på helse i media, men mener samtidig at mediens fokus ikke nødvendigvis alltid er vinklet mot den helsen som faktisk betyr noe. Han skisserer en helsedebatt som på den ene siden handler om skader man påføres ved å være inaktiv til en debatt som kun omhandler hvordan man kan få en viss kroppsfasong. Dette sier Jørgen seg enig i. Han etterlyser et større fokus på det han kaller «sunnhetsdebatten» og retter kritikk mot de store avisene som publiserer nyhetssaker på førstesiden om hvordan få «den og den kroppen». Peder er også kritisk til

de tabloide variantene som fronter utseende før sunnhet. Jeg spør om dette er noe elevene også forholder seg til:

Int: Har dere noe inntrykk av at elevene forholder seg til denne debatten?

Henning: «Ja altså, det vi vet er jo det er mye gutter som ønsker stor kropp og mener de leser gode artikler som er sponset av proteinfabrikken for eksempel og andre kommersielle krefter som vil at de skal kjøpe deres produkter. Og da forteller de ofte at de spiser både det ene og det andre for å få en fin kropp». (Henning, gruppeintervju)

Peder følger opp:

Peder: «Det er ikke veldig mange som snakker om å være sunn og sånne ting når de trener, som jeg snakker med av elevene da. De har fått den «du ser ikke bra ut på stranda av den øvelsen der» og sånn, ikke sant. Den får jeg rett som det er. (...) Fokuset er på kroppen og hvordan de skal se ut for omgivelsene». (Peder, gruppeintervju)

Lærerne er litt uenige om det er greit at elevene har et slikt fokus eller ikke. Jørgen syns fokuset skulle ha vært annerledes, at «sunnhetsdebatten» skulle ha vært den mest representerte i media. Samtidig mener han at hvis fokuset er på hvordan man får en bra kropp, er dette i det minste noe som får folk til å trene, istedenfor å velge alternativet som er å ikke bevege seg i det hele tatt. Peder syns et slikt fokus er greit, fordi sunnhet kan komme som en konsekvens av at man ønsker å trene for å få en viss kroppsfasong.

Henning deler ikke fullt og helt dette synet. Han mener at et kroppsfokus av denne sorten lett kan lede til at folk tar snarveier og putter i seg ting som ikke vil gagne dem i det lange løp. Han forteller at han tror dette vil slå tilbake på de som jukser fordi det vil gå utover psyken. Henning skildrer et bilde av folk som trener masse, men som aldri føler de når opp til en viss standard, og som et resultat av dette blir psykisk syke. Dette sier Peder seg enig i.

Jeg tar opp denne tråden i de individuelle intervjuene for å få en dypere forståelse av hva de enkelte lærerne tenker rundt dette temaet. Siden de i gruppeintervjuet kun tok utgangspunkt i guttenes ønsker for hvordan de skal se ut, spør jeg dem om jentenes kroppsfokus:

Int: For dere nevnte i forrige intervju at guttene har et sterkt kroppsfokus, jamfør utseende.

Hva med jentene? Har de et like sterkt fokus på kropp som guttene?

Jørgen: «Ja det tror jeg faktisk. Hvis ikke det er enda mer».

Int: Hvordan kommer dette til uttrykk?

Jørgen: *«Hvis det kommer til uttrykk i kroppsøving for eksempel, så få du veldig ofte spørsmål om styrke og sykling og spinning og sånt. Jentene spør ofte «ja hvor mange kalorier har vi brukt nå på denne sykkeløkta her», «er det mye kalorier i ditt og er det mye kalorier i datt» mot at guttene spør ofte «hvordan bør man trene for å få store muskler». Altså, det gjenspeiler litt på måten gutter og jenter tenker på i forhold til kropp».* (Jørgen)

Jørgen er klar på at kropps fokuset kommer til uttrykk både hos jentene og guttene. Men de har ulike tilnærminger og ønsker for hvordan kroppen skal se ut. I følge lærerne har ikke jentene samme ønsker som guttene om å få store muskler. Jentene har et større fokus på å være slanke og at treningen de gjennomfører forbrenner kalorier. Dette observeres i en av Jørgens timer der elevene har egentrening i styrkerommet:

Enkelte av jenteparene gjennomfører øvelsene med stor konsentrasjon, andre ikke. De som kjører knebøy med fristang har ikke mye vekter på, men tar mange repetisjoner. Gruppen av jenter som kjører knebøy sier til hverandre at «dette er en bra øvelse for rompa». De skryter av hverandre mens de venter på tur. De sier ting som «nå har du bare to igjen», «dette er bra!», «nå får du bra rompe». (Sitat fra observasjonsnotat; Jørgen)

Henning sier i sitt intervju at han snakker med elevene om det store kropps fokuset i media og samfunnet, men at han ikke legger alt for stor vekt på det. Han prøver å få fram at man kan ha god helse selv om man ikke ser ut som en modell, og at dette er noe han prøver å få elevene til å forstå. I intervjuet med Jørgen sier også han at han prøver å få elevene inn på litt mer fornuftige tanker, og forsøker å gjøre det klart for dem at utseende til kroppen ikke nødvendigvis er synonymt med god helse. Han sier at elevene bør ha et kritisk blikk på det media publiserer, og at skolen har en viktig rolle for å fremme det. Samtidig sier han at om man skal ta opp kampen med media, blir det en veldig tøff konkurranse. Jeg spør Henning om hva han sier når han og elevene snakker om kropps fokuset media har:

Int: Men når dere snakker om det, hva blir sagt?

Henning: *«Det er jo mange som spør om hvordan bli sånn og sånn, og da prøver vi å si at det er mer viktig at vi er friske og sunne enn utseende og at det ikke trenger å være bestandig så helsesrelatert, det med utseende».* (Henning)

I likhet med Jørgen opplever Henning at det forekommer et sterkt kropps fokus hos begge kjønn, men at ønsket for hvordan kroppen skal se ut er ulik. Jørgen er av den oppfatning at grunnen til det økende kropps presset også skyldes de ulike treningssenterkjedene som har bilder av store, muskuløse gutter og «unormalt tynne jenter med lav fettprosent» og at

senterne i tillegg kommer med garantier at en kommer i en viss form og fasong.

Både Jørgen og Henning opplever at elevene, både guttene og jentene, kommer bort til dem og spør etter tips og triks om hvordan man skal gå fram for å få enten store muskler eller hvordan en enklest kan forbrenne kalorier. Men Peder har en litt annen opplevelse av hvorvidt elevene tar kontakt for å spørre om tips:

Int: I forrige intervju nevnte dere at guttene har et sterkt kroppsfokus, altså utseende. Men hva med jentene? Har de et like sterkt fokus på kropp som guttene?

Peder: *«Ja det tror jeg helt sikkert de har. Jeg vet ikke hvem som har mest eller om noen av kjønnene har mer fokus enn de andre, men hvorfor skulle de ikke ha det? Det ville jo vært veldig rart når vi lever i samme samfunn og er relativt like i utgangspunktet».*

Int: Kommer dette til uttrykk på et vis, fra jentene sin side?

Peder: *«Jeg tror nok det er mer skjult, hvertfall ovenfor lærer og voksenpersoner. Gutta er litt mer frampå; «ja, skal få svær kasse liksom» og trener benk. Det er ikke like mange jenter som har det fokuset overfor meg hvertfall. Det er klart, det er jo en tydelig gjenganger at gutta kanskje fokuserer på bryst og biceps, og jentene på bein og setemuskulatur når vi gir de frie tøyler til å trene hva de vil. Jeg tror guttene er mer åpne om at det er derfor de trener og at det er det som er viktig. Sånn jeg opplever det. Kanskje jeg har en bedre relasjon med guttene, jeg vet ikke. Kan jo ha noe med det å gjøre og».*

(Peder)

Peders erfaring er at det stort sett er guttene som åpent snakker om at de vil ha større muskler og at det er motivasjonen for å trene. Men gjennom å ha observert timene til Peder der egentrening i utholdenhet og styrke har vært tema, kunne man se at jentenes og guttenes ulike tilnærminger til kropp og trening uttrykkes tydelig:

De (jentene) tar knebøy etter tur og skryter av hverandre når de har gjennomført øvelsen. De har ikke veldig tunge vekter på, men de trener effektivt og har god teknikk. Det ser ut til at de vet hva de driver med og følger sin egen plan. Noen av jentene sitter hele økta på spinningssyklene. Når lærer stopper ved jentene på syklene spør de ham om hvor mange kalorier han tror de har brukt. Lærer sier at det er vanskelig for ham å vite. (Sitat fra observasjonsnotat; Peder)

Gjennom denne observasjonen ser man at jentene i Peder sine timer også viser interesse for forbrenning av kalorier. Enkelte gutter benytter seg også av spinningssyklene, men kun

som oppvarming før de setter i gang med styrketreningen. Jeg la spesielt godt merke til 5 elever (gutter) som viste engasjement og interesse i timen:

En liten del av guttene trener tilsynelatende hardt. Har på mye vekter på de apparatene de benytter seg av, spesielt på nedtrekksapparatet og bicepscurlapparatet. (Sitat fra observasjonsnotat; Peder)

I intervjuet med Peder spør jeg om hvorfor de ikke fokuserer på kroppsfokuset som verserer i media, men kun fokuserer på forebyggende trening. Peder sier:

Peder: «Ja det blir jo en litt rar vinkling på ungdom i den alderen. Altså..det er jo ikke det viktigste hvordan six-pack du har liksom. Det er viktigere at du har god helse sånn at du ikke er i risikozonen for diverse sykdommer da. Diabetes, hjerte-karsykdommer og sånne ting. Jeg har aldri brukt sånn kroppsfokusbegreper, tror jeg, i det hele tatt. Så det er ikke sånn at jeg snakker noen bortifra det fokuset, forsåvidt. Men heller fokusere mer på hva som er viktig og hvorfor de forskjellige øvelsene er viktige. Og det har jo ingenting med hvordan kroppen blir seende ut å gjøre, forsåvidt. Det er vel mer framsnakking av helse enn det er baksnakking av kroppsfokuset kanskje». (Peder)

Alle lærerne forteller at de ønsker at fokuset i timene med styrketrening skal være på sunnhet og ikke utseende på kroppen.

