

# MASTEROPPGAVE

## Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i skolefag eller pedagogikk

August 2020

### Læring om kropp og helse i egentrening

En kvalitativ studie om hva elevene på tredje året i videregående skole lærer om kropp og helse i og gjennom egentrening

«Mens sana in corpore sano»

«A sound mind in a sound body»

- Juvenal

Håkon Sandmo Hannevig

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Sammendrag

*Hensikt:* Problemstillingen i denne studien er; “Hva lærer elever på tredje året i videregående skole om kropp og helse i og gjennom egentrening?” Her er jeg interessert i hvordan elevenes læring kommer til uttrykk både generelt i egentrening som undervisningsform, og i forbindelse med gjennomføring av treningsopplegget samt refleksjoner i etterkant.

*Teoretisk tilnærming:* Studien benytter seg av en teoretisk tilnærming der et biomedisinsk, et alternativt og et kritiske perspektiv brukes for å identifisere hvilke temaer som kommer frem gruppeintervjuene, og undersøker deretter hvorvidt elevenes uttalelser kan forankres i disse. Til slutt diskutere elevenes synspunkter videre i lys av den teoretiske tilnærmingen.

*Metode:* For å besvare problemstillingen har studien benyttet en kvalitativ tilnærming gjennom både deltagende observasjon og fire gruppeintervjuer med elever i VG3 fordelt på fire informantgrupper. Analysen i studien har blitt gjennomført med en temasentrert fremgangsmåte, der en modell med seks faser utgjør modellen for analysearbeidet.

*Funn:* Studien viser at elevene erfarer at innholdet i egentreningsperioden er relatert til trening, kosthold, fysisk aktivitet og kroppens sosiale samt kulturelle betydning. Samtidig uttrykker legger elevene i betydelig grad en biomedisinsk forståelse av kropp og helse til grunn, og som opererer på bakgrunn av helsismeideologien som et utgangspunkt for både innholdet og praksisen i elevenes egentrening.

*Konklusjon:* På bakgrunn av resultatene virker det å være sentralt for elevenes læring at de utvikle en evne til kritisk refleksjon, både i sammenheng med å håndtere antagelser og diskurser relatert til kropp og helse, men også i sammenheng med at de kan utvide kompetansen i egentrening og perspektiver på kropp og helse. I tråd med teori og tidligere forskning vil jeg argumentere for en aktiv form for læringsprosess, på grunnlag av å kombinere perspektiver på kropp og helse for å skape en fysisk aktiv og læringsfremmende praksis i og gjennom egentrening i kroppsøving

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	2
<b>Forord</b> .....	6
<b>1.0 Innledning</b> .....	8
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema</b> .....	8
<b>1.2 Oppgavens problemstilling</b> .....	10
<b>1.3 Oppgavens kontekst</b> .....	11
<b>2.1 Egentrening i kroppsøving</b> .....	12
<b>2.1.2 Forskning på egentrening i kroppsøving</b> .....	12
<b>2.1.3 Masteroppgaver om egentrening</b> .....	15
<b>2.2 Kropp og Helse i kroppsøving</b> .....	16
<b>2.2.1 Forskning på kropp og helse i kroppsøving</b> .....	17
<b>3.0 Teoretisk forankring</b> .....	21
<b>3.1 Biomedisinsk perspektiv</b> .....	21
<b>3.1.1 Biomedisinsk helseforståelse</b> .....	22
<b>3.1.2 Biomedisinsk kroppssyn</b> .....	23
<b>3.2 Alternativt perspektiv på kropp og helse</b> .....	25
<b>3.2.1 Salutogen helseforståelse</b> .....	25
<b>3.2.2 Salutogen tilnærming til helse og kropp i kroppsøving</b> .....	27
<b>3.2.3 Den levde kroppen og salutogenese</b> .....	29
<b>3.3 Kritisk perspektiv på kropp og helse</b> .....	31
<b>3.3.1 Helsisme som moralistisk helseforståelse og regulerende diskurs</b> .....	32
<b>3.3.2 Helsisme og samfunnsskapt kroppsforståelse</b> .....	34
<b>3.4 Oppsummering</b> .....	36
<b>4.0 Metode</b> .....	37
<b>4.1 Førforståelse og oversikt over feltet (situering)</b> .....	37
<b>4.2 Valg av metode</b> .....	40
<b>4.2.1 Kvalitativ metode</b> .....	40
<b>4.3 Utvalg</b> .....	41
<b>4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet</b> .....	42
<b>4.4.1 Semistrukturerte intervjuer</b> .....	42
<b>4.4.2 Fokusgruppeintervjuer</b> .....	43
<b>4.5 Intervjuguide</b> .....	44
<b>4.6 Triangulering</b> .....	45
<b>4.7 Deltagende observasjon</b> .....	45
<b>4.7.1 Deltidsdeltagende observasjon</b> .....	47

4.7.2 Observasjonsnotater/feltnotater.....	47
4.8 Gjennomføring av intervjuer og deltagende observasjon .....	48
4.9 Transkribering .....	50
4.10 Analyse.....	51
4.10.1 Tematisk analyse .....	51
4.11 Reliabilitet og validitet .....	52
4.11.1 Reliabilitet.....	52
4.11.2 Validitet.....	53
4.12 Ethiske retningslinjer .....	53
4.12.1 Informert samtykke.....	54
4.12.2 Konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle .....	54
5.0 Analyse – resultat og diskusjon.....	57
5.1 Redegjørelse for utvalgte skoler og informantgrupper .....	58
5.1.1 Egentreningsperiode på skole 1.....	58
5.1.2 Informantgrupper på skole 1 .....	58
5.1.3 Egentreningsperiode på skole 2.....	59
5.1.4 Informantgrupper på skole 2 .....	59
5.2 Egentrening som læringsarena i kroppsøving.....	59
5.2.1 Egentrening som meningsfull aktivitet .....	60
5.2.2 Elevenes læring i og gjennom egentrening.....	62
5.3 Elevenes kroppssyn og kroppsliggjøring i egentrening.....	69
5.3.2 Kroppen som prosjekt og formål med egentrening .....	70
5.3.4 Kroppen og egentrening i et helseperspektiv .....	74
5.4 Elevenes forståelse og tilnærming til helse .....	76
5.4.1 Relasjonen mellom kropp og helse .....	76
5.4.2 Helseforståelse og kroppens medisinske betydning .....	80
5.5 Sammenfattende drøfting.....	81
5.5.1 En alternativ og kritisk tilnærming til læring i og gjennom egentrening? .....	82
5.5.2 Helse som noe mer enn fysisk og psykisk?.....	84
5.5.3 En salutogen tilnærming til egentrening?.....	85
6. Avslutning .....	88
6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn .....	88
6.2 Studiens styrker og svakheter .....	90
6.3 Refleksjoner om videre forskning.....	90
Vedlegg 1 .....	97
Vedlegg 2 .....	100

<b>Vedlegg 3</b> .....	103
<b>Vedlegg 4</b> .....	104
<b>Vedlegg 5</b> .....	106

## Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på et utdanningsløp som i høy grad er på overtid. Undertegnede har en lei tendens til å være ute i siste liten, og innlevering av denne oppgaven er intet unntak.

Jeg avslutter nå min masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving og idrettsfag på OsloMet – Storbyuniversitetet. I denne sammenheng vil jeg vise min takknemlighet og takke de som har støttet meg på reisen fra start til slutt i denne prosessen.

En stor takk vil jeg først og fremst gi til min hovedveileder Øyvind Førland Standal. Din gode støtte og veiledning underveis, samt gode tilbakemeldinger har vært uvurderlige for å lykkes med å ferdigstille denne oppgaven.

En stor takk går også til mine medstudenter i det tidligere praksisfellesskapet i Falbesgate 5. Dere vet hvem dere er. Dere har bidratt med gode samtaler, råd og tips underveis, og ikke minst en god latter samt underholdning i en ellers krevende hverdag som masterstudent.

Takk til alle informanter og skolene som ga meg mulighet til å få mulighet til å ta del i timene og gjennomføre intervjuer.

Til slutt vil jeg takke min familie og venner som har bidratt til at jeg har overlevd denne prosessen. Mamma og pappa dere har alltid støttet og hjulpet meg gjennom livet. Karoline du har vært en viktig bidragsyter i avslutningsfasen. Hedvig du er min største inspirasjonskilde og en dag vil du kanskje lese at du er nevnt her, eventuelt lese oppgaven og undre deg om du selv skal skrive en slik oppgave.

Takk for meg!

Oslo, august 2020

Håkon Sandmo Hannevig



## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

*"Mens sana in corpore sano" – "A sound mind in a sound body"*

Denne latinske setningen og den engelske oversettelsen kan for noen trolig være velkjent uttrykk og leveregel. Uttrykket kommer opprinnelig fra den romerske poeten Juvenal, og brukes fortsatt hyppig i forbindelse med sport, helse, trening og rekreasjon. Vi tar ofte betydningen av uttrykket for gitt, og legger til grunn antagelsen om at en kropp som utfører fysisk aktivitet således vil ha en sunn sjel. Likevel kan det vanskelig forstås uten å diskutere gjeldende definisjoner og teorier om forholdet mellom kroppen og sjelen (Banićević, Belić & Banićević, uten år). I dagens samfunn virker det som at kroppen tilsynelatende utgjør rollen som det fremste målet ved fysisk aktivitet. I et perspektiv der kroppen omfatter det ytre, kan helsebegrepet vanligvis knyttes til det indre selv om en sunn og frisk kropp også kan være et uttrykk for god helse. I tillegg kan en betrakte kroppens ytre og sjelens indre som et veiskille, med andre ord et dualistisk skille mellom "det fysiske" og "det psykiske". I vitenskapssammenheng finnes det fortsatt ikke et vitenskapelig holdbart skille mellom dem. Hvordan en kan belyse de uoverstigelige skillene mellom kropp og sjel, samt kropp og bevissthet er dermed fortsatt en viktig problemstilling. Bakgrunnen kan videre tolkes som et utgangspunkt for hvordan vi ofte oppfatter "det fysiske" og "det psykiske" som to fundamentalt forskjellige verdener (Engelsrud, 2006). Min oppfatning av begrepene kropp og sjel har også tatt utgangspunkt i en slik snever forståelse, og det var i en refleksjon over denne at mitt forskningsprosjekt tok form.

Forskningsprosjektets bakgrunn tok form i møte med et sitat på en av veggene til treningssenteret der jeg trener: "Warning: Exercise has been known to cause health and happiness". Denne påstanden satte i gang en prosess der jeg reflekterte over hvorfor jeg egentlig trener, og hva jeg egentlig legger til grunn for å relatere treningen til helsebegrepet, kropp og sinnsstemning. I senere tid har treningens formål i større grad vært å vedlikeholde kroppens fysiske tilstand og samtidig forebygge sykdom. Helse har ikke vært noe jeg har undret meg i stor grad utover dette, altså en medisinsk og fysisk forståelse av begrepet. Kroppens fysiske tilstand har alltid vært viktig for å kunne utøve de aktivitetene og idrettene jeg har drevet med, men de kroppslige erfaringene er på en annen side det grunnlaget jeg har for en fysisk aktiv livsstil. Jeg undret meg hvorvidt det kan være noe annet enn vedlikehold av den ytre kroppen og den tradisjonelle helseforståelsen, som danner min forståelse for å være fysisk aktiv. Disse refleksjonene rundt begrepene kropp og helse, utgjorde



utgangspunktet for en essayoppgave jeg skrev under mitt første studieår som masterstudent. Senere skulle det også vise seg å utgjøre tematikken for denne masteroppgaven. Temaet for essayoppgaven, kropp og helse og hvordan disse kan forstås i sammenheng med hverandre, viste seg til å være et interessant og aktuelt tema. Etter en diskusjon ved min første veiledningstime med min veileder, endte jeg opp med å knytte begrepene kropp og helse opp mot temaet egentrening i kroppsøving.

I samfunnsmessige og kroppsøvingsfaglige sammenhenger har elevenes helse vist seg å bli et stadig viktigere tema. I kroppsøvingsfagets kontekst har begrepet kroppspress blitt en sentral forklaringsmodell for hvordan elevene opplever misnøye med egen kropp, og som videre kan relateres til større eller mindre helseproblemer. "Når kroppsfokus blir patologisk: Sosiale medier, fitness og spiseforstyrret atferd" er en artikkel som tar for seg en aktuell problematikk blant unge jenter og gutter. Mathisen og Olsen (2016) viser til begrepene kroppspress og kroppsfokus, og hvordan massemedia og sosiale medier bidrar til en utvikling der kroppens betydning henger sammen med patologiske/helsemessige problemstillinger. Mathisen og Olsen (2016) beskriver kroppspress gjennom urealistiske krav til kroppens fasong og utseende, og hevder at et slikt fokus har manifestert seg i den økende populariteten i sportsgrener som baserer seg på kroppens estetiske verdi. Artikkelen er i utgangspunktet er rettet mot den ernæringsfaglige profesjonen, samtidig er det nærliggende å tenke seg til at tekstens budskap og tematikk også kan være av relevans for skolen og kroppsøvingsfaget. Artikkelen beskriver en utvikling der de parallelle sammenhengene mellom kropp og helse i dagens samfunn, trolig kan videreføres til elevenes treningsvaner og overdrevne kroppsfokus. Jeg undrer meg også videre hvorvidt kroppsøvingsfaget kan spille en signifikant rolle i å utvikle refleksjonsevne og kritisk tenking om egentrening og kroppsfokuserte miljøer.

I artikkelen "Being Fit and Looking Healthy: Young Women's and Men's Constructions of Health and Fitness" diskuterer Wright, O'Flynn og Macdonald (2006) også parallelle sammenhenger mellom kropp og helse. Slike sammenhenger blir i artikkelen beskrevet som samfunnsskapt diskurser, der fitnessindustrien og de herunder tilhørende kommersielle treningsentrene utgjør en sentral maktaktør. Fitnessindustrien har imidlertid blitt tillagt en definisjonsmakt for hvordan en skal trene mest effektiv og på hvilken måte treningen skal utføres. I denne sammenhengen skapes et kroppslig ideal, og dette idealet kan omtales som den føyelige kroppen. Kroppen skal herunder utvikles i henhold til utseende som det viktigste kriteriet, kroppens egenskaper kommer således i andre rekke. Kroppens utvikling vil trolig bære preg av hvordan vi betrakter det kroppslige idealet; kroppen kan enten anvendes til å

utføre handlinger der formålet er å modifisere utseendet, eller utseendet kan modifiseres med en målsetting om å kunne anvende kroppen til å utføre spesifikke handlinger. Som regel vil jenter og gutter ha ulike fokus og mål med treningen de gjør. For guttene er det mest vesentlige ofte hva de skal bruke kroppen til, mens jentene er mer opptatt av å bruke kroppen for å forbedre utseendet (Wright et al., 2006). Denne bakgrunnen viser til hvordan kjønn virker inn på forståelsen av egen og andres kropp, og samtidig i relasjon med oppfatningen av helsebegrepet. Det råder liten tvil om at kroppens betydning ofte knyttes opp mot helserelaterte problemstillinger, og at det ofte kan beskrives som en problematisk relasjon for unge jenter og gutter. I mitt forskningsprosjekt kan det være aktuelt å betrakte ulike faktorer som påvirker elevenes ulike forståelser av parallelle sammenhenger mellom kropp og helse, men disse sammenhengene må konkretiseres i lys av en problemstilling.

## 1.2 Oppgavens problemstilling

Mitt forskningsprosjekt har som formål å bidra til å undersøke på hvilken måte elevene opplever å lære om kropp og helse gjennom egentrening. Deler av forskningslitteraturen indikerer at det dominerende synet på kropp og helse i betydelig grad bidrar å diktere dagens kroppsøvfingsfag, henholdsvis en medisinsk tilnærming til helse samt et mekanistisk perspektiv på kropp. Kompetansemålet i kroppsøving om egentrening i VG2 sier: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.10). Målet kan således relateres til hvilket perspektiv som ligger til grunn, og samtidig hvordan kropp og helse skal forstås for å oppnå et slikt mål. I henhold til kompetansemålet finner jeg det interessant å undersøke hvordan elevene lærer om og forstår begrepene kropp og helse i og gjennom egentrening. Videre kan det være aktuelt å diskutere hvordan en som kroppsøvlingslærer kan fremme et kritisk blikk på læring av kropp og helse. I tillegg kan det diskuteres hvilke perspektiver elevene lærer å forstå kroppen på, og om det kan påvirke hvorvidt de anser helse som noe mer enn bare å holde seg fri for sykdom og skader.

I oppgaven ønsker jeg derfor å belyse følgende problemstilling:

*"Hva lærer elever på tredje året i videregående skole om kropp og helse i og gjennom egentrening?"* ‘

Hensikten med problemstillingen er at jeg først vil forsøke å ta tak i tematikken rundt hvordan elevene lærer om “kropp” og “helse” gjennom egentrening, og deretter kunne diskutere relasjonen mellom den erfarne læringen og hvordan litteraturen beskriver perspektivene på “kropp” og “helse”. Problemstillingen er i utgangspunktet relativt åpen, men den har likevel et tydelig fokus på elevens læringsprosess av begrepene “kropp” og “helse”. Dette tematiske fokuset er også sentralt for oppgavens teoretiske perspektiv, ettersom problemstillingen søker å belyse hvordan kropp og helsebegrepet kan knyttes sammen for å forstå hva elevene uttrykker at de lærer i og gjennom egentrening.

### **1.3 Oppgavens kontekst**

Oppgavens tema vil i hovedsak ta for seg egentrening i kroppsøvingfaget. Etter min mening er egentrening en undervisningsform som i stor grad har et potensiale til å utfylle læreplanens formål. Formålet sier blant annet at opplæringen i kroppsøving skal bidra til at elevene inspireres til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dersom en drøfter om kroppsøvingfaget klarer å etterstrebe dette formålet, kan det samtidig være hensiktsmessig å vurdere hva elevene sitter igjen med av erfaring og kunnskap etter fullført videregående skole. Egentrening er en undervisningsform der eleven selv er ansvarlig for planlegging, gjennomføring og vurdering av ulike trening og aktivitetsformer. Denne formen for organisering er dermed nært knyttet til den situasjonen elevene møter utenfor kroppsøvingstimene og skolens rammer. Dersom elevene skal kunne oppleve positiv mestring og glede ved å drive med trening og aktivitet selvstendig, tror jeg at egentrening kan ha et gunstig utgangspunkt for å utvikle dette. Etter mitt syn kan lærerplanens formål etterstrebes ved at kroppsøvingfaget tilrettelegger for tilegning av kunnskap om grunnleggende treningsprinsipper, samt ved å skape en arena for erfaringsbasert læring og gode opplevelser i og gjennom egentrening. Hvorvidt egentreningen er det viktigste for å kunne skape en livslang bevegelsesglede er ikke noe jeg ønsker å belyse. Min oppfatning er likevel at egentrening er interessant i sammenheng med mål om at elevene i større grad skal lære å bli selvstendige i sitt eget treningsarbeid, og som igjen kan underbygge læreplanens formål om en fysisk aktiv livsstil.

## 2. Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere et utvalg empirisk forskning som omhandler tematikk som står sentralt for problemstillingen; egentrening, kropp og helse i kroppsøving. I henhold til masteroppgavens utvalg vil forskningen også omfatte unge jenters og gutters forståelse av kropp- og helsebegrepet i en kroppsøvingskontekst. I prosessen med å innhente relevant forskning har jeg først og fremst tatt for meg litteratursøk, søk i offentlige dokumenter og rapporter, samt Utdanningsdirektoratets offentlige nettsider. I arbeidet med litteratursøk har jeg benyttet meg av ulike databaser; Oria, Google Scholar, Brage. For å finne frem til relevant empirisk forskning, benyttet jeg meg av følgende søkeord i ulike kombinasjoner: “egentrening”, “kroppsøving”, “helse”, “kropp”, “self training”, “physical education”, “body”, “health”, “healthism”, “salutogenic”.

I første omgang vil jeg presentere tidligere forskning som tar for seg egentrening i sammenheng med en kroppsøvingsfaglig vinkling. Denne vinklingen kan gi et utgangspunkt for hvordan egentrening skal forstås som et fenomen innenfor en kroppsøvingskontekst. Videre vil jeg fokusere på forskning som søker å belyse kropp og helse ut ifra ulike perspektiver, i hovedsak gjennom elevenes perspektiver og gjennom diskursbegrepet. Disse perspektivene kan bidra til å skape en forståelse for hvordan begrepene kan forstås både i en kroppsøvings- og samfunnsmessig kontekst. Til slutt vil det bli presentert forskning som relaterer seg til relasjonen mellom kropp og helse innenfor ulike helsediskurser.

### 2.1 Egentrening i kroppsøving

Temaet egentrening i skole- og kroppsøvingssammenheng er lite anvendt som begrep internasjonalt. Det kan derfor oppfattes som et særegent fenomen for det norske skolesystemet. Først og fremst er det vanskelig å finne internasjonale forskningsresultater på emnet. Dermed var jeg innstilt på å undersøke forskning som utelukkende var av norsk opphav. Samtidig var det noe som gjorde at jeg ble overbevist om at egentrening i skolen er et fenomen som det kan gjøres mer omfattende forskning på. Det viste seg i søkeprosessen at det eksisterer lite forskning på egentrening generelt, og ingen forskning som omhandler egentrening i sammenheng med begrepene kropp og helse i kroppsøving. I neste underkapittel vil jeg redegjøre for den nevnte forskningen på egentrening i kroppsøving.

#### 2.1.2 Forskning på egentrening i kroppsøving

Arbeidsgruppen Lyngstad, Flagestad, Leirhaug og Nelvik (2011), var oppnevnt på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, og skulle gjennomgå læreplanen i kroppsøving for deretter å utarbeide en rapport med forslag til revidering. Rapporten omtaler egentrening i spesifikke

tilfeller der Lyngstad et al. (2011) presenterer sine synspunkter på forslag til endringer av kompetansemål etter endt 10.trinn, VG2 og VG3. Arbeidsgruppen sin vurdering av kompetansemål etter endt 10.trinn gikk ut på at de ville fjerne følgende kompetansemål: “Planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening over en periode. Og bruke digitale redskaper i arbeidet” (Lyngstad et al. 2011, s. 22). Begrunnelsen for dette var at de mener at en slik kompetanse er tidkrevende, og at kunnskapsgrunnlaget viser til at denne type undervisning er vanskelig å kvalitetssikre. Gruppen anser det som mer hensiktsmessig at ansvaret elevene må ta i en egentreningsperiode er en kompetanse som bør utvikles underveis i kroppsøvlingsløpet mot utgangen av VG3 (Lyngstad et al. 2011). Dette underbygges delvis av Bommen (2017) sine funn, der han viser til at dersom elevene ikke har utviklet tilstrekkelig med kunnskap om treningsprinsipper, kan dette føre til at både planleggingen og gjennomføring av egentrening kan oppleves som for krevende og kompleks. Det er verdt å merke seg at hva kunnskapsgrunnlaget består i, ikke beskrives videre i arbeidsgruppens rapport. Det blir dermed vanskelig å vurdere hva som ligger til grunn for påstanden de presenterer.

Arbeidsgruppen i kroppsøving kom med flere interessante bemerkninger knyttet til kompetansemål i egentrening for VG2. Kompetansemålene som lå til grunn for vurderingen var:

«• planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som inneholder trening av utholdenhet, styrke og bevegelighet • forklare grunnleggende prinsipp for trening • forklare viktige faktorer som påvirker egentrening og livsstil» (Lyngstad et al., 2011, s. 25)

Vurderingen gikk ut på å erstatte disse kompetansemålene med:

«• planlegge og gjennomføre trening med tanke på kroppslig utvikling og helse • bruke treningsmetoder og øvelser innenfor utholdenhet, styrke og bevegelighet, og gjøre rede for grunnleggende treningsprinsipper for disse treningsformene • forklare faktorer som påvirker lysten til aktivitet og trening» (Lyngstad et al., 2011, s. 24).

Begrunnelsen for å erstatte kompetansemålene var at de betraktet egentrening som en tidkrevende undervisningsprosess, samt at egentrening som regel tar form av en individuell aktivitet der kvaliteten varierer. Mulighetene for oppfølging kan også være en utfordring for læreren, og dermed i varierende grad gjennomføres. Arbeidsgruppen påpeker at elevene kan planlegge og utføre trening i fellesskap, i motsetning til den individuelle aktiviteten de hevder at den ofte blir. Videre hevder de at forslaget om en videreføring av utholdenhet, styrke og bevegelighet fra VG1 til VG2 kan sees i lys av et prestasjons- og folkehelseperspektiv, og

utvikler treningskunnskap rundt aktivitetene. Begrunnelsen fremstår som en påstand om at egentrening ikke anses som en ferdighet elevene bør utvikle på egenhånd før i VG3, noe de også påpeker i vurderingen av kompetansemålene etter endt 10.trinn. Situasjonen der elevene står ansvarlig for egentrening som en individuell aktivitet forutsetter kompetanse som skal utvikles over en lengre tidsperiode. Arbeidsgruppen hevder at de foreslåtte kompetansemålene de legger til grunn for endring, skal bidra til at elevene kan utvikle nødvendig kompetanse om trening og fysisk aktivitet (Lyngstad et al., 2011).

Arbeidsgruppen har imidlertid ikke vurdert noen forslag til endring av kompetansemålene knyttet til egentrening etter endt VG3. Det er verdt å merke seg at kompetansemålet om egentrening etter endt VG3 i den nåværende læreplanen, tilsvarer det samme kompetansemålet om egentrening etter endt VG3 som blir vurdert i rapporten. Med utgangspunkt i rapporten til Lyngstad et al. (2011) vurderes egentreningen som undervisningsform til å være for kompleks og krevende før elevene skal begynne i VG3. Denne vurderingen kan betraktes i lys av et kunnskapsgrunnlag som arbeidsgruppen henviser til, men som det videre ikke redegjøres for i rapporten.

### 2.1.3 Masteroppgaver om egentrening

Når det gjelder masterstudiene ønsker jeg i første omgang å fokusere på Raymond Bommen (2017) sin mastergradsavhandling fra Norges Idrettshøyskole. Bommen utførte en kvalitativ studie om elevers erfaringer med egentrening og valgfrihet som undervisningsmetode. Studiens resultater kommer på grunnlag av deltagende observasjon, individuelle- og gruppeintervjuer av totalt 9 elever fordelt på 3 ulike skoler. Med utgangspunkt i funnene Bommen (2017) gjorde basert på elevenes erfaringer, kommer han med tre ulike påstander om egentrening. Den første påstanden hevder at dersom valgfriheten i elevenes egentrening øker, vil elevenes hensikt og interesse for gjennomføringen også øke betraktelig. Den andre påstanden viser til at elevene ikke har tilstrekkelig med kunnskap om treningsprinsipper, og fører til at planleggingen og gjennomføringen av egentreningen blir for krevende og kompleks. I tillegg til at elevenes selv vurdering i egentreningen ikke har noen særlig refleksiv verdi. Den siste påstanden dreier seg om at elevenes erfaringer med å være selvstendig er til stede, men at for få valgmuligheter kan føre til at erfaringene vil stride mot enkelte av intensjonene i læreplanen. Til slutt konkluderer Bommen (2017) med at egentreningsundervisning i skolen burde gjennomføres etter et spiralprinsipp, der elevenes erfaringer bygger på hverandre. I tillegg påpeker han viktigheten av at elevenes refleksjon over eget arbeid som en kompetanse bør utvikles tidlig i opplæringen.

Den andre mastergraden som tar for seg egentrening er Ajdin Medic (2012) sin studie om hvordan elevens motivasjonsregulerende prosesser påvirkes gjennom egentrening sammenlignet med lærerstyrt undervisning. Studien ble gjennomført ved hjelp av en kvantitativ metode, der til sammen 313 elever i VG2 og VG3 svarte på en spørreundersøkelse om deres motivasjonsnivå i sammenheng med undervisningsformene. Funnene Medic (2012) gjorde indikerer at elevene erfarer høyere grad av selvbestemmelse, indre motivasjon og identifikasjonsregulering i egentrening, sammenlignet med ordinær og lærerstyrt undervisning. Studiens funn tilsier også at elevene opplever en signifikant økning i motivasjonsnivå når de selv fikk velge aktivitet, og som de var interessert i og opplevde som meningsfylt. Resultatet av studien gir en bakgrunn for å hevde at egentrening som undervisningsmetode kan være hensiktsmessig for å øke elevenes motivasjon for å delta i kroppsøvingfaget. Samtidig gir studien i mindre grad et bilde av hva elevene faktisk lærer i sammenheng med prosessen der elevene foretar valg av aktiviteter, planlegger og gjennomfører en treningsplan på vei mot et egendefinert mål.

Den tredje masterstudien jeg har sett på som omhandler egentrening er Stian Tveit Igland (2018) sin masterstudie om egentrening og selvregulert læring. Igland gjennomførte en studie med kvalitativ tilnærming, der han kombinerte tekstanalyse og semi-strukturerte intervjuer av seks elever i to 10.klasser. Formålet med forskningen var å undersøke hvordan elevenes selvreguleringsprosesser kom til uttrykk i gjennomføringen av en egentreningsoppgave. I studiens funn kommer det frem at det ser ut til å være en sammenheng mellom elevenes forkunnskap, motivasjon og mestringsforventning. Igland (2018) viser til at elevenes selvregulerende prosesser i betydelig grad kan støttes og utvikles av læreren. Han skriver at elevene overvåket egen læring gjennom en dynamisk prosess, der avstanden mellom lærerens eksterne feedback og loggskrivning var avgjørende. I tilfeller der eleven var engasjert i arbeidet med loggen og fikk ekstern feedback, ble læringen overvåket på en hensiktsmessig måte i forhold til vurderingskriteriene. Igland (2018) påpeker også at kontekstuelle faktorer som for eksempel kroppslig læring, kan spille en viktig rolle i noen av elevenes selvregulerende prosesser. Han tar argumentert stilling til at egentreningsoppgaven som ligger til grunn for studien, kan egne seg for elevene i ungdomsskolen dersom den tilpasses tilstrekkelig til elevenes forutsetninger. Her påpeker han at en av de fagdidaktiske utfordringene, lærerens individuelle tilpasning og oppfølging av elevene, imidlertid krever at læreren besitter nødvendig faglig-, didaktisk og selvreguleringskompetanse.

## **2.2 Kropp og Helse i kroppsøving**

I skole- og kroppsøvingssammenheng finnes det et betydelig forskningsgrunnlag som tilsier at kropp og helse er begreper som bør få økt oppmerksomhet, og spesifikt i sammenheng med å utfordre ensidige og normative forståelser av begrepene (Rugseth & Moen 2018; Mong & Standal 2019; Quennerstedt 2008; Walseth, Aartun & Engelsrud 2017; Wright, Flynn & Macdonald 2006; Webb, Quennerstedt & Öhman 2008). Rugseth & Moen (2018) viser til at skolen og kroppsøvingsfaget blir pekt på som en arena som skal hjelpe barn og unge til å håndtere problematikker som omhandler kropp og helse. De hevder at et sentralt spørsmål er hva fremtidens kroppsøvingslærere lærer i sin utdanning for å opparbeide kunnskap og kompetanse relatert til kroppsbegrepet. Herunder følelser, erfaringer og meninger knyttet til kroppen og det kroppslige, ettersom kroppsøving i hovedsak involverer å lære både om og med kroppen. På bakgrunn av dette hevder Rugseth & Moen (2018) at det kan være hensiktsmessig å belyse hvordan ulike perspektiver på kropp kan bidra til å skape et handlingsrom for fagutvikling innen kroppsøvingsfaget, der faget er inkluderende og konstruktivt og kan møte og bidra til elevenes læring og utvikling.



Quennerstedt (2008, s.280) diskuterer hvorvidt kroppsøvningsfaget står ved et veivalg med tanke på fagets forhold til helsebegrepet, og at dette valget kan ses i lys av konsekvensen ved et patogenetisk perspektiv der faget skal bidra til økt folkehelse. Quennerstedt stiller spørsmålstegn ved hvorfor kroppsøvningsfaget som en agenda for å fremme folkehelse, står i et motsetningsforhold til fagets opprinnelige utdanningsformål. Han viser her til et spørsmål om fagets rolle for å løse folkehelseproblemet: å redusere fedme hos unge elever og befolkningen som helhet, der læringspotensialet blir sett på som en tilleggseffekt av å lære om helse gjennom et medisinsk og patogenetisk perspektiv? Eller om kroppsøving skal utgjøre et skolefag som relaterer seg til et bredere kunnskapsgrunnlag, der hovedfokuset er læringsutbyttet og aerob trening og forebygging av fedme er mulige tilleggseffekter? Quennerstedt (2008) viser videre til Antonovsky som hevder at spørsmål som tar utgangspunkt i helse gjennom et salutogent perspektiv, står i kontrast til spørsmål som omhandler helse ut ifra et patogenetisk syn. Antonovsky beskriver ifølge Quennerstedt at de salutogene spørsmålene ikke kan erstatte de patogenetiske, men at det salutogene perspektivet og tilhørende spørsmål kan utfordre hegemoniet som den patogenetiske retningen har i sammenheng med helserelevante problemstillinger både i samfunnet og i kroppsøvningsfaget.

