

MASTEROPPGAVE

Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk 5910

Mai 2020

Helse i kroppsøving

En kvalitativ studie av læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvingsfaget

Health in physical education

A qualitative study about teachers understanding of health as a part of physical education

Henrikke Grødem Reine



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Masteroppgavens tema er helse i kroppsøvningsfaget. Jeg har undersøkt hvordan kroppsøvningslærere forstår helse som en del av faget. Som teoretisk rammeverk har jeg benyttet meg av et teoretisk perspektiv på helse, teori om sosialkonstruktivisme og diskursteorier. Michel Foucaults forståelse av diskurs er vesentlig for denne oppgaven.

Metodisk anvendes kvalitative intervju av fem kroppsøvningslærere som arbeider på skolens 5. til 7. trinn. Gjennom en diskursanalyse manifesterte det seg fire diskursive tema som påvirker lærernes forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget; 1. *elevene må lære viktigheten av å være i aktivitet* 2. *det er god trening å være i medgang og motgang* 3. *elevene er ikke modne nok til å forstå helsebegrepet* 4. *helse har noe med den fysiske kroppen og gjøre.*

Funnene tilsier at lærerne er påvirket av den eksisterende helsediskursen i faget. På bakgrunn av dette ble det identifisert to perspektiver for lærernes forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget. Det første perspektivet handler om at fysisk aktivitet er viktig for å få og opprettholde god helse. Dette tyder på et biomedisinsk perspektiv på helse. Det andre perspektivet handler om at kroppsøving er et fag der elevene har en sosial arena hvor de kan ha det fint sammen med andre og lære seg å samarbeide og takle ulike utfordringer.

På bakgrunn av de to perspektivene som er identifisert i oppgaven hevdes det at det er et skille mellom lærernes eksplisitte og implisitte forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget. Lærernes eksplisitte utsagn tyder på at helse i kroppsøving handler om den fysiske kroppen, elevene skal være i fysisk aktivitet og lære hvorfor det er viktig. Lærernes implisitte utsagn tyder derimot på at de har en mer salutogen forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget. Lærerne vektlegger samhandling i undervisningen, samt at elevene skal lære seg å tolerere hverandre og å takle medgang og motgang. Ut i fra studiets funn, sett i lys av teori og kontekstualisering, påstår jeg at det ut ifra eksplisitt og implisitt forståelse, at det kan virke som at forståelsen lærerne har av helse som en del av kroppsøvningsfaget har en større plass i undervisningen enn det de selv er klar over. Avslutningsvis antyder jeg at lærernes eksplisitte forståelse av helse synes å være entydig. Dersom fysisk aktivitet er den viktigste faktoren for en helsefremmende livsstil kan den fysiske helseforståelsen elevene tilegner seg gå på bekostning av at det psykiske og sosiale aspektet ved helse.

Abstract

The theme of this masters project is health in physical education (PE). I have studied how teachers in Norwegian PE understands health as a part of the subject. The theoretical framework in this thesis is based on a theoretical perspective of health, theory about social constructivism and discourse theory. Michel Foucaults understanding of discourse is relevant for this project.

The data materials consists of qualitative interviews of five teachers in PE, who works in fifth, sixth and seventh grade. Through a discourse analysis four discursive themes were detected for the teachers understanding of health as a part of PE; 1. *The pupils have to learn the importance of being physical active* 2. *It is good practice to experience challenges* 3. *The pupils are not mature enough to understand the concept of health* 4. *Health has something to do with the physical body.*

The analysis reveal that the teachers are influenced by the existing health discourse in the subject. The analysis resulted in two perspectives of their understanding of health as part of PE. The first perspective is that physical activity is important to gain and maintain good health. This suggests a biomedical perspective of health. The second perspective is that PE is a subject where the pupils have a social arena where they can enjoy their time together and learn how to cooperate and manage different challenges.

Based on the two perspectives that were identified in this project I argue that there is a distinction between the teachers explicit and implicit understanding of health as a part of PE. The teachers explicit statements suggest that health in PE is about the physical body. Pupils are supposed to be physical active and learn why this is important. The teachers implicit statements on the other hand suggests a more salutogenic understanding. They emphasize interaction, and that the pupils shall learn to tolerate each other and handle challenges. On the basis of the findings in this project, based on theory and contextualization, I argue that the explicit and implicit understanding that the teachers have seems to have a bigger part of the education than the teachers think. Finally I indicate that the teachers explicit understanding of health seems to be a bit one sided. If physical activity is the most important factor for a health promotion lifestyle, the physical understanding of health that the pupils acquire may go on the expense of the mental and social aspect of health.

Forord

Etter å ha studert i seks år avslutter jeg nå mitt siste år som masterstudent ved OsloMet. Å skrive den avsluttende masteroppgaven har vært krevende, men på samme tid utrolig lærerikt. Året 2020 har bydd på en del utfordringer også med tanke på utbruddet av Covid-19. Dette gav en del begrensinger på bruk av universitetets leseplasser og bibliotek. På tross av dette har skriveprosessen gått overaskende bra. Å fordype seg i et tema, slik man gjør i en masteroppgave, har gitt meg uerstattelig kunnskap om formidlingsevne og bruk av forskning som jeg vil ta med meg videre i min hverdag som lærer i skolen.

Jeg har gjort det meste av arbeidet selv, men hadde aldri klart å fullføre denne masteroppgaven uten en god veileder. Jeg vil derfor rette en stor takk til min veileder, Knut Løndal. Sammen har vi koordinert oss gjennom diskursens store univers slik at jeg har landet med begge beina på bakken. Tusen takk for gode og kritiske tilbakemeldinger, og for at du har hatt troen på meg og tusen takk for ditt engasjement.

Jeg vil også takke de fem fantastiske informantene som brukte av sin tid til å delta i prosjektet. Uten dere ville det ikke vært mulig å få gjennomført. Takk for at dere deler av egne erfaringer og møtte meg med åpenhet og ærlighet.

Jeg må også rette en stor takk til alle mine medstudenter. Tiden vi har brukt sammen på lesesalen har gjort skriveprosessen enklere og kjekkere. Tusen takk for to fine år.

Til slutt vil jeg takke venner, familie og kjæreste som alle har bidratt på hver sin måte. Takk til venner som har lest korrektur og vært tilgjengelig på telefon til alle døgnets tider. Takk til familien som alltid støtter og motiverer meg. Og takk til min kjæreste, du har hjulpet meg mer enn du tror.

Jeg ser tilbake på det siste året og hele studietiden med glede og gode minner, og ville aldri vært denne tiden foruten. Nå ser jeg frem til å starte i jobb til høsten. Tusen takk alle sammen.

Oslo, mai 2020

Henrikke Grødem Reine

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
FORORD	V
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 AKTUALISERING	2
1.3 PROBLEMSTILLING	3
1.4 STRUKTUR OG OPPBYGNING	4
2. TEORETISK PERSPEKTIV	5
2.1 TEORETISK PERSPEKTIV PÅ HELSE	5
2.1.1 <i>Patogen forståelse av helse</i>	6
2.1.2 <i>Salutogen forståelse av helse</i>	6
<i>Generalized resistance resources og Sense of coherence</i>	7
2.2 SOSIALKONSTRUKTIVISME	8
2.3 MICHEL FOUCAULT OG DISKURS	9
2.3.1 <i>Arkeologi og genealogi</i>	12
2.3.2 <i>Makt</i>	13
2.3.3 <i>Diskursteoriens subjektforståelse</i>	15
3. KONTEKSTUALISERING: EN SITUASJONSBEKRIVELSE	16
3.1 KROPPSØVING	16
3.2 LÆREPLAN.....	17
3.3 TIDLIGERE FORSKNING	19
3.3.1 <i>Internasjonal forskning</i>	20
3.3.2 <i>Norsk forskning</i>	21
3.4 KROPPSØVINGSFAGETS FORTID OG NÅTID	21
2.4.1 <i>David Kirk, internasjonale perspektiver</i>	22
3.4.2 <i>Kroppsøvingfagets historie i Norge</i>	23
<i>Militærdiskurs</i>	23
<i>Danningsdiskurs</i>	24
<i>Helsediskurs</i>	24
<i>Idrettsdiskurs</i>	26
<i>Friluftslivdiskurs</i>	27
3.4.3 KROPPSØVINGSFAGET I DAG.....	27

4. METODE	29
4.1 KVALITATIV FORSKNING	29
4.1.1 <i>Forskerrollen</i>	30
4.1.2 <i>Situering</i>	31
4.2 UTVALG OG UTVELGELSE	32
4.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	34
4.3.1 <i>Pilotering</i>	36
4.3.2 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	37
4.3.3 <i>Transkripsjon</i>	39
4.4 ANALYSE	39
4.5 VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET	42
4.5.1 <i>Validitet</i>	42
4.5.2 <i>Reliabilitet</i>	43
4.5.3 <i>Overførbarhet</i>	44
4.6 ETISKE REFLEKSJONER	44
4.6.1 <i>Informert samtykke</i>	45
4.6.2 <i>Konfidensialitet</i>	45
4.6.3 <i>Konsekvenser</i>	46
4.6.4 <i>Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste</i>	46
5. RESULTAT OG DISKUSJON	46
5.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE OG DERES FORSTÅELSE AV HELSEBEGREPET	46
5.1.1 <i>Kari</i>	47
5.1.3 <i>Ola</i>	49
5.1.4 <i>Lise</i>	50
5.1.5 <i>Kåre</i>	50
5.2 DISKURSIVE TEMA	51
5.2.1 <i>Elevene må lære viktigheten av å være i aktivitet</i>	52
<i>Deltakernes empiriske utsagn</i>	52
<i>Fysisk aktivitet som helse</i>	52
<i>Fysisk aktivitet som læring</i>	53
<i>Informantenes motivasjon for fysisk aktivitet</i>	54
<i>Drøfting</i>	56
<i>Makt</i>	59
5.2.2 <i>Det er god trening å være i medgang og motgang</i>	61
<i>Deltakernes empiriske utsagn</i>	61
<i>Situasjonsbestemt læring</i>	61
<i>Helse i kroppøvningsfaget</i>	62
<i>Drøfting</i>	63