Dette kan bekrefte noe av det lærerne snakket om, nemlig at medias og treningssettrens kroppsfokus er avgjørende for hvordan og hvorfor gutter og jenter ønsker å trene. Gjennom observasjonsøktene jeg hadde i de timene elevene skulle drive med styrke- og utholdenhetstrening, fokuserte lærerne aldri på at treningen skulle forme kroppen for at den skulle få en viss fasong. De var tydelige på at elevene skulle gjøre som de gjorde for å forebygge eventuelle skader eller belastningsskader.

Representasjonens lagdeling

Representasjonen som viser at jentene er opptatt av trening som forbrenner kalorier og guttene av trening som gir store muskler, er en tanke som kan sies å ha kommet med fitnessindustriens økende popularitet. At dette kommer til uttrykk i kroppsovingsfaget er derfor ikke overraskende. Det er her elevene kan nyttiggjøre seg kroppsovingslærerens kunnskap og kompetanse, og det er i disse timene de har mulighet til å drive fysisk aktivitet. Med fitness- og skjønnhetsindustrien følger det også en forståelse for at jenter som er formfulle, slanke og veltrente har et kroppsideal som er rettet mot god helse (Garrett, 2004). Guttene på sin side skal ha muskuløse og definerte kropper.

Lærerne forteller at elevene, både jentene og guttene, har et sterkt fokus på kroppsfasong og spør lærerne ofte hvordan de kan trene for å oppnå et visst kroppslig resultat. Ifølge lærerne henter elevene informasjon, og kanskje til og med inspirasjon, fra ulike helsemagasiner og media generelt om hvordan og hvorfor de skal trene og hvilken effekt det har å trene på den eller den måten. Grunnen til dette kan være fitnessindustriens løsning for hvordan man kan trene for å oppnå de treningsresultater som anses for å være allment aksepterte hva gjelder kroppsfasong og at de gir treningsanbefalinger for hvordan helsa enklest mulig kan forbedres (Markula og Pringle, 2006).

Fitnessdiskursen som blir vist til overfor er en diskurs som er sterkt tilstede i elevenes forståelse av hvorfor de skal trene og uttrykkes også gjennom synet de har på kropp. Men samtidig som fitnessdiskursen er sterkt tilstede, må den sies å være ganske foranderlig. Med fitnessdiskursen følger en formening om hva som er et akseptert kroppslig utseende, men fitnessdiskursen på sin side vil igjen bli påvirket av skjønnhetsindustriens enorme innflytelse på hva som blir ansett som skjønt og vakkert. Med utgangspunkt i de kvinnelige skjønnhetsidealene vil en kunne se store forandringer fra 1950 og fram til i dag. Som nevnt i teorikapitlet var 50-tallets kvinnelige kroppsideal timeglassformet (Azzarito, 2010), noe som ikke er i nærheten av dagens ideal. Skjønnhetsidealene og skjønnhetsindustrien er i stadig forandring og kan fungere styrende for viktigheten av den visuelle kroppens fremtreden. Ved å følge skjønnhetsindustrien og fitnessindustriens tips og anbefalinger, vil dette gi muligheten til å konstruere et helt nytt, utseendemessig selv, noe som ikke nødvendigvis er lett å gjennomføre i praksis. Blir fitness- og skjønnhetsindustriens føringer fulgt, vil disse kunne være påvirkende for hvordan jentene opplever sin egen kropp (Garrett, 2004). Diskursen er også radikalt endret fra å handle om å gjennomføre trim og trening grunnet et ønske om å opprettholde hverdagens funksjonalitet til en forståelse av at trening gjennomføres grunnet en tanke om at kroppen er et prosjekt som må formes til en samfunnsmessig akseptert standard (Steen-Johnsen, 2004).

I kroppsøvingstimene som ble observert var det spesielt jentene som oftest spurte lærer om kaloriforbrenning. Under styrketreningsøktene brukte de setninger som «*nå får du bra rompe*» for å motivere hverandre til å fullføre øvelsen. Dette viser at fitnessdiskursen har innflytelse på jentenes motivasjon for å trene, også i kroppsøvingstimene. Skal en følge diskurspsykologiens forståelse av språkets betydning, vil jentenes måte å snakke på være med på å skissere deres holdning til trening og helse. Diskurspsykologien forstår diskurser som ressurser mennesket benytter seg av for å fremstille seg selv (Jørgensen og Phillips,

1999). Jentene som var mest ivrige under styrketreningsundervisningen, fremstiller seg selv som opptatt av kropp og hvordan den skal se ut. Ifølge lærerne har også guttene et sterkt kroppsfokus, noe som også kom til syne under styrketreningsøktene i kroppsøvingstimene. Mange av dem trente med tunge vekter og snakket om å få større armer eller bredere skulderparti. Måten jentene og guttene snakker om trening på, hva de spør lærerne om og hva de trener når kroppsøvingslærerne gir dem «frie tøyler», er i tråd med Fairclough (1992) som sier at språket de benytter seg av er med på å opprettholde en bestemt sosial praksis, noe som kommer til syne når elevene får trene hva de vil i kroppsøvingstimene.

Selv om fitnessdiskursen i stor grad er med på å forme elevenes forståelse av kropp og kan være grunnleggende for hvorfor de trener som de gjør, blir fitnessdiskursen utfordret av lærerne. Lærerne er veldig klar over at kroppsfokuset og kroppspresset blant elevene er sterkt. Derfor prøver de å fokusere på funksjonelle og forebyggende øvelser når de har styrketreningsøkter, og ikke øvelser som assosieres med fitness og kroppsbygging. Dette merkes også på måten lærerne snakket om styrketrening på. Under observasjonsøktene snakket de kun om styrketreningen som noe funksjonelt og forebyggende. De fortalte under intervjuene at de syns utviklingen som har kommet som en følge av medias behandling av helse er uheldig. Lærerne forteller at de forsøker å gi elevene andre perspektiver på helse enn snevre synet de mener media til stadighet legger fram.

Måten lærerne snakker om dette temaet på, viser at de er bevisst fitnessindustriens økende påvirkning på samfunnets helseforståelse. Selv om de ikke ønsker en slik utvikling i kroppsøvingsfaget er de fortsatt nødt til å forholde seg til fitnessdiskursen, fordi den har tatt en såpass stor plass i undervisningen. Elevene påvirkes av diskursen og som nevnt tidligere spør de lærerne om ulike treningstips. Som lærer skal man jo imøtekomme elevenes nysgjerrighet og ønske om tilegnelse av kunnskap. Da oppstår et dilemma, fordi elevene ønsker tips for hvordan de kan trene for å forme kroppen, mens lærerne som ble intervjuet ønsker å gi dem tips om hvordan de skal trene for å oppnå en velfungerende kropp uten skader.

Med noen oppsummerende setninger kan det sies at fitnessdiskursen er sterkt representert i kroppsøvingstimene, men at den er ikke spesielt bestandig siden den utfordres av lærerne selv, som ikke mener kroppens utseende og fasong nødvendigvis er synonymt med god

eller dårlig helse. For dem er det viktigere å vise hvordan elevene kan trene for å få en velfungerende kropp uten skader.

Representasjonens materialitet

Fitnessdiskursens påvirkning på kroppsøvingfaget vises aller best i de timene elevene gjennomførte styrketrening eller egentrening. Jentene som ble observert i styrketreningsundervisningen viste en større nysgjerrighet for hvordan de skulle trene enn jentene som ble observert i undervisningen som inneholdt ballidretter. Under styrkeøktene stilte jentene spørsmål og trente sammen i mindre eller større grupper. Som nevnt i forrige avsnitt snakket de seg imellom på en måte som viser at grunnen til at de trener som de gjør er for å oppnå en bestemt kroppslig fasong. I stedet for å gjennomføre treningsøvelser som forebygger skader og styrker blant annet mage og korsrygg, som er lærernes fokus, velger jentene å gjennomføre fitnessøvelser som styrker setemuskulatur og bein. Sammenliknet med jentene som ble observert i styrketreningstimene, var jentene jeg observert i timene med ballspill noe mer reserverte og tilbaketrukne. I disse timene stilte jentene færre spørsmål.

At elevene får muligheten av lærerne til å trene på styrkerommet hvis de under ingen omstendigheter ønsker å delta i hovedaktiviteten, er også med på å gi fitnessdiskursen feste i kroppsøvingstimene. Ved å gi elevene denne muligheten, får de muligheten til å trene på akkurat det de vil i styrkerommet. Gjennom observasjonsøktene ble det observert flere som benyttet seg av denne muligheten, og de valgte å trene på styrkeapparatene og spinningssyklene. Fitnessindustrien vektlegger at hvis man følger et visst treningsmønster, har folk gode muligheter for å nå treningsmål helt på egenhånd (Steen-Johnsen, 2004).

I kompetansemålene for tredjeklasse i den videregående skole heter det at eleven skal kunne *«planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som bygger på grunnleggjande prinsipp for trening, og som er relevant for måla til eleven»* (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.12). Dette er et kompetansemål som tillater elevene til å trene hva de selv har lyst til. En av egentreningsøktene til en tredjeklasse ble observert, og det store flertallet av klassen hadde valgt styrketrening. Noen valgte å trene på skolen, mens andre valgte å trene på det lokale treningssenteret. Av det som ble observert av timen, kan det antas at fitnessdiskursen igjen gjør seg gjeldende. Et slikt kompetansemål åpner mulighetene for at elevene kan gjennomføre trening med den primære hensikt å forme kroppen. Lærerne sier de har inntrykk av at elevene heller fokuserer på kropp enn sunnhet når det kommer til valg av trening og treningsøvelser. En av lærerne forteller at han ofte hører elever snakke

sammen om at enkelte øvelser ikke gir en flott «strandkropp». Dette gir en forståelse for at fitnessdiskursen også preger måten elevene snakker om trening på.