### 2.2.1 Forskning på kropp og helse i kroppsøving

Rugseth & Moen (2018) undersøkte hvordan to teoretiske perspektiver på kropp, *kroppen som objekt* og *kroppen som subjekt*, kommer til syne i styringsdokumenter i skolefaget kroppsøving og i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. De diskuterer også på hvilken måte kunnskap om ulike perspektiver på kropp kan etablere et handlingsrom for refleksjon og fagutvikling innen kroppsøving. I tekstanalysen viser Rugseth & Moen til at styringsdokumentene i skolen og lærerutdanningen åpner opp for en bred forståelse av kropp, men at målformuleringene er mindre tydelige med tanke på de to nevnte perspektivene på kropp. På bakgrunn av forskning som tilsier at både lærere, lærerstudenter og lærerutdannere i betydelig grad baserer sin forståelse av kropp(en) instrumentelt og som et trenbart objekt, stiller Rugseth & Moen spørsmålstegn ved om styringsdokumentene burde være tydeligere på å fremme synspunktet om at kropp kan forstås og erfares ut ifra ulike perspektiver. Videre påpeker de at styringsdokumentene for faglærerutdanningen kan bidra til å reproducere et snevert og objektiverende syn på kropp, ettersom de i liten grad legger vekt på at fremtidige kroppsøvingslærere skal utvikle kunnskap og kompetanse i en bredere og mer helhetlig forståelse av kropp.

Mong & Standal (2019) gjorde i sin litteraturanalyse funn som indikerer at mellom det biomedisinske og alternative perspektiver på helse, forekommer klare forskjeller i hvordan helse blir presentert for elever, hva elevene lærer og forskjeller mellom lærer- og elevrollen i praksis. Mong & Standal (2019) henviser til en betydelig forskjell på forskning som benytter det biomedisinske perspektivet og forskning som benytter alternative perspektiver på helse. De representerer blant annet ulike syn på hva elevene skal lære om helse i kroppsøving. I fagdidaktiske sammenhenger dreier dette seg mer presist om hvordan helse blir presentert, hva elevene lærer om helse samt ulikheter mellom lærerens og elevenes rolle. I henhold til alternative perspektiver baserer forskningen seg på et tydelig fokus på helse som noe en skal utvikle kunnskap om, og således noe som elevene også skal lære å reflektere kritisk over. I det biomedisinske perspektivet refererer forskningen ofte til at kunnskap om helse handler om å utvikle en helsefremmende adferd, det vil si at helse betraktes som konsekvens av fysisk aktivitet. I henhold til et slikt perspektiv skal elevene utvikle strategier og tilegne seg ferdigheter som på sikt kan føre til bedre helse. Mong & Standal (2019) viser til at de nevnte perspektivene sammen kan bidra for å opprettholde et perspektiv som både fremmer en fysisk aktiv og en læringsfremmende praksis i kroppsøving. Det handler i dette tilfellet om å kunne benytte helse som et teoretisk objekt for kritisk tenkning, samtidig som helse også kan være en kompetanse som utvikles gjennom trening og fysisk aktivitet.

Wright, O'Flynn & Macdonald (2006) undersøkte hvordan gutter og jenter i alderen 15-18 år tar til seg, håndterer og motstår krav (imperatives) av en folkehelsediskurs som omfatter forhold mellom helse, "fitness" og kropp. Etter å ha gjennomført intervjuer av elevene fra et utvalg skoler i Australia, identifiserte de på hvilke måter elevene snakket om helse og fitness, og hvordan disse samsvarte med ulike diskurser. Hensikten var å finne ut hvordan diskursene kunne bidra til å definere helse og fitness, samt hvordan disse begrepene står i forhold til kroppsbegrepet. På bakgrunn av analysen til Wright et al. (2006) var det en tydelig tendens til at de helsediskursene som dominerte i intervjuene, verken er enhetlige (monolithic) eller avgjørende for identitet, men at de håndteres og er internalisert på ulike måter, både mellom og innenfor de ulike gruppene med unge gutter og jenter. Her viser de til en tydelig forskjell i hvordan guttene og jentene snakket om forholdet mellom helse, fitness og kroppens betydning, og på hvilken måte de opptas av eller motstår helsediskursenes krav. For guttene var helse og fitness oppfattet som en fysisk tilstand og kapasitet, som igjen utgjør en nødvendighet for å kunne delta i idrett og praktisere fysisk aktivitet effektivt. Samtidig var guttenes dominerende diskurs i liten grad opptatt av og målrettet mot å trene for å utvikle

kroppens utseende. Jentenes oppfatning av helsebegrepet var også knyttet til helse som en fysisk tilstand, men som en målbar enhet i form av en idealkropp, klesstørrelse eller kroppsvekt. Helsekursen var for jentene en tydelig påvirkningsfaktor, og som de håndterte i ulik grad gjennom et sett av trenings- og kostholdspraksiser. Wright et al. (2006) konkluderer med at elevene kjenner til forholdene mellom kosthold, trening og helse slik de fremstilles i en folkehelsekurs. Samtidig skriver de at kunnskapen og påvirkningen fra helsekursen hos elevene varierer, og utgjør en utfordring med tanke på hvordan de skal forstå effekten av valgene som kursene kan føre til.

Webb, Quennerstedt & Öhman (2008) gjorde en analyse av helsekurs og kroppsliggjøring i kroppsøvningsfaget. Med utgangspunkt i analysen ønsket de videre å diskutere hvilke maktmekanismer som var gjeldende innenfor disse prosessene. Sentralt for forskningen er Foucaults teori om makt der diskurser blir institusjonalisert av maktrelasjoner og gjennom maktmekanismer, og hvor kroppsøvningsfaget kan betraktes som en institusjonalisert praksis der kropp og helse konstrueres og konstitueres gjennom ulike diskurser og av ulike handlinger (s.355). Webb et al. (2008) fant gjennom analysen at kroppsliggjøringen av "healthy bodies", helsefremmende og sunne kropper, var relatert til en fitness- og en risikodiskurs, og at disse dominerende diskursene primært kunne knyttes til normalisering og regulering som de mest fremtredende maktmekanismene. I henhold til normalisering ble det identifisert en institusjonalisert praksis i kroppsøvningsfaget som tar det for gitt at "healthy bodies" handler om å trene og å kontrollere spisevaner for få en "fit" (veltrent) og tynn kropp. Disse handlingene har blitt normalisert som en kunnskap og sannhet for elevenes konstruksjon av kropp og helse, og utgjør den dominerende diskursens funksjon som et rammeverk for muligheter og begrensninger av hva en kan si og gjøre i kroppsøvningsfaget. Webb et al. påpeker at diskursene som fungerer i konstruksjonen av "healthy bodies" i kroppsøving opererer på bakgrunn av regulering. Regulering som en maktmekanisme omtales i en slik kontekst ofte som "healthism", eller helseisme på norsk (ref. Kap 3.3). Den framtredende reguleringen ble indikert av et fokus på "healthy bodies" som individuell, biologisk og instrumentell, samt et kroppsperspektiv der kroppen betraktes og behandles som en maskin i samsvar med fysiologi og anatomi. I denne sammenhengen skal helse reguleres som et mål i seg selv, ved at individene selv står ansvarlig for å tilstrebe "healthy bodies".

Walseth, Aartun & Engelsrud (2017) gjennomførte en feltarbeidsstudie der de ønsket å undersøke jenters identitetskonstruksjon og hvordan de virker inn i kroppsøvningsdiskursen

som kroppsliggjorte subjekter, i tillegg til hvordan de bruker kroppen som et utstillingsobjekt. Walseth et al. (2017) gjorde funn som tilsa at jentene i studien var knyttet til en dominerende fitnessdiskurs i sammenheng med utvikling av kroppsidealer og identitetskonstruksjoner i kroppsøving. Det som også var fremtredende i studien var at flertallet av jentene distanserte seg fra en sportsdiskurs, der jentene vurderte guttenes kroppslige ferdigheter og sportslige prestasjoner som et uønsket og unyttig ideal i forhold til deres identitet. Fitnessdiskursen bidrar både til å definere hva slags kropp jentene verdsatte estetisk som et ideal i lys av tradisjonelle heteroseksuelle femininiteter, i tillegg til at den identifiserer hva slags trening som er effektiv og nyttig praksis i henhold til jentenes konstruerte kroppsideal. Innenfor dette kroppsidealet har jentenes oppfatning av kroppen blitt til en kroppsliggjort identitet, den skal se attraktiv ut og vises frem for å imponere andre jenter og gutter. Walseth et al. antyder at funnene viser til en utvikling der fitnessdiskursens påvirkning bør utfordres, og at kroppsøvingfaget derfor bør søke å utvikle elevenes kritiske tenking overfor bevegelseskulturer og sosialt konstruerte kroppsidealer.

Den utvalgte forskningen på kropp og helse ser ut til å antyde en sammenheng mellom de dominerende perspektivene og hva elevene skal lære om kropp og helse i kroppsøving. Det vil si at perspektivene ser ut til å diktere hva som prioriteres med tanke på kunnskap, kompetanse og læringssyn knyttet til kropp og helse innen kroppsøvingfaget (Rugseth & Moen 2018; Mong & Standal 2019). Normaliseringen av fysisk aktivitet, trening og kosthold for å kontrollere en helsefremmende fysisk tilstand, samt verdsettingen av veltrente og slanke kropper som et ideal, skapes og opprettholdes av diskurser som opererer i kroppsøvingfagets institusjonelle praksis. (Wright, O'Flynn & Macdonald 2006; Webb, Quennerstedt & Öhman 2008; Walseth, Aartun & Engelsrud 2017). Med bakgrunn i at det finnes lite systematisk forskning som omfatter egentrening i sammenheng med kropp og helse som de sentrale tematikkene, kropp og helse som betydningsfulle begreper for elevenes forståelse av kroppsøvingfaget og den dominerende ensidige begrepsforståelsen, vil jeg hevde at det finnes et kunnskapsbehov for å bedre kunne forstå implikasjoner av relaterte problemstillinger.

### 3.0 Teoretisk forankring

Dette kapittelet vil ta for seg et utvalg av litteratur og teori som skal danne en teoretisk forankring for å belyse og tolke empirien. I min studie er henholdsvis begrepene kropp og helse sentrale for å forstå problemstillingen. Det vil derfor være hensiktsmessig å gjøre rede for ulike teoretiske perspektiver som kan skape en forståelse av helse, kropp og læring i og gjennom egentrening. Det første perspektivet som skal fremstilles er et biomedisinsk perspektiv på kropp og helse, deretter skal et alternativt perspektiv (salutogenese) belyses, og til slutt skal begrepet og ideologien helsisme presenteres.

#### 3.1 Biomedisinsk perspektiv

Historisk sett har kroppsøvingfaget blitt ansett som en sentral mekanisme for å øke befolkningens fysiske aktivitet og forbedre dens generelle helsetilstand (Engelsrud, 2006; Ommundsen, 2008). Med bakgrunn i en stadig økende forskning på potensielle helseeffekter av fysisk aktivitet, har kroppsøving blitt knyttet til og anvendt som et verktøy for å utvikle folkehelsen (Sallis & McKenzie, 1991; Sallis et al., 2012). I forbindelse med en tilnærming der mengden og nivået av fysisk aktivitet utgjør den fremste indikatoren på kvaliteten av undervisningen i kroppsøving, defineres kvalitet i henhold til et medisinsk fundament om dokumenterte helsefordeler med faget. Det biomedisinske perspektivet på kroppsøvingfaget underbygges også av en bredere forståelse der fysisk aktivitet også omfatter å lære sosiale, kognitive og fysiske ferdigheter, samt å oppnå andre mål gjennom bevegelse. Noe av forskningen som bygger på et slikt perspektiv fremstiller et premiss om at så lenge flere mål kan oppnås i forbindelse med at elevene er aktive, vil elevene følgelig oppnå helsefordeler med undervisningen (Sallis et al., 2012).

Sallis et al. (2012, s.126) viser i artikkelen “Physical Education’s Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future” til viktigheten av moderat til intens fysisk aktivitet, heretter forkortet MVPA (Moderate to Vigorous Physical Activity), for å oppnå folkehelsemål i kroppsøvingfaget. Sallis et al. presenterer MVPA omtrent som et instrument for å kunne indikere den helsemessige effekten av undervisningen, samt om den er gunstig folkehelsemessig. De påpeker videre at oppmerksomheten rundt kroppsøving først og fremst skal belyse om elevene er tilstrekkelig aktive, og at eventuelle fremskritt kan sørge for å bidra i kampen mot de mest fremtredende helseproblemene i nyere tid. Ifølge Sallis et al. er det derfor hensiktsmessig å kunne diskutere en videre progresjon av helsefremmende kroppsøving. I henhold til et biomedisinsk perspektiv blir kroppsøving ansett som en betydningsfull arena for å lære om fysisk aktivitet og helse. I en slik sammenheng blir MVPA

brukt som et felles mål på hvor godt undervisningen samsvarer med formålet i helserelatert kroppsøving. Den mest hensiktsmessige måten faget kan være helsefremmende på, er dermed ved å utvikle god helse og forebygge livsstilssykdommer gjennom økte nivåer og økt intensitet av fysisk aktivitet (McKenzie et al. 2016).

### **3.1.1 Biomedisinsk helseforståelse**

I et biomedisinsk perspektiv blir helsefremmende og sykdomsforebyggende aspekter ved kroppsøvingfaget trukket frem som hovedformålet og legitimeringsgrunnlaget som et fag i skolen. Et tiltagende fokus og bekymringen for overvektsproblematikken hos barn og en økende tendens til stillesitting/inaktivitet hos befolkningen, har fått en mer fremtredende rolle som et avgjørende argument for at helse bør vektlegges i større grad i faget (Sallis & McKenzie, 1991; Sallis et al. 2012). For å få en bedre forståelse for dette argumentet er det nødvendig å belyse hvordan helse defineres i en vitenskapsteoretisk sammenheng.

Helse har ifølge Quennerstedt (2008) generelt vært et objekt for filosofiske refleksjoner og vitenskapelig forskning. Dermed vil helse som begrep kunne relateres til ulike verdier i samfunnet. I hverdagslivet er helse tett knyttet opp mot sykdom og helsetilstand, både som fravær av sykdom på den ene siden og som vår daglige opplevelse av velvære på den andre. Vi kan derfor snakke om helse som en betydningsfull faktor for livet til de fleste mennesker, men der ulike perspektiver er avgjørende for hvordan vi forstår og definerer hva helsebegrepet innebærer. Ifølge Quennerstedt er helse med andre ord et begrep som omfatter ulike meninger i forskjellige kontekster. De fleste definisjonene og begrepsavklaringene tar utgangspunkt i helse som normalitet, og hvor helse tilsvarer en form for normaltilstand. Innen forskning, i politikken eller i praksis er fokuset på helse derfor på avvik fra denne såkalte normaliteten. Disse avvikene har historisk sett enten vært av en moralsk eller vitenskapelig normalitet. Perspektiver på helse som omhandler en slik avviksproblematikk kan kalles for patogene perspektiver. Konsekvensen av den patogene helsetilnærmingen er at de vektlegger det unormale hos en person som er syk, både i sammenheng med forskningsinteresser og helsepraksiser (Quennerstedt, 2008).

Cristopher Boorse (1977) sin definisjon på helse gjennom fravær av sykdom, har en betydelig sammenheng med den patogene tilnærmingen til helse. For å gi et begrunnet svar på hvordan en skal forstå og definere helse gjennom en biomedisinsk forståelse, har Boorse (1977) vektlagt normale biologiske funksjoner. Ifølge Boorse (1977) har kroppens deler ulike funksjoner som vurderes ut fra en statistisk norm der normal fungering indikerer helsetilstanden. Forståelsen bygger med andre ord på helse definert som fravær av sykdom,

ettersom Boorse påpeker at en organisme som ikke er påvirket av sykdom, både er en sunn og frisk organisme. Videre benytter han seg av begrepet *positiv helse* for å forklare hvordan en kan bidra til å forebygge sykdom. Et naturlig eksempel i en slik sammenheng kan være at fysisk aktivitet og bevegelse fungerer som en forebyggende faktor mot sykdommer (Boorse, 1977). Den biomedisinske helseforståelsen kan med andre ord betraktes som at helse tar utgangspunkt i en medisinsk normaltilstand, og eventuelle avvik fra denne kan relateres til en sykdomstilstand. Hensikten med fysisk aktivitet i en slik forståelse er å øke avstanden til sykdom ved å redusere og forebygge risikoer. Kritikken mot Boorse sin definisjon tar utgangspunkt i at den ikke er opptatt av helse, men at den bygger på å avdekke ulike risikoer som sykdom, skader, funksjonsnedsettelse eller andre såkalte defekter (Svenaesus, 2013 referert i Mong, 2019, s.36).

### **3.1.2 Biomedisinsk kroppssyn**

Et biomedisinsk perspektiv har innvirkning på hvordan en ser på og reflekterer over kroppen, både som individ og som samfunn. Opprinnelsen for det biomedisinske kroppssynet finner vi et dualistisk og mekanisk perspektiv på kropp, og kan betraktes/belyses ut ifra det teoretiske perspektivet *kartesianisme* (Engelsrud, 2006; Leder, 1998). *Kartesianismen* ble utformet av læren til den franske filosofen René Descartes (1596-1650), og bygger på en forståelse der verden er delt i to fundamentalt ulike deler. Kroppen ble forankret i den delen av virkeligheten Descartes kalte for *res extensa*, kjennetegnet av utstrekning og romlighet. I *res extensa* tilsvarende kroppen et objekt i det rommet den opptar, i likhet med andre fysiske objekter, og ble dermed plassert innenfor fysikkens mekaniske koordinatsystem.

Motsetningen til den delen av verden kroppen var plassert i, fikk navnet *res cogitans*. Denne delen av verden definerte Descartes gjennom kriterier som immateriell, psykisk, subjektiv og privat. Det tilsvarte en virkelighet utenfor kroppens fysiske tilstedeværelse. Kroppen ble i *kartesianismen* karakterisert som en livløs materie, som samtidig var underordnet sjelen og refleksjonens rekkevidde (Engelsrud, 2006). Ifølge Engelsrud utgjør den dualistiske teorien utgangspunktet for å definere virkeligheten i “det psykiske”, den indre verden, og “det fysiske”, den ytre verden. I vitenskapssammenheng har den dualistiske teorien vist seg å være uholdbar, fordi den bidrar til å opprettholde uforklarlige og uoverstigelige skiller mellom kropp og sjel og kropp og bevissthet.

Ved å legge den dualistiske teorien til grunn uten en kritisk tilnærming, kan en mekanisk forståelse av menneskekroppen sees i sammenheng med et biomedisinsk helseperspektiv (Engelsrud, 2006; Leder, 1998). Leder (1998) forklarer denne sammenhengen ved at kroppen

blir tilnærmet som en maskin ved for eksempel fysiologiske undersøkelser. En undersøkelse hos en lege bærer preg av rutiner som eksempelvis å kakke på kneet for å sjekke reflekser, trykke på magen for å identifisere smerte og lytte til dype pust for å sikre at lungefunksjonen ikke har en bi-lyd. Kroppen reduseres fra å være en levende og personlig kropp, til å bli en nærmest livløs, objektivisert og upersonlig kropp. Ifølge Leder vil en kroppsliggjøring som underbygger sykdomskategorier og diagnostiske metoder, føre til at behandlingsprosessen ofte resulterer i en mekanisk fremstilling av kroppen. Innen moderne medisin og medisinsk vitenskap har den mekaniske modellen av menneskekroppen dannet grunnlaget for medisinsk praksis og kunnskap om kroppens anatomi. Leder hevder dette gir en intensjonell kontroll over kroppen, som i utgangspunktet er nødvendig i medisinsk praksis, men som samtidig kan føre til begrensninger i både medisinsk behandling og hvordan vi tilnærmer oss kroppen generelt som samfunn.

Engelsrud (2006) poengterer at dersom kroppen forblir et objekt og forstått gjennom en mekanisk modell, vil *kartesianismen* og det dualistiske skillet mellom det “fysiske” og det “psykiske”, videreføres og reproduseres. I kroppsøvingssammenheng kan vi kjenne igjen slike skiller i form av “det fysiske” som i “fysisk aktivitet”, og “det psykiske” som der tankevirksomhet kan lede til teoretisk kunnskap. Konsekvensene av å reprodusere den dualistiske teorien om kroppen som et objekt og som et fysisk instrument, kan vise seg å være problematisk i kroppsøving. I dualismen oppleves kroppen først og fremst som et redskap som kan brukes til å utføre gitte oppgaver og bevegelser i undervisningen. Samtidig vil en slik forståelse omfatte et mekanisk forhold, både overfor egen kropp og andres kropp. Her er det uklart hvorvidt kroppen bare oppfattes som et vedheng eller et tillegg til individets tanker og personlighet (det indre). Det kan derfor være problematisk at kroppen og bevisstheten kan bli sett som å eksistere uavhengig av hverandre (Engelsrud, 2006).

I idrett og kroppsøving forstår vi kroppen og kroppslige prestasjoner som fysisk eller fysiologiske, dermed kommer et dualistisk kroppssyn til uttrykk gjennom at kroppen betraktes som et biomekanisk objekt som skal prestere etter gitte målbare normer. I praksis kan vi bruke språklige uttrykk som å løpe fort, kaste langt og score mest, for å beskrive slike målbare resultater av kroppslige bevegelser og aktivitet (Augestad, 2003; Tangen, 2004, referert i Moen & Rugseth, 2018, s. 158). Ifølge Moen & Rugseth (2018) bidrar språklige bilder som eksempelvis at skiløpere “går som ei klokke” og “går maskinmessig opp bakkene”, til å underbygge forståelsen av at kroppen mekanisk skal utføre bevegelser, og “levere varene” tilnærmet som en maskin.



## **3.2 Alternativt perspektiv på kropp og helse**

Det biomedisinske perspektivet på kropp og helse har imidlertid blitt utfordret og utsatt for kritikk. I vitenskapssammenheng er det i hovedsak to perspektiver som har oppstått ut fra kritikken av det dominerende biomedisinske perspektivet, et kritisk og et salutogent perspektiv. Det kritiske perspektivet tar utgangspunkt i å argumentere mot ideologien helsisme og moralistiske krav folkehelsen stiller overfor individet. Det salutogene perspektivet omhandler en tilnærming som søker å forstå de ulike faktorene som kan bidra til at individet kan utvikle og opprettholde sin helse. Ifølge Mong & Standal (2019) kan en bruke termen “alternativt perspektiv” for å inkludere både kritiske og salutogene perspektiver. I første omgang vil jeg redegjøre for det salutogene perspektivet, og deretter knytte perspektivet opp mot forståelse av helse og kroppssyn i kroppssøving. Det kritiske perspektivet vil jeg komme inn på mot slutten av dette kapitlet.

### **3.2.1 Salutogen helseforståelse**

Verdens helseorganisasjon (WHO) har gjennom dokumenter og føringer på helse og helsefremmende arbeid, inspirert til alternative teorier og måter å konstituere helsebegrepet på. Erklæringene fra WHO utfordrer det biomedisinske perspektivet, og indikerer at helse skal betraktes som noe mer enn sykdom og helsetilstand. De viser til at helse skal omfatte fysiske, psykologiske og sosiale ressurser (Quennerstedt, 2008). I konstitusjonen til WHO presenteres det også en definisjon på helse, som er i tråd med denne tilnærmingen: “helse er en tilstand av fullstendig fysisk, mental og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og funksjonsnedsettelse (lyte)” (Verdens helseorganisasjon (WHO), 2006, s. 1). Denne definisjonen kan virke noe uklart - hvordan kan et individ egentlig oppnå fullstendig fysisk, mental og sosialt velvære? I tillegg til å gå dypere inn i relasjonene mellom de nevnte komponentene ved helse, vil jeg også presentere et alternativt perspektiv på helse – kalt salutogenese. I motsetning til det biomedisinske perspektivet, der sykdom står i fokus, søker den salutogene tilnærmingen å beskrive helse gjennom et helhetlig perspektiv på helse (Quennerstedt, 2006).

Teorien om salutogenese ble opprinnelig utformet av sosiologen Aaron Antonovsky (1923-1994). Antonovsky (1979, 1987) tok utgangspunkt i en helsetilnærming som fokuserer på individets kapasitet og ressurser, og som stiller seg kritisk til moderne medisins dikotomiske og snevre syn på helse og sykdom. Salutogenese som teori og perspektiv er et alternativ til det biomedisinske perspektivet, ved at det definerer helse som en dynamisk prosess gjennom et helhetlig perspektiv på mennesket og de ressursene det besitter (Lindström & Eriksson, 2006).

I sammenheng med å forstå hvordan helse skal defineres gjennom det salutogene perspektivet, er det sentralt å se bort ifra helse som noe en har eller ikke har. Helse vil derimot kunne skapes og opprettholdes i ulike grader gjennom en dialektisk prosess (Antonovsky 1979; Quennerstedt, 2008). I en slik prosess blir helse definert gjennom et kontinuum som individet beveger seg på til enhver tid. Kontinuumet omfatter en ende der individet besitter fullkommen uhelse, “health disease”, og en ende der individet opplever fullkommen helse, “health ease”. Konsekvensen ved et slikt perspektiv er alle individer på en eller annen måte opplever å ha en mer eller mindre god helse. Så lenge det finnes det minste liv i oss, kan vi ha både sykdom og helse samtidig og fortsatt være på noen måte friske (Antonovsky, 1987).

Antonovsky viser til såkalte salutogene faktorer som avgjørende for hvordan helsen kan påvirkes i en helsefremmende retning, og deler disse videre inn i indre og ytre faktorer. De indre faktorene omfatter menneskets psykiske forhold samt kroppens egen motstandskraft, i sammenheng med hvordan individet håndterer ulike utfordringer. I tillegg innebærer det hvorvidt individet har et godt selvbilde og opplever en følelse av overskudd i situasjonen. De ytre faktorene omtales som omgivelsene rundt individet, og omhandler eksempelvis sosiale nettverk, en aktiv livsstil og et godt arbeidsmiljø. Antonovskys salutogene tilnærming er ikke utelukkende en teori om hva helse er, men en teori som søker å belyse ressurser i henhold til oppnåelse, opprettholdelse og utvikling av helse (Lindström & Eriksson, 2006).

Videre har individets opplevelse av sammenheng (OAS), en avgjørende betydning for hvorfor og hvordan det beveger seg på helsekontinuumet. Antonovsky forstår ifølge Lindström & Eriksson (2005), opplevelsen av sammenheng som et begrep som refererer til et individs personlige syn på livet, samt i hvilken grad individet besitter kapasitet til å håndtere de utfordrende situasjonene livet kan gi. Lindström & Eriksson (2005) beskriver tre sentrale komponenter som Antonovsky (1979, 1987) bruker for å forklare faktorene som ligger til grunn for OAS; en kognitiv, en instrumentell og en motiverende. Den kognitive komponenten, begripelighet, beskriver evnen en har til å forstå en situasjon som oppstår og oppfatte stimuli fra indre og ytre miljøer. Denne komponenten viser til hvordan en kan strukturere tankene for å oppleve en oppstått situasjon som begripelig. Den instrumentelle komponenten: håndterbarhet, omhandler evnen til å registrere de nødvendige ressursene en har tilgjengelig. Her ligger det til grunn en tro på at en kan håndtere situasjonen gjennom å håndtere kravene som stimuliene stiller. Den siste komponenten, motivasjonskomponenten, tar for seg hvorvidt en opplever en situasjon eller livet generelt som følelsesmessig meningsfylt/meningsbærende. Det innebærer at de krav en står overfor oppleves som

verdifulle på et følelsesmessig plan, og at det føles verdt å engasjere seg i utfordringer livet kan by på. Ifølge Antonovsky (1979, 1996) er det gjennom individets OAS og generelle motstandsressurser at vi kan forstå grunnlaget for den salutogene tilnærmingen til helse.

Videre vil en salutogen tilnærming til helse i kroppsøving presenteres, for å belyse hvordan salutogenese kan relateres til fagets utfordringer innen kropp og helse.

### **3.2.2 Salutogen tilnærming til helse og kropp i kroppsøving**

I en kroppsøvingkontekst argumenterer Kirk (2006), i tråd med WHO sine erklæringer, for at helsebegrepet må nyanseres ytterligere enn “energi inn” og “energi ut” og den biomedisinske tilnærmingen til helse. Kirk mener vi må reflektere over hvilke problemstillinger vi står overfor når, og dersom, helse reduseres til et fysiologisk spørsmål i møte med fysisk kapasitet (fitness) eller overvektsproblematikk. Internasjonalt ser det ut til at et patogent og biomedisinsk perspektiv på helse dominerer i sammenheng med relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse, i henhold til kroppsøvingfaget som kontekst (Quennerstedt, 2008).

I Sverige har det gjennom praksisen i kroppsøving blitt indikert et helseperspektiv som først og fremst er av en preventiv karakter, og som fokuserer på forebygging av sykdom og skader, samt potensiell helserisiko ved lav fysisk kapasitet og fysisk inaktiv livsstil. Innholdet i det svenske kroppsøvingfaget baseres på kunnskap om fysiologi og anatomi, viktigheten av å være fysisk aktiv og kunnskap om fysisk trening. Med andre ord domineres faget av en patogen helsediskurs, der helse konstitueres som et mål eller et utfall oppnådd gjennom en fysisk aktiv livsstil (Quennerstedt, 2006). Ifølge Kirk (2006) vil den kroppsøvingfaglige praksisen bidra til å opprettholde en hegemonisk patogen helsediskurs, ved at den reproducerer *helsisme* (ref. kap. 3.3) gjennom termer av fysisk aktivitet, trening og overvektsproblematikk. Evans et al. (2004) påpeker at folkehelsekravene som stilles til kroppsøvingfaget gjennom en slik diskurs er urimelige, uavhengig av hvor grundig en tilpasser fagets innhold og hvor mye tid en setter av til dette. De hevder at kravene som tilsier at kroppsøving skal gjøre elevene veltrente, spise sunt og være tynne, både er urealistiske og utgjør potensielt farlige idealer å måle fagets innhold på.

Kroppsøvingfagets legitimering (Ommundsen, 2008) og innhold (Quennerstedt, 2006), preges av en kamp/agenda mot inaktivitet og overvekt med utgangspunkt i en patogen helsediskurs. I denne sammenhengen har kombinasjonen av en vitenskapelig normativ biomedisinsk diskurs, og moralske normative diskurser om unge, vakre og veltrente kropper forsterket oppfatningen om inaktivitet og overvekt som de primære helseutfordringene i

samfunnet. I tillegg forsterker den patogene helsediskursen ideen om å øke innholdet og nivået av fysisk aktivitet i kroppsøving og for helserelatert kroppsøving (Quennerstedt, 2008, s. 276). Quennerstedt (2008) viser til at debatten om hvorvidt det bør være mer restriktivt eller økt fokus på folkehelse mål og folkehelseagendaen i kroppsøving (Evans et al. 2004), ofte har tatt et patogent perspektiv på helse for gitt. På den ene siden argumenteres det for at et økt fokus på helse mål fremhever fordelene med å redusere risikoene ved inaktivitet, overvekt og sykdom, mens på den andre siden har en basert seg på risikoene ved en ukritisk videreføring av biomedisinsk, individualistisk og moralsk diskutabelt helsefokus i kroppsøvingsfaget.

Begge sider i denne debatten tar utgangspunkt i at relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse med nødvendighet er en instrumentell, fysiologisk og biomedisinsk relasjon, som i hovedsak omhandler biologiske aspekter ved mennesker. Ifølge Quennerstedt (2008) er dette utgangspunktet i tråd med det Antonovsky beskriver som det dikotomiske skillet mellom helse og sykdom, og som viderefører den biomedisinske tilnærmingen. Dette dikotomiske skillet har ifølge Antonovsky (1987) skapt et hegemonisk grep på helseutfordringer i den vestlige verden, og som samtidig bidrar til å innskrenke alternative perspektiver på helse.