<i>Makt</i>	67
5.2.3 <i>Elevene er ikke modne nok til å forstå helsebegrepet</i>	69
<i>Deltakernes empiriske utsagn</i>	69
<i>Helse i et fremtidsperspektiv</i>	69
<i>Elevenes modenhet og helsebegrepet</i>	69
Drøfting	70
<i>Makt</i>	73
5.2.4 <i>Helse har noe med den fysiske kroppen og gjøre</i>	75
<i>Deltakernes empiriske utsagn</i>	75
<i>Drøfting</i>	77
<i>Makt</i>	80
5.3 AVSLUTTENDE DISKUSJON	81
5.3.1 <i>Helsediskursen i kroppsøvningsfaget</i>	81
5.3.2 <i>Lærernes forståelse av helse</i>	84
6. AVSLUTNING	86
6.1 LÆRERES FORSTÅELSE AV HELSE SOM EN DEL AV KROPPSØVINGSFAGET	87
6.2 HVILKE IMPLIKASJONER HAR DET FOR FELTET?	87
6.3 VIDERE FORSKNING	88
REFERANSER	89
VEDLEGG 1	95
VEDLEGG 2	99
VEDLEGG 3	102
VEDLEGG 4	105
VEDLEGG 5	106

1. Innledning

Denne masteroppgaven i skolerettet utdanningsvitenskap ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Innledningsvis vil oppgavens formål tydeliggjøres. Dette ved å gjøre rede for bakgrunn for valg av tema. Deretter aktualiseres helse som fenomen, som er oppgavens tema. Så vil oppgavens problemstilling bli presentert. Oppgavens struktur vil bli presentert avslutningsvis i dette kapitlet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som kroppsøvingslærer og kroppsøvingslærerstudent har jeg opplevd faget på flere ulike måter. I skillet mellom å lese og lære om kroppsøvingsfaget i studiet og det å oppleve faget i praksis, fikk jeg en interesse for å finne ut mer om hvordan faget *brukes* i skolen. På studiet er normative deler ved kroppsøvingsfaget diskutert, altså hvordan faget bør være og hvilket innhold det bør ha. Som kroppsøvingslærer opplevde jeg raskt at det kunne være vanskelig å leve opp til de forventingen man hadde skapt seg som student. Et område jeg fikk interesse for, da jeg startet masterstudiet, var hvordan helse blir forstått som en del av kroppsøvingsfaget. Personlig syns jeg det er viktig at elevene lærer om helse i en tidlig alder, og at helse er et høyst relevant tema i kroppsøving. Min antagelse er at helse alltid har vært et aspekt av kroppsøvingsfaget, men jeg har vært usikker på hvor mye det vektlegges i faget? Dette dannet grunnlaget for å forske på fenomenet helse.

Helse er et begrep vi alle bruker, men hva betyr det egentlig? World Health Organization (WHO) har utviklet en definisjon på helse:

«Health is a state of completely physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (World Health Organization [WHO], 2019).

Grunnen til at jeg bruker WHO sin definisjon er at den legger vekt på at helse ikke bare er fravær av sykdom eller lidelser, men at det også er en tilstand av fullstendig velvære både fysisk, psykisk og sosialt. Dette gir oss et inntrykk av at helse er noe mer enn å være frisk eller syk. Det er tatt hensyn til alle livets aspekter og sidestiller den fysiske helsen med psykisk og sosial helse. Det er likevel viktig å presisere at WHO sin definisjon på helse også har blitt kritisert for å gjøre helse til noe uopnåelig, blant annet fordi den krever at helse er en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosial velvære (Quennerstedt, 2006).

1.2 Aktualisering

I denne delen av oppgavens innledende kapittel vil det redegjøres for oppgavens aktualitet gjennom samfunnets fokus på helse. Min påstand er at samfunnet generelt er opptatt av helse. Kanskje mer enn noen gang er helse et aktuelt tema. Etter utbruddet av Covid-19 snakkes det mye om både fysisk, psykisk og sosial helse. 13. mars 2020 stengte alle landets skoler, og dette er omtalt som det mest drastiske tiltaket gjort i Norge etter krigen. På regjeringens pressekonferanse 7.mai 2020 sa Guri Melbye at det er stor helserisiko for barn og unge å ikke få gå på skolen. Videre sa hun også at det er viktig for barn og unges helse, både på kort og lang sikt, å få gå på skolen og treffe venner. På bakgrunn av dette vil jeg påstå at skolen gis et stort ansvar for barn og unges helse.

Gjennom hjemmet, skole, idrettslag og media får barn og unge stadige inntrykk av hva helse er og kanskje spesielt hva *god* helse er. Sistnevnte og såkalte «influensere» publiserer daglig oppslag om hvordan vi kan vedlikeholde og forbedre helsen vår. Etter et raskt søk i noen av Norges største aviser inntreffer oppslag som «så enkelt kan du spare hundrevis av kalorier» (Lorenzten, 2017) og «slik fant de treningslysten» (Skaug, 2020). Mange av de publiserte artiklene og innleggene påstås også å være forankret i forskning. Samtidig som medier fremmer slike oppslag skal barn og unge også forholde seg til utallige treningsprofiler, matprofiler, «kostholdsveiledere» og selverklærte treningsprofesjonelle som for eksempel FunkyGine (Massa, 2020).

Helsedirektoratet gir også anbefalinger for hvordan man kan oppnå og vedlikeholde god helse. Aktivitetshåndboken (Helsedirektoratet, 2008) er ment som et verktøy for å tilrettelegge for og fremme fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet fremtrer her som viktig for god helse. Ifølge Helsedirektoratet kan fysisk aktivitet defineres som «enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå» (2014, s. 11). Videre hevder de at regelmessig fysisk aktivitet er viktig for god mental helse og kan ha positiv innvirkning på utviklingen av sosial kompetanse (Helsedirektoratet, 2019).

Denne massive eksponeringen for hvordan hver enkelt av oss kan forbedre helsen vår, ser jeg på som problematisk i mitt arbeid som lærer for barn og unge. Elevene må evne å være kritiske konsumenter på internett, og de må klare å skille vitenskapelig kunnskap fra synsing, noe som kan være krevende selv for voksne mennesker.

Det finnes mange ulike tema i kroppsøvfingsfaget, og som lærer befinner man seg i et fagfelt hvor helse er et av flere tema som dukker opp. Helse som begrep er stort og mangfoldig, og forståelsen av begrepet varierer stort. Både i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2015) (LK06) og Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) blir begrepet helse nevnt i formålet med faget og i fagets kompetansemål. I Fagfornyelsen står det under fagrelevans og sentrale verdier at kroppsøvfingsfaget blant annet skal «motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for at helse nevnes mange ganger i læreplanen for kroppsøving er ikke hovedområdet *trening* og *livsstil* i LK06 gjeldene før elevene starter i 8. klasse. Så hva skal egentlig kroppsøvfingsfaget inneholde? I Melding til Stortinget. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) står det at «i faget kroppsøving skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til fysisk aktivitet gjennom et bredt utvalg av aktiviteter». Slik det fremtrer her kan det se ut som at kroppsøvfingsfaget har et særskilt ansvar for elevens helse, og at helse tidvis kan være en stor del av legitimeringen av faget. Ifølge meldingen til stortinget og læreplanen skal faget forhindre inaktivitet og bidra til at elevene får kunnskap og erfaringer slik at de kan ta vare på egen helse nå og i sitt fremtidige liv. Basert på disse retningslinjene kan man stille spørsmål om hvor stor del helse skal ha i undervisningen, og hvor bevisste kroppsøvfingslærere er i sin helseundervisning.

1.3 Problemstilling

Studiens formål er å undersøke hvordan lærere på mellomtrinnet, skolens 5. til 7. trinn, forstår helse som en del av kroppsøvfingsfaget. For å finne ut av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvilken forståelse har kroppsøvfingslærere på mellomtrinnet av helse som en del av kroppsøvfingsfaget?»

Slik problemstillingen er formulert, er hensikten med oppgaven å undersøke kroppsøvingslæreres forståelse av helse **som en del av** kroppsøvingsfaget. Det vil si at studien både søker lærernes forståelse av helse, men også hvordan de forstår helse som en del av faget. Stemmer lærernes forståelse av helse overens med deres forståelse av helse i kroppsøving?

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av en diskursanalyse med bakgrunn i sosialkonstruktivistisk teori. En diskurs kan defineres som en bestemt måte å snakke om og forstå verden, eller en del av verden, på (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursbegrepet gjøres detaljert rede for i kapittel 2.3. Min antagelse er at helse synes å være et fenomen som blir tatt-for-gitt. Slik jeg forstår diskursanalyse vil den egne seg godt for å finne ut av hvilke «sannheter» som foreligger innenfor den diskursen man undersøker. Jeg ønsker, gjennom tilgang til språket og den diskursen lærere er en del av, å undersøke eventuelle tatt-for-gittheter og implisitte meninger som foreligger om helse i kroppsøvingsfaget.

1.4 Struktur og oppbygning

Etter dette påfølgende kapittelet vil oppgavens teoretiske rammeverk bli presentert. Her synliggjøres teori knyttet til helse, sosialkonstruktivismen og diskursteori. Diskursteorien som presenteres vil ta utgangspunkt i Michel Foucault sine teorier om diskurs. Grunnen til at teorien presenteres først er fordi den er grunnleggende for forståelsen av oppgaven. Deretter settes oppgaven i kontekst med tidligere forskning, kroppsøvingsfaget og læreplanen. Videre vil jeg i et eget kapittel gjøre rede for valg av metode i tilknytning til kvalitativ forskningsteori. Redegjøring og beskrivelse av datainnsamling, kriterier for utvalg og analyser er sentrale element i dette kapittelet. I tillegg vil etiske perspektiver, samt oppgavens validitet og reliabilitet belyses. Kapittel 5 vil primært inneholde resultat av studiens funn. Her vil også funnene bli diskutert i lys av relevant teori. Avslutningsvis vil oppgaven knyttes sammen i en helhetlig drøfting, før en sammenfattende avslutning blir lagt frem.

2. Teoretisk perspektiv

I oppgavens teoridel presenteres tre teoretiske perspektiv. Ved hjelp av Aaron Antonovsky (1979, 2005) vil det teoretiske perspektivet på helse bli presentert. Deretter presenteres sosialkonstruktivistiske teori. Sosialkonstruktivismen er valgt ettersom den antyder hvordan menneskets oppfatning av verden kan bli manifestert. Til slutt presenteres diskursteorier med utgangspunkt i Michel Foucaults forfatterskap. De teoretiske perspektivene er valgt for å få et kritisk blikk over problemområdet som undersøkes i oppgaven. Felles for de tre perspektivene er at de stiller spørsmål til tatt-for-gitt forståelsen, enten om det handler om enkelte fenomener som helse eller for hvordan vi kan forstå verden og samfunnet.