Også klærne elevene går med i kroppsøvingstimene speiler fitnessdiskursens påvirkningskraft. De antatt «slimmeste» jentene legger ikke akkurat skjul på at de er det. De går med teknisk, tettsittende treningstøy som får fram formene. Dette er de samme jentene som også var mest aktive under styrketreningsundervisningen. Her skiller derimot jentene seg fra guttene. Guttene stilte i det som kan omtales som helt vanlig treningstøy, t-skjorte og shorts. Fitnessdiskursen og skjønnhetsindustrien ser ut til å ha innflytelse også på *hvordan* man skal gå kledd under trening.

Makt og effekt

At fitnessdiskursen har maktinnflytelse på elevene kommer godt til uttrykk gjennom lærernes utsagn i intervjuene og under observasjonene som ble gjort i timene. Da spesielt i de timene det gjennomførtes styrke- og utholdenhetstrening. Ved å se på elevenes praksis i disse timene, spesielt jentenes, ser man at fitnessindustriens retningslinjer for hvordan en kan oppnå kroppslig resultat blir fulgt. Fitnessdiskursen har fått tildelt nok makt til at elevene disiplinere kroppen. For med fitnessdiskursen følger en forståelse om at en sosialt akseptert kropp helst bør ha en bestemt fasong (Garrett, 2004). Et godt eksempel på hvordan disiplineringen kom til uttrykk i timene er da elevene fikk frie tøyler til å trene det de selv ville. De aller fleste av jentene valgte da å gjennomføre trening som effektiv forbrant kalorier, ved å sykle lenge på en spinningssykkle, eller så gjennomførte de styrkeøvelser som bidrar til å forme kroppen, ved hjelp av apparater eller vektstenger. Årsaken til at jentene valgte disse formene for trening trenger ikke nødvendigvis å være et ønske om en viss kroppsfasong. Men på grunn av fitnessdiskursens kombinerende helse- og skjønnhetsargumenter vil disse argumentene kunne fungere som forventingskrav til den som trener. Med andre ord så foreligger det argumenter som forteller hvordan man skal gå treningsmessig til verks i sitt forsøk på å bli oppfattet som sunn og sprek. Følger jentene disse fitnessdiskursens argumenter, vil dette si at de har føyelige kropp. Som nevnt i avsnittet om fitnessdiskursen, betyr det å ha føyelig kropp at kroppen formes etter de faktorene som har fått mest makt (Markula og Pringle, 2006). Det er ikke bare hos jentene en legger merke til fitnessdiskursens påvirkning. Fitnessdiskursens maktinnflytelse ses også hos guttenes, men den vises gjennom en litt annerledes praksis. Som lærerne sa under intervjuene, og som det ble observert i løpet av undervisningen, er guttenes fokus på å få store muskler i timene med styrketrening. Skjønnhetsidealene for gutter og jenter er ulike,

og derfor gjennomføres ulike praksiser i «jobben» for å tilnærme seg idealene som fitness- og skjønnhetsindustrien fronter som det optimale.

En kan også gjennom elevenes språk se hvordan fitnessdiskursen har fått maktinnflytelse til å påvirke elevenes tanker om kropp og trening. Ved at elevene spør om henholdsvis forbrenning av kalorier og muskeløkning viser at fitnessdiskursen påvirker deres praksis når det kommer til trening. Dette er i tråd med Fairclough (1992) som sier at språkbruk, både gjennom skriftlig og muntlig form, inngår i individers sosiale praksis. Måten elevene snakker om kropp og trening på, kombinert med at de opprettholder den fitnessdiskursive praksis, er med på å reprodusere et syn på at kroppen bør ha en viss fasong. Elevenes språk og praksis vil virke reproduserende for fitnessdiskursens kunnskapssystem, noe som gjør at diskursens makt opprettholdes.

Selv om fitnessdiskursen har maktinnflytelse på elevenes måte å tenke kropp og trening på, har den ikke helt den samme innflytelse på Jørgen, Peder og Hennings rolle som lærere. Lærerne uttrykte klart under intervjuene at de ikke synes noe om det sterke kroppsfokuset som blir synliggjort i media. Likevel mener to av lærerne, Jørgen og Peder, at dette fokuset i det minste er med på å få folk i gang med trening. Her er vil det også være riktig å snakke om lærernes subjektposisjon. Fitnessdiskursen kan sies å tildele lærerne roller som en treningsveileder eller som personlig trener. Lærerne er, som nevnt, ikke veldig positive til de tankemønstre og kroppsfokus fitnessdiskursen fører med seg, og forsøker å gi fitnessdiskursen motstand. Lærerne identifiserer seg ikke fullt og helt med fitnessdiskursens retningslinjer, så de utøver en form for protest som Neumann (2002, s.170) omtaler som en *kreativ protest*, eller *desidentifikasjon*. Dette innebærer at lærerne identifiserer seg med noe som står i relasjon til den dominerende diskursen, som i dette tilfelle er fitnessdiskursen. Dette betyr at lærerne forsøker å gjøre *sin egen greie* (Neumann, 2002, s.170) ved å tilføre og fjerne elementer fra en diskurs til en annen.

For å prøve å gi et konkret eksempel på dette, vil det bety at lærerne forsøker å begrense de fitnessdiskursive elementene som omhandler forming av kropp, men tar med seg de diskursive elementene som omhandler helse. Dette kommer aller best til syne i undervisningen som omhandler styrke og utholdenhet. Fitnessdiskursens maktinnflytelse blir forsøkt endret på grunn av lærernes desidentifikasjon.

4.2.4 Fysisk aktivitet skal være gøy

Lærerne som ble intervjuet fortalte alle om gode opplevelser i kroppsøvfingsfaget da de gikk på skolen. De fortalte om de dyktige lærerne de hadde, som hadde stor kunnskap om idrett og fysisk aktivitet. De sier alle at de mestret fysisk aktivitet og idrett godt da de var yngre og at motivasjonen derfor var stor før hver kroppsøvingstime. Da jeg stilte spørsmålet om hva de mente var det viktigste en kroppsøvlingslærer skal fokusere på i kroppsøvfingsfaget, var alle enige om at fokuset i kroppsøvfingsfaget må være å få alle i aktivitet, helst i en aktivitet elevene synes er gøy. Dersom elevene fortsatte med denne aktiviteten etter videregående hadde de lyktes. Jeg spør videre:

Int: Men hva er det dere fokuserer mest på i løpet av en kroppsøvingstime? Er det kun at de skal være i bevegelse og i aktivitet?

Jørgen: *«Du har noen kompetansemål å følge også har du et formål i faget og i formålet med faget da står det dette der med livslang, eller altså bevegelsesglede og alle aktiviteter og sånn. Så er det nå dette av og til det med kompetansemåla selv om de kan.. Altså de er veldig vide da, men det er jo det og det som vi må forholde oss til. Men jeg tror nå det så lenge vi (...) har fokus på å ha alle i bevegelse og det skal være motiverende og det skal være gøy, så tror jeg faktisk det at det er langt kommet».* (Jørgen, gruppeintervju)

Jørgen sier langt på veg at de har lyktes i å holde fokus på at faget skal være gøy. Lærerne sier at de også gjennomfører teknikk-økter slik at elevene ikke står med henda i lommene, men at de kan delta mer aktivt når de setter i gang med spilling.

Int: Kjører du også enkelte teknikk-økter Henning?

Henning: *«Ja. Hvis vi skal ha et spill der de mangler grunnteknikk og grunnteknikken er elementær for å kunne være med (...). Og da kan de oppleve mestring og tilslutt glede med å være med i spillet (...)».* (Henning, gruppeintervju)

Ifølge lærerne er mestring av teknikk en vesentlig del av å oppnå glede ved en aktivitet. Ved å få grunnleggende ferdigheter i en aktivitet eller en idrett, ser det ut til at lærerne har et ønske om at eleven skal bli mer delaktig i valgte aktivitet og at mestringen vil gi økt glede.

Likevel forteller de at om det skal være gøy, må motivasjon komme innenfra. Siden denne skolen har ulike studieretningsfag, sier Jørgen at man som lærer må være en litt forskjellig person ut ifra hvilken klasse man har. Det er viktig å bli godt kjent med den klassen man underviser, slik at man på denne måten vet hva som motiverer de forskjellige klassene.

Først da vil man kunne fungere som en god motivator og lærer. Da vil man også lettere kunne vite hvordan man skal få klassen i gang med aktivitet, forteller han.

Int: Hva er det viktigste dere gjør for at de skal være i aktivitet?

Jørgen: *«Kjenne litt på gruppa, hvilke krav en skal stille, hvilken feedback du skal stille, hvor mye ros du skal gi. Hvis du har fokus på det at...altså... det skal skje en aktivitet, men hvis du har fokus på at flest mulig skal få mestre, legge øvelsene og aktiviteten til at de som prøver i hvertfall, får en mestringsopplevelse, da tror jeg at motivasjonen kan komme. Og for at motivasjonen trur jeg kommer med selvtillit. Du mestrer noe. Det er ikke det at... du får ikke motivasjon fordi en lærer står og sier at dette her er gøy».* (Jørgen, gruppeintervju).

Peder supplerer: *«Vi har jo et litt sånn konkret eksempel på grep vi gjør også er jo for å kartlegge en klasse er jo et sånt «bli kjent» -skjema som vi fyller ut i starten av året, der folk skriver hva de liker å drive med og ikke liker å drive med. Hva de har drevet med før og sånne ting og så legger vi opp en plan for den klassa da som prøver å treffe massene selvfølgelig mest mulig så alle skal ha det gøy».* (Peder, gruppeintervju)

Dette er noe alle lærerne på seksjonen gjør. Når en kartlegger en klasse slik Peder skisserte, vil lærerne få et overordnet blikk over elevenes interesser slik at det vil være mulig å forsøke å legge opp aktiviteter flest mulig syns er gøy. De er opptatt av at elevene skal få gode erfaringer og opplevelser i faget. For å få til det, må det som skjer av aktivitet være lystbetont. Lærerne sier at siden alle elevene ikke liker alt, må de ta utgangspunkt i hva majoriteten av klassen liker og er interessert i.