Det salutogene perspektivet utgjør en tilnærming som også kan bidra til å nyansere relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse, og dermed også helseproblemstillinger i kroppsøving (Quennerstedt, 2008). Sentralt for salutogene teorier ligger et dynamisk driv etter å overgå (strive beyond) dikotomien mellom helse og sykdom, men uten at en utelukker hverken risiko eller sykdom. En salutogen tilnærming krever at en inkluderer både risiko og sykdom som faktorer som kan hemme en helsefremmende utvikling. I en slik sammenheng vil det også være hensiktsmessig å betrakte patogene spørsmål gjennom salutogene teorier, samtidig som tilnærmingen åpner for salutogene spørsmål. Gjennom det salutogene perspektivet kan en stille ulike spørsmål om relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse, og spørsmål som søker å bidra til en dypere forståelse for helse og helsefremmende utvikling innenfor kroppsøvingsfaget. Quennerstedt (2008, s.277) viser herunder til et aktuelt spørsmål:

“Hvordan kan fysisk aktivitet eller bevegelse bidra til å utvikle ressurser som fremmer elevenes helseutvikling?”. I denne sammenhengen kan fysisk aktivitet og bevegelse anses som noe mer nyansert enn en forebyggende faktor mot sykdom og overvekt. Ved å stille slike salutogene spørsmål vil det også åpnes for å omfatte fokus på elevenes fysiologiske, psykologiske og sosiale ressurser i kroppsøving. Den salutogene tilnærmingen har ifølge Quennerstedt følgelig også en filosofisk forankring, som kan virke inn på ulike aspekter av

bevegelse eller hvordan vi betrakter helsefremmende og sunne kropper, “healthy bodies” (ref. Kap. 2.2.1).

På bakgrunn av den salutogene tilnærmingen hevder Quennerstedt at vi kan snakke om relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse som noe mer enn instrumentell og biomedisinsk, det vil si både som instrumentell i henhold til å øke aerob kapasitet, som et læremessig utbytte eller opplevelse av velvære gjennom en pågående aktivitet (Quennerstedt, 2008, s. 277).

Tangen (1982) argumenterer imidlertid for at det må ligge et fokus rettet mot en dimensjon av mening, for at fysisk aktivitet skal kunne hevdes å bidra til individets helse (s.62). Det er i så måte ikke tilstrekkelig i et livslangt helseperspektiv kun å være fysisk aktiv for å få bedre helse, men nødvendig at en opplever mening med aktiviteten og med å være i bevegelse (Quennerstedt, 2008).

Hanne Mong (2019) konkluderer med at inkludering av flere aspekter av helsebegrepet, kan bidra til å gi elevene bedre forutsetninger for å forstå helse som noe mer enn fysisk helse i kroppsøving. Quennerstedt (2008) er opptatt av at den salutogene tilnærmingen bygger på en forståelse der helse konstitueres av ulike aspekter. De grunnleggende elementene for å lære om helse består av fysiske, psykologiske og sosiale ressurser, i tillegg til ulike kunnskapsaspekter av helse som omfatter mer enn instrumentell kunnskap om helse. Læringsperspektivet på helse i kroppsøving kan dermed bli et bidrag til å berike elevenes syn på livet, og i mindre grad en bekreftelse på medienes ideologiske bilde på helse som å være normal eller ha en ideal kroppsvekt og kroppsfasong. Ved en salutogen tilnærming kan vi betrakte elevenes ulike opplevelser av helse, bevegelse, kroppsidealiser eller friluftslivs gjennom et videre perspektiv på helse, helsefremmende livsstiler og et helsefremmende samfunn. På denne måten kan vi ifølge Quennerstedt (2008) tilstrebe et teoretisk solid og kritisk standpunkt, og som underbygger Kirk (2006) sitt argument om behovet for en kritisk pedagogikk som utfordrer overvektsproblematikken og den patogene helsediskursen i kroppsøvingsfaget.

### **3.2.3 Den levde kroppen og salutogenese**

Den salutogene tilnærmingen åpner for en helhetlig helseforståelse (Quennerstedt, 2006) og helse som en dialektisk prosess (Antonovsky, 1979). Det kan derfor være hensiktsmessig å belyse hvordan kroppen kan forstås og konstrueres ut fra et slikt perspektiv på helse.

Leder (1998) viser til utfordringene med *kartesianisme* (ref. Kap. 3.1.2) og hvordan kroppen konstitueres gjennom en medisinsk og dualistisk modell, og beskriver hvordan en

fenomenologisk “levd kropp” kan utfordre denne kroppsliggjøringen. Begrepet *den levde kroppen* kan ifølge Engelsrud (2006) beskrives som et teoretisk rammeverk som belyser hvordan menneskers liv leves og uttrykkes gjennom kroppen. Kroppen er i denne sammenhengen menneskenes tilgang til verden, og retter seg både ut mot verden og medmennesker samt at den rettes av verden i møtet med andre mennesker. Leder (1998) tar utgangspunkt i at den levde kroppen kan omtales som en intensjonell entitet, der kroppen bindes til og retter seg direkte mot den verden en erfarer. Videre beskriver Leder denne kroppsliggjøringen som en kroppslig intensjonalitet, som omhandler kroppens evne til å innrette seg til hverdagslige situasjoner. Ved å betrakte den kroppslige intensjonaliteten, kan en forstå hvordan den levde kroppen konstituerer verden på bakgrunn av hvordan den erfares av mennesket. Med andre ord hevder Leder at kroppen både utgjør et objekt i verden, og et subjekt som tilsvarer utgangspunktet for en verden.

Den mekaniske modellen av kroppen som har oppstått ut fra kartesianisme og dualisme har ledet til en reduksjonistisk tilnærming i medisinsk praksis. Moderne medisin utelukker ofte blant annet psykososiale faktorer i både diagnostisering og behandling. Den levde kroppen kan legges til grunn for å oppnå en bredere medisinsk praksis og teori, som sammenfatter både kroppslig intensjonalitet og kroppens materielle betydning (Leder, 1998). I denne sammenhengen argumenterer Leder (1998) for en medisinsk forståelse av kroppen som til enhver tid omfatter termer som både er biologiske og eksistensielle. For å se denne forståelsen av kroppen i en form for sammenheng, viser Leder til et eksempel der en person som opplever hodepine og svimmelhet søker medisinsk hjelp ved en helsetjeneste. I første omgang kan de sosiale faktorene beskrive eksempelvis at personen har en stressende jobb og et problematisk ekteskap, der hverdagen kan oppleves som anstrengt og vanskelig. Deretter kan livsstilen avsløre personens dårlige kosthold, røyking og utvikling av høyt kolesterol, som risikofaktorer. I en slik sammenheng omfatter både anatomen og fysiologien utgangspunktet til den levde kroppen, som samtidig alltid er knyttet til den kroppslige intensjonaliteten ved livsstil og generelle prioriteringer i hverdagen. Kroppens fysiske struktur skaper et grunnlag for vår tilstedeværelse, vår væren-i-verden, og måten vi interagerer med verden påvirker kroppens tilstand mot helse eller sykdom. Denne medisinske forståelsen viser Leder (1998) til som et utgangspunkt for å konstituere den levde kroppen som helhetlig.

Videre kan denne forståelsen av både den levde kroppen, som både objekt og subjekt, hevdes å ha en sammenheng med en dialektisk forståelse av helse. Dersom en ser den levde kroppen i relasjon med salutogenese og et bredere perspektiv på helse, kan denne relasjonen være

interessant å betrakte i en kroppsøvingstekst. Quennerstedt (2008) beskriver hvordan den salutogene tilnærmingen kan bidra til opplevelser og erfaringer med kroppen som utfordrer den biomedisinske helseforståelsen og dualistiske kroppen. I en kroppsøvingstekst kan vi eksemplifisere en slik tilnærming hypotetisk i form av undervisning i ballspill. I den biomedisinske tilnærmingen er det positive med deltagelse i ballspill som regel en oppfatning av positive helsefordeler som utholdenhetstrening og forbrenning av kalorier, nærmest utelukkende kroppens fysiologiske og objektive betydning. I den salutogene tilnærmingen kan ballspill derimot potensielt fremme helse eksempelvis ved å forbedre kroppens fysiske utholdenhet, motoriske ferdigheter, koordinasjon, men også utvikle sosiale ferdigheter, fremme demokratisk deltagelse, forsterke kroppslige erfaringer og skape en følelse av inkludering og glede i bevegelse. Deltagelse i ballspill kan samtidig gi en opplevelse av velvære gjennom bevegelse, i den pågående aktiviteten eller i sosiale relasjoner. Det er likevel viktig å være klar over det ikke er ballspill-aktiviteten i seg selv som kan være helsefremmende, men det å erfare og lære som en konsekvens av å delta i ballspill (Quennerstedt, 2008).

Både Leder (1998) og Quennerstedt (2008) argumenterer for å fremme en dialektisk forståelse av kropp og helse gjennom henholdsvis den levde kroppen og en salutogen tilnærming til helse. I sammenheng med min oppgave vil det være sentralt å benytte begge disse tilnærmingene som et utgangspunkt for å få frem hvordan det biomedisinske perspektivet på kropp og helse kan nyanseres i datamaterialet.

### **3.3 Kritisk perspektiv på kropp og helse**

Kroppsøvingsfagets rolle når det gjelder helsefremmende arbeid og utvikling, har ført til en debatt rundt hvorvidt faget utnytter mulighetene for å arbeide tilstrekkelig med barn og unges helse. Noen forskere peker på at mulighetene ikke utnyttes i stor nok grad, og argumenterer for at helse bør få større plass i faget (Sallis & McKenzie, 1991; Sallis et al., 2012). Ifølge Ommundsen (2008) vil det å gi mer plass til helse i fagets innhold, føre til en instrumentell dreining som har forankring i diskursen *helsisme* (Crawford, 1980). *Helsisme* er et begrep som beskriver helse gjennom en snever og reduksjonistisk forståelse, i tillegg til at det inkluderer et moralistisk aspekt. Det moralistiske aspektet innebærer en ideologisk oppfatning om at fysisk aktivitet automatisk fører til bedre helse, samt at individet selv står ansvarlig for å bidra til å opprettholde egen helseutvikling. Robert Crawford (1980) beskriver *helsisme* som en moralsk og individualistisk ideologi der helse kan oppnås uproblematisk gjennom individuell innsats og disiplin. I hovedsak gjennom regulering av kroppens fysiske størrelse

og form (Kirk & Colquhoun, 1989, s.419). Ommundsen (2008) argumenterer for at kroppsøvningsfaget ikke utelukkende skal legitimeres i en helsediskurs, og støttes av flere forskere som underbygger advarslene mot en slik legitimering (Evans et al. 2004; Kirk, 2006; Quennerstedt, 2008). Advarslene mot helselegetimeringen har bakgrunn i en skepsis til at faget skal løse allerede eksisterende helseutfordringer, samt at helse kun utgjør et av flere kunnskapsobjekter i faget (Ommundsen, 2008; Evans et al. 2004).

Den forskningsbaserte kritikken av helsisme som ideologi kan ifølge Mong & Standal (2019) omtales som et kritisk perspektiv. Perspektivet tar i likhet med salutogenese et oppgjør med det dominerende biomedisinske perspektivet, og advarer spesielt mot de moralske kravene som stilles overfor et lærende individ i folkehelseperspektivet. Forskere innen denne retningen peker på at helsisme bygger på et grunnlag som reproducerer en snever forståelse av helse, og samtidig ignorerer hvordan politikk, utdanning og ulike sosiale kontekster påvirker folks helse (Mong & Standal, 2019).

I det kommende vil det redegjøres for helsisme som en moralistisk helseforståelse og i tilknytning til en samfunnsskapt kroppsforståelse.

### **3.3.1 Helsisme som moralistisk helseforståelse og regulerende diskurs**

I Artikkelen “Healthism and Physical Education”, beskriver Kirk & Colquhoun (1989) bakgrunnen for helsisme som en moderne helseorientert kultur, “healthist culture”. Her er den fysiske kroppen et avgjørende uttrykk for helse, og som igjen er tett knyttet til en moralsk disiplinert adferd. De viser videre til at denne måten å betrakte helsefremmende arbeid på, opererer med en individorientert og livsstilsrelatert løsning på helseproblemer. Kirk & Colquhoun hevder at viktigheten av det fysiske aspektet innen helsisme, uttrykkes mest eksplisitt i såkalte helsebaserte kroppsøvningsprogrammer. Disse programmene kan sees i lys av det historiske kroppsøvningsfaget i offentlige skoler frem til 1940-tallet, som i hovedsak var orientert rundt kroppslig helse og disiplin.

Helsebaserte kroppsøvningsprogrammer underbygges av en rekke antagelser omkring helse og kropp. Disse antagelsene kommer til uttrykk gjennom en *trening = fitness = helse* triplex/trippel. Denne triplexen/trippelen konstituerer en sterk relasjon mellom de tre komponentene og presenterer et implisitt tankemønster om at trening gjennom “fitness” fører til bedre helse, at trening er essensielt for helse og at det å være veltrent og å ha en slank kropp er bevis for god helse. Gjennom denne trippelen kommer det også frem en tydelig individualisme, ettersom kroppsøving involverer direkte og føyte erfaringer. Helse er noe som



befinner seg i kroppene våre, og følelsen av velvære er en betydelig personlig indikator på at helsetilstanden vår er tilstrekkelig god. Kroppen blir i denne sammenhengen et symbol på livsstilen, både som et mål på individets direkteføyte velvære og dets helse (Kirk & Colquhoun 1989).

Kirk & Colquhoun (1989) forklarer at flere aktører har interesse av og noe å tjene på å videreføre helsisme som ideologi, samt det individuelle helseaspektet der individet selv er ansvarlig for å regulere kroppen gjennom trening og kosthold. Disse aktørene bidrar til å opprettholde helsisme som en regulerende diskurs, som kroppsøvingsfaget også inngår i/er en del av. Kirk & Colquhoun snakker i første omgang om fitnessindustrien som en sentral aktør, ettersom den eksisterer på bakgrunn av verdiene som representeres gjennom helsisme. Fitnessindustrien har basert sin virksomhet på at folk i samfunnet har en tiltro til at trening er en essensiell del av å skape og opprettholde helse på. Den benytter seg samtidig av et dominerende fysisk aspekt, der forbedringer av kroppens fysiske utseende og oppnåelsen av en slank kropp fungerer som et virkemiddel for å opprettholde virksomhetens verdi. I likhet med fitnessindustrien har moderne medisin også en fordel av helsismens individuelle fokus. Moderne medisin baseres som regel på behandling som involverer direkte kontakt med og i individuelle kropp. Videre viser Kirk & Colquhoun (1989) til at den andre sentrale aktøren som tjener på at helse utelukkende er individets eget ansvar, omfatter staten i allianse med industrien og andre kommersielle aktører. Ved at helse opprettholdes som befolkningens anliggende, kan disse aktørene fraskrive seg ansvar for tap av produktivitet ved sykdom og helseproblemer, samt at problemløsningen ofte forblir på et individuelt nivå.

Som ideologi fungerer helsisme gjennom å tilsløre oppmerksomheten om andre faktorer som utfordrer og anskueliggjør trening = fitness = helse-trippelen. På denne måten vil helsisme bidra til å beskytte den gjeldende samfunnsorden mot kritikk og restrukturering, som igjen kan true de aktørene som besitter en fordel av andre individers problemer, lidelse og død (Crawford, 1980). Videre beskyttes disse aktørenes interesser, gjennom at helsisme også skjuler dimensjonen av forutsetninger for å lykkes helsemessig. Mulighetene til å oppnå og opprettholde helse vil imidlertid ikke være like tilgjengelig for alle mennesker. De vil variere avhengig av yrke og lønn, kjønn, foreldreskap, alder, geografisk sted og klima, sosial klasse og etnisitet (Kirk & Colquhoun, 1989, s. 431).

Kirk & Colquhoun (1989) påpeker at den regulerende helsismediskursen som kroppsøvingsfaget er knyttet til, får frem en selvmotsigende sammenheng mellom det fysiske,

helse og finansielt utbytte (s.432). I den vestlige verden blir vi som individer bombardert med selvmotsigende føringer om både å forbruke og avstå fra visse handlinger på en og samme tid. I sammenheng med kapitalistisk vekst ligger et prinsipp om overforbruk til grunn, men også befolkningens evne til selvdisciplin og arbeidsmoral. I helsebasert kroppsøving ligger antagelsene rundt trening = fitness = helse - trippelen, innenfor en lignende prosess. Crawford (1986) hevder det foreligger et “slanketyranni”, som igjen henger sammen med et tyranni av forbruk: “Like shopping, the desire to eat is a favourite form of coping. And for those who don’t throw up or fast, exercise has become our most popular attempt to resolve individually the contradiction.” (Crawford, 1986, s.93). Den moderne helseorienteringen i kroppsøving blir i denne sammenhengen et uttrykk for en slik representasjon av helsisme, der den legitimeres som en internalisert del for disiplinering av kroppen (Kirk & Colquhoun, 1989).

### **3.3.2 Helsisme og samfunnsskapt kroppsforståelse**

Engelsrud (2006) skriver at ønsker om å forandre kroppen i henhold til samtidens skjønnhetsidealer, antageligvis har eksistert like lenge som menneskeheten selv. “Kroppen er, og har alltid vært et fenomen for samfunnsskapt konstruksjon” (Engelsrud, 2006, s.65). Kroppsbegrepet ble likevel ikke knyttet til fenomener som identitet, kunnskap og erfaring før på 1980-tallet, da disse tidligere ble betraktet som kognitive og mentale. Det utviklet seg etter hvert et teoretisk grunnlag som ble kalt *den kroppslige vending*. Her ble kroppen knyttet til sentrale sosiologiske begreper som handling, makt og identitet, ettersom sosiologene ønsket å forstå hvordan folk handlet med kroppen, hvordan sosiale forhold kunne uttrykkes med kroppslige bevegelser, kroppslige følelser og sosial status. Innenfor dette paradigmet fikk kroppen en mer sentral rolle i den samfunnsvitenskapelige forskningen, og ble betraktet som en viktig faktor for å undersøke menneskets handlinger og væremåter (Engelsrud, 2006).

Til tross for *den kroppslige vending* har kroppen først i nyere tid blitt mer løsrevet fra naturvitenskapen og medisinsk forskning. John Hargreaves (1987) hevder dette skyldes at kroppen har vært underlagt den biomedisinske vitenskapens maktinnflytelse som forskningsobjekt, og kroppen derfor nærmest har blitt ignorert som område for seriøs forskning av sosiale, kulturelle og politiske teoretikere. Videre har biomedisinske definisjoner på kroppen som en maskin, bidratt til å begrense og avlede den vitenskapelige oppmerksomheten på kroppen som en sosial og kulturell konstruksjon (Kirk & Colquhoun, 1989, s.418). Ifølge Kirk & Colquhoun (1989) har det imidlertid utviklet seg et perspektiv på relasjonen mellom trening, fysisk “fitness” og helse på ulike arenaer der kulturell produksjon står sentralt. Dette perspektivet indikerer et skifte i fokus/oppmerksomhet på sosial kontroll

innen kapitalistiske samfunn fra ytre disiplinering av befolkningens kropp, til individuell disiplinering av kropp innenfra. Kirk & Colquhoun viser til et behov for å forstå den kulturelle betydningen av kroppen og fysisk aktivitet i relasjon til maktforandringer og kontroll i kapitalismen. De hevder vi allerede vet mye om kroppens biofysiske funksjoner, men samtidig lite om den symbolske makten kroppen besitter i en kulturell kontekst. Her viser de til kroppsøvingsfaget som en viktig representasjon for en slik symbolikk, ettersom det fungerer som et perspektiv for å betrakte produksjonen og legitimeringen av kroppslig kontroll/disiplinering.

Tinning (2010) beskriver i boken “Pedagogy and Human Movement”, hvordan kroppsøvingsfaget er involvert i reproduksjon av helsismens verdigrunnlag gjennom en aktiv/pågående og ukritisk konstruksjon av overvektsproblematikken. Han viser til at helsismens verdigrunnlag bygger på antagelser som underbygger en forståelse der kropp og helse tas for gitt (s. 178): helse er i seg selv uproblematisk positiv og skal utvikles av individet selv, kroppen kan tilnærmes som en maskin, og at trening tilsvarer “fitness” som igjen fører til helse. I sammenheng med at kroppsøvingsfaget har blitt frontet som en avgjørende faktor i kampen mot overvekt og fedme, har disse antagelsene blitt videreført og tatt for gitt. Kroppsøvingsfagets innhold og utvikling er ifølge Tinning under innflytelse av helsismens helseorienterte og kroppsidealiserende ideologi. Intensjonen i helseorientert kroppsøving er å promotere helsefremmende livsstil, men samtidig klarer den ikke å utfordre involveringen av temaer som kroppsfasong, fitness, fysisk styrke, forebygging av sykdom, ungdommelig skjønnhet og tiltrekningskraft . Tinning hevder en del av problemet kan tilsies det moralistiske aspektet og språket som helsismens diskurser innebærer.

I norsk kroppsøvingssammenheng har kroppen blitt formet og forstått i et disiplinerings- og dannelsesperspektiv, samt gjennom idretts- og helsediskurser. Opprinnelig ble avvikende bevegelser ansett som uønsket og i konflikt med den helsemessige og moralske utviklingen fagets fysiske fostring inngikk i (Engelsrud, 2006, s.71). Ommundsen (2005, 2008) problematiserer utviklingen der kroppsøvingsfagets verdi fortsatt har fotfeste i en helsediskurs. I sammenheng med tiltagende bekymring for inaktivitet og overvekt inngår kroppens form og størrelse i et argument for en helselegitimering. Samfunnets betydelige fokus og oppmerksomhet på helse har igjen bidratt til å forsterke denne legitimeringen (Ommundsen, 2008).

Denne utviklingen har fått grobunn av det Kirk (2006) kaller for en *overvektskrise*, og der kroppsøvingfaget både historisk og ideologisk har bidratt til å etablere og forsterke diskurser rundt helse og overvektproblematikk. Kirk hevder at faget i så måte har reproduisert helsisme og vektlagt en snever biologisk og funksjonell tilnærming til helse og aktivitet i kroppsøving. En slik tilnærming har Ommundsen (2008) beskrevet som bekymringsfull og kritisert for å true kroppsøvingfagets verdier og forankring (ankerfeste) som fag i skolen. Ommundsen påpeker at tilnærmingen med et formål om å endre elevenes fysiske kropper, vektregulering, selvkontroll og disiplinering av kroppen, kan føre til at elevene utvikler kroppslig psykologisk og sosial utrygghet og angst. Kirk (2006) argumenterer for at en fullstendig tiltro til en uproblematisk relasjon mellom inaktivitet og overvekt, må utfordres av alternative argumenter og muligheter i fremtidens kroppsøvingfag. Dersom denne relasjonen forsterkes og videreføres i offentlig og utdanningsrelatert politikk, kan det være uforholdsmessig/potensielt skadelig for unge mennesker og elever i skolen. Kirk (2006) viser som tidligere nevnt til et behov for en kritisk pedagogikk i kroppsøving, som bidrar til en moralsk og forsvarlig form for engasjement i møte med overvektproblematikken og -diskursen.

### **3.4 Oppsummering**

Perspektivene jeg har presentert utgjør oppgavens teoretiske forankring, og danner et utgangspunkt for å betrakte helse- og kroppsbegrepet i en kroppsøvingkontekst. Det biomedisinske perspektivet legger en snever og ensidig forståelse av kropp og helse til grunn, og opererer som et etablert utgangspunkt for kroppsøvingfagets innhold og praksis. Det alternative perspektivet søker å utfordre dette, og legger frem en videre og helhetlig forståelse gjennom en salutogen tilnærming. Det kritiske perspektivet viser hvordan kropp og helse kan betraktes ideologisk gjennom helsisme, og stiller seg kritisk til at individet selv skal stå ansvarlig for å opprettholde helse ved å kontrollere og regulere kroppens størrelse og form.

I neste kapittel ønsker jeg å beskrive oppgavens metodiske overveielser og valg. I analyse- og diskusjonsdelen presenterer jeg i første omgang de temaer som kommer frem i lys av elevenes forståelser av kropp og helse i og gjennom egen trening. I neste omgang vil analysen og diskusjonen ta for seg elevenes uttrykte forståelser av kropp og helse, og diskutere dem i forhold til de tre perspektivene jeg har redegjort for. Jeg vil benytte meg av både det biomedisinske, det alternative og det kritiske perspektivet for å identifisere hvilke temaer som kommer frem, og deretter undersøke hvorvidt elevenes uttalelser kan forankres i disse. Deretter vil jeg forsøke å diskutere elevenes synspunkter videre i lys av den teoretiske tilnærmingen.

## 4.0 Metode

Metode kommer av det greske *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Metodebegrepets opprinnelige betydning kan med andre ord defineres som "veien mot målet" (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.16; Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom en skal forske på fenomener og erfaringer innenfor skolens sosiale virkelighet, utgjør samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder veien for hvordan en skal kunne innhente informasjon om denne sosiale virkeligheten. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) omhandler metodelæren hvordan vi kan ettergå så langt som mulig for å belyse hvorvidt våre antagelser faktisk overensstemmer med virkeligheten. I dette kapittelet vil jeg i første omgang gjøre rede for den metodologiske tilnærmingen som er benyttet i denne studien. Jeg vil utdype hvorfor jeg har brukt den valgte tilnærmingen for å undersøke problemstillingen jeg presenterte innledningsvis (ref: kapittelnummer), samt begrunne hvordan denne fremgangsmåten har påvirket de metodiske overveielserne jeg har foretatt meg underveis.

### 4.1 Førforståelse og oversikt over feltet (situering)

Fangen (2010) viser til Martin Heidegger og hans teori om at "all forståelse viser tilbake til en førforståelse som vi ikke kan fri oss fra" (s.47). Videre bruker hun Heideggers hermeneutiske sirkel for å forklare prosessen der vi veksler mellom forståelse og førforståelse. Slik jeg tolker Fangen vil hun påpeke at det alltid vil være en grunnleggende forståelse som preger deg før du begynner med forskningsarbeidet. Underveis vil førforståelsen kunne modifieres gradvis av både tilegnelse av kunnskap og observasjoner som gjøres. Samtidig kan det være hensiktsmessig å skrive ned den kunnskap og de forhåndsantagelser en besitter i forkant av den innledende datainnsamlingen. På den måten kan en gjøre seg bevisst den hermeneutiske sirkelen, og eventuelt enklere kunne konkretisere tydelige kontraster mellom førforståelsen og forståelsen en opparbeider seg gjennom definerte funn.

Habermas snakker ifølge Fangen (2010) om en deltagende holdning (performative attitude) for å beskrive hvordan en bindes til førforståelse gitt i situasjonen. Likevel kan en også tilstrebe en iakttakende, objektiverende innstilling, fordi en i står i et motsetningsforhold til andre deltakere også utenfor feltet. Idealet slik Fangen beskriver det vil være å møte feltet med et åpent sinn, men forbeholdt av at en besitter tilstrekkelig kunnskap til å nærme seg feltet på en hensiktsmessig måte. Det foreligger ofte et misforhold mellom dine egne forventninger og forskningens funn, og det er der de interessante dataene ofte ligger hevder Fangen. Forhåndsantagelser og potensielle misoppfatninger en opprinnelig har hatt, kan ofte

tilsvare de samme antagelsene folk flest har om et gitt tema. Forskningens formål handler derfor i stor grad om å opparbeide mer konkret kunnskap samt å kunne avlive myter.

Mine tidligere erfaringer og opplevelser med både kroppsøving, organisert idrett samt ulike former for trening, vil sannsynligvis påvirke min oppmerksomhet på elevenes opplevelse av helse og kropp gjennom egentrening, i tillegg til hvilke positive og negative erfaringer de gjør seg gjennom perioden. Det vil derfor være hensiktsmessig å redegjøre for hvilke erfaringer jeg tidligere har gjort meg, og som kan påvirke min oppfatning av tematikken. Et spørsmål som herunder er aktuelt er; hvordan påvirker jeg og min førforståelse forskningen og datamaterialet jeg bearbeider i prosjektet?

Min førforståelse tar utgangspunkt i både mine erfaringer som elev i kroppsøvfingsfaget, og min bakgrunn fra forskjellige idretter og aktiviteter. Av idretter har jeg vært innom et bredt spekter tradisjonelle ballidretter, men også mer utradisjonelle valg som sandvolleyball og volleyball. De to sistnevnte ble kombinert i ungdomsårene, men sandvolleyballen var min store lidenskap gjennom hele videregående der målet var å komme på landslaget. Etter hvert som jeg tiltrådte i studenttilværelsen på Norges Idrettshøgskole, ble både mitt syn/perspektiv på og mine erfaringer med nye aktiviteter og idretter utfordret og følgelig også utvidet. Likevel foregikk nok den største påvirkningen og utviklingen i timene med anatomi og treningslære, og gjennom egentreningen på skolens styrkerom. Tidligere hadde jeg ikke stilt meg spesielt kritisk til ensrettet fokus på styrketrening, samt trening som generelt skulle utvikle både kroppens fysiske prestasjon og estetiske uttrykk. Egentrening var et begrep som for meg først og fremst handlet om å øke kroppens fysiske prestasjonsevne i henhold til den idretten jeg ville bli god i. På Idrettshøgskolen lærte jeg at mine tidligere erfaringer i stor grad var knyttet til de jeg hadde lært styrketrening av, og at min egen forståelse ikke var preget av egen tankevirksomhet. Jeg lærte å bli kritisk til hvordan jeg gjennomførte treningen, hvorfor jeg gjorde ulike øvelser, og ikke minst hvor mye som egentlig kreves av kunnskap for å kvalitetssikre det en gjør.

Førforståelsen har til dels vært med på å utvikle min nysgjerrighet til egentrening, til hvilke valg vi tar oss i forhold til aktivitet og trening. I tillegg har denne også farget mitt syn på hvordan vi kan lære av å drive med trening på egenhånd. Fordi jeg tror at det å utvikle glede og mestring i og gjennom egentrening, vil ha en betydelig påvirkning på elevenes fysiske aktive livsstil og kan bygge et fundament for livslang bevegelsesglede. Spørsmålet før jeg begynte med masterprosjektet var i midlertidig hvorvidt elevenes erfaringer med

egentreningen samsvarer med en slik forhåndsantagelse. Førforståelsen min var kritisk til nettopp dette; jeg så for meg at elevenes treningsvalg og -vaner ikke ville samsvare med refleksive og erfaringer, som de kan videreføre og utvikle når de går ut av det obligatoriske utdanningsløpet.

Da jeg senere begynte masterløpet på OsloMet, utviklet jeg en mer nyansert forståelse for begrepene kropp og helse. Samtidig ble jeg interessert i hvordan jeg kunne knytte disse nye perspektivene inn i kroppsøvfaget. Det slo meg at jeg tidligere hadde latt meg påvirke av den tradisjonelle og innsnevrede forståelsen; nemlig at vi ser på kroppen som en "maskin" som skal fungere og prestere optimalt i idrett- og konkurranser. På en annen side var helsebegrepet det som forundret meg mest, og mer konkret hvordan det henger sammen med vårt syn på kroppen. Jeg har stort sett tatt min forståelse for disse begrepene for gitt, og dermed heller ikke klart å forstå helheten av hvordan vi påvirkes gjennom en slik forståelse. Min grunnleggende forståelse har ofte vært knyttet til min helsetilstand gjennom idrett og trening. Det kan muligens være påfallende å si at jeg tidlig opparbeidet meg en fysisk aktiv livsstil, og at jeg aldri har betraktet helse som noe mer enn fravær av sykdom og skader. Helse har også utgjort et grunnlag for kosthold, trening og motivasjon, og gjerne som isolerte faktorer.

Min forståelse ble utvidet gjennom å lære om den salutogene helsetilnærmingen, og som jeg vil belyse senere i teorikapittelet (Kap. 5). Denne forståelsen har senere gjort meg mer fokusert på masteroppgavens bakgrunn og formål. Den teoretiske forankringen jeg benyttet meg av i den tidligere essayoppgaven, dannet mye av grunnlaget for ulike begreper og prinsipper som er egnet til å belyse elevenes uttrykte meninger og erfaringer i egentrening. Personlig har jeg vektlagt å tilstrebe Fangen (2010) sitt ideal om å møte feltet med et åpent sinn, samtidig som jeg er bevisst over den hermeneutiske sirkelens prinsipp om å veksle mellom forståelse og førforståelse. Datainnsamlingen bidro til en viss grad i å modifisere min førforståelse, samtidig som jeg ønsket å forstå feltet ut ifra elevenes perspektiv. Kontrastene som oppsto underveis var stor grad knyttet til samtaler med elevene, men ble også tydeliggjort gjennom gruppeintervjuene. De definerte funnene jeg har gjort vil kunne bidra til å opparbeide konkret kunnskap, men også nyansere min førforståelse og utvikle en mer nyansert forståelse av begrepene egentrening, kropp og helse.