2.1 Teoretisk perspektiv på helse

Tidligere har WHO sin definisjon av helse blitt presentert, men definisjonen gir ikke en detaljert forståelse av fenomenet helse. På bakgrunn av dette har jeg valgt å presentere Antonovsky (1979, 2005) sitt teoretiske perspektiv på helse. Delkapittelet starter med en kort redegjørelse av helsebegrepet og et historisk perspektiv på helse. Videre følger det en redegjørelse for to perspektiver på helse ved hjelp av Antonovskys begreper, patogen- og salutogen forståelse av helse (Antonovsky, 2005).

Spørsmålet om hva helse er, er komplekst. Helsebegrepet fremtrer forskjellig for oss ut ifra hvilke diskursive praksiser som regjerer, dette vil bli diskutert senere i oppgaven. Den svenske forskeren Mikael Quennerstedt (2006) påstår at synet på helse har endret og utviklet seg gjennom historien. Begrepet har blitt, og fortsetter å bli, påvirket av politikk, filosofi, vitenskap, religion og moral. Han påstår at helsebegrepet ikke har særlig betydning utenfor den konteksten det anvendes i, det være seg kulturelle kontekster eller diskursive praksiser. I sin doktorgradsavhandling skriver Quennerstedt (2006) om helse i et historisk perspektiv. Han trekker ut to tilnærminger til begrepet, en moralistisk normativ og en vitenskapelig normativ tilnærming. Den moralistiske normative tilnærmingen betegner han som en nesten utopisk tilstand som ofte er å se i religiøse miljøer som en retning for hvordan man burde leve. Helse forstås da som en balanse mellom ulike komponenter, som for eksempel mennesket og naturen, etikk og moral eller mellom kroppens organer (Quennerstedt, 2006). Den andre tilnærmingen, den vitenskapelige normative, definerer han som en tilstand med fravær av sykdom. Dette synes først å fremst å finnes i medisinvitenskapen, hvor sykdom kan ses på som det motsatte av helse (Quennerstedt, 2006).

2.1.1 Patogen forståelse av helse

Å bruke begreper som «syk» eller «frisk» har lenge betegnet hva helse er. I sin bok «Unraveling the mystery of health», skriver Antonovsky (2005) at majoriteten av det moderne samfunnet preges av sykdom. Sykdom ses på som vanlig og med en patogen forståelse av helse prøver man å forstå og forklare hvorfor mennesker blir syke (Antonovsky, 2005). Ut fra et patogen perspektiv ses helse som en statisk tilstand som «friske» mennesker må arbeide for å opprettholde. Man kan si at dersom man gjør sunne valg for kroppen og har en sunn livsstil, forblir man frisk. Antonovsky (2005) hevder at sykdommen blir sentrum for oppmerksomheten i stedet for mennesket. Kroppen blir da sett på som et biologisk fenomen fremfor et sosialt vesen som utfører ulike handlinger. Det er den biologiske kroppen som bestemmer menneskets identitet (Quennerstedt, 2006). Den patogene forståelsen av helse bidrar til å innordne mennesker etter dikotomier som frisk eller syk. Sykdom ser ut til å være en tilstand der kroppen ikke fungerer optimalt (Quennerstedt, 2006). Den dikotomiske fremstillingen av helse blir kritisert av Antonovsky (2005), dette fordi det fremstiller mennesker som enten friske eller syke. Dermed blir ikke hele mennesket synlig.

2.1.2 Salutogen forståelse av helse

Som et motstykke til den patogene forståelsen av helse ser man den salutogene forståelsen. Med en patogene forståelsen av helse, stilles spørsmål som; hvorfor noen er syke. I motsetning til dette vil man, med en salutogen forståelse, stille spørsmål som; hvorfor havner noen mennesker på den positive polen på kontinuumet helse-uhelse (Antonovsky, 1979). Det salutogene perspektivet fokuserer på at helse er noe som stadig er i bevegelse. I motsetning til det patogene perspektivet som fokuserer på det unormale eller syke, ligger fokuset i det salutogene perspektivet på helsens opprinnelse, altså en helhetlig forståelse av helse. Det vil ikke bare være en persons fysiske helse som påvirkes av helsefremmende aktiviteter, men også den sosiale og psykiske helsen påvirkes (Quennerstedt, 2006). Med et salutogent perspektiv avvises ikke sykdomsbegrepet. Sykdom anerkjennes som en påvirkningsfaktor for helse, men det betyr ikke nødvendigvis at det *er* det. Helse utvikles i samspill mellom mennesker og omgivelser (Quennerstedt, 2006). Antonovsky (2005) hevder at forskning innenfor dette perspektivet alltid undersøker hvor et menneske befinner seg på kontinuumet helse-uhelse.

Generalized resistance resources og Sense of coherence

I sitt arbeid med den salutogene forståelsen av helse, interesserte Antonovsky (1979) seg særlig for hvilken påvirkning stress kunne ha på helsen. Stress hos mennesker fører til en spenningstilstand som må håndteres. Denne stresspåvirkningen kan ende i sykdom, helse eller noe som er midt mellom. Hvor man ender på kontinuumet handler om hvordan personer håndterer spenningstilstanden (Antonovsky, 2005). Interessen for dette gav grunnlag for å undersøke hvordan mennesker håndterer spenning. Antonovsky (1979) formulerte, på bakgrunn av dette, termen *generalized resistance resources* (GRRs). GRRs er alt som kan gi styrke til å håndtere ulik mengde stress. Dette kan være alt fra penger og kulturell stabilitet til sosial støtte (Antonovsky, 2005). Det viktigste med GRRs er å kunne bruke dem flere ganger til riktig formål, det handler ikke nødvendigvis om hvilke faktorer som er tilgjengelige (Lindström & Eriksson, 2005).

Hva som kan fungere som GRRs er ikke åpenbart, derfor utviklet Antonovsky (2005) begrepet *sense of coherence* (SOC). SOC reflekterer en persons oppfatning av livet og dens kapasitet til å møte stressende situasjoner. Dette handler om en persons væremåte, tenkemåte og handlingsmønster. En indre tillit fører personen til å identifisere og ta goder av, bruke og gjenbruke ressurser som er tilegnelige for dem. SOC består av tre elementer, hvor det første elementet er «opplevelse av begripelighet» (Lindström & Eriksson, 2005). Dette handler om hvordan et stimuli man konfronteres med, oppleves som begripelig eller forståelig i en situasjon som har oppstått. Dette regnes som den kognitive delen i SOC. Det andre elementet, «opplevelse av håndterbarhet», dreier seg om å ha tro på at man har de nødvendige ressursene til å møte de krav som stilles i møte med et stimuli. Dette betyr at man har tro på at en situasjon kan løses, til tross for at det av andre kan bli sett på som vanskelig. Dette er det instrumentelle elementet i SOC. Det tredje elementet, «opplevelse av mening», omhandler en persons følelse av at livet gir mening. Dette innebærer at man synes det er verdt å bruke energi på eventuelle problemer som oppstår og at problemene blir sett på som utfordringer fremfor byrder. Dette er det motiverende elementet i SOC.

Dersom man blir utsatt for stress har GRRs til felles at situasjonen man befinner seg i blir mer håndterbar. Gjennom gjentakende stresspåvirkninger gir GRRs oss erfaringer av å håndtere stress, og med tiden skapes en sterk SOC (Antonovsky, 2005). En person med sterk SOC har tro på at stresspåvirkninger og spenningsbelastninger kan mestres gjennom bruk av GRRs som er opparbeidet. Gjennomgangen av det patogene og salutogene perspektivet på helse skaper en forståelse av helse som vil drøftes senere i oppgaven. Ved å forstå helse som mer enn fraværet av sykdom blir helse et dynamisk begrep som konstant er i bevegelse. Helsen er ikke nødvendigvis god eller dårlig, men kan være et sted i mellom.

2.2 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivismen er et bredt felt som assosieres til mange forskjellige teoretiske retninger. Alvesson og Sköldbberg (2008) skriver at sosialkonstruktivismen har røtter i fenomenologien, men at den i senere tid har blitt relatert til postmodernismen. Videre hevder de at sosialkonstruktivismen også berører Foucaults teorier. I hovedsak presenteres sosialkonstruktivismen for å gi en kort innføring i en bestemt måte å forstå verden på. Sosialkonstruktivismens syn på selvfølgelig kunnskap gir også et grunnlag for videre forståelse av Foucaults teoretiske perspektiver og av diskursteori.

Burr (1995) skriver at ettersom sosialkonstruktivismen er et så stort og mangfoldig felt, er det vanskelig å gi en enkel definisjon av begrepet. Hun har derfor nevnt fire premisser som binder feltet sammen. Det første premisset er at sosialkonstruktivismen har en kritisk innstilling overfor selvfølgelig kunnskap. Dette handler om at sosialkonstruktivismen er kritiske til tatt-for-gittheter for hvordan verden blir forstått, inkludert hvordan mennesker blir forstått. Den utfordrer hvordan vi ser på verden og stilles i opposisjon til positivismens tanker om at verden viser seg til oss gjennom observasjoner. Det vil si at sosialkonstruktivismen vektlegger at vi ikke kan ta for gitt at de observasjoner vi gjør oss er objektivt sanne.

Det andre premisset er historisk og kulturell spesifisitet (Burr, 1995). Dette handler om at måten vi vanligvis ser verden på gjennom for eksempel ulike kategorier, er grunnleggende historisk og kulturell. Hvordan man ser på kjønn, musikk eller helse kommer an på hvor og når i verden man lever. Våre verdensbilder kunne vært annerledes i en annen historisk periode eller innenfor en annen kultur.

Det tredje premisset er sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser (Burr, 1995). Kunnskap om verden og hvordan vi forstår den skapes og opprettholdes gjennom sosiale prosesser. På bakgrunn av dette er all sosial interaksjon, spesielt språk, av interesse for sosialkonstruktivister. Det fjerde og siste premisset er sammenheng mellom kunnskap og sosial handling (Burr, 1995). Et bestemt bilde av verden fordrer noen handlinger, og andre handlinger er nærmest utenkelige. Hver enkelt konstruksjon bærer med seg ulike menneskelige handlingsmåter. For eksempel kan man se på homofili som en sykdom som må kureres, noe som krever at mennesket handler ved at den homofile må legges inn på et sykehus eller på psykiatrisk. Eller man kan se på homofili slik man ser på heterofili, som krever at mennesket handler likt overfor begge legninger. Den sosiale konstruksjonen av kunnskap og sannhet får derfor konkrete sosiale konsekvenser.

