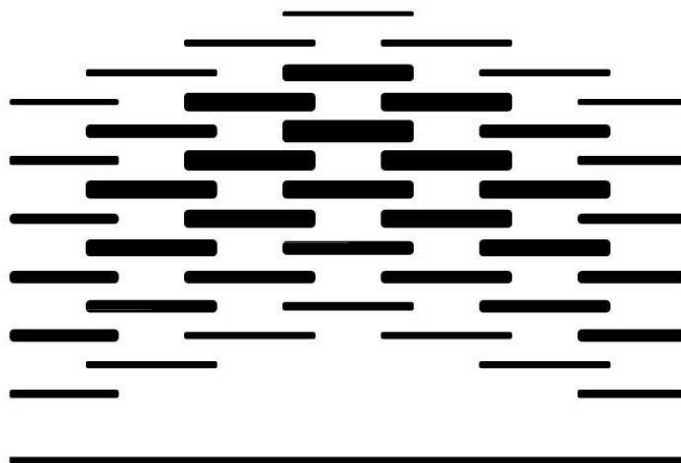


Legitimering av kroppsøvingsfaget

*En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer
kroppsøvingsfaget i skolen*



OsloMet – storbyuniversitetet

**Master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i
kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk**

SKUT5910

Haakon Olav Tuntland

Kandidatnr: 919

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

OsloMet – storbyuniversitetet

15. mai 2018

Forord

Jeg har nå kommet til veis ende med min masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøvingsfaget på OsloMet - Storbyuniversitetet. I denne forbindelse må jeg takke de som har støttet meg i dette arbeidet. En stor takk må først og fremst gis til min hovedveileder Tonje Fjogstad Langnes, som har gitt meg god støtte og mange hjelpsomme tilbakemeldinger underveis. Du har vært til stor hjelp for at jeg har kommet i mål med arbeidet, noe jeg er meget takknemlig for. Takk også til biveileder Øyvind Standal for god hjelp og svar på spørsmål jeg hadde.

Så må en stor takk gå til mine medstudenter i Falbes som jeg har delt gode samtaler med og fått gode råd og tips med tanke på oppgaven. Vi har vært en fin gjeng som har hjulpet hverandre med å dra dette i land. Til slutt må jeg gi en stor takk til mine informanter. Uten dere ville ikke denne studien vært mulig.

Oslo 14.05.18

Haakon Olav Tuntland

Sammendrag

Hensikt: hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke kroppsøvfingsfagets legitimering i skolen blant skoleledere, og bidra med økt kunnskap om hvordan det legitimeres da dette er tema som det er forsket lite på.

Utvalg: undersøkelsen består av 4 rektorer fra 4 forskjellige skoler i Oslo og Akershus. 1 ungdomsskolerektor og 3 videregående skolerektorer.

Teori: teorirammen for oppgaven består av teori knyttet til helsetilnærming i kroppsøvfingsfaget, Arnolds bevegelsesteori som forteller noe om læring i kroppsøving og Goodlads læreplanteori som forteller om hvordan oppfatning av læreplan er av betydning for praksis. Dette ses i forhold til om faget legitimeres som et dannelses- eller helsefag.

Metode: denne studien er en kvalitativ studie med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Datainnsamlingen er hentet gjennom 4 intervjuer som foregikk 1 til 1.

Hovedfunn: funnene i denne studien viser at skolelederne legitimerer kroppsøvfingsfaget som et helsefag, hvor formålet med faget er at det skal ha en positiv effekt på elevenes helse og være forebyggende i helsearbeidet. Undervisningen assosieres med et høyt aktivitetsnivå og læring av grunnleggende teknikkferdigheter.

Konklusjon: skoleledernes legitimering av kroppsøvfingsfaget som et helsefag bidrar ikke til at faget oppnår sitt formål som et allmenndannende fag, noe som også vil gjøre det vanskelig å inspirere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Fokuset på helse som fagets formål gjør at det er mindre vekt på læring i et allmenndannende perspektiv, noe som også fører til at de som er fysisk aktive på fritiden mestrer faget best og får mest utbytte av timen. Sterkere kroppspress og mindre inkludering i faget kan også være blant konsekvensene gjennom en slik legitimering. Skal faget være et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede, bør faget vektlegge undervisning som legger til rette for inkludering, samarbeid og læring gjennom glede og mestring.

Nøkkelord: Legitimering av kroppsøvfingsfaget, skoleledere, helse, dannelses, formålet med kroppsøvfingsfaget.

Innhold

Forord.....	II
Sammendrag.....	IV
1.0 Innledning	1
1.1 Tidligere forskning	2
2.0 Teori.....	6
2.1 Hva er helse?	6
2.1.1 Hvordan kan kroppsøving bidra til bedre helse?.....	8
2.2 Dannelse i kroppsøvfingsfaget.....	10
2.2.1 Hvorfor er det viktig med dannelse i kroppsøvfingsfaget?.....	14
2.3 Læreplanteori	16
2.4 Goodlads læreplannivåer	16
2.4.1 Den formelle læreplanen	17
2.4.2 Den oppfattede læreplanen	18
2.5 Arnolds bevegelsesdimensjoner – læring om, gjennom og i bevegelse	18
2.5.1 Læring om bevegelse.....	19
2.5.2 Læring gjennom bevegelse	20
2.5.3 Læring i bevegelse.....	21
3.0 Metode	25
3.1 Forskningsdesign.....	25
3.2 Valg av metode	25
3.3 Kvalitativt dybdeintervju.....	27
3.4 Utvalgsstrategi.....	27
3.4.1 Presentasjon av utvalg	28
3.5 Gjennomføring av intervjuer	29
3.5.1 Transkribering	29
3.6 Analyse	30
3.6.1 Analyseprosessen	30
3.6.2 Analysen trinn for trinn	31
3.7 Reliabilitet og validitet	34
3.7.1 Sterke og svake sider ved mitt metodevalg.....	35
3.7.2 Forforståelse	37
3.7.3 Overførbarhet	38
3.8 Etikk.....	39

4.0 Resultat og diskusjon.....	41
4.1. Kroppsøving skal sikre god folkehelse	41
4.1.1 Diskusjon: Kroppsøving skal sikre god folkehelse	43
4.2 Høy aktivisering viktig	45
4.2.1 Diskusjon: Høy aktivisering er viktig	48
4.3 Faget er viktigst for de som er inaktive på fritiden	51
4.3.1 Diskusjon: Faget er viktigst for de som er inaktive på fritiden	52
4.4 Kroppspress og psykisk helse.....	53
4.4.1 Diskusjon: Kroppspress og psykisk helse	56
4.5 Idrett og aktivitet	58
4.5.1 Diskusjon: Idrett og aktivitet	59
4.6 Glede og mestring	60
4.6.1 Diskusjon: Glede og mestring	61
4.7 Samarbeid og læring.....	62
4.7.1 Diskusjon: Samarbeid og læring	65
4.8 Innsats og utvikling	67
4.8.1 Diskusjon: Innsats og utvikling	69
4.9 Oppsummerende diskusjon	70
5.0 Avslutning	76
6.0 Litteraturliste	78
Vedlegg 1: NSD	1
Vedlegg 2: Informert samtykke	2
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	4

1.0 Innledning

Formålet med kroppsøvfingsfaget slik det står skrevet i kunnskapsløftet, er at det skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (UDIR, 2015). Det står også skrevet at fysisk aktivitet er viktig for å kunne fremme god helse. Sett i antall timer, er faget det tredje største målt i antall timer på grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Men til tross for fagets store plass, har faget sett seg nødt til å forsvare sin posisjon i skolen (Ommundsen, 2008). Bakgrunnen for dette kommer fra de første PISA-testene som ble lagt fram på starten av 2000-tallet. Disse undersøkelsene viste at norske elever hadde lav kompetanse i realfag sammenlignet med mange andre land, og kunnskapsløftet som ble innført i 2006 var en direkte konsekvens av dette, og man ønsket mer fokus på disse fagene i skolen. Dette førte til en debatt i forhold til hvilke fag som burde prioriteres mer i skolen, hvor det ble diskutert en nedtrapping av de praktiske fagene som f.eks. kroppsøving (Ommundsen, 2008). Siden den gang har de nyeste PISA-testene som er blitt lagt fram vist at norske elever for første gang ligger over snittet i lesing, matematikk og naturfag sammenlignet med resten av landene som deltok i PISA-undersøkelsen (UDIR, 2016).

Samtidig som de første PISA-resultatene kom på 2000-tallet, var det også en økende trend i samfunnet knyttet til livsstilssjukdommer som overvekt og fedme (Ommundsen, 2008). Dette førte til en argumentasjon hvor kroppsøvfingsfagets plass ble forsvart som en motvekt mot det økende samfunnsproblemet. På samme tid har andelen barn og unges overvekt og fedme stabilisert seg, etter at den var økende på starten av 2000-tallet (Folkehelseinstituttet, 2017). Fedme- og overvektstrenden som var da førte også til ønsker om mer fysisk aktivitet i skolen, hvor resultatet i dag er at man har innført en time med fysisk aktivitet hver dag for alle elever i 1-10. trinn, hvor den politiske begrunnelsen er at det skal være et folkehelseiltak (UDIR, 2015). På den måten har man enn så lenge klart å skille folkehelsekravet vekk fra kroppsøvfingsfaget, uten at debatten om legitimering av kroppsøvingen i skolen er lagt død. I 2015 ble det lagt fram en rapport av Ludvigsenutvalget, som skulle vurdere det norske skoletilbudet. Også her var samfunnsendringer og samfunnstrender en faktor av betydning, hvor utvalget mente at kroppsøvfingsfaget sammen med de andre praktiske fagene i skolen og skolen generelt hadde et viktig ansvar for å møte og motvirke samfunnsendringer i forhold til kropp og helse (Ludvigsen, Gundersen, Indregard, Bushra, Kleven, Korpås & Skjørberg 2015). Legeforeningen har også ytret ønske om at kroppsøvfingsfaget burde ha blitt utvidet med minimum en time, og at fagets fokus ikke burde handle om det pedagogiske, men ha et

fokus på elevenes helse (Bakke, 2003). Dette har også ført til en allmenn forståelse av kroppsøvningsfaget som et helse- og rekreasjonsfag (Ommundsen, 2008). Dette er bakgrunnen for min interesse for oppgaven og hvorfor jeg mener det er viktig å undersøke temaet videre.

Hensikt med studiet

Denne masteroppgaven er en del av masterutdanningen i skolerettet utdanningsvitenskap på OsloMet (HiOA). Målet med denne oppgaven er å belyse et tema innen kroppsøvningsfeltet som ikke er belyst i stor grad fra før, og sånn sett bidra til å økt kunnskap i kroppsøvningsfeltet. I Norge er det forsket lite på skoleledere, og svært lite av det er direkte knyttet til kroppsøvningsfaget. Ettersom forskning viser at skoleledere har påvirkning på elevers læringsutbytte, er det et interessant tema å belyse nærmere (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Legitimeringsdebatten i kroppsøvningsfaget handler først og fremst om faget begrunnes som et lærings- og dannelsesfag eller et aktivitets- og helsefag i skolen. Med tanke på å oppnå formålet med faget som er livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, er det flere som mener at faget må fokusere på faget som et dannelsesfag med fokus på selvrealisering og bred motorisk utvikling og at faget ikke må miste sin pedagogiske tilnærming og bare ende opp som et aktivitetsfag i skolen (Arnold, 1980; Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010). Det er derfor interessant å undersøke hvordan skoleledere legitimerer faget.

Problemstillingen for denne masteren er som følger:

Hvordan blir kroppsøvningsfaget legitimert blant ulike skoleledere?

1.1 Tidligere forskning

Jeg vil her presentere litt av forskning som er relevant i forhold til denne masteren. Forskningen som presenteres her er basert på empiri i ulike land, og viser til noe av kroppsøvningsfagets status. I henhold til relevans vil det presenteres forskning som er relatert til kroppsøvningsfaget og skoleledere, da det er dette som skal belyses i forhold til legitimering av faget, i tillegg til noe forskning knyttet til hvordan faget praktiseres i dag.

I 2015 ble det i Elverum gjennomført en kartlegging av kroppsøvningsfaget, hvor undersøkelsen skulle være en pilot for fremtidig kartlegging (Moen, Westli, Brattli, Bjørke & Vaktskjold, 2015). Denne undersøkelsen forsøkte blant annet å finne ut av hvordan

kroppsøvningsfaget ble tilrettelagt av ulike skoleledere. Undersøkelsen viste at underhalvparten (42,9 %) svarte ja på at de gjorde en vurdering av kroppsøvningslæreres årsplaner, 28,6 % svarte at de diskuterte undervisning med kroppsøvningslærere, og 7,1 % svarte at de hadde observert en kroppsøvningsundervisning. Det var 14 skoleledere som deltok i studiet.

I 2018 ble det endelige resultatet av surveyundersøkelsen lagt fram om kroppsøvningsfaget i Norge, hvor 46 skoleledere i landet deltok. Målet med undersøkelsen var å finne ut hvordan elever på 5-10. trinn opplevde kroppsøvningsfaget i skolen, og hva lærere og skoleledere mente at faget var og burde være (Moen, Westlie, Bjørke, Brattli & Hammer, 2018). De tre undersøkelsesgruppene var relativt samstemte med tanke på fagets gjennomføring i skolen, men skoleledere (89,1 % av deltakerne) var spesielt opptatt av at elevene skulle komme i bedre form gjennom faget, noe som var en mye høyere svarprosent enn blant elever og lærere. Studiet viser også at faget preges av tradisjonelle aktiviteter som ballspill og grunntrening. Stort sett er faget et godt likt fag, men også et fag som favoriserer gutter, noe som er godt dokumentert av tidligere forskning om faget (Andrews & Johansen, 2005; Dowling, 2016, Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). Undersøkelsen viser også at en liten andel elever gruer seg til kroppsøvningsfaget, og at det er en sammenheng mellom det å ikke mestre noe i timen og det å grue seg til timen. Studiet viser også at jo eldre elevene blir, jo mindre trives de med faget. Undersøkelsen peker på at tradisjonell undervisning og lite variasjon kan være en viktig grunn til dette, og mener at både lærere, skoleledere og lærerutdannings situasjoner må utfordre de tradisjonelle kroppsøvningsmønstrene som de har avdekket, da faget slik det gjennomføres i dag ikke kan sies å leve opp til det som skal være dets formål med livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Moen et. al., 2018).

En annen studie i Norge viser hvordan skoleledere er av betydning for gjennomføring av fag i skolen, men dette er da en studie som omhandler helsefremmende skoler og skoleledelse (Larsen, Samdal & Tjomsland, 2013). Studiet viser at skoleledelsen er av stor betydning for at det skal være mulig å planlegge og gjennomføre et helsefremmende skoleprogram. Dette går på at skoleledelsen er viktig i forhold til å påvirke holdninger til ansatte på skolen og hvordan de gir lærere mulighet og tid til planlegging og gjennomføring av helsefremmende tiltak i skolen. Det går også på opplæring for ansatte for å skape nok kompetanse til å gjennomføre tiltakene.

I Danmark er det blitt gjennomført to nasjonale gjennomganger av kroppsøvningsfaget, hvor resultatene viser at kroppsøvningsfaget har en positiv status i skolen og at skoleledere opplever faget som viktig, selv om det kan virke som skoleledere og kroppsøvningslærere har noe ulik mening om hva elevene skal lære i faget (Seelen & Munk, 2012). Begge rapportene som er lagt fram i Danmark, viser at det anbefales enda større involvering og deltakelse fra skolelederne i forhold til læringsmål i kroppsøvningsfaget og mer i forhold til planlegging og analysering rettet mot oppnåelse av mål i faget. Forskning som viser at skoleledelsen er av betydning for elevenes læringsutbytte, styrkes også gjennom denne rapporten fra evalueringsinstituttet (Danmarks evalueringsinstitutt, 2004). Kroppsøvningslærere i rapporten peker på at de kan observere skoleledelsenes holdninger til faget gjennom hvilke rammefaktorer som lærerne får til rådighet til undervisning, og hvordan de engasjerer seg i forhold til undervisning, årsplaner, vurdering, ansettelser o.l. (Danmarks evalueringsinstitutt, 2004; Seelen & Munk, 2012). De to rapportene viser at fagets innhold ikke har endret seg spesielt mye mellom deres fremleggelsler, men det viser en antydning til at fagets status i skolen har økt. Det er også gjennomført en lignende Sverige tidlig på 2000-tallet som viser at skoleledernes holdninger til faget er bra, og at de mener det er et viktig fag på lik linje med andre fag, og at det viktigste med faget er at elevene har det gøy (Eriksson et al., 2003).

Det er flere studier utenfor Norge som viser at skolelederne har en direkte og indirekte påvirkning på kroppsøvningsfaget, gjennom deres tiltak og manglende tiltak. En studie gjennomført i Australia viste at skoleledelsen hadde stor påvirkning på kroppsøvningslærerne i jobben. Særlig snakker kroppsøvningslærerne om rammefaktorer med tanke på utstyr, tid til undervisning og liten støtte fra kollegaer og ledelse som grunner til at de valgte å slutte med kroppsøvningsundervisning (Macdonald & Kirk, 1996). En lignende studie ble også gjennomført i England, som viste mye av det samme i forhold til en sammenheng mellom skoleledernes holdninger til faget, og kroppsøvningslærernes motivasjon som kroppsøvningslærere (Whipp, Tan & Yeo, 2007). Her viste studiet at kroppsøvningslærere oppga mangel på støtte fra ledelsen som en viktig årsak til at de ikke ønsket å fortsette med kroppsøvningsundervisning i skolen, blant annet fordi de opplevde at ledelsen ikke anerkjente kroppsøving som et viktig fag på lik linje med andre fag. En studie gjort i Finland viser mye av det samme som kom fram i studiene i England og Australia. De oppga at skoleledernes støtte og holdninger til faget var av stor påvirkning for om kroppsøvningslærerne ønsket å jobbe videre på skolen. I tillegg fikk skolelederne indirekte skyld for fagets lave status i skolen.

Forskning som er gjort på faget i Norge og andre land, viser at faget bærer preg av at helse og idrett- og teknikkfag er det store fokuset i undervisningen. I en rapport lagt frem i 2011, *Fysisk aktivitet blant 6-, 9-, og 15-åringer* har man forsøkt å opplyse om og kartlegge barn og unges aktivitetsvaner gjennom en kvantitativ undersøkelse hvor både lærere og elever deltok. Resultatet viste blant annet at begge grupper opplever kroppsøvingfaget som et avkoblings- og rekreasjonsfag i skolehverdagen, og i liten grad som et læringsfag. Som andre studier viste også denne rapporten at gutter trives bedre i faget enn jenter, og samtidig at jenter opplyste om at de følte mindre læring i faget enn gutter (Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012).

Forskning som er gjort i Skandinavia viser at faget gjennomføres som et aktivitetsfag, hvor det store fokuset i undervisningen ligger på læring og undervisning av idrettsaktiviteter (Annerstedt, 2008). Forskningen til Annerstedt sammenlignet kroppsøvingfaget i Skandinavia, med et sterkere fokus på hvordan faget ble gjennomført i Sverige. Undersøkelsen viste at de skandinaviske landene tenkte forholdsvis likt med tanke på fagets innhold, og mente at Sverige var landet hvor faget de siste årene hadde hatt mest positiv utvikling. Forskningen viste også at det var et forholdsvis stort språk når det kom til hva de politiske styringsdokumentene ønsket om faget, og hvordan faget artet seg i praksis. Fokuset lå på idrett, og selv om helse var en viktig del av formålet med faget, var det utydelig hva som faktisk mentes med helse i faget (Annerstedt, 2008).

I 2013 ble det også lagt fram en omfattende undersøkelse av kroppsøvingfaget i 232 land i verden, for å belyse hvordan kroppsøvingfaget ble utøvet i ulike land. I stort sett alle land syntes formålet med faget å ha en dreining som helsefremmende fag og det å kunne ha en aktiv livsstil. Forskjellen var i de rikeste landene i verden, som også implementerte kognitive og motoriske ferdigheter, og også påvirkning av elevers holdninger i forhold til egen helse og en aktiv livsstil. Oppsummert viste undersøkelsen at de ulike landene mente at motoriske ferdigheter var det viktigste med faget, en aktiv livsstil som nest viktigst, og det å utvikle seg selv personlig og sosiale som tredje viktigst. Generelt virker også faget og kroppsøvingslærere å ha en svakere status enn andre fag og lærere på skolen (North Western Counties Physical Education Association (UK) [NWCPEA], 2014).

2.0 Teori

Legitimeringsdebatten knyttet til kroppsøvfingsfaget i skolen, omhandler i stor grad om faget skal være et helsefag med fokus på å bedre elevenes helse, eller om det skal være et dannelsesfag med vekt på motorisk og kroppslig læring og aktivt deltagende elever (Ommundsen, 2008). Helselegitimeringen er særlig gjeldende blant politikere, helsepersonell og helsespesialister. Blant disse er det nytteverdien knyttet til helse som blir ansett som viktigst og formålet med faget (Bakke, 2003; Ommundsen, 2008). Det er betydningen av fysisk aktivitet som blir påpekt her og hvordan dette har positiv effekt på elevenes helse, og hvordan regelmessig fysisk aktivitet i tidlig alder også påvirker i hvor stor grad også voksne er fysisk aktive (Trudeau, Shepard, Arsenault, & Laurencelle, 2003; Telama, 2009). De som mener at kroppsøvfingsfaget skal ha et dannelsesperspektiv mener at fagets kjerneverdi må relateres til en egenverdi for å kunne oppnå formålet med faget om livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Ommundsen, 2008; Arnold, 1980). Teorien som presenteres under er knyttet opp mot de to ulike legitimeringene.

Jeg vil først gjøre rede for to ulike helsetilnærminger i kroppsøvfingsfaget og hvordan kroppsøvfingsfaget kan bidra til økt helse på ulike måter. Deretter vil jeg presentere teori knyttet til dannelses i kroppsøvfingsfaget, og hvorfor man argumenterer med at et dannelsesperspektiv er viktig i kroppsøvfingsfaget. I tillegg har jeg valgt å anvende Goodlads teori som omhandler læreplanarbeid og læreplanforståelse og Peter Arnolds teori om læringsfokuset i kroppsøvfingsfaget som kan knyttes opp mot helse og dannelses i faget. I min oppgave er jeg opptatt av å undersøke legitimeringen av kroppsøvfingsfaget blant skoleledere, og etter min oppfatning er læreplanoppfatning en viktig del for legitimering av kroppsøvfingsfaget. Da også forskning viser at skoleledelsen påvirker elevens læringsutbytte (Robinson Et. Al, 2008) og at ulik oppfatning av læreplan fører til ulik praksis (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013) ser jeg dette som en viktig faktor for legitimering av kroppsøvfingsfaget. Goodlads læreplannivåer er nyttig for å se på kroppsøvfingsfagets formål fra et makroperspektiv som tar for seg oversiktsbildet, mens Arnolds læringsteori er nyttig i forhold til å gå dypere på læringsfokuset i kroppsøving. Disse to teoriene utfyller dermed hverandre, og jeg mener begge er relevant i forhold til min problemstilling.

2.1 Hva er helse?

WHOs helsedefinisjon er at helse ikke bare er fravær av sykdom, men en tilstand av fullkomment fysisk, psykisk og sosialt velvære (Braut, 2018). Quennerstedt (2008) har sett

nærmere på forholdet mellom fysisk aktivitet og kroppsøving, og hvilken tilnærming man kan ha til helsebegrepet i kroppsøvingsfaget. Han ser nærmere på helseperspektivet i kroppsøving, hvordan det har vært historisk sett og hva slags rolle helse kan og bør tenke seg å ha i kroppsøvingsfaget fremover. De tilnærmingene som ses på innenfor helse her er helse fra et patogenetisk og salutogenetisk syn. Patogenetisk har vært det perspektivet som har utgjort både den historiske og vitenskapelige normen. Helse blir her noe som kun forbindes med en uting og et avvik fra normalen. Disse avvikene kalles da for patogener. Ved et salutogenetisk syn på helse har man en bredere forståelse av helse. Her ses ikke helse som et avvik fra normalen, men man ser heller på hvilke indre og ytre ressurser som kan utnyttes for å fungere optimalt. Det salutogene blir motstandskreftene som avgjør hvordan man klarer å forholde seg til å takle sykdommen som rammer. Dette kan forklares godt ved å ta i bruk Antonovskys helsekontinuum:

H- ←-----O-----→ H+

Innenfor salutogenetisk tilnærming til helse, vil ikke helse være fastlåst til det «normale». På Antonovskys helsekontinuum vil helsen hele tiden vandre mellom uhelse og helse, hvor målet er å utnytte indre og ytre ressurser for å hele tiden ligge så nærme helse+ som mulig. Stressorer (i midten) kan påvirke deg og skape spenning i hverdagen som påvirker om man blir forskjøvet ned eller opp på helsekontinuumet (Quennerstedt, 2008). Det som trekker ned er det patogenetiske, det som trekker opp er det salutogenetiske.

Innenfor kroppsøving kan man tenke seg til patogenetisk og salutogenetisk helsetilnærming som følgende. Patogenetisk har et smalere syn på helse, og her vektlegger man i stor grad fysiske faktorer som tar sikte på å bedre den fysiske helsen. Innenfor kroppsøving vil et patogenetisk helseperspektiv ha fokus på undervisning som aktiviserer mange. Ballspill vil i stor grad ses på som et positivt tiltak, fordi det er en aktivitet som aktiviserer mange, samtidig som det har en risiko ved at det kan medbringe skader gjennom aktiviteten. Innenfor et salutogenetisk syn vil man ha andre fokusområder. Hvis man også her tar ballspill som eksempel vil ikke målet være å ha høyest mulig aktivitet, men ligge på mentale og sosiale aspekter. Ballspill er da positivt fordi det byr på inkludering, samspill, bevegelsesglede, meningsfylte oppgaver og fysisk aktivitet. Ulempen med ballspill kan f.eks. være ekskludering, at man opplever å mislykkes med aktiviteten og at aktiviteten i seg selv ikke gir

mening. Slikt sett ser man at ulike helsetilnærminger kan gi ulikt meningsinnhold for lik aktivitet (Quennerstedt, 2008).

2.1.1 Hvordan kan kroppsøving bidra til bedre helse?

Det finnes ulike meninger i forhold til hvordan kroppsøvingsfaget kan bidra til å forbedre elevenes helse. McKenzie (2007) mener at den mest kostnadseffektive metoden for å fremme en bedre folkehelse og forhindre inaktivitet, vil være å bruke skolen som en ressurs mot dette, spesielt rettet mot de som ikke er fysisk aktive på fritiden. Skal faget lykkes med dette, mener McKenzie at det må skje en holdningsendring blant kroppsøvingslærerne, og at det krever et tettere samarbeid med hjem og familie. Tinning (2006) mener det ikke er realistisk at kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslæreren skal ha et direkte ansvar for elevenes helse, men at faget kan bidra til atferdsendringer i forhold til å ivareta egen helse.