## 4.2 Valg av metode

Valget av forskningsmetode ble gjort på bakgrunn av oppgavens problemstilling: *Hva lærer elever på tredje året i videregående skole om kropp og helse gjennom egentrening?* Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for kvalitativ forskningsmetode, og hvorfor jeg valgte å bruke denne tilnærmingen i mitt forskningsprosjekt.

### 4.2.1 Kvalitativ metode

Siden 1980-årene har kvalitative metoder fått økt innflytelse i samfunnsforskningen. Kvale & Brinkmann (2015) mener at denne populariteten bør sees i sammenheng med en kvalitativ orientering. I den kvalitative orienteringen vil fokuset og oppmerksomheten være rettet mot kulturelle og situerte aspekter ved menneskers tenkemåter, kunnskap, handlinger og forståelse av seg selv. I henhold til denne orienteringen bør fenomener og prosesser beskrives i forkant av utforming av teorier om dem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvalitativ forskning kan omtales som en fremgangsmåte for å gå i dybden og undersøke hvordan fenomener oppstår, hva de inneholder og hvilken betydning de omfatter for informantene og samfunnet rundt. Det handler altså ikke om fenomenenes utbredelse, omfang og hyppighet, men om hvordan en kan oppdage opphavet samt subjektive oppfatninger og meninger om fenomener gjennom forskning (Fangen, 2010).

Thagaard (2009) påpeker at kvalitative forskningsmetoder fortsatt er under utvikling, og fordrer derfor en eksplisitt definering av de prinsipper og prosesser som ligger til grunn for kvalitativ forskning. Videre mener hun at dette også innebærer en presisering av prosessene som har ført til forskningsresultatene av den kvalitative metoden. Hensikten er ifølge Thagaard å gjøre rede for helheten av fremgangsmåtene for datainnsamlingen, der en beskriver hvordan en innhenter data, analyserer underveis og avslutningsvis tolker de foreliggende resultatene. Dette vil være med på å sikre troverdigheten og overførbarheten som forskningsresultatene er avhengig av, for å kunne skape et fundament som kunnskapens eksistens hviler på (Thagaard, 2009). Thagaard skriver videre at kvalitative metoder er godt egnet for forskning som tar opp temaer der det finnes lite eksisterende forskning. Her stilles det gjerne større krav til åpenhet og fleksibilitet hos forskeren, men samtidig en viss kjennskap til feltet som skal studeres. Et annet viktig poeng er ifølge Thagaard at kvalitative metoder også egner seg godt til å utforske personers subjektive og sensitive emner, og dermed



kan belyse forskningsspørsmål som forutsetter et visst tillitsforhold mellom forskeren og informantene.

I denne studien søker jeg å forstå elevers erfarte læring gjennom erfaringer i og gjennom egentrening. Hvordan de forstår begrepene helse og kropp generelt er også sentral, samt å konkretisere hvilket læringsperspektiv de har i utgangspunktet. Subjektive forståelser og erfaringer utgjør studiens formål og samtidig hovedargumentet for at en kvalitativ tilnærming vil være hensiktsmessig. Tilgangen til elevenes erfaringer vil gjøres mulig gjennom deltakende observasjon underveis, og til slutt personlige kvalitative forskningsintervjuer. Sentralt for å få tilgang til elevenes subjektive meninger og oppfatninger i min studie, vil være å innlede et godt tillitsforhold tidlig med informantene. Samtidig som relasjonsbyggingen mellom meg og elevene forutsetter tillit, er det derimot ikke gitt at alle ønsker å inngå i personlige intervjuer. De etiske utfordringene knyttet til den nære kontakten jeg ønsker med informantene er derfor også et sentralt tema. I neste avsnitt vil det foreligge en redegjørelse for utvalget av informanter til studien, og deretter vil det kvalitative forskningsintervjuet beskrives.

### 4.3 Utvalg

Thagaard (2009) viser til at kvalitative studier som regel baseres på strategiske utvalg. Et slikt utvalg innebærer at forskeren velger seg de informantene som på bakgrunn av visse egenskaper eller kvalifikasjoner, er strategisk gunstige med tanke på problemstillingens formulering. Det handler altså om å definere hvilke kriterier som avgrenser utvalget av informanter til de som mest sannsynlig kan besitte den nøkkelinformasjonen en ønsker. (Thagaard, 2009)

Utvalgets størrelse bør ifølge Thagaard (2009, s.59) gjøres med utgangspunkt i et «metningspunkt»: «Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av den fenomenene som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort». Samtidig påpeker hun at omfanget av antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å analysere materialet tilstrekkelig omfattende. Thagaard hevder dette er en retningslinje for kvalitative utvalg, og som dermed vil føre til en automatisk begrensning for utvalgets antall i forhold til masteroppgavens rammeverk.

Walseth et al. (2017) skriver at rundt 50 % av dagens 15-åringer deltar i organiserte idrettslag og/eller –klubber. Samtidig er dette også en aldersgruppe der jenter og gutter i økende grad blir medlemmer av kommersielle treningssentre. I en NOVA-rapport fra 2011 om ungdom og

trening, kommer det frem en tydelig trend der flertallet i aldergruppen 15-17 år velger å droppe den organiserte idretten til fordel for deltakelse på treningssentrene (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011). Egentrening er en aktivitet som i stor grad fordrer fokus på selvstendig arbeid, og der elevene selv står ansvarlige for organisering og planlegging. Min antagelse er at mange elever trolig kommer til å utøve egentrening på kommersielle treningssentre på fritiden, eller etter endt skolegang. Jeg betrakter derfor informantene i den nevnte aldersgruppen som sentrale og gunstige for å undersøke problemstillingen i min studie. Jeg håper at de kan bidra til at jeg forstår hvordan de opplever egentreningsperioden og hva de eventuelt lærer om kropp og helse. Det er snakk om både kompetanse og erfaringer sett fra deres subjektive ståsted. I lys av et slikt strategisk utvalg tror jeg at jeg bedre kan belyse deres perspektiv på trening, kropp og helse, samtidig som det kan bidra til å sette ord på hvordan læring gjennom egentrening i kroppsøvfingsfaget oppleves av elever.

#### **4.4 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) en fremgangsmåte for å søke kvalitativ kunnskap uttrykt gjennom normalt og muntlig språk. Intervjuets formål er ikke å kvantifisere kunnskapen, men søker å nyansere beskrivelsen av intervjuinformantens egen forståelse av verden i form av ord. Den kvalitative verdien av intervjuet ligger i hvor presise beskrivelser og stringenser i meningsfortolkningen som uttrykkes, kan motsvare eksaktheten i kvantitative målinger.

Kvale & Brinkmann karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet om læring som basert på en fenomenologisk tilgang. Formålet med intervjuet er å forstå intervjupersonenes dagligliv gjennom deres eget perspektiv, og med en struktur som kan ligne på en dagligdags samtale. I forskningssammenheng skal det samtidig være et profesjonelt intervju som følger en bestemt metode og gjennomtenkte spørreteknikker. I kvalitativ forskning brukes fenomenologi mer presist som et begrep for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Dette forutsetter en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den vi mennesker oppfatter, nærmere bestemt intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

##### **4.4.1 Semistrukturerte intervjuer**

Hovedårsaken til at jeg valgte å gjennomføre forskningsintervjuer med en semistrukturert tilnærming, var at jeg ønsket å forstå elevenes erfarte læring. Dermed er jeg interessert i å forstå intervjuinformantenes levde hverdagsverden, som også kan kalles for livsverden.

Livsverdenen til en elev vil for eksempel fremtre slik eleven møter den i dagliglivet i skolen. Intervjuformen jeg ønsker å benytte kan ifølge Kvale & Brinkmann kalles for et semistrukturert livsverdenintervju. Her vil jeg prøve å belyse temaer fra dagliglivet gjennom elevenes egne perspektiver. For å forstå perspektivene vil intervjuet dreie seg om å innhente beskrivelser og fortolkninger av meningene elevene uttrykker, altså meninger forstått gjennom intervjuinformantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46)

Et semistrukturert intervju baseres i utgangspunktet på en intervjuguide som avgrensar tematikken for samtalen, og kan samtidig inneholde forslag til spørsmål forskeren vil bruke. I etterkant vil intervjuet som regel transkriberes i tekstformat. Denne teksten samt lydopptaket vil tilsammen utgjøre det helhetlige datamaterialet, og som analyseres i en etterfølgende meningsanalyse. Kvale & Brinkmann påpeker at det kan være problematisk å gjennomføre et intervju kun ved hjelp av meningsspørsmål, og hevder at det derfor bør presenteres både faktaspørsmål og meningsspørsmål. De viser til at de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene er sentrale, men at forskeren også kan forsøke å sette ord på det implisitte budskapet til informanten. Dette innebærer å tolke det budskapet som sies "mellom linjene", formulere det og deretter "sende det tilbake" til informanten. På den måten kan en muligens oppdage en bekreftelse eller avkreftelse, av fortolkningen av budskapet fra informanten umiddelbart (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

#### **4.4.2 Fokusgruppeintervjuer**

Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg å gjennomføre intervjuer med enkeltelever, men grunnet begrenset tilgang på elevene i skoletiden og den praktiske gjennomføringen, endte jeg opp med å gjennomføre fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppeintervjuer ble opprinnelig benyttet til undersøkelser av forbrukermotiver og varepreferanser, men har siden 1980-tallet også blitt en viktig del av den akademiske samfunnsforskningen. Fokusgruppene utgjør vanligvis en gruppe på seks til ti personer, og intervjuet ledes således av en moderator. Moderatoren skal lede intervjuet for å få frem mangfoldet av gruppens ulike synspunkter for temaet som er i fokus. Dette innebærer en ikke-styrende intervjustil, der det både tilrettelegges for ordveksling og en åpen og trygg atmosfære i gruppeintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015)

Fordelen med fokusgruppeintervjuer er ifølge Kvale & Brinkmann at den kollektive ordvekslingen i gruppen kan føre til at en får frem mer spontane og emosjonelle synspunkter. Dette kan skape et bedre grunnlag for ekspressive og eksplorative intervjuer, sammenlignet med individuelle intervjuer som ofte har et mer strukturert og kognitivt preg. Gruppens samspill kan midlertidig føre til begrensninger for moderatorens kontroll over

intervjuforløpet, og således styres intervjuet i større grad av gruppedynamikken. Dynamikken i intervjuet står dermed sentralt for hvorvidt informantene vil gi uttrykk for synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige, fordi de blant annet kan omhandle følsomme og potensielt tabubelagte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.5 Intervjuguide

Kvale & Brinkmann (2015) omtaler en intervjuguide som et manuskript, og som utformes i henhold til å strukturere intervjuets forløp og formål. I sammenheng med semistrukturerte intervjuer vil intervjuguiden først og fremst utgjøre en tematisk oversikt, som beskriver hvilke temaer og emner som intervjuet skal dekke. I tillegg kan en formulere forslag til spørsmål en kan tenke seg å stille. Samtidig har intervjueren stor frihet og fleksibilitet til å avgjøre i hvor stor grad guiden skal følges, om det er hensiktsmessig å følge opp svar fra informanten samt hvor åpent intervjuet er for nye tematiske retninger. Spørsmålene i intervjuet forutsetter en vurdering av hensyn til en tematisk og en dynamisk dimensjon. Den tematiske dimensjonen omfatter hensyn til hvordan kunnskap produseres, mens den dynamiske dimensjonen dreier seg om hensyn til den personlige relasjonen mellom intervjueren og informanten i intervjuet. Ved å være bevisst disse dimensjonene, kan intervjuet tematisk bidra til produksjon av kunnskap, og fremme en dynamisk og god intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

I tråd med gjennomføring av et semistrukturert intervju utarbeidet jeg en intervjuguide som kunne benyttes som et hjelpemiddel under gjennomføring av intervjuene. Dette innebærer at jeg ønsket å sikre meg at temaet i samtalen ville opprettholdes underveis, og sørge for at jeg ikke ville glemme sentrale tematiske problemstillinger jeg hadde sett for meg i forkant. Det er viktig å merke seg at intervjuguiden må ses i lys av observasjonsnotatene og observasjonsguiden (vedlegg 1), fordi disse var med på å påvirke ideelle spørsmål og tematisk fokus for intervjuene.

I hovedsak var temaene i intervjuguiden inndelt i henhold til tre hovedkategorier; egentreningsperiodens innhold og læringsutbytte, elevenes forståelser av kropp- og helsebegrepet samt læring i henhold til kompetansemål og formålet for kroppsøvfingsfaget. Bakgrunnen for valget av disse var først og fremst med bakgrunn av relevanse for problemstillingen. Samtidig anså jeg det som en gunstig progresjon i intervjuet i forhold til både den tematiske og den dynamiske dimensjonen, slik Kvale & Brinkmann (2015) hevder er sentralt for intervjuinteraksjonen. Ved å snakke generelt om egentrening og egentreningsperioden ønsket jeg tilrettelegge for en personlig relasjon til elevgruppen, og samtidig åpne opp for refleksjoner hos elevene. Videre skulle spørsmål knyttet til begrepene

kropp og helse bidra til at jeg fikk mer konkrete svar på elevenes erfaringer og meninger. Avslutningsvis ønsket jeg å komme dypere inn på hvordan elevene uttrykte læringsutbyttet av den gjennomførte periode, og eventuelt hvorvidt dette potensielt kunne samsvare med aktuelle kompetansemål og formålet for læreplanen i kroppsøving.

#### **4.6 Triangulering**

I denne studien ønsker jeg som tidligere nevnt å kombinere to kvalitative metoder, henholdsvis semistrukturerte intervjuer og deltakende observasjon. Ifølge Fangen (2010) kalles det å kombinere flere metoder for triangulering. Hun beskriver at dette kan gjøres på to måter; enten vil den ene metoden være dominerende og den andre blir da underordnet, eller så vil metodene være likestilte. I mitt prosjekt vil den deltakende observasjonen ha en åpen og eksplorerende tilnærming, for å innhente dybdeinformasjon av feltet gjennom feltnotater. I etterkant av observasjonen vil jeg bruke feltnotatene for å finne såkalte nøkkelinformanter som jeg ønsker å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med. (Fangen, 2010). Dermed er fasen med deltakende observasjon trolig atskilt fra perioden der jeg gjennomfører intervjuer, men observasjonen og feltnotatene vil påvirke både innholdet og hvilke informanter jeg benytter for samtale i intervjuene

I både deltakende observasjon og intervju står det sentralt at forskeren klarer å etablere en direkte kontakt med forskningssubjektene. Det er relasjonen og samarbeidet mellom forskeren og informanten som skaper materialet og kunnskapen i studien (Thagaard, 2009; Fangen, 2010). Gjennom den deltakende observasjonen kan du engasjere deg fullt ut i å erfare feltet, og samtidig jobbe med å forstå det ved de observasjonene og samtale du gjør underveis. Dine fortolkninger av det som skjer og det som sies, kan etterprøves og diskuteres med forskningssubjektene både underveis og i løpet av intervjuene (Fangen, 2010). Den direkte kontakten mellom forsker og informanten medfører en rekke etiske utfordringer og dilemmaer overfor forskeren. Samtidig vil datainnsamling ved en slik åpen interaksjon stille krav til forskerens nærhet og sensitivitet i relasjon til informanten (Thagaard, 2009).

#### **4.7 Deltagende observasjon**

Deltagende observasjon vil ofte kunne brukes synonymt med metoden feltarbeid, og viser til det å være "ute i felten". Metoden innebærer å delta og observere hverdagen til den gruppen mennesker en studerer over en viss periode. Ved å observere hvilke situasjoner de går inn i samt hvordan de håndterer dem gjennom handling eller samhandling, muliggjør metoden å erfare hvordan forskningssubjektene faktisk handler, stemmer overens med det de

forteller at de utfører. Forskeren inntar altså både en deltager- og en observatørrolle, og som deltager ligger det et sosialt aspekt tett knyttet opp til observasjonene. Det sosiale aspektet er svært viktig fordi du kan inngå i samtaler med enkelte eller flere av forskningssubjektene i ulike situasjoner, og få tilgang til deres subjektive fortolkninger av hendelsene du har observert (Fangen, 2010). Metoden kan med andre ord gi en bredere og dypere forståelse av et felt, og skape et bedre utgangspunkt for å analysere datamaterialet fra både observasjonsnotater og forskningsintervjuer.

Fordelene med deltagende observasjon som metode er ifølge Fangen (2010) at den åpner for tilegnelse av informasjon og kunnskap gjennom førstehåndserfaringer. Førstehåndserfaringer kan danne et mer solid grunnlag for din forståelse og fortolkning av feltet du studerer.

Samtidig viser hun til at de inntrykkene og følelsene en gjør seg underveis, kan være viktige for refleksjon og selvransakelse i sammenheng med datainnsamling. Fangen snakker her om de inntrykk og helhetlige bilder av forskningssubjektene og feltet som oppfattes, og som det kan være vanskelig å uttrykke med ord. De vil likevel kunne fremme forståelse og tolkninger som kan gjøre en oppmerksom på mindre opplagte sider ved feltet. Disse sidene er trolig ikke tilgjengelige i intervjuets konstruerte setting som er strukturert av forskeren. Dermed kan andre former for samhandling, språkbruk og handlinger komme til uttrykk i analysen av datamaterialet (Fangen, 2010).

Hovedfordelen med deltagende observasjon etter mitt syn er at den kan sikre en tilgang til informasjon som enkelte av forskningssubjektene potensielt ikke vil snakke om i et intervju. Helse- og kroppsforståelser kan oppfattes som sensitive temaer for enkelte elever, og kan være uvillige til å dele sine meninger og oppfatninger omkring disse. Dermed blir mine observasjoner, notater og refleksjoner avgjørende for å sikre at jeg får direkte erfaringer med et bredere utvalg av informantene. Samtidig er det viktig å være klar over at jeg også kan konfrontere elever med spørsmål på bakgrunn av observasjoner jeg gjør. I forhold til observasjonen forutsetter gjennomføringen av intervjuene en større relasjonsbasert tillit. Dermed kan den deltagende observasjonen også sørge for at en lettere kan gjøre seg kjent med feltet og forskningssubjektene i forkant av intervjuene. Et annet viktig argument for triangulering slik jeg tolker Fangen (2010) er at intervjuer samtidig kan være et nødvendig supplement for den deltagende observasjonen. Det er ikke gitt at jeg får tilstrekkelig konkrete opplevelser og kunnskap om forskningssubjektene gjennom observasjonen. Intervjuene kan gi meg mer eksakt kunnskap om spesifikke situasjoner som informantene gir uttrykk for.

Eventuelle misforståelser og forhåndsantagelser jeg opparbeider meg kan rettes opp i, slik at jeg får et mer presist og dypere innsikt i feltet (Fangen, 2010).

#### **4.7.1 Deltidsdeltagende observasjon**

Masteroppgavens omfang og varighet innenfor normert tid, legger ikke til rette for at jeg kan gjennomføre et langvarig feltarbeid. Ifølge Fangen (2010) kan det derfor være pragmatiske grunner til at feltarbeidet i min studie vil være kortvarig, eller det hun også kaller for deltidsdeltagende observasjon. Et slikt feltarbeid vil samtidig kunne gi gode og tilstrekkelig datamateriale for studiens formål og problemstilling. En fordel ved å gjennomføre kortere feltøkter er at det kan bli lettere å skrive observasjonsnotater, ettersom en mindre omfattende mengde av inntrykk og refleksjoner er mer håndterbart å bearbeide om til notater. I mitt prosjekt kan jeg se for meg at hovedfordelen med deltidsdeltagende observasjon er at jeg ofte kan tilegne meg muligheten til å trekke meg tilbake fra observasjonen, og reflektere over det jeg nettopp har erfart i feltet. Gjennom refleksjon kan jeg bruke erfaringene til å gjøre analytiske overveielser, skrive dem ned og umiddelbart bearbeide dem uforstyrret (Fangen, 2010).

#### **4.7.2 Observasjonsnotater/feltnotater**

Ifølge Fangen (2010) innebærer et feltarbeid en prosess der en skriver feltnotater. Når en skriver feltnotater ønsker en å notere forbigående hendelser en observerer i feltet, slik at de kan fremstilles som redegjørelser tilgjengelig i et skriftlig dokument. Prosessen der du skriver ned det du hører og observerer i virkeligheten, kan vurderes og gjennomføres for å skape et fundament for analysearbeidet. Grunnlaget for feltnotatenes betydning skapes gjennomgående i prosessen; fra notatene skrives, leses og legges bort, til de igjen blir funnet frem for å kunne vurdere hendelsene og eventuelle sitater. Fangen poengterer likevel at feltnotatene sannsynligvis ikke vil omfatte alt av det en klarer å huske fra gjennomføringen av feltarbeidet. Dersom du skal kunne redegjøre for en situasjon som oppstod i feltarbeidet, vil du som regel være i stand til å huske flere detaljer basert på egen hukommelse. Det som er sentralt for gode notater er at de kan bidra til å utvikle en mer analytisk forståelse. Det vil si at en kan sette hendelser og situasjoner i en sammenheng som videre kan fortolkes, og som bidrar til å utvide den umiddelbare forståelsen som oppstår der og da i feltet. Gode observasjonsnotater kan dermed gi et nytt blikk på hva som foregikk, og potensielt skape nye betydninger og mønstre gjennom analytisk forståelse av observasjoner (Fangen, 2010).

I mitt tilfelle ble observasjonsnotatene først og fremst anvendt som et utgangspunkt for å definere utvalget av informanter til fokusgruppeintervjuene. Observasjonsnotatene ble skrevet rett i etterkant av økten, og senere bearbeidet i henhold til observasjonsskjemaet og deretter renskrevet til et sammendrag. De ulike periodene for datainnsamlingen utgjorde på flere måter en helhetlig periode, der jeg hver uke observerte, og deretter reflekterte samt skrev ned notater ut ifra hukommelsen og tanker jeg gjorde meg underveis. Det ble etter hvert tydelig at dataene jeg kunne opparbeide meg gjennom observasjonsfasen, var relativt begrenset i henhold til det jeg hadde sett for meg. Timene jeg var tilstede i observasjonsfasen varte i drøyt en time, og samtidig ønsket jeg heller ikke å forstyrre elevene for mye i egentreningsarbeidet. Derfor anså jeg det som hensiktsmessig å benytte selve observasjonsprosessen med de påfølgende observasjonsnotatene, for å kartlegge elevenes bakgrunn, treningsvaner og generelle samtaler de hadde seg imellom. På den måten utgjorde dermed observasjonsnotatene et helhetlig grunnlag for feltets egenart, men også elevmangfoldet og utvalget av elever jeg så for meg som såkalte nøkkelinformanter (Fangen, 2010).

#### **4.8 Gjennomføring av intervjuer og deltagende observasjon**

Datainnsamlingen gikk i sin helhet over to perioder ved de utvalgte skolene. Periodens varighet tok utgangspunkt i lærerens rammer for egentreningsperioden, og jeg fulgte den lineært med elevgruppens deltagelse i egentreningstimene. I utgangspunktet var perioden fordelt over henholdsvis 3 og 4 uker, men i begge periodene ble de avsluttende gruppeintervjuene gjennomført i den 4. uken på begge skoler.

Kvale & Brinkmann (2015) omtaler forskningsintervjuet som et håndverk, ved at de beskriver det kvalitative intervjuet som et praktisk håndverk gjennom et sosialt samspill. Denne tilnærmingen utgjør en motsetning til oppfatningen om at en mekanisk overholdelse av det metodiske regelverket utgjør en sannhetsgaranti i vitenskapen. Ved gjennomføringen av et kvalitativt intervju stilles det krav til forskerens evne til å stille hensiktsmessige spørsmål, og tilstrekkelig med kunnskap om temaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. I sammenheng med dette skriver Kvale & Brinkmann om forskerens person som det viktigste forskningsredskapet, og viser til betydningen av forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet. Intervjuet sosiale produksjon av kunnskap avhenger ikke bare av forskeren sine evner og kunnskaper, men også av følsomhet for blant annet situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan en skal stille spørsmål. Det er gjennom interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonen/informanten at den kvalitative kunnskapen skapes, og dette fordrer et håndverk basert på en sosial praksis.



Etter at perioden med den deltagende observasjonene var gjennomført, satte jeg i gang med å intervju elevgruppene. Gjennomføringen av intervjuene var i utgangspunktet preget av at jeg ikke hadde noen tidligere erfaring med å gjennomføre et forskningsintervju fra tidligere. I tillegg til mangel på erfaring var tiden jeg hadde til rådighet med elevene generelt begrenset. Flere av intervjuene kom i gang litt etter skjema, og som følge av dette var jeg nødt til å avslutte intervjuet tidligere enn planlagt. Jeg fikk først og fremst ikke gjennomgått alle temaene i intervjuguiden slik jeg hadde planlagt, samt at to av informantene var nødt til å gå tidligere. Begge intervjuene ga meg et visst inntrykk av de erfaringene jeg var ute etter, men jeg var samtidig ikke overbevist om jeg hadde klart å komme tilstrekkelig i dybden av elevenes perspektiver.

Intervjuene ble innledet ved at elevene fortalte litt om seg selv og sine erfaringer med egentrening på fritiden. Jeg styrte intervjuene videre ved å igjennom temaene kronologisk i henhold til intervjuguiden. Dermed var intervjuguiden styrende for det tematiske fokuset, men det hendte at vi diskuterte ytterpunkter som ikke var like relevante. I ettertid antar jeg at jeg med fordel kunne vært mer løsrevet fra intervjuguiden, og heller vektlagt å stille oppfølgingsspørsmål til meningene og erfaringene som kom frem. Dette gikk imidlertid bedre i gjennomføringen av den andre runden med gruppeintervjuer, først og fremst mestret jeg å styre dynamikken i intervjuene i større grad. Jeg kom derfor muligens litt dypere inn i elevenes meninger, og kunne utfordre dem til å reflektere litt mer over meningene deres. Samtidig oppstod det andre utfordringer knyttet til responsen på enkelte spørsmål i den jentegruppen, der jeg enten fikk veldig lite eller absolutt ingen respons. Således ble jeg enda mer førende i slike tilfeller, fordi jeg så det som nødvendig å styre dialogen videre. I etterkant av de gjennomførte intervjuene forstå jeg at forskjellen på dynamikken i gruppesamtalene var avgjørende for kunnskapsproduksjonen, og skyldes trolig mangler i min håndverksmessige dyktighet som observatør og intervjuer.

Samtidig har jeg reflektert over at flere av elevene trolig ikke så det som tilstrekkelig meningsfullt å delta i studien, og at det påvirket deres deltagelse i negativ grad. Jeg merket meg ulike måter deltagerne forholder seg til forventninger av meg som forsker samt deres egen deltakelse i studien. Noen av elevene viste en merkbart større interesse både ved oppstart og underveis i observasjonsfasen, samtidig som de også var aktive under gruppeintervjuet. Disse elevene fungerte som nøkkelinformanter, og som jeg fikk opparbeidet både tillit og samhandling med. Ifølge Fangen (2010) avhenger det først og fremst av hvorvidt deltagerens kunnskap om og innsikt i akademia er mangelfull eller ikke. Når en søker innpass i et aktuelt

felt er det viktigste først og fremst opparbeidelse av tillit, samt å skape en følelse hos informantene av at en virkelig er interessert i å lytte til deres tanker og meninger. Hovedoppgaven som forsker er å kunne bidra til et givende samarbeid, der både jeg og informantene føler at begge får noe ut av samhandlingen som eventuelt oppstår (Fangen, 2010).

#### 4.9 Transkribering

Transkribering av et forskningsintervju tar utgangspunkt i at en muntlig samtale skal omdannes til et skriftlig dokument, og den ferdigstilte transkripsjonen utgjør en sentral del av oppgavens datamateriale. Ved å strukturere intervjuet i tekstform kan forskeren både gjøre det enklere å få oversikt over datamaterialet, men også skape et godt grunnlag for å analysere materialet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket å gjøre meg godt kjent med datamaterialet i forkant av analysen, og det var derfor naturlig for meg å gjennomføre transkriberingen selv. Samtidig muliggjorde det at mine egne refleksjoner og erfaringer rundt intervjuet kunne underbygge og styrke påliteligheten i materialet. Transkriberingsprosessen ble gjennomført i parallell med datainnsamlingen, og i etterkant av begge gruppeintervjuene på hver av skolene. Transkriberingen foregikk manuelt i dataprogrammet HyperTRANSCRIBE, ved at jeg hørte på lydopptakene av intervjuene samtidig som jeg noterte hele samtalen med elevgruppene. Det var totalt sett en omfattende og tidkrevende prosess, men som satte i gang viktige refleksjoner for den påfølgende analysen.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) finnes det ingen fasit på hvordan en skal omdanne et muntlig intervju til en skriftlig tekst, og hvor detaljert transkripsjonen skal være. Det er opp til den enkelte forsker å avgjøre hvilke nyanser av intervjuet som skal med i den skriftlige transkripsjonen, og som samsvarer med det transkriberingen skal anvendes til. Mitt formål med transkriberingen var først og fremst å få frem hvordan elevene erfarte å lære gjennom egentrening, og dette fordret å oppnå en forståelse for elevenes egne perspektiver. Det oppsto selvfølgelig situasjoner der diskusjonen/samtalen gikk litt utenfor tematikken vi var inne på, og jeg vurderte derfor underveis transkriberingsprosessen hvilket innhold som var relevant, og hvilke digresjoner som falt utenfor formålet. I tilfeller der det oppsto latter, unaturlige pauser og generelle uklarheter, valgte jeg å notere ned dette i transkriberingen for å skape en helhet av intervjusituasjonen i materialet. Jeg så det også nødvendig å redigere og meningsfortette enkelte setninger som var uklare eller som gjentok seg selv, men var samtidig bevisst på å ivareta informantenes egne svar og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 4.10 Analyse

I denne studien ønsker jeg å analysere datamaterialet ved å bruke en tematisk analysestrategi, også kalt temasentrert analyse. Jeg har valgt å benytte meg av prinsippene for tematisk analysemetode slik de presenteres av Braun, Clarke & Weate (2016) i kapittelet "*Using thematic analysis in sport and exercise research*", i boken *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. Jeg vil derfor i første omgang kort presentere de generelle føringene for en tematisk analyse. Deretter vil jeg utdype fremgangsmåten for hvordan jeg ønsker å gjennomføre av analysen av datamaterialet som ligger til grunn.

### 4.10.1 Tematisk analyse

Braun et al. (2016) beskriver fremgangsmåten til tematisk analyse ut ifra en modell med seks faser. Selv om disse fasene tilsynelatende har en kronologisk rekkefølge, poengterer de at selve gjennomføringen bærer preg av at en nødvendigvis ikke kan forutsi veien til neste steg. Fremgangsmåten i en tematisk analyse vil derfor vanligvis innebære en repeterende prosess, der en fortløpende reflekterer over gjenkjennelse av data, koding, utvikling av temaer og revisjon for å drive den videre. Selve analysen skapes gjennom forskerens interaksjon og aktive prosess med datagrunnlaget, og hvor en møysommelig og grundig diskuterer og reflekter seg gjennom analysens metodologiske steg og faser (Braun et al. 2016):

Fase 1-2 omfatter identifisering og koding, og handler i hovedsak om å gjøre seg godt kjent med og få oversikt over dataene. I identifiseringsfasen har jeg i første omgang lest og gjennomgått hele datamaterialet, både observasjonsdata og intervjudata, og utarbeidet notater av data som kan være av interesse eller betydning for neste steg, kodingen. Fasens analytiske tilnærming står sentralt med tanke på min evne til å forstå og identifisere dataenes betydning, samtidig som jeg begynte å rette meg inn mot problemstillingens fokus og det meningsbærende innholdet jeg så etter.