Slik Burr (1995) viser gjennom de fire premissen er det vanskelig å sammenfatt hele det sosialkonstruktivistiske vitenskapsteoretiske feltet under en enkelt definisjon. En hver teori kan kritiseres, dette gjelder også sosialkonstruktivismen. Sosialkonstruktivismen et bredt felt som innehar mange ulike posisjoner (Burr, 1995). Dette gjør at det kan skape en ikke uvanlig immunitetsstrategi, noe som kan bety at et hvert motargument kan festes til en av de ulike posisjonene (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

2.3 Michel Foucault og diskurs

I dette delkapittelet presenteres diskursteori med utgangspunkt i den franske filosofen Michel Foucault (1926 - 1984) sin forståelse av diskurs. Først gjøres det rede for noen viktige begreper, før diskursbegrepet presenteres. Deretter forklares begrepene arkeologi og genealogi, før maktbegrepet presenteres. Avslutningsvis følger en kort redegjørelse av diskursteoriens subjektforståelse. Det vil bli presentert konkret teori om diskurser, men diskursanalytisk teori vil også bli presentert som en del av diskursteorien. Dette for å skape en helhetlig redegjørelse for det teoretiske grunnlaget. Jørgensen og Phillips (1999) skriver at diskursanalyse kan brukes på mange forskjellige områder, men at den ikke kan settes inn i hvilket som helst teoretisk rammeverk. I diskursanalyse er teori og metode uløselig bundet sammen, og noen grunnleggende filosofiske premisser må aksepteres. Diskursteorien som presenteres har bakgrunn i Foucaults forfatterskap. Dette fordi Foucault forstår diskursbegrepet som samfunnsvitenskapelig. Han mente at diskurser ikke bare handlet om språket, men også at diskurser produserer kunnskap og mening (Hall, 2001).

Foucaults perspektiver er fremtredende i teorier som omhandler diskurs og diskursanalyse. For å forstå hans teori vil jeg kort gjøre rede for fire begreper, før jeg forklarer diskursbegrepet. Begrepene, *teknikker, praksiser, strategier, institusjon*, forklares ved hjelp av Espen Schaanning's bok «Fortiden i våre hender» (2000). *Teknikker* handler om midler som brukes for kunnskapsetablering. Dette kan være ulike redskaper eller instrumenter som benyttes i utøvelsen av ens virke, slik stoppeklokken brukes i kroppsoving når elevene løper 60-meteren. *Praksiser* er der hvor disse teknikkene og hjelpemidlene systematisk benyttes. En praksis er da en handlingsmåte som gjentas og som har en viss gjennomslagskraft. Det vi si at en teknikk som benyttes én gang i én situasjon ikke betegnes som en praksis. *Strategier, tenkemåter og taktikker* er de overveielser som er knyttet til bruken av teknikker og i utøvelsen av praksiser. Strategier og taktikker omhandler de planene som søker å oppnå bestemte mål og effekter. Forskjellen mellom strategier og taktikker er at sistnevnte gjerne omhandler kortsiktige mål. En tenkemåte handler om forestillinger bestemte vitenskaper har innen et kunnskapsfelt. Et eksempel på dette er at folk med avvikende atferd er «syke». *Institusjon* er der hvor bestemte diskurser, teknikker, praksiser, strategier, taktikker og tenkemåter iscenesettes. Dette kan for eksempel være skoler, eller mer perifere institusjoner som rettsvesenet. Disse begrepene eller elementene er uløselig sammenvevd og impliserer og understøtter hverandre (Schaanning, 2000).

For å forklare diskursbegrepet vil jeg ta utgangspunkt i Iver Neumann (2001) sin definisjon. Dette fordi den både inkluderer språklige og sosiale praksiser. Den fremstår slik:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner. (s. 18)

Definisjonen Neumann presenterer bygger på Foucaults tanker om diskurser (Neumann, 2001). Neumann hevder at definisjoner endres med tid og rom og trekker derfor frem flere ulike definisjoner på diskurs, men sammenfatter en definisjon slik den er fremstilt ovenfor.

Foucault sitt allsidige forfatterskap gjør at han vanskelig lar seg kategoriseres ettersom han aldri ble ved en posisjon, et resultat eller en metode uten å utvikle seg (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Han følger det sosialkonstruktivistiske premisset om at kunnskap ikke bare avspeiles av virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 1999). Likevel var Foucault mer interessert i produksjonen av kunnskap og mening gjennom diskurser, ikke bare gjennom språket (Hall, 2001). Videre mente han at sannhet var en diskursiv konstruksjon, og at hva som anses som sant eller usant inne et felt preges av de ulike vitendisiplinene (Jørgensen & Phillips, 1999). Foucaults overordnede prosjekt kan sies å være fokusert på at våre selvfølgelige tanker og handlinger ikke nødvendigvis er så selvfølgelige. Dette kan gi et grunnlag for å kunne søke etter hva som faktisk bestemmer hva ulike mennesker sier og tenker (Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Ifølge Foucault må diskurser behandles som diskontinuerlige praksiser. Det vil si praksiser som krysser hverandre, av og til berører hverandre, men som også overser eller utelukker hverandre (Foucault, 1999).

Normalt sett blir diskursbegrepet brukt som en lingvistisk term, men Foucault gav begrepet en annen betydning (Hall, 2001). Ifølge Hall (2001) handler diskurs om produksjonen av kunnskap gjennom språket. Gjennom denne forståelsen av diskurs er det viktig å huske at det ikke bare handler om det lingvistiske, men om språk og praksis. Diskurser legger et grunnlag for hvordan et tema kan snakkes om for at det skal gi mening, samt påvirker hvordan ideer som blir brukt i praksis regulerer eller er førende for andre ideer. Innenfor kroppøvingfaget kan dette handle om hvordan lærere snakker om helse og hvilke aktiviteter som brukes i faget for å fremme helse. Samtidig vil det være vesentlig å minne om at det ofte finnes flere diskurser innenfor et felt (Aasland, 2019a). Noen lærere i kroppøving kan for eksempel ha sitt utgangspunkt i den medisinske helsediskursen, mens andre kan ha sitt utgangspunkt i en aktivitetsdiskurs.

På en annen måte sier Jørgensen og Phillips (1999, s. 9) at en diskurs er «en bestemt måte å tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på». Ordet «diskurs» dekkes som regel av en tanke om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som våre utsagn preges av når vi opptrer på ulike sosiale arenaer (Jørgensen & Phillips, 1999). De hevder videre at vi gjennom språket skaper representasjoner av virkeligheten og at disse representasjonene også er med på å skape virkeligheten. Dette vil ikke si at virkeligheten ikke eksisterer. Den fysiske verden finnes, men den får sin betydning gjennom diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999). Som et eksempel kan vi se på helse og fedme, hvor fedme anses som helsefarlig. At en person lider

av fedme er uavhengig av menneskers tanker og tale, men når man prøver å sette fedme inn i en meningsgivende sammenheng, er den ikke lenger utenfor diskursen. Noen vil prøve å forklare fedme ved hjelp av en aktivitetsdiskurs der personen er inaktiv. Andre forklarer det gjennom en ernæringsdiskurs der personen spiser feil. Noen kan også forklare fedme i en psykisk diskurs der personen spiser for mye eller trener for lite på bakgrunn av psykiske problemer. Alle disse diskursene havner under en felles helsediskurs. Fedme kan dermed gis ulik mening ut ifra ulike diskurser.

2.3.1 Arkeologi og genealogi

Foucault var interessert i å avdekke strukturene i vitendisiplinene, da med særlig fokus på human- og sosialvitenskapen (Hultqvist, 2004), og reglene for hvilke utsagns som anses som meningsfulle og sanne (Jørgensen & Phillips, 1999). For å avdekke disse strukturene brukte han en diskursanalytisk metode han kalte arkeologi (Hultqvist, 2004). Fra sitt tidligere arbeid endret Foucault sitt fokus fra å analysere sosiale institusjoner til å fokusere på diskursens virke (Markula & Pringle, 2006). I sitt arkeologisk arbeid var Foucault interessert i å avdekke reglene for hvilke utsagn som blir sett på som meningsfulle og sanne i en historisk epoke (Jørgensen & Phillips, 1999). For eksempel kan det man betrakter som galskap i en historisk periode bli sett på som noe helt annet i en annen historisk periode (Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Foucault søker å forstå det uforståelige som av mennesket oppfattes som selvfølgelig og meningsfullt (Hultqvist, 2004).

I tillegg til sine arkeologiske analyser arbeidet også Foucault med genealogiske analyser. Arkeologien og genealogien komplementerer hverandre. Gjennom arkeologien studeres diskursenes former, mens genealogien studerer diskursens maktrelaterte opprinnelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Gjennom sin genealogiske oppfattelse ble Foucault inspirert av andre filosofer, som Friedrich Nietzsche, Maurice Merleau-Ponty og Martin Heidegger (Hultqvist, 2004). Genealogi er en undersøkelse av forholdet mellom historie, diskurser, kropper og makt (Markula & Pringle, 2006). Foucault beskriver denne metoden som en form for nåtidshistorie (Neumann, 2001). Det vil si de praksiser som har betydning for de tanke- og praksissystemer som opprettholder en bestemt forståelse av vårt forhold til fremtiden, vår historie og oss selv innenfor en tidsperiode (Hultqvist, 2004). Genealogi som analyse handler om kritikk innenfra (Hultqvist, 2004). Det vil si at forskeren selv er en del av den praksisen som det forskes på. Dersom forskeren selv er en del av denne praksisen, vil ikke de mønstrene som finnes også påvirke forskeren selv? Foucault svarer selv på dette, og mener at det finnes

sprekker i alle praksiser. Det er nettopp disse sprekkene genealogien ønsker å beskrive og tolke, samtidig som historisk materiale brukes for å gi et perspektiv på nåtiden (Hultqvist, 2004). Ifølge Neumann (2001) kan genealogien løfte frem forholdet mellom makt og kunnskap. I et historisk perspektiv taler vi for eksempel om militærdiskursen, dannelsesdiskursen og en idrettsdiskurs i kroppsøving (Augestad, 2003).

2.3.2 Makt

Alvesson og Sköldbberg (2008) skriver at Foucault ikke definerer makt og heller ikke har en klar teori om makten. Gjennom Foucaults genealogiske fase interesserte han seg for sammenhengen mellom makt og kunnskap (Jørgensen & Phillips, 1999). Kunnskap er grunnleggende for maktutøvelse, samtidig som maktutøvere også produserer kunnskap (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Foucaults forståelse er ikke en tradisjonell juridisk oppfatning av maktbegrepet som noe negativt. Makten finnes overalt og er spredt over forskjellige sosiale praksiser. Foucault var først og fremst interessert i at makt må ses på som produktiv fremfor undertrykkende (Jørgensen & Phillips, 1999). På denne måten ses makt som noe som gir muligheter for det sosiale liv. Det er gjennom makten den sosiale verden produseres og gir ulike objekter deres betydning. Maktens formende effekter er det som står i fokus, og den kan ikke fanges uten et historisk blikk på verden (Hammer, 2017).