Det er ingen tvil om at det å være i regelmessig fysisk aktivitet har en tilknytning til forbedret helse som en nytteverdi (Kolle et. al., 2012). Blant de som argumenter med helse som fagets nytteverdi, argumenter man ofte med at barn og unge blir mindre fysisk aktive og at kroppsøvingsfaget derfor kan være en viktig bidragsyter for å motvirke dette.

Helsedirektoratet har forsøkt å komme fram til statistikk knyttet til fysisk aktivitet i forskjellige aldre og kjønn. Statistikken viser at barn og unges fysiske aktivitetsnivå avtar etter hvert som de blir eldre og viser et tydelig fall i antall barn og unge som oppfyller minimumsanbefalingene for fysisk aktivitet fra 6 til 15-årsalderen. anbefalingene fra helsedirektoratet er at barn og unge bør være i minst 60 minutter fysisk aktivitet hver dag, hvor intensiteten bør være både moderat og hard og aktiviteten man velger bør variere. I 6-årsalderen er henholdsvis 87 % av jenter og 96 % av guttene innenfor minimumsanbefalingene for fysisk aktivitet, mens disse tallene faller til 43 % og 58 % i 15-årsalderen. Det sies også at det å måle fysisk aktivitet er vanskelig på bakgrunn av flere ting. Forskjellige undersøkelser kommer stadig fram til forskjellige resultater, gjerne fordi de bruker forskjellige metoder til datainnhenting. Variabler som inngår i undersøkelsene varierer også, noe som gjør at man ofte ender opp med et overordnet bilde av den fysiske aktiviteten, men mister resultater som er knyttet til mengde. Fysisk aktivitet er også knyttet til en sosial posisjon, hvor det særlig er barn som kommer fra familier med høy utdanning som har et høyere aktivitetsnivå sammenlignet med barn fra familier med lavere utdanning (Kolle et. al., 2012).

Green peker på to hovedmåter som det er forventet at kroppsøvingsfaget kan innvirke på elevenes helse. Det ene er at det kan øke elevenes fysiske aktivitetsnivå i hverdagen, og det andre er at det kan øke elevenes kunnskap om helse og hvorfor det er positivt for helsen å være i regelmessig fysisk aktivitet (Green, 2008). Green påpeker da også at slik kroppsøvingsfaget blir praktisert i dag, er det vanskelig å oppnå dette. Både i USA og Storbritannia viser forskning at innholdet i kroppsøvingstimene inneholder for lite fysisk aktivitet til at det skal ha en helsefremmende effekt. En kan altså her se at kroppsøvingsfaget slik det blir gjennomført i dag ikke er tilstrekkelig for at det skal ha et rent helsefremmende resultat av det som skjer i selve undervisningen.

Forskning viser også at regelmessig fysisk aktivitet i ung alder har stor påvirkning og er en viktig forutsetning for å bedrive fysisk aktivitet seinere i livet (Lopes, Maia, Rodrigues, & Malina, 2012). På bakgrunn av dette begynte kroppsøvingspedagoger å utarbeide læreplaner med et bredere og mer variert utvalg av aktiviteter (Green, 2008). Dette gjelder både nye «tradisjonelle» aktiviteter som håndball, rugby, baseball, fekting o.l. I tillegg har man forsøkt å legge til rette for enkelte livsstilsaktiviteter som cheerleading, yoga og skateboard, aktiviteter som skal sies å øke motivasjon for deltakelse. Til tross for forsøket med å utvide læreplanen og dens aktivitetstilbud, ser man fortsatt (I England) at det stort sett er de tradisjonelle konkurranse- og lagidrettene som blir gjennomført i skolen. Green (2008) påpeker da også at i et land som Norge, som har den høyeste idrettsdeltakelsen av ungdom i verden (per innbygger), er det mer sannsynlig at kroppsøvingsfaget har fokus på variasjon av aktiviteter og aktiviteter som skaper glede og motivasjon. Dette kan man også finne igjen i læreplanen i kroppsøvingsfaget i Norge, selv om forskning på faget viser at det fortsatt praktiseres med en høy grad av mer tradisjonelle aktiviteter (Annerstedt, 2008; Moen et. al, 2018).

Det ligger flere forbehold i kroppsøvingsfaget dersom det skal ha en direkte effekt på folks helse. Green (2008) mener dersom kroppsøvingsfaget skal kunne bidra til en forbedret helse, må helsetiltakene også være livslange. Det er ikke nok å bare delta, man må delta med tilstrekkelig intensitet for at helsen skal forbedres. Det er også flere (Rich, Evans & Allwood, 2005; Evans & Davies, 2004) som stiller seg kritiske til det for store helsefokuset, og at det også kan ha en ødeleggende effekt på individene. Et helsefokus på kroppsøvingsfaget med fokus på selvdisciplin, fedme, overvekt og kosthold kan bidra til et enda større kroppspress

blant barn og unge, et problem som allerede er forholdsvis stort i dag. Fokus på det positive med en veltrent kropp, et sunt kosthold og en fysisk aktiv livsstil kan være stigmatiserende i enda større grad med negative utfall, spesielt for jenter med tanke på spiseforstyrrelser (Rich et. al., 2005). Dermed kan det å skulle «presse» elever til å kontrollere kosthold, vekt og fokusere på nok trening ha vel så mange negative effekter som positive.

En kan tydelig se både mulighetene og utfordringene når man snakker om kroppsøvfingsfaget som en helsebringende faktor. Det er lett å se argumenter for at kroppsøving kan stå som en motvekt mot inaktivitet og helsesykdommer i samfunnet, og er et populært tiltak både for politikere og helsepersonell som ser en enkel løsning på et samfunnsproblem, og en løsning som tar initiativ i en tidlig alder. Dette har også ført til at kroppsøvfingslærere i større grad argumenterer for et helsefokusert kroppsøvfingsfag, for å selge faget inn i skolen (Ommundsen, 2008). Men det er mange kritiske røster til denne måten å anse kroppsøving som et fag. Fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving har ikke effekt på alle helsesykdommer som hjerte- og karsykdommer. Det er også sosiale bakgrunner som må tas med inn i bildet, noe som også er vanskelig å utjevne i skolen (Green, 2008). Til tross for at man kan se at kroppsøvfingsfaget har et potensial til å ha en helsebringende effekt, er det noen rammer som må ligge til grunn for at dette kan skje. Dette er noe av kritikken for helselegitimeringen av faget, blant de som mener at faget må legitimeres i en retning som et allmenndannende fag med fokus på motorisk utvikling, elevdeltakelse, glede og mestring (Ommundsen, 2008).

2.2 Dannelse i kroppsøvfingsfaget

Hva menes så med dannelse, og dannelse i kroppsøvfingsfaget. Dannelse i seg selv vil være knyttet til allmenndannelse og kroppsøvfingsfagets egenverdi i faget, som er noe jeg skal komme tilbake til seinere. Kroppslig kompetanse og bevegelseslæring betraktes av Ommundsen (2008) som kroppsøvfingsfagets kjerneverdi hvor bevegelseslæring representerer egenverdien ved faget og dens allmenndannende komponent. At faget også skal være et allmenndannende fag står klart og tydelig i formålet med kroppsøvfingsfaget (UDIR, 2015).

Av kjente fagpersoner som har anvendt seg av dannelsesbegrepet, er det nødvendig å nevne Wolfgang Klafki. Dannelse er et didaktisk begrep, og et begrep som er sentralt innen valg av undervisning. Dannelsesbegrepet krever aktiv refleksjon over, og bevisstgjøring av, grunnleggende verdier, menneskesyn noe som vil kreve en omveltning av undervisningen i

skolen (Klafki, 2016). Hensikten med Klafkis kategoriale dannelse er å utvikle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, da disse er grunnleggende forutsetninger for å kunne være en aktiv deltaker i et demokrati. Den kategoriale dannelsesteorien integrerer det formale og materiale dannelsesperspektivet, hvor det formale perspektivet fokuserer på det subjektive gjennom at individet skal vektlegges tilegning av personlige egenskaper, mens det materiale perspektiver vektlegger at et konkret innhold i kraft av seg selv har en dannende effekt på individet (Klafki, 2016).

Hvordan kan man så koble dannelsesbegrepet til kroppsøvingsfaget? Ifølge Klafkis kategoriale dannelse er elevens bevegelsesskolering en del av elevens formale dannelse, gjennom at kroppsøvingsfaget har fokus på læring i bevegelse, kroppslig kunnskap og ferdighet (Klafki, 2016; Ommundsen, 2008). «Elevenes materiale dannelsesdimensjon vil kunne få påfyll gjennom valg av vesentlige innholdskomponenter fra bevegelseskulturen basert på felles referansepunkter i vår kultur» (Ommundsen, 2008) Det er her viktig å påminne om at kroppslig kompetanse er et bredt kroppslig begrep som inkluderer en stor variert og individuell kroppslig bevegelsesferdighet. Dette anses også som en viktig faktor for at elever skal gis mulighet til å oppnå mestringsfølelse (Ommundsen, 2008). En slik bred forståelse av bevegelsesprinsippet er viktig for at kroppslig læring skal ha et dannelsesmoment, fordi det skaper en mulighet for kroppslig erfaring og kroppslig læring uavhengig av erfaring, grunnlag og kroppslig utgangspunkt. Mange har pekt på farene ved sosialt konstruerte kjønnsforskjeller i kroppslig kompetanse er dominerende i kroppsøvingsfaget, hvor det da ofte er guttene som blir favorisert (Ommundsen, 2008). På sikt kan dette føre til at jenters forestillinger om egen kropp får et negativt utfall. «Girls find it difficult to develop body awareness in educational situations where they are “silenced” physically and lack opportunities to develop it” (Satine & Hultgren, 2001, s. 525).

Klafki er opptatt av at undervisning med et dannelsesperspektiv må være opptatt av å gi elevene en helhetlig forståelse, en sammenheng og aktiv deltakelse. Det de opplever i kroppsøvingsfaget må også kunne anvendes utenfor skolen. I så måte har kroppsøvingsfaget et betydelig dannelsespotensial gjennom bruk av kropp og fysisk aktivitet.

Kompetansemålene og formålet i kroppsøvingsfaget er skrevet på en slik måte at både den kroppslige kompetansen og sosiale og personlige egenskaper kan utvikles, noe som er vesentlig for et dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2016). Men dette fordrer at læreren reflekterer godt over undervisningen som gjennomføres, både i form av hva slags aktiviteter

som blir gjennomført og også hvor inkludert elevene blir i undervisningsopplegget og med hverandre. Både Engebretsen (2016) og Ommundsen (2008) mener at et kroppsøvningsfag med et dannelsesperspektiv er viktig for å oppnå formålet med faget, livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Argumentasjonen er sterk for hvorfor motorisk kompetanse er viktig i et helhetlig dannende perspektiv. Tilegnelse av varierte fysisk-motoriske ferdigheter skaper større motivasjon for å være i fysisk aktivitet, delta aktivt i ulike forskjellige kulturelle aktiviteter som idrett, dans og friluftsliv, samt at det kan føre til forbedret psykisk og fysisk helse (Engebretsen, 2016). Dette kan også påvirke individet til i større grad å være aktiv ved å ta hånd om egen helse.

Allmenndannelse er en viktig del av formålet med faget, og Yngvar Ommundsen m. fler. (Arnold, 1980; Moen & Brattli, 2015; Zoglowek, 2006) argumenterer for at kroppsøvningsfaget må være et fag med læringsutbytte for at det skal bestå i skolen (Ommundsen, 2008), og at dette læringsutbytte må være basert på egenverdien knyttet til aktiviteten og ta utgangspunkt i et dannelsesperspektiv. Dannelses teorien baserer seg på en helhetlig læring som da vil innebære læring og utvikling av det sosiale, emosjonelle og motoriske området. Ommundsen mener at kroppsøvningsfaget må ha et læringsfokus, tilsvarende med andre fag i skolen og hvor det viktigste bidraget med kroppsøvningsfaget skal være kroppslig læring (Ommundsen, 2008). Ommundsen er derfor svært opptatt av fagets egenverdi, og at kroppslig bevegelseslæring bør vektlegges som kjernen i faget, framfor nytteverdiene som kommer av den fysiske aktiviteten, som for eksempel er bedring av elevenes helse.

Som Ommundsen (2008) sier, er kroppslig læring og kroppslig bevegelse av stor betydning for dannelsesaspektet. Lyngstad (2010) peker på at kroppslig erfaring og bevegelsesglede er av stor betydning for dannelsesutviklingen i kroppsøvningsfaget. Kroppen er sentral og viktig for å utvikle ny kunnskap, da dette gjøres ut fra hvordan kroppen erfarer, reflekterer og utvikler en egen kroppslig bevissthet. Lyngstad mener med dette som bakgrunn at kroppslig erfaring og kroppslig bevegelse har en egenverdi som er helt nødvendig og viktig i elevenes dannelsesprosess. Ommundsen argumenterer videre med at kroppslig bevegelse må være kjernen i kroppsøvningsfaget, og at faget skal være en bidragsyter til elevenes allmenndannelse og læring i skolen, og at dette bidraget skal komme gjennom fysisk-motorisk læring og utvikling av ferdigheter. Kroppslig læring kan kjennetegnes som på lik linje med kognitiv læring, det må øves og trenes. Og på lik linje med alle andre læringsprosesser er det viktig å

begynne med dette i tidlig alder. Kroppslig mestring og kompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheter er nødvendig for mennesket for å kunne mestre dagligdagse ting som skole og arbeid, og det er også nødvendig for å mestre andre ting for resten av livet (Ommundsen, 2009).

Det er flere som mener at egenverdi er nødvendig for å oppnå god bevegelseslæring, og at dette bare kan oppnås dersom bevegelsesglede blir tilrettelagt for hver enkelt elev i undervisningen. Men forskning viser da også at utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter i stor grad kan bidra til å nå formålet med kroppsøvingfaget, både hva angår allmenndannelse, men også livslang bevegelsesglede. Dette fordi utvikling av kroppslig motorikk ikke bare er nyttig for elevenes egenverdi, men også for elevenes nytteverdi, fordi forskning viser at barn med høy fysisk-motoriske ferdigheter viser større motivasjon til å drive med fysisk aktivitet seinere i livet og bedre aktivitetsvaner (Lopes et. al., 2012). Diskusjonen om hva som menes med livslang bevegelsesglede er vanskelig, men da en faktor som fysisk-motorisk utvikling fører til aktivitet i seinere, må en si at dette er positivt med tanke på livslang bevegelsesglede. Forskning i Sverige viste også at fokus på utvikling av motoriske ferdigheter i kroppsøvingfaget ikke bare var positivt for utvikling av bevegelsesferdigheter, men at dette også hadde en innvirkning på både psykologiske og kognitive egenskaper (Ericsson & Carlsson, 2012). Dette viser også viktigheten av å ha et læringsfokus i kroppsøvingfaget som tar for seg fysisk-motorisk læring og kroppslig bevegelseslæring med et dannelsesfokus og fagets egenverdi, framfor å se på faget som et folkehelsefag med fokus på fagets nytteverdi. I verste fall kan dette ende opp med å bevege seg vekk fra et læringsfag til et reint aktivitetsfag i skolen (Loland, 2006).

Dannelse i kroppsøvingfaget er sannsynligvis ikke så enkelt som det høres ut som. Å skulle legge til rette og planlegge en undervisningstime hvor alle opplever glede og mestring, motivasjon og mening er en utfordring for læreren. Undersøkelser viser da også de elevene som trives best i faget, er elever som er aktive i idrett på fritiden (Larsson, Fagrell og Redelius, 2005; Säfenbom, Haugen, Bulie, 2004). Derfor kan det være viktig å ha et ekstra fokus på de elevene som ikke opplever kroppsøving som et fag de mestrer eller liker, uten at dette skal gå på bekostning av de allerede faglige sterke elevene (Engebretsen, 2016).

Det er flere som har vært tidlig ute med å se på kroppsøvingfagets kjerneverdier, og hva slags resultat man kan håpe å få ut av det. En som har ment at kroppsøvingfaget stå overfor

en legitimeringskrise er Crum. Han har ment at kroppsøvfingsfaget har stått ovenfor en krise hva kommer til fagets innhold og læring, og peker på det viktige med å være med i en bevegelseskultur (Crum, 1993). Han snakker om at deltakelsen i denne kulturen ikke er medfødt, men at den må læres for å kunne bruke den. Bevegelseskulturen er ikke medfødt, og vi må tilegne oss ferdigheter, en forståelse for bevegelseskultur og en interesse for å delta. Han mener at skolen er en rett arena for slik type læring, siden det er en arena hvor barn og unge er nødt til å være til stedet. Det er ikke alle som oppsøker idrettsarenaer eller ulike aktiviteter på fritiden, noe som ikke garanterer muligheten til å lære bort bevegelseskulturen. Han mener derfor at skolen er en viktig arena for slik læring. Crum ser et viktig potensial i faget, men er likevel redd for at faget skal forsvinne fra skolen på grunn av måten det praktiseres på. Han snakker også om hvordan kroppsøvfingsfaget i stor grad er med og reproducerer de som er flinke i faget, hvor det ofte er de som er flinke i faget som seinere utdanner seg til å bli kroppsøvfingslærere. Han mener dette er problematisk i forhold til fagets plass i skolen, da det ikke fremmer utdanningsmessige verdier, men de bio-medisinske og tradisjonelle kroppsøvfingsverdier (Crum, 1993).

2.2.1 Hvorfor er det viktig med dannelse i kroppsøvfingsfaget?

Siden innførelsen av kunnskapsløftet har det i økende grad vært fokus på helseperspektivet i kroppsøvfingsfaget. Dette fordi man så at ungdoms usunne spisevaner og inaktive hverdag førte til økende grad av overvekt, fedme og livsstilssykdommer blant barn og unge (Ulset, Undheim & Malterud, 2007). Dette har ført til at skolen blir brukt som et helseforebyggende tiltak gjennom kroppsøvfingsfaget. Studier fra USA og Storbritannia viser likevel at det kan være en lang vei fra helsedirektoratets anbefalinger om fysisk aktivitet, til å være et helseforebyggende tiltak. Anbefalingen fra helsedirektoratet går på fysisk aktivitet hver dag, mens det viser seg at elevene i USA kun var i nok fysisk aktivitet i 1/3 av timen mens elever i Storbritannia brukte 80 % av undervisningstimen i ventende posisjoner.

Helseperspektivet i kroppsøvfingsfaget har også blitt kritisert fra andre hold, blant annet på hvordan læreplanens forståelse av helse i faget. Dowling (2010) mener synet på helse blir for smalt, hvor man i hovedsak fokuserer på kroppen som et objekt, og hvor læreplanen gir et bilde av at en type livsstil er fasiten og at dette fører til god helse. Men som Dowling påpeker er det ikke så svart-hvitt, og at den enkeltes elevs livsstil blir påvirket av faktorer som økonomi, sosial bakgrunn o.l. Kroppsøvfingsfaget blir sådan et fag som utilsiktet er med og

forsterker de sosiale forskjellene i det norske samfunnet, og kan også bidra til økende kroppspress blant barn og unge. Dette stemmer også med tall fra helsedirektoratet som viser at fysisk aktivitet er knyttet til sosiale posisjoner i samfunnet, hvor de ressurssterke familiene med høyere utdanning har et høyere fysisk aktivitetsnivå enn mindre ressurssterke familier (Helsedirektoratet, 2016).

Kirk er også av de som stiller seg kritisk til et smalt helsefokus i kroppsøvfingsfaget, og mener at dette på lang sikt ikke vil være til hjelp hverken for samfunnet som sådan, men heller ikke for elevenes læring eller helse (Kirk, 2006). For at samfunnet skal tjene på kroppsøvfingsfaget i skolen, er det viktig at elevene lærer noe i faget. Gjør de ikke det, mener Kirk av de vil være avhengige av hjelp etter endt skolegang for å kunne ta vare på egen helse, og støtter opp om hva både Ommundsen (2008) og Säfvenbom (2010) peker på som en fare for kroppsøvfingsfaget med en smalere helsetilnærming. Et snevert helsesyn på kroppsøvfingsfaget truer ikke bare fagets egenart i skolen, men det kan også ha negative konsekvenser for elevene gjennom at det fører til et enda sterkere kroppspress i dagens samfunn. Kirk (2006) ser også på hvordan ytre samfunnspress de senere årene på faget selv i skolen har påvirket kroppsøvfingslærere. Kroppsøvfingslærere har selv stilt seg kritisk til at faget skal være løsningen på økende overvekts- og fedmeproblemer i samfunnet, men opplever et stadig økende press fra politiske instanser som ønsker et større helsefokus gjennom kroppsøvfingsfaget (Bakke, 2003). Den allmenne tilnærmingen slik Kirk (2006) ser det, virker å ligge i at kroppsøvfingsfaget ses som et helsefremmende fag og som et avbrekk i hverdagen, noe som også støttes av Ommundsen (2008).

Andre mener også det er nødvendig å se på hva som ligger i helsebegrepet i faget for å i det hele tatt kunne nå målet om livslang bevegelsesglede. Pühse m.fl. har sett nærmere på kroppsøvfingsfaget, og mener helsediskusjonen i faget bør handle om hva som skal ligge i helsebegrepet, framfor en legitimeringsdebatt som handler om faget bør ha helserelaterte mål eller ikke (Pühse, Barker, Feldmeth, Gerlach, McCuiag & McKenzie, 2011). Disse mener at kroppsøvfingsfaget bør se nærmere på tre punkter i forhold til helse i faget. For det første bør kroppsøvfingsfaget se nærmere på hva som skal ligge i helse i faget, da dette ikke er tydelig nok nå. Som tidligere nevnt finnes det ulike måter å definere helse på, i min oppgave fokuser jeg først og fremst på den patogenetiske og salutogenetiske tilnærmingen på helse i faget, da dette er en tilnærming som har blitt knyttet til faget (Qunnerstedt, 2008). For det andre bør faget se nærmere på hva slags helseutfall det ønsker. Bør faget fokusere på den fysiske helsen

og elevenes kropp som et objekt hvor målet er å skape eller forme denne kroppen i retning av bedre folkehelse, eller bør faget fokusere på helse gjennom dannelse og utdanningsmål i faget. Dette er noe også Dowling (2010) er inne på, og mener at et kroppsøvingsfag som fokuserer på elevenes kropp som et objekt blir et for smalt syn på helse. Det tredje og siste punktet som er i forhold til hva man kan forvente at kroppsøvingsfaget kan bidra med. Pühse (et. al., 2011) mener fokuset på helse i faget kan være å skape kritiske elever i forhold til kroppspress, og at faget kan inspirere til livslang bevegelsesglede gjennom fokus på det sosiale, samhandling og samspill og at dette er noe som vil være positivt i et dannelsesperspektiv.

2.3 Læreplanteori

I min oppgave er jeg opptatt av å undersøke legitimeringen av kroppsøvingsfaget blant skoleledere. Jeg har derfor valgt å benytte meg av teori som er knyttet til læringsforholdet i kroppsøving, og en teori som er knyttet til refleksjon over læreplanarbeidet. Teorien om læreplanarbeidet tar for seg utarbeidelse av læreplan, hvordan den formelle læreplanen blir fremstilt, og senere hvordan læreplanen blir oppfattet og gjennomført i praksis. Slik jeg ser det er læreplanforståelse og gjennomføring av læreplan en viktig del av både lærerens og skolelederens arbeid. Dette fordi grunnlaget og forståelsen som legges her er av betydning for undervisningen og elevenes læringsutbytte (Garmannslund, Andresen & Neset, 2011). Da jeg er ute etter å undersøke skolelederens forståelse av formålet med kroppsøvingsfaget, handler dette mye om hvordan man oppfatter, tolker og erfarer læreplanen. Jeg velger derfor å anvende meg av John Goodlads læreplanteori.

2.4 Goodlads læreplannivåer

Dette er et begrepsapparat som ligger til grunn for forståelsen av læreplanen. Selve teorien deler læreplanen inn i fem ulike nivåer, og omhandler læreplanen fra ideplanlegging til læreplanen i praksis. Disse fem nivåene er den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattende læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen. I forhold til mitt forskningsprosjekt vil jeg fokusere på to av de fem nivåene, da disse er mest relevante. Disse to nivåene er den formelle læreplanen, og den oppfattede læreplanen.

2.4.1 Den formelle læreplanen

Med den formelle læreplanen, så menes den offisielle og vedtatte læreplan som ligger til grunn for undervisning på alle skoler og utdanningsinstitusjoner, og som Goodlad mener kan anses som en kontrakt mellom studiested og elev (Garmannslund et. al., 2011). Gjeldende læreplan for øyeblikket er KL06, og det er da den som er utgangspunktet i mitt masterprosjekt.

Formålet med kroppsøvningsfaget slik det står skrevet i kunnskapsløftet er preget av innhold som kan knyttes til både helse og dannelse. Selve helsebegrepet er nevnt tre ganger i formålet med faget, og viser hvordan helse anvendes i faget på ulike måter:

«Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse»

«Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse og ernæring.

«I faget skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening»

(UDIR, 2015).

Totalt sett synes ikke formålet med kroppsøvningsfaget å domineres av et syn på at faget først og fremst skal ha en nytteverdi som er helsefremmende, men det er likevel en viktig del av formålet med faget, hvor helse vil være et viktig utbytte for elevene. Formålet nevner blant annet at elevene skal lære hva egen innsats har å si for måloppnåelse i faget, og hvilke faktorer som påvirker til motivasjon og trening. I den reviderte utgaven av læreplanen som kom i 2012 ble da også innsats igjen et vurderingsgrunnlag i faget.

Det er også en del i formålet som kan knyttes opp mot et dannelsesperspektiv (Ommundsen, 2008). Det sosiale aspektet er viktig i kroppsøvningsfagets formål, hvor det står at arenaen anses som viktig for å fremme fair-play og respekt for hverandre. Gjennom faget skal de også oppleve glede og mestring gjennom ulike bevegelser og aktiviteter sammen med andre. Formålet peker også på at elevene skal utvikle kompetanse på ulike måter. Faget skal bidra til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen, samt at de skal utvikle kompetanse

i faget gjennom et bredt utvalg av lek og aktiviteter. Faget skal bidra til å skape livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger, noe som kommer til syne gjennom innsats som vurdering (UDIR, 2015).