Fase 2, kodingen, består av en systematisk prosess som skal bygge et solid fundament for utvikling av analysens temaer. En kode bidrar til å identifisere og markere data som har potensiell relevans for oppgavens problemstilling. Det er likevel viktig å være åpen for at problemstillingens formulering kan endres underveis i prosessen. Det praktiske arbeidet med koding besto første omgang av en gjennomgang av datamaterialet på papir, og deretter ble kodene utarbeidet i henhold til utvalgte utdrag. I mitt tilfelle utgjorde de transkriberte tekstene av observasjonen og intervjuene datagrunnlaget for koding. Videre gjennomførte jeg en grundigere gjennomgang av tekstene, der jeg underveis markerte tekstutdrag som virket relevante. Ved hjelp av fargekoder strukturerte jeg utdragenes innhold i form av tema, og

kodegrupper der hovedkoder og subkoder utgjorde en gruppe. Kodene jeg utviklet ga utdragene meningsinnhold i forhold til hvilken relevans de utgjorde for den videre analyseprosessen. Kodingen innebar å være fleksibel i henhold til å vurdere hvorvidt jeg vil benytte meg av de allerede eksisterende kodene, eller om jeg så behovet for å revidere kodene for å potensielt kunne utvide analysegrunnlaget (Braun et al. 2016).

Fase 3-5 utgjør selve kjernearbeidet med analysen. Gjennom analytisk arbeid med henholdsvis temautvikling, revidering og definering av temaer, kan en skape et grunnlag for en omfattende analyse av datamaterialet. I første omgang skal kodene organiseres ved at dataene som er kodet sorteres i potensielle temaer, etterfulgt av en revideringsprosess av kandidattemaene. I siste steg vil analysen av dataene som er representert av de definerte temaene gjennomføres.

Den siste og 6. fasen av analysen kan beskrives som en helhetlig prosess av analysen, og kan kalles for en skriftlig slutføring og strukturering. Denne prosessen er tilknyttet den analytiske fasen, og vil vanligvis organisere analysen skriftlig i en introduksjon, metode/fremgangsmåte, resultat, diskusjon (ofte kombinert med resultatdelene) og avslutningsvis en form for konklusjon. Videre involverer denne fasen også en rekke sentrale valg for inndelingen av analysens to kjerneelementer; spesifikke tekstutdrag fra utvalgte data og analytiske kommentarer, også kalt narrativer. Analytiske narrativer referer til deskriptive og interpretative kommentarer som presenteres i analysen, og som beskriver på hvilken måte siterte datautdrag er av analytisk betydning i henhold til oppgavens problemstilling. En god analyse forutsetter en hensiktsmessig balanse mellom disse to elementene, og defineres ut ifra hvilken tilnærming den tematiske analysen tilegnes (Braun et al. 2016).

## **4.11 Reliabilitet og validitet**

### **4.11.1 Reliabilitet**

Begrepet reliabilitet vil i forskningssammenheng ofte behandles i forbindelse med spørsmålet om hvorvidt andre forskere kan reprodusere de samme resultatene på andre tidspunkter. Det er altså relevant å spørre seg om en annen forsker som benytter seg av de samme metodene, vil kommet frem til de samme resultatene en selv har gjort (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015). I sammenheng med dette spørsmålet er det en referanse til repliserbarhet, som igjen kan diskuteres hvorvidt er et relevant kriterium i kvalitativ forskning. Ifølge Thagaard (2009) er repliserbarhet først og fremst knyttet til forskerens nøytralitet og objektivitet som et forskningsideal. Et slikt ideal står sentralt i en positivistisk forskningslogikk, der forskningsresultatene ideelt sett ikke skal betraktes som avhengig av

relasjonen mellom forskeren og forskningssubjektet. Dette står i tydelig kontrast til en konstruktivistisk, og kvalitativ forskningslogikk, der en søker å fremheve den relasjonelle prosessen mellom forsker og den som studeres, som et viktig grunnlag for utviklingen av kvalitative data. Her blir reliabilitetsbegrepet i hovedsak sett på som en redegjørelse for hvilke metoder som er benyttet i produksjonen av dataene som presenteres, og som skal argumentere for å overbevise en kritisk leser om kvaliteten på forskningen er tilstrekkelig med tanke på verdien av resultatene (Thagaard, 2009).

#### **4.11.2 Validitet**

Thagaard (2009) omtaler validitet som vurdering av grunnlaget for tolkninger. I forbindelse med analysen av datamaterialet vil validitet knyttes til hvordan en tolker data og fremstiller dem. Validiteten av forskningen kommer til uttrykk i forhold til resultatene som presenteres. Den vil mer presist belyse hvorvidt gyldigheten av tolkningene jeg har foretatt meg, samsvarer med den virkeligheten jeg har studert. Thagaard viser til Seale sine to former for validitet i kvalitative studier, nemlig intern og ekstern validitet. Den interne validiteten handler om "hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie" (Thagaard, 2009, s. 201). Her innebærer begrepet intern validitet en oppfatning av hvordan vi kan vurdere fortolkningenes tilknytning til en enkelt studie. I lys av den interne validiteten er det sentralt å spørre seg; Besvarer mine observasjoner, spørsmål og tolkninger de fenomenene jeg ønsker å vite noe om? Den eksterne validiteten omfatter på hvilken måte forskningens resultater kan være gyldig i sammenhenger utover studiens egne validitet. Et annet begrep en kan benytte seg av med en slik forståelse av ekstern validitet, er overførbarhet. Det kan argumenteres for at overførbarhet kan knyttes mer direkte, til prinsipper for hvordan vi hevder at gyldigheten av våre tolkninger også kan overføres til andre sammenhenger (Thagaard, 2009).

#### **4.12 Ethiske retningslinjer**

I forskning og vitenskapelige sammenhenger må enhver forsker gjøre seg kjent med og forholde seg til ulike etiske prinsipper og retningslinjer, både innenfor det aktuelle forskningsmiljøet samt tilknyttet forskningens kontekst og omgivelser (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2015) betrakter sentrale etiske retningslinjer som verktøy for såkalte etiske *usikkerhetsområder* i forskningsprosessen, det vil si problemområder som fordrer kontinuerlig refleksjon og hensyn. Videre viser de til fire sentrale etiske usikkerhetsområder som skal dekkes av de etiske retningslinjene forskeren underordner seg: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle*.

#### **4.12.1 Informert samtykke**

Informert samtykke omhandler prinsippet om at deltagerne i forskningsprosjektet skal informeres om hva deltakelsen innebærer, og utgjør følgelig utgangspunktet for ethvert prosjekt. (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Dette skal sikre at de involverte deltakerne skal kunne delta på et fritt og selvstendig grunnlag, samt at de skal orienteres om sin rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Kvale & Brinkmann (2015) mener at det informerte samtykket bør inkludere forskningsprosjektets overordnede mål, hovedtrekk i designen, og mulige risikoer og fordeler ved å inngå i forskningsprosjektet.

I tillegg til det overordnede prinsippet om informert samtykke, bør forskeren også vurdere hvor mye av informasjonen som skal gis, og når den skal utleveres til deltakerne. Dette innebærer en møysommelig avveining der forskeren må være bevisst på potensiell overflødig informasjon, og bevisst hvilke betydningsfulle opplysninger for deltakerne som ikke bør utelates (Kvale & Brinkmann, 2015). I henhold til retningslinjene for norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), skrev jeg informasjonsskriv for oppgaven (vedlegg 5) ved bruk av deres tilgjengelige mal. Informasjonsskrivet inkluderte følgelig prosjektets overordnede mål, opplysninger om personvern, hva deltakelsen i studien innebar for enkelteleven og gruppen, samt en presisering om at deltakernes valg om å delta var frivillig, og ikke fordret noen begrunnelse eller frist dersom de senere skulle ønske å trekke seg.

For å sikre prinsippet om informert samtykke delte jeg ut og gjennomgikk informasjonsskrivet ved første møte av observasjonsperioden. I tillegg ble informantenes rettigheter gjennomgått i forkant av gruppeintervjuet. Denne praksisen sikret at alle informantene fikk en grunnleggende forståelse av deltakelsen gjennom henholdsvis muntlig og skriftlig informasjon, og samtlige av deltakerne ga sitt muntlige og skriftlige samtykke i både observasjon- og intervjusituasjonen.

#### **4.12.2 Konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle**

Konfidensialitet er ifølge Thagaard (2013) enda et sentralt prinsipp for etiske retningslinjer, og innebærer at deltakerne i et forskningsprosjekt har krav på at informasjonen de oppgir behandles konfidensielt. Forskerens har dermed et ansvar for å behandle informasjon og data på en måte som hindrer at deltakernes identitet og privatliv gjøres tilgjengelig offentlig (Thagaard, 2013). I min datainnsamling har jeg som forsker fått innsyn i mine informanters personlige erfaringer, tanker og meninger. Denne informasjonen og deres personopplysninger bidro til å gi meg en viss innsikt i deres identitet og privatliv, og fordret derfor etiske

prinsipper for å sikre informantenes personvern. Konfidensialiteten ble sikret ved at jeg lagret informasjonen og personopplysninger om informantene på en datamaskin beskyttet med mitt eget brukernavn og passord, de underskrevne samtykkerklæringene og de transkriberte tekstene ble også oppbevart i et låst rom og skap.

Ved prosjektets avslutning vil datamaterialet, inkludert lydopptak og transkriberinger, bli slettet i henhold til NSD sine retningslinjer om konfidensialitet. Kvale & Brinkmanns (2015) anbefaler også å tilstrebe konfidensialitet gjennom enighet og fortrolighet med deltakerne om hva dataene og informasjonen i forskningsprosjektet kan brukes til. Det var således svært viktig at informantene mine var inneforstått med bruken og formidlingen av informasjonen og dataene deltakelsen deres resulterte i. I forbindelse med presentasjon av prosjektets resultater må forskeren anonymisere deltakerne, enten ved å anvende pseudonymer eller kodenummer (Thagaard, 2013). Jeg har i min oppgave anonymisert deltakere og deres skoler ved å gi dem førstnevnte fiktive navn og sistnevnte kodenummer (skole 1 og 2). Det er imidlertid en viss mulighet for indirekte gjenkjenning, ved at enkeltpersoner som kjenner informantene godt leser oppgaven eller at informantene selv leser den. Dette ble derfor poengtert i informasjonsskrivet

Deltakelsen i forskningsprosjekter kan føre til eventuelle konsekvenser for deltakerne, og forskeren er derfor pliktig til å følge en etisk forsvarlig forskningspraksis.

Forskningspraksisen skal derfor innebære at forskeren vurderer og informerer om potensielle konsekvenser ved deltakelsen, men også tilrettelegge for å unngå at forskningen kan medføre negative konsekvenser (Thagaard, 2013). I henhold til å respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse, sørget jeg for at alle informantene i egentreningsfeltet før hver observasjonstid ble oppdatert på hvem jeg var, hvorfor jeg var tilstede i timen og hva deltakelsen i forskningspraksisen kunne medføre. Jeg forsøkte også å etterstrebe at deltakerne ikke skulle oppleve meg som påtrengende, og sørget for å la dem selv styre sitt engasjement og samtaler underveis i observasjonsperioden. I intervju situasjonen var jeg opptatt av å avklare eventuelle følger ved å delta i gruppeintervjuet, samt forklare at informanten ikke ville risikere negative tilbakemeldinger eller fremstillinger ut i fra deres egne uttalelser.

Avslutningsvis ønsker jeg å belyse de etiske overveielser som ligger til grunn i min rolle som forsker. Fangen (2010) hevder at deltagende observasjon er den datainnsamlingsmetoden som potensielt innebærer mest direkte og potensielt påtrengende kontakt med forskningssubjektene. Det vil med andre si at en som forsker infiltrerer og kan innvirke på

menneskene du observerer, først og fremst ved at de eventuelt vil oppføre seg annerledes når det er klar over at de blir iaktatt. Min betraktning var at jeg innledningsvis tilstrebet å vær informativ og oppriktig om hvem jeg var samt hvorfor jeg ville være tilstede i timene. På den måten ønsket jeg å opprette tillit og forståelse for formålet med observasjonsrollen tidlig i prosessen. Ettersom tillit ofte må opparbeides over tid, var jeg også bevisst på at perioden med deltagende observasjon kunne gi et godt utgangspunkt for en god tillitsrelasjon med potensielle informanter i en intervjusetting (Fangen, 2010). Videre så jeg det som sentralt at jeg briefet elevgruppene om min bakgrunn og kunnskap i forkant av intervjuet. I tillegg forklarte jeg hva jeg ønsket å oppnå med både gruppeintervjuet og prosjektet. Dette prinsippet var i henhold til betydningen av forskerens integritet i en intervjusituasjon, slik Kvale & Brinkmann (2015) beskriver at intervjueren selv er det viktigste redskapet for å innhente informasjon. De mener forskerens integritet omfatter ens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, og trekker det frem som en avgjørende faktor for informantenes opplevelse av intervjusituasjonen.



## 5.0 Analyse – resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene jeg har utarbeidet gjennom analyseprosessen. Resultatene vil analyseres gjennom oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning. Underveis vil resultatene diskuteres i lys av relevant teori og empiri. Avslutningsvis vil kapittelet ta for seg en sammenfattende drøfting av resultatene og problemstillingen.

Analysens resultater er basert på utvalgte sitater fra intervjuene og notater fra deltagende observasjon, og struktureres av ulike over- og undertemaer. De overordnede temaene er basert på en tredeling av problemstillingens tre nøkkelbegreper; egentrening, kropp og helse.

Undertemaene bidrar videre til en ytterligere nyansering og kategorisering av funnene og de ulike temaene. Hensikten med en slik fremstilling er å få frem på hvilken måte hvert tema kan belyses ut ifra sitater og kommentarer tilhørende datamaterialet. Inndelingen av over- og undertemaer ser slik ut:

1. Egentrening som læringsarena i kroppsøving
  - a. Egentrening som meningsfull aktivitet
  - b. Elevenes læring i og gjennom egentrening
2. Elevenes kroppssyn og kroppsliggjøring i egentrening
  - a. Kroppen som prosjekt og formål med egentrening
  - b. Kroppens og egentrening i et helseperspektiv
3. Elevenes forståelse av og tilnærming til helse
  - a. Relasjonen mellom kropp og helse
  - b. Helseforståelse og kroppens medisinske betydning

Presentasjonen innebærer videre en veksling av funn mellom direkte sitater, overordnet fortolkning og observasjonsnotater. Denne vekslingen søker å skape en kontekstualisering, der leseren skal kunne opparbeide seg en forståelse for i hvilken kontekst funnet har oppstått samt hva informanten mener med sitatet. Følgelig er det elevenes meninger, erfaringer og ytringer som primært kommer frem i temaene som knyttes opp til de teoretiske perspektivene. I enkelte tilfeller kan det være at et sitat fra enkelt-informanter illustrerer et tema på samme måte som resten av informantgruppene. I slike tilfeller vil jeg konkretisere at sitatet underbygges av flere informanter ved å omtale det som elevenes mening. I henhold til formålet med kvalitativ og empirisk forskning søker jeg ikke å få frem statistisk signifikans gjennom funnene, men variasjon, bredde, motsetninger og spenninger i svarene elevene gir intervjuene.

## **5.1 Redegjørelse for utvalgte skoler og informantgrupper**

I forkant av analysen ønsker jeg kort å redegjøre for egentreningsperiodene på de to ulike skolene der jeg gjennomførte datainnsamlingen, henholdsvis deltagende observasjon og gruppeintervjuer. Jeg vil også kort beskrive informantgruppene jeg intervjuet, ved å forklare blant annet hva slags bakgrunn og hvilket forhold elevene har til trening på fritiden. Skolene omtales kronologisk som Skole 1 og Skole 2, i henhold til de to periodene for gjennomføring av datainnsamlingen. Elevene ved de respektive skolene vil henvises til med G for gutt og J for jente, etterfulgt av et nummer. Etersom elevene ble intervjuet i kjønnsdelte grupper mener jeg at en slik inndeling er naturlig og oversiktlig.

### **5.1.1 Egentreningsperiode på skole 1**

Skole 1 ligger i Viken (tidligere Akershus) rett utenfor Oslo, og befinner seg både i nærheten av det lokale idrettsanlegget, med tilknytning til flere fotballbaner, og relativt kort avstand til grønt- og markaområder. I tillegg ligger skolen rett ved en stor idrettshall, som også inneholder en svømmehall. Det er i denne idrettshallen elevene gjennomfører mesteparten av egentreningsperioden, enten i selve hallen eller i styrketreningsrommet i samme bygg. Under selve egentreningsperioden kunne elevene velge fritt hvor egentreningen skulle finne sted, og hvilket utstyr de ville benytte seg av. De fleste elevene valgte å gjennomføre treningen innendørs, og det var derfor mest praktisk å være til stede blant elevene som enten var i styrkerommet eller i idrettshallen. Jeg valgte å observere ved hvert av stedene hver sin gang, slik at jeg fikk god oversikt over elevene og egentreningen de gjennomførte.

### **5.1.2 Informantgrupper på skole 1**

Utvelgelsen av informantgruppene på skole 1 ble gjort på bakgrunn av de to observasjonstimene jeg hadde til rådighet, i forkant av gruppeintervjuene. Selve observasjonen og notatene i etterkant dannet et grunnlag for utvelgelsen av informanter som Fangen (2010) viser til som såkalte nøkkelinformanter. Disse elevene ble valgt ut på grunnlag av bakgrunn, treningsvaner og generelle samtaler elevene hadde seg imellom, og som jeg så for meg kunne være aktive samt dele erfaringer og meninger i intervjuene. Feltet på denne skolen var preget av en viss inndeling i en jente- og en guttegruppe. Det så ut til at guttene var mest opptatt av å være på styrkerommet, og det virket derfor som det var en nokså homogen gruppe der flere hadde interesse og motivasjon for styrketrening. Jentene valgte å være i idrettshallen, og flere hadde tatt med seg diverse utstyr fra styrkerommet for å trene der. Observasjonen gjorde meg tidlig bevisst på en forskjellig gruppedynamikk både mellom og innad hos guttene og jentene. I lys av denne observasjonen bestemte jeg meg for å gjøre

inndelingen av intervjugruppene basert på kjønn, for å gjøre elevene mer trygge og intervjusituasjonen mer forutsigbar.

### **5.1.3 Egentreningsperiode på skole 2**

Skole 2 ligger relativt sentralt på østkanten i Oslo, og har derfor ikke umiddelbar nærhet til grønt- og markaområder. Egentreningsperioden på skole 2 ble samkjørt med en periode der elevene skal lage en dansecoreografi, og klassen deles derfor i to halvdel. Perioden gikk over 4 uker og jeg fulgte derfor den ene halvdel som gjennomførte egentrening i den andre perioden. Alle elevene hadde valgt å bruke perioden til å gjennomføre ulike former for trening i skolens styrkerom. Styrkerommet var relativt godt utstyrt med apparater, frivekter og tredemøller for løping. Det virket som at de fleste elevene var fornøyd med denne løsningen, og ingen ga direkte uttrykk for at de ønsket å gjennomføre andre typer trening.

### **5.1.4 Informantgrupper på skole 2**

I likhet med utvelgelsen av informantgruppene på skole 1, valgte jeg å bruke observasjonstimene og notatene som grunnlag for hvilke elever jeg ville ha med i gruppeintervjuene. På skole 2 viste flere av elevene interesse både ved oppstart og underveis i observasjonsfasen, men det var ikke like lett å opparbeide tillit til enkelte av elevene. Det var samtidig en tilsvarende inndeling i en jente- og en guttegruppe som ved den andre skolen. Inntrykket mitt var at guttene trente mer fritt og individuelt, men at det likevel var en viss dynamikk som skilte dem fra jentene. Jentegruppen holdt seg stort sett mer samlet, og det virket som flere av dem gjorde de samme øvelsene på samme tid. Der guttene gjorde mer varierte øvelser individuelt, var jentene mer samkjørte i fellesskap, selv om en av jentene hadde et eget opplegg. Denne gruppedynamikken lignet tidvis på den jeg tidligere observerte på skole 1. Det virket derfor hensiktsmessig å gjøre den samme inndelingen av intervjugruppene ut fra kjønn som på forrige skole.

## **5.2 Egentrening som læringsarena i kroppsøving**

Hensikten med analysen er å presentere funn som kan beskrive hva elever lærer om kropp og helse i og gjennom egentrening. Elevenes egne meninger, oppfatninger og erfaringer står sentralt for å svare på dette, og derfor vil dette også vektlegges i forbindelse med presentasjonen. I første omgang vil jeg presentere funn som er tilknyttet elevenes bedømming av egentrening, både som undervisningsform og som læringsarena i kroppsøvingfaget. Jeg ønsker å få frem hvordan egentreningsfeltet kan påvirke elevenes læring i og gjennom trening og aktiviteter, men også hvordan de opplever å lære i en slik kontekst.

### 5.2.1 Egentrening som meningsfull aktivitet

Selve egentreningsperioden kan inneholde et mangfoldig utvalg av trening og aktiviteter, og er som regel basert på det elevene ønsker å gjennomføre. Elevenes beretninger fra gruppeintervjuene tilsier at elevenes egentrening i skolen trolig er påvirket av den treningen og aktiviteten de gjør utenfor skolen. Valgene de foretar seg til egentrening i kroppsøving uttrykkes på flere måter i intervjuene, og utgjør ulike begrunnelser for elevenes treningsvaner. Resultatene viser at det er grunn til å tro at det fremste temaet relatert til egentrening, dreier seg om i hvilken grad elevene ser det som meningsfullt å være aktiv i hverdagen. Ettersom flertallet av elevene fortalte under observasjonsperioden at de var aktive på fritiden, så jeg det som hensiktsmessig å starte intervjuene ved å spørre om deres forhold og bakgrunn til egentrening utenfor kroppsøvingundervisningen. Det var tydelig at de fleste så på egentrening som en meningsfull aktivitet i seg selv, eller et viktig supplement til organisert idrett. Samtidig var det avgjørende for elevene hvordan de kunne legge til rette for egentrening i henhold til hverdagen deres. En elev beskrev sin bakgrunn slik:

*J1 Skole 1: "Ja, altså jeg går jo på håndball, og da er det jo bestemte tider man trener til. Så man må jo på en måte tilrettelegge med leksene, og hvor mye man rekker å legge til rette for at det kan være treninger. Hvis det er veldig lite en uke, så kan det hende man får tatt seg par løpeturer. Hvis det er veldig mye så kan det hende at det holder med håndballtreningene, og eventuelt de kampene som kommer i tillegg."*

Slik jeg tolker utsagnet her viser elevenes erfaringer med læring i egentrening, at treningsvanene tar utgangspunkt i den treningen og/eller aktiviteten de allerede kjenner til. Videre kan det virke som at egentreningen som et utvalg elevene bedriver utenfor skolen, og da spesielt på et treningssenter, kan være mer meningsfullt i sammenheng med en hverdag/livssituasjon som kan oppleves som kompleks og hektisk. En elev forklarte at hun drev med systematisert egentrening på fritiden fordi det fungerte best for henne. Hun sa:

*J5 Skole 1: "Nei, altså jeg har jo fire forskjellige treningsprogram da, som går på forskjellige deler av kroppen og sånne ting. Så det er jo ihvertfall fire dager i uken hvor jeg gjennomgår disse programmene. Ja, jeg vet ikke, jeg bare prioriterer trening og det funker. Det er det som er viktig, at det funker for meg, og det er det som er så fint med den treningen jeg driver med; for det er ikke fastsatte tider og datoer jeg må møte opp, i tilfelle det kræsjer med noen prøver og sånne ting."*

Samme elev begrunnet valget om å drive med styrketrening ut ifra sine tidligere erfaringer med ulike idretter, og hvorfor det ikke passet hennes livsstil. Her kommer det også frem en tydelig begrunnelse for hvorfor hun velger å drive med styrketrening, fremfor å delta i organisert idrett på fritiden:

*J5 Skole 1: "(...) Jeg har vært borti i så og si alle typer idretter du kan tenke deg. Sånn helt seriøst; jeg har vært borti håndball, fotball, volleyball, svømming, freestyle, hip-hop, ballett, masse greier. Og grunnen til det er vel fordi at jeg egentlig aldri har funnet en idrett som passer meg perfekt i livsstil. Så jeg har egentlig for det meste sånn i de siste fem årene drevet med styrketrening, altså vekttrening som passer meg mye bedre da."*

Samtidig var det også påfallende at elevene som var aktive innenfor en idrett, som regel begrunner trening og egentreningen i henhold til den aktuelle idretten. Det kan variere mellom individuelle- og lagidretter, men begrunnelsene var som regel knyttet til fysisk prestasjonsevne. En av informantene fra guttegruppa på Skole 1, uttrykte det eksplisitt at han trente for å kunne opprettholde sin posisjon på fotballaget, og samtidig forbedre prestasjonene sine:

*G2 Skole 1: "Jeg tenker at fotballen er liksom motivasjonen til mye av treningen. Sånn eksempelvis nå som det liksom er juniorfotball, så er det jo blanding av 3 årskull hvor jeg går inn i det eldste årskullet nå, og det er veldig stor forskjell på de som er eldst i forhold til de som er yngst. Eksempelvis på størrelse og eksplosivitet, så blir det veldig sånn; du trener for å beholde plassen på laget. For å kunne yte best på banen"*

På bakgrunn av elevenes utsagn fortolker jeg at det er flere som forklarer at de kan ha større interesse av egentrening enn organisert aktivitet og idrett, trolig fordi de kan sette opp en treningsøkt som de selv har lyst til å gjennomføre. Flere av elevene i intervjuene oppgir at de tidligere har drevet med organisert idrett, men at de nylig har sluttet til fordel for å trene på kommersielle treningsentre:

*G1 Skole 2: «Jeg har drevet med basket i 4 år, men i tredje klasse på videregående så bestemte jeg meg for å slutte. Det var ikke fordi jeg ikke hadde så mye tid til det, men jeg fikk en ny interesse som er styrketrening.»*

Elevenes beretninger kan hevdes å underbygge utviklingen som kommer frem i en NOVA-rapport om ungdom og trening. Rapporten indikerer en betydelig trend der jenter og gutter

aldersgruppen 15-17 år, velger å bli medlem ved et treningssenter til fordel for medlemskap hos den organiserte idretten (Seippel et al., 2011). Det virker som at det kan ha en sammenheng med at tilbudet hos de kommersielle treningssentrene både passer bedre inn i elevenes hverdagsliv, samtidig som at aktiviteten oppleves som mer meningsfull å drive med. Gjennom den salutogene tilnærmingen kan en diskutere hvordan elevene kan lære om helse og opplevelse av sammenheng (OAS), som Antonovsky (1979, 1987) vektlegger i sammenheng med å håndtere dagliglivets situasjoner. Motivasjonskomponenten i OAS (Lindström & Eriksson, 2005) kan trekkes frem for å skape forståelse for den følelsesmessige meningen elevene kan oppleve av å utøve egentrening på fritiden og i kroppsøving, så lenge de opplever den som meningsbærende i relasjon til livets hverdagslige situasjoner. Som en annen jente uttalte:

*J2 Skole 1: «Ja, jeg kan jo da trene når jeg vil. Så jeg trener når det passer meg, men jeg tar jo hensyn da til skolen, og så har jeg jo jobb. Jeg har på en måte noen faste dager jeg pleier å få trent. Fordi det er for eksempel onsdager, da slutter jeg tidlig på skolen og trener rett etter det, også har jeg mye tid til skolearbeidet etterpå.»*

Samlet sett fortolker jeg utsagnene slik at elevene gir uttrykk for at egentreningen de driver med på skolen og på fritiden er sterkt knyttet til hvorvidt de ser den som hensiktsmessig, både for å tilpasse treningen til hverdagslivets utfordringer og motivasjonen for å være aktive. På bakgrunn av denne vinklingen vil jeg derfor videre belyse hva som kom frem av læring i og gjennom elevenes egentreningsperiode i kroppsøvingstimene.

### **5.2.2 Elevenes læring i og gjennom egentrening**

Læring i og gjennom egentrening i kroppsøving kan i henhold til resultatene foregå både i form av en individuell treningspraksis, og gjennom en mer sosial dimensjon der to eller flere elever trener sammen. På bakgrunn av den deltagende observasjonen indikerer praksisen at flertallet av elevene velger å gjennomføre egentreningen delvis sammen med andre i mindre grupper, samtidig er det også noen elever som velger en individuell tilnærming. Under den deltagende observasjonen ble jeg oppmerksom på en gruppe med tre jenter som trente sammen, men som senere i perioden også valgte å trene alene. Under intervjuet forklarte også disse tre jentene på Skole 1, hvordan de kunne veksle mellom å trene sammen og individuelt i praksis:

*J1: “Ja, vi hadde litt forskjellig, for vi trente de to første gangene sammen, og så den siste gangen trente vi hver for oss. Så vi la opp til at det skulle være litt kondisjon, litt*

*styrke og litt forskjellig. Så vi hadde vel løping på den første, også tror jeg vi hadde styrke på den andre. Og så valgte jeg da løping på den siste også, mens jeg tror J3 valgte styrke.”*

*J3: “Ja, da valgte jeg styrke”*

*J4: “Ja, fordi den siste kunne vi trene litt hvor vi ville. Så da valgte jeg heller å... Jeg liker bedre å løpe, enn å trene styrke, så jeg valgte heller å gå ut og løpe litt. Mens J3 trente styrke”*

Resultatene fra analysen, slik jeg fortolker dem viser et tydelig bilde av at egentreningsperioden hadde verdi som en sosial arena på begge skolene. I perioden med deltagende observasjon merket jeg at de fleste elevene tilsynelatende var like opptatt av verdien av styrketrening som del av en sosial gruppe, som det var en viktig aktivitet for læring og målrettet trening. Ut ifra denne observasjonen ønsker jeg videre å analysere/presentere hva elevene først og fremst uttrykker av læring, både i egentreningsperioden som helhet, og gjennom praksisen som foreligger i kroppsøvingstimene med egentrening.