«Vilje til viten» (1976) er Foucaults første bind i seksualitetens historie (Foucault, 1995). Foucault ser tilbake til 1700-tallet og påpeker at det her etableres en ny tanke om at staten både har innflytelse på sine undersåtter og hele befolkningen (Hammer, 2017). Samfunnet omringes da av flere mangfoldige diskurser innenfor demografien, biologien, psykologien, pedagogikken og politikken, for å nevne noen samfunnsområder. Diskursene har også en tilhørende spredning fra sitt knutepunkt hvor de hører til og utfolder seg (Hammer, 2017). Foucault taler mot en undertrykkeshypotese om maktens påvirkning (Foucault, 1995). Denne hypotesen omtaler makten som et herredømme som virker ovenfra og som hindrer livets hendelser å utfolde seg (Hammer, 2017). Alternativt søker man etter lokale, mangfoldige og bevegelige diskurser og maktrelasjoner som fungerer i flere retninger; altså en makt som ikke bare fungerer ovenfra. Dersom makten bare ses på ut fra lover, glemmer man makten som fungerer gjennom teknikker, normalisering og kontroll og som finnes på alle nivåer og overstyrer staten (Hammer, 2017).

I senere tid undersøkte Foucault hvordan man i det moderne samfunnet møtte maktfaktorer som innrettet seg mot å stimulere, forsterke, kontrollere og organisere samfunnets ressurser (Hammer, 2017). Denne makten handler om å forvalte befolkningens biologiske eksistens med samfunnets rett til å sikre, opprettholde og utvikle seg som drivkraft. Denne type makt utvikles gjennom to hovedkomponenter; *kroppen som maskin* og *kroppen som art*. Hammer (2017) skriver at kroppen som maskin omhandler dressur, utvinning av krefter og forsterkning av føyelighet og nytte i lønnsomme kontrollsystemer. Mens kroppens som art handler om at kroppen er full av liv og biologiske prosesser, som for eksempel fødsler og dødelighet eller helsetilstand og alt som har innvirkning på disse faktorene. Disse to komponentene, disiplinering av kroppen og regulering av befolkningen, er det som utgjør *biomakten* (Hammer, 2017). Biomakten er mer enn en juridisk makt, den tar også sikte på å vite menneskers mål og handlinger slik at den også kan forme disse handlingene. Biomakten har ikke nødvendigvis en fysisk effekt på mennesker, men på mulige fremtidige handlinger. Det kan sies at biomakten er med å skape menneskers handlingsrom. For eksempel har læreren makt til å karaktersette en prøve som senere kan avgjøre hvor elevene har mulighet til å gå på skole; altså elevenes fremtidige handlingsrom. Læreren tvinger ikke elevene til å arbeide, men elevene vet at makten som læreren innehar kan ha en effekt på deres fremtidige valg og mulige handlinger. Gjennom en bevegelig og sammensatt biomakt spres normen og normaliteten utover individet og samfunnet (Hammer, 2017).

Foucault anvendte også begrepet *governmentality* (Hammer, 2017). Makten finnes ikke for statens skyld, men for ivaretagelse av de makten utøves for. For å belyse det liberale samfunnets *governmentality* identifiserer Foucault tre nivåer av styringsformer i møtet mellom individet og samfunnet. Med utgangspunkt i boken til Hammer (2017) vil de tre nivåene nå bli presentert. Det første nivået handler om skillet mellom rett og galt. Rett og galt vises i våre rettigheter og plikter som ivaretas gjennom juridiske ordninger og praksiser. Kjernen i forholdet mellom storsamfunnet og individet dannes her. Det andre nivået havner utenfor denne kjernen. Der finner man ordninger og praksiser rettet mot å klargjøre individet til livet i samfunnet. Disse er forankret i kunnskap og maktteknikker. Kunnskapen handler om overvåkning, kontroll og bekjennelse som klargjør hva og hvem vi er. Maktteknikkene omhandler rutiner og øvelser som i varierende grad søker å forme oss. Poenget er ikke å dømme hva som er rett eller galt, men å disiplinere individet til velfungerende borgere. I det tredje nivået finnes mekanismer som er koblet til befolkningen og de prosesser og mønstre den preges av. Her finnes kunnskap om befolkningens mangfoldighet, og maktteknikker som

rettes mot minimering av risiko og maksimering av muligheter. Det vil si at makten handler om å gjøre godt, og er rettet mot de makten utøves overfor, med økt fokus på humankapital som en ressurs (Hammer, 2017). Governmentality rettes da mot menneskers rett, plikt, handlingsrom og autonomi. Governmentality kan derfor kobles til individet som fritt menneske, men også individet som profesjonsutøver. I denne oppgaven er det governmentality og profesjonsutøveren som står i fokus.

Konsekvensen av Foucaults kobling mellom makt og kunnskap er at makt er nært knyttet til diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999). Det vil si at makten blir produktiv og er utslagsgivende for at noe skal skje eller gi mening (Aasland, 2019a). Diskurser er igjen med på å produsere de subjekter og de objekter vi kan vite noe om. Med objekter menes her det som trer frem som «noe» i en situasjon, og blir formet og produsert gjennom diskursene som opererer i praksis (Aasland, 2019a). Innen kroppsøvfaget kan dette være hva som oppfattes av lærere og elever som viktige egenskaper i faget, for eksempel hva som er god helse eller hva som regnes som «normal» undervisningspraksis. Hvordan kroppsøvfaget oppfattes gir både muligheter i praksis, men er også begrensende for hva som kan gjøres i praksis (Nerland, referert i Aasland, 2019a).

Alvesson og Sköldberg (2008) skriver at Foucault sine teorier om makt har blitt kritisert. En kritikk omhandler faren for at forutsetningene styrer resultatet, altså at man finner det man leter etter, nemlig lokal makt eller lokal kunnskap. Kategorisk sammenkobling mellom makt og kunnskap burde i følge kritikere også gjelde Foucaults eget prosjekt. Noe av kritikken handler om hvilken makt Foucaults egen kunnskap produserer.

2.3.3 Diskursteoriens subjektforståelse

Gjennom masteroppgaven har jeg valgt å se på lærerens forståelse av helse gjennom et diskursperspektiv. Det vil si at lærerens utsagn ses på som frembrakt av diskurser. Hall (2001) skriver at Foucault mener at det er diskursen, ikke subjektet, som produserer kunnskap. Det betyr likevel ikke at subjektene (lærerne) ikke har mulighet til å gjøre seg opp meninger, utfordre og endre «ledende» diskurser i kroppsøvfaget. En utfordring ved å utfordre en «ledende» diskurs kan være at det er vanskelig å oppdage hvor stor makt diskursen har, og hvor mange tatt-for-gittheter som finnes i diskursen. Foucault viser til et maktbegrep hvor et gitt handlingsmønster er uproblematisk for alle de involverte partene (Neumann, 2001). Aasland (2019a) skriver i sin doktorgradsavhandling at lærerne i hans feltarbeid nesten alltid

startet en kroppsøvingstime med en oppvarmingssekvens. Dette er en logisk og innarbeidet måte å starte en undervisningstime på for mange lærer, og det stilles sjelden spørsmål ved dette. Dersom slike tatt-for-gittheter ikke stilles spørsmål ved, er det vanskelig å utfordre diskursen. Ved å følge Foucaults syn på subjektet, ser man altså på subjektets utsagn som frembrakt av diskurser. Subjekter kan produsere ulike utsagn, men de opererer innenfor grensene for episteme, diskursive formasjoner eller et bestemt historisk og kulturell sannehetsregime (Hall, 2001).

3. Kontekstualisering: En situasjonsbeskrivelse

I dette kapittelet vil jeg plassere oppgavens tema i en kroppsøvingsfaglig kontekst. Det vil si kroppsøving som fag i skolen, læreplan i kroppsøving, tidligere forskning, kroppsøvingsfaget i et internasjonalt og nasjonalt historisk perspektiv og kroppsøvingsfaget slik det er i dag.

3.1 Kroppsøving

Kroppsøvingsfaget har dype røtter som strekker seg helt tilbake til midten av 1800-tallet (Gurholt & Jenssen, 2007). Faget var den gang kun for gutter og omhandlet hovedsakelig disiplin, og å forberede seg til militærplikten. Samtidig har faget alltid vært preget av tanken på at det skal bidra til elevenes helseutvikling (Vinje, 2016). Utviklingen av kroppsøvingsfaget har skjedd i takt med samfunnet. Etter at det ble et obligatorisk fag for alle norske grunnskoleelever i 1936, mistet det mer og mer sin militære tilknytning og læreplanene bar preg av formuleringer om elevenes helse og kropp (Augestad, 2003).

Dagens kroppsøvingsfag er obligatorisk for alle elever gjennom hele grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er også obligatorisk i den videregående opplæringen bortsett fra studieretning Idrettsfag som har andre aktivitetsfag, samt studieretning Musikk, dans og drama. Fra 1.-7. årsteg vies faget 478 timer, mens det fra 8.-10. årsteg er 223 undervisningstimer. I de studieforbereende utdanningsprogrammene har elevene 56 timer kroppsøving hvert år i 3 år. De yrkesfaglige utdanningsprogrammene har 56 timer hvert år i 2 år (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ved siden av kroppsøvingsfaget skal elevene på 5.-7. årstrinn også ha 76 timer fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Elever på ungdomskolen kan også velge faget fysisk aktivitet og helse som valgfag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Erlend Ellefsen Vinje (2016) skriver at spørsmålene om hva kroppsøving er, eller hva det burde være, er store spørsmål som kan besvares på ulike vis.

Videre hevder han at en inngang for å svare på spørsmålene er at faget er målstyrt. Elevene skal få kompetanse innenfor ulike hovedområder i faget, beskrevet i kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving.