Allerede i første møte med nye elever prøver lærerne å gi et inntrykk av at kroppsøving er et fag der man kan ha det gøy. I starten av et semester samtaler lærerne med de nye elevene ved skolen der de kan fortelle hvilke forventninger de har til faget og sine tidligere erfaringer med fysisk aktivitet. Jørgen forteller at han prater om hva faget kan tilby dem og hvilke forventninger han har til dem som elever. På spørsmålet om hvordan han presenterer faget for dem, sier han at han forklarer dem de formelle vurderingssituasjonene og om hva årsplanen inneholder samt hvilke aktiviteter han ser for seg at de skal gjennom. Etter dette:

«...så prøver jeg veldig de to-tre første timene og skape samhold, glede, aktivitetsleiker som gjør at de skal syns det er morsomt». (Jørgen)

På samme spørsmål svarer Peder:

«Det er jo en presentasjon av at det er et allsidig fag. Det er mye forskjellig, prøver å treffe hver enkelt med noe aktivitet som de kan like. Så det blir jo et forsøk på å ufarliggjøre og kanskje ufarliggjøre faget sånn med tanke på vurdering og prøve å si at det er alltid noe alle kan like». (Peder)

Lærerne er klar over at mange elever har et dårlig forhold til kroppsøvfingsfaget, og Henning forteller at de ønsker å spille på lag med elevene og fokusere på de sterke sidene de har. Under gruppeintervjuet nevnte lærerne at formålet med kroppsøvfingsfaget var å skape bevegelsesglede. For å få til dette vektlegger lærerne variasjon i øvelser og aktivitet slik at elevene får prøvd seg i et bredt spekter av ulike bevegelsesformer. Gjennom dette ønsker de at elevene skal få en form for utvikling gjennom aktivitet de liker, slik at de ikke bare «vaser rundt», men faktisk har det gøy i timene.

Int: Under gruppeintervjuet nevner dere at noe av formålet med faget er å skape bevegelsesglede. Hvordan skapes dette?

Peder: *«Ja det er jo tilbake igjen til det som vi har pratet om tidligere at det er å finne noe som folk liker og skape en form for utvikling og mestringsfølelse da, sånn at man føler at det er et formål med å være der. Så ha noen øvelser og litt sånn så alle føler at de kan mestre noe så tror jeg det hvertfall er en del av å skape treningsglede».*

Int: Treningsglede som synonymt med bevegelsesglede?

Peder: *«Ja var det det du kalte det. Trenings- og bevegelsesglede, føler det går litt opp i opp jeg. Det går litt på det samme. Ja det er det viktige, å skape....treffe en bevegelse de liker å drive med. Det er ikke så farlig hva det er for noe».* (Peder)

Jørgen forteller mer utfyllende hva han gjør for å skape bevegelsesglede:

Jørgen: *«Det er at vi prøver å variere undervisninga. Altså all aktivitet i bevegelse. Og hvis de synes det er morsomt og er motiverende, så blir jo det glede. Og derfor må vi prøve å tenke litt kreativt av og til. Jeg jobber veldig mye i starten av året der vi prøver å finne på veldig mye morsom oppvarming, leker som gjør at vi får med oss alle. Med mye latter og mye glede og sånn. Men vi kan ikke bare holde på med det, men så prøver vi videre ut over året å skape variasjon i øvelser. Vi kan være inne på mer tradisjonelle idretter, men også ting som kanskje er barnslig i deres øyne men som vi synes er gøy. Dans, masse forskjellige variasjoner i masse aktiviteter som gjør det at det blir ulike typer bevegelse og forhåpentligvis glede med det de driver på med».* (Jørgen)

Disse tankene har lærerne med seg inn i timene. Det er også her man ser linken til begrepet helse. Jørgen forklarer at hvis de som lærere klarer å variere undervisningen slik at elevene får prøvd ulike aktiviteter og bevegelsesmønstre, er sjansen for at de finner en aktivitet eller bevegelse de synes er motiverende stor. Dette vil igjen kunne skape bevegelsesglede, som indirekte kan føre til god helse. Han tydeliggjør synet på at gleden ved å være i bevegelse kan føre til bedre form i en samtale vi hadde under en økt der han underviste i badminton:

Mens elevene spiller har lærer og jeg en samtale om at vi begge alltid har likt aktivitet.

Lærer sier: «flere burde skjønne at har man det gøy, samtidig som man er i bevegelse, vil jo formen komme. (Sitat fra observasjonsnotat; Jørgen)

Dette samsvarer med det lærerne uttrykte tidligere om at hvis de gjennom undervisningen klarte å få elevene engasjert i aktivitet på fritiden, hadde de lyktes. For om elevene får motivasjon til å engasjere seg i fysisk aktivitet også på fritiden, vil dette være et resultat av glede i bevegelse, noe som etter hvert også kan resultere i fysisk forbedret form. I en av de andre timene jeg observerer, har elevene innebandy som aktivitet. Etter at elevene er satt i gang med spill, kommer Jørgen nok en gang bort til meg og slår av en prat:

Lærer forteller meg i løpet av timen at han vil at kroppsøvfaget skal gi elevene gode, morsomme opplevelser, slik at de på denne måten skal finne glede i fysisk aktivitet. Han vil se mer helhetlig på faget og eleven. Han sier at det ikke bare skal dreie seg om hvor gode ferdigheter de har, men den faktiske gleden det er ved å drive fysisk aktivitet. (Sitat fra observasjonsnotat; Jørgen)

Tankene om et lystbetont kroppsøvfag kommer og til uttrykk i nevnte badminton-økt. Timen er preget av mye smil og latter, selv om ikke ferdighetene blant elevene nødvendigvis er av aller høyeste kvalitet. De jobber sammen i grupper og Jørgen deltar også aktivt:

Etter oppvarming skal de øve på spesifikke badmintonslag som forehand og backhand. Dette er lærer med på, både for å vise øvingsbilder og for å slå med elevene. Lærer setter sammen grupper der de skal slå de ulike slagene til hverandre. De veksler på forehand- og backhandslag. Han synliggjør tydelig hva fokuset skal være i timen. Han sier grunnen til at de skal lære dette er at de da kan få større utbytte av spillingen. Oppvarmingen avsluttes med gris som lærer også deltar i. Så går de over til spill på tre baner. Lærer går rundt og ser på og skryter når noen får til et forehand- eller backhandslag. Spiller også selv

innimellom. Ved å gi kommentarer underveis, viser lærer at han er til stede og ser dem selv om han ikke står ved siden av de som spiller. Det er mye latter blant elevene, lærer ler sammen med dem. Stemningen i timen er god. (Sitat fra observasjonsnotat; Jørgen)

Gjennom intervjuene og observasjonsøktene kommer det tydelig fram at lærerne ønsker å trigge gleden ved å være i fysisk aktivitet, og at dette er noe som er et overordnet mål. Samtidig er det en krevende oppgave fordi elevene liker ulike ting.

Representasjonens lagdeling

Kroppsøvingslærerne ytret et sterkt ønske om at elevene skulle oppleve fysisk aktivitet som noe gøy. Dette forsøker de å oppnå ved å gjennomføre aktiviteter de vet flesteparten av elevene allerede har kjennskap til, og liker fra før. Ved å gjennomgå ulike teknikker innenfor forskjellige aktiviteter, forsøker lærerne å legge til rette for at elevene gjennom økt ferdighetsnivå skal kunne oppnå mestring og dermed oppleve at det de holder på med er gøy.

Å få barn og unge interessert og engasjert i ulike bevegelsesformer, er noe skolen og kroppsøvingsfaget har viet mye tid til også i historiens løp (Solenes, 2009). Elevene skulle oppnå en bevissthet rundt sine egne evner og muligheter som individ gjennom bred deltakelse i lek og idrett. Som nevnt i teorikapitlet ble idretten brukt som et dannelsesprosjekt, der elever skulle utvikles til å bli selvstendige mennesker med sunne verdier og holdninger (Augestad, 2003). Danningsdiskursen som preget kroppsøvingsfagets tidlige år, er gjenkjennbar i Jørgen, Peder og Henning sine utsagn. Fokuset de har er at elevene skal få prøve ut så mange forskjellige bevegelsesformer som mulig i løpet av kroppsøvingsundervisningen de har på videregående, og at elevene gjennom denne muligheten skal oppnå personlig utvikling. Ved at lærerne har et slikt fokus, ser man tydelig en likheten i hva som har vært og fortsatt er hensikten med idrett og lek i kroppsøvingsfaget. Jørgen er ganske bestemt på at faget bør gi elevene gode og morsomme opplevelser, og ikke bare fremstå som et fag der ferdigheter måles. Samtlige lærere ytret et håp om at elevene gjennom en smakebit av forskjellige idretter fikk et ønske om å fortsette med aktiviteten på fritiden. At elevene fortsetter med en aktivitet på fritiden etter å ha prøvd den ut i kroppsøvingsundervisningen, vil være et tegn på at lærerne har lykket i å gjøre aktiviteten lystbetont.

Eksemplet som best viser at danningsdiskursen og den medisinske diskurs kjemper om innflytelse på faget, er uttalelsen fra Jørgen der han sier at flere burde skjønne at ved å ha

det gøy i bevegelse, vil den fysiske formen også bli bedre. Å fokusere på glede i og gjennom bevegelse bør være grunnstammen i faget for at elevene skal oppnå gode erfaringer med fysisk aktivitet og tilegnelse av kunnskap (Ommundsen, 2008).