Et av temaene som dukker opp i analysene er hvordan elevene opplever læring med egentrening som en individuell og selvstendig undervisningsform. Flere elever beskriver en viktig forskjell på organisert kroppsøvingundervisning og egentrening, da spesielt med tanke på valgfrihet og motivasjon for å gjennomføre treningen. I hovedsak kan denne forskjellen knyttes opp mot å kunne lære noe selvstendig, men også som noe elevene selv er interessert i og som de har lyst til å gjøre og som de mener kan gi dem et større utbytte:

*Intervjuer: “Hva føler dere at dere lærer ved å drive med egentrening kontra andre timer i kroppsøving? Du nevnte selvstendighet, er det hovedpoenget da? At du føler at du blir mer selvstendig, eller er det noe annet kanskje også?”*

*G2 Skole 1: “Nei, tenker i forhold til organiserte gymtimer også, så er det sikkert mange som føler at de får større utbytte av egentreningen. Fordi da setter de opp en økt som de selv har lyst til å gjennomføre. Så det blir ikke så veldig sånn organisert med tanke på en hel klasse, hvor det er kanskje noen få som liker det man i det hele tatt skal gjøre sånn halvannen time, også blir det mye enklere å yte bedre samtidig.”*

Min analyse viser at elevene uttrykker at de trives med å lære i og gjennom egentrening, da i hovedsak fordi de får større medvirkning og kontroll på både innhold og utforming av timene. Valgfrihet virker å være en begrunnelse som går igjen som argument for hvorfor elevene

ønsker mer egentrening generelt i kroppsøvningsfaget, samt hvorfor de trives mer med egentrening sammenlignet med ordinære kroppsøvingstimer der læreren organiserer og velger aktiviteter:

*G3: “Ja, da kan du bruke den tiden du har på skolen til å oppnå det målet du har satt da. Lyst til å bli sterkere, få mer muskelmasse eller noe sånt. Har liksom satt et mål for hvor mye du skal klare å benke da for eksempel, kan du klare å komme deg nærmere til det på en skoletime.”*

I tillegg var det påfallende at de fleste elevene assosierte egentrening med løping og styrketrening. Likevel var det en av guttene fra Skole 1 som påpekte at friheten til å velge det en selv vil var viktig, først og fremst fordi det kunne åpne for andre aktiviteter. Det var uklart hvilke aktiviteter han tenkte på, men slik jeg tolker han er poenget at alle skal kunne finne en treningsform de liker, og som de kan bruke egentreningstimene på å utforske. Sitatet under er det jeg anser som et eksempel på en tanke som utfordrer innholdet de fleste av elevene forbinder med egentrening. En elev sa dette:

*G5: “(...) det er at man får velge og kan gjøre det man vil. Må man jo ikke nødvendigvis løpe eller trene styrke, man kan jo trene andre ting, sånne sporter og sånn også. Så det er jo det at jeg tror ikke det er så mange som synes at absolutt alt, alle former for trening uansett er kjedelig. Jeg tror noen liker et eller annet, og da kan du velge det så da blir det mer at alle synes det blir gøy da.”*

Den deltagende observasjonen jeg gjennomførte viser at elevene planlegger egentreningen på ulike måter og i varierende grad. Det kom også frem tilsynelatende manglende eller fraværende planlegging av egentreningen hos enkelte av elevene. De elevene som brukte treningsprogram utenfor skolen virket relativt målrettede og motiverte med treningen sin, mens de elevene som trolig manglet øktplan eller lignende opplegg var mindre aktive og hadde flere opphold mellom øvelsene. I intervjuene uttrykte elevene i svært ulik grad hvordan de opplevde å planlegge og gjennomføre egentreningen selvstendig. I likhet med funnet til Bommen (2017) virker det som at noen av elevene opplever at arbeidet med planleggingen og gjennomføringen blir for kompleks. Elevene skal i henhold til læreplanen være i stand til: *“å planlegge, gjennomføre og vurdere trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse”* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Som avsluttende kompetansemål i VG2, kan dette målet fremstå som nokså komplekst og utfordrende for elever som ikke allerede besitter en viss kompetanse i treningsprinsipper og –planlegging. I forbindelse med hvordan elevene omtalte



hvordan de trivdes med egentrening kom det frem flere interessante tanker om lærerens bidrag i læringsprosessen, slik ei jente forklarte:

*J5 Skole 2: "Jeg tenker at vi kunne brukt en time hvor læreren kunne undervist littegrann for kanskje noen som ikke trener så mye, som ikke vet helt hvor de skal starte. Så kan den (læreren) komme med øvelser eller sagt noe om hvordan man kan begynne å trene, så man ikke bare begynner rett på med benkpress eller noe sånt. Vi hadde på en måte kommet litt i gang og bare ikke surret der inne, og ikke gjøre noe."*

Eleven uttrykker her et tydelig ønske om mer oppfølging fra læreren med tanke på å komme i gang med egentreningen. I arbeidet med planlegging og gjennomføring av egentrening blir elevene stilt overfor ulike valg og oppgaver, som igjen kan oppleves som krevende å håndtere på egenhånd. Det kan virke som at denne formen for undervisning oppfattes ulikt med tanke på forutsetninger, og hvorvidt elevene oppfatter læringsprosessen i egentrening som meningsfull. Elevene som i mindre grad trives med egentrening, virker å erfare egentreningen utelukkende relatert til å lære om helse ut ifra hva de skal trene. Både i lys av hva elevene erfarer at de lærer, og hvordan deres forståelse av kropp og helse virker å påvirke læringsutbyttet, synes det betydningsfullt å vurdere fagdidaktiske konsekvenser av egentrening som undervisningsform. Det biomedisinske perspektivet vil i større grad fokusere på læring om helse med utgangspunkt i en instrumentell og fysiologisk tilnærming, samt nivået av fysisk aktivitet (Mong & Standal, 2019). I en fagdidaktisk kontekst påpeker Mong & Standal (2019) at dersom helse forblir et konsekvent utfall av å utføre trening og fysisk aktivitet, vil det redusere læringspotensialet i kroppsøving. Samtidig er det viktig at helse ikke konstitueres som et teoretisk objekt for kritisk tenking, og reduserer kroppsøvingsfagets potensial til å fremme en kritisk forståelse av helse gjennom kroppslig læring.

I lys av det salutogene perspektivet på kropp og helse kan elevene med egentrening som undervisningsform, forstå helse i lys av både fysiologiske og pedagogiske spørsmål (Quennerstedt, 2008). Ifølge Quennerstedt (2008) kan en salutogen tilnærming presentere alternativer for å diskutere forholdet mellom fysisk aktivitet og helse i kroppsøving.

*G5 Skole 2: "At man ikke bare kan gå inn i et treningsrom og bare begynne å trene som jeg trodde. Det fungerer ikke, man må virkelig ha en plan og man må ha noe å følge, en viss idé om hva man skal trene, når man skal trene det og i hvilken rekkefølge man skal trene det i."*

Resultatene viser at til tross for at elevene trives med å lære i og gjennom egentrening, fordrer det også et visst ansvar på elevenes evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere treningsarbeidet. Lyngstad et al. (2011) påpeker et ettersom elevene står ansvarlig for egentrening som en individuell aktivitet, forutsetter det at de besitter kompetanse som skal utvikles over en lengre tidsperiode. Videre hevder de at det er hensiktsmessig at egentreningsperioden fordrer en kompetanse som skal utvikles underveis i kroppsøvlingsløpet mot utgangen av VG3 (Lyngstad et al. 2011). Slik jeg tolker sitatet ovenfor tyder elevens erfaring på at enkelte elever ikke utvikler denne kompetansen tilstrekkelig, og at elevene derfor kan ha behov for mer kunnskap om treningsprinsipper, samt potensielt mer veiledning både i prosessen med planlegging og gjennomføring av egentrening.

Videre indikerer resultatene ut ifra min fortolkning, at elevene både planlegger og utfører treningen i fellesskap. Først og fremst fordi læreren ikke er like tilstedeværende og/eller tilgjengelig, men også fordi flere av elevene beskriver at de kan lære av og med hverandre:

*G3 Skole 2: ” Du får hjelp til å finpusse øvelsene dine, blant annet ved at andre kommenterer eller gir deg forslag til hva du bør gjøre bedre. For eksempel det at jeg fikk hjelp av G1 istad. ”*

Denne måten å gjennomføre egentrening på i fellesskap var fremtredende blant en jentegruppe ved skole 2. De benyttet seg av en plakat med oversikt og bilder over ulike øvelser. Disse øvelsene var knyttet til bruk av kroppen som belastning, det vil si uten vekter og apparater, såkalte kroppsvektsøvelser. Jentene diskuterte seg imellom hvilken øvelse de skulle gjøre, etter at foregående øvelse var gjennomført. Med andre ord var det trolig ikke planlagt hva de skulle gjøre, men at de underveis bestemte innholdet for dagens økt. Denne fremgangsmåte var trolig preget av at læreren ikke var til stede for å kunne kontrollere planleggingen, men kan også være et resultat av mangelfull kunnskap og kompetanse. I dette tilfellet ble treningsplakaten med øvelser brukt for både innhold og veiledning i egentreningen. Selv om en slik fremgangsmåte ikke nødvendigvis er helt i tråd med det individuelle formålet og kompetansemålet med egentreningsperioden, kan det være hensiktsmessig for enkelte av elevene ettersom planleggingen og gjennomføringen kan oppleves som kompleks og krevende.

Flere av elevenes begrunnelser for planlegging og gjennomføring hadde en sammenheng med deres fysiske og/eller helsemessige tilstand. I slike tilfeller var planleggingen ofte relatert til nåværende eller tidligere skader de hadde pådratt seg. På den måten kan det være grunn til å

hevde at elevene virker å tilstrebe skadeforebygging, samtidig som de ønsker å ivareta egen helse. Sistnevnte kan knyttes til det tidligere nevnte kompetansemålet for egentrening i VG2, der målet sier at elevene blant annet skal planlegge og gjennomføre trening for å ivareta egen helse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ei jente ved skole 1 forklarte at hun måtte ta hensyn til skader da hun skulle planlegge sin egentreningsperiode:

*J5: "Jeg hadde jo egentlig planlagt å ha kondisjonstrening og utholdenhet. Det var rett før jeg fikk den kneskaden, så jeg måtte jo legge om hele (planen). Så da fant jeg ut at jeg må jo ikke belaste beina på noen som helst måte, for å ikke provosere kneskaden. Så da endte det opp med at jeg begynte å trene rygg, bryst, skuldre og overkroppen generelt da, istedenfor å utsette kneet for noen virkelige skader. Så det ble en liten omvei, men det funka da, jeg hadde ikke så mye annet valg egentlig."*

Ei av jentene jeg snakket med under den deltagende observasjonen på skole 1, snakket om skader som en naturlig del av treningen, og med tanke på hennes idrettsbakgrunn. Da jeg spurte om bakgrunnen for treningsprogrammet svarte hun noe sånt som: "Jeg spiller håndball og har derfor naturligvis hatt en del skader". Det virket som hun nærmest fant det helt naturlig og vanlig at hun som håndballspiller hadde vært plaget med skader. Dermed var også treningen preget av at det skulle være skadeforebyggende, selv om formålet i hovedsak var kjernemuskulatur og forbedre holdningen. Denne tematikken forklarte hun også under intervjuet da elevene ble spurt om de tenkte på helse og skader når de trener:

*J2: "(...) For det er skikkelig kjipt å ha en kneskade, og da sier det vel sånn; "Ja, knærne skal du jo ha livet ut så det er viktig å passe på, da er det jo bra å holde seg i form!". Så man klarer seg selv så lenge som mulig."*

Elevenes erfaring med skader kan tilsi at egentreningspraksisen bidrar til en forebyggende tilnærming til skader og sykdom. Samtidig sier læreplanen at elevene etter VG2 skal "praktisere øvelser som kan forebygge skader og belastningslidelser" (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.10), så en trenger ikke se dette som et negativt utgangspunkt med tanke på læreplanens intensjon. Det kan imidlertid også indikere et problematisk forhold til hvordan en preventiv helsediskurs påvirker elevenes begrunnelser og læring.

Sitatet ovenfor viser til at begrunnelsen for å forebygge skader i egentreningspraksisen kan være betydelig forankret i et biomedisinsk perspektiv på helse (Boorse, 1977). Det langsiktige perspektivet eleven også viser til, kan imidlertid relateres til helsismens individuelle krav om å både utvikle og opprettholde egen helsetilstand (Kirk & Colquhoun, 1989). McKenzie et al.

(2016) argumenterer for at kroppsøvningsfaget kan være helsefremmende ved at elevene utvikler god helse, samt forebygge livsstilssykdommer, gjennom økte nivåer og økt intensitet av fysisk aktivitet. I tråd med det biomedisinske perspektivet og helsisme, kan det være interessant å diskutere hvorvidt elevene opplever å lære at intensjonen med egentreningen er at de skal kunne ta mer ansvar for egen helse. Det moralistiske aspektet i helsisme, der individet står ansvarlig for å håndtere risikoene for sin egen helse (Kirk & Colquhoun, 2016), kan relateres til en slik problemstilling med egentreningsperioden i kroppsøving.

Mine analyser indikerer at egentreningens verdi i et læringsperspektiv, kan problematiseres i henhold til egentreningsperiodens begrensede varighet, samt læring gjennom en relasjon til helse og fysisk aktivitet som er redusert til en instrumentell og biomedisinsk tilnærming. To av guttene ved skole 1 forklarte at formålet med egentreningen var knyttet til kropp og helse gjennom individualistiske og fysiologiske termer:

*G5: "Jeg tenkte egentlig bare på det å bli litt sterkere da, å øke beinstyrken. Det gikk greit. Jeg trente ganske mye bein hjemme også, så jeg gikk opp noen kilo på ihvertfall knebøy. Det var ikke så veldig mye, så det var egentlig en ganske ubetydelig forskjell sånn sett, siden det er så kort tid. Så la oss si jeg hadde fått to-tre måneder så hadde man sett mye større utvikling, tror jeg."*

*G2: "Jeg er helt enig der. Nå som det er en egentreningsperiode på skolen i løpet av tre uker, så blir det mer "å sette et mål bare for å sette et mål". Fordi hvis man skal oppnå mer synlige resultater, enten med hvor man løfter eller hvor fort man løper eller noe sånt. Så tar det som sagt lenger tid, så målet setter man egentlig bare fordi det blir man fortalt at man må sette."*

Resultatene viser at elevenes læring i egentrening kan ta utgangspunkt i det Quennerstedt (2008) omtaler som en ukritisk videreføring av biomedisinsk, individualistisk og problematisk helsefokus i kroppsøvningsfaget. Elevenes utsagn i intervjuene virker å ta det for gitt at relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse med nødvendighet er en instrumentell, fysiologisk og biomedisinsk relasjon.

Hovedinntrykket i analysene er at resultatene indikerer at læringen som foregår i og gjennom egentrening i hovedsak kan relateres til å utvikle og å opprettholde helse. Elevenes utsagn antyder en tendens til en oppfatning om at innholdet i egentreningsperioden i mindre grad kan bidra til å oppnå langsiktige mål. Istedenfor beskriver flertallet av elevene en praksis som bidrar til å videreføre en biomedisinsk forståelse av kropp og helse, der læringen beskrives

gjennom instrumentelle og fysiologiske termer (Qunnerstedt, 2008). Flere av guttene forklarer at de ikke nødvendigvis kan oppnå synlige resultater over en såpass kort periode, men at de likevel opplever egentrening som undervisningsform positivt. Blant annet fordi de opplever egentrening som et godt alternativ til organisert undervisning, og der de kan være selvstendige og utføre den treningen de ser som meningsfull. Jentene er også samstemte i at egentreningen gir dem mulighet til å tilpasse treningen, men noen av jentene virker også å være usikre på hvorfor og hvordan egentreningen de gjennomfører kan bidra til å lære på andre måter enn treningen de allerede driver med. Dette funnet gjelder også guttene, men samtidig identifiserer de i større grad et læringsutbytte relatert til anatomiske og fysiologiske resultater.

### 5.3 Elevenes kroppssyn og kroppsliggjøring i egentrening

Kroppsbegrepet fremstår i henhold til analysen av resultatene som et tema som ofte oppfattes i sammenheng med eller i kombinasjon med krav og press fra samfunnet utenfra. Ut ifra en egentreningskontekst viste resultatene at elevene betrakter kroppen gjennom begreper som kroppsbygning, kroppsideal, kroppspress og kroppsdelar. Kroppspress er et begrep som går igjen i flere av intervjuene, men de fleste av elevene snakker om begrepet som noe de prøver å distansere seg fra. Resultatene viser videre at elevene prøver å gi uttrykk for at de registrerer et press på hvordan en skal se ut, hvordan kroppens størrelse og fasong skal være, men at de samtidig ikke klarer å beskrive hvordan de påvirkes av slike krav. Utdraget fra et av gruppeintervjuene nedenfor, beskriver hvordan dette kom til uttrykk:

*G3: "Det varierer fra person til person, noen er for eksempel sterk avhengig av de kroppsidealene, mens andre ikke bryr seg noe særlig om det"*

*Intervjuer: "Hvor står dere selv da? Hvordan forholder dere dere selv til disse kroppsbildene?"*

*G3: "Jeg bryr meg ikke noe særlig om kroppspress."*

*G5: "Jeg har ikke noe imot kroppen min, men jeg føler at jeg kunne vært i littegrann bedre form. Jeg føler at jeg har ganske dårlig kondisjon."*

Analysen viser i forbindelse med den deltagende observasjonen og intervjuene, at kroppen synes å dominere elevenes forståelse av hva som er viktig både utseendemessig og helsemessig. Hovedinntrykket fra intervjuene tilsier at det virker vanskelig å skille mellom elevenes faktiske og uttrykte oppfatning av kroppens betydning og formål. De er mest sannsynlig ikke direkte bevisst den indirekte/latente påvirkningen de utsettes for av helsismen

og det biomedisinske kroppssynet. Samtidig tyder resultatene på at det er lite som utfordrer påvirkningen fra helsisme og trening = fitness = helse-trippelen. Elevenes egen evne til kritisk refleksjon rundt kropp og helse generelt, samt i sammenheng med egentrening, virker å tilsløres av elevenes instrumentelle oppfatning av relasjonen til fysisk aktivitet og helse (Quennerstedt, 2008).

### 5.3.2 Kroppen som prosjekt og formål med egentrening

Kroppen blir av elevene ofte beskrevet som et prosjekt de strever mot eller som selve formålet med egentreningen de gjør, både i og utenfor kroppsøvingstimene. I intervjuene fortalte flere av elevene om hvorfor de trener og hva som inspirerer dem til trening, og det viste seg at mange i hovedsak brukte sosiale medier og “signifikante andre”/influencere som kilde til inspirasjon. En elev forklarte det slik:

*G1 Skole 2: “Da jeg først startet med trening så spurte jeg andre som hadde mer erfaring om tips. Jeg ville gå mer dypere da, så da titta jeg en del på YouTube også noterte jeg ned ulike planer de hadde drevet med da, ulike øvelser de driver med og hva de synes er best.”*

*Intervjuer: “Er det noe du blir inspirert av da, å se på YouTube osv.?”*

*G1: “Ja, jeg blir inspirert av å se de som har mye erfaring da, som jeg ser også har den kroppen som jeg er på "jakt" etter da eller. (En annen sier "drømmer om"). Ikke drømmer om, men liksom sikter mot, men jeg vet at jeg ikke kan få den samme som dem fordi jeg har annerledes gener ikke sant.”*

Mange av elevene beskriver at de bruker visuelle kilder og forklarer at det er inspirerende å se andre som driver med ulike former for trening få synlige resultater, på samme måte som de ønsker å oppnå lignende formål med egentreningen. Det virker som at kroppens visuelle og estetiske betydning har stor egenverdi for elevene, og at den blir en del av elevenes fremste formål med egentreningen. En av gutten beskrev denne egenverdien gjennom å verdsette kroppens betydning i form av potensiell synlig fremgang med treningen:

*G3 Skole 1: “En annen stor motivasjon det er at du kan se videoer på YouTube av folk som tidligere har liksom har vært veldig tynne også har de trent i ett år og så har de fått skikkelig forandring og sånt. Så kan du på en måte se at du har samme kroppsbygning som den personen, det er ganske motiverende å se at det er mulig å bygge så mye muskler da på den tiden.”*

*Intervjuer: "Så du sammenligner litt med deg selv og ser deg selv i de bildene?"*

*G3: "Ja, det er sånn ja, så det er en bra motivasjonsboost da."*

Selv om eleven her beskriver kroppen i hovedsak som motivasjon, er det en betydelig representasjon om at kroppen utgjør selve formålet med egentreningen. Sitatet viser også til at eleven betrakter det å lære om kroppen gjennom egentrening og styrketrening henger sammen med anatomi og fysiologi. Videre kan kunnskap om anatomi og fysiologi være sentralt for hvordan elevene opplever en intensjonell kontroll over kroppen (Leder, 1998), i tillegg til å beherske til treningen de gjennomfører. En elev forklarte hvordan han brukte kunnskapen sin om trening i egentreningspraksisen:

*G3 Skole 1: "(...) en annen ting som er veldig bra med egentrening er for eksempel på styrketrening så skal du skrive hvorfor du tar forskjellige øvelser. Da kom jeg på; da tenker jeg den øvelsen her tar disse musklene ikke sant, og da søker jeg opp hvilke muskler den tar og så leser jeg opp alle muskelgrupper den tar. Så da skriver jeg ned det og lærer meg litt mer om kroppen da, så det er jo greit."*

Resultatene ser her ut til å antyde at elevene forbinder det å lære om kroppen, som kunnskap om og relatert til trening og muskler. Sitatet viser hvordan denne praksisen kan hevdes å beskrive en intensjonell kontroll over kroppen, og en forståelse som elevene kan ta for gitt som å lære om kroppen. Elevene er både inspirerte av og interesserte i å utvikle kroppen gjennom egentrening, og som videre kan relateres til en institusjonalisert praksis der kropp og helse konstrueres og konstitueres gjennom ulike diskurser og av ulike handlinger (Webb, Quennerstedt & Öhman, 2008). Webb et al. (2008) peker på at en slik praksis i kroppsøvingfaget tar det for gitt at elevene ønsker å trene og kontrollere kosthold for å oppnå en "fit" (veltrent) og slank kropp. Det forekommer således en kroppsliggjøring av såkalte "healthy bodies", helsefremmende og sunne kropper i egentreningspraksisen. Normaliseringen av handlinger som elevene oppfatter som kunnskap og sannhet, har bidratt til å konstruere kropp og helsebegrepet gjennom deres anatomiske, fysiologiske og instrumentelle forståelser, bilder og praksiser hentet fra blant annet sosiale medier, medelever og "signifikante andre"/influencere.

Videre kan diskursene som elevene påvirkes av ha en regulerende effekt på hvilke valg og begrunnelser de foretar seg i arbeidet med egentrening. Det vil si at diskursene utgjør et rammeverk av muligheter og begrensninger innenfor elevenes begrunnelser og handlinger, og kan dermed virke inn på hva elevene kan si og gjøre i praksis. I en slik kontekst kan en snakke

om reguleringen i form av helsisme, der kroppens betydning som en maskin er gjeldende og helse utgjør et mål i seg selv på samme tid. Analysene i denne studien viser at elevene ser ut til å tilstrebe en egentreningspraksis, der kroppen betraktes som et prosjekt og ofte utgjør formålet med treningen som planlegges og gjennomføres. Flere av elevene forteller i intervjuene mye om hvordan de planlegger og gjennomfører egentrening for å utvikle kroppen og ivareta egen helse, men disse begrunnelsene er tilsynelatende både indirekte og direkte videreførte fra et biomedisinsk perspektiv på kropp og helse.

På den andre siden kan det være verdt å merke seg at læreplanen og lærerne ikke nødvendigvis åpner for å skape tydelige læringsmål med egentreningsperioden. I tillegg har elevene i liten grad beskrevet at de får kjennskap til hvordan de skal forstå kropp- og helsebegrepet, både i relasjon til undervisningens hensikt og kompetansemålene. At elevene i større grad får læringsmål som går på kropp og helse, samt at treningen de planlegger og gjennomfører ikke bare handler om å utvikle kroppen i fysiske, anatomiske og fysiologiske termer, hvis de skal kunne utvikle kompetanse og lære mer om en mer helhetlig relasjon mellom fysisk aktivitet og helse. Quennerstedt (2008) viser til at en salutogen tilnærming kan åpne for flere aspekter enn instrumentelle og biomedisinske termer. Samtidig utelukker ikke tilnærmingen at elevene kan lære om å øke kroppens fysiske kapasitet, så lenge den også inkluderer å lære noe om kropp og helse og hvordan en opplever velvære i den pågående treningen (Quennerstedt, 2008).

En tema som går igjen hos flere av elevene er kroppens fysiske og anatomiske betydning for praksisen hos enkelte av elevene i egentreningen. Dette temaet kom blant annet til uttrykk hos flere av guttene gjennom en oppfatning av at underkroppen ikke anses som like viktig dersom en ikke driver med egentrening i sammenheng med idrett. Det kan være et resultat av at et underliggende fokus på kroppens ytre og estetiske betydning, og som kan ha sammenheng med at vektlegging av fysisk prestasjon og idrettslige resultater trolig kan avta utenfor den organiserte idretten.

En av guttene på skole 2 hadde tidligere spilt basketball, men fortalte under observasjonen at han nå drev utelukkende med styrketrening på fritiden. Et av utsagnene hans var interessante; ettersom han ikke lenger spilte basketball trente han sjeldnere bein enn tidligere, ifølge han selv var det: "ikke like viktig som før". En slik oppfatning av at underkroppen ikke er like viktig dersom en ikke driver med idrett, tolker jeg som et resultat av at en kan utvikle et sterkere estetisk fokus på kropp når en ikke trener for å forbedre fysisk prestasjon og



idrettslige resultater. Dette kan trolig være et tema som uttrykker guttenes opplevelse av hva de synes er viktig å prioritere, der kroppens og muskulaturens objektive betydning i stor grad dominerer. En slik vektlegging av kroppen som fysisk objekt og som skjønnhetsideal kan sees i henhold til kroppen som en sosial og kulturell konstruksjon (Kirk & Colquhoun, 1989).

Kroppens fysiske betydning og det individuelle helseaspektet har blitt videreført av fitnessindustrien, og ifølge Kirk & Colquhoun (1989) blir kroppen i denne sammenhengen et symbol på elevenes livsstil, både som et mål på deres direktefølte velvære og deres helse.

Elevenes erfaringer kan trolig også være en representasjon for en rådende oppfatning utenfor skolens rammer og kontroll, og som videreføres både i samfunnet og gjennom sosiale medier.

Min analyse viste videre at elevene som var aktive innenfor organisert idrett, opplevde at å utvikle og opprettholde kroppens fysiske tilstand og kapasitet var nødvendige krav for å delta i idretten. Samtidig blir kroppen identifisert ut fra en funksjonsorientert vinkling, der det i større grad handler om å prestere innenfor idretten enn å forbedre kroppen utseendemessig. To av guttene ved skole 1 snakket om denne vinklingen da de ble spurt om hvorfor de trente styrke i egentreningsperioden:

*G2: "Litt blanding av egeninteresse og eksempelvis hva jeg får bruk for på fotballbanen. Hadde jeg vært litt lettere og litt lavere så kunne jeg sikkert spilt et annet sted på banen enn det jeg gjør, men jeg spiller jo liksom i midtforsvaret hvor det er mye tøffe dueller, og da er det heller bedre å ha et par kilo ekstra med muskler på kroppen i forhold til et par kilo for lite.*

*G5: "Jeg var jo også fotballkeeper da, og da er det i hvert fall viktig å ha god spenst og du må klare å skyte langt. Det har mye med teknikk å gjøre, men du må jo ha en viss styrke også. Så for meg var det også viktig på en måte å trene mye bein da. For du må jo klare å hoppe inn i dueller på cornere, på innlegg og sånn. Så må du være litt sterk i kroppen."*

Disse sitatene kan betraktes i ut ifra Wright et al. (2006) sitt funn, som indikerer at helse og fitness oppfattes av gutter som en fysisk tilstand og kapasitet, som igjen utgjør en nødvendighet for å kunne delta i idrett og praktisere fysisk aktivitet effektivt. Det sentrale for disse to guttene var å identifisere kroppen i lys av de fysiske kravene de sto overfor i rollen de hadde på laget. Samtidig viser analysen at elevene som driver med organisert idrett også kan åpne for et alternativt perspektiv på kroppen:

*G2: “Nei, det blir jo på en måte å prøve å se progresjon på kroppen, samtidig som at det er jo viktig å ta vare på kroppen. Ihvertfall hvis man skal drive med eksempelvis fotball, som er organisert idrett. Så man trener jo ikke bare for å se bedre ut, men samtidig for å føle seg i bedre form også, det er også viktig.”*

Her kommer det frem en tydelig relasjon mellom å utvikle kroppens fysiske form gjennom progresjon og å uttrykke den fysiske formen i en mer emosjonell dimensjon. “Å føle seg i bedre form”, slik eleven forklarer som et viktig formål med trening, tolker jeg som en måte å relatere den fysiske kroppen til en psykisk og potensiell sosial ressurs. Funnene kan tyde på at elevene som driver med organisert idrett, forholder seg til egentreningens individuelle formål gjennom et mer langsiktig perspektiv og mindre relatert til kroppens utseende. Egentreningens formål henger i stor grad sammen med idretten og den personlige utviklingen innenfor de fysiske kravene idretten stiller. Samtidig som det er vanskelig å kunne avskrive de estetiske begrunnelsene som verdimesig meningsfulle, virker elevene som driver med organisert idrett å ha et tydeligere og målrettet fokus mot å bli en bedre idrettsutøver:

*G6: “Jeg også tenker liksom ting som er relatert da for fotballen, det som kan gjøre meg til en bedre fotballspiller da. Det er de tingene jeg gjør da når jeg har egentrening.”*

### **5.3.4 Kroppen og egentrening i et helseperspektiv**

Mine analyser tyder på at det kan være en viktig faktor i hvordan jenter og gutter påvirkes av helsediskursen, relatert til planlegging, gjennomføring og formål med egentrening.

Variasjon blant kjønn kan også hevdes å være viktig for å forstå hvordan elevene påvirkes i og gjennom helsediskursen i kroppsøvfingsfaget. Et tema som kommer til uttrykk i analysen er hvordan elevene velger å forholde seg til de kravene som helsediskursen stiller. I likhet med funnene til Wright, O’Flynn & Macdonald (2006), viser analysene at jentene i større grad opptas av og snakker om helsemessige krav knyttet til kroppens form og størrelse. På spørsmål om hva jentegrupper på skole 1 tenker om kropp, kom ei av jentene direkte inn på kropp som rett og galt, eller ja- og nei-kropp, for å beskrive tankene sine:

*J5: “Kropp, mye fokus på kropp da... Det er liksom; det er veldig mye negativt, det er veldig mye positivt, det er som om det er en fasit på hva som er rett og galt”*

*Intervjuer: “Idealkropp kanskje?”*

*J5: "Ja-kropp og nei-kropp liksom.. Spesielt før i tiden da så skulle modellene være syltynne og skulle være sånn og sånn, og det var ikke bra nok med mindre du hadde de og de målene ikke sant. Men sånn som kanskje idag da, så er det sånn at Victoria's Secret-modellene er fortsatt tynne, men de er litt mer sterke, og litt sånn "strong is the new skinny"*

En slik fremstilling av kroppen kan relateres til den helsisme og den samfunnsskapte kroppen, der kroppen blir betraktet som et symbol både i form av sosial status og helsetilstand.

Kroppen beskrives som dikotomisk i form av positiv og negativ, og at det tilsynelatende har endret seg med tanke på hva som forbindes som ja- og nei-kropp i samfunnet.

I min analyse viser jentene en tendens til å snakke om kroppen i samfunnsmessige termer og med tanke på en samfunnsskapt kroppsforståelse. Flere av jentene snakker tydelig om kroppens sosiale betydning, ettersom de beskriver ulike skjønnhetsidealer og hvordan kroppens form og størrelse skal være:

*J5: "Samfunnet har jo på en på måte, går det an å si, endret seg i riktig vei da. At uansett nå så er det med å elske sin egen kropp, uansett hvor du er hen holdt jeg på å si, at det ikke er så høyt fokus på at sånn og sånn skal det være. Men likevel så er det indirekte det, sånn og sånn skal det jo være; "har du ikke de curves'a, eller har du ikke de abs'a liksom?", så har du fortsatt noe å sikte etter, fortsatt noe å jobbe etter for å oppnå de målene. Men det er jo menneskene selv da som setter disse urealistiske målene for hverandre, det er jo samfunnet i seg selv som på en måte er med på å påvirke alle da."*

Det er nærliggende å tolke dette utsagnet som et uttrykk for hvordan en skal forstå egen og andres kropp i et samfunnsperspektiv. Slik jeg tolker det prøver jenta å forklare at er viktigere hvordan hun selv skal akseptere og like sin egen kropp, sammenlignet med slik hun beskriver andre personer og samfunnets oppfatninger samt urealistiske mål. Det kan virke som hun forsøker å skape et mer realistisk syn på kropp for seg selv og andre, samtidig er det vanskelig å se bort ifra at hun også er påvirket av en samfunnsskapt forståelse av kroppen. Likevel viser hun antydning til en kritisk tilnærming til hvordan kroppsbegrepet konstrueres og forstås gjennom helsisme-diskursen (Kirk & Colquhoun, 1989). Det som derimot virker uklart i sitatet hennes er hvorvidt hun forstår denne sammenhengen, og på hvilken måte kroppen kan konstrueres av og gjennom samfunnet. Resultatene i analysen samsvarer i noen grad med funnet til Wright et al. (2006), ettersom elevene er klar over noen av sammenhengene mellom

kropp og helse i helsediskursen, men at de i varierende grad klarer å forstå hvordan de påvirkes av disse. Walseth et al. (2017) indikerer et behov for å utvikle elevene kritiske tenkning med tanke på sosialt konstruerte kroppsidealer, og som kan hevdes å være relevant for å nyansere elevenes forståelse i større grad. Med andre ord indikerer analysen at elevenes forståelse av kropp og helse i betydelig grad kan hevdes å ha grobunn i helsisme, og en helsediskurs som fordrer at elevene kan møte sosialt konstruerte kroppsidealer på en kritisk måte.

#### **5.4 Elevenes forståelse og tilnærming til helse**

Temaet helse var noe elevene slet med å konkretisere da de ble spurt om hva de tenker på når de hører ordet. Det var et begrep som tydelig var utfordrende å definere, fordi det ble oppfattet som et mangfoldig og stort begrep. Det ble nevnt temaer som: sykdommer, å holde seg frisk, kosthold trening og kropp. Videre var det også en beskrivelse av helse om en balanse mellom fysisk helse og mental tilstand. Ei av jentene sa dette når de ble spurt om hva de la i ordet helse:

*J1: "At det er en balanse mellom fysisk helse og mental tilstand."*

*Intervjuer: "Hvordan kan man oppnå det tenker du?"*

*J1: "Jeg føler mange ganger at de overlapper hverandre. Hvis man gjør en god fysisk aktivitet så gjør det også at man skiller ut viktige hormoner, endorfiner osv. som kan forbedre den fysiske helsen."*

Slik jeg tolker resultatene kan elevenes utsagn oppfattes som delvis i tråd med at helse skal betraktes som noe mer enn sykdom og helsetilstand, men også delvis uklare i forhold til helsedefinisjonen til Verdens helseorganisasjon (WHO). Denne omfatter en tredeling mellom fysisk, psykisk og sosial helse: "helse er en tilstand av fullstendig fysisk, mental og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og funksjonsnedsettelse (lyte)" (Verdens helseorganisasjon (WHO, 2006, s. 1). I henhold til Verdens helseorganisasjon sin definisjon, er elevene inne på mange av elementene, men at sammenhengen ikke nødvendigvis kommer frem på en eksplisitt måte i intervjuene.