3.2 Læreplan

Hva er det som skal ligge til grunn for undervisning i kroppsøving? Læreplanen for grunnskolen og den videregående opplæringen forteller oss noe om hva elevene skal lære i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg skal i dette delkapittelet gjøre rede for hva læreplanene i kroppsøvingsfaget sier om helse. Læreplaner er et uttrykk for konkurrerende verdier, og det gjør at de kan tolkes på forskjellige måter, og dette avhenger av hvem som tolker (Dowling, 2010). Læreplanene er også påvirket av politikk og offentlige dokumenter som for eksempel samtidsdokumenter og historiske dokumenter. Det vil si at måten helse fremstilles i læreplanen i dag mest sannsynlig er påvirket av både dagens helsepolitikk og forskning på feltet.

Når jeg har valgt å skrive om hva læreplanen i kroppsøving sier om helse i faget har jeg, på grunn av oppgavens omfang, blitt tvunget til å gjøre et valg. Valget stod mellom å fokusere på LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015), Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) eller begge deler. Etter flere runder med meg selv valgte jeg hovedsakelig å gjøre rede for LK06. Jeg vil likevel vise til det som står eksplisitt om helse i begge læreplanene også den nye som blir gjeldene fra høsten 2020. Valget om å primært fokusere på LK06 er basert på det faktum at det er denne læreplanen som informantene i studien arbeider med per dags dato, og som de har best kjennskap til. Fagfornyelsen har en innføringsperiode skoleåret 2020-2021, noe som gjør den noe ukjent, men den er selvfølgelig svært relevant for tiden som kommer.

I 2006 ble LK06 tatt i bruk og erstattet dermed det tidligere Læreplanverket for 10. årig utdanning (L97) (Veiteberg, 1996). Etter innføringen av LK06, ble læreplanen for kroppsøving revidert, og ny gyldig læreplan ble igangsatt 1. august 2012. Her ble også innsats igjen brukt som vurderingskriterium i faget. Det ble også gjort en ny revidering av kompetansemål i svømming i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanene er bygd opp av ulike kapitler, fagets formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hovedområdene for mellomtrinnet i LK06 er; *idrettsaktivitet og friluftsliv*. Nedenfor vil jeg gi en oversikt over

hvor helsebegrepet eksplisitt blir uttrykt i begge læreplanen for kroppsøving. Ettersom mellomtrinnet er mitt interesseområde, vil ikke helsebegrepet bli vektlagt i kompetansemålene fordi det ikke eksplisitt nevnes her. Jeg vil derimot nevne kompetansemål som jeg mener implisitt sier noe om helse.

Formål med faget:

«Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse».

«Det skal ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil».

«I faget skal elevane tileigne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

Kompetansmålt etter 7. årssteget

Idrettsaktivitet: Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

«Følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultata».

«Forklare kvifor fysisk aktivitet er viktig kvar dag» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7).

Sitatene fra LK06 viser hvor orde helse både eksplisitt og implisitt nevnes i læreplanen for kroppsøving. I formålet med faget ses helse i sammenheng med fysisk aktivitet, vurdere hvilke faktorer som påvirker helsen og kunnskap om helse. Slik jeg tolker det handler kompetansemålene etter 7. årssteg implisitt om helse. Disse kompetansemålene handler om samhandling og kunnskap om fysisk aktivitet.

Fagfornyelsen har ikke tydelig beskrevet noe om helse i kompetansemålene for 5.-7. trinn, men i formålet med faget i Fagfornyelsen står det følgende:

Om faget:

Fagrelevans:

«Gjennom kroppsøvingfaget skal elevane få kunnskap om trening, livsstil og helse og erfaring med kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål».

«Faget skal motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kjerneelement- Bevegelse og kroppsleg læring:

«Elevane utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengane mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Verdiar og prinsipp:

«Kroppsøving fremjar kritisk tenking omkring kroppsideal og bevegelseskulturar som kan påverke sjølvkjensle, helse, trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tverrfaglege tema- Folkehelse og livsmeistring:

«I kroppsøvingsfaget handlar det tverrfaglege tema folkehelse og livsmeistring om å fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval».

«Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om ulike perspektiv på bevegelsesaktivitetar og helse».

«Elevane skal òg lære å forvalte helse som ressurs på ein måte som gagnar den enkelte, og lære å ta val som er gode for eiga og andre si helse gjennom livet» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Sitatene viser hvordan helse fremstilles i Fagfornyelsen. Elevene skal få kunnskap om helse, motiveres til en helsefremmende livsstil, tenke kritisk om faktorer som kan påvirke helsen og kunne ta gode valg for egen og andres helse gjennom livet.

3.3 Tidligere forskning

I dette delkapittelet ønsker jeg å legge frem noe kroppsøvingsfaglig forskning. Forskningen som presenteres er valgt ut fordi den kan tilføre nyttige perspektiver for denne studien og som tar for seg kroppsøving i et helseperspektiv. Først vil det bli gitt et kort omriss av forskning som finnes på forholdet mellom kroppsøving og helse. Deretter presenteres det relevant internasjonal forskning før norsk forskning blir presentert.

Etter et raskt søkt på databasene SPORTDiscus fikk jeg 37752 treff på søkeordene «physical education» og «health». Ettersom det var så mange treff valgte jeg å snevre inn søket enda mer og la til «primary school», noe som resulterte i 678 treff. Jeg scannet disse treffene og plukket ut relevante artikler før jeg byttet ut «primary school» med «lower secondary school» noe som resulterte i 20 treff. Ut ifra disse 20 treffene fant jeg ingen relevante artikler for min

problemstilling. Ettersom det ved bruk av søkeordene «primary school» og «lower secondary school» gav lite treff, tolker jeg det slik at forskning på grunnskolens barnetrinn er av lite omfang. Likevel finnes det en del relevant forskning innenfor *kroppsøving* og *helse* som jeg nå skal gi et omriss av, både fra et internasjonalt og et nasjonalt perspektiv. Det er da viktig å klargjøre at det finnes forskjeller mellom de ulike fagene *kroppsøving*, *physical education* og *idrott och hälsa* som er henholdsvis brukt i Norge, Sverige og Storbritannia.

3.3.1 Internasjonal forskning

I 2019 publiserte Øyvind F Standal og Hanne H Mong (Mong & Standal, 2019) en litteraturgjennomgang om helse i kroppsøving. Bakgrunnen for gjennomgangen var det økende fokuset på helse og kroppsøving i forskning. Mye av forskningen handler om ulike tilnærminger til helse og ulike forståelser for hvordan helse burde bli verdsatt i kroppsøving (Mong & Standal, 2019). Totalt 30 artikler ble undersøkt i studien. Artiklene ble så delt inn i to grupper, det *biomedisinske*- og det *alternative* perspektivet. Det biomedisinske perspektivet inkluderer kosthold og aktivitet for å kunne utvikle god helse. Det alternative perspektivet omhandler både et kritisk perspektiv og det salutogene perspektivet. Begge disse kritiserer det rådende biomedisinske perspektivet (Mong & Standal, 2019). Resultatet av gjennomgangen viser at det var en klar forskjell mellom hvordan de ulike perspektivene presenterer helse, samt hva elevene lærer og forskjeller mellom lærer- og elevrollen. Det biomedisinske perspektivet fokuserer på å lære helse gjennom fysisk aktivitet i kroppsøving, noe som ikke er ukjent i faget (Mong & Standal, 2019). Slik også Kirk (2010) skriver, er ikke problemet i seg selv økt aktivitet, men *hvordan* disse aktivitetene er praktisert. Kunnskap om helse kan her anses som å utvikle gode rutiner. Det alternative perspektivet har fokus på helse som et kunnskapsobjekt, noe elevene burde lære om og lære å tenke kritisk om. Det vil si at elever burde lære strategier (selvbeherskelse) eller få kunnskaper om helse som kan lede til bedre helse (Mong & Standal, 2019). Mong og Standal (2019) konkluderer med viktigheten av å kunne benytte seg av begge perspektivene. Dersom man bare fokuserer på fysisk aktivitet, reduseres læringspotensialet i kroppsøving. Dersom helse i hovedsak blir et teoretisk objekt for kritisk tenkning, reduseres potensialet for å forstå helse gjennom kroppslige erfaringer i kroppsøving.

I 2006 disputerte Mikael Quennerstedt over sin doktorgradsavhandling «Att lära sig hälsa». Gjennom et helseperspektiv var målet å bidra til en forståelse av det faglige innholdet i det svenske *idrott och hälsa*. Resultatene viste at helse ble uttrykket som fysisk aktivitet, kunnskap om fysisk aktivitet og fitness trening. Kunnskapen om helse hadde også sitt utspring fra vitenskapelig fakta om fysiologi og anatomi. Videre ble helse også i hovedsak uttrykt som patogen i *idrott och hälsa* (Quennerstedt, 2006). Quennerstedt har videre publisert flere artikler om relasjonen mellom fysisk aktivitet og helse i kroppsøving (2008) og hvordan lære helse i kroppsøving (2018).

3.3.2 Norsk forskning

Hanne H Mong publiserte i 2019 en studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. Gjennom analysen utviklet hun fire tema, *lærernes forståelse av helse, bevisstgjøre elevene, helse – noe spontant? og lærernes kunnskapsgrunnlag*, som beskriver lærernes syn på helse og hvordan helse preger undervisningen. Studiens funn viser at lærerne har en bred forståelse av helse, men at de i undervisningen synes å vektlegge fysisk helse. Videre hevder Mong (2019) at undervisning knyttet til temaet helse virker som å oppstå spontant og usystematisk. Lærerne planlegger ikke undervisning om helse men gir heller elevene små «drypp» av informasjon. Dette gjør det også forvirrende for elevene å vite når de skal lære om helse, ifølge Mong (2019).

3.4 Kroppsøvingsfagets fortid og nåtid

Kroppsøvingsfagets fortid og nåtid presenteres med bakgrunn i genealogien. Genealogien ønsker å beskrive og tolke, samtidig som historisk materiale brukes for å gi et perspektiv på nåtiden (Hultqvist, 2004). Når kroppsøvingsfagets fortid og nåtid presenteres vil jeg først og fremst plassere kroppsøvingsfaget i et historisk perspektiv. Ved hjelp av David Kriks bok «Physical education futures» (2010) skal jeg kort gjøre rede for fagets historie fra et internasjonalt perspektiv. Deretter skal jeg gjøre rede for kroppsøvingsfagets utvikling i Norge. Jeg vil i hovedsak bruke Pål Augestad (2003) sin doktorgradsavhandling i arbeidet med kroppsøvingsfagets historie i Norge fra 1889-1960. Augestad bruker ulike diskurser i sin historiske fremstilling av faget og jeg vil derfor gjøre en diskursiv fremstilling av fagets historie. Diskursive praksiser er flytende. Når en diskurs blir beskrevet, betyr det ikke at den nevnte diskursen er enerådende.