Representasjonens materialitet

Et syn på at fysisk aktivitet skal være gøy er godt forankret i læreplanverket. I formål med faget står det at «*kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede*» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.2). I første setning av beskrivelsen av fagets formål nevnes bevegelsesglede. Læreplanen vektlegger at kroppsøvingfaget skal bidra til at elevene opplever glede gjennom lek og fysisk utfoldelse og at denne gleden skal kunne være med på å utvikle elevenes selvfølelse, selvoppfattelse og identitetsfølelse. Læreplanens formål med faget sier også at kroppsøvingfaget er et allmenndannende fag som skal legge opp til at elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og ulike aktivitetsformer. Videre sier planen at faget dermed blir et utgangspunkt for at elevene skal utvikle livslang bevegelsesglede. At dannelsesdiskursen er godt forankret i læreplanverket, er tydelig å se. Siden den kommer så tydelig fram, er det forståelig at lærerne som ble intervjuet ønsker å legge opp en undervisning som kan tilby elevene bevegelsesglede.

I kompetansemålene for den videregående skole står det ikke konkret noe om lek, men det står at elevene skal kunne praktisere og bruke prinsipper om fair-play. Fair-play er viktig med tanke på det sosiale aspektet, både i kroppsøvingfaget og i fysisk aktivitet generelt. Gjennom prinsippene om fair-play skal elevene være i stand til å vise hverandre respekt, inkludere hverandre og utøve gode verdier (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette er en del av kroppsøvingfagets allmenndannende funksjon og skal sørge for at elevene utvikler gode holdninger og verdier. Her ser en tydelig sporene av dannelsesdiskursens forankring i skolen som institusjon. Kroppsøvingfaget kan være en tilrettelegger for en helhetlig dannelse av elevene, mye på grunn av at faget tar utgangspunkt i både det fysiske, psykiske og sosiale aspektet ved utøvelse av fysisk aktivitet (Rønholt og Peitersen, 2008).

Kompetansemålene som er satt er veldig vide og omfatter mål som strekker seg fra kunnskap og ferdigheter i ulike idretter og dans til planlegging og gjennomføring av egentrening. Lærerne forteller at siden kompetansemålene er så vide som de er, oppleves de som krevende å forholde seg til.

Ønsket om at elevene skal oppleve fysisk aktivitet som noe gøy, ser en også i måten lærerne møter nye elever på i faget. Lærerne sier at elevene skal fylle ut skjemaer der de

skal fortelle hvilke fysiske aktiviteter de liker å holde på med. Ved å ta hensyn til elevenes ønsker, forsøker lærerne å legge til rette for at undervisningen skal oppfattes som gøy. Under intervjuene nevnte de også at de gjennomfører leker som har som mål å inkludere alle. Dette viser at lærerne forsøker å få gjennomført en undervisning der elevene vil få gode og morsomme opplevelser ved å utøve fysisk aktivitet.

Makt og effekt

Som det ble nevnt i avsnittet om representasjonens lagdeling, kan tanken om at fysisk aktivitet skal være gøy ha sitt utgangspunkt i dannelsesdiskursen. Dannelsesdiskursens maktinnflytelse på lærerne og deres gjennomføring av kroppsøvningsundervisningen, kommer best til uttrykk gjennom lærernes intervjuer. De forteller at elevene gjennom faget skal få muligheter til gode opplevelser. Dette vises delvis i praksis også, ved at elevene får prøvd seg i et stort utvalg av idrett. Ikke alle aktivitetene ble observert, men det ble framlagt årsplan over hva elevene skulle begi seg utpå i løpet av året. Ved at lærerne også prøver å tilpasse øvelser etter elevenes ferdighetsnivå, viser de at de forsøker å gi elevene gode opplevelser ved at de legger opp til en følelse av mestring.

Dannelsesdiskursen blir stadig utfordret av den mer maktgjennomsyrede medisinske diskurs og kunnskapsdiskursen. Det ble nevnt i avsnittet om diskursens lagdeling at den medisinske diskursen er en utfordrer fordi lærerne også vil ha mest mulig aktivitet og høy puls hos elevene gjennom timene. Slike tanker viser at dannelsesdiskursen ikke har like stor effekt som den medisinske diskursen. Dannelsesdiskursen har ikke klart å få like mye maktinnflytelse på kroppsøvningslærernes undervisningspraksis som den medisinske diskursen har. Dette kan også være en av grunnene til at kunnskapsdiskursen har fått større makt over lærernes praksis. Grunnen til dette kan være forventningene som settes til at det læres i skolen, også i kroppsøvningsfaget. Hvis faget bare skal dreie seg om å ha det gøy, kan det reises spørsmål vedrørende elevenes kunnskapsoppnåelse i kroppsøvningsfaget. Da vil kunnskapstilegnelsen være sikret ved at lærerne har gjennomført undervisning som gir en faktisk viten om kroppens funksjon.

5.0 Avsluttende diskusjon.

Resultatkapitlet har vist hvordan lærernes forståelse av helse påvirkes av helsediskursen. I det følgende vil jeg først se nærmere på helsediskursens posisjon i kroppsøvningsfaget. Etter vil jeg forsøke å vise hva som utfordrer denne posisjonen. Som en følge av det forestående vil jeg forsøke å gi et svar på hvordan lærerne ved denne skolen forstår helse.

5.1 Helsediskursens sterke posisjon i faget

De fire representasjonene som er gjengitt i resultatkapitlet viser at helsediskursen har en sterk posisjon i kroppsøvningsfaget. Ved å se på fagets historie har helse tradisjonelt sett alltid vært med å prege fagets innhold i tillegg til å ha vært styrende for hvilken kunnskap lærerne skal lære bort. I tidenes løp har faget lært opp elever til riktig hygienisk atferd og har bidratt til en kartlegging av elevenes helsetilstand (Augestad, 2003; Solenes, 2009).

At helsediskursen har et sterkt feste i faget ser en på hvordan undervisningen blir iscenesatt av lærerne. Lærerne er opptatt av at elevene gjennom de valgte øvelsene skal få trent. Dette viser helsediskursens tydelige posisjon i faget fordi lærerne forsøker å skape en forståelse for at kroppsøving er et fag med potensiale til å få elevene i bedre fysisk form. Peder uttalte i intervjuet at de på denne skolen satset mer på å gjennomføre mye fysisk aktivitet og heller lite teori, slik at de som ikke trener hver dag i hvert fall får trent to timer i uka. En slik måte å omtale faget på viser at Jørgen, Peder og Henning først og fremst bruker kroppsøvningsfaget til å påvirke elevenes fysiske helse. Helsediskursen har fått det Foucault (1999) kaller for produktiv makt, fordi diskursen gir retningslinjer for de handlinger og den praksis lærerne gjennomfører. Som vist i teorikapitlet forekommer produktiv makt når en diskurs får innvirkning på individers tanker (Shilling, 2003). Helsediskursen påvirker lærerne til å gjennomføre en undervisning som går på hvordan elevene bør behandle kroppen for å unngå livsstilssykdommer, noe de kan unngå ved å drive forebyggende trening og ved å være i mye aktivitet. Dette kan også være en medvirkende årsak til at lærerne ofte velger aktiviteter som raskt kan organiseres slik at elevene får vært mest mulig i aktivitet. Lærerne vet at det er i øktene med ballspill elevene kan oppnå høy puls, noe som lærerne uttrykker er viktig at elevene oppnår.

Ved den moderne idrettens inntog i skolen fikk helsediskursen enda sterkere posisjon i faget, fordi idrett og aktivitet hadde potensiale til å sikre folkehelsen (Solenes, 2009). Siden helsediskursen har påvirket faget i så mange år, er det rimelig å si at den er ganske bestandig. Helsediskursen består av enkelte representasjoner som er «*trege å forandre*»

(Neumann, 2002, s66), noe som gjør at diskursen i liten grad har endret seg siden kroppsøving ble innført i skolen.

Helsediskursens sterke posisjon i kroppsøvfingsfaget materialiserer seg også gjennom språket i Kunnskapsløftet. Et av kompetansemålene sier at elevene skal kunne praktisere og grunnngi aktivitet og trening som er relevant for å fremme egen helse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Et kompetansemål formulert på denne måte, kan være styrende for hvordan undervisningen blir utarbeidet og gjennomført, grunnet kompetansemålets åpenbare krav om at elevene gjennom faget skal ha tilegnet seg kunnskap om fysisk trening.

Også ved måten lærerne snakker om faget på, viser helsediskursens sterke posisjon i faget. For, ifølge Laclau og Mouffes diskursteori, vil diskurser gi et felt en gitt betydning gjennom språket som blir benyttet (Jørgensen og Phillips, 1999). Lærerne jeg observerte tar ofte utgangspunkt i den biologiske kroppen når det snakkes om helse. De ønsker høy innsats slik at elevene svetter. Timene omtales som treningsøkter og lærerne stiller spørsmål som «*hva heter denne muskelen?*» og «*hvorfor trener du benkpress?*» for å bevisstgjøre elevene deres treningsvalg. Ved gjennomføring av beep-test forteller lærerne elevene at det i hovedsak er den aerobe kapasiteten som gir best indikasjon på hvor god helsa er. Her ser en at helsediskursen setter krav til at lærerne gir en undervisning som tilfører elevene nok kunnskap og kompetanse til å kunne ta vare på sin egen helse. Et slikt diskursivt krav var også noe som dominerte kroppsøvfingsfaget da helseopplæring overtok for karakterdanning, tidlig i kroppsøvfingsfagets historie (Augestad, 2003). Siden dette er et krav som fortsatt er aktuelt i dag, er dette også et tegn på at helsediskursen er svært bestandig.

Neumann (2002) forteller at en diskurs fungerer virkelighetskonstituerende for sine bærere når diskursen har en viss grad av regularitet ved seg. Det at lærerne fungerer som kunnskapsformidlere om kropp og helse, samt at faget brukes som en treningsarena, fremstår som «normalt» og blir ikke problematisert av hverken lærere eller elever. Grunnen til at synet på lærerne og faget ikke problematiseres, kan forklares ved at kunnskapsformidling om helse og trening er noe faget har bidratt med i lang tid (Augestad, 2003).