##### **5.4.1 Relasjonen mellom kropp og helse**

Elevene omtaler som regel helse i relasjon til kropp eller en form for kroppsliggjøring. Et av temaene som kom frem i analysene er relasjonen mellom det fysiske og det psykiske. Det fysiske omfatter i denne sammenhengen som regel kroppen og omtales av elevene som fysisk

helse, mens det psykiske handler om mental og psykisk helse. Elevenes utsagn viser at de skiller mellom fysisk og psykisk helse, men at de likevel mener at de på ulike måter henger sammen og påvirker hverandre. En elev forklarte det slik:

*G2 Skole 1: “Jeg tenker at det kan ha veldig mye med hverandre å gjøre. Si at hvis din psykiske helse ikke er god, så er det ikke sikkert at du får eksempelvis motivasjon til å trene. Som vil si at det påvirker din fysiske helse også, kan gjøre ihvertfall.”*

En annen vinkling innen temaet er hvordan den psykiske helsen kan henge sammen med sykdom og skader, det vil si at den knyttes til det biomedisinske perspektivet på helse og fysiske avvik ved kroppen. I likhet med Boorse (1977) støtter elevens utsagn seg på tanken om at fysisk aktivitet og bevegelse fungerer som en forebyggende faktor mot sykdommer. En av guttene beskrev hvordan han opplevde at fysisk aktivitet kunne relateres til sykdom og skader slik:

*G3: “Det er viktig å ta vare på kroppen sin. Hvis man er for lite i aktivitet så kan man jo få eventuelle problemer da. (...) eller hvis du ikke beveger deg noe særlig kan du også legge på en del fett og. Så generelt sett. Det er jo lurt å holde seg litt i bevegelse eller så legger man på seg unødvendig fett, og da påvirker det mer når du blir eldre da. For hvis du veier en del da og går, så kan du få litt hofteskader og sånt, som er sikkert hovedgrunnen til hvorfor eldre får hofteskader. Fordi de veier litt og går så lite.”*

Slik jeg tolker sitatet viser elevenes oppfatning av kropp og helse at de kan sees i sammenheng med *overvektskrisen* som Kirk (2006) viser til. Kirk hevder overvektskrisen har fått innflytelse, ved at kroppsøvingsfaget både historisk og ideologisk har bidratt til å etablere og forsterke diskurser rundt helse og overvektproblematikk. Videre var det også flere av elevene som var inne på en relasjon mellom det fysiske og psykiske gjennom avvik fra normaltilstanden. Ei av jentene uttrykte denne relasjonen ved å beskrive at psykisk press og stress kan gi symptomer i form av feber og magesmerter, som dermed kan oppleves som fysiske plager:

*J5 Skole 1: “(...)Hvis du på en måte plages veldig mye av det presset som er rundt deg også, så kan det også gå utover det fysiske. Du kan oppleve magesmerter, du kan oppleve feberfølelse, du kan oppleve liksom, fysiske ting da. “*

I henhold til den biomedisinske definisjonen på helse til Boorse (1977), kan denne sammenhengen mellom det fysiske og psykiske, beskrives som en opplevelse av avvik fra kroppens normaltilstand. Elevens oppfatning av at slike avvik påvirker helsetilstanden negativt utgjør en normativ beskrivelse.

En tredje beskrivelse av relasjonen mellom fysisk og psykisk helse, omhandler hvordan den psykiske helsen kan utgjøre et grunnlag for det fysiske, eller fysiske handlinger. Her er det litt uklart hva det fysiske egentlig betyr ut over at den psykiske delen og mentale tilstanden, hodet, må være på plass for å kunne fullføre en handling:

*J5: "Altså, jeg tenker liksom nå at den psykiske helsen og den psykiske delen, er det som på en måte setter grunnlag for det fysiske. Du må være riktig oppe i hodet for å kunne klare å fullføre noe, når du setter deg selv mål så må du ha psyken på plass også, for å kunne fullføre noe."*

Kropp og helse er begreper som ofte henger sammen og påvirker hverandre. Ifølge min analyse uttrykker elevene relasjonen mellom kropp og helse gjennom kroppsfokus og en patogen helsediskurs. Ei av jentene beskriver at et overdrevent fokus på kropp kan føre til dårlig helse. Hun drar frem faktorer som spisevegring og overtrening i tråd med et slikt fokus:

*J1: "Nei, jeg vet ikke, det kan jo ofte ta litt overhånd. At man kanskje tenker for mye på kropp sånn at det gjør at man på en måte får en dårlig helse. Sånn som ihvertfall hvis man ser opp til enkelte personer, så kan det jo hende at man for eksempel prøver å se ut som de. Og derfor for eksempel slutter å spise, eller begynner å trene alt for mye, og det kan jo påvirke helsen negativt. For det kan jo selvfølgelig gå i positiv retning også, men jeg tror det er veldig mye at når man setter seg på en måte et mål om å bli akkurat som en annen person, så kan det være mye negativt i det da."*

Dette sitatet beskriver hvordan eleven klarer å relatere et kroppsfokus i sammenheng med at egentrening er som noe som kan både fremme og svekke helsetilstanden. Det virker derimot som at elevene tilsynelatende tar til seg det potensielt negative og risikoene ved et slikt kroppsfokus, samt at forståelsen de opparbeider seg tar utgangspunkt i et helseperspektiv av en preventiv tilnærming. Denne forebyggende helsediskursen er et tema som virker å være gjentakende for flere av elevene i analysen/intervjuene. Den preventive tilnærmingen kan ha sammenheng med at helse i et samfunnsperspektiv også oppfattes som et bilde på aktuelle helseproblemer, som for eksempel hvordan psykisk helse kan knyttes sammen med kroppspress:

*J5: "Ja, altså psykisk helse også da; det å føle seg vel, det å føle seg bra nok og det å føle at man presterer godt nok. Vi er jo liksom generasjon prestasjon, så det er veldig mye press rundt omkring, overalt hele tiden. Så psykisk helse er også veldig viktig, med tanke på alt det ungdommer i dag blir utsatt for. Samme er jo det med kroppspress også ikke sant. Det er veldig utbredt med kroppspress spesielt rundt omkring i media, skolen, spesielt ungdomsskolen og videregående hvor det er veldig press på hvordan man ser ut, hvordan kropp man har, hvordan man er fysisk aktivt og sånne ting. Det er alltid det der, om å gjøre å være best da. Så jeg tenker at egentlig burde det vært mer fokus på psykisk helse, i forbindelse med det."*

Selv om psykisk helse imidlertid kan knyttes til det å føle seg bra og oppleve positiv mestring, virker det som at det mest sentrale her er å kunne håndtere press og krav fra samfunnet og andre. Det kan være slik at elevene oppfatter psykisk helse både som å være i en helsefremmende tilstand, og som samtidig kan ha betydning for å håndtere kroppspress, helsisme-diskursen og et menneskeskapt kroppssyn.

Resultatene viser imidlertid også at ved å skille mellom det fysiske og det psykiske, kan det oppstå uklarheter og uoverstigelige skiller mellom kropp og helse. Elevene prøver både å skille mellom den fysiske og psykiske delen, samtidig som de også kombineres for å gi mening med tanke på å forstå ulike kroppssyn og helseforståelser. En av guttene ved skole 2 prøver å forklare hvordan en kan snakke om helse uten å snakke om kropp, men har på samme tid problemer med å beskrive at de er forskjellige begreper som ikke konsekvent henger sammen:

*G2: "Ikke hvis man snakker om psykisk helse, da trenger man ikke å snakke om kropp."*

*Meg: "Så du mener at psykisk helse ikke har noe med kroppen å gjøre?"*

*G2: "Det kan ha det. For eksempel hvis man føler seg bedre etter å ha trent, så påvirker det jo den psykiske helsen positivt. Så det kan henge sammen sånn sett, men det er jo ikke de samme tingene da, fysisk og psykisk."*

Samlet sett viser analysene at helse er et tema som elevene forstår gjennom en relasjon mellom det fysiske og det psykiske. I tillegg råder det liten tvil om at elevene er klar over at den fysiske helsen og den psykiske helsen påvirker hverandre, men at de i mindre grad klarer å forstå hvordan det henger sammen ut over den biomedisinske forståelsen. De fleste

beskriver at psykisk helse er viktig fordi det kan være et grunnlag for den fysiske helsen, eller fordi fysiske sykdommer og plager kan påvirke den mentale tilstanden. I henhold til hva elevene lærer om helse er det en åpenbar relasjon til at kroppens fysiske tilstand og utseende tas for gitt i møte med helsisme og et menneskeskapt kroppssyn. Helse skapes og befinner seg i kroppen, samtidig som kroppen symboliserer hvem elevene er og hvordan de er fysisk aktive. Den psykiske helsen og kroppen utgjør sammen en indikator på helsetilstanden (Krik & Colquhoun, 1989). Samtidig ble det også nevnt hvordan for mye fokus på kropp og trening kan påvirke helse i negativ grad. Det virker derimot litt uklart hva som kommer frem annet enn at overtrening og spisevegring kan ha negative implikasjoner på helsetilstanden.

#### **5.4.2 Helseforståelse og kroppens medisinske betydning**

Elevenes utsagn tyder på at de kan forbinde helseforståelsen ut ifra kroppens fysiske og medisinske tilstand. Resultatene viser at elevenes utsagn uttrykker en underliggende patogen helsediskurs (Quennerstedt, 2008). Denne patogene helsediskursen kommer også til uttrykk gjennom elevenes meninger da de ble spurt om hva de tenkte/reflekterte om kroppen. Elevene begrunner egentreningen gjennom et helseargument som omhandler å forebygge eller å unngå fremtidige skader og problemer. En elev snakket om å ta vare på kroppen og sin fremtidige helsetilstand som et viktig formål med treningen :

*J5 Skole 1: «Jeg har lyst til å knytte skolissene mine når jeg er 50 år-gammel!»*

*Intervjuer: «Ja, tenker dere på sånne ting før dere trener?»*

*J5: «Ja, jeg tenker på fremtiden liksom, jeg tenker; jeg har hatt mye ryggproblemer, jeg har hatt mye kneproblemer og sånne ting. Jeg vil helst forebygge at det kanskje ikke skjer igjen da.»*

Min analyse viser også at kroppen ofte kan ha en avgjørende betydning for hvordan elevene begrunner at helse er oppfattet som et viktig tema i dagens samfunn. En av guttene på skole 1 beskrev at helse er viktig, fordi kroppen blir sett på som en standard som kan måle hvordan du aksepteres i samfunnet, og hvordan du ved å avvike fra denne standarden kan oppleve ikke å passe inn og “være på utsiden”:

*G5: “Jeg tenker jo også at det er viktig at siden man ser bildet av en person på YouTube, Facebook eller et eller annet. Så tenker du; han er på en måte standarden da, også det er viktig å passe inn på en måte. I dagens samfunn er det på en måte ikke*



*akseptabelt å være på utsiden da, være den som ser inn på samfunnet. Du må liksom være med, for at du skal bli akseptert da.”*

Fremstillingen av kroppen som et tydelig symbol og en verdifull representasjon av helseforståelse, men også som sosial status/markør, er et tema som går igjen i intervjuene. Resultatene viser også at noen av elevene forsøker å se helseforståelse som en helhet, men at de samtidig ikke helt klarer å forklare helheten uten å bruke termene fysisk og psykisk helse. En av guttene forklarte at når han hørte ordet helse, prøvde han å se kroppen som helhet og seg selv samtidig:

*G2: “Jeg tenker på deg selv, som helhet, selve kroppen.”*

*Intervjuer: “Først og fremst kroppen eller?”*

*G2: “Nei, jeg tenker samtidig på hele deg liksom. Helse er jo ikke bare fysisk, det finnes psykisk helse også for eksempel.”*

Slik jeg leser resultatene indikerer elevenes utsagn at kroppens betydning, både som modell for moderne medisin og et biomedisinsk helseperspektiv, kan bidra til å innsnevre helseforståelsen og motvirke alternative perspektiver. Samtidig kan elevenes beretninger også tolkes som et forsøk på å kombinere den dualistiske kroppen og det biomedisinske perspektivet for å skape en forståelse for helsebegrepet. Utfordringen med tilnærmingen elevene uttrykker er slik jeg tolker det, at kroppens medisinske betydning vektlegges og brukes som utgangspunkt i arbeidet med egentrening.

## **5.5 Sammenfattende drøfting**

Jeg har gjennomgående i analysen lagt vekt på å trekke frem og drøfte de viktigste og mest sentrale funnene i henhold til studiens problemstilling. Underveis viste det seg at gruppeintervjuene bestod av varierte funn i henhold til de tre hovedtemaene, og det ble utfordrende å fremstille elevenes meninger, erfaringer og ytringer som helhetlige for gruppene. Jeg har tatt med de funnene som jeg enkeltvis anså som mest relevante i forhold til studiens problemstilling, og underveis har resultatene i analysen blitt belyst gjennom begrepene i problemstillingen. Drøftingen viste videre hvordan begrepene kan henge sammen og påvirke hverandre. For å kunne belyse problemstillingen dypere ønsker jeg nå å sammenfatte drøftingen i lys av resultatene, teori og forskning.

Bakgrunnen for denne studien var å belyse hva et utvalg av elever i VG3 uttrykker at de lærer om kropp og helse i og gjennom egentrening. Gjennom analysene har det dannet seg et bilde

av at elevene stort sett lærer gjennom å reprodusere dominerende forståelser av kropp- og helsebegrepet, både i relasjon til hverandre og spesifikt knyttet til aktuelle treningsformer og treningsvaner. Det virker samtidig som at elevene baserer sin forståelse av helse i stor grad gjennom det dualistiske skillet mellom “det fysiske” og “det psykiske” (Engelsrud, 2006). Samtidig kommer det innslag av identifiserbare elementer fra både biomedisinske og salutogene forståelser om kropp og helse til uttrykk gjennom elevenes erfaringer og meninger. Den sammenfattende drøftingen skal videre drøfte de tre hovedtrekkene som ble identifisert gjennom resultatene.

### **5.5.1 En alternativ og kritisk tilnærming til læring i og gjennom egentrening?**

Slik jeg tolker måten elevene prater om egentreningsperioden som helhet på, synes de å ta utgangspunkt i at læringen som forekommer i og gjennom egentrening, i stor grad skjer i form av å kunne gjennomføre treningsarbeidet på egenhånd, eller å trene sammen som gruppe. Samtidig virker elevenes perspektiv på kropp og helse å være betydningsfull for hva de lærer i og gjennom egentrening. Det biomedisinske perspektivet på kropp og helse, ser ut til å dominere elevenes forståelse av helse og hvordan den henger sammen med et samfunnskapt kroppssyn. Denne bakgrunnen ser ut til å antyde et problematisk bakteppe for elevenes læringsprosess og –utbytte i og gjennom egentrening. Ifølge Mong & Standal (2019) kan en ved å kombinere det biomedisinske perspektivet med et alternativt perspektiv, bidra til å fremme og opprettholde et perspektiv som kan skape en fysisk aktiv og læringsfremmende praksis i kroppsøvingfaget. Det alternative perspektivet kan åpne for at elevene kan tilegne seg teoretisk kunnskap om helse og utvikle evnen til kritisk refleksjon over begrepet. Slik jeg ser det kan denne tilnærmingen samtidig åpne for en bedre forståelse for både kroppsbegrepet i relasjon til både fysisk aktivitet og helse. Det biomedisinske perspektivet er imidlertid viktig for å utarbeide en praksis der elevene kan være helsefremmende i egentrening, og samtidig utvikle strategier, ferdigheter og den treningsfaglige kompetansen gjennom trening og fysisk aktivitet. En slik fagdidaktisk tilnærming til egentrening kan være hensiktsmessig som et utgangspunkt, for å utvikle en alternativ og kritisk tilnærming til hvordan elevene kan lære i og gjennom egentrening. Jeg ønsker videre å stille spørsmålstegn ved hvordan elevene skal kunne forstå sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse i lys av læring som kan tilegnes i og gjennom egentrening.

Kirk & Colquhoun (1989) viser til at helsisme kan bidra til å skjule dimensjonen av forutsetninger for å lykkes med å utvikle og opprettholde helse. Elevenes bakgrunn og forutsetninger er et tema elevene i liten grad snakker om, og blir i liten grad uttrykt/blir trolig

tilslørt som en viktig faktor for hvordan elevene lærer i og gjennom egentrening. Det kan virke som at det eksisterer en rådende oppfatning blant elevene om at egentrening fordrer et likeverdig ansvar for å planlegge, gjennomføre og vurdere trening. Som følge av innflytelsen til helsismens moralistiske aspekt og språk (Tinning, 2010), kan elevene trolig ta et individuelt ansvar i arbeidet med egentrening for gitt, og som en forutsetning for å lykkes med treningsformer og aktiviteter der kropp og helse er i fokus. På bakgrunn av dette kan det være hensiktsmessig å diskutere hvordan kompetansemålene for egentrening kan bidra til at elevene kan utvikle nødvendig kompetanse om trening, helse og fysisk aktivitet. Resultatene tyder på at elevenes praksis i egentrening, kan bidra til å videreføre og reprodusere ukritiske forståelser av disse begrepene, og som følgelig kan innsnevre læringsutbyttet til instrumentelle og biomedisinske termer. Resultatene fra analysen og forskning underbygger behovet for en kritisk pedagogikk som utfordrer overvektsproblematikken og den patogene helsediskursen i kroppsøvfingsfaget (Kirk, 2006; Quennerstedt, 2008).

En kritisk tilnærming til overvektsproblematikken og helsismen, virker å være en sentral faktor for hvordan elevene kan lære om kropp og helse i egentrening. Et sentralt argument kommer frem av Evans et al. (2004), som hevder at kroppsøvfingsfaget verken har kapasitet til eller et overordnet ansvar for å gjøre elevene tynnere, mer veltrente og få et bedre kosthold. Videre stiller de spørsmålsteget ved hvorvidt den etablerte og ukritiske relasjonen mellom helseforståelsen i kroppsøving og overvektsdiskursen, fører til at elevene blir mer eller mindre aktive og helsefremmende individer. I intervjuene råder det liten tvil om at elevene opplever at det fremste av læringsutbyttet hos elevene, omhandler på hvilken måte de kan utvikle kroppen samt ivareta helsen gjennom kunnskap om treningsprinsipper, biomedisinske forståelser og skadeforebyggende trening.

Med bakgrunn i oppgavens resultater, kan det synes som at elevene bør introduseres for samt utvikle en evne til kritisk refleksjon om kropp og helse, både i relasjon til hverandre og i sammenheng med trening og fysisk aktivitet. Forskning peker på at en kritisk tilnærming og et teoretisk standpunkt er nødvendig for å utfordre et biomedisinsk, individualistisk og moralsk diskutabelt helsefokus i kroppsøvfingsfaget (Quennerstedt, 2006; Kirk, 2006). Et mål om å oppnå et mer kritisk blikk kan være nyttig med tanke på å fremme elevenes oppfatninger og erfaringer gjennom et mer helhetlig og alternativt perspektiv på kropp og helse. I tillegg kan elevenes eksisterende forståelser utfordres ved at de stiller seg mer kritisk til sosialt konstruerte kroppsidealer (Walseth et al., 2017), og i større grad være bevisst hvilken effekt

helsediskursene kan ha på valgene de foretar seg i trening og fysisk aktivitet i kroppsøving (Wright, O'Flynn & Macdonald, 2006).

### **5.5.2 Helse som noe mer enn fysisk og psykisk?**

Slik jeg tolker analysen kan elevenes ensidige fokus på helse i egentrening gjennom vektlegging av anatomisk og fysiologisk treningseffekt samt forebygging av sykdom og skader, bidra til å tilsløre helseforståelsen som noe mer enn fysisk og psykisk. Det råder liten tvil om at den mest dominerende helseforståelsen tar utgangspunkt i det biomedisinske perspektivet, og at det dualistiske skillet mellom “det fysiske” og “det psykiske” videreføres og reproduseres i egentreningspraksisen. Engelsrud (2006) argumenterer for å bryte opp hegemoniet til et dualistisk skille mellom fysisk/fysiologisk funksjon og mental/bevisst funksjon i kroppen. Slik jeg tolker Engelsrud sitt argument, handler det om å utfordre hvordan elevene knytter sammen det dualistiske skillet på kropp og det biomedisinske perspektivet sammen i forståelse av helsebegrepet.

I intervjuene kommer det imidlertid frem at helse er et tema som elevene i betydelig grad assosierer med trening, kosthold og fysisk aktivitet. Dette funnet ser ut til å antyde et behov for å inkludere flere aspekter ved helse i kroppsøving, slik Mong (2019) hevder kan forbedre elevenes forutsetninger for å forstå helse som noe mer enn fysisk helse. I oppgavens teoridel blir det redegjort for både et salutogent perspektiv og et kritisk perspektiv på kropp og helse. Begge perspektivene søker å utfordre og kritisere det biomedisinske perspektivet, samt argumentere mot helsismeideologien og moralistiske folkehelsekrav og -mål. Ifølge Mong & Standal (2019) kan vi sammenfatte disse perspektivene til et “alternativt perspektiv”, til tross for at de ikke definerer helse på samme måte og dermed innebærer en noe ulik tilnærming til helseutvikling. Videre vil det drøftes hvordan det alternative perspektivet kan belyse hvordan elevene lærer om helse som noe mer enn fysisk og psykisk.

Den fremste utfordringen knyttet til læring om helse, virker å være elevenes etablerte forståelse av relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse gjennom trening = fitness = helse-trippelen (Kirk & Colquhoun, 1989). Mong & Standal (2019) påpeker at det alternative perspektivet innebærer et skifte fra å lære om helse som et fysiologisk og kognitivt objekt, til å inkludere å lære om helse som et objekt for emosjonell kunnskap. I henhold til at helse må betraktes som noe mer enn et individuelt ansvar for å opprettholde den fysiske kroppen, vil det være nødvendig å inkludere å lære om helse ved å kritisk reflektere over informasjon og kunnskap om helse. I et fagdidaktisk perspektiv vil denne måten å forstå helse på omfatte noen didaktiske endringer, for å beskrive elevenes læring om helse. Elevenes fokus på læring

gjennom en slik tilnærming, vil ifølge Mong & Standal i mindre grad være rettet mot nivået av fysisk aktivitet. Ved å inkludere læring av emosjonell kunnskap kan elevene lære hvordan de skal utvikle evnen til kritisk tenking og i større grad komme til å verdsette et fysisk aktivt liv. Skolen og kroppsøvningsfaget bør i en slik sammenheng engasjere elevene til å utfordre det tradisjonelle synet på helse, gjennom kritisk refleksjon av blant annet hvordan helse uttrykkes i media (Mong & Standal, 2019). I lys av det elevene uttrykker å lære om helse i og gjennom egentrening, kan denne fagdidaktiske tilnærmingen være hensiktsmessig for å utvide elevenes perspektiv på helse i kroppsøving.

### **5.5.3 En salutogen tilnærming til egentrening?**

Resultatene i analysen bekrefter at elevene i betydelig grad erfarer at valg, situasjoner og oppgaver underveis i arbeidet med egentrening er komplekse, og kan ha en sammenheng med hvordan de forstår begrepene kropp og helse. Den salutogene tilnærmingen kan åpne for å lære et alternativt perspektiv på kropp og helse i og gjennom egentrening, ved å utfordre etablerte forståelser av relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse (Quennerstedt, 2008). På bakgrunn av elevens beskrivelser og erfaringer i og gjennom egentrening, ønsker jeg å utforske mulighetene med en slik tilnærming til læring om kropp og helse i kroppsøving.

Slik jeg fortolker resultatene, viser de at elevene i stor grad forbinder egentrening og snakker om kropp og helse i lys av eksisterende og etablert kunnskap gjennom biomedisinske og instrumentelle tilnærminger. Elevene ilegges mye ansvar og stilles overfor mange valg og situasjoner underveis i undervisningen med egentrening, og resultatene tyder på at elevene selv må besitte nødvendig kompetanse over hvordan de skal planlegge, gjennomføre og vurdere treningen i perioden. Resultatene tilsier at de elevene som allerede har tilstrekkelig med kunnskap og erfaring, stiller med bedre forutsetninger for å lære i og gjennom egentrening. Samtidig kan fokuset på helse og kropp ofte ta utgangspunkt i biomedisinske og individuelle forståelser, der elevenes evne til kritisk refleksjon kan bli avgjørende for hvordan de lærer om kropp og helse samt påvirkes av sosialt konstruerte kroppsideal og helsediskurser. Med bakgrunn i disse betraktningene vil jeg hevde at det er hensiktsmessig å diskutere hvordan en salutogen tilnærming kan belyse hvordan elevenes læring kommer til uttrykk gjennom et alternativt perspektiv på kropp og helse.

I en salutogen tilnærming kan det være hensiktsmessig å betrakte den psykiske helsen som en ressurs, der salutogene spørsmål kan beskrive hvordan elevene kan lære om helse for å forstå hvordan den fysiske aktiviteten de utfører henger sammen med helse (Quennerstedt, 2008). Ifølge Quennerstedt (2008) kan den salutogene tilnærmingen og salutogene spørsmål åpne for

hvordan fysisk aktivitet og bevegelse kan bidra til å utvikle ressurser som bidrar til å fremme helse. Eksempelen Quennerstedt viser til: "Hvordan kan fysisk aktivitet eller bevegelse bidra til å utvikle ressurser som fremmer elevenes helseutvikling?" (s. 277), viser at elevene kan lære om kunnskap om helse gjennom å fokusere på sine fysiologiske, psykologiske og sosiale ressurser. En av mulighetene innenfor en slik tilnærming kan omhandle å gi elevene såkalte meningsfulle erfaringer gjennom fysisk aktivitet, i tillegg til å erfare mening i bevegelse som en potensiell ressurs for helseutvikling. Dette innebærer også at elevene kan skape kognitive og emosjonelle kvaliteter av mening i bevegelse, og potensielt tilføre flere måter å jobbe med helseutvikling på i kroppsøving. Den salutogene tilnærmingen åpner på den måten for at elevene kan lære at forholdet mellom fysisk aktivitet og helse kan overgå instrumentelle termer, og omfatte psykiske ressurser i form av kognitive og emosjonelle termer. Videre argumenter Tangen (1982) for at en dimensjon av mening, er nødvendig for helseutvikling i et livslangt perspektiv. Denne tilnærmingen kan bidra å utfordre elevenes instrumentelle forståelse av at trening automatisk fører til helse, fordi elevene må se det som meningsfullt å gjennomføre trening og fysisk aktivitet. På den måten kan elevene erfare at det viktigste er hvordan de opplever mening med å være i bevegelse, og ikke betydningen av å gjennomføre selve aktiviteten for den fysiske helsen (Quennerstedt, 2008).

Resultatene synes å antyde at elevenes forståelser tar utgangspunkt i denne biomedisinske modellen, der fysiologi og anatomi brukes for å forklare både treningens hensikt og formål. Leder (1998) betegner denne modellen som et grunnlag for en medisinsk praksis og kunnskap om kroppens funksjoner, og som har bidratt til en intensjonell kontroll over kroppen. Det ser ut til at den mekaniske modellen av menneskekroppen, der anatomiske og fysiologiske forståelser kan legges til grunn, gir innflytelse for hvordan elevene opplever å ha en intensjonell kontroll over kroppen (Leder, 1998; Engelsrud, 2006). Denne intensjonelle kontrollen kan ifølge Leder (1998) ha en problematisk effekt på hvordan elevene i og gjennom egentrening bidrar til å videreføre en mekanisk tilnærming til kroppen, og en biomedisinsk helseforståelse. Med andre ord kan måten elevene tilnærmer seg kroppen på i og gjennom egentrening føre til begrensninger, slik Leder (1998) påpeker i sammenheng med moderne medisin, i mindre grad legge vekt på psykososiale faktorer og i større grad utelukke et alternativt perspektiv på kropp og helse. Elevene kan samtidig erfare at den intensjonelle kontrollen bidrar til et nødvendig grunnlag for forståelse og kunnskap om kroppen, som igjen gjør det vanskelig å utelukke eksisterende kunnskap om kroppslige funksjoner og prosesser i fysisk aktivitet og trening.

Elevenes utsagn uttrykker en forståelse med utgangspunkt i et medisinsk og dualistisk kroppssyn og en kroppsliggjøring gjennom *kartesianisme*. Leder (1998) beskriver en slik modell som problematisk, og som gir grunn til å diskutere hvordan fenomenologi og begrepet “levd kropp” kan utfordre perspektivet kartesianismen innebærer. Engelsrud (2006) beskriver den levde kroppen som et teoretisk rammeverk, og som kan bidra til å forstå hvordan elevene lever og uttrykker livene sine gjennom kroppen. Den intensjonelle kontrollen over kroppen i en slik sammenheng, kan være et utgangspunkt for at elevene lærer om kroppen gjennom *den levde kroppen* og kroppen som en intensjonell entitet. Videre bygger den fenomenologiske levde kroppen og den salutogene tilnærmingen til helse på en helhetlig og dialektisk forståelse og prosess, og kan i den forbindelse kombineres for å utvide elevenes forståelse og kunnskap om kropp og helse i egentrening.

## 6. Avslutning

Avslutningsvis ønsker jeg først å oppsummere hovedfunn i den tematiske analysen. I utgangspunktet skal jeg legge frem funn relatert til oppgavens problemstilling. Denne studien har hatt til hensikt å belyse hva elever erfarer og opplever å lære om kropp og helse. Elevenes beretninger om planlegging av treningsopplegg, gjennomføring av trening underveis i perioden og vurdering av egentrening gjennom de kvalitative intervjuene, har utviklet et grunnlag for å si noe om hva som kommer til uttrykk av læring i og gjennom egentrening.

Min oppfatning er at temaene som kommer til uttrykk i analysen, kan bidra til å belyse sammenhengen mellom hva elevene opplever som viktig for å drive med egentrening, samt erfaringer i forbindelse med trening og fysisk aktivitet gjennom praksisnære beskrivelser. Samtidig som funnene i min studie kan bidra til å sette ord på hva elevene uttrykker på grunnlag av egne valg og handlinger i egentreningspraksisen, og hvilke refleksjoner de har om egentrening, kropp og helse i etterkant av egentreningsperioden.

### 6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Elevenes erfaringer og opplevelser med å lære i og gjennom egentrening er mangfoldige, og gir et bilde på at egentreningspraksisen kan oppfattes både i lys av elevenes treningsvaner, eksisterende kunnskap om treningsprinsipper, fysiologi og anatomi, samt hvorvidt de anser egentrening som en meningsfull aktivitet som de trives med, både i kroppsøvingstimene og utenfor skolen. Videre virker det som at elevenes tidligere og nåværende idrettsbakgrunn har innvirkning i hvordan de trives med planlegging og gjennomføring av egentrening, samt at formålet med treningen de gjennomfører i større grad relaterer seg til kroppens funksjoner i sammenheng med å forbedre prestasjoner og følelsen av "å være i form". Guttene og jentene synes å forholde seg noe ulikt til hvordan de verdsetter synlige kroppslige og estetiske resultater. Guttene beskriver i større grad læring om kropp og helse gjennom anatomi og fysiologi, mens jentene forteller om kropp og helse gjennom å problematisere kroppsspress, kroppsidealer og et samfunnsskapt kroppssyn. Begge kjønn varierer mellom å lære i og gjennom egentrening individuelt og sammen i mindre grupper, ettersom den sosiale verdien av egentrening verdsettes av de fleste elevene. I sammenheng med betraktningene til Lyngstad et al. (2011), tyder den deltagende observasjonen og resultatene på at elevene både planlegger og utfører trening i fellesskap, uten at det nødvendigvis utelukker egentrenings individuelle formål og praksis.