Til slutt skal jeg beskrive hvordan kroppsøvningsfaget i Norge og Skandinavia ser ut til å være praktisert i dag. Dette vil jeg gjøre ved hjelp av Clas Annerstedt (2008) og Reidar Säfvenbom (2010) sine publikasjoner.

2.4.1 David Kirk, internasjonale perspektiver

I 2010 skrev David Kirk (2010) boken *Physical Education Futures* hvor han studerte kroppsøvningsfagets fortid for å bedre forstå nåtiden og hvordan faget eventuelt kan utvikle seg i fremtiden. Hovedsakelig fokuserer han på den britiske og australske konteksten. Videre bruker han begrepet *the idea of the idea* («id²») når han undersøker fagets utvikling gjennom historien. Kirk (2010) mener at kroppsøvningsfaget er sosialt konstruert, og at det endrer seg i tråd med samfunnet. Gjennom sine analyser har Kirk (2010) kommet frem til at to id² har funnet sted i kroppsøvningsfagets historiske utvikling: *The id² of physical education-as-gymnastic* og *the id² of physical education-as-sport-techniques*.

The id² of physical education-as-gymnastic handlet om at fagets historiske opprinnelse er å finne i gymnastikken og det militære (Kirk, 2010). Den tyske *Turnen* og den svenske *Ling-gymnastikken* preget skolefaget fra sent på 1800-tallet til tidlig 1900-tallet. Begge formene for gymnastikk vektla presisjon og disiplin som viktige elementer i utførelsen av faget (Kirk, 2010). Samtidig med gymnastikken bestod faget av troppsdrill og skyteopplæring. Til tross for den militære verdien, fantes det fordeler med tanke på utdanning ved at elevene utviklet selvdisciplin (Kirk, 2010). Videre utviklet faget seg stadig, og Kirk (2010) argumenterer for at fra rundt 1950 har *The id² of physical education-as-sport-techniques* dominert kroppsøvningsfaget.

Fra 1950-tallet har store deler av kroppsøvningsfaget i den britiske, australske og amerikanske konteksten handlet om å lære og utføre idrettslige teknikker (Kirk, 2010). Innføringen av *sport-techniques* var revolusjonerende for faget på denne tiden, til tross for at den moderne sporten allerede hadde eksistert i nesten 100 år (Kirk, 2010). Kirk (2010) fremhever at det er viktig å skille mellom teknikk og ferdigheter. Teknikk omhandler innlæring av for eksempel underarmskudd i håndball, mens ferdigheter omhandler både teknikk og kognisjon. Det vil si at ferdigheter inkluderer for eksempel handlingsvalg og vurderinger i en spillesituasjon. Det Kirk (2010) mener var den dominerende id² i faget var den idrettslige teknikkinnlæringen fra 1950 og frem til i dag.

3.4.2 Kroppsøvingfagets historie i Norge

I 1739 fikk Norge sin første skolelov, og fra dette tidspunktet gikk det 150 år før kroppsøving ble et obligatorisk fag i byskolene i 1889. Som skolefag hadde imidlertid kroppsøving eksistert allerede siden 1848. Det var likevel ikke før i 1936 at gymnastikk ble et obligatorisk fag for alle elever, både for gutter og jenter i by- og landsskolene (Augestad, 2003). Med normalplanen av 1939 omdøpes faget fra gymnastikk til *kroppsøving* og innholdet i faget blir mer omfattende. Frem til 1925 bar faget preg av en sterk tilknytning til det militære, men rundt 1925 skjedde det et skifte i faget til å handle mer om helse (Augestad, 2003).

Diskursene som anvendes som underoverskrifter i dette delkapittelet er ikke nødvendigvis de samme som Augestad (2003) anvendte i sin doktorgradsavhandling, men er utviklet på bakgrunn av hans fremstilling av kroppsøvingfagets historie i Norge. Diskursene som presenteres under er militærdiskurs, dannelsesdiskurs, helsediskurs/medisinskdiskurs, idrettsdiskurs og friluftslivdiskurs.

Militærdiskurs

I hovedsak argumenteres det for at gymnastikk som skolefag fikk sitt opphav for å styrke landets nasjonale forsvar. Til å begynne med var store deler av gymnastikkfaget preget av metodikk og begreper hentet fra en militær praksis med vekt på marsjering og våpenbruk (Augestad, 2003). Etter unionstiden med Sverige var innføringen av gymnastikk i skolen en viktig sak, men innholdet i faget bar preg av svenske prinsipper og lærerne i faget var ofte utdannet i Sverige. Dette ført til at gymnastikkformen for norske barn og ungdommer forble svensk også etter unionstiden (Augestad, 2003). Den norske gymnastikken ble i stor grad utviklet etter Per Henrik Lings system, noe som også var synlig i læreplanene (By, 1998). Øvelsene skulle være allsidige, og hver bevegelse skulle ha et bestemt utgangspunkt, bevegelsesbane og slutt punkt. Målet var at gymnastikken skulle skape mennesker som var godt rustet til kjepe for nasjonen gjennom disiplinering, kontroll og autoritær ledelse (Augestad, 2003).

Danningsdiskurs

Samtidig som den militære diskursen stod sterkt i gymnastikkfaget, var det et stort fokus på å danne elever med tanke på disiplin og moral. Som et eksempel på et dannelsesprosjekt, trekker Augestad (2003) frem våpenopplæringen. Våpenopplæringen skulle ikke bare gi elevene kompetanse i hvordan man skulle kontrollere et våpen, men impuls kontroll var også et viktig moment. Elevene skulle i tillegg innordne seg en autoritær lærer som gav instruksjoner for hvordan de skulle bevege seg. I militæret var disiplin og dannelse viktig, men det var også viktig i skolen og i samfunnet generelt. Augestad (2003) hevder at begreper som lydighet, kroppskontroll, disiplin og dannelse var begreper som det nærmest var allmenn oppslutning om på begynnelsen av 1900-tallet. Videre påpeker han at gymnastikkfagets fokus på disiplineringsteknikker også passet godt inn i datidens pedagogiske regime. Gymnastikkfagets innhold, rammeverk og hvordan det ble gjennomført var et godt supplement til skolens målsetninger generelt (Augestad, 2003). Inger-Åshild By (1998) hevder at Normalplanen av 1939 ikke bare handlet om å gi elevene mest mulig gymnastisk dyktighet, men indikerte også at god undervisning virket etisk oppdragende; kroppsoving hadde en «etisk dannelsesverdi». Kroppsoving fremmet viljens herredømme over kroppen, samt bidro til selvbeherskelse, mot, utholdenhet, gode vennskap og god samfunnsånd.

Leken var også å finne tidlig i gymnastikken. Derimot var ikke lek et entydig begrep, og graden av frihet varierte stort i de ulike lekene (Augestad, 2003). Med utgangspunkt i historiske kilder hevder Augestad (2003) at man kunne «leke» på tre ulike måter. Disse var; som et innslag i gymnastikktabellene, som egen aktivitet i for eksempel ballspill, eller som idrett. Både i lærebøkene og i departementets anbefalinger ble evnen leken hadde til å disiplinere understreket, for eksempel gjennom lekens strenge regler. Leken skulle være morsom, og barna lærte å følge regler på bakgrunn av dette. Derfor var det også lettere for barna å følge regler og instruksjoner i aktiviteter som ikke bare var morsomme senere. Dette gjorde at leken også var viktig for oppdragelsen.

Helsediskurs

Augestad (2003) skriver at i perioden fra 1925 til 1960 gjennomgikk kroppsovingsfaget en transformasjon. Den etiske dannelsesverdien var fremdeles viktig, men kroppsovingsfaget skulle også bidra til en harmonisk kroppsutvikling og til en sterk og sunn kropp. Helseopplæring ble et stort fokusområde påvirket av medisinene. Målsetninger og læreplaner bar preg av formuleringer som omhandlet elevenes helse og kropp, og kroppsovingsfaget

inkluderte både teoretiske og praktiske elementer (Augestad, 2003). Den teoretiske delen inngikk i andre fag, mens i den praktiske delen av kroppsøvningsfaget skulle elevene lære om hvordan de kunne øke kroppens fysiske funksjoner, som kondisjon og muskelkraft. Elevene skulle lære ulike stillings- og bevegelsesmønstre. Dette gjorde at også lærerne i faget måtte få økt kunnskap om biologi, fysiologi og anatomi og undervisningen skulle bygges etter disse vitenskapelige prinsippene (Augestad, 2003). Normalplanen av 1939, la føringer på hvordan helse skulle læres bort til elevene. I mål for opplæringen stod det at kroppsøvningsfaget tar sikte på «å styrkja helsa til elevane» (By, 1998, s. 4) og «å gjera elevane glade i gymnastikk og idrott og få dei til å kjenna ansvar for kropp og helse, så dei held fram med kroppsøving etter at dei har slutta på skulen òg» (By, 1998, s. 5).

Innen helseopplæringen i skolen ble det i perioden 1925 til 1960 stadig økende fokus på hygiene. Etter oppdagelsen av at bakterier førte til sykdom, ble det et økt fokus på renslighet. Å spre denne informasjonen til alle i Norge, var det leger og lærere som fikk i oppgave å gjøre. Hygienediskursen blir dermed en del av kroppsøvningsfaget. Vasking og fysisk fostring var en effektiv måte å beskytte seg mot bakterier. En kroppsøvingstime ble på en måte en renselsesprosess. Elevene skulle kle av seg og bytte klær før de trente, og til slutt vasket de seg. Trening gjorde at man svettet og åpnet porene i huden, avfallsstoffene som dermed forlot kroppen måtte vaskes bort. Denne prosessen ble et viktig moment i skoleringen av kroppen. Det skulle vise seg at kroppsøving og dusjing etter en kroppsøvingstime skulle bli viktig i helsearbeidet gjennomført av staten (Augestad, 2003).

Ideen om at en ren kropp var en sunn kropp var ikke allmennkunnskap for barn og unge på den tiden. Dette førte til at vasking etter en kroppsøvingstime måtte kontrolleres. Det var læreren som skulle kontrollere at alle elevene vasket seg. Struktureringen av omkleddingsrom og dusjrommet ble dermed slik at læreren til en hver tid kunne følge med på at alle dusjet (Augestad, 2003). Kikkhullet gjorde at det var vanskelig å snike seg unna å dusje, og vissheten om at læreren kunne se elevene tvang alle til å dusje. Kikkhullet, eller vinduer som ble bygget inn i omkleddingsrommet er elementer av det Foucault formulerte som det panoptiske prinsipp eller panoptimisme. Den panoptiske arkitekturen omhandler at man alltid kan se individet, uten at individet selv vet om hen blir observert eller ikke. Kikkhullets makt ligger dermed i uvishheten for at læreren er tilstede eller ikke. Augestad (2003) hevder at kikkhullet ikke i hovedsak ble installert for å forhindre uro eller erting, men for at elevene skulle bli sunne og renselige.