2.4.2 Den oppfattede læreplanen

Ifølge Goodlad er det denne dimensjonen som har størst innflytelse på selve undervisningspraksisen og hvordan læreplan blir realisert i klasserommet (Garmannslund et al., 2011). I denne dimensjonen er det lærerens enkelte og individuelle fortolkning som blir til resultatet av undervisning. Her er det mye som kan påvirke, i form av erfaring, kreativitet, ressurser på skolen o.l. Det er viktig å understreke at denne teoretiske læreplandimensjonen ikke skal fremstå som en hovedpunktet i analysen, eller anvendes på en måte for å undersøke skoleledernes nøyaktige kjennskap til formålet med kroppsøvingfaget. Oppfatning av læreplan kan anses som et viktig tema i forhold til legitimeringsdebatt, fordi ulik oppfatning kan føre til stor variasjon i praksis, og bidra til å skape uklarhet rundt legitimering av faget. En undersøkelse gjort etter innføring av kunnskapsløftet viste hvordan endret reform både styrket og svekket eget syn på undervisning og vurdering (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Kunnskapsløftet førte altså ikke nødvendigvis til endret undervisningspraksis, eller en endring i forhold til lærerens syn på vurdering. En lærer mente at den nye reformen styrket hans syn på både undervisning og vurdering, mens en annen lærer følte at kunnskapsløftet presset han til å gjøre endringer i forhold til vurdering, og da også endring i undervisningspraksis. Lærers oppfatning av læreplan er viktig for undervisningspraksis, og da forskning støtter opp om at skoleledere er av stor betydning for elevers læringsutbytte (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008), støtter dette også opp om at skolelederens oppfatning av faget er av betydning for dens legitimering i skolen. Goodlads læreplandimensjoner er et godt grunnlag å bringe med seg videre med videre redegjørelse for Arnolds læringsfokus i faget, hvor hans ulike bevegelsesdimensjoner kan knyttes til forståelse av faget som et helse eller dannelsesfag (Arnold, 1988).

2.5 Arnolds bevegelsesdimensjoner – læring om, gjennom og i bevegelse

Selv om det finnes lite forskning på kroppsøvingfaget, finnes det teorier og forskning som tidlig var rettet mot kroppsøvingfagets formål og innhold. En av disse var Peter Arnold som stilte spørsmål til hva grunnlaget for faget skulle være (1980). Sentralt i hans teori er forståelsen av begrepet bevegelse, hvor Arnold deler bevegelsesgrepet i tre ulike dimensjoner

som han mener faget kan være med på å bygges rundt. Disse tre dimensjonene er læring om bevegelse, læring gjennom bevegelse og læring i bevegelse. Arnold poengterer at alle dimensjonene må ses i forhold til hverandre og at de er like mye verdt, men i kroppsøvningsfaget mener han at dimensjonen læring i bevegelse er viktigere enn de to andre dimensjonene. Dette fordi det å være i bevegelse er en viktig del av kroppsøvningsfaget, og hvor Arnold mener at bevegelsesferdigheter, kroppslig kompetanse og bevegelseslæring er elementer som bør være kjernen i faget, og som best kommer til syne gjennom dimensjonen læring i bevegelse. Som nevnt i innledningen er de to ulike legitimeringsargumentene knyttet til fagets egenverdi og fagets nytteverdi.

Et av problemene Arnold er opptatt av er forholdet og forskjellen mellom schooling og education. «The key differentiating question for the teacher is; Are the activities being taught considered in themselves as worthwhile ends (education) or are they seen primarily as a means to further an extrinsic purpose (schooling) (Arnold, 1988, s.105). Spørsmålet er altså hva som skal stå sentralt i kroppsøvningsfaget, «education» som fagets egenverdi og læring i bevegelse, eller «schooling» som fagets nytteverdi og læring om og gjennom bevegelse. Det er ulike meninger om dette om hva som bør vektlegges mest, men Ommundsen (2008) sammen med Arnold (1988) mener begge at det er fagets egenverdi som bør stå som legitimeringen av faget i skolen, og ikke la faget bli overtatt av politikeres og helseaktører ønske om at helse og fysisk aktivitet som en motvekt mot en stillesittende hverdag skal bli målet med faget.

2.5.1 Læring om bevegelse

Arnolds første bevegelsesdimensjon er læring om bevegelse. Ifølge Arnold handler dette mye om forståelse av kropp, fysikk og aktivitet (Arnold, 1980). Teori og kunnskap er en betydningsfull del i denne dimensjonen, hvor teoretisk kunnskap om kropp og læring, samt innsikt i menneskets bevegelsesmønstre og kultur. Dimensjonen legger vekt på å ha informasjon om hva som skjer i kroppen, noe som ikke bare er betydningsfullt for idrettsfolk, men også viktig om man ser det i et allmennskapelig lys. Bevegelseskunnskap er viktig, og derfor også viktig for blant andre mennesker som jobber innenfor musikk og teater (et yrke hvor kroppslig gestikulering sannsynligvis er viktig) og tyngre industriarbeid (arbeid hvor kroppen brukes og hvor kroppen også må tas vare på). Dette kan f.eks. være snakk om løfteteknikk innenfor tungt arbeid for å kunne ta vare på egen kropp (Arnold, 1980). Innenfor

norsk kroppsøvningspraksis kan læring om bevegelse enkelt finnes igjen i formålet med faget, hvor det heter seg at «elevene skal tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse» (UDIR, 2015).

2.5.2 Læring gjennom bevegelse

Arnolds andre bevegelsesdimensjon er læring gjennom bevegelse, og er sannsynligvis den dimensjonen som enklest kan knyttes opp mot fysisk utdanning. Denne dimensjonen er nyttig med tanke på lærdom og kunnskap om hvordan kroppen fungerer, og hvordan den aktiviteten vi gjør påvirker kroppen. Nytteverdien i kroppsøvningsfaget er derfor sterkt knyttet til denne dimensjonen. Her ser man da ikke på den egenverdien som aktiviteten gir, men hvordan aktiviteten kan bidra til å nå andre funksjonelle og nyttebetonte mål. Gjennom denne dimensjonen kan man altså snakke om kroppsøvningsfag som et helsefag, hvor målet med kroppsøvingstimene er at elevenes helse skal være målet for timene. Arnold mener at en slik oppfatning at kroppsøvingstimene kan forsvares på ulike måter. Om en ser på læreplanen i faget er det flere vinklinger rettet mot elevenes helse (UDIR, 2015), noe som betyr at en slik måte å gjennomføre kroppsøvningsfaget på er en god metode for å kunne fremme andre verdifulle mål. Ifølge Arnold (1980) trenger man da også ikke å stille spørsmål ved hvorfor man gjennomfører aktiviteten i forhold til aktivitetens egenverdi, men at det er viktig å passe på at aktiviteten blir gjennomført på en bestemt måte som er tilknyttet den instrumentelle verdien, og at man oppnår det ønskede målet med aktiviteten som kan være bedre helse gjennom høyt aktivitetsnivå

Selv er Arnold uenig i denne måten å knytte bevegelse til kroppsøvningsfaget formål (Arnold, 1991), nettopp fordi dette bygger på kroppsøvningsfaget som et verktøy for bedre helse. Arnold er opptatt av den pedagogiske verdien som må ligge til grunn for å kunne anses som et skolefag. For at det skal være utdanning, må faget ha en egenverdi. Ofte blir kroppsøvningsfaget knyttet til ulike ballidretter og tradisjonelle idretter som svømming, friidrett, dans og turn. Arnold mener det da er viktig at disse fagene må bygge på noe pedagogisk og ikke det instrumentelle. Aktiviteten må ha en egenverdi som gir en pedagogisk vinkling og utvikling for at det skal kunne ses som utdanning i skolen, og at det å gjennomføre aktiviteten med tanke på det instrumentelle ikke er nok i skolesammenheng.

Men man ser at det blir vanligere og vanligere å argumentere for faget, og legitimere det rettet mot det instrumentelle utbyttet i faget, og det ser også ut som dette er en trend som har kommet for å bli. Ifølge Tinning (2012) er det mest sannsynlige utfallet at det er fagets instrumentelle argumenter som vil få en sterkere grobunn i skolen, og at faget i stor grad vil bli brukt som en motvekt mot inaktivitet, fedme og overvekt i samfunnet. Både blant politikere, lærerkollegaer og blant allmennheten i samfunnet er det svært ofte helseargumentet som blir brukt som legitimeringsgrunnlag (Ommundsen, 2008). En videreutvikling av dette har da også vært at kroppsøvingslærere, for å kunne forsvare fagets plass i en tidsklemmt skolehverdag, har måttet benytte seg av slike argumenter for å få gjennomslag for faget. En slik nyttebetont argumentering, og instrumentell forankring i fagets innhold er da knyttet til dimensjonen læring gjennom bevegelse, noe som Ommundsen på sikt mener vil være en klar svekkelse for faget. En nyttebetont argumentering, bygger ikke på fagets egenverdi og da heller ikke på fagets allmenndannelse (Ommundsen, 2008).

Selv om både Ommundsen og Arnold er tydelige imot at fagets legitimering skal bygges på det instrumentelle, ser Arnold også at læring gjennom bevegelse kan støttes opp i læreplanen. Arnold (1980), har satt opp seks punkter som kan bygge opp om læring gjennom bevegelse i formålet med kroppsøvingfaget. Disse er å fremme kognitiv utvikling, fremme estetisk utdanning, fremme moralsk/etisk utdanning, fremme sosiale forhold, fremme utdanning for fritid og fremme trening/fitness for et godt liv. Flere av disse seks elementene er å finne igjen i formålet med kroppsøvingfaget, både med tanke på at faget skal kunne inspirere til en livslang bevegelsesglede og ha en fysisk aktiv livsstil.

2.5.3 Læring i bevegelse

Den siste dimensjonen som Arnold presenterer er læring «i» bevegelse, og er den dimensjonen som Arnold m. flere (Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010) mener bør være det kroppsøvingfagets kjerneinnhold skal bygges på. Her er det fokus på aktiviteten som en indre verdi, hvor resultatet av bevegelsen skal gi individet en motivasjon på bakgrunn av aktiviteten (Arnold, 1988). Bevegelsesaktivitetene må her fremstå som givende og motiverende, og selvrealisering er et nøkkelbegrep her. Arnold (1991) er innen kroppsøvingfaget, og i denne bevegelsesdimensjonen opptatt av begrepet «skill», som representerer en ferdighet, en teknikk eller kompetanse som er ansett som trenbar. Det er også viktig å poengtere her at ferdighet må forstås som et bredere begrep som er knyttet til tradisjonelle idretter og aktiviteter. For i denne

forstand vil begrepet ferdighet også inkludere aspekter som det kulturelle og sosiale, og at det må oppleves som meningsfullt for individet (Arnold, 1988). Aktivitetene som gjøres må ha en indre motivasjonsverdi, som kan gi læring både for seg selv, og de omgivelsene som finnes rundt (Arnold, 1980). Dette kan være læringsaspekter som glede og spontanitet som man får gjennom ulike sosiale aktiviteter i skolen som leik, sport og ulike spill (Cuplan, 2000). Læring i bevegelse kan i stor grad knyttes til et av de første viktige begrepet i formålet med kroppsøvfingsfaget, livslang bevegelsesglede, hvor læring i bevegelse skal stimulere og engasjere individet til å bedrive fysisk aktivitet. Individet skal gjennom læring i bevegelse utvikle seg selv, sin kapasitet, sine ferdigheter og nå sine mål (Arnold, 1980).

Om en ser nærmere på formålet med kroppsøvfingsfaget, kan en finne igjen flere likheter mellom Arnolds tanker om bevegelse, og hva han mener kroppsøvfingsfagets kjerneinnhold bør være. Blant disse er at faget skal bidra til at egen kropp skal formes og utvikles, gjennom at man erfarer og opplever ulike sanser og lærer ulike elementer. I tillegg er glede en viktig del av faget, og et av de første prinsippene som nevnes i læreplanen (UDIR, 2015). Glede er en viktig og naturlig del for å skape utvikling over tid, og dersom målet med faget skal være livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, er glede høyst nødvendig for å oppnå dette. Kroppsøvfingsfaget bør ifølge Arnold bygges på læring i bevegelse, da denne bevegelsesdimensjonen bygger på fagets egenverdi, og også den allmenndannende verdien i faget. Ommundsen (2008) er også blant den som har argumentert for fagets egenverdi som en viktig plass i kroppsøvfingsfaget, og mener at en dreining mot faget som et nyttebetont hjelpemiddel mot et fysisk inaktivt samfunn, på sikt kan føre til at faget mister sin plass i skolen.

Læring i bevegelse er da også tydeliggjort i formålet med kroppsøvfingsfaget hvor det blant annet står at bevegelse er grunnleggende for mennesket og at man gjennom å praktisere ulike bevegelsesformer skal kunne bidra til utvikling av elevens dannelse ved at eleven skaper, sanser, lærer og opplever med egen kropp (UDIR, 2015). I forhold til dannelsesbegrepet snakker både Annerstedt (2001) og Lyngstad (2010) om hvordan bevegelsesgleden er grunnleggende for det dannede vesen, mens Ommundsen (2013) ser på det viktige med den fysisk-motoriske kapasiteten som utvikles. Felles er at de alle trekker dette sammen til egenverdiens betydning i kroppsøvfingsfaget, hvor aktiviteten blir gjennomført for elevens indre motivasjon og verdi, snarere enn at den fremtones som et nyttebetont redskap for å nå andre eksterne mål som forbedret helse (Arnold, 1988). Arnold poengterer også at det er

viktig at hans bevegelsesdimensjoner skal ses i sammenheng, og at de på mange måter overlapper hverandre. Selv om han mener at læring i bevegelse er den viktigste bevegelsesdimensjonen er den viktigste i forhold til kroppsøvfingsfaget, betyr ikke det at de andre dimensjonene må bli borte i faget. Og som vi kan se i læreplanen og formålet med kroppsøvfingsfaget, kan vi finne igjen alle de tre dimensjonene ved ulike deler av formålet (UDIR, 2105).

Derfor anser jeg også som gunstig å anvende både Goodlads læreplanteori og Arnolds læringsteori til å belyse legitimeringen av faget. Goodlads teori gir innsyn i hva som står skrevet i læreplanen, i mitt tilfelle hvordan Arnolds teori er å lese i formålet med faget, og hvordan skolelederne i den oppfattende læreplanen tolker og oppfatter den formelle læreplanen. Læring i bevegelse, slik det har blitt beskrevet gjennom «Arnoldian dimensions» har blitt en mer vanlig måte å tolke og beskrive læring i bevegelse på enn hva Arnold i utgangspunktet hadde tenkt. Det skal være noe mer enn kun å være en deltaker i fysisk aktivitet (Brown, 2013). Den norske læreplanen har på papiret fremdeles en tredeling av Arnolds bevegelsesdimensjoner som kan forsvares gjennom hans ordentlige tanker om læring i, om og gjennom bevegelse (UDIR, 2015). Likevel ser man en tendens til at kroppsøvfingsfaget i større grad blir legitimert gjennom de nyttebetonte verdier, noe som kan føre til at også den norske læreplanen vil miste sin betydning av egenverdi av fysisk aktivitet og bevegelse.

Et eksempel på hvor Arnolds læringsteorier blir anvendt på feil måte slik Arnold selv ser det er i New Zealand. Brown (2013) har sett nærmere på hvordan kroppsøvfingsfaget blir gjennomført her, og hvordan Arnolds bevegelsesteorier blir anvendt i faget. Hvor man i den norske læreplanen ser en tydeligere tredeling i forhold til Arnolds bevegelsesdimensjoner, har man i New Zealand har et større innhold av læring om og gjennom bevegelse. Elevene skal der lære om begreper og ferdigheter knyttet til bevegelse, og de skal ha teoretisk kunnskap om f.eks. vitenskap og sosiologi som knyttes til henholdsvis læring gjennom og om bevegelse. Dimensjonen læring i bevegelse er derimot ikke å finne igjen i denne læreplanen, hvor Brown mener at dette skyldes at de som utvikler læreplanen i New Zealand ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva som ligger i læring i bevegelse. Der hvor Arnold snakker varmt om den fysiske aktivitetens egenverdi, er ikke det nevnt noe sted i læreplanen i New Zealand. Arnold har likevel vært til inspirasjon for læreplanarbeidet, og har utvikles læreplanarbeidet etter hva som har fått navnet «Arnoldian dimensions» (2013). Disse tre dimensjonene kan minne om

Arnolds bevegelsesdimensjoner, men den store forskjellen ligger i dimensjonen læring i bevegelse, hvor Arnolds forståelse knyttet til aktivitetens egenverdi blir knyttet til en nytteverdi i faget hvor det viktigste er å bevege kroppen. Denne forståelsen av læring i bevegelse får direkte konsekvenser for kroppsøvfingsfaget i New Zealand, da dette fører til at synet på læring i bevegelse slik Arnold ser det, blir helt feil noe som også fører til et smalere syn på bevegelsesbegrepet blant kroppsøvingslærere (Brown, 2013).

3.0 Metode

Dette kapitlet gjør rede for mitt metodevalg til denne masteroppgaven. Metodedelen tar for seg mine valg i forhold til forskningsdesign, valg av metode, utvelgelse i forhold til informanter, metodens sterke og svake sider og etikk. Til å begynne med vil jeg presentere forskningsdesignet i prosjektet, som tar for seg hvordan selve undersøkelsen ble gjennomført. Jeg vil også ta for meg forarbeidet til datainnsamling, som går på utarbeidelse av intervjuguide og etterarbeidet med behandling av innhentet datamateriale. Dette innebærer blant annet et underkapittel om min egen forforståelse til tema sett opp mot forskerrollen. Til slutt vil jeg se på hvilke etiske problemer jeg har måttet ta stilling til.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet kan anses som en skisse eller ramme for hvordan undersøkelsen skal bygges opp og gjennomføres. Forskningsdesignet blir valgt på bakgrunn av problemstilling, tidligere forskning i feltet, hvilket teoretisk perspektiv som ligger til grunn i prosjektet, og hva som er mest hensiktsmessig å gjøre i forhold til å kunne svare på problemstillingen (Ringdal, 2013). Forskningsdesignet skal definere hva som er målet med studiet, hva som er forskningsspørsmålet i studiet, hvilke teoretiske rammeverk som ligger til grunn, metoden som skal benyttes og hvordan etikk og validitet blir tatt hensyn til (Krumsvik, 2014). Til dette prosjektet har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign. Et slikt forskningsdesign er først og fremst rettet mot dybdeforståelse og nærhet til feltet og informantene (Krumsvik, 2014). Derfor er det hensiktsmessig for meg å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode, da min oppgave er knyttet til skoleledernes dypere forståelse og tanker om kroppsøvingsfaget i skolen (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Valg av metode

Når man ønsker å gjennomføre et forskningsprosjekt eller en undersøkelse, må man benytte seg av en form for metode. Metode er en framgangsmåte for å komme fram til svar på spørsmål eller skaffe ny ukjent kunnskap innenfor forskningsfeltet. Metoden man velger handler da om hvordan man velger å innhente, tolke og organisere informasjon (Larsen, 2012). For å kunne undersøke min problemstilling, har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju, da jeg anser denne metoden som mest egnet. Det finnes som tidligere nevnt i dag fortsatt lite forskning på kroppsøvingsfaget som et felt, og som dermed gjør at en kvalitativ metode passer godt til dette (Krumsvik, 2014). Den kvalitative

forskningsmetoden søker i større grad etter å «forstå hvorfor» snarere enn å vite «hvor mange» (Tjora, 2010, s. 15)

Mitt forskningsprosjekt er knyttet til skolelederes forståelse av formålet med kroppsøvfingsfaget, noe jeg mener fører meg i en retning av en studie av fenomener (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Dette fordi fenomenets handlinger ikke kan generaliseres, men kun vil være mulig å forstå gjennom subjektets oppfatninger av et fenomen. I dette tilfellet er det snakk om ulike skolelederes forhold til og forståelse av kroppsøvfingsfaget i skolen. Derfor er det naturlig å bruke en kvalitativ metode til en slik type forskning. Kvalitative metoder er relatert til teorier om fortolkning, kalt hermeneutikk, og menneskelig erfaring, kalt fenomenologi, hvor deltageres fortolkninger er sentralt. Hensikten er å undersøke meningsinnholdet i sosiale fenomener, og se nærmere på hvordan deltagerne selv oppfatter disse fenomenene. (Malterud, 2013).

Med dette som bakgrunn, har jeg en metodetilnærming som er rettet mot det som kalles en fenomenologisk hermeneutikk. Handlingsmotivasjon, meningsøkende handlinger, tolkning, refleksjon og forståelse av følelser er alle begreper som er sentralt i hermeneutikken, i tillegg til at fenomenologien er opptatt av menneskers bevissthet og levde erfaring (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Mitt prosjekt er rettet mot skolelederes refleksjon og forståelse av kroppsøvfingsfaget, noe som gjør det naturlig for meg å ha en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Både fenomenologien og hermeneutikken er opptatt av det subjektive framfor det objektive. I min studie ønsker jeg å undersøke i dybden framfor i bredden, og er interessert i å finne ut av skolelederes refleksjoner og fortolkning av formålet med kroppsøvfingsfaget.

Hensikten med min undersøkelse, er å se på hvordan skoleledere, i dette tilfellet rektorer på skolen, tolker og reflekterer formålet med kroppsøvfingsfaget og hvilke tanker de gjør seg om faget i skolen. For å gjøre dette ser jeg det som nødvendig å tilnærme meg informantens livsverden. Dette er også bakgrunnen for at jeg velger dybdeintervju som metode, da denne søker å tilnærme seg informantens livsverden (Tjora, 2010). Lite forskning tilsier også at det er vanskelig å ha nok forståelse av et fenomen til å stille gode survey spørsmål. I slike intervjuer som dybdeintervjuer er man først og fremst opptatt av å fokusere på forhold knyttet til informantens subjektivitet.

3.3 Kvalitativt dybdeintervju

Det finnes mange ulike måter å utforme et dybdeintervju, men stort sett er de fleste utarbeidet gjennom tre faser (Tjora, 2010). Den første fasen er oppvarming, hvor spørsmålene er knyttet til informantens dagligliv, kanskje noe utenfor arbeidslivet. Spørsmålene stiller ikke spesielt store krav til refleksjon, men er kun ment som en rolig inngang til resten av intervjuet. Jeg anvendte dette i mitt eget intervju, ved å stille innledende spørsmål om informantene. Dette var spørsmål som gikk på hvor lenge de hadde arbeidet som skoleledere, hva slags utdanning de hadde og om de hadde noe kroppsøvings- og idrettsbakgrunn.

Den neste fasen er i større grad preget av refleksjonsspørsmål, og danner kjernen i intervjuet. Informanten gis god mulighet til å snakke fritt og gå i dybden på egne erfaringer. Spradley beskriver også denne fasen ved å spørre såkalte «grand tour questions» (Tjora, 2010, ss. 96-97). I mitt eget intervju var det i denne fasen jeg stilte de store spørsmålene, hvor informantene kunne snakke om sine erfaringer med formålet med faget, noen trakk inn egne erfaringer både fra tiden som elev og rektor, og de fikk muligheten til å reflektere over viktige begreper i formålet og hvordan kroppsøvfingsfaget gjennomføres i skolen. Spørsmålene var knyttet både til innhold og undervisning i faget, samt at vi var innom temaer som vurdering, kroppspress, aktivitetsdager og andre ting.

Den siste fasen i intervjuet er relatert til avrundings spørsmål, som igjen krever mindre refleksjon. Temaer her kan være hvordan prosjektet skal gå videre, tematikk som er glemt eller som informanten selv føler ikke har kommet skikkelig fram o.l. (Tjora, 2010). I mitt intervju brukte jeg den tredje fasen til å stille spørsmål om temaer som ikke hadde kommet skikkelig fram i fase to, temaer som var så vidt nevnt men som jeg ikke hadde stilt oppfølgings spørsmål om eller temaer som ikke var blitt nevnt. Stort sett gikk denne fasen av intervjuet til å takke informantene for at de hadde satt av tid til å delta. I tillegg var noen av de interesserte i å spørre om hvor mange intervjuer som var blitt gjort og om det var flere som skulle gjøres.

3.4 Utvalgsstrategi

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Med dette menes at man velger informanter som er relevante i forhold til å besvare forskningsspørsmålet i prosjektet (Malterud, 2013). Hensikten med et slikt utvalg er å kunne forsterke allerede etablert

forskning, eller være med å utvikle nye perspektiver og begreper (Thagaard, 2009). I utvelgelse av informanter, har jeg til denne undersøkelsen benyttet meg av et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Dette fordi det ofte kan være vanskelig å skaffe informanter til kvalitative studier, og jeg er derfor nødt til å benytte meg av en seleksjonsmåte som sikrer et utvalg av relevante informanter. I mitt tilfelle er kriteriene at informantene arbeider som skoleleder og er rektor på skolen. Da formålet med kroppsøvfaget er gjeldende for alle trinn, og både offentlige og private skoler, ser jeg ikke dette som en begrensning for valg av informanter. Jeg benyttet meg av mitt eget sosiale nettverk for å skaffe informanter til undersøkelsen, gjennom å gjøre en uformell henvendelse til lærere jeg selv kjenner. Deretter gjorde jeg en formell henvendelse til rektorene på mail, hvor de fikk informasjon om undersøkelsen. Unntaket var ved den siste informant som jeg ikke kom i kontakt ved via eget nettverk, men som jeg ble tipset om av den tredje rektoren jeg intervjuet til å ta kontakt med. Jeg fikk også beskjed om at jeg kunne henviser til henne ved opprettelse av kontakt, og fikk da også et positivt svar til deltakelse på prosjektet.

3.4.1 Presentasjon av utvalg

Jeg endte opp med et utvalg bestående av 4 informanter. For at de ikke skal bli gjenkjent vil de bli tildelt fiktive navn, mens utdannings- og arbeidsbakgrunn er reelle. Alle informantene jobber i område Oslo og Akershus.

Mette: Rektor på ungdomsskole. Utdannet fra lærerskolen i 1979 med grunnfag i matematikk. Har også studert halvårsenhet i kroppsøving. Har drevet med langrenn og løpt orientering.

Grete: Rektor på videregående skole. Utdannet siviløkonom fra BI. Undervist som lærer fra 1994 til 2004. Vært assisterende rektor i 5 ½ år på tidligere skole, og noen uker på nåværende skole. Driver med trening på hobbybasis.

Geir: Rektor på videregående skole. Utdannelse fra NTNU med hovedfag i historie og statsvitenskap. Har gått pedagogikk og rektorskole på BI. Har jobbet 8 år på folkehøgskole som lærer og leder. Har jobbet 10 ½ år som rektor på forrige videregående skole, og 17 dager som rektor på ny skole. Har spilt håndball, og driver nå med mye sykling.

Lars: Rektor på videregående skole. Hovedfag fra institutt for musikkvitenskap. Hovedfag i musikk, mellomfag i norsk og grunnfag i historie. Vært rektor på 2 ulike skoler i over 20 år. Har drevet med aktiv idrett som yngre, og trening på hobbybasis som eldre.