Mine resultater ser ut til å antyde at elevenes læring bærer preg av en ukritisk akseptering av trening = fitness = helse-trippelen, og bygger på antagelser som underbygger et perspektiv der forståelser av kropp og helse tas for gitt. Når elevene forteller hva de tenker om kropp og helse, kommer det som regel til uttrykk gjennom en forklaringsmodell som er basert på ideologien helsisme. Helsismen fungerer som en regulerende diskurs i kroppsøvingsfaget, og baserer seg på en rekke antagelser knyttet til trening, kropp og helse (Tinning, 2010). Slik jeg tolker antagelsene Tinning (2010) viser til, kan disse brukes som et utgangspunkt for å belyse hva som ligger til grunn for elevenes læring; helse er noe som skal utvikles av individet selv og anses uproblematisk som noe positivt, kroppen skal tilnærmes gjennom en mekanisk modell som en maskin, trening tilsvarer “fitness” som igjen tilsvarer helse. Slik jeg leser Kirk & Colquhoun (1989), er det grunn til å hevde at elevenes utsagn viser at det foreligger en implisitt tro på at trening gjennom “fitness” fører til helse, trening er essensielt for utvikling av helse, og at det å være “fit” (veltrent) samt ha en slank kropp beviser helse. Kroppsøvingsfaget har på bakgrunn av helsismeideologien blitt frontet som det Kirk (2006) omtaler som en sentral rolle i kampen mot overvekt og fedme, som igjen har bidratt til å videreføre en biologisk og funksjonell tilnærming til helse og fysisk aktivitet. Etter min mening ligger denne oppfatningen av kroppsøvingsfaget som et bakteppe for egentrening som undervisningsform, og kan være med på å fasilitere elevenes forståelse og holdninger til trening, kropp og helse i og gjennom praksisen.

En kritisk pedagogikk slik Kirk (2006) argumenterer for, synes å være nødvendig for at elevene skal kunne ha en tilnærming til egentrening både i og utenfor kroppsøving, som både utfordrer eksisterende perspektiver og som utvider elevenes forståelse av hvordan informasjon og kunnskap om kropp og helse kan håndteres. Slik jeg fortolker Kirk handler det også om at elevene som individer kan forholde seg mer kritisk, individuelt og distansert til helsismens og helsediskursens krav samt en samfunnsskapt kroppsforståelse. På bakgrunn av resultatene fra min studie virker det å være viktig at elevene utvikler en evne til kritisk refleksjon, og innsikt i hvordan de kan bidra til å motvirke at etablerte “sannheter”, antagelser og diskurser relater til kropp og helse videreføres og reproduseres. Samtidig er det sentralt at elevene kan utvide kompetansen i egentrening og perspektiver på kropp og helse, gjennom en aktiv form for læringsprosess på grunnlag av både et biomedisinsk og alternativt perspektiv. Ved å kombinere disse perspektivene kan elevene opparbeide forståelse for, fremme og opprettholde et perspektiv på kropp og helse som kan skape en fysisk aktiv og læringsfremmende praksis i kroppsøvingsfaget.

## **6.2 Studiens styrker og svakheter**

Denne studien bygger på en kombinasjon av to kvalitative metoder, en såkalt triangulering (ref. Kap. 4.6), der jeg i første omgang gjennomførte en periode med deltagende observasjon, før jeg avslutningsvis gjorde semistrukturerte gruppeintervjuer av elevene. Min tilnærming var i den deltagende observasjonen åpen og eksplorerende, for å kunne gi dybdeinformasjon om egentreningsfeltet og for å kunne finne nøkkelinformanter til gruppeintervjuene. Denne tilnærmingen var gunstig for å få frem mer utdypende beskrivelser av egentreningsfeltet som fenomen, opparbeide tillit til informantene samt erfare ulike situasjoner i elevenes læringsprosesser. Videre bidro kombinasjonen av observasjon og gruppeintervju til et mer solid grunnlag for å kunne fortolke resultatene underveis i analysearbeidet. Gjennom en metodologisk tilnærming som inkluderer observasjon og gruppeintervju, gir studien et innblikk i hvordan læring i egentrening kan foregå. Både gjennom informasjon og kunnskap innhentet i praksisnære situasjoner samt semistrukturerte intervjuer.

I denne studien er ikke lærerne intervjuet, og derfor er ikke mulig å belyse hvordan lærerne opplever undervisningen i egentrening knyttet til læring om kropp og helse. Funnene i studien min begrenser seg derfor til elevenes beretninger, og gir utelukkende innsikt i læringen som kommer frem på bakgrunn av elevenes erfaringer og opplevelser. På bakgrunn av intervjuene var det også nokså homogene grupper med elever av samme kjønn, og resultatene var dermed redusert til mangfoldet av den aktuelle gruppens ulike synspunkter. Samtidig kunne det vært interessant å se hvordan inndelingen av gruppene etter kjønn kan ha påvirket dynamikken og samhandlingen i gruppeintervjuene. Resultatene viste at mye av kunnskapen og lærdommen som kommer frem i egentreningsperioden, forekommer i elevenes vanlige og kjente former for samarbeid og deltagelse i et praksisfellesskap. Dermed kan det være at jenter og gutter kan dele kunnskap, meninger og opplevelser på en annen måte i mer ukjente omgivelser og situasjoner. Elevgruppene som er intervjuet utgjør imidlertid bare en liten del av egentreningsfeltet, og utgjør således en begrensning i studiens reliabilitet og validitet.

## **6.3 Refleksjoner om videre forskning**

Forskningen som per dags dato er gjennomført på egentrening er i hovedsak knyttet til norske masteroppgaver, ettersom egentrening er et særegent fenomen og begrep for det norske skolesystemet. Med bakgrunn i mangelen på eksisterende forskning på egentrening, vil jeg hevde at det er et behov for å forske på implikasjoner av problemstillinger relatert til egentrening generelt, men først og fremst knyttet til elever og læreres opplevelser med læring sett i sammenheng med egentrening. I tillegg har jeg i kapitlet om tidligere forskning vært

inne på at det finnes lite systematisk forskning som belyser egentrening i sammenheng med kropp og helse som de sentrale tematikkene, og kropp og helse som betydningsfulle begreper for elevenes forståelse av og læring i og gjennom kroppsøving. I den forbindelse vil det kunne være interessant med problemstillinger relatert til disse og andre begreper, som kan bidra til å belyse nye kvalitative og alternative forståelser av begrepenes betydning for innholdet og praksisen i kroppsøving.

Slik jeg vurderer det vil et neste steg for forskning på egentreningsfeltet og relatert til tematikken rundt kropp- og helsebegrepet, i første omgang kunne være å ta tak i lærernes erfaringer med egentrening som undervisningsform. Den eksisterende forskningen på egentrening tar i hovedsak for seg elevenes erfaringer, opplevelser og læringsprosesser. Det kan i så måte være gunstig å få perspektiver på læreres oppfatninger og refleksjoner med tanke på egentrening som læringsarena, og hvordan de opplever og erfarer undervisningen i egentrening i henhold til læreplanens intensjoner og formål. Slike vinklinger og temaer kan etter min mening bidra til å få frem mer variasjon og bredde, samt potensielle motsetninger i det vitenskapelige grunnlaget for egentrening som undervisningsform og generelt i kroppsøving.

I forbindelse med fagfornyelsen av kroppsøving kan det være interessant å se om videre forskning på egentrening, både som undervisningsform og læringsarena for kropp og helse, kan bidra til at elevene i større grad kan tilegne seg tilstrekkelig kompetanse og treningsprinsipper, samt bidra til erfaringsbasert læring av kropp og helse i praksis. I likhet med vurderingene til Mong & Standal (2019), vil jeg argumentere for at fagdidaktiske betraktninger kan åpne for alternative tilnærminger til å lære om helse i kroppsøving. Videre vil jeg foreslå at det kan være hensiktsmessig å utforske mulighetene ved å undersøke implikasjoner av å kombinere biomedisinske og alternative tilnærminger i kroppsøving. Gjennom en slike tilnærminger kan en belyse og utforske ulike vinklinger av innholdet i egentrening, i tillegg til læreren og elevenes rolle i læringssammenheng. Til slutt kan et mulig perspektiv være hvorvidt implikasjoner av problemstillinger på forskning om egentrening, kan bidra til innsikt i om undervisningsformen kan være hensiktsmessig for å utvikle livslang bevegelsesglede og/eller i sammenheng med læringens overførbarhet fra skolen til voksenlivet.

## Referanseliste

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass San Francisco
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*, San Fransisco: Jossey-Bass San Francisco
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18.
- Banićević, Ž., Belić, A., Banićević I. (uten år). Hentet 12.08.2019 fra [https://www.academia.edu/22507438/MENS\\_SANA\\_IN\\_CORPORE\\_SANO\\_FROM\\_ITS\\_ORIGINS\\_UP\\_TO\\_NOW](https://www.academia.edu/22507438/MENS_SANA_IN_CORPORE_SANO_FROM_ITS_ORIGINS_UP_TO_NOW)
- Bommen, R. (2017). *Egentrening i skolen: en kvalitativ studie om elevers erfaringer med egentrening og valgfrihet som undervisningsmetode*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøyskole). Hentet 15.08.2019 fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2447702>
- Boorse, C. (1977). Health as a theoretical concept. *Philosophy of science*, 44(4), 542–573.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith (Red.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. New York: Routledge.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Crawford, R. (1980). Healthism and the medicalization of everyday life. *International journal of health services*, 10(3), 365–388.
- Crawford, R. (1986) A cultural account of "health": control, release, and the social body, in: J. B. Mckinlay (Ed.) *Issues in the Political Economy of Health Care* (London, Tavistock).

- Engelsrud, G. (2006). *hva er KROPP*, Oslo: Universitetsforlaget
- Evans, J., Rich, E., & Davies, B. (2004). The emperor's new clothes: fat, thin, and overweight. The social fabrication of risk and ill health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 372–391.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, J. (1987) The body, sport and power relations, in: J. Horne, D. Jary & A. Tomlinson (Eds) *Sport, Leisure and Social Relations* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Igland, S. T. (2018). *Elevers selvregulering i kroppsøvfaget: En kvalitativ studie om hvordan 10. klasseelever opplever og erfarer å jobbe med en egentreningsoppgave i kroppsøving, sett i lys av en modell om selvregulert læring*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet 15.08.2019 fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2504158>
- Kirk, D. (2006) The 'obesity crisis' and school physical education, *Sport, Education and Society*, 11:2, 121-133, DOI: [10.1080/13573320600640660](https://doi.org/10.1080/13573320600640660)
- Kirk, D., & Colquhoun, D. (1989) Healthism and Physical Education, *British Journal of Sociology of Education*, 10:4, 417-434, DOI: [10.1080/0142569890100403](https://doi.org/10.1080/0142569890100403)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- 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. doi:10.1136/jech.2005.034777
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2006). Contextualising salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health Promotion International*, 21 (3) 238-44.

- Lyngstad, I., Flagstad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen – rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet 16.08.2019 fra:  
<https://docplayer.me/2993589-Kroppsøving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsøving-idar-lyngstad-leider-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Mathisen, T. F., & Olsen, T. (2016). Når kroppsfokus blir patologisk: Sosiale medier, fitness og spiseforstyrret atferd. *Norsk Tidsskrift for ernæring*, 13. Hentet fra  
<http://www.ntfe.no/i/2016/3/c-1>
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Rosengard, P., & Ballard, K. (2016). The SPARK Programs: A Public Health Model of Physical Education Research and Dissemination. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 381–389.
- Medic, A. (2012). Egentrening vs. Lærerstyrt Undervisning: En Kvantitativ Undersøkelse Av Elevers Motivasjon I Kroppsøvfaget - Sett I Lys Av Selvbestemmelsesteorien (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøyskole). Hentet 16.08.2019 fra:  
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171780>:
- Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018) Perspektiver på kropp i kroppsøvfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), 154-168). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvinglæreres forståelse og undervisning om helse i faget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Mong, H. & Standal, Ø.. (2019). Didactics of health in physical education -a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2019.1631270.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? I: *Kroppsøving*, 55 (6), 8-13.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid. (Red.),. *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s. 193–208). Bergen: Fagbokforlaget.

- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. (Doktorgradsavhandling). Örebro universitetsbibliotek, Örebro.
- Quennerstedt, M. (2008) Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education, *Sport, Education and Society*, 13:3, 267-283, DOI: [10.1080/13573320802200594](https://doi.org/10.1080/13573320802200594)
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991) Physical Education's Role in Public Health, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62:2, 124-137, DOI: [10.1080/02701367.1991.10608701](https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701)
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Seippel, Ø., Strandbu, Å. & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening. Endring over tid og sosiale skillelinjer* (Rep. No. 3). Oslo: NOVA.
- Tangen, J. O. (1982). An alternative perspective of health and physical activity. *Scandinavian Journal of Sports Science*, 4(2), 62–70.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. London: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet, (2015), *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 17.09.2017 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2017). Girls' Bodily Activities in Physical Education How Current Fitness and Sport Discourses Influence Girls' Identity

Construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442-459. DOI:  
10.1080/13573322.2015.1050370

Webb, L., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008) Healthy bodies: construction of the body and health in physical education, *Sport, Education and Society*, 13:4, 353-372, DOI:  
[10.1080/13573320802444960](https://doi.org/10.1080/13573320802444960)

World health organisation (WHO). (2006). *Constitution of the world health organisation*.  
Hentet fra 12.04.2020 fra  
[https://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf)

Wright, J. E., O'Flynn, G. H. & Macdonald, D. (2006). Being fit and looking healthy: Young women's and men's constructions of health and fitness. *Sex Roles*, 54 (9-10), 1-15.  
Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-006-9036-9>



## Vedlegg 1

### Observasjonsguide

Kategorier	Hvem	Hva/hvordan
<b>Hva skal elevene gjøre?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva slags trening?</li> <li>• Hva slags type trening?</li> <li>• Organisering av treningsopplegget?</li> </ul>	Egentrening etter øktplan: Svømming Sykling Halltrening – egendefinert Styrketrening i styrkerom Løping – inne og/eller ute	
<b>Hvor foregår gjennomføring av egentreningen?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrketreningsrom</li> <li>• Utendørs</li> <li>• Innendørs</li> <li>• Treningshall</li> <li>• Løpebane</li> <li>• Andre spesifikke steder</li> </ul>		
<b>Innhold i treningsopplegget</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Styrketrening</li> <li>• Crossfit</li> <li>• Utholdenhetstrening</li> <li>• Løping</li> <li>• Bevegelighetstrening</li> <li>• Dans og koreografi</li> <li>• Idrettsrelatert trening</li> </ul>		
<b>Organisering av trening</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selvstendig og individuell trening</li> <li>• Individuell trening i mindre grupper</li> <li>• Partrening og/eller gruppetrening</li> <li>• Trening gjennom samhandling i grupper</li> </ul>		

Kategorier	Hvem	Hva/hvordan
<b>Begrunnelse for egentrening</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Idrettsrelatert begrunnelse</li> <li>• Utvikle kroppen estetisk (hypertrofi) – "fit"-kropp</li> <li>• Forbedre generell fysisk prestasjonsevne</li> <li>• Forbedre generell helsetilstand</li> <li>• Utvikle kroppens fysiske prestasjon og ivareta helsetilstand</li> </ul>		
<b>Helseorienterte utsagn om trening</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forbedre fysiske og psykiske helsetilstand</li> <li>• Fokus på forebygging/behandling av sykdom og/eller skade</li> <li>• Fokus på teknikk og riktig utførelse</li> <li>• Utøver trening for å utvikle forståelse av helsetilstand</li> </ul>		
<b>Kroppsrelaterte utsagn om trening</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Øke muskeltversnitt (hypertrofi) – evt. "fit"-kropp</li> <li>• Opptatt av øvelser som utvikler store muskelgrupper</li> <li>• Kardiovaskulær-trening og fettforbrenning – "bli tynn/skinny"</li> <li>• Misnøye/forbedringspotensial ved egen kropp – er det noe galt med kroppen min?</li> </ul>		
<b>Dialektiske utsagn om kropp og helse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilpasning av treningsopplegg i forhold til helsetilstand</li> <li>• Gjennomføring av trening som er forebyggende for sykdom og skader</li> <li>• Forbedre fysisk prestasjonsevne i tråd med forutsetninger</li> <li>• "Utvikle kroppen i helsemessig forstand": <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ivareta kropp og helse gjennom egentrening</li> </ul> </li> </ul>		

Kategorier	Hvem	Hva/hvordan
------------	------	-------------

<b>Vektlegging av treningens sosiale verdi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratsom</li> <li>• Oppsøker kontakt med andre</li> <li>• Hjelper andre</li> <li>• Ber andre elever om hjelp</li> <li>• Lite fokusert på eget treningsopplegg</li> </ul>		
<b>Ikke vektlegging av treningens sosiale verdi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Virker innesluttet og fokusert på seg selv</li> <li>• Oppsøker ikke/sjelden kontakt med andre</li> <li>• Meg opptatt av den individuelle treningen</li> <li>• Ønsker ikke hjelp og/eller hjelper ikke andre</li> </ul>		

Kategorier	Hvem	Hva/hvordan
<b>Lærerens rolle</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ren observatør</li> <li>• Engasjering av elever ved oppstart</li> <li>• Instruksjon av elever – instruktørrolle</li> <li>• Rollemodell/øvingsbilde</li> <li>• Instruere/forklare teknikk og/eller hensikt med øvelse – fagperson</li> </ul>		
<b>Min observatørrolle</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilbaketrukket observatør</li> <li>• Samarbeid med lærer – assistentlærer</li> <li>• Instruksjon av elever – instruktørrolle</li> <li>• Stille spørsmål til elever – samtalepartner</li> <li>• Rollemodell/øvingsbilde</li> <li>• Instruere/forklare teknikk og/eller hensikt med øvelse – fagperson</li> </ul>		

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

#### 1.1 Innledning – Redegjørelse for prosjektet og intervjuet

- **Tema for samtalen – hva skal vi snakke om?**
  - Hva skal intervjuet brukes til?
  - Hva skjer med opptaket og hvem har tilgang på dette?
- **Taushetsplikt og anonymitet – hva innebærer deltakelse i intervjuet?**
  - Informantene kan trekke seg når som helst – VIKTIG å nevne!
  - Ønsker elevene tilsendt transkribert materiale?
- Er det noe som er uklart? Kan vi starte opptak?

#### 1.2 Innhold i egentreningsperioden – hva har eleven gjort?

- **Hva slags forhold og bakgrunn har elevene til egentrening på fritiden?**
  - Hva slags idrett eller former for aktivitet og trening driver dere med på fritiden?
  - Hvorfor trener du/trener du ikke på fritiden?
  - Hvordan planlegger du eventuelt denne treningen?
  - Hva blir du inspirert av med tanke på trening?
  - På hvilken måte føler du at du lærer noe av å drive med ulike typer trening og/eller fysisk aktivitet på fritiden?
    - Både om dere selv og om trening?
- **Hvordan trives elevene med kroppsøvfaget?**
  - Hvordan trives dere med faget kroppsøving generelt?
    - Er det noe dere synes kunne vært annerledes?
  - Hvordan trives dere med å gjennomføre egentrening sammenlignet med "vanlig" undervisning i kroppsøving?
  - Kan dere fortelle litt om hva slags undervisning dere har hatt om egentrening i forkant av perioden?
- **Hva er bakgrunnen for treningsvalgene i egentreningsperioden til elevene?**
  - Hva tenkte dere når du skulle velge tema for egentreningsperioden?
  - Hvorfor har dere valgt akkurat dette temaet/disse temaene?
  - Har dere noe tidligere erfaring med dette temaet/disse temaene?
  - Hvor viktig er valgfrihet for deg i forbindelse med å skulle trene?
- **Hva slags trening har elevene gjennomført i egentreningsperioden?**
  - Kan dere fortelle litt om hva slags trening du/dere har gjort i egentreningsperioden?
  - Hvorfor valgte dere å gjøre akkurat denne type trening?
- **Hvordan har elevene opplevd det å kunne velge selv hva han/hun skal gjøre?**
  - Kan dere fortelle litt om hvordan dere har planlagt treningsopplegget?
  - Hvordan har det vært å planlegge treningen på egenhånd/med andre?
  - Hvordan har det vært å kunne velge selv hvilke øvelser dere har gjennomført?
  - Hva ville dere eventuelt gjort annerledes?

#### 2.1 Læring i og gjennom egentrening – hva har eleven lært?

- **Hva har elevene lært i egentreningsperioden?**
  - Hva føler dere at dere har fått ut av perioden med egentrening?
    - Hva sitter du igjen med av kunnskap, tanker og refleksjoner?

- Hva føler dere at dere har lært i løpet av perioden med egentrening?
  - Eventuelt konkrete eksempler: Ferdigheter, motivasjon for trening, trivsel, treningsprinsipper?
- **Hva har elevene lært gjennom å utøve egentrening?**
  - Hva har dere fått ut av å gjennomføre selve treningsopplegget?
    - Hva har dere lært av å gjennomføre opplegget deres?
  - Hvordan føler dere at dere lærer gjennom å drive med egentrening sammenlignet med andre timer i kroppsøving?
  - Hvordan ville det være å skulle gjennomføre treningsopplegget på egenhånd utenfor skolen?
- **På hvilke måter har elevene opplevd å lære om hva slags egentrening han/hun trives/ikke trives med?**
  - På hvilken måte har dere trivdes/ikke trivdes med opplegget dere gjennomførte?
  - Hvor viktig er det å kunne være sammen med andre i forbindelse med egentrening eller trening generelt?
  - Hvorfor er det viktig å trives med egentrening?

## 2.2 Forståelse av helse- og kroppsbegrepet

- **Hvordan forstår elevene begrepene helse og kropp?**
  - Hva betyr ordet helse for dere?
  - Mange er i dag veldig opptatt av helse, hvorfor tror dere at det er slik?
    - Hva tenker dere selv om hvorfor vi er opptatt av helse?
  - Hva tenker dere når dere hører ordet kropp?
    - Hvorfor tror dere det er viktig å ha en sunn kropp?
  - På hvilken måte tenker dere på deres egen kropp når dere trener?
- **På hvilken måte henger elevenes oppfatning av kropp- og helsebegrepet sammen med egentrening?**
  - Hva tenker dere om kropp og helse i forbindelse med egentrening?
- **På hvilken måte er elevenes forståelse av kropp og helse knyttet til planlegging og gjennomføring av egentrening?**
  - Hvor viktig er kropp og/eller helse for målet med treningsopplegget deres?
  - Hva tenker dere om kroppen og/eller helsen deres etter at dere gjennomførte egentreningen?
  - På hvilken måte tror dere at trening er viktig for å ivareta helsen og/eller kroppen?

## 2.3 Læring i henhold til kompetansemål for trening og livsstil VG2

- **Hvordan har elevene planlagt, gjennomført og vurdert trening for å utvikle egen kropp og ivareta egen helse?**
  - Hva slags formål har den planlagte treningen deres hatt med tanke på kropp og helse?
  - Hvilket utbytte har dere av å utvikle kroppen og ivareta helse gjennom egentrening?
  - På hvilken måte har målet for egentreningsperioden vært knyttet til kropp og helse?
    - Fysisk aktiv livsstil?
    - Skadeforebyggende?
    - Helsefremmende?
- **Hva har elevene lært om å utvikle egen kropp?**
  - Har dere lært noe om hvordan dere kan utvikle kroppen i egentreningsperioden?

- Føler dere at dere har lært noe om å utvikle kroppen fysisk og/eller psykisk?
  - På hvilke måter kan dere utvikle kroppen gjennom trening?
  - Hvordan kan vi eventuelt utvikle kroppen på andre måter gjennom egentrening?
- **Hva har elevene lært om å ivareta egen helse?**
  - På hvilke måter tenker dere at dere kan ivareta helsen deres?
  - Hvorfor er det viktig å ivareta egen helse?
- **Har elevene utviklet en forståelse for hvordan ulike aktiviteter og trening kan påvirke egen helse**
  - På hvilke måter kan dere påvirke eller fremme helse gjennom aktivitet/trening?
  - Kan dere tenkte dere noen andre måter en kan påvirke egen helse på?

## 2.4 Læring i henhold til formålet for kroppsøvingsfaget

- **Har egentreningsperioden påvirket elevene til å ville holde seg mer fysisk aktiv i fremtiden?**
  - Kommer dere til å fortsette med egentrening?
    - Hvorfor/hvorfor ikke?
    - Hva hvis dere kunne gjøre noe annerledes/velge andre typer trening?
  - Hva skal til for at dere vil ønske å holde dere mer fysisk aktive i fremtiden?
  - Tror dere egentrening kan gi dere et grunnlag for en fysisk aktiv livsstil?
- **Har elevene lært noe om seg selv og sine preferanser til egentrening?**
  - Har dere lært noe om deg selv?
  - Har dere lært noe om hvor mye kroppen deres tåler?
  - Hvor går grensen deres/hvor høy toleranse har dere for trening?
  - Hva slags trening liker dere? Høy intensitet/lav intensitet? Lenge/kort?
- **Hva slags kunnskap, erfaring og refleksjon om egentrening sitter elevene igjen med?**
  - Har dere lært noe nytt om egentrening?
    - Hvis ikke: Hva kunne dere gjort for å lære noe mer i egentreningsperioden?
  - Hva slags utbytte har egentreningen gitt dere i forhold til kunnskap om?:
    - treningsmetoder og/eller treningsprinsipper?
    - fysiologi og/eller anatomi?
    - forskning?
    - kropp og helse?

## 3. Avslutning

- **Debfring:**
  - Jeg har ikke flere spørsmål. Har dere mer dere gjerne vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?
  - Hvordan har dere opplevd å bli intervjuet om egentrening, kropp og helse?
  - Er det noe dere har lyst til å snakke mer om knyttet til spørsmålene jeg har stilt?
- **Oppsummering – opptak og transkribering**
  - Hva skjer med opptaket og hvem har tilgang på dette?
  - Ønsker dere tilsendt transkribert materiale?
  - Hva skal intervjuet brukes til? Slik jeg nevnte innledningsvis...

## Vedlegg 3

## Vedlegg 4

# Informasjonsskriv til rektor/lærer

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

### *”Hvordan lærer elever om kropp og helse i og gjennom egentrening?”*

#### Bakgrunn og formål

Jeg, Håkon Hannevig, er student ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og går masterstudiet i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving og idrettsfag. I denne forbindelse skal jeg skrive en avsluttende masteroppgave som skal være ferdigstilt sommeren 2018.

Temaet for masteroppgaven har som formål å utforske hvordan elevene opplever å lære om kropp og helse i og gjennom egentrening. Videre ønsker jeg å se på hvordan dette kan være med å påvirke deres planlegging og gjennomføring av egentrening i kroppsøving.

Jeg forespør derfor om å gjøre datainnsamling til prosjektet ved deres skole/din klasse ettersom elevene treffer målgruppen til problemstillingen. Datainnsamlingen vil i hovedsak foregå over den perioden den aktuelle klassen gjennomfører egentrening, og vil være bestående av en deltagende observasjon, samt 5-8 elevintervjuer av ca. 30-60 minutter per elev.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

I første omgang vil jeg som forsker forsøke å bli litt kjent med klassen, og deretter foreta en deltagende observasjon gjennom perioden med egentrening. Det vil si at jeg i hovedsak observerer enkelte av timene der elevene gjennomfører egentrening i praksis. Samtidig vil min deltagelse i timene også kunne fungere som en assistentrolle, der jeg kan bistå elever med instruksjon og/eller svar på spørsmål. Jeg vil stort sett delta aktivt, men også tilegne meg muligheten til å trekke meg tilbake for eventuelle refleksjoner og notater av disse underveis.

Etter endt egentreningsperiode samt den deltagende observasjonen, vil elevene som ønsker å delta i studien gjennomføre ett intervju av ca. 30-60 minutter. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker. Spørsmålene vil dreie seg om elevenes oppfatninger og meninger rundt egentrening, og hvordan egentreningen kan bidra til at de lærer noe om egen kropp og helse. Hvis du ønsker ytterligere innsyn i intervjuguiden for å se hva spørsmålene direkte omhandler, så kan dette bli tilsendt etter forespørsel. Jeg vil påpeke at opplysninger som samles inn om elevene gjennom observasjon og intervju ikke vil være sensitiv informasjon.

#### Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil til enhver tid være oppbevart på en data med passordbeskyttelse og/eller i et låst skap. Det er kun undertegnede, Håkon S. Hannevig, og min veileder, Øyvind F. Standal, som vil ha tilgang til personopplysningene



knyttet til elevene. Dersom oppgaven leses av personer som deltar i undersøkelsen, eller som kjenner enkeltelever godt, kan det være en viss mulighet for indirekte gjenkjenning. Skolens navn vil ikke navngis i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes sommeren 2018. Etter at prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger bli anonymisert og lydopptakene bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven velger å trekke sitt samtykke til å delta i prosjektet vil også alle opplysninger om eleven bli anonymisert, og de vil heller ikke benyttes som datamateriale i prosjektet.

Dersom du synes dette høres spennende ut og ønsker at din skole/klasse skal delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg, Håkon S. Hannevig, på telefon 48 04 61 81 eller på e-post: [haakonhannevig@gmail.com](mailto:haakonhannevig@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder Øyvind F. Standal ved Høgskolen i Oslo og Akershus, på telefonnummer 67 23 76 75 eller på e-post: [oyvind.standal@hioa.no](mailto:oyvind.standal@hioa.no)

Med vennlig hilsen  
Håkon S. Hannevig

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjon om studien, og godkjenner at studien kan gjennomføres ved min skole/klasse

-----  
(Signert av lærer/rektor, dato)

## Vedlegg 5

### **Informasjonsskriv til informanter/elever**

#### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:**

#### ***”Hvordan lærer elever om kropp og helse i og gjennom egentrening?”***

### Bakgrunn og formål

Jeg, Håkon Hannevig, er student ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og går masterstudiet i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving og idrettsfag. I denne forbindelse skal jeg skrive en avsluttende masteroppgave som skal stå ferdig sommeren 2018.

Temaet for masteroppgaven har som formål å utforske hvordan elever opplever å lære om kropp og helse i og gjennom egentrening. Videre ønsker jeg å se på hvordan dette kan være med å påvirke deres planlegging og gjennomføring av egentrening i kroppsøving.

Jeg lurer på om du har lyst til å delta i prosjektet mitt ettersom du treffer målgruppen til studien. Datainnsamlingen vil foregå i den perioden klassen din gjennomfører egentrening, og vil være bestående av en observasjon, samt ett intervju av ca. 30-60 minutter.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du ønsker å delta i studien vil du gjennomføre et intervju av ca. 30-60 minutter i etterkant av din egentreningsperiode. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om dine oppfatninger og meninger rundt egentrening, og om egentreningen bidrar til at du lærer noe om egen kropp og helse. Hvis du ønsker innsyn i intervjuguiden for å se hva spørsmålene tydeligere handler om så kan dette bli tilsendt etter forespørsel.

I forkant av intervjuet vil jeg forsøke å bli litt kjent med klassen deres. Det vil si at jeg observerer enkelte av timene der klassen din gjennomfører egentrening i praksis. Opplysninger som vil bli samlet inn om deg gjennom observasjon og intervju vil ikke være sensitiv informasjon. Jeg vil kun samle inn informasjon om egentreningen du gjør, samt hva du mener og tenker om egentrening, kropp og helse generelt.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle dine personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil til enhver tid være oppbevart på en data med passordbeskyttelse og/eller i et låst skap. Det er kun jeg, Håkon S. Hannevig, og min veileder, Øyvind F. Standal, som vil ha tilgang til personopplysningene dine. Dersom oppgaven leses av andre personer som deltar i undersøkelsen, eller som kjenner enkeltelever i klassen din godt, kan det være en viss mulighet for indirekte gjenkjenning. Skolens navn vil ikke navngis i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes sommeren 2018. Etter at prosjektet er avsluttet vil alle dine personopplysninger bli anonymisert og lydopptakene bli slettet.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke ditt samtykke til å delta i prosjektet vil også alle opplysninger om deg bli anonymisert, og de vil heller ikke benyttes som datamateriale i prosjektet

Dersom du synes dette høres spennende ut og du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg, Håkon S. Hannevig, på telefon 48 04 61 81 eller på e-post: [haakonhannevig@gmail.com](mailto:haakonhannevig@gmail.com). Du kan også kontakte min veileder Øyvind F. Standal ved Høgskolen i Oslo og Akershus, på telefonnummer 67 23 76 75 eller på e-post: [oyvind.standal@hioa.no](mailto:oyvind.standal@hioa.no)

Med vennlig hilsen  
Håkon S. Hannevig

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker (elev), dato)