Samtidig ser en at lærerne er påvirket av fitnessdiskursen ved at de nyttiggjør seg treningsmetodene og treningslæreaspektet fitnessdiskursen anbefaler. Dette ses først og

fremst på måten en del av undervisningen i styrketrening gjennomføres. Treningen som gjennomføres skal være god og effektiv, noe fitnessdiskursen argumenterer for (Markula og Pringle, 2006). Jørgen, Peder og Henning fortalte at de av og til tar fullstendig styring i timene der de har klasser som er lite motivert for å gjennomføre kroppsøvingstimene. Dette gjør de for å sikre at elevene oppnår høy intensitet og nedlegger en solid innsats. Lærerne fungerer som aerobic-instruktører og ber elevene speile øvelsene som blir utført. Gjennom en slik fremgangsmåte kan en se fitnessdiskursens disiplinerende effekt. Elevene skal gjennom speiling av lærerne disiplineres til å få en forståelse for hva som må til for å ivareta fysisk helse. Lærerne tar på seg en instruktørrolle og gir elevene arbeidsoppgaver. Ved å gå foran som eksempler setter lærerne en standard for hvilket aktivitetsnivå de mener elevene bør ha for at de skal få et fysisk utbytte av aktiviteten, samtidig som de får overvåket elevenes intensitetsnivå.

At lærerne gjennom kroppsøvingfaget forsøker å disiplinere elevene til å ta vare på egen helse, kan med Foucaults (1999) terminologi forstås som et resultat av biomakt. Biomakten brukes for å kontrollere befolkningens kropp i et forsøk på å styre deres levesett (Schaanning, 2001). Biomakten kommer til syne fordi Jørgen, Peder og Henning fortalte at jobben de gjør som kroppsøvingslærere er viktig sett i et folkehelseperspektiv og at de uttrykte bekymring over den økte inaktiviteten blant barn og ungdom. Tankene og holdningene lærerne kommer med, kjennes igjen i funnene til Larsson og Redelius (2008) som viser til en fremtredende helsediskurs i svensk kroppsøvingundervisning grunnet lærernes ansvarsfølelse overfor elevenes helse.

Som vist i teorikapitlet har det blitt innført 76 timer ekstra, øremerket fysisk aktivitet fra 5.- 7. klasse, i tillegg til fysisk aktivitet og helse som valgfag i ungdomsskolen (Ommundsen, 2008). Dette er med på å synliggjøre samfunnets økende helsefokus. Timene med ekstra fysisk aktivitet er ikke en del av kroppsøvingfaget, men ment som tillegg til den ordinære kroppsøvingundervisningen. Ved at det har blitt tatt grep med tanke på å styrke elevenes helse, ser man hvor stor påvirkningskraft helsediskursen har fått. På grunn av innføringen av mer fysisk aktivitet i skolen, ser det ut til at det settes spørsmålsteget ved kroppsøvingfagets muligheter til å ivareta elevenes helse på en god nok måte.

Jørgen var tydelig på at han ønsket å gjennomføre det han kaller for direkte helsefremmende trening i tillegg til den ordinære kroppsøvingundervisningen. Dette er et ønske han har grunnet bekymring for den økte inaktiviteten blant barn og unge og fordi

han synes det er for lite fysisk aktivitet i skolen. Av dette ønsket ser man hvordan helsediskursen er med på å påvirke Jørgens tanker om helse. Helsediskursen kan også være en medvirkende årsak til at lærerne ofte velger aktiviteter som raskt kan organiseres slik at elevene får vært mest mulig i aktivitet. Lærerne vet at det er i øktene med ballspill elevene kan oppnå høy puls, noe som lærerne uttrykker er viktig at elevene oppnår. Selv om Jørgen, Peder og Henning ikke alltid nevner for elevene at de gjennom fotballspilling i timen skal få bedre helse, er de bevisst at helseutbyttet kommer som et resultat av at elevene er i mye bevegelse. En slik tankegang er å kjenne igjen i funnene til Larsson og Redelius (2008), som forteller at svenske lærere velger aktiviteter som vil kunne øke elevenes fysiske form, grunnet lærernes ansvarsfølelse overfor elevenes helse. På grunn av helsediskursens påvirkning på lærerne blir faget brukt til å drive instrumentelt helsefremmende arbeid, noe Ommundsen (2008) stiller seg kritisk til fordi et for stort fokus på den instrumentelle helsa vil svekke elevenes mulighet til positive kroppslige læringserfaringer.

5.2 Helsediskursen utfordres

Helsediskursens posisjon i kroppsøvningsfaget utfordres av Kunnskapsløftets fremlegging av faget som et allmenndannende fag.

Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.2).

Lærerne fortalte under intervjuet at de har som mål å gi elevene gode opplevelser og erfaringer i faget. Dette vil lærerne at elevene skal få gjennom utprøvelse av forskjellige typer bevegelsesformer. Derfor gir lærerne elevene mulighet til dette, ved at de gjennomfører et variert spekter av aktiviteter i løpet av skoleåret. Lærerne fortalte at om de skal klare å få elevene til å kjenne en form for bevegelsesglede i faget, er det nødvendig å variere undervisningen og bevegelsesformene. Dette er i tråd med Kunnskapsløftets formål. At lærerne fokuserer på å gi elevene gode opplevelser i faget viser at de er bevisst retningslinjene som Kunnskapsløftet gir, og som Lyngstad (2010) hevder, vil læring i bevegelse være den mest avgjørende faktoren for at elevene skal kunne få oppleve glede i aktivitetene de driver med fordi det ikke setter noen krav til tidligere erfaringsgrunnlag. Som Arnolds (1991) forklarer, vil læring i bevegelse innebære å forstå kroppen som et erfaringsmedium som vil ta til seg erfaring og kroppslig læring ved å være i bevegelse. Klarer lærerne i tillegg å gjøre aktivitetene lystbetonte, vil aktivitetene kunne være med på

å utvikle elevene på et personlig plan, noe Annerstedt (2001) mener bør være fagets primære hensikt.

Lærerne gjorde det klart at han i starten av året ofte har lek i undervisningen. De ønsker at ulike aktivitetsleiker skal være med på å skape samhold og glede i klassen. Å starte skoleåret med lek gjør at lærerne legger opp til at kroppen kan brukes som et erfaringsmedium, et erfaringsmedium som gjennom fysisk lek kan oppnå gode kroppslige erfaringer og sosiale ferdigheter. Fokuseres det på lek vil elevene settes på lik linje og det vil derfor heller ikke stilles noen krav om at elevene trenger tidligere erfaringer for å delta. Som et resultat av dette vil elevene kunne øke sin kroppslige kompetanse (Ommundsen, 2008).

Det som viser at dannelsesdiskursen ikke har makt nok til å gi helsediskursen så mye motstand at den overtar hegemoniet, er Jørgens uttalelse der han sier at lærerne i starten av året prøver å gjennomføre morsomme øvelser og leker, *men* at de ikke *bare* kan holde på med det. Det som da skjer, i maktforholdet mellom dannelsesdiskursen og helsediskursen, er at helsediskursen tar opp og innlemmer ideen om bevegelsesglede i sin diskursive praksis. Dette viser at helsediskursen konstitueres (Fairclough, 1992) fordi elementer fra dannelsesdiskursen brukes av lærerne for å fremme helsediskursen. Lærerne benytter elementene samhold og glede til å skape en interesse rundt kroppsøvingsfagets aktiviteter og for å få fram at det å være i bevegelse kan være gøy. Dette er elementer dannelsesdiskursen tradisjonelt sett har knyttet til den helhetlige dannelsen av mennesket (Rønholt og Peitersen, 2008).

Helsediskursen utfordres også av fitnessdiskursen. Som det kommer fram av resultatkapitlet er elevene sterkt preget av fitnessdiskursen, noe som kommer til syne gjennom spørsmålene de stiller lærerne og på måten de trener på i styrke- og utholdenhetstimene. Jentene spør i all hovedsak om hvor mange kalorier læreren tror de har forbrent ved å ha gjennomført visse øvelser, mot at guttene spør etter tips om hvordan de kan få større og sterkere bryst eller biceps. Lærerne fortalte at jentene valgte å trene bein og setemuskulatur, mens guttene valgte å fokusere på bryst og biceps hvis de fikk frie tøyler til å trene hva de selv ville. Av disse eksemplene ser man at fitnessdiskursen påvirker elevenes treningsvalg og hvordan de tenker om helse.

Fitnessindustriens mål er å forme kroppen til å oppnå et sporty og sprekt utseende. Dette er i fitnessdiskursive termer en god indikasjon på at noen har en god helse (Garrett, 2004). Et

slikt fokus har ikke lærerne ved denne skolen. De begrenser fitnessdiskursens innflytelse på helsediskursen ved å ikke fokusere på fitnessdiskursens forståelse for at det er kroppens fasongen som tilsier om helsa er god eller ikke. Lærerne ønsker heller å fokusere på det de kaller for «sunnhetsdebatten». Ved at lærerne bruker ordet «sunnhetsdebatten» gir dette et tydelig tegn på at lærerne også avgrenser helsediskursen. De velger i liten grad å snakke om den «usunne» helsedebatten fordi de heller ønsker et fokus på hvordan du skal holde deg sunn og frisk enn hvordan en kan oppnå en viss kroppslig fasong. Ved at lærerne velger å avvise den «usunne» helsedebatten, ser en også hvor stor makt lærerrollen innehar. For som Foucault (1999) sier, vil makt oppstå ved at det snakkes på en måte som gjør at det oppstår maktforhold. Lærerne utøver sin makt ved at de velger å avvise elevenes spørsmål om treningsøvelser som kan gi en «muskuløs brystkasse», samt elevenes interesse rundt kroppens fasong og utseende.

Likevel blir lærerne møtt med spørsmål fra elevene som omhandler trening de kan nyttiggjøre seg av i forsøket på å tilnærme seg ulike kroppsidealer. Ser en på hva som står i Kunnskapsløftet, kommer det tydelig fram at faget skal skape en bevisstgjøring rundt ulike kroppsidealer.

Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle. Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.2).

Siden vurdering av kroppsideal er et tydelig formål med faget, skulle en tro at samfunnets kroppsfokus ble større vektlagt av lærerne, kanskje spesielt i timene med styrke- og utholdenhetstrening. Lærerne fortalte i gruppeintervjuet at de tidligere gjennomførte teoretiske økter med gruppearbeid i klassene, der elevene skulle fordype seg i ulike temaer innenfor helse. Temaene kunne være for eksempel spiseforstyrrelser, kosthold og ernæring og doping. Lærerne fortalte at de dette året ikke hadde valgt å gjennomføre en slik teoretisk fordypning. Fordelene ved å fortsette med denne formen for teoretisk gruppearbeid, er at det vil kunne gi elevene gode muligheter til å få større innsikt og kunnskap om hvilke positive og negative konsekvenser ulike tilnærmeringer til kropp og helse kan føre med seg. Da imøtekommes fagets formål om å ruste elevene til å vurdere kroppsideal i tillegg til at elevene kan utvikle et kritisk blikk når det kommer til medias holdninger til kropp og helse.

5.3 Lærernes forståelse av helse

Gjennom intervju og observasjon har jeg forsøkt å få fram hvordan kroppsøvingslærerne ved denne skolen forstår helse. Jørgen, Peder og Henning er sterkt påvirket av helsediskursens føringer for hva som skal til for å komme i fysisk god form og hvordan den fysiske formen kan vedlikeholdes.

Jørgen og Henning snakker om livskvalitet og glede ved å drive fysisk aktivitet når de skal forklare hvordan de forstår begrepet god helse. Peder refererer til WHO sin definisjon, en definisjon som sier at helse er en tilstand av fullkommen fysisk, psykisk og sosialt velbefinnende. WHO sin definisjon har en salutogen tilnærming helse. Det vil si at helse anses som en dynamisk prosess som omfavner det helhetlige menneske og alle aspekter ved livet (Lindström og Eriksson, 2005). Selv om lærerne forklarer sin forståelse av helse gjennom bruk av ord som livskvalitet og glede, samt refererer til WHO sin helsedefinisjon, er det en litt annen forståelse som kommer til uttrykk gjennom intervjuene jeg foretok og gjennom undervisningen som ble observert. Som resultatkapitlet synliggjør, viser lærerne en noe mer patogen helseforståelse. En patogen helseforståelse anser det «normale» som god helse, og forsøker å rette opp i det som gjør at kroppen avviker fra det «normale», nemlig sykdom og lyte (Quennerstedt, 2008) Lærernes noe mer patogene helseforståelse gjenspeiles gjennom lærernes fokus på å gjennomføre forebyggende trening og et ønske om å drive direkte helsefremmende trening i tillegg til den ordinære kroppsøvingsundervisningen. De tar som oftest tar utgangspunkt i biologien og fysiologien når de snakker om kroppen, og de omtaler kroppsøvingsundervisningen som trening.

Som nevnt tidligere fortalte lærerne at de mente jobben de gjør er viktig sett i et folkehelseperspektiv. Men måten de snakker om folkehelse på viser at de i all hovedsak tar utgangspunkt i det som er av fysisk karakter. Dette kommer til syne ved det sterke ønske om å gi elevene god kunnskap om hvordan elevene selv kan ta vare på egen kropp og egen helse. Ved å gjennomgå et bredt spekter av ulike treningsøvelser, vil dette være med på å gi elevene enda bredere kunnskap og kompetanse i jobben med å forebygge kroppslig sykdom som for eksempel hjerte- og karsykdommer og belastningsskader i skjelettet. Alle disse faktorene er med på å få fram at lærerne først og fremst forstår helse som det som har med kroppens fysiologi å gjøre.

Litteraturliste

- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). *Likestilling i kroppsøvingsfaget. Tematisering av kjønn i planer og praksis*. Nordisk Pedagogik, vol 28, pp. 89 – 103 Oslo. ISSN 091-8050.
- Annerstedt, C. (2001). *Varför undervisa i ämnet idrott och hälsa*. I: Annerstedt, C., Peitersen, B., & Rønholdt, H: *Idrottsundervisning* (ss. 123 – 144). Göteborg: Multicare Förlag AB og Forlaget Hovedland.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13:4, 303-318.
- Arnold, P. (1991). *The pre-eminence of skill as an educational value in the movement curriculum*. *Quest*, 43(1), 66–77.
- Augestad, P (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Augestad, P. (2005). *Stopuret, kighullet og skoleeleven*. I: Larsen, K: *Arkitektur, krop og læring* (ss. 241 – 261). København: Hans Reitzels Forlag.
- Azzarito, L. (2010). *Future Girls, transcendent femininities and new pedagogies: toward girl's hybrid bodies?* *Sport, Education and Society*, 15 (3), 261-275.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*, vol. IV. London: Routledge.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utgave) Gyldendal Norsk Forlag As 2007.

- Dobson, S. (2013). *Dannelse som selvteknologi. Michel Foucaults flerfaglige forståelse*. I Straume, I. S. (red). *Danningens filosofihistorie*. 1.utgave, 1. opplag. Gyldendal Norsk Forlag AS 2013.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie I – Viljen til viten*. (E. Schaanning, Overs). Norsk utgave: Pax Forlag 1999.
- Foucault, M. (1970). *Diskursens orden*. Oslo. Spartacus Forlag A/S 1999.
- Garret, R. (2004). *Gendered bodies and physical identities*. I: Evans, J; Davies, B; Wright, J. *Body Knowledge and Control. Studies in the Sociology og Physical Education and Health*. s.140 – 157.
- Hardman, K. (2008). *The situation of physical education in schools: A european perspective*. University of Worcester, United Kingdom.
- Hardman, K. & Marshall, J. (2000). *The state and status of school physical education in schools in international context*. University of Manchester, UK.
- Hitching, Tonje R, Nilsen, Anne Birgitta; Veum, Aslaug. (red). (2011) *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011.
- Johannessen, A, Tufte, P. A. & Christoffersen, L (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag AS 2010.
- Jørgensen, M.W. og Phillips L. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *Verdens helseorganisasjon*. Hentet 3. desember 2013 fra;

http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/internasjonalt_helsearbeid/verdens-helseorganisasjon-who.html?id=435126

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). *Focus groups – Strategic Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry*. I: Denzin, N., & Lincoln, Y.: *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. Utgave. Utg., ss 887-906). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Kirk, D. (1998). *Educational Reform, Physical Culture and the Crisis of Legitimation in Physical Education*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 19:1, 101-112

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS 2009.

Larsson, H. (2001). *Iscenesättningen av kön i idrott. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. Doktorsavhandling 2001. Lärarhögskolan i Stockholm.

Larsson, H. & Redelius, K. (2008). *Swedish physical education research questioned- current situation and future directions*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13:4, 381-398.

Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). *Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity*. *Physical education and Sport Pedagogy*, 14 (1), 1-17.

Leder, D. (1998). A tale of two bodies, the cartesian corpse and the lived body. In D. Welton (ed), *Body and flesh: A Philosophical Reader* (pp. 117-129). Oxford: Blackwell.

- Lindström, B., & Eriksson, M. (2005). *Salutogenesis*. *Journal of epidemiology and community health*, 59 (6) 440-442.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2006). *Contextualising salutogenesis and Antonovsky in public health development*. *Health Promotion International*, 21 (3) 238-44.
- Loland, S. (2002). *Idrett, kultur og samfunn*. (4. utgave). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Lyngstad, I. (2010). *Bevegelsesglede i kroppsøving*. I Stene, M. (red.). *Forskning Trøndelag 2010* (ss. 65-78). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Markula, P., & Pringle, R. (2006). *Foucault, Sport and Exercise*. London: Routledge.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Neumann, I. B. (2002). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Norges idrettsforbund. (2013). *Folkehelse og skole*. Hentet 20. november 2013 fra; <http://www.idrett.no/tema/folkehelseogskole/Sider/folkehelseogskole.aspx>
- Ommundsen, Y. (2008). *Kroppsøving: Danning eller helse? I: Arneberg, P. & Briseid, L.G. (red.), Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193–207). Bergen: Fagbokforlaget.
- Quennersted, M. (2008). *Exploring the relation between physical activity and health – a salutogenic approach to physical education*. *Sport, Education and Society*, 13 (3), pp 267-283.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). *Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That's the gendered question*. *Sport, Education and Society*, 14 (2), 245-260.

- Rønholt, H. & Peitersen, B. (2008). *Idrætsundervisning. En grundbok i idrætsdidaktik*. Institut for Idræt. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet 2008.
- Schaanning, E. (2001). Etterord i Foucault, M., *Seksualitetens historie 2. Bruken av nytelse*. Oslo: Pax Forlag.
- Solenes, O. (2009). *Framtidas håp -Barneidrettsdiskursar i Noreg 1920-1976*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idretshøgskole. Oslo: Norges idrettshøgskole 2009.
- Steen-Johnsen, K. (2004). *Individualised Communities. Keep-fit exercise organisations and the creation of sport and physical health*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole. Oslo: Norges Idrettshøgskole 2004.
- Strandbu, Å. (2006). *Idrett, kjønn, kropp og kultur: Minoritetsjenters møte med norsk idrett*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse. *En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Webb, L., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). *Healthy bodies: construction of the body and health in physical education*. Sport, Education and Society, 13 (4) 353-372.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet 3. april 2014 fra; <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, August 1). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 3. april 2014 fra; <http://www.udir.no/k106/KRO1-03/>

Vedlegg 1

Gruppeintervjuguide

Tema:	Spørsmål:
Generell del	
	1. Kan dere si litt om hvem dere er og hvilken stilling dere har her på skolen?
	2. I hvilken grad samarbeider dere kroppsøvingslærere dere imellom på krø-seksjonen? -Hva samarbeider dere om?
	3. På hvilken måte mener dere kroppsøvingsfaget skiller seg fra andre fag?
Lærerrollen + helsediskurs	
	4. Hva er det viktigste en kroppsøvingslærer fokuserer på i faget?
	5. Hva er det dere fokuserer mest på i løpet av en krø-time?
	6. Er det noen aktiviteter dere foretrekker å undervise i? Hvilke og hvorfor?
	7. Hva mener dere er det viktigste dere gjør for å få elevene aktive i en krø-time?
	8. Noen syns at krø er en god arena for å bli interessert i å drive fys ak på fritiden. Hva tenker dere om det?
	9. Hvordan går dere fram når dere jobber med kompetansemålene som omhandler helse? - Innhold, hvordan det skal gjennomføres, valg av aktivitet(er).
	10. Er dette noe som gjøres i fellesskap eller hver for seg?
	11. Hva vektlegges når dere jobber med kompetansemålene som omhandler det å fremme egen helse? - Føler dere at elevene innordner seg dette fokuset?
	12. Er krø-undervisningen ulik ifht til de ulike studieretningene? Hva med helse? behandles det ulikt?
	13. Tar dere hensyn til livsstilsproblematikk i undervisningen? I så fall, hvorfor og på hvilken måte?