3.5 Gjennomføring av intervjuer

Gjennomførelsen av intervjuene foregikk 1 til 1 mellom meg og rektor på respektives kontor. Hvert intervju startet med en kort presentasjon av meg selv, formålet med masteroppgaven, og underskrift av samtykkeerklæring. Første intervju varte i overkant av 20 minutter, hvor det var rektor som sto for det meste av pratingen. Intervjuet ble ikke avbrutt, og rektor virket interessert i å prate om tema. Samtidig merket jeg også at det var et tema som var vanskelig å prate om, da vi kom inn på temaet om allmenndannelse i kroppsøvfingsfaget.

Intervju 2 og 3 ble gjennomført uken etter på tirsdag og onsdag. Til intervju 2 hadde jeg gjort noen justeringer på intervjuguiden (Vedlegg 3) etter at jeg i det første intervjuet kom inn på temaer jeg ikke hadde tenkt over på forhånd. Det ble derfor naturlig å ta med disse spørsmålene til neste intervju. Det førte også til at disse intervjuene ble noe lengre. Begge intervjuene varte i ca. 25 minutter. Under det 3. intervjuet ble vi forstyrret av at noen kom inn på rektors kontor for å gi en informasjon til rektor. Avbrytelsen varte i ca. et halvt minutt, og gjorde at rektor datt litt ut under et spørsmål, men klarte å komme inn på sporet igjen.

Det siste intervjuet ble gjennomført to uker etter intervju 3 var gjennomført. Dette intervjuet varte også i ca. 25 minutter uten at vi ble avbrutt på noen måte. Rektor virket interessert i å fortelle som sine meninger, og brukte god tid ved intervjuet.

3.5.1 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp via min mobiltelefon, og ble lagret som lydfiler. Lydfilene ble så overført fra min telefon over til min personlige pc, hvor de ble lagret på en sikker mappe. Filene på mobiltelefonen ble deretter slettet etter at jeg hadde sikret god backup av materialet. Intervjuene ble transkribert samme dag som de ble gjennomført. Jeg anså dette som en viktig del av transkriberingen fordi jeg da hadde intervjuet friskt i minne. I første omgang lyttet jeg gjennom hele intervjuet en gang, før jeg deretter transkriberte intervjuet gjennom neste avlytting. Der noterte jeg også ned hvor intervjuene inneholdt pauser som f.eks. latter, venting

eller andre avbrytelser. Det var viktig å være nøye i transkriberingsarbeidet, da dette utgjør et viktig grunnlag for en god analyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.6 Analyse

Det finnes mange måter å analysere fenomenologiske studier på. Jeg har valgt å benytte meg av analyse som har som mål å analysere meningsinnholdet (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Dette er en metode som er vanlig å bruke innen fenomenologiske studier hvor man er opptatt av å finne meningen i datamaterialet man har. På bakgrunn av min problemstilling og metodevalg, velger jeg å anvende meg av tematisk analyse, hvor jeg forsøker å finne felles temaer blant informantene og sammenligne hva de sier med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009).

Slik Malterud beskriver det, er det viktig at forskeren ikke tar seg for store friheter i analysearbeidet, men sørger for at det er helhetlig faglig bilde som blir lagt fram. En gjennomarbeidet og veldokumentert analyse er imidlertid det som skiller den vitenskapelige tilnærmingen fra overfladisk sysning (Malterud, 2013). Datamaterialet som er samlet inn gjennom undersøkelsen må bearbeides på en strukturert måte slik at det blir en samhandling mellom rådata og problemstilling som skal besvares. Dette er også viktig for å gi kredibilitet og en oppriktighet til informantens deltakelse og svar. Selv om det er viktig at informantens kredibilitet skal komme fram på en riktig måte, vil det ikke være slik at alt datamaterialet vil være like relevant og kan presenteres. Under analyseprosessen må man derfor ta stilling hva av informasjon i datamaterialet som skal prioriteres, og deretter filtrere ut det som ikke er relevant for å kunne besvare problemstillingen. Derfor er det viktig med det som i vitenskapsfilosofien kalles intersubjektivitet. Intersubjektivitet innebærer at analyseprosessen ikke bare skal gjennomføres, men at den også må formidles til leserne. På denne måten kan de som leser få en innsikt i hvilke strategier og valg som ligger bak analysen og forstå hva som har ført fram til konklusjon, og at andre senere kan følge samme vei (Malterud, 2013).

3.6.1 Analyseprosessen

Analysestrategien som jeg har valgt har sammenheng med fenomenologiske tilnærming i forhold til datainnsamlingen. Målet med datainnsamlingen har vært å tilnærme meg skoleledernes livsverden, ved at det er deres refleksjoner og legitimeringsgrunnlag av kroppsøvingfaget som jeg ønsker å få fram. Derfor har jeg også benyttet meg av en

fenomenologisk analyse hvor formålet er å utvikle kunnskap innen et bestemt felt knyttet til informantenes erfaringer og livsverden (Malterud, 2013). Min forståelse av skoleledernes erfaringer og refleksjoner kan kun utvikles gjennom en felles horisontsammensmeltning med skolelederne, noe jeg skal redegjøre for nærmere nå.

I en fenomenologisk analyse, er det nødvendig at jeg har forståelse for fenomenet jeg skal undersøke. Da er det forståelseshorisonten som avgjør om hvor vidt vi forstår fenomenet eller ikke (Dahllager og Fredslund, 2011). Det er da ønskelig å oppnå en bred forståelseshorisont, for å kunne se fenomenet i en større sammenheng. Da jeg skulle møte skolelederne i forbindelse med intervjuene som ble gjennomført, ønske jeg å imøtekomme dette med en åpenhet og et ønske om å kunne sette meg nærmere inn i deres forståelseshorisont. Og det er nettopp her horisontsammensmeltningen kommer inn. Gadamer's horisontsammensmeltning legger vekt på at min forståelseshorisont i møte med skoleledernes forståelseshorisont smelter sammen til en større forståelse for fenomenet som skal undersøkes (Gadamer, 1998). Målet i studiet var at horisontsammensmeltningen skulle føre til en bedre forståelse av skolelederes legitimering av kroppsøvingfaget i skolen. En total forståelse vil jeg ikke oppnå, men målet er å komme nærmere skoleledernes forståelse. En viktig bakgrunn for å oppnå dette ligger også på min forforståelse i møtet med skolelederne, da forforståelse ligger som en betingelse for forståelse (Gadamer, 1998). Min forforståelse er bygget opp gjennom min tid som elev og fra min utdannelsesretning som faglærer i kroppsøving på NIH og HiOA.

3.6.2 Analysen trinn for trinn

Analysemetoden jeg har valgt å benytte meg av er en form for fenomenologisk analyse. Denne metoden er basert på Giorgis fenomenologiske analyse og består av fire ulike trinn (Malterud, 2013).

Første trinn: helhetsinntrykk

Her handler det først og fremst om å bli kjent med materialet, hvor helheten er viktigere enn detaljer (Malterud, 2013). Hvert intervju som ble gjennomført ble tatt opp på bånd og deretter transkribert i sin helhet. Dette gjorde at jeg fikk høre hele intervjuet i sin helhet samtidig som jeg fikk skrevet det ned. Underveis kunne jeg da også gjøre meg noen tanker i forhold til videre analyse og notere ned stikkord som jeg opplevde som relevant. Intervjuene ble

gjennomført på forskjellige dager, men alle intervjuene ble transkribert på samme dag som de ble gjennomført.

Andre trinn: å identifisere meningsbærende enheter

I denne delen av analysen handler det om å organisere den delen av materialet som skal studeres nærmere, og begynne å sortere ut tekst som relevant for å besvare problemstillingen (Malterud, 2013). Gjennom å studere intervjuene linje for linje, finner man de meningsbærende enhetene. Dette er utsagn som informantene har kommet med. Deretter vil enhetene bli tildelt koder. Dette betyr at man strukturerer de meningsbærende enhetene inn i kortere koder, kategorier eller temaer. Navnet på kodene er ikke fastsatt, og kan hentes fra både teori eller begreper som informantene kommer med selv (Dahlager & Fredslund, 2011).

Eksempel på kategorier slik den ble i min analyse:

Meningsbærende enhet	Kategorier
At det skal utvikle sunne vaner til sånn fysisk aktivitet, og en sånn bevissthet rundt at fysisk aktivitet er viktig.	Kroppsøving skal ha et forebyggende helsefokus og ha fokus på fysisk aktivitet
Men jeg tenker jo igjen det som går på forebyggende helse, hvorfor man skal være i aktivitet og jeg tenker også hvordan man skal bruke kroppen.	Forebyggende helsearbeid og gevinster med bevegelse

Tredje trinn: operasjonalisering:

I tredje trinn går man gjennom kodingen som er gjort i trinn to, for å se om det er noen koder som overlapper hverandre. Dette er en måte systematisere kategoriene på, og kalles for operasjonalisering. Dersom det er flere koder som overlapper hverandre, kan man sette disse kodene sammen til nye samlede kategorier. Kodene får da en underkategori, som blir til en ny samlet kategori.

Eksempel på hvordan to kategorier ble til underkategorier og samlet inn i en ny kategori:

Meningsbærende enhet	Under-kategori	Ny kategori
At det skal utvikle sunne vaner til sånn fysisk aktivitet, og en sånn bevissthet rundt at fysisk aktivitet er viktig.	Kroppsøving skal ha et forebyggende helsefokus og ha fokus på fysisk aktivitet	Kroppsøving skal sikre god folkehelse
Men jeg tenker jo igjen det som går på forebyggende helse, hvorfor man skal være i aktivitet og jeg tenker også hvordan man skal bruke kroppen.	Forebyggende helsearbeid og gevinster med bevegelse	

Fjerde trinn: rekontekstualisering og hermeuneutisk fortolkning

I siste trinnet i analysen handler det om å knytte teksten opp mot problemstillingen.

Kategoriene som har kommet fram i de tidligere analysetrinnene blir satt sammen på en slik måte at man kan se relasjonene dem imellom, som igjen kan føre at flere kategorier kan samles under færre overordnede tema. I hermeneutikken vil man forsøke å se disse undertemaene inn mot en større sammenheng, i dette tilfellet problemstillingen som skal undersøkes og besvares (Dahlager & Fredslund, 2011). Det er også her det blir relevant å anvende meg av hermeneutikken for å kunne knytte rektorenes utsagn opp mot en større kontekst. I denne sammenheng vil det si at jeg tolker rektorenes utsagn opp mot teori knyttet til legitimering av kroppsøvingsfaget.

Eksempler på andre kategorier som til slutt ble overordnet ett tema:

Kategorier	Overordnet tema
Psykisk helse er viktig	Kroppspress og psykisk helse
God helseformidling	
For stort helsefokus kan føre til kroppspress	
Balansert forhold til helse	

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2009). Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningsprosjektet kan sies å være, hvor spørsmålet er om det vil være mulig å få det samme resultatet ved å gjennomføre prosjektet på samme måte med samme instrumenter. En kan allikevel stille spørsmål om reliabilitet i like stor grad er gjeldende ved et kvalitativt forskningsprosjekt som ved et kvantitativt. Repliserbarhet er nemlig knyttet til nøytralitet, hvor resultatene blir sett på som uavhengig uansett relasjon mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2009). I og med at dette forskningsprosjektet er knyttet opp mot fenomenologi og informantenes hermeneutikk, vil dette kunne påvirke reliabiliteten. Repliserbarhet er også knyttet til hva som omtales som ekstern reliabilitet, som omhandler om et forskningsprosjekt kan gjennomføres av andre forskere i en annen situasjon og oppnå samme resultat. I et kvalitativt forskningsprosjekt vil dette være vanskelig. I en intervjusituasjon er muligheten stor for at informanten blir påvirket av situasjonen, noe som kan være av betydningen for informantens svar under intervjuet. Man kan aldri være helt sikker på at informanten ville svart det samme til en annen intervjuer, eller bare svart det samme dagen etter (Larsen, 2012). I forhold til mine forskningsintervjuer forsøkte jeg å sikre dette så godt som mulig gjennom å ordlegge meg så likt som mulig i møte med informantene, og stille hovedspørsmålene slik jeg hadde skrevet de ned for at spørsmålene ikke skulle forskjellig ordlyd. En sikrer også høy reliabilitet gjennom å være nøyaktig med datamateriale, gjennom at de behandles på en skikkelig måte, og unngå å blande sammen ulike intervjudata, noe jeg har hatt fokus på selv.

Validitet er knyttet til relevans og gyldighet, altså om datainnsamlingen som blir gjort er relevant for å besvare forskningsspørsmålet (Larsen, 2012). Det er lettere å sikre validiteten gjennom kvalitativ forskning enn det er gjennom kvantitativ forskning, fordi man gjennom kvalitativ forskning som regel er tilstede selv gjennom datainnsamlingen. Da har man mulighet til å foreta korreksjoner underveis, og følge opp med spørsmål som er relevant i forhold til forskningsspørsmålet. Fleksibilitet i prosessen bidrar dermed til enda større validitet (Larsen, 2012). Thagaard snakker også om betydningen av gjennomsiktighet hva angår validitet (Thagaard, 2009). Med dette menes at forskeren tydeliggjør hva som ligger til grunn for fortolkningen ved å redegjøre klart og tydelig for hvordan man har kommet fram til de konklusjonene man har gjort.

Det første intervjuet som ble gjennomført gikk ok, men gjorde at jeg fikk noen tanker angående selve spørsmålene som ble stilt. Jeg merket at noen spørsmål ga god refleksjon og ga gode svar i forhold til problemstillingen, men noen spørsmål som ble stilt følte jeg selv ikke la opp til god nok refleksjon, og var kanskje heller ikke så relevant for undersøkelsen. Til mitt neste intervju gjorde jeg derfor noen små justeringer i forhold til hvordan noen spørsmål ble stilt, i tillegg til at jeg la noen ekstra føringer for noen temaer jeg ville de skulle svare på. Justeringene ga utslag ved neste intervju, hvor jeg følte at refleksjonene ble bedre og intervjuet ga en mer helhet. Under de siste intervjuene ble jeg også mer komfortabel i rollen som intervjuer, og var flinkere med å stille oppfølgingsspørsmål underveis og ta tak i begreper og temaer underveis i intervjuet som jeg ønsket å gå nærmere inn på. Kvaliteten på de tre siste intervjuene vil jeg nok derfor påstå er høyere enn hva gjennomføringen var på det første intervjuet.

På informasjonsskrivet fikk de informert at intervjuene ikke ville ta mer enn 30 minutter, og jeg fikk vite at dette var en betydningsfull faktor for at de ulike rektorene sa ja til å delta på intervjuet. Vanligvis avslo de slike forespørsler, men da intervjuet ikke varte mer enn 30 minutter sa de ja til å delta. Alle intervjuene ble tatt opp via en applikasjon på min mobiltelefon som deretter ble overført til min personlige PC. Det kan diskuteres om hvorvidt selve intervjuet som ble gjennomført kan kategoriseres som et dybdeintervju på grunn av intervjuets lengde. Da det lengste intervjuet ikke varte lenger enn 25 min, blir det i korteste laget enn hva som er anbefalt (Kvale & Brinkmann, 2009). Like fullt følte jeg at klarte å stille spørsmål som var åpne og reflekterende nok til at jeg klarte å få fram skoleledernes egne meninger og tanker.

3.7.1 Sterke og svake sider ved mitt metodevalg

Det er både fordeler og ulemper knyttet til den kvalitative metoden, både hva gjelder tidsbruk, ressurser og andre ting. En fordel med kvalitativ metode er at det enklere å kvalitetssikre selve datainnsamlingen. Dette fordi man gjennom kvalitativ metode som oftest er nødt til å møte informantene ansikt til ansikt, noe som er nødvendig for meg under gjennomføring av intervju. Ved å møtes ansikt til ansikt vet man at intervjuet blir gjennomført og man får selv vært der og kontrollert det (Postholm, 2010). Dette kan være en fordel i forhold til kvantitativ metode som f.eks. spørreskjema, hvor det er vanskeligere å kvalitetssikre selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Det kan også være noe vanskeligere som informant

å trekke seg fra et intervju, og slikt sett sikrere å få gjennomført en type intervju, enn det er ved kvantitativ metode. Det er ingen garanti for at spørreundersøkelsen man sender ut blir gjennomført, og om informantene tar oppgaven seriøst og svarer på spørsmålene. Samtidig er det enklere å anonymisere informantene under en kvantitativ metode som spørreundersøkelse, noe som kanskje gjør at det oppleves tryggere å delta i en slik undersøkelse enn å møtes ansikt til ansikt til intervju. Kanskje er det også vanskeligere for intervjuobjektet å være ærlig, da et slikt intervju vanskelig lar seg anonymisere. Kan forskeren være sikker på at objektet faktisk snakker sant, og at dermed undersøkelsen blir valid? En mulighet kan også være at svarene er fabrikkert på forhånd, altså at intervjuobjektet svarer det som intervjueren ønsker at objektet skal svare. For å unngå dette er det viktig at spørsmålene som blir stilt er nøytrale i den forstand at de ikke vinkles i en eller annen retning som kan påvirke svarene (Larsen, 2012).

I motsetning til den kvantitative metoden, har den kvalitative metoden en anledning til å undersøke mer i dybden. Dette gjør også at kvalitativ forskning er mindre generaliserbar enn kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er informasjon som ikke kan vises gjennom tall, men som kan vise personlige egenskaper hos dem vi undersøker (Larsen, 2012). Dette kan gi et større bilde, og skape en mer helhetlig forståelse av et tema. Intervjuer skaper også mindre rom for misforståelser, da intervjueren både har anledning til å stille utdypende spørsmål både for oppklaring og utdypning, noe som også gir enda større innsikt i temaet (Larsen, 2012) Ulempene ved en slik metode er at det er mer tidkrevende enn den kvantitative metoden, da det både må settes av mye tid til gjennomføring av intervjuet, og transkribering av intervju i etterkant av gjennomførelsen.

Til tross for at det også finnes andre intervjuemetoder å benytte seg av, mener jeg at det er dybdeintervju som er den beste løsningen i dette forskningsprosjektet. Det er flere årsaker til dette. Mitt ønske med denne masteren er at skoleledere skal snakke fritt og reflektere over egne tanker, handlinger og meninger om deres forståelse av kroppsøvingfaget. Dette er først og fremst vanskelig å gjennomføre med en kvantitativ metode, da denne metoden i større grad avdekker større tendenser og generaliseringer i samfunnet (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden gir veldig lite dybde, noe jeg er opptatt av her. Jeg kunne også valgt å benytte meg av gruppeintervjuer og fokusintervju. Svakheten med gruppeintervju slik jeg ser det i forhold til min problemstilling, er at jeg ikke er sikker på at jeg får den ønskede refleksjonen fra informantene over aktuelle temaer (Postholm, 2010). Faren er at man gjennom gruppeintervjuer sier seg enig med andre informanter om hva som er blitt sagt, og at man ikke

oppnår den ærlige refleksjonen fra de ulike informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig er det også slik at gruppeintervjuer dersom de fungerer godt kunne lagt til rette for diskusjon og god refleksjon rundt temaet (Postholm, 2010). Jeg velger likevel å avstå fra denne metoden på bakgrunn av hva jeg kunne risikert å ikke få ut av det, men i hovedsak fordi det er vanskeligere å organisere og avtale et gruppeintervju i forhold til et 1 til 1 intervju. Det samme valget har jeg tatt angående fokusintervju. Et slikt intervju er mer strukturert enn et dybdeintervju, noe som fører til mindre refleksjon under selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig tar et slikt intervju kortere tid per intervju, noe som kunne vært en fordel under transkriberingen (Postholm, 2010). Men det er viktig å få den ønskede refleksjonen over temaet, og derfor har jeg heller ikke valgt å benytte meg av et slikt intervju som metode.

3.7.2 Forforståelse

Da jeg skulle ut i feltet for å intervju skoleledere, var det viktig at jeg selv hadde tenkt og reflektert over min egen forforståelse i temaet. Det er ulike årsaker til dette. Det er viktig at jeg som forsker forholder meg nøytral og objektiv i intervjusituasjonen. Dette fordi måten jeg fremtrer, reagerer og oppfører meg på kan ha en innvirkning på informantenes svar på spørsmålene som blir stilt. En negativ fremtoning kan sørge informanten trekker seg tilbake, føler seg uthengt og vegrer seg for å svare eller i det hele tatt fullføre intervjuet. Samhandling med informanten er meget relevant for gjennomføring av datainnsamling i et dybdeintervju. Fokuset skal ligge rettet mot informantenes tolkning og refleksjoner over temaet, og det er derfor viktig å være bevisst sin egen forforståelse av faget for å unngå at ender opp med å lete etter svar man selv ønsker (Tjora, 2010).

Min forforståelse i faget er i stor grad knyttet til min tid som elev gjennom 13 års skolegang. Kroppsøving var mitt soleklare favorittfag i skolen. Her fikk jeg anledning til å være i fysisk aktivitet, oppleve mestring, beherskelse og glede i flere ulike aktiviteter, og samtidig bli gradert og vurdert i et fag som jeg behersket godt. Det var et avbrekk i en ellers teoriepreget skolehverdag, hvor jeg fikk mulighet til å holde på mye av det jeg liker aller best. Kroppsøvingfaget ble i stor grad preget av tradisjonelle aktiviteter, som en kan si ga en fordel til de mest fysiske aktive på fritidene og de som hadde drevet med organisert idrett på fritiden. At kroppsøvingfaget var et fag som både var hatet og elsket av elevene tok det en stund før jeg forstod, men etter hvert som man ble eldre, var det ganske tydelig å se hvor

dominerende noen kunne være dette i faget. Til min store frustrasjon var det også ofte et fag som ble nedprioritert, noe jeg har erfart både som elev, men også som praksisstudent. Er det trangt om plassen på timeplanen har jeg ofte opplevd at det er kroppsøvningsfaget som må vike til fordel for andre fag. Jeg skal ikke påstå at dette er gjeldende for alle skoler i Norge, men det er en erfaring jeg har fra mitt eget liv.

Tiden som student har gitt meg et noe endret syn på kroppsøvningsfaget, da jeg har fått en større forståelse av hvorfor er faget kan oppleves som urettferdig, eller hvorfor faget jeg opplevde i skolen gjorde at faget ble hatet og elsket. Det jeg anså som kroppsøving med tradisjonelle aktiviteter, fysisk testing og konkurranse, opplever jeg nærmest i dag som fraværende, eller i det minste at fokuset har blitt flyttet. I dag opplever jeg som student at faget i stor grad om å være i bevegelse, og at faget skal gi stor glede og inspirasjon, kanskje spesielt til de som ikke trives særlig godt i faget. Dette har også påvirket min oppfatning av faget. 5 år som kroppsøvningsstudent har i stor grad endret min forståelse av faget, hvor jeg har gått fra å se det som et prestasjonsfag i fysisk aktivitet, til et fag som handler om individuell utfoldelse, mestringsglede og hvordan man kan prøve å inspirere til livslang bevegelsesglede for alle.

Da jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen var det viktig for meg å ha denne forforståelsen i bakgrunnen. Det var viktig for meg å gjennomføre intervjuet på en måte som gjorde at informantene ikke skulle oppleve det som om jeg var ute etter å ta de på noe, men at det handlet om interessen rundt dere refleksjoner og tolkninger av formålet med kroppsøvningsfaget. Ingen skulle føle seg uglesett på noen som helst måte. Ved at jeg er bevisst mine egne refleksjoner og tanker rundt faget, bruker jeg dette til å unngå å legge føringer for hva informantene svarer på intervjuet.

3.7.3 Overførbarhet

Generalisering knyttet til kvalitative studier har i lang tid blitt diskutert om er nødvendig eller ei. Thagaard knytter overførbarhet til at «den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner» (Thagaard, 2009). Hensikten med mitt prosjekt, og dens omfang gjør at jeg ikke vil karakterisere den som generaliserbar. Målet har ikke vært å generalisere skolelederes holdninger til formålet med faget. Målet er heller å fremheve disse refleksjonene og belyse de innenfor et tema som det har fremdeles finnes liten

forskning på. Til det anser jeg antallet informanter som altfor lite. Men jeg vil likevel påstå at forskningsprosjektet kan ha en overføringsverdi for andre skoleledere på andre skoler, men ikke i en større generell sammenheng. Siden jeg gir skoleledere en anledning til å snakke forholdsvis fritt om sine refleksjoner, vil jeg anta at den kan ha en overføringsverdi som kan være til nytte eller interesse for andre skoleledere da tolkning og refleksjon kan være gjenkjennelig for andre med samme kunnskap eller i samme posisjon uten at dette skal fremstå som en fasit for hva skoleledere mener om kroppsøvingsfaget (Thagaard, 2009).

3.8 Etikk

I forhold til min datainnsamling er jeg nødt til å forholde meg til flere etiske overveielser, både i forkant av selve datainnsamlingen, under datainnsamlingen, og hva som skjer med informasjonen etter at prosjektet er avsluttet. I forkant av datainnsamlingen har jeg meldt inn prosjektet mitt til NSD, i og med at jeg skal intervju informanter ansikt til ansikt. «Dersom du skal samle inn, registrere, behandle, eller lagre personopplysninger er ditt prosjekt sannsynligvis meldepliktig og du må fylle ut et meldeskjema og sende det til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)» (Personvernombudet for forskning, 2012). Selv var jeg noe usikker på om det var nødvendig for meg å sende inn samtykke til NDS, da jeg ikke var avhengig av personidentifiserende opplysninger for å gjennomføre prosjektet. Jeg sendte likevel inn en søknad og fikk denne godkjent (Vedlegg 1). Etter at NSD godkjente prosjektet kunne jeg gå videre med selve datainnsamlingen. Tema og problemstilling kan også være knyttet til etiske dilemmaer. Man må tenke på om man støter noen i forbindelse med valg av tema, om noen vil føle seg uthengt, eller om noen vil bli framstilt på en uheldig måte (Larsen, 2012). Selve datainnsamlingen kan også føre til etiske problemstillinger. Hvordan har man informert om forskningsprosjektet, har man informert nok. Er spørsmålene man stiller for private? Ved publisering er det også viktig å tenke på om det man legger fram er objektiv forskning, eller om det er ment for å fremme et eget syn eller egne interesser. Gjennom utformingen av intervjuguiden og problematisering av tema har jeg hele tiden forsøkt å tenke på de etiske utfordringene som kan oppstå ved et intervju.

Det er også viktig å presisere at prosjektet og temaet ikke skal være ment for å henge ut skolelederne som stiller opp til intervju, eller påpeke om det de sier i intervjuene er feil på noen måte. Hensikten er kun knyttet til min nysgjerrighet rundt deres forståelse av tematikken

og deres refleksjoner rundt formålet med kroppsøvfingsfaget. Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til ved spørsmålene som stilles. Jeg har hatt fokus på å stille spørsmål som gir informantene mulighet til å reflektere over deres egne syn, og forsøke å stille spørsmål som ikke kan oppfattes som nedlatende eller angripende på noen måte. Målet med intervjuet er at informantene skal få snakke så fritt og reflekterende som mulig om deres forståelse av kroppsøvfingsfaget. Jeg har også forsøkt å informere godt på samtykkeskjema om hva forskningsprosjektet omhandler, slik at det ikke skal føles usikkert for informantene hva de faktisk deltar på.

Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom intervjuarbeidet mitt har jeg fått tilgang til informantenes personlige meninger og tanker, noe jeg må ha respekt for. I prosjektet blir resultatet av skoleledernes refleksjoner presentert gjennom fiktive navn. Dette gjelder også navnet på de forskjellige skolene. Dette gjøres for at informantene ikke skal bli utlevert og holdes anonyme. Jeg har derfor vært veldig bevisst på hvordan jeg håndterer informasjonen jeg har hentet inn, og hva som vil skje med informasjonen etter at prosjektet er avsluttet. Dette har også informantene fått informasjon om gjennom en samtykkeerklæring som de har skrevet under på. Informert samtykke (Vedlegg 2) inneholder informasjon om formålet med undersøkelsen, hva deltakelse innebærer, samt deres rettigheter i forbindelse med deltakelse. All informasjon som er innhentet på båndopptaker vil bli lagret på en passordbeskyttet mappe på min personlige datamaskin. Det er kun jeg som vil ha tilgang til dette passordet. Lydfilene vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet, og alle notater og data som er hentet inn vil bli slettet for at informantene skal være sikker på at deres anonymitet blir bevart.

4.0 Resultat og diskusjon

Resultatet som legges fram her er kommet fram gjennom analyseprosessen og er knyttet til problemstillingen i denne oppgaven: hvordan blir kroppsøvfingsfaget legitimert blant ulike skoleledere. Ut fra min analyse har jeg valgt å presentere funnene i 8 ulike temaer som representerer skoleledernes tanker om kroppsøvfingsfaget. Temaene er som følger:

- Kroppsøving skal sikre god folkehelse
- Høy aktivisering er viktig
- Faget er viktig for de som er inaktive på fritiden
- Kroppspress og psykisk helse
- Idrett og aktivitet
- Glede og mestring
- Samarbeid og læring
- Innsats i kroppsøving

Etter hvert enkelt tema som blir presentert vil jeg diskutere resultatene i sitt tema opp mot teori knyttet til å besvare og belyse problemstillingen.

4.1. Kroppsøving skal sikre god folkehelse

Et tema som går tydelig igjen hos alle skolelederne, er at kroppsøvfingsfagets kanskje viktigste formål er at elevenes helse skal ivaretas. Kroppsøvfingsfaget formål hos skolelederne virker å ha et klart grunnlag ved at det at det både skal ivareta og forbedre elevenes helse, både gjennom det man lærer i faget, og selve undervisningstimen. Grete og Geir tar opp elevens helse som formålet med faget:

Det er fokus på aktivitet rett og slett og forebyggende helsearbeid (Grete)

Det viktigste er å sikre god folkehelse, at den oppvoksende generasjonen blir i stand til å ta vare på egen helse på en fornuftig måte og ser nytten av det ikke minst.. (Geir)

Det nevnes også konkret at elevene bør lære å ta vare på egen helse gjennom det de lærer i kroppsøvfingsfaget og at de bør få kunnskap om og ha lært om kosthold og treningsprinsipper i forbindelse med egen helse. Nesten alle informantene snakker om at elevene bør lære om kosthold og trening i forhold til det å ha et sunt og balansert kosthold og liv. Dette nevnes av

alle rektorene som noe av det viktigste elevene bør ha lært om i faget og som noe grunnleggende som bør komme ut av fagets undervisning:

Sånn jeg tenker på det rent personlig så er det det med å få kunnskaper om egen helse, ivareta egen helse. (Lars)

At det skal utvikle sunne vaner til sånn fysisk aktivitet, og en sånn bevissthet rundt at fysisk aktivitet er viktig (Grete).

Nei de bør lære grunnleggende ting om trening, og de bør lære om kosthold (Geir)

At du fungerer og kan bruke kroppen din, og være bevisst på kosthold (Mette).

Hva informantene sier, viser at de er opptatt av helseaspektet som ligger i kroppsøving, og at elevene gjennom faget bør lære å ta vare på egen helse. Flere av informantene sier tydelig at elevene bør lære å ivareta egen helse, og det er også flere av dem som snakker om hvor viktig det er å drive med forebyggende helsearbeid, hvor kroppsøving har en viktig posisjon. Rektorene virker svært opptatt av at kroppsøving er veldig viktig for at elevene skal bli i stand til å ta vare på sin egen helse. Helse blir da også i stor grad forbundet med å kunne bruke kroppen sin aktivt, og at du er avhengig av å ha en god helse og en fungerende kropp for å gjennomføre hverdagslige aktiviteter:

Jeg tenker på balanse mellom inntak og uttak, og dette med hva man spiser og drikker i forhold til hvordan man beveger seg og få en sunn balanse på det (Lars).

Og helse er en viktig del av det allmenne, for å kunne gjennomføre hverdagen (Mette).

Dette gjentar Mette også senere i intervjuet:

[...] hva som er med og bygger opp kroppen din for å ha en hverdagsfunksjonalitet, at det er det viktigste i forhold til helse (Mette).

Geir er opptatt av at kroppsøvningsfaget må knyttes til elevenes helse, og ser da på hvordan vurderingsformen påvirker dette. Han mener dagens vurderingsform er flinkere til å fokusere på læring og mål for elevene og at det gir elevene et bedre grunnlag for å kunne utvikle seg videre. Han ser også på en slik vurderingsform som bedre i forhold til elevenes helse:

Vurdering i det å få en karakter på en fysisk prestasjon er kanskje ikke det som fremmer utvikling til det bedre tenker jeg. Det er jo sånn med de andra faga at det er viktig at man gir gode tips og råd for å utvikle seg videre. Det å få karakteren 2 på basketball det ser jeg liten relevans med i forhold til å utvikle god folkehelse (Geir).

Alle informantene er veldig tydelig opptatt av at elevenes helse er en viktig del av kroppsøvningsfaget på flere måter. De er opptatt av at kroppsøvningsfaget bør ha et forebyggende fokus på elevenes helse gjennom å sikre en god folkehelse. Alle informantene snakker om elevenes fysiske helse i forhold til å skape bedre helse og forebygge helse, og fremstår for alle som et viktig formål med faget.

4.1.1 Diskusjon: Kroppsøving skal sikre god folkehelse

Rektorene er opptatt av at faget skal sikre god folkehelse, og er etter mitt syn det rektorene ser på som det viktigste formålet med faget. I forhold til den formelle læreplanen og slik rektorene ser på formålet, er de mer opptatt av folkehelse enn hva som står skrevet i formålet med faget. I forhold til Goodlads læreplandimensjoner er oppfatning av læreplanen den viktigste faktoren i forhold undervisning i praksis (Garmannslund et. al., 2011). Da forskning også viser at skolelederne er av betydning for elevenes læringsutbytte, er det naturlig å tenke at også skolelederens oppfatning av læreplan er av betydning for kroppsøvningsfagets legitimering og status i skolen (Robinson, et. al., 2008).

Livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil fremstår som de viktigste hovedmålene med faget, hvor det står at faget skal inspirere til dette. Men det heter også at faget skal være allmenndannende (UDIR, 2015). Nytteverdien som blant andre Ommundsen har kritisert virker å ha et sterkt ståsted i forhold til hva rektorene tenker om utbyttet av faget (Ommundsen, 2008). Geir sier blant annet at det er viktig at elevene ser nytten av det å ha en god helse, mens Grete snakker om at faget også skal være forebyggende. At faget skal være

direkte forebyggende står ikke konkret nevnt i formålet, men kan likevel tolkes opp mot deler av formålet, blant annet gjennom at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse, at elevene skal tilegne seg kunnskap og gjøre de i stand til å vurdere kroppsidealer (UDIR, 2015). At elevene skal tilegne seg kunnskap i faget, tolker jeg som veldig viktig for rektorene som et grunnlag for å ta vare på egen helse. Spesielt er dette knyttet til kosthold og ernæring, hvor de knytter kunnskap om kosthold, hvordan kroppen fungerer og bygges opp og hvordan kosthold påvirker trening til det å ta vare på egen helse. Blant de som argumenter for et helseperspektiv i kroppsøvningsfaget, er dette også det de som anser som mest realistisk i forhold til å knytte folkehelse opp mot kroppsøvningsfaget (McKenzie, 2007; Tinning, 2006).

Kunnskap og holdninger til fysisk aktivitet, kosthold og trening er en viktig for å skape atferdsendringer, noe man kan gjøre gjennom å formidle de positive sidene knyttet til kosthold og ernæring (McKenzie, 2007; Tinning, 2006). Green ser også på dette som en av to hovedmåter som det er forventet at kroppsøvningsfaget kan påvirke på elevenes helse, og at det enklere å se på kroppsøvningsfaget i forhold til kunnskapsformidling og helse, enn å utvikle elevenes helse gjennom nok fysisk aktivitet (Green, 2008). Rektorene sier også at det er viktig at det de lærer i faget skal gjøre dem i stand til å ta vare på egen helse, og at det skal utvikle gode vaner for å leve et sunt og fysisk aktivt liv. Slik jeg tolker det de sier om kunnskap om helse, kosthold og livsstil, så er ikke målet at kroppsøvningsfaget skal gjøre at de får bedre helse, men heller at faget skal ruste dem til å bruke det de har lært om i faget til å ta vare på egen helse. Dette er et synspunkt som støttes av flere som snakker om hvordan helse kan legitimeres i kroppsøvningsfaget (Tinning, 2006; Green, 2008; Kirk, 2006). Kunnskap om helse, kosthold, ernæring og livsstil står også tydelig beskrevet i formålet med faget, og er av områdene hvor helsebegrepet nevnes konkret (UDIR, 2015). I forbindelse med kunnskap om helse, trening og livsstil samsvarer det i stor grad med hva rektorene sier og det som står i læreplanen. Helseformidlingen skal både bevisstgjøre og inspirere til å være fysisk aktiv og gjøre elevene i stand til å ta vare på egen helse.

I forbindelse med at kroppsøvningsfaget skal bidra til elevenes egne kompetanse til å ta vare på egen helse, nevner Mette at helse er en viktig del av det allmenne for å fungere i hverdagen. Og det er for så vidt riktig at helse også er en viktig del av det allmenndannende perspektivet og det å ha en funksjonell kropp i hverdagen (Ommundsen, 2008). Pühse (et. al., 2011) har understreket hvorfor forståelse av helse er viktig i forhold til dannelsesperspektivet i faget, fordi et bredt helsesyn bidrar mer mot en retning av livslang bevegelsesglede. Et bredere

helsesyn kan skape kritiske elever i forhold til kroppssyn og kroppspress, og sånn sett også bidra til mer inkludering og samarbeid i faget. Likevel oppfatter jeg det hun sier som at helse ikke bare er en viktig del av allmenndannelsen, men at helse blir det dominerende aspektet i kroppsøvfingsfaget og at dette kan argumenteres med som en del av det allmenndannende i faget. Slik jeg ser det trekkes helsesyntet til rektorene mot det Dowling (2010) sier om kroppen som et objekt som kan trenes og forbedres, og at det å ha en frisk og sunn helsemessig kropp er viktig for å kunne være en aktiv deltaker i hverdagen. Dette stiller også Kirk (2006) seg bak, og mener det er viktig at elevene lærer både teori og motorikk i kroppsøvfingsfaget for at samfunnet skal kunne utnytte elevenes kompetanse, og at de ikke skal være avhengig av hjelp for å ta vare på egen helse etter endt skolegang.

Synet på helse blant skolelederne ligger også nærmere den patogenetiske tilnærmingen enn den salutogenetiske (Quennerstedt, 2008). Dette fordi de i stor grad er opptatt av at kroppsøvfingsfaget skal være et helsefremmende fag og knytter det å ha god helse opp mot å spise sunt og unngå sykdom, noe som er viktige faktorer i en patogenetisk helsetilnærming. Hva rektorene sier her kan også tydelig kobles opp mot Arnolds bevegelsesdimensjon med læring om bevegelse, som handler om undervisning i et teoretisk perspektiv (Arnold, 1980). Rektorene legger vekt på at elevene skal forstå hvorfor det er viktig å være i fysisk aktivitet, og hva som påvirker kroppen i forhold til deres helse og trening, noe som viser at betydningen av læring om bevegelse står sterkt hos rektorene som formålet med faget.

4.2 Høy aktivisering viktig

Informantene virker å være opptatt av at kroppsøvfingsfaget skal bestå av mye praktisk innhold, og at det er viktig for elevene at timenes undervisning inneholder høy aktivitet. For flere av informantene virker dette å være et kvalitetstegn på undervisningsinnholdet i faget, at elevene skal oppleve å være slitne og bli slitne i løpet av en time, her eksemplifisert av Mette og Geir:

At man kjenner at man er både litt sliten og litt glad etter en time (Mette).

Men jeg tenker at slik jeg ser for meg, jeg er jo ikke kroppsøvfingslærer selv, men jeg tanker at en god time er en time hvor man får rørt seg litt. (Geir).

Geir peker her på at det er viktig at kroppsøvingstimen inneholder tilstrekkelig med fysisk aktivitet, et syn som deles av blant annet Mette og Grete. Mette nevner at det er positivt at elevene føler seg slitne etter en god undervisningstime, mens Grete mener det er viktig at elevene har vært i mye aktivitet i løpet av timen:

Så tenker jeg det må være at du har vært i skikkelig aktivitet i løpet av timen. Det blir skikkelig kjedelig når du står og ikke får gjort noe men at man greier å aktivisere alle (Grete).

Lars mener også det er viktig at elevene har et forholdsvis høyt aktivitetsnivå i kroppsøvingstimen. Han ser dette opp mot samfunnstrenden med større inaktivitet blant barn og unge og mener da det er viktig at elevene beveger seg når de har først har kroppsøvingsfaget. Han diskuterer da også sammenhengen mellom teori og praksis og peker på at det ikke er optimalt å teoretisere faget i for stor grad slik at elevene får størst mulig praktisk nytte av det:

Det bør jo fortrinnsvis være praktisk. Jeg synes jo det er lite med to timer i uka. Jeg tenker ungdommen hvis de ikke beveger seg på fritida så beveger de seg alt for lite. Så derfor bør man ikke teoretisere idrettsfaget eller kroppsøving for mye (Lars).

Grete ønsker også at kroppsøvingsfaget i størst mulig grad skal være praktisk rettet framfor teoretisk:

Og så tenker jeg at kroppsøving skal være praktisk mer enn teoretisk (Grete).

Et par av informantene peker også på hvor viktig organiseringen er i faget, og at det er viktig at dette er nøye gjennomtenkt for at elevene skal få et godt utbytte av timen. Dårlig organisering slik både Geir og Lars ser på det, kan føre til lite aktivitet for elevene og gi et dårlig utbytte for timen:

[...] eller en time med mye demonstrasjon og lite utøvelse. Type apparater og så står man der og henger og venter og ser på, også får man utøvd lite sjøl. Det tenker jeg er lite gunstig (Lars).

En dårlig time tenker jeg er en time der alt for mye tid går bort til at man organiserer timen i hjel (Geir).

Mette stiller seg positiv til at elevene skal være i fysisk aktivitet i skolehverdagen, men ser også det er noen praktiske utfordringer ved dette. Både med tanke på at det er nok press fra andre fag i skolen som ønsker mer tid til undervisning, men også hva slags kompetanse som er i skolen. Hun mener det kan være vanskelig å kombinere daglig fysisk aktivitet i skolehverdagen da det ikke nødvendigvis er alle lærere som har den riktige kompetanse til å gjennomføre dette:

Det er klart, det har jo vært mye diskusjoner rundt dette med timer fysisk aktivitet daglig. Og det er jo noen sånne praktiske utfordringer. Det som har blitt sagt nå er jo at det skal inn i alle fag, og det er jo ikke alle lærere som er like egna til å putte det inn i sine fag. Og ikke sant, hvis det bare skal være aktivitet uten at de skal dusje noen ting, hva blir det ut av det liksom? Så det er jo tanken med mer fysisk aktivitet er jo kjempebra, men det er jo hvordan få det til i praksis (Mette).

Grete snakker også om samfunnstrendene i form av økt stillesitting kombinert med økende mobil og pc-bruk. Her reflekterer hun over at kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslærere kan spille en viktig rolle i forhold til å motvirke dette, både i forhold til holdninger, men også fysisk aktivitet. Grete mener at kroppsøvfingsfaget er et av få fag i skolen som har en mulighet til å påvirke en slik samfunnstrend:

Ja for det er jo også en samfunnstrend at vi sitter mer foran pc-en. Så ja, der tror jeg kroppsøvfingsfaget er kjempeviktig, fordi det er med og bidrar rundt fokuset på forebyggende helsearbeid og hvor viktig det er at man er i bevegelse. Så tror jeg at det er vel det eneste faget som tar konkret fatt i det (Grete).

Med Lars snakker vi også litt sammen om hvilken plass kroppsøvfingsfaget kan ha framover, og hvordan friluftsliv i kroppsøvfingsfaget kan være med å påvirke elevene på ulike måter. Geir snakker om at han ønsker at kroppsøvfingsfaget kan bidra til å påvirke hverdagslige aktiviteter som skjer på fritiden, selv om han gjerne skulle sett at det blei satt av mer tid til faget i skolen. Han snakker da om at han gjerne kunne tenkt seg at faget bidro til å skape et

bedre engasjement i nærmiljø når det kommer til klima og fysisk aktivitet, og at barn og unge kommer seg ut i naturen:

Nei det er, selv om jeg nok kunne ønske at jeg gjerne så de satte av mer tid i skolen til kroppsøving. Så kunne jeg tenkt meg å se litt videre utover faget at man f.eks. mellom Asker og Bærum at man kanskje via kroppsøvingsfaget jobba skikkelig for at elevene skulle gå eller sykle til skolen, den type ting. Og kanskje skolene også, og der kommer jo igjen disse. kroppsøvingslærerne inn, at de jobber eller motiverer for type overnattingsturer i marka (Lars).

4.2.1 Diskusjon: Høy aktivisering er viktig

Rektorene synes å ha en enighet når det kommer til deler av innhold og utbytte av faget, spesielt når det kommer til aktivisering i timen. For rektorene forbindes en god kroppsøvingstime med at timene er godt organisert slik at elevene får vært mye i aktivitet og at det blir lite venting. Det er også positivt hvis de kjenner at de har blitt slitne i løpet av timen. I forhold til et helseperspektiv kunne det vært positivt at elevene er i mye fysisk aktivitet i løpet av timen, da dette er viktig for å forbedre helse (Helsedirektoratet, 2018). Utfordringen ved dette er at det er problematisk å gjennomføre en kroppsøvingstime som gir fysisk aktivitet med høy nok intensitet til alle elever over en lang nok periode (Tinning, 2006; Green, 2008). Studiene fra England og USA hvor man forsøkte å innføre helseforebyggende tiltak viste at det ga liten eller ingen effekt fordi både intensiteten og andel av fysisk aktivitet ble for liten (Green, 2008). Samtidig viser helsedirektoratet til at fysisk aktivitet er viktig for å skape bedre helse (Helsedirektoratet, 2016) og har vært et viktig argument for å få inn mer fysisk aktivitet i skolen.

Rektorene virker også samstemte i at undervisningen organiseres og legges til rette for at det skal bli lite venting og mye aktivitet. Dette er noe som også tidligere forskning av kroppsøvingsfaget har pekt, hvor det dokumenteres at fagets innhold preges av idrettsteknikk og fysisk aktivitet (Annerstedt, 2008; Moen et.al., 2018). I forhold til læreplanen og formålet med faget, er ikke elevenes aktivitetsnivå eksplisitt ansett som en stor eller viktig del av faget (UDIR, 2015). Det nevnes at elevene skal utfordres fysisk, men ikke at det er viktig at elevene skal ha så høy fysisk intensitet i timen at dette skal være målet for timen. Slik jeg tolker dette, knytter de derfor helse og positiv undervisning til at timen bør prioritere høy aktivisering i

faget og sørge for at elevene er slitne etter undervisningen. Legeforeningen (Bakke, 2003) har lenge ment det er nødvendig med et større fokus på aktivitet i faget som et hjelpemiddel mot livsstilssykdommer og inaktivitet, selv om dette går ut over det pedagogiske i faget, og det kan se ut til at rektorene også mener det er viktig med høy aktivitet i timene. Med tanke på de som er positive til å ha et helseperspektiv i faget er dette positivt, men som tidligere nevnt ligger det utfordringer i å gjennomføre dette. Selv om Green (2008) ser på dette som den andre av to måter å påvirke elevenes helse i skolen, ser han også hvor utfordrende det er med å aktivisere alle. Rektorene jeg har intervjuet virker å helle mot en undervisning som legger vekt på det å aktivisere i faget, noe som også er vesentlig i forhold til Arnolds bevegelsesdimensjon læring gjennom bevegelse (Arnold, 1980). I denne dimensjonen er det positivt å ha et høyt aktivitetsnivå hvor elevene blir slitne, da denne dimensjonen ser på hvordan aktiviteten kan bidra til å nå andre mål som f.eks. bedret fysisk helse. I forhold til aktivisering, kan det også være interessant å se nærmere på helsebegrepet, og hva rektorene legger i dette i forbindelse med deres syn på formålet med faget.

Rektorenes syn på helse kan virke å ha en sammenheng med hva de tenker om høy aktivisering i undervisning og støtte opp synet på fagets nytteverdi som det viktigste (Bakke, 2003). I forhold til hva de snakker om folkehelse og elevenes formål, virker helsesyntet å trekke i en retning av det patogenetiske hvor høy aktivisering ses som noe positivt da det fører elevenes helse mot det som er normalt eller det som ikke er et avvik fra det normale (Quennerstedt, 2008). Høy aktivisering og høy intensitet fører til bedre fysisk helse (Helsedirektoratet, 2016), og slik jeg tolker rektorene virker høy aktivisering å fremstå som viktig en faktor i undervisningen. Dette synet støtter også opp om faget som et folkehelseperspektiv hvor målet er å forbedre elevenes helse (Ommundsen, 2008) Det patogenetiske synet er positivt i forhold til aktivisering, men som tidligere nevnt er det rettet kritikk mot denne måten å gjennomføre faget på det på grunn av at intensitetsnivået til elevene blir for lavt til at det har noen helsefremmende effekt (Green, 2008). Fra dannelsesperspektivet rettes det også kritikk mot et slikt ønske om kroppsøvningsfaget, da de mener at det smale helsesyntet bidrar til sterkere kroppspress og at det heller ikke når målet om livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2008).

Legitimeringsdebatten om faget kom som følge av de negative tendensene man så i samfunnet med barn og unges økende fedme og overvektproblemer, samt hvordan undersøkelser viste en tendens til mindre fysisk aktive ungdommer (Helsedirektoratet, 2016). PISA-resultatene var

også med å forsterke denne debatten og førte til en debatt om fagets plass og formål i skolen (Ommundsen, 2008). Slik rektorene snakker om elevenes helse og formål med faget, peker de nettopp på samfunnstrender og fysisk aktivitet som en viktig grunn til å ha kroppsøvingfaget i skolen, og et argument for hvorfor faget skal bestå av mye fysisk aktivitet. Både Grete og Lars snakker om at det er viktig at kroppsøvingfaget tar tak i de utfordringene i forhold til inaktivitet, og at faget blir en viktig arena for å kunne være i fysisk aktivitet i løpet av hverdagen. Dette var også noe sentralt som Ludvigsenutvalget pekte på da de gjennomgikk det norske skoletilbudet, og konkluderte med at de praktiske fagene som kroppsøving var best egnet til å imøtekomme disse samfunnsendringene (Ludvigsen et. al., 2015). Det samme synet deles av alle rektorene, men blir spesifisert av hva Grete og Lars sier om fagets viktige funksjon som en motvekt mot inaktivitet blant barn og unge i samfunnet

I forbindelse med samfunnsendringer snakker Lars om noe som er interessant i forbindelse med et dannelsesperspektiv i kroppsøvingfaget, da han snakker om kroppsøvingfagets bidrag til miljøet samtidig som det bidrar til folkehelsen. Som et eksempel tenker han på hvordan både elever og ansatte og samfunnet generelt kunne legge til rette for å gå eller sykle til jobb eller skole, noe han ser på som positivt både for miljøet samtidig som det er positivt i et folkehelseperspektiv. Fra et dannelsesperspektiv er et slikt syn også meget positivt, kanskje ikke direkte på den kroppslige læringen som Ommundsen (2008) og Lyngstad (2010) nevner, men i forhold til å legge til rette for helhetlig læring og allmenndannelse i kroppsøvingfaget, og sånn sett også bli en aktiv deltaker i et demokrati (Klafki, 2016). Dette er også noe Lars diskuterer i forbindelse med friluftsliv som han sier de ikke har så mye av på skolen, men som han ser på som et tiltak som kanskje kan stimulere og legge mer til rette for dette. I formålet med kroppsøvingfaget er det nevnt at elevene skal lære å verdsette trygg ferdsel og det å oppholde seg i naturen (UDIR, 2015). Tanken til Lars om å mer miljøbevisste handlinger virker derfor positivt både i forhold til læreplanen og i et dannelsesperspektiv og vil også kunne ha god effekt på folkehelsen. Det kan nok diskuteres om dette kan oppfordre til mer friluftsliv, eller om miljøbevisste handlinger til og fra jobb kan stimulere til mer friluftsliv, men det er ikke utenkelig at det kan treffe læreplanens formål om praktisering i naturen.

4.3 Faget er viktigst for de som er inaktive på fritiden

Mette mener at noe av det viktigste for elevene er å oppleve gleden med bevegelse og fysisk aktivitet, og mener faget har en viktig jobb ved å tilrettelegge dette for alle, spesielt for de som er mindre fysisk aktive på fritiden:

Men så er det også en del som faller utenfor som ikke driver med idrett som det er viktig å få med (Mette).

Dette synet deles av Grete som sier at det er viktig å få med de som ikke driver med så mye idrett på fritiden:

Nei det kan det nok være at det er, for de som driver med idrett ellers de har jo oppdaget den bevegelsesgleden, så de er jo ikke like avhengige kroppsøvningsfaget på samme måte. Så det er jeg nok helt enig i at kroppsøvningsfaget er spesielt viktig for de som ikke driver med faget ellers (Grete).

Geir deler dette synet, men mener også at faget er viktig for de som driver idrett eller trening på fritiden. Han trekker frem eksempler på at det ikke nødvendigvis er slik at de som driver med aktivitet selv har en veldig sunn livsstil eller tar vare på egen helse i stor grad, og mener derfor at kroppsøvningsfaget er veldig viktig for å skape gode holdning i forhold til en sunn livsstil:

Du har jo elever som er med på idrett på fritida som er direkte usunne. Du har en del kroppsbyggemiljøer og slik ting hvor jeg tenker det er veldig viktig at de får de korrektivene som de får gjennom faglærte kroppsøvningslærere. Så det kan være begge deler. Men det er klart for de som ikke er med på noe fysisk aktivitet, de er akkurat like avhengige de også at de får god informasjon om hva som er med på å bygge god fysisk og psykisk helse. Så det, det er klart at elever som driver med vanlig idrett de har jo en fordel når det kommer til kroppsøvningsfaget, sånn er det jo. Samme med elever som sitter og regner mye matte på fritida har en fordel (Geir).

4.3.1 Diskusjon: Faget er viktigst for de som er inaktive på fritiden

Flere av rektorene mener det er viktig at faget skal legges til rette for de som ikke er fysisk aktive på fritiden, og at faget kanskje er enda viktigere for de som ikke har oppdaget gleden ved å være i fysisk aktivitet, noe også Engebretsen (2016) mener er viktig i faget. Både Mette og Grete mener at det er viktig at de oppdager glede ved å være i fysisk aktivitet sånn at de får utnyttet det å være fysisk aktiv. Dette er blitt sett på som viktig for å nå målet om livslang bevegelsesglede ved å inkludere de som ikke opplever mestringsfølelse eller glede i faget (Larsson et. al., 2005; Säfvenbom et. al., 2004) Geir mener at faget er viktig både for de som er fysiske aktive og lite aktive på fritiden, men at det kanskje er viktigere for de som er lite aktive fordi de har en mindre fordel i faget og at de trenger å få kunnskap om kosthold og helse. Forskning viser også at barn med høyere motoriske ferdigheter viser større tegn til å bedrive fysisk aktivitet etter hvert som de blir eldre (Lopes et. al., 2012), noe som gir et inntrykk av at det ikke bare er nok å formidle kunnskap om kosthold, trening og helse.

Slik jeg tolker dette er det to måter å forstå hva rektorene sier her. Mette og Grete er opptatt av at faget er viktig for de inaktive for at de skal finne en bevegelsesglede. Forskning viser da også at flere elever gruer seg til kroppsøvingstimene fordi de ikke opplever mestringsfølelse eller glede i timene, noe som gjør at de heller ikke får noe langvarig utbytte av dette (Moen et. al., 2018). I Arnolds (1988) bevegelsesdimensjon læring i bevegelse er glede og mestring viktige faktorer, og nødvendig for at aktiviteten skal gi en egenverdi. Ommundsen (2008) som i likhet med Arnold (1988) mener det er nødvendig med en kjerneverdi i kroppsøvingsfaget tilknyttet aktivitetens egenverdi, ser på glede og mestring som viktige faktorer for å oppnå dette. Der hvor Grete og Mette knytter inkludering i faget her opp mot læring i bevegelse, knytter Geir knytter dette i større grad til Arnolds (1988) bevegelsesdimensjon om bevegelse. Dette fordi han ser det på som viktig å informere om kosthold og trening både for de som er lite aktive på fritiden, men også for de som er fysisk aktive utenfor skolen, og er sterkere tilknyttet nytteverdien akkurat her.

Glede med bevegelse og aktiviteten er en sentral og viktig faktor i bevegelsesdimensjonen læring i bevegelse som er på egenverdien aktiviteten gir (Arnold, 1980). Etter mitt syn ligger det en betydning av mestringsfølelse og glede i hva Mette og Grete sier i forbindelse med å inkludere alle i faget, og at det er viktig at faget legger til rette for dette dersom de skal få med alle. Dette er også noe kroppsøvingsfaget er blitt utfordret på i hensikt med å kunne nå formålet om livslang bevegelsesglede (Moen et. al., 2018) og noe Crum (1993) ser på som

viktig for å skape deltakende bevegelseskultur siden skolen er arena hvor alle barn og unge oppholder seg. Geir er mer opptatt av at det er viktig å få med alle i forbindelse med å kunne formidle kunnskap og kompetanse om kosthold og trening og er i denne forbindelse sterkere tilknyttet argumentet om fagets nytteverdi som det viktigste (Arnold, 1980), og at det er viktig å påvirke elevers holdninger i forhold til helse (McKenzie, 2007; Tinning, 2006; Green, 2008).

4.4 Kroppspress og psykisk helse

I forhold til samfunnstrender og utvikling, er kroppspress et tema som rektorene er opptatt. Selv om alle rektorene er opptatt av det positive med en god helse, er de også reflekterte over å se det i en sammenheng med kroppspress. Geir ser det positive utbyttet av fysisk aktivitet, men er også den av rektorene som helt konkret snakker om å finne en balanse slik at det ikke blir for mye av det gode:

Så er det litt sammenheng med livsmestringsbiten av det samspillet mellom det fysiske og det psykiske. Som sagt så har det et potensial til å tippe over gærn vei med et for ensidig fokus på sunnhetstyranni, slik at man blir fokusert på kosthold, for fokusert på hvordan kroppen ser ut, og kanskje ikke så mye på innholdet (Geir).

Grete nevner også om noe av det samme i forbindelse med utvikling av faget og dets fokus. Hun snakker blant annet om hvordan kroppsøvfingsfaget kanskje speiler samfunnstrender i forbindelse med f.eks. kroppspress. Da kommer Grete inn på det psykiske og det å skulle finne en balansegang mellom god helseforståelse og kroppspress:

For jeg vil jo tro at faget speiler sånne samfunnstrender, og i og med at du har et sånn sterkere kroppspress og sterkere press på at man skal spise ekstremt sunt, sånn at det tipper over, sånn at vi er ikke på den der gode helseopplysningen, men mer sånn at det har tippet over. Jeg er helt sikker på at det også preger faget (Grete).

I tillegg snakker noen av rektorene om at helse ikke bare handler om den fysiske helsa, men at helse i stor grad også handler om den psykiske helsa. Mette snakker blant annet om at noe av det viktigste i dagens samfunn er å forebygge stresssymptomer, i sammenheng med at flere

ynge i skolen i dag opplever et større press i forhold til prestasjoner, det sosiale og jaget etter å fremstå som perfekt. Geir snakker også om den psykiske helsen i forbindelse med å faktisk kunne prestere på et helhetlig nivå i forhold til annen læring og fysisk aktivitet, og at dette også har en innvirkning seinere i livet. Dette med at både fysisk og psykisk helse er viktig i forhold til tidlig forebyggende arbeid for å kunne fungere i samfunnet:

Og det er jo noe av det viktigste her i verden å forebygge stresssymptomer (Mette).

Jo jeg tenker at fysisk og psykisk helse er faktisk så viktig at det ikke hjelper om du er aldri så skarp i matte eller fysikk om du ikke har helsa på plass. For det første så får samfunnet mye mindre nytte av den kompetansen du faktisk har, og de får nytte av den i mye kortere tid også sannsynligvis (Geir).

Det fysiske og psykiske aspektet for elevene kommer til syne på andre måter også gjennom informantene. Dette blir spesielt relatert til tanker om kroppspress i samfunnet, og hvilken rolle både kroppsøvfaget og kroppsøvingslærere kan bidra til å påvirke dette. Både det fysiske og psykiske helseaspektet kommer til syne både gjennom tanker om eksponeringen av kroppen i kroppsøvingsundervisningen og fokuset på de fysiske prestasjonene, noe både Lars og Geir:

Men samtidig så er det jo mange elever som føler seg utsatt i kroppsøvingsfaget sånn ved å avsløre manglende motoriske ferdigheter eller vise enda tydeligere enn ellers kanskje at de er overvektige eller hva det måtte være. Så det er en sånn utsatt posisjon i kroppsøvingsfaget (Lars).

Og det er klart et for ensidig fokus på det fysiske faktisk kan være negativt for den psykiske helsa også. Så det kan jo handle om at man skal bli, eller bør handle om at man skal bli tryggere eller mer trygg da på egen kropp og at «sånn er nå engang jeg skapt». Så det blir nå på en måte, litt sånn rart å si, men at det er det indre som teller da for å si det sånn (Geir).

Dette er noe også Mette snakker om i forhold til noen problemer de har opplevd på skolen i forbindelse med sosiale medier og dusjing etter kroppsøvingstimene. Der peker hun på at flere elever kan oppleve det som vanskelig å dusje sammen med andre fordi de er redde for å vise

fram kroppen sin. Hun mener det er viktig at kroppsøvlingslærerne og skolen som sådan tar tak i denne problematikken:

Ja de klarer jo ikke det aleine men, ikke sant vi har jo for eksempel hatt utfordring blant annet i garderobene, bilder og filming og det med dusjing er jo en utfordring. For det var jo en selvfølge både da jeg gikk på skolen og hadde gym sjøl at man skulle dusje etter gymmen. Men det er ikke noen selvfølge lenger altså, det må de jobbe masse for å få til at de skal gjøre. De skal gå for seg sjøl og dusje, 13-14-åringer fordi de tør ikke vise seg fram for de andre. Det er jo ikke bra. Så tenker sånn holdningsarbeid må jo skje på mange fronter, men kroppsøvlingsfaget må jo, lærer der har jo også et ansvar i forhold til det (Mette).

Grete er i likhet med de andre rektorene opptatt at det økende kroppspresset i samfunnet, og ser på hvordan kroppsøvlingsfaget og spesielt vurderingsformen i faget kan bidra til å forsterke kroppspresset. Dette både fordi elever ofte kan føle seg eksponert og utsatt i faget, men også fordi uheldig vurderingsform fra kroppsøvlingslærerne kan forsterke elevenes negative kroppssyn. Hun snakker da også om hvor viktig det er å tenke over elevers tilstand i ung alder, da det kan være veldig som skal til for å påvirke elevene i en negativ retning:

Fordi at den karakteren ofte kan, eller vurderingsbiten ofte kan blandes inn i dette med kroppssynet. Jeg har vel sett eksempler på at elever gjerne har følt at de enten er for tjukke eller sånne ting, som et resultat av ting som er blitt vurdert i kroppsøvlingsfaget, uten at læreren har tenkt at det skal være sånn. Men at det er fort gjort på grunn av vurderingsarbeidet, at det er fort gjort at man kommer i en sånn situasjon. Og jeg tror nok lærerne er veldig bevisst på at de ikke skal bevege seg i den retningen i det hele tatt, men så veit man jo med ungdom at det skal bare bitte litt granne til, en liten kommentar eller et eller annet og så har man beveget seg i den retningen uten at man egentlig ville det (Grete).

Informantene er tydelig opptatt av vurderingsformen i kroppsøvlingsfaget, og hva slags påvirkning den har for elevene. Alle informantene er positive til at innsats har kommet tilbake som en del av vurderingen i faget da de føler at dette skaper en mer rettferdig vurdering i faget, særlig for de som ikke driver med idrett på fritiden. Det ser også ut til at informantene synes at det å generelt ha vurdering i faget kan ha eller har en negativ påvirkning på mange av

elevene. Enten fordi det å skulle gi en karakter på prestasjoner ikke har noe for seg i forbindelse med en bedre folkehelse, men også at vurdering av prestasjon ikke egner seg som tilbakemelding. Noen av informantene diskuterer da også tanken om man faktisk kunne avviklet vurdering i faget.

Grete ser også på sammenhengen mellom vurdering i faget og et større fokus på kroppspress i samfunnet. Hun snakker også hva dette kan ha og si for utviklingen av faget dersom dette blir en økende trend. Hun retter fokuset mot elever som opplever kroppsøvningsfaget som vanskelig med tanke på de visuelle prestasjonene, og at det kan være vanskelig for mange elever da de føler at kroppsøvningsfaget er et utsatt fag for dem. Hun snakker da videre om at ikke vurdering vil ha noen positiv effekt på helse, og at det kanskje også bare kan forverre ulike situasjoner for elevene. Om vurdering i faget er nødvendig mener hun derfor kan diskuteres:

Altså det har jo vært en diskusjon som blusser opp sånn fra tid til annen om det er nødvendig å ha en karakter i faget. Jeg tror, eller sånn jeg oppfatter det i samfunnet at man har mer fokus på dette med kroppspress og, hva skal jeg si, svakere eller sterkere spiseforstyrrelser osv. og elever som er syke sånn at de ikke skal ha vurdering i dag at det er blitt mer av det. Så tror jeg kanskje at den diskusjonen rundt vurdering blir sterkere. Så det er kanskje det som er mest tydelig tror jeg. Og da kan du si at da, hvis man ender opp med å ikke ha vurdering, så vil nok kroppsøvningsfaget utvikle seg i en mer sånn praktisk retning at den teoribiten blir tonet noe ned, for da vil det jo ikke være nødvendig med prøver f. eks. kanskje heller gjøre det på en annen måte koble det teoretiske mot det praktiske (Grete).

4.4.1 Diskusjon: Kroppspress og psykisk helse

Forståelsen av helse er en sentral del av legitimeringsdebatten, og et tema som flere mener er viktig i forbindelse med kroppsøvningsfaget (Quennerstedt, 2008; Kirk, 2006; Dowling, 2010; Omundsen, 2008). Helse er også et gjennomgående tema hos rektorene, hvor spesielt folkehelse fremstår som kanskje det viktigste formålet med faget. Slik rektorene har omtalt helse i kroppsøvningsfaget, peker mye av det i en retning av en patogenetisk helseforståelse (Quennerstedt, 2008) og elevenes kropp som et objekt som kan trenes (Dowling, 2010). Men de ser også en viktig faktor som mental eller psykisk helse i sammenheng med

kroppsøvningsfaget og formidling av god helse. Både Geir og Grete ser på risikoen på hva et for stort fokus på helse kan føre til, og at det er viktig å finne en balanse på hvordan man formidler kunnskap om helse. De ser på at dårlig eller feil formidling kan skape et enda større kroppspress. Dette har både Ommundsen (2008) og Dowling (2010) advart mot ved å ha et for smalt syn på helse, da de mener dette kan lede til et enda større kroppspress spesielt blant jenter (Satine & Hultgren, 2001).

Dette er også et tema hvor rektorene er nærmest det som kan anses som et salutogenetisk syn på helse, hvor de ser på sammenhengen mellom elevenes forutsetninger, helse og det å kunne oppleve glede og mestring i faget. Både Lars og Geir snakker om at elevene har forskjellige forutsetninger i faget, og at dette gjerne handler om utseende og trygghet på egen kropp. I en salutogenetisk helsetilnærming forsøker man å utnytte de ressursene man har til rådighet, gjennom å f.eks. fokusere på samspill, bevegelsesglede og inkludering (Quennerstedt, 2008). I et dannelsesperspektiv kan man også se at det vil være positivt å ha en salutogenetisk helsetilnærming i kroppsøvningsfaget, både i forhold til kroppspress men også i forbindelse med aktiv deltakelse og at det i stor grad kan bidra til at elevene oppnår formålet med faget. Ved et salutogenetisk syn på helse, ser man på helse som noe positivt og hvordan det kan brukes og anvendes (Quennerstedt, 2008). I et dannelsesperspektiv vil dette være positivt da aktiv deltakelse er en viktig faktor for å utvikle dannelse (Klafki, 2016; Ommundsen, 2008).

Ved å se på helse som noe positivt og se på de ressursene man har til rådighet, øker man også muligheten for å legge til rette for aktiv deltakelse for alle (Quennerstedt, 2008). Der hvor faget også sliter med at elever ikke opplever mestring og gruer seg til kroppsøvingstimer (Moen et. al., 2018), kan den salutogenetiske helsetilnærmingen sett i dannelsesperspektivet være en viktig motvekt i forhold til å skape større inkludering (Dowling, 2010). Gjennom aktiv deltakelse og fokus på positive ressurser ved egen helse, kan man skape større aksept for egen kropp, og samtidig større toleranse for ulikheter i samfunnet i forhold til ferdigheter og egne forutsetninger. Dette kan være med på å ufarliggjøre kroppsøvningsfaget med tanke på de som ikke trives i faget, og som ikke opplever mestringsfølelse, samt at det vil kunne motvirke det negative synet på egen kropp og kroppslig kompetanse. I sum vil dette være positivt med tanke på å oppnå livslang bevegelsesglede i faget (UDIR, 2015).

Dette er også en viktig del i forhold til helse i læreplanen, hvor det står at faget skal bidra til å utvikle elevenes oppfatning av egen kropp og ruste dem til å vurdere kroppsideal og

selvfølelse (UDIR, 2015). Med tanke på dannelsesperspektivet i faget, og kritikken mot det smale synet på helse, virker det positivt med tanke på hvordan rektorene uttrykker seg i forhold til helse og synet på kroppspress. De virker å være opptatt av elevenes helse gjennom faget og ser dette som en viktig del av formålet, men er også opptatt av hvordan et for stort fokus på kropp kan ha en negativ påvirkning på elevene. Fokuset på helse og kroppspress kan blant de som har skrevet om dette tidligere ha spesielt stor påvirkning blant jenter, og skape usikkerhet på egen kropp og utseende (Satine & Hultgren, 2001). Det at rektorene også mener det er viktig å formidle et positivt syn på egen kropp, er også viktig med tanke på formålet med faget hvor egne forutsetninger er en viktig del (UDIR, 2015). Dette sett sammen med at kroppslige utgangspunkt ofte kan være sosialt konstruerte (Ommundsen, 2008), gir det også et bilde på hvorfor kompetanse om kroppsideal, egne forutsetninger og et bredt helsesyn kan bidra til større deltakelse og på sikt at kanskje færre også gruer seg til kroppsøvningsfaget.

4.5 Idrett og aktivitet

Flere av informantene snakker om at elevene bør ha lært om grunnleggende ferdigheter innen forskjellige idretter, og grunnleggende trening som ligger til grunn for å utvikle dette videre. Grete snakker både om kondisjon og styrke, men også om læring av idretter:

Både med sånn kondisjon, styrke og sånne ting slik at de har et godt utgangspunkt til å ta med seg videre. Så der vil det jo være en del kompetanse å bygge. Også kan det jo være sånn spesifikt på idretter, at man lærer seg ulike idretter hvert fall på et sånt grunnnivå, sånn at man har mulighet til å fortsette med ting seinere (Grete).

Denne tanken om læring i kroppsøvningsfaget forsterker hun også seinere i intervjuet da vi snakker om innhold i faget:

Nei jeg tenker også at det er viktig at man opplever at man kan mestre å bruke kroppen sin i ulike idretter, tenker jeg er kjempeviktig (Grete).

At elevene skal være innom ulike idretter og aktiviteter i løpet av kroppsøvningsfaget er et syn som deles av informantene. Mette og Lars er opptatt av at elevene skal prøve seg i et bredt utvalg av aktiviteter, og lære seg grunnleggende ferdigheter i ulike aktiviteter:

De bør ha lært å bruke kroppen sin på en funksjonell måte, og smakt på en del idretter og type aktiviteter (Mette).

Ja det bør jo være noe fysiologi ja da så klart, og treningsprinsipper. Noe grunnleggende sånn teknikkunnskap i forskjellige idretter (Lars)

4.5.1 Diskusjon: Idrett og aktivitet

Forskning på kroppsøvfingsfaget har vist at faget i stor grad praktiseres som et aktivitets- og idrettsfag (Annerstedt, 2008), noe som også synes å være et syn som deles av rektorene. Mette, Grete og Lars mener det er viktig at elevene lærer om og klarer å mestre ulike idretter, i det minste på et grunnleggende nivå. Læringsinnholdet knyttet til praktisk læring minner om hva forskningen forteller om fagets nåværende praktisering (Moen et. al., 2018). Elevene bør ha vært innom ulike idretter og mestre ulike aktiviteter på et grunnleggende nivå. Slik jeg tolker rektorene, skal gleden elevene får gjennom å mestre ulike aktiviteter være et grunnlag og noe de kan ta med seg for å oppnå livslang bevegelsesglede. Rapporten som ble lagt fram i 2018 om kroppsøvfingsfaget i skolen viste også at kroppsøvfingsfaget bar preg av en slik praktisering i skolen, hvor spesielt ballspill og grunntrening var dominerende (Moen et. al., 2018).

Både Mette og Lars mener det er viktig at elevene har en fysisk kompetanse i forhold til basistrening som styrke og kondisjon, og at det er positivt at de kan bruke denne kompetanse i forhold til ulike idretter, hvor også forskning støtter opp om at motorisk ferdigheter er viktig for å beholde den fysiske aktivitetsglede (Lopes Et. Al, 2012). Rapporten som ble lagt fram i 2018 stilte spørsmål rundt praktiseringen av faget, og at den tradisjonelle kroppsøvfingsundervisningen med fokus på ballspill og grunntrening ikke ville oppnå formålet med faget (Moen et. al., 2018). Av de som argumenterer for et dannelsesperspektiv i kroppsøvfingsfaget, er det viktig at kroppsøvfingsfaget skal være et læringsfag (Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010), og i så måte er læring idrettsteknikker en del av dette.

Men skal kroppsøvfingsfaget være et allmenndannende fag slik Ommundsen ser på det, er ikke læring direkte rettet mot læring av idrettsteknikker, men heller en bred motorisk kroppslig kompetanse som kommer gjennom et bredt bevegelsesregister, og at den kroppslige

kompetansen også inkluderer individuell kroppslig kompetanse (Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010). Etter mitt syn heller rektorene i en retning mot den tradisjonelle kroppsøvningsundervisningen, og mindre mot den brede bevegelseskompetansen som Ommundsen ønsker i et dannelsesperspektiv. En fare ved dette har vært at man ser hvordan en slik praktisering skaper en reproduksjon i faget, hvor det er de som er flinke i idrett og som er fysisk aktive på fritiden som dominerer i faget (Crum, 1993), noe som fører til at de svake i faget oppnår lite mestring og glede (Engebretsen, 2016).

Undersøkelsen på kroppsøvningsfaget i den norske skolen så også på forholdet mellom de som opplevde mestring og de som gruet seg til undervisning i kroppsøvningsfaget, og mente at det var en sammenheng mellom å ikke oppleve mestringsglede og det å grue seg til undervisningen (Moen et. al., 2018). Rapporten oppfordret derfor alle som var involvert i faget, inkludert skoleledere, til å utfordre den tradisjonelle kroppsøvningsundervisningen, da gjeldende praksis neppe klarer å oppnå formålet med faget. Mine resultater viser at rektorenes oppfatning av læring i faget heller mot den tradisjonelle kroppsøvningsundervisningen, både i forhold til deres tanke om formidling av god helse, men også i forhold til den praktiske kompetansen de skal oppnå. Da hvor også glede, mestring og mening er en viktig del av Arnolds (1988) læring i bevegelse og da også allmenndannelse, er det lite sannsynlig at fagets allmenndannende bidrag oppnås gjennom faget (UDIR, 2015). Ommundsen (2008) har også ment at den smale kroppslige kompetansen i faget i stor grad favoriserer gutter i faget, noe som også støttes av undersøkelsen som ble gjennomført i skolen (Moen et. al., 2018). Som flere har pekt på (Ommundsen, 2008; Satine & Hultgren, 2001, Dowling, 2010) kan dette ha negative utfall for jenter med tanke på kroppspress og kroppsidealiser, og støtter opp om at faget krever en endring både i forhold til å oppnå formålet med faget, men også for å motvirke kroppspress blant jenter.

4.6 Glede og mestring

Flere av informantene er som vist opptatt av at elevene skal lære noen grunnleggende idrettsferdigheter, men mener også at dette må ses i lys av egenverdien med aktiviteten, og at det må inspirere til at elevene skal oppleve en glede med det de gjør. Teknikken, ferdigheten eller kompetansen som de lærer må gi noe mer enn bare det. Det er viktig at elevene opplever både en glede og mestring ved det de gjør:

Så kan det jo være i et litt sånn kortere tidsperspektiv så kan det være en litt annen type motivasjon som må til. At man gjør ting som er lystbetont, at det er noe man synes er morsomt å holde på med osv. (Geir).

Altså det å finne glede i å bevege seg må jo være det å prøve litt ulike aktiviteter, finne ut hva som interesserer igjen. Bli sporet på kanskje et eller annet, om det er nå er ren styrke, eller utholdenhetsidrett eller lagspill eller hva det måtte være, og finne ut at det har en egenverdi det å være fysisk aktiv (Lars).

Lars nevner flere ganger at det er viktig at elevene finner en glede ved det de driver med, og at egenverdien er nødvendig for at de skal få et langvarig utbytte av fysisk aktivitet. Han snakker da både om at det er viktig å ha variasjon i undervisningen sånn at elevene får testet litt ulike aktiviteter, og at undervisningen organiseres slik at så mange som mulig opplever mestringsfølelse. Han nevner dette da vi kommer inn på tema om motivasjon for elevene:

Sånn det må være noe i egenverdien i faget sjøl, og da må du selvfølgelig ha noe teorigrunnlag tenker jeg. Man kan jo selvfølgelig finne på morsomme aktiviteter og det vil virke motiverende, men man kan ikke regne med at alt er like morsomt bestandig. Så det må ligge noe kunnskapsformidling i det med betydningen av fysisk aktivitet (Lars).

Lars snakker altså både om egenverdien som elevene bør få, men også at dette krever at elevene har lært eller bør ha lært noe teoretisk i forkant som et grunnlag for at faget skal kunne gi en egenverdi. Mette mener også at noe av det viktigste for elevene er å oppleve gleden med bevegelse og fysisk aktivitet, og mener faget har en viktig jobb ved å tilrettelegge dette for alle:

Handler om å bruke kroppen sin og oppleve den fysiske gleden ved det [...] Jeg tenker at det med gleden er kjempeviktig (Mette).

4.6.1 Diskusjon: Glede og mestring

Mye av hva rektorene har sagt om innhold i faget og elevens læring har pekt i en retning av helse som det viktigste, og fagets nytteverdi knyttet til helse. Men rektorene ser her på mye

som er sentralt i forbindelse med et dannelsesperspektiv i kroppsøvningsfaget med tanke på å oppleve glede og mestring i faget (Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010). For at elevene skal ha et utbytte av faget i lengre perspektiv, mener både Lars og Mette at det er viktig for elevene å oppleve en glede ved å bruke kroppen, og at de opplever å mestre noe i faget. I forbindelse med Arnolds læringsdimensjoner er glede en viktig del i dimensjonen læring i bevegelse (Arnold, 1980). Som resultatene viser er Lars den eneste som knytter egenverdien ved faget opp mot det å oppleve gleden ved en aktivitet og ser det som viktig for å motivere til fysisk aktivitet. Arnold (1988) har selv påpekt at de tre dimensjonen må ses i en sammenheng, og dette er også noe Lars viser i intervjuet da han sier at egenverdien er viktig, men at denne egenverdien også må bygge på noe teoretisk, både i form av grunnleggende forståelse av ferdigheter, men også i forhold til å forstå hvorfor fysisk aktivitet er viktig for helsen. I et dannelsesperspektiv er dette positivt i forhold til at aktiviteten kan gi en mening på flere hold, både i forhold til glede og det å se det i sammenheng med å ha en god helse (Ommundsen, 2008).