	<p>14. Hva tenker dere om helsedebatten i media?</p> <ul style="list-style-type: none">- Har dere inntrykk av at elevene forholder seg til denne?- Hvilken rolle spiller skolen/krø-faget i forhold til denne debatten?

Vedlegg 2

Observasjonsguide

Lærer	Kategori	Hva ser jeg etter?	Merknad
	Oppstart av timen:		
		1. Hva presenteres? - Aktivitet(er)	
		2. Blir målene for timen klarlagt? Helse?	
		3. Hvordan fremstår lærer? Helse? Kropp? Hvordan fremstår elevene? Helse? Kropp? Klær? Utstyr?	
	Aktivitet(er):		
		4. Hva gjennomføres? Helseteori?	
		5. Hvordan gjennomføres aktiviteten(e)?	
		6. Hva fremmes ved valgte aktivitet? Forbedring av fysiske ferdigheter? Mestring/bevegelsesglede? Kunnskap om helse?	
	Undervisningen:		
		7. Synliggjør lærer læringsmål? Hvilke?	
		8. Hva er lærers fokus? Inntrening av ferdighet? At det skal svettes/hard innsats? Personlig utvikling?	
		9. Hvordan vinkler lærer veiledning ifht helse? Pato vs saluto	
		10. Hvilke arbeidsmetoder brukes? Hva vektlegges? Jamf funksjonalitet (trening for forbedring) eller refleksiv tilnærming (aktivitet og arbeidsmetoder for utvikling av personlige og sosiale ressurser)	
	Helsediskursen:		

	Salutogen forståelse	11. Formidles det fra lærer noe om trening som forebyggende for velvære, glede, egenverdi osv?	
	Patogenetisk forståelse	12. Fokuserer lærer på trening som forebygging mot livsstilssykdommer (bremse fedme, forming av kropp)? Føyelige kropp?	
	Makt:		
		13. Overvåkning Overvåker lærer elevene? På hvilken måte?	
		14. Forekommer selvovervåkning? Indre panoptikon.	
		15. Disiplinering av kropp? Klær/treningstøy.	
		16. Hva later til å være timens hovedmål?	

Vedlegg 3

Intervjuguide

Individuelle intervju

Tema:	Spørsmål:
Generell del	
	15. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
	16. Hva er din formelle utdanningsbakgrunn - Hvor tok du utdanningen din?
	17. Har du jobbet andre steder også? - Er det forskjell skolene mellom når det kommer til kroppsøving?
	18. Hvilke erfaringer har du med dine tidligere kroppsøvingslærere? - Hva var bra/dårlig?
	19. Kan du fortelle meg hvorfor du liker å undervise i kroppsøving?
Kroppsøvingsfaget og undervisning:	
	20. Når du får nye elever i kroppsøving, hvordan presenterer du faget for dem?
	-
	21. Hvilke grep benytter du deg av når du skal veilede en elev som kanskje aldri har hatt et godt forhold til kroppsøving? - Ulike tilnærming til jenter og gutter?
	22. I gruppeintervjuet ble det nevnt at de som ikke liker enkelte ballspill har muligheten til å gå til styrkerommet og trene der. Tenker du at dette er en ok løsning? Hvorfor?
	23. I gruppeintervjuet ble det nevnt at elevene i enkelte klasser, de med minst egenmotivasjon, satte pris på at lærer tok styring i timen og at dette var en god time. Hvorfor tror du dette erfarer som en bedre time? Hva blir gjort når lærer tar styringen?
	24. Under gruppeintervjuet nevner dere at noe av formålet med faget er å skape bevegelsesglede. Hvordan skapes dette?
	25. Under gruppeintervjuet nevner Morten at enten elsker eller hater eleven kroppsøvingslæreren. Hva skyldes dette?

Helse:	
	26. Hva vil du si ligger i begrepet «å ha god helse»?
	27. Preger ditt syn på helse undervisningen din? På hvilken måte? Evt hvorfor ikke?
	28. I løpet av gruppeintervjuet ble det sagt at kroppsøvfaget har blitt dreid mer mot et helsemessig perspektiv etter at innsats ble gjeninnført. Forsto jeg dette riktig? Hvorfor tenker du at det er en sammenheng mellom dette?
	29. Hva tenker du om kroppsøvfagets rolle i forhold til mental helse?
Helse	30. I gruppeintervjuet nevner dere at dere har fokus på forebyggende trening i timene som omhandler helse og ikke kroppsfokus som er i media. Kan du forklare hvorfor dere ikke fokuserer på det? Oppfølging: Hvordan tenker du at dere kunne jobbe med det?
	31. Dere nevnte i forrige intervju at gutta har et sterkt kroppsfokus (utseende). Hva med jentene? Har de et like sterkt fokus på kropp som guttene? Hvordan kommer dette til uttrykk?
	32. Ser du noen dilemmaer ved å vurdere og gi elevene karakter, og det å skape bevegelsesglede?
	33. Hva mener du friluftsliv har og si for elevenes helse? Er det forskjell på hva friluftslivsfaget kan bidra med, som ikke kroppsøving klarer?

Vedlegg 4

Forespørsel om gjennomføring av prosjekt i forbindelse med masteroppgave.

Mitt navn er Kim André Syvertsen og jeg er student ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og tar en mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap, der jeg har fordypning i idrett, friluftsliv og kroppsøving. Jeg er i gang med min avsluttende masteroppgave, hvor temaet omhandler helse i kroppsøvingfaget. Det jeg ønsker å undersøke er hva som er utgangspunktet for hvordan lærerne jobber med dette temaet.

Jeg ønsker å benytte meg av både gruppeintervju, individuelt intervju og observasjon av undervisningen til 3(-4) kroppsøvingslærere ved deres skole.

Under intervjuene kommer jeg til å benytte meg av båndopptaker. Intervjuene vil vare mellom 30-45 minutter, og jeg blir enig med lærerne om tid og sted. Det skal understrekes at intervjuene er frivillige å være med på, og lærerne har mulighet til å trekke seg underveis, uten å måtte begrunne dette. Dersom lærer trekker seg, vil alle innsamlede data om og fra vedkommende slettes, og ikke brukt i oppgaven.

All informasjon og alle opplysninger vil behandles konfidensielt, både hva intervju og observasjon angår. Skolen og lærernes navn vil ikke gjengis i oppgaven, opplysningene anonymiseres og opptakene vil slettes etter sensur, innen utgangen av 2014.

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste A/S.

Dersom det er spørsmål eller ønske om ytterligere informasjon om studien, kan jeg kontaktes per telefon; 93 87 30 82, eller via mail til kasyvertsen@gmail.com.

Det er også mulig å kontakte min veileder Kristin Walseth ved Lærerutdanningen på telefon 22 45 20 13 eller på e-post: Kristin.Walseth@hioa.no.

Med vennlig hilsen

Kim André Syvertsen

Adresse: Daas Gate 12B, 0259 Oslo

E-post: kasyvertsen@gmail.com

Telefon: 93 87 30 82

Vedlegg 5

Tillatelse til å gjennomføre datainnsamling ved XXX videregående skole.

Jeg har mottatt informasjon om studien «Helse i kroppsøvingsfaget» og gir med dette tillatelse til at studiet gjennomføres ved XXX videregående skole innenfor de rammer som er skissert over.

Stilling:

Navn:

Signatur:

Telefonnummer:

Tillatelsen kan leveres til undertegnede, eller sendes per e-post eller post.

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Håriagres gate 2
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

Kristin Walseth
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 18.09.2013

Vår ref:35355 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35355	<i>Hvordan forstås helse i kroppsøvingsfaget?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristin Walseth</i>
Student	<i>Kim Andre Syvertsen</i>

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

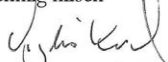
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kim Andre Syvertsen, Daas Gate 12B, 0259 OSLO

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. kjro.srvarve@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmas@svtuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35355

Utvalget vil bestå av kroppsøvingslærere ved en videregående skole. Data innhentes ved intervju (individuelt og i gruppe), samt observasjon av undervisningen. Intervjudata registreres i form av lydopptak som transkriberes, observasjonsdata i form av feltnotater.

Det innhentes muntlig samtykke fra lærerne, basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet.

Det tas høyde for at den enkelte informant vil være indirekte identifiserbar i datamaterialet (via stemme på lydopptak og arbeids/utdanningsbakgrunn), av dem som vet hvor datainnsamlingen gjennomføres. Det skal ikke registreres direkte personopplysninger.

Ifm. observasjon skal det ikke registreres direkte/indirekte identifiserbare opplysninger om elever.

Datamaterialet lagres konfidensielt. Resultatene publiseres i en slik form at ingen kan gjenkjenne enkeltpersoner.

I følge meldeskjema skal prosjektet avsluttes 31.12.2014, og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering vil innebære at indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet. Lydopptak slettes etter transkripsjon, senest innen prosjektslutt.