I forhold til læreplanen i faget er glede og mestring også en viktig del, først og fremst for at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede (UDIR, 2015). Rektorene virker også å være opptatt av at faget skal skape glede for elevene, men spørsmålet er hvor denne gleden skal skapes. I forhold til deres tanker om undervisning som tidligere nevnt, støtter de i stor grad opp om tradisjonell kroppsøvningspraktisering (Moen et. al., 2018), noe jeg tolker som at elevene skal oppleve glede og mestring gjennom tradisjonell kroppsøvningsundervisning. Slik undersøkelsen om det norske skoletilbudet viste, er det lite sannsynlig at dette er tilstrekkelig for å oppnå formålet med kroppsøvningsfaget (Leirhaug et. al., 2015). I et dannelsesperspektiv er den kroppslige kompetansen også sett i et bredere motorisk perspektiv enn det som kun er knyttet mot teknikk-læring i ulike idretter (Ommundsen, 2008). Bevegelsesglede (Annerstedt, 2001; Lyngstad, 2010) og motorisk kompetanse (Ommundsen, 2008) ses som grunnleggende for at elevene skal kunne finne en egenverdi gjennom aktiviteten og kunne inspirere til livslang bevegelsesglede.

4.7 Samarbeid og læring

Informantene er opptatt av at elevene skal kunne samarbeide i undervisningen, og knytter dette spesielt til lagidretter, og hvordan det å samarbeide der kan gjenspeile seg i livet ellers. Samarbeid er noe man opplever ellers i livet, både i arbeidslivet, men også i tiden som elev og

student. Derfor er det flere av informantene som trekker fram det positive ved å lære seg samarbeid gjennom kroppsøvingfaget:

Samarbeide om noe, i forhold til å være et lag, få til noe sammen (Mette).

Også er det jo selvfølgelig dette med lag altså utøvelse sammen med andre. Lagspill, fellesskapsfølelse som selvfølgelig er et viktig dannelsesaspekt. Og det å sørge for at alle er med, bringe alle med så også i aller høyeste grad inneholder dannelse (Lars).

Jeg tenker vel først og fremst på hvordan elevene blir øvd opp og tar hensyn til å samarbeide med hverandre. De er jo innom mange lagidretter og hvordan man skal gjøre hverandre gode, at det ikke er bare en person som skal være stjerna, men at de er et lag. Så det er jo et fag som er veldig godt egna til å trene på samarbeid og respekt for medmennesker og de tingene der. Så det er kanskje den viktigste biten tenker jeg (Grete).

Grete kommer også seinere tilbake på at hun synes det er viktig at elevene blir lært opp til å samhandle med hverandre, fordi dette er noe man stor grad opplever seinere i livet. Hun ser derfor på kroppsøvingfaget som ypperlig til å oppnå slik læring hos elevene.

Også har jeg veldig tro på, som jeg snakka om i stad, å trene opp mennesker til å samarbeide med hverandre. For det må man gjøre når man begynner å studere, større krav til at man skal fungere som en god kollega, og selvfølgelig når du begynner å jobbe. Og det er noe annet enn når du er i et sånt uforpliktende gruppearbeid. Så jeg tror det er kjempeviktig at man trenes opp til den der gode kollegaholdningen (Grete).

Noen av rektorene snakker også om at kroppsøving er viktig fordi det også har god effekt på læring i andre sammenhenger, slik at den fysiske aktiviteten man opplever i kroppsøvingstimene og generelt det å være i fysisk aktivitet er et positivt avbrekk som er gunstig for elevens læring andre steder:

Altså det å stille seg i en helt annen situasjon enn f.eks. ved akademisk arbeid eller annet eller for så vidt også hardt fysisk arbeid, men det å kunne fristille seg og gjøre type sånn idrettslige aktiviteter er godt for helsa. (Lars).

Nei altså jeg synes jo fysisk aktivitet er kjempeviktig for elevene er kjempeviktig, og at det har positiv effekt på læringen deres i mange sammenhenger det er jeg helt overbevist om (Mette).

Flere av rektorene snakker om hvor viktig samarbeid, toleranse og respekt er i kroppsøvningsfaget. Både fordi det er viktig i forhold til å skape et godt klassemiljø, men også på grunn av kroppsøvningsfagets posisjon. Geir og Lars snakker om at kroppsøvningsfaget kan være et utsatt fag for mange, og at det derfor er viktig å ha fokus på respekt og toleranse for hverandre:

Et godt klassemiljø i en kroppsøvingstime er en time der man støtter hverandre og at man støtter hverandre med det utgangspunkt som hver enkelt elev har. Og at det selvsagt er helt fritt for mobbing og trakassering, og annen uakseptabel adferd for det igjen, så er det veldig synlig om du ikke får til ting. (Geir).

Nei det tror jeg er veldig viktig med aksept for ulikhet, både for hvordan man ser ut og hvor god man er til ulike aktiviteter. Den toleransen tror jeg nesten er det aller viktigste (Lars).

Grete snakker om hvor viktig det er å skape et godt klassemiljø for at elevene skal føle seg trygge, stole på og godta hverandre, og peker da på hvordan fokus på samarbeid og toleranse i kroppsøvningsfaget kan bidra til dette:

Det at man passer på at man gjør elevene trygge på hverandre sånn i oppstarten slik at man blir godt kjent. Også ha fokus på, eller være veldig tydelig på at man forventer på at man samarbeider, tar hensyn og det du nevnte om fair-play (Grete).

Mette snakker også om hvordan miljøet og omgivelsene kan være positive for å skape en fellesskapsfølelse og et godt klassemiljø, og trekker frem et eksempel med utedag med skolen. Slike muligheter mener hun skaper en meget god forutsetning for et godt klassemiljø. På denne måten får man også kombinert klassebygging med det å være i aktivitet, noe som hun opplever som utelukkende bra for elevene:

Det er jo viktig i alle fag, men det er jo et fag hvor det kanskje er lett å få til og da, fordi man har mange type aktiviteter som kan, som man kan få engasjert alle elevene på ulikt nivå også. Sånn at det, det er jo et fag som ligger veldig til rette for å få til klassebygning, en fellesskapsfølelse hvis man får det til på en god måte (Mette).

Lars gir også et eksempel på hvordan de bruker miljøet og fysisk aktivitet til å skape et godt miljø mellom elevene. Han snakker varmt og positivt om hvordan fysisk aktivitet og friluftsliv kan være med å skape gode relasjoner mellom elevene og hvordan det bidrar til å skape et godt klassemiljø. Han sier at de i løpet av et skoleår ikke har så mye friluftsliv i kroppsøvningsfaget, men at det de gjør i starten av skoleåret for førsteårselevne er positivt for klassemiljøet samtidig som elevene får mulighet til å bevege seg:

Nei vi har ikke mye av det (friluftsliv). For vi har ikke noen lærere som er veldig ihuga av det, for det blir jo til dels styrt av lærernes interesser det også. Men vi har det absolutt med for det ligger jo i læreplanen. Men der har vi jo igjen en sånn friluftslivsaktivitet, så drar vi av gårde hvert år på treningsleir i marka. Vi kaller det treningsleir da, men egentlig er det tilbud til alle 1.klassinger med overnattingstur i marka for å gjøre dem godt kjent og riste dem sammen sånn sosialt. Men vi går jo inn og er ute i naturen og sånt (Lars).

4.7.1 Diskusjon: Samarbeid og læring

Rektorene er opptatt av hvordan kroppsøvningsfaget kan være positivt med tanke på samarbeid og fair-play, noe som også er en sentral del av formålet med faget (UDIR, 2015). Rektorene ser på samarbeid i faget som viktig i forhold til å forberede dem på et senere arbeidsliv, hvor de mener det er nødvendig å lære seg å samarbeide med andre. Lars nevner at lagspill og samarbeid er positivt i forhold til et dannelsesaspekt, fordi man lærer å samarbeide med andre og lærer at man er ulike fra hverandre. Dette støttes fra de som mener dannelsesperspektivet er viktig i faget, som mener at samarbeid og samhandling er en viktig faktor for å oppnå målet om livslang bevegelsesglede (Pühse et. al., 2011). Samarbeid og fair-play er også positivt med tanke på hele dannelsesaspektet i forhold til den helhetlige læringen, særlig med tanke på det sosiale aspektet (Klafki, 2016). Rektorene ser også på hvordan samarbeid og fair-play er viktig i forhold til å skape inkludering i faget, og hvordan det kan bidra til medmenneskelighet og respekt for andre. Dette er også noe som er tydelig beskrevet i

læreplanen som viktige faktorer i faget og som et viktig læringsutbytte for elevene (UDIR, 2015).

Respekt og toleranse anses også som viktige faktorer i forhold til helseforståelsen i faget, hvor de som er kritiske til et smalt helsesyn mener at toleranse er viktig for å skape kritiske og reflekterende elever i forhold til kropp og ulikheter (Pühse et. al., 2011). Ser en videre på dette kan man kanskje se hvordan samarbeid, fair-play, respekt og toleranse kan bidra både i forhold til formålet med kroppsøvningsfaget, men også i forhold til å skape inkludering og glede for alle i faget gjennom et bredere syn på helse og mindre fokus på kroppslige ulikheter.

I forhold til læring i faget mener Mette og Lars at kroppsøvningsfaget er positivt med tanke på annen læring i skolen, og at den fysiske aktiviteten også er et godt avbrekk i skolen. Med tanke på kroppsøvningsfagets legitimering og plass i skolen, er dette en tanke som er blitt mer vanlig i det allmenne, mens det er en tanke som er blitt møtt med stor skepsis blant fagfolk (Ommundsen, 2008). Særlig er man skeptisk til denne måten å legitimere faget på, fordi man er redd det kan fjerne det pedagogiske ved faget i forhold til læring, og at vil gå over i en retning av et rent aktivitetsfag (Loland, 2006).

Rektorene snakker om at den fysiske aktiviteten er positiv med tanke på elevenes læring, og at det er et godt avbrekk i skolehverdagen. Forskning gjennomført i den svenske skolen viste at fokus på motorisk utvikling i skolen også var positivt for elevenes utvikling både på det kognitive og psykologiske plan, noe som støttet opp om at kroppslig motorisk utvikling er viktig i et allmenndannende perspektiv (Ericsson & Carlsson, 2012). Annen forskning viser også at regelmessig fysisk aktivitet i ung alder er viktig for å holde den fysiske aktiviteten ved like (Trudeau et. al., 2009; Telama, 2009). Slik jeg tolker rektorene i forhold til kroppsøving og annen læring, ser de først og fremst på at det er det fysiske avbrekket fra teorien som er positivt for elevene, framfor den motoriske kompetansen som har påvist effekt på kognitiv læring. Rektorenes syn virker også å støtte opp om hva Kirk (2006) og Ommundsen (2008) diskuterer om det allmenne synet om faget, hvor det oppfattes som et rekreasjonsfag i en ellers teoritung skolehverdag.

4.8 Innsats og utvikling

Flere av informantene stiller seg positive til at innsats er blitt en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving igjen, og mener at dette er positivt både med tanke på et helseperspektiv, og at det skaper en mer rettferdig vurdering overfor de som er svake i faget. Grete peker på at vurderingsformen ikke oppleves som rettferdig da det er mange elever som har en fordel av å drive med idrett på fritiden:

Men nå er det jo sånn at innsats skal vurderes i kroppsøvingfaget, og det gjør det jo enklere å kunne gi en god karakter til de som ikke har drevet med masse idrett på fritiden, men som yter masse og er med og gjør jobben sin ordentlig. Så jeg tror det er bra i kroppsøvingfaget at man skal også vurdere innsats (Grete).

Dette synet deles også av Lars som trekker fram innsats som en viktig del i forhold til vurdering, fordi dette skaper en mer rettferdig vurdering og utjevner forskjellene mellom elevene:

Synes det er positivt at det har kommet inn dette med innsats, som jo var ute en stund. Det ser jeg på som positivt fordi vi har så ulike forutsetninger fysisk sett i forhold til å lykkes i diverse utførelser. Det er noe med å bli målt ut i fra egne muligheter og eget ståsted, kanskje vel så mye og kanskje mer i kroppsøving enn i andre fag (Lars).

Geir nevner også innsats i forhold til hvordan faget har endra seg og stiller seg svært positiv til det. Samtidig snakker også Geir om vurderingspraksisen slik den har endret seg i faget er svært positivt i hans syn, da han mener det nå er mer fokus på framovermeldinger:

Ellers så har det jo endra seg, synes jeg, betydelig i forhold til vurderingspraksis. Mens det før var veldig sånn kvantifiserbart, det handla om hvor mange reps du klarte på armhevinger, hvilket nivå du kom på biip/cooper-test, det var veldig sånn kvantifiserbart og ga hvilken karakter du fikk. Så at man nå har bevega seg der også i forhold til at man har mer fokus på framovermeldinger (Geir).

Mette og Grete reflekterer over hvordan faget kan være inkluderende og til glede og inspirasjon for alle elever, og skulle gjerne det ønsket det var mindre fokus på karakter i faget fordi de ser dette som hemmende for utviklingen til mange elever:

Så er jeg litt sånn splitta i forhold til hvis man tenker karakterer, at jeg tenker at det ideelt sett burde vært mer basert på aktiviteten og gleden ved det enn at du skal måle hele tiden en prestasjon. For det blir jo sånn når du skal ha karakterer at noen kjører de veldig langt ikke sant, at du har krav om hvor fort du skal løpe, hvor høyt du skal hoppe for å få enkelte karakterer. Det er jo litt misforstått men det skjer. Så jeg tror for noen elever, de som hadde hatt mest utbytte av det, så fungerer det ikke. De backer ut og det er veldig synd. Men samtidig så er jo det med karakterer, det er jo noe med at faget er viktig og gir jo signaler det også da (Mette).

Ja jeg tenker kanskje sånn at man burde sett på en sånn løsning jeg altså, ved at man ikke har vurdering i kroppsøvingfaget. For nå har vi jo de som absolutt ikke, av en eller annen grunn ikke vil ha kroppsøving. Så hvis det er fag hvor man burde tenke nøye gjennom om det er nødvendig å ha karakterer så tenker jeg det er kroppsøving (Grete).

Geir reflekterer også over hva slags signal det kan sende til samfunnet som sådan ved å skulle vurdere innsats i forhold til karakterer. Han er som tidligere nevnt meget positiv til innsats som vurderingsform i kroppsøving, men ser også at det kan skape debatt i form av hva man skal vurdere. Da det stort sett er kompetanse man vurderer i alle andre fag på skolen, skaper innsats en konflikt i kroppsøvingfaget da karakteren ikke nødvendigvis sier noe om kompetansen som eleven har oppnådd i faget, men heller om innsatsen som er lagt ned i faget.:

Så i noen tilfeller kan jeg ha vært uenig med dem i at de f.eks. har gitt karakterer på fysiske tester. Også synes jeg jo når innsats ble en del igjen av vurderingsgrunnlaget så blei jo det en interessant prinsippdebatt som jeg hadde med noen kroppsøvingslærere. For det er jo mulig å se på det som en mulig devaluering av kroppsøvingfaget. Hvorfor skal det, hvorfor skal innsats være en del av karakteren i kroppsøvingfaget når det ikke er det i noen andre fag, for der er det faktisk bare kompetansen som teller, mens det ikke skal være det i kroppsøvingfaget. Det er jo ikke et problem på skolen, men en karakter i kroppsøving er jo et signal til omverden. Så her, når det kommer en elev med 5-er, så veit ikke omverden om det skyldes at

denne eleven er veldig iherdig og har god innsats, eller om det skyldes den faktiske kompetansen eleven har i kroppsøvningsfaget (Geir).

Informantene er tydelig opptatt av vurderingsformen i kroppsøvningsfaget, og hva slags påvirkning den har for elevene. Alle informantene er positive til at innsats har kommet tilbake som en del av vurderingen i faget da de føler at dette skaper en mer rettferdig vurdering i faget, særlig for de som ikke driver med idrett på fritiden. Det ser også ut til at informantene synes at det å generelt ha vurdering i faget kan ha eller har en negativ påvirkning på mange av elevene. Enten fordi det å skulle gi en karakter på prestasjoner ikke har noe for seg i forbindelse med en bedre folkehelse, men også at vurdering av prestasjon ikke egner seg som tilbakemelding. Noen av informantene diskuterer da også tanken om man faktisk kunne avvirket vurdering i faget.

4.8.1 Diskusjon: Innsats og utvikling

Alle informantene er positive til at innsats har kommet tilbake som en del av vurderingen i faget da de føler at dette skaper en mer rettferdig vurdering, særlig for de som ikke driver med idrett på fritiden, og fordi man har ulike forutsetninger i faget. Mette nevner blant annet at hun skulle ønske det var mer fokus på aktiviteten og gleden i faget, framfor det å skulle bli vurdert etter en prestasjon, hvor spesielt synet på glede støttes i forhold til å oppnå formålet med livslang bevegelsesglede i faget (Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010; Arnold, 1980). Dette kan ses som positivt både i forhold til egenverdien i Arnolds «i» bevegelse (Arnold, 1980), og også mot formålet med faget i forhold til livslang bevegelsesglede (UDIR, 2015).

Det ser også ut til at informantene synes at det å generelt ha vurdering i faget kan ha eller har en negativ påvirkning på mange av elevene. Enten fordi det å skulle gi en karakter på prestasjoner ikke har noe for seg i forbindelse med en bedre folkehelse, men også at vurdering av prestasjon ikke egner seg som tilbakemelding da det kan ha en uheldig virkning på kroppspress. Noen av informantene diskuterer da også tanken om man faktisk kunne avvirket vurdering i faget for å motvirke dette. Dette kan være en positiv tanke i faget for å motvirke kroppspress og øve trivsel i faget, da som tidligere nevnt lav mestringsfølelse har en sammenheng med trivsel, og da også det å skulle bli vurdert i faget i tradisjonell kroppsøvningspraktisering (Moen et. al., 2018). Innsatsen som rektorene snakker om det, tolker jeg slik de sier til å handle om den fysiske eller visuelle innsatsen, som er blitt støttet av nyere

forskning (Aasland & Engelsrud, 2017). Dette underbygger også rektorenes tanker om at kroppsøvningsfaget er aktivitetsfag med fokus på helse gjennom at fysisk innsats er positivt for elevene og at formålet med faget er sterkt tilknyttet helse.

4.9 Oppsummerende diskusjon

I forhold til formålet med kroppsøvningsfaget, kan man finne igjen alle Arnolds tre bevegelsesdimensjoner (Arnold, 1980). Slik formålet er laget, preges den av kunnskap om kropp, ernæring, helse og, praktisering og læring gjennom ulike bevegelseskulturer og idretter og at faget skal utvikle kroppslig kompetanse gjennom glede og læring (UDIR, 2015). I forhold til tidligere resultater og diskusjon, vil jeg nå forsøke å knytte dette tettere opp mot Arnolds bevegelsesdimensjoner, da dette utgjør en viktig del i forhold til legitimering av faget i min oppgave.

Rektorene virker samstemte i stor grad hva omhandler deres syn på formålet med kroppsøvningsfaget, hvor det er elevenes helse som står i sentrum. Alle mener at en viktig del av kroppsøvningsfaget handler om å formidle kunnskap knyttet til livsstil, ernæring og trening for at elevene skal kunne utnytte denne kompetansen til å skape og vedlikeholde god helse. Sentralt i Arnolds (1980) læringsdimensjon «om» bevegelse er teoretisk kunnskap og forståelse knyttet til kroppens funksjon og hva som påvirker kroppen. At elevene skal ha kunnskap om trening og ernæring er også beskrevet i læreplanen som en viktig faktor i forhold til elevenes helse og motivasjon for å bedrive fysisk aktivitet (UDIR, 2015). Slik jeg forstår hva rektorene sier om teoretisk læring i faget, er det mye som kan ses opp mot hva som står i læreplanen og hvilken funksjon dette skal ha. Samtidig er det et slikt helsefokus som har størst støtte i teorien fag fagpersonell, med tanke på hva som er realistisk å få til i faget. Både Green (2008), McKenzie (2007) og Tinning (2006), mener at fagets mest realistiske mål må være å påvirke elevenes holdninger og atferd med tanke på kosthold og trening, og la dette være et grunnlag for at de skal finne en motivasjon for å bedrive fysisk aktivitet for å skape og vedlikeholde god helse.

Med tanke på legitimering av faget, har synet på helse også vært en viktig faktor. Flere har kritisert fagets smale syn på helse og hvilke negative virkninger det kan ha for elevene (Ommundsen, 2008; Dowling, 2010; Kirk, 2006; Pühse Et. Al., 2011), kanskje spesielt med tanke på jenters kroppssyn og deltakelse i faget (Satine & Hultgren, 2001). Av de som er

opptatt av fagets legitimering har man etterspurt en tydeliggjøring av synet på helse i faget, både fordi det oppfattes som utydelig hva som menes med helse i faget, og fordi det støttes opp om at et smalt på syn på helse kan ha et negativt utfall for elevene (Pühse et. al, 2011). Mye av det rektorene uttaler seg om i forhold til helse, kan ses opp mot den patogenetiske helsetilnærmingen. Rektorene er opptatt av å formidle hva som er sunt, hva som er positivt med trening og hvorfor det er viktig å ha en sunn og frisk kropp som man kan bruke i fysisk aktivitet. Flere av rektorene snakker sågar om forebygging av helse, noe som er sentralt i en patogenetisk tilnærming i faget hvor man vil unngå det usunne og fremheve det sunne idealet hos elevene (Quennerstedt, 2008). Med tanke på at rektorene snakker om faget som et forebyggende helsefag og at det skal sikre god folkehelse, tyder dette på at det patogenetiske synet er dominerende. Dette forsterkes også i forhold til hvordan rektorene ser på aktivisering som et godt kriterium for en god kroppsøvingstime, hvor det er viktig at elevene får vært i god fysisk aktivitet i timen og at det er positivt at de blir slitne i løpet av timen. I forhold til Arnolds bevegelsesdimensjoner, er dette positivt sett opp mot dimensjonen læring gjennom bevegelse, hvor man er opptatt av hvordan aktiviteten kan bidra til å nå andre mål, som f.eks. bedre helse (Arnold, 1980).

Der hvor mer fysisk aktivitet har vært ønsket i skolen gjennom kroppsøvingfaget (Bakke, 2003), viser forskning at det er vanskelig å påvirke elevenes fysiske helse gjennom et høyt aktivitetsnivå i kroppsøvingfaget (Green, 2008). Green viser f.eks. hvordan forsøk på dette i England og USA ikke ga et positivt utslag på elevenes helse, først og fremst fordi elevenes fysiske intensitet i timene var for lav til at det ga en helsebringende effekt (Green, 2008). I forhold til Arnolds (1988) bevegelsesdimensjoner blir det naturlig å knytte skoleledernes tanker om faget primært opp mot læring om og gjennom bevegelse. Rektorenes synspunkter på helse og læring har sammenheng med disse to bevegelsesdimensjonene gjennom at de både mener det er viktig at elevene får lært kunnskap om helse og trening, og at aktivitetsnivået i timene er høyt slik at de blir fysisk slitne i løpet av timen. Særlig synes de dette er viktig med tanke på de som ikke er fysisk aktive på fritiden for at de skal få muligheten til å bruke kroppsøvingfaget som en arena til å utvikle både gode vaner til fysisk aktivitet, men også mulighet til å være i fysisk aktivitet i skolen.

Dowling (2010) er blant de som stiller seg kritiske til et slikt syn på helse, og at det heller ikke er positivt for eleven eller bidrar til allmenndannelse i kroppsøvingfaget. Dowling er kritisk til måten å se på elevenes kropp som objekter som kan trenes mot det som læreplanen

karakteriserer som sunn og god helse, og at dette kan bidra til at enda flere elever opplever misnøye med faget og også bidra til større kroppspress. Når informantene snakker om helse slik de ser på begrepet i kroppsøvingsfaget, blir helse i stor grad knyttet til den fysiske delen av helse hos elevene (Pühse et. al., 2011). Jeg forstår det slik at rektorene først og fremst mener kroppsøvingsfaget skal være et fag hvor elevene fysiske helse blir bedre, og at fagets formål med bedre helse er mest viktig for de som sliter med en dårligere fysisk helse. Kroppsøvingsfaget blir da en arena hvor målet med faget i seg selv blir å sørge for at elevenes helse blir bedre, og hvor man finner en argumentasjon for nytteverdien faget tilbyr elevene (Arnold, 1980). Spørsmålet er da om dette lar seg gjøre, og om det er positivt med tanke på formålet med faget, hvor det har vært diskutert i kroppsøvingsfaget i forhold til om det er positivt eller negativt for elevene (Quennerstedt, 2008; Rich et. al., 2006). Dette fordi et slikt syn fokuserer på hva slags helsebidrag som kommer gjennom faget, f.eks. at høy aktivisering er positivt fordi det skaper et høyt aktivitetsnivå for elevene. En salutogenetisk tilnærming i faget har vært ønsket fordi det i større grad legges til rette for mentale og sosiale aspekter som er viktig i forhold til utvikling av dannelse (Ommundsen, 2008), og i et kroppsøvingsfag hvor det er blitt et større fokus på egne forutsetninger og mestringsfølelse er en slik tanke interessant.

Skal man prøve å tolke hva rektorene tenker om formålet med faget og læreplanen, blir både allmenndannelse og livslang bevegelsesglede knyttet opp mot helse. Bevegelsesgleden skal komme gjennom å ha en fysisk aktiv kropp som man kan bruke til å holde seg i form og trene, mens det allmenndannende knyttes til at elevene har en kropp som de kan bruke i samfunnet. Synet på helse virker å være forholdsvis smalt, og styrker også Dowlings (2010) tanke om at faget ser kroppen som noe objektivt som kan trenes. Jeg vil si det er lite av det rektorene sier som kan ses opp mot læring i bevegelse (Arnold, 1988), men dette med at de er oppmerksomme på at kroppspress og helse er noe som må passes på i faget, er positivt i forhold til et dannelsesperspektiv hos elevene (Ommundsen, 2008).

Kroppsøvingsfagets undervisning skal inneholde både tradisjonelle og alternative aktiviteter og bidra til motorisk utvikling gjennom at elevene sanser, opplever og skaper med kroppen (UDIR, 2015). Tidligere forskning på faget viser at det bærer preg av å være et aktivitets- og idrettsfag hvor innlæring av idrettsteknikker og høy aktivisering prioriteres (Moen et. al., 2018). Forskning har da også vist at innsats i faget knyttes til det visuelle og hva læreren faktisk ser av fysisk aktivitet hos eleven (Aasland & Engelsrud, 2017). Min oppfatning er at

tidligere forskning på fagets gjennomføring, innhold og undervisning støtter synet på hvordan rektorene legitimerer faget i skolen. Arnold (1980) så vel som Ommundsen (2008) som er opptatt av at læring i bevegelse bør være kjerneverdien i faget, mener også at det er viktig å se på læringsbegrepet i faget på en bred måte. Læring handler ikke bare om læring av idrettsteknikker eller det å kunne mestre en aktivitet, men er noe bredt som innbyr til motorisk utvikling og kroppslig kompetanse. Som forskning også viser, er ikke dette brede læringsbegrepet gjeldende og faget praktiseres som et fag med fokus på teknikk, idrett og aktivisering (Annerstedt, 2008). Mine funn styrker opp om denne teorien, hvor rektorene både ser på høy aktivisering og kunnskap knyttet til god helse som viktig i faget, men hvor også den praktiske læringen knyttes til læring av idrettsteknikker.

Min oppfatning er at rektorenes tanker om formålet, innhold og praktisering av faget i stor grad dreies mot en helselegitimering, og at fagets plass i skolen og formål ses som et fag som skal ruste elevene til å ta vare på egen helse. Det er lite av det rektorene sier som kan ses opp mot Ommundsens syn på dannelse i kroppsøvningsfaget. Hovedsakelig er det rektorenes tanker om samarbeid og toleranse mellom elevene som kan kobles mot Ommundsens syn på dannelse i faget (Ommundsen, 2008). I forhold til hva Ommundsen snakker om egenverdien i faget, og fokus på et bredt på syn kroppslig læring, er det mindre som kan relateres til rektorens svar. Selv om de nevner at glede er viktig i faget, er det likevel underliggende at faget først og fremst må ha et helsefokus, og at dette helsefokuset overskygger tanken om elevenes indre motivasjon og egenverdien ved aktiviteten. Som jeg tidligere har nevnt er det ikke sikkert at dette er positivt med tanke på fagets utvikling i forhold til å oppnå målet med livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010; Arnold, 1988), i hvert fall hvis kunnskapsformidlingen angående helse er så smal at den bidrar til å forsterke kroppspresset i samfunnet. Tanken om faget som et folkehelsebyggende fag kan derfor jobbe i mot seg selv, og føre tanker om kroppsidealer i en feil retning (Satine & Hultgren, 2001; Dowling, 2010).

Læring i bevegelse er den dimensjonen som er nærmest knyttet til dannelsesaspektet i kroppsøvningsfaget, og er den dimensjonen som Arnold selv mener faget bør bygges på (Arnold, 1980). Fokuset ligger her på aktivitetens indre verdi som en motivasjonsfaktor, hvor målet blant annet er selvrealisering (Arnold, 1988), som også er sentralt i et dannelsesperspektiv i kroppsøvningsfaget (Ommundsen, 2008). Til tross for at rektorene til dels snakker om at det er viktig med glede i faget, ses det i sammenheng med å forebygge elevenes helse. Lars nevner egenverdien som noe viktig med faget, og at faget må ha en

variasjon slik at elevene kan få mulighet til å bli motivert eller inspirert til å ta med seg gleden fra en eller annen aktivitet videre. Utenom dette er det lite snakk om egenverdien i faget. Selv om rektorene snakker om glede og mestring, synes jeg de relaterer dette mest til at det er viktig med mestring av teknikk for å kunne være i fysisk aktivitet seinere, og at gleden er viktig for at de ikke skal miste motivasjon til å drive med aktivitet. Dette har også støtte fra forskning som viser en sammenheng mellom det å bedrive fysisk aktivitet tidlig alder og vedvare dette senere livet (Lopes, et. al., 2012), men det er viktig å påpeke at denne forskningen knytter gode motoriske ferdigheter til den fysiske aktivitetsgleden. Lite av rektorens tanker kan ses direkte opp mot elevenes indre motivasjon gjennom aktivitetene og lite av kan det knyttes til motorisk læring utenom det de sier om grunnleggende læring av idrettsteknikker, et syn på læring som både Ommundsen og Arnold mener blir for snevert (Ommundsen, 2008; Arnold, 1980).

Som beskrevet i teorien er oppfatning av læreplan det som er av størst betydning for selve undervisningen (Garmannslund et. al., 2011). Da også forskning sier at skoleledere påvirker elevenes læringsutbytte (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008), kan dette ses i sammenheng som en viktig faktor for legitimeringen av faget. Rektorene er alle enige om at helse er det viktigste formålet med kroppsøvingfaget, og at elevene bør lære om hvorfor det er viktig å være i fysisk aktivitet og kunnskap som er viktig for å ha en god helse. Som både Green (2008), McKenzie (2007) og Tinning (2006) sier er atferdsendringer og holdninger den enkleste og mest realistiske måten man kan påvirke elevenes helse på i skolen. I tillegg virker rektorene å være opptatt av at kroppsøvingundervisning bør inneholde et høyt aktivitetsnivå, som har vært ønsket av legeföreningen lenge (Bakke, 2003), men som ikke nødvendigvis har hatt noen enorm helseeffekt (Green, 2008).

Spørsmålet blir da hvor helsefremmende kroppsøvingfaget faktisk blir gjennom det ovennevnte. Som både Dowling (2010), Pühse (et. al., 2011), Ommundsen (2008) og Kirk (2006) mener, er det nødvendig med et bredt helsefokus for å kunne oppnå formålet med faget, samt at elevene bør utvikle motorisk læring gjennom glede, mestring og samarbeid i faget (Ommundsen, 2008; Zoglowek, 2006; Lyngstad, 2010; Arnold, 1988). Ut fra mine funn viser skolelederne at de har smalere syn på hva som er god eller dårlig helse, og heller ikke et stort fokus på bred kroppslig-motorisk kompetanse.

For det første trekkes helsetilnærmingen i en retning av det patogenetiske, hvor man er opptatt av å unngå noen form for sykdom (Qunnerstedt, 2008). Quennerstedt mener selv at en salutogenetisk helsetilnærming vil være positivt for å oppnå formålet med kroppsøvningsfaget, hvor helsen i større grad knyttes til å utnytte sine ressurser, noe som vil være positivt i et fag hvor elevenes forutsetninger er en sentral del (UDIR, 2015). Det smale kroppssynet fryktes også å kunne forsterke kroppspresset i samfunnet, noe som spesielt kan få negative utfall for jenter (Ommundsen, 2008; Satine & Hultgren, 2001). For det andre kjennetegner de god undervisning med at elevene blir slitne, og fokuserer på det Dowling (2010) mener med elevenes kropp som objekter som kan trenes. Dette mener han er problematisk da sosiale forskjeller er en viktig faktor for individuell livsstil hvor ressurssterke familier stort sett har en sunnere livsstil (Helsedirektoratet, 2016), noe som kan ende med at faget forsterker og reproducerer ulikhetene i samfunnet. For det tredje mener de elevene bør lære ferdigheter på et grunnleggende nivå i aktiviteter som de kan bruke senere i livet. Dette støtter opp om tidligere og nyere forskning som viser at faget praktiseres som et aktivitets- og idrettsfag (Annerstedt, 2008; Moen et. al., 2018), noe forskningen selv har ment ikke klarer å føre til målet om livslang bevegelsesglede i faget. Dette får også støtte fra de som er opptatt av fagets allmenndannende funksjon, som mener faget krever mer elevinkludering og en bredere forståelse av teknikkklæring knyttet til motorisk kompetanse (Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010; Arnold, 1988). I sum er det ingen garanti for at en legitimering av faget som et helsefremmende fag fører til en bedre helse for elevene eller at det vil oppnå formålet med kroppsøvningsfaget. Det finnes sågar heller ingen garanti for at man vil nå formålet med faget gjennom et dannelsesperspektiv, men forskning og teori støtter i større grad opp om fordelene man får gjennom å legitimere faget som et dannelsesfag framfor å legitimere det som et helsefag.

5.0 Avslutning

Hensikten med dette studiet har vært å undersøke hvordan kroppsøving blir legitimert blant ulike skoleledere. Formålet med kroppsøvingfaget er at det skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (UDIR, 2015). Dette skal oppnås gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og bevegelseskulturer som ulike danser, ulike idretter samt friluftsliv og lek. Politikere og andre fagfolk knyttet til folkehelse er opptatt av at skolen bør være en arena som kan motvirke de negative samfunnstrendene som folkehelsedirektoratet har vist til, som har lagt fram tall på at barn og unge er mindre fysisk aktive, og at antall overvektige barn og unge har økt de siste årene (Helsedirektoratet, 2016; Bakke, 2003). Fagpersoner knyttet til skole og kroppsøving mener fagets kjerneverdi og praktisering må bygge på læring *i* bevegelse, hvor glede, mestring og læring er viktige er viktige faktorer (Arnold, 1988; Ommundsen, 2008; Lyngstad, 2010). Nyere forskning av kroppsøvingfaget viser at skoleledere er opptatt av at faget skal ha en positiv effekt på elevenes helse (Moen et. al., 2018). Mine funn støtter opp om dette synet, hvor skoleledere legitimerer kroppsøvingfaget i skolen som et helsefag, og formålet med faget ses som et fag som skal være forebyggende for elevenes helse.

Formålet med kroppsøvingfaget kan identifiseres via alle Arnolds bevegelsesdimensjoner, og det er nødvendig å se disse bevegelsesdimensjonene i sammenheng med hverandre. Der hvor Goodlads (Garmannslund et. al., 2011) læreplandimensjoner viser at den oppfattende læreplanen fører til ulik praksis, støtter mine funn også opp om dette. Skolelederne har stort sett like tanker i forhold til fagets formål, men slik formålet er skrevet og slik skolelederne tenker om faget, er det liten vekt på Arnolds dimensjon læring *i* bevegelse, som er et viktig grunnlag for å være et allmenndannende fag (Arnold, 1988; Ommundsen, 2008). Fagets allmenndannende funksjon blir fra rektorenes side sett i sammenheng med å ha god helse for å fungere i hverdagen, og blir i sterkere grad tilknyttet læring om og gjennom bevegelse. Ommundsen (2008) er blant dem som mener at et kroppsøvingfag med fokus på de instrumentelle verdiene knyttet til faget, vil føre til at faget svekker sin status i skolen, og at faget som Loland (2006) påpeker til slutt kan komme til å ende som et rent aktivitetsfag. Ved å fokusere på læring *i* bevegelse som fagets kjerneverdi, vil man kunne styrke fagets posisjon i skolen og danne et bedre grunnlag for å nå formålet med faget som et allmenndannende fag (Ommundsen, 2008; Arnold, 1980; Lyngstad, 2010; Kirk, 2006).

Funnene i oppgaven viser også at god helse først og fremst assosieres med den fysiske helsen til elevene, hvor det å spise sunt og trene er viktige kriterier for karakterisering av god helse. Helsetilnærmingen til skolelederne kan i størst grad knyttes til en patogenetisk forståelse, hvor et kroppsøvfingsfag med fokus på aktivisering og fysisk helse er positivt (Quennerstedt, 2008). Ommundsen (2008), Dowling, (2010) og Kirk (2006) mener at et slikt smalt syn på helse kan bli med å forsterke kroppspresset i dagens samfunn, samt at det sannsynligvis ikke skaper mer glede og mestring for de som ikke trives i faget, noe som gjør at ikke alle elever oppnår formålet med faget.

Kroppsøvfingsfagets innhold har vært oppe til høring, hvor man har diskutert kjerneelementene i faget som skal være et grunnlag for utvikling av læreplanen (UDIR, 2018). I siste utkast som er publisert har man kommet fram til at følgende skal være kjerneelementer i faget: bevegelse og 1. kroppslig læring. 2. deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. 3. uteaktiviteter og naturferdsel. Kjerneelementene bærer et tydelig preg av både Klafkis (2016) og Ommundsens (2008) tanker om dannelse i kroppsøvfingsfaget, noe som gjør det spennende å se om fagets legitimering i praksis også vil dreie mot dannelse.

Studiets betydning for videre forskning

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å gi empirisk bidrag til et område i kroppsøvfingsfeltet som har vært lite forsket på. Selv om det finnes forskning på kroppsøvfingsfagets formål og legitimering i skolen, så er lite av dette tilknyttet skolelederes forhold til faget og legitimeringen. Målet er derfor at studiet kan bidra til å belyse hvilke tanker et lite utvalg av skoleledere har om faget i skolen. Det kan bidra til å belyse tematikk med tanke på å nå formålet med kroppsøvfingsfaget og hvilke tanker skolelederne gjør seg om formålet med faget.

Studiet har også noen klare begrensninger. For det første er den kun gjennomført blant skoleledere i Oslo og Akershus og på den måten ikke et representativt utvalg for skoleledere i Norge. For det andre forteller den heller ikke noe hvor mye skoleledernes legitimering faktisk påvirker faget i praksis, annet enn hva forskningen sier om skoleledernes påvirkning av elevenes læringsutbytte.

6.0 Litteraturliste

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017) *Det er lett å se hvem som har god innsats. Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving*. Journal for research in arts and sports education, Vol 1.

Hentet fra: <https://jased.net/index.php/jased/article/view/889>

Andrews, T. & Johansen, V. (2005). *Gym er det faget jeg hater mest*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 89(4). 302-314.

Annerstedt, C. (2001). Varför undervisa i ämnet idrott och hälsa. I C. Annerstedt, B. Peitersen, & H. Rønholdt, *Idrottsundervisning* (s. 123-144). Göteborg, Multicare Förlag AB og Forlaget Hovedland.

Annerstedt, C. (2008). *Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: A comparative perspective*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4)

Arnesen, T., E., Nilsen, A-K. & Leirhaug, P., E. (2013) “*Den læreplan som ikkje kan tilpassast mi undervisning finst ikkje*” *Vurdering og undervisning I kroppsøving etter kunnskapsløftet*.

Hentet fra: <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2013/2013-03-2.pdf>

Arnold, P. J. (1980). *Movement, physical education and the curriculum*. *Physical Education Review*, 3(1), 14-17.

Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer

Arnold, P. J. (1991). *The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum*. *Quest*, 43(1), 66-77. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>

Bakke, H. K. (2003). *Resept for et sunnere Norge – barna først!* *Tidsskrift for Den norske legeforening* 123(10), 1407.

Hentet fra: <https://tidsskriftet.no/2003/05/aktuelt-i-foreningen/resept-et-sunnere-norge-barna-forst>

Braut, G. S. (2018) *Helse*.

Hentet fra store norske leksikon: <https://sml.snl.no/helse>

Brown, T. D. (2013). *A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education in movement in physical education*. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21-37.

doi:10.1080/13573322.2012.716758

Crum, B., J. (1993). *Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change*.

Cuplan, I. (2000). *Getting What You Got: Harnessing the Potential*. *Journal of Physical Education New Zealand*, 33(2), 16 -29.

Hentet fra:

https://hannahportfolio.wikispaces.com/file/view/Getting_What_You_Got_Harnessing_the_potential.pdf

Dahlager, L., & Fredslund, H. (2012). Hermeneutisk metode - forståelse og forforståelse. I L. Koch, & S. Vallgård (red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (4 udg., s. 157-181)

Danmarks Evalueringsinstitut. (2004). *Idræt i folkeskolen: Et fag med bevægelse*. Hentet fra:

<http://www.eva.dk/projekter/2003/idraet-i-folkeskolen/projektprodukter/idraet-ifolkeskolen/view?searchterm=idr%C3%A6t%20i%20folkeskolen>

Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvningsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv*. (s. 205-218). Trondheim: Tapir akademisk.

Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I Vinje, E., *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 93-112). Oslo: Cappelen Damm AS

Eriksson, C., Gustavsson, K., Johansson, T., Mustel, J., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., ... Svensson, L. (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor - en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Örebro universitet.

Ericsson, I. & Karlsson, M. K. (2012). *Motor skills and school performance in children with daily physical education in school - A 9 year intervention study*. Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports. doi:10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x

Evans, J., & Davies, B. (2004). Sociology, the body and health in a risk society. *Body knowledge and control: studies in the society of physical education*.

Evans, J., Rich, E., Allwood, R., & Davies, B. (2005). *Fat fabrications*. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 2005(Winter).

Folkehelseinstituttet. (2017). *Overvekt og fedme*.

Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/overvekt-og-fedme/>

Gadamer, H-G. (1998). *Beginning of philosophy*. New York: Continuum International Publishing

Garmannsund, P., E., Andresen, B., B., & Neset, T. (2011) *Økt kompetanse – bedre læring*

Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf?epslanguage=no

Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage.

Helsedirektoratet (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*.

Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>

Johannesen, A., Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave).

Johns, D. & Tinning, R. (2006). *Risk Reduction: Recontextualizing Health As a Physical Education Curriculum*. *Quest*, 58(4), 395 – 409.

Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2006.10491890>

Kirk, D. (2006). *Sport education, critical pedagogy, and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport*. *Quest*, 58(2), 255-264.

doi:10.1080/00336297.2006.10491882

Klafki, W. (2016) *Dannelsesteorier og didaktikk – nye studier*. Danmark: Forlaget Klim

Kolle, H., Stokke, J., S., Hansen, B. H., & Anderssen, S. *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011* (2012). Oslo: Helsedirektoratet

Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/710/Fysisk-aktivitet-blant-%206-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011-IS-2002.pdf>

Krumsvik, R. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen:

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Larsen, A. (2012). *En enklere metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Larsen, T., Samdal, O. & Tjomsland, H. (2013). *Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian schools` experiences with the implementation of a national policy*. *Health Education*, 113(1), 52-63.

Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). *Quering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. Physical education & sport pedagogy*.

Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980701345832>

Loland, L. (2006). *Morality, medicine, and meaning: Toward an integrated justification of physical education*. *Quest*, 58(1)

Hentet fra:

<https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2006.10491872#.WvnJW4iFNPY>

Lopes, V., Maia, J. R., Rodrigues, L. & Malina, R. (2012). *Motor coordination, physical activity and fitness as predictors of longitudinal change in adiposity during childhood*. European Journal of Sport Science, 12(4), 384-391.

Ludvigsen, S., Gundersen, E., Indregard, S., Bushra, I., Kleven, K., Korpås, T., Skjørberg, S. (2015). *Framtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. (NOU 2015:8) Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Lyngstad, I. (2010). *Bevegelsesgleden i kroppsøving*. In M. Stene (Red.), *Forskning Trøndelag 2010* (s. 197). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Macdonald, D. & Kirk, D. (1996). *Private lives, public lives: Surveillance, identity and self in the work of beginning physical education teachers*. Sport, Education and Society, 1(1), 59–75. doi:10.1080/13573329 6001010

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

McKenzie, T. L. (2007). *The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective*. Quest, 57(4), 346 – 357. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2007.10483557>

North Western Counties Physical Education Association (UK) (2014). *World-wide survey of school physical education*.

Hentet fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229335e.pdf>

Ommundsen, Y. (2005). *Kroppsøving: Aktivitet eller læring. Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser*. Kroppsøving 55(6), 8-12.

Ommundsen, Y. (2008). *Hvorfor har vi et kroppsøvingfag I: Bedre skole*

Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I: Arneberg, P. & Briseid, L. G. (red) *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen, Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk – motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 97(2), 155-166.

Personvernombudet for forskning. (2012). Må prosjektet meldes?

Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>

Pühse, U., Barker, W-D., Feldmeth, A. K. Gerlach, E., McCuaig, L., & McKenzie, T. L. (2011). *International approaches to healthoriented physical education – local health debates and differing conceptions of health*. *International journal of Physical Education*, nr.3

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

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. *Educational*

Seelen, J. V. & Munk, M. (2012). Status på idrætsfaget 2011.

Hentet fra:

https://www.ucviden.dk/portal/files/11499459/Status_p_idr_tsfaget_2011_SPIF_11_%.%20pdf

Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv. I M. Stene (red.), *Aktive liv*. Trondheim: Tapir akademiske forlag

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). *Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?* Physical Education and Sport Pedagogy.

<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Telama, R. (2009). *Tracking of physical activity from childhood to adulthood: a review.* Obesity Facts, 2(3), 187-195. doi:10.1159/000222244

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tinning, R. (2012). *The idea of physical education: A memetic perspective.* Physical Education and Sport Pedagogy, 17(2), 115-126. doi:10.1080/17408989.2011.582488

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Trudeau, F., Shepard, R. J., Arsenault, F. & Laurencelle, L. (2003). *Tracking of physical fitness from childhood to adulthood.* Canadian Journal of Applied Physiology, 28(2), 257-271. doi:10.1139/h03-020

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving.*

Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *PISA 2015: Stø kurs.*

Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>

Utdanningsdirektoratet. (2018) *Kroppsøving.*

Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i kroppsøving – timetall*

Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/kro1-04/Hele/Timetall/?lplang=nob>

Whipp, P. R., Tan, G. & Yeo, P. T. (2007). *Experienced physical education teachers reaching their "use-by date:" powerless and disrespected*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 487-499. doi:10.1080/02701367.2007.10599448

Zoglowek, H. (2006) *Kroppsøving = kroppsdannelse, hva ellers?* *Tidsskrift Kroppsøving* 56(4), 12-16.



Tonje Fjogstad Langnes
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 13.11.2017

Vår ref: 56736 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.10.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>56736</i>	<i>Legitimering av kroppøvningsfaget i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tonje Fjogstad Langnes</i>
<i>Student</i>	<i>Haakon Olav Tuntland</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.
Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Documentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs romber for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2: Informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Formålet med kroppsøvingsfaget – en undersøkelse blant skolelederes refleksjon over kroppsøvingsfaget i skolen

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en mastergrad som skrives på Høgskolen i Oslo og Akershus på masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving. Formålet med studien er undersøke skolelederes forhold og tanker til formålet med kroppsøvingsfaget i skolen og hvilke refleksjoner de gjør i forhold til hva som skal være kjernen i faget. Hvordan arbeides det for å oppnå formålet med faget, hvordan legges det til rette for faget i skolen?

Personen forespørres om å delta i studiet fordi vedkommende har stilling som skoleleder på en skole. Masteren er rettet mot skolelederes forståelse, tanker og refleksjoner av kroppsøvingsfaget, og vil bli spurt om å delta på bakgrunn av deres stilling som skoleleder i skolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil skje gjennom 1 til 1 intervjuer, hvor informanten vil bli stilt spørsmål hvor informantene gis mulighet til å svare fritt ut fra egne tanker og refleksjoner. I denne forbindelse vil informanten kunne gi andre opplysninger som f.eks. eksempler fra undervisningsopplegg, periodeplaner, ukeplaner o.l. Spørsmålene vil omhandle hvordan informanten tolker og reflekter over formålet med kroppsøvingsfaget slik den står skrevet i læreplanen, samt sentrale begreper som helse, livsstil og fysisk aktivitet. Datainnsamlingen vil skje gjennom notater og lydopptak, og selve intervjuene vil vare i ca. 15-30 min.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Personopplysninger vil kun være tilgjengelig for studenten, og all informasjon som blir presentert i oppgaven vil være anonymisert, slik at de unngås å være gjenkjennelige.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Datamaterialet vil være tilgjengelig for studenten fram til prosjektet er godkjent og helt avsluttet. Deretter vil alt datamateriell bli slettet. Personopplysninger vil bli slettet fra studentens lagringsplass.

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 trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Haakon Olav Tuntland på telefonnummer 90151277 eller mail haakonolav90@hotmail.com. Kontaktopplysninger for veildere:

Hovedveileder: Tonje Fjogstad Langnes Tonje-Fjogstad.Langnes@hioa.no

Biveileder: Øyvind Førland Standal oyvind.standal@hioa.no

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

Samtykke til deltakelse i studien:

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- Håndhilser på skoleleder, og takker for at de setter av tid til å delta i intervjuet og prosjektet. Informerer om samtykkeerklæring og ber de om å skrive under
- Gir informasjon om at intervjuet vil bli tatt opp på bånd. All informasjon på båndet vil være anonymisert og vil ikke være gjenkjennelig. Alt datamateriale som er innhentet vil bli slettet etter at de er blitt behandlet. Har med informert samtykke.
- Presenterer litt informasjon om meg selv, tidligere og nåværende studie, og forteller litt om masteroppgaven og tanker med den.

Intervjuet

Under intervjuet vil jeg også stille oppfølgings spørsmål dersom det er av interesse/relevans for masteren

Generelt:

- Kan du fortelle litt om deg selv
- Tidligere arbeidserfaring/utdanning/(idrettsbakgrunn)

Hovedspørsmål

1. Hva tenker du skal være formålet med kroppsøvingfaget/hvorfor har vi et kroppsøvingfag?
2. Hva tenker du elevene bør lære i kroppsøvingfaget (teoretisk/praktisk)
 - Tenker du det bør være fokus på mye variasjon og et bredt utvalg av aktiviteter/fokuset på aktiviteter?
 - Prestasjon, glede/mestring
3. Hva tenker du er det viktigste utbyttet elevene får av å ha kroppsøving i skolen?
4. Tenker du at faget er mer/mindre/like viktig som andre fag på skolen? (med tanke på det store fokuset på realfag etter pisa-testen)
5. Hva tenker du er en god kroppsøvingstime og hvorfor?
6. Hva tenker du er en dårlig kroppsøvingstime og hvorfor?
7. Hva tenker du er det viktigste for å motivere elevene i en kroppsøvingstime?
8. Hvilke tanker har du rundt vurdering i kroppsøvingfaget slik det er nå?

9. I formålet heter det jo at kroppsøving også skal være et dannelsesfag. Hvordan tenker du at kroppsøving kan være et dannelsesfag?
10. I formålet nevner man jo også helse. Kan du prøve å si fra hva du legger i det begrepet?
11. Opplever du at kroppsøvingfaget har endret seg på noen måte de siste årene (press sosiale medier, kunnskapsløftet, helsepress i samfunnet)
12. Helse og kroppspress er jo blitt et større tema i dagens samfunn, kanskje spesielt med tanke på tilgang til sosiale medier. Tenker du kroppsøvingfaget/lærere har et ansvar/en mulighet til å påvirke elevers kroppssyn og fremtidige helse?
13. Er det noe du tenker er mer viktig i kroppsøvingfaget enn andre ting (mestring, helse, trivsel, fair-play, aktivisering osv.)?
14. Som rektor, er det noe du tenker på ved tilrettelegging for kroppsøvingfaget, eller noe du kan gjøre som rektor med tanke på tilrettelegging av kr. faget (spørsmål siden jeg ikke kjenner så mye til en rektors hverdag)
15. Diskuterer du kroppsøvingfagets innhold/undervisning sammen med kroppsøvingslærere?
 - Hvis ja, opplever du at det er noen forskjell på din og kroppsøvingslærerens forståelse av faget?
16. Hva tenker du er et godt klassemiljø i kroppsøving?
17. Har dere utviklet noen visjoner og felles mål på skolen?
 - Kommer noen av disse til syne gjennom kroppsøving?
18. Hva slags posisjon tenker du at kroppsøving vil komme til å ha i skolen i framtida?
19. Er det noe du vil legge til som ikke er kommet fram?

Takker for at de kunne delta og avslutter intervjuet.