Utover 1930-årene ble begreper som vilje og disiplin byttet ut med begreper som evner, behov og mentalhygiene (Augestad, 2003). Begrepet behov handlet om å finne ut hvilke behov som var felles for alle mennesker, og et av disse var fysisk aktivitet. Mennesket ble sett på som et biologisk vesen med medfødte behov. Dersom man ignorerte dette behovet ville det få uheldige konsekvenser for menneskets kroppslige og psykiske behov (Augestad, 2003). Et annet grunnleggende behov var samvær med andre. Dette var et behov som var lett å kombinere med aktivitet i kroppsøving. Kroppsøving og idrett var viktig for personlighetsutvikling, trivsel og velvære. Man tenkte også at en positiv effekt ved at barna økte sin fysiske kapasitet var at det ville gi positive intellektuelle gevinster. Det fantes altså en kopling mellom fysisk aktivitet, helse og barnas resultater på skolen, noe som gjorde kroppsøving til en nødvendighet i skolen (Augestad, 2003). Faget fikk en ny betydning ettersom kunnskap viste at det var sammenheng mellom fysisk helse og intellektuell vekst. Viktigheten av helseundervisningen gjorde seg også gjeldene i læreplanen for forsøk med 9-årig skole 1960 (By, 1998). Fagets plass i skolen ble begrunnet ut fra dets helsemessige betydning.

Idrettsdiskurs

Fra midten av 1900-tallet snakket man om at faget skulle bidra til å styrke elevenes helse (Augestad, 2003). Idretten ble også en større og større del av kroppsøvingfaget, med tette bånd til helsediskursen. Hans Hegna var en forkjemper for å få idretten inn i skolen, først og fremst som et dannelsesprosjekt, men i sin kamp for idretten ble begreper som fysiske forutsetning, evner og instinkter brukt (Augestad, 2003). Videre mente Hegna at idrettsundervisning ikke kunne bli utført av amatører, men av lærer som hadde kompetanse i idrettene, samt i hygiene og helse. Det var et mål at skoleidretten stort sett skulle foregå utenfor skoletid og uten idrettsorganisasjoner innblanding. Fordi skoleidretten og andre idrettsorganisasjoner stod langt fra hverandre, ble det etter hvert igangsatt skoleidrettsstevner. Disse skulle få de unge til å ha lyst til å trene, og gi dem en mulighet til å vise sin dyktighet (Augestad, 2003). For å være med på disse stevnene måtte elevene måles, veies og undersøkes for deres fysiske ferdigheter. Det var ikke alder som skulle avgjøre hvilken klasse man skulle delta i, men den fysiske alderen. Etterhvert ble skillet mellom skoleidretten og kroppsøvingfaget meget utydelig og på midten av 1900-tallet skulle skolen heller være et startpunkt for barn som ville inn i den frivillige idretten (Augestad, 2003). Innholdet i kroppsøvingfaget bar videre i retning av ballspill og idrett.

For å kunne legitimere idretten i skolen måtte spesielle instrumenter tas i bruk. Tidtaker ble brukt for 60 meters løp, målebånd ble brukt til lengdehopp og i kastøvelser. Det var ikke de militære øvelsene som utgjorde kroppsøvingen i skolen lenger, men lek, idrett og ferdighetsmåling (Augestad, 2003). Idrettsdiskursen i skolen virket til å være en metode for å måle elevenes fysiske ferdigheter, helse og normalitet. Å måle normalitet vil si hvilke fysiske ferdigheter eleven hadde i forhold til alderen sin. Elevenes prestasjoner ble nærmest brukt for å måle folkets velbefinnende. Leger skulle også kontrollere skolene og helsetilstanden hos elevene (Augestad, 2003). Dokumentasjon om elevenes fysiske ferdigheter sammen med høyde og vekt ble brukt for å kontrollere og overvåke befolkningens helsetilstand.

Friluftslivdiskurs

Å bruke naturen i undervisningen var ikke et nytt fenomen på midten av 1900-tallet, men begrunnelsen for å bruke naturen endret seg fra gymnastikkfaget til kroppsøvingfaget. Tidligere var naturen en arena for dannelse, men nå ble den heller et helsefremmende tiltak. Å være ute var ikke bare en frihet, det hadde også forebyggende virkninger på mennesket, gav frisk luft, sollys og en annen type bevegelseserfaring (Augestad, 2003). Orientering ble et godt svar både på mangel på gymsaler og for å kunne bruke hodet og kroppen i naturen. Slik Augestad (2003) skriver, var naturen et helsekammer man skulle benytte seg så mye som mulig av. Medisinerne talte også godt om naturen og dens effekter på elevenes kropp. Elevene skulle lære seg å gjøre de riktige valgene med tanke på helse og hygiene. Elevenes tilstedeværelse i naturen gav dem ikke bare kunnskap om seg selv og kroppen, men det var også en tverrfaglig arena hvor de for eksempel lærte om naturens krefter og lover. Til syvende og sist gav friluftsliv og naturen elevene tilgang til et fullverdig liv, og individet kunne være fri på en sunn måte (Augestad, 2003).

3.4.3 Kroppsøvingfaget i dag

Det finnes lite forskning på hvordan kroppsøvingfaget har utviklet seg fra 1960-tallet og frem til i dag (Jonskås, referert i Aasland, 2019b). Derfor vil jeg, gjennom et Skandinavisk perspektiv, gjøre rede for hvordan denne utvikling ser ut til å være i Norge i dag.

Til tross for lite forskning på feltet, hevder Reidar Säfvenbom (2010) at kroppsøvingfaget gjennom de siste femti årene bærer preg av idrettslige ferdigheter, samt et snevert helseperspektiv. Videre mener han at kroppsøvingspesjonalene selv har vært bidragsyttere til

en naturvitenskapelig forankring. Dette begrunner han i profesjonens stadige arbeid med å øke den akademiske forankringen i faget. På 1980-tallet vises også den profesjonsfaglige kampen seg i lærebøkene for den videregående opplæringen. Gjennom analyser av disse lærebøkene hevder Säfvenbom (2010) at utøvelse av ulike idretter og et instrumentalistisk fysisk helsebegrep får stor plass. Grunnlaget for Säfvenbom sine meninger er snevert, men linjen han trekker på synes også å være tilfelle i Skandinavia (Annerstedt, 2008).

I artikkelen “Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: a comparative perspective”, undersøker Claes Annerstedt (2008) meningen med kroppsøving i de skandinaviske landene. Annerstedt skriver om alt fra skolesystemet generelt, innhold i undervisningen og kjønnsseparert praksis. Jeg har valgt å forholde meg til innholdet i faget i de ulike landene. Analysen som er gjort viser først og fremst at skolesystemet og kroppsøvingsfaget generelt er rimelig likt i de skandinaviske landene, men at det finnes noen forskjeller. Annerstedt (2008) hevder at alle de skandinaviske landene ser ut til å inneholde tre dominerende elementer: fysisk aktivitet, sosiale ferdigheter og helse. Gjennom multiaktivitetsmodeller, fysisk aktivitet og sportslige aktiviteter, skal barna lære om kroppen gjennom bruk av kroppen (Quennerstedt, 2006). Gjennomgående i faget er målene at elevene skal utvikler seg fysisk, mentalt og sosialt, samt utvikle et positivt forhold til kroppen og ha en sunn livsstil (Annerstedt, 2008). Videre trekker Annerstedt (2008) frem de lange tradisjonene som de skandinaviske landene har med friluftsliv. Særlig har «uteskoledager» lange tradisjoner i Norge og Sverige, hvor ønsket om at elevene skal få interesse for videre friluftsliv er stor.

Et annet viktig mål i den skandinaviske modellen for kroppsøving er sosial kompetanse. Her trekker Annerstedt (2008) frem samarbeid, lederegenskaper og respekt for andre. Sosiale kompetanse viser seg særlig i Norge og Danmark hvor elevene skal lære seg verdier, normer og holdninger som verdsettes. Et siste sentralt mål i undervisningen er helseaspektet, som har stått sterkt i alle de skandinaviske landene. Helseperspektivet synes å være sterkest tilstede i Sverige, dette viser også i fagets navn *idrott och hälsa*. Annerstedt (2008) argumenterer for at helse alltid har vært et viktig element i norsk kroppsøving, men har fått mindre plass i nyere tid. Han hevder at etter innføringen av LK06 er ikke helseperspektivet vektlagt like mye. Videre antyder Annerstedt (2008) at kroppsøvingsfaget fokuserer på fysisk aktivitet og at gode opplevelser med kroppsøving kan påvirke en helsefremmende livsstil.

4. Metode

I dette kapittelet vil oppgavens metodiske fremgangsmåte bli presentert, samt hvilke valg som er tatt og hvorfor. Først vil kvalitativ forskningsmetode bli presentert, før en redegjøring av forskerrollen og hvordan jeg som forsker er situert i forskningsfeltet. Deretter vil det bli gjort rede for utvalget av intervjudeltagere, samt den kvalitative datainnsamlingsteknikken som ble benyttet i oppgaven. Videre følger en gjennomgang av gjennomførelsen av piloteringsintervjuet og selve intervjuene, før en kort redegjørelse for hvordan transkripsjonen av intervjuene ble gjort og oppgavens analysemetode. Her vil også diskursanalyse bli beskrevet generelt og mer spesifikt slik den er benyttet i denne studien. Avslutningsvis vil studiens reliabilitet og validitet bli presentert, samt dens overføringsverdi bli belyst, før etiske refleksjoner for oppgaven vil bli gjennomgått.

4.1 Kvalitativ forskning

Kvalitative metoder retter oppmerksomheten mot hvordan mennesker lever livene sine og studerer livet i dybden. Et viktig mål for kvalitativ forskning er at man søker å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Kvalitative metoder er formålstjenlig dersom forskningsspørsmålet krever et tillitsforhold mellom forskeren og deltakeren. Til temaer hvor det finnes lite forskning fra før egner kvalitative metoder seg godt fordi det stilles store krav til at forskningen skal være fleksibel og med høy grad av åpenhet (Thagaard, 2018). Ikke alle fenomen er like lette å studere. Kvalitative metoder kan ha en nær tilknytning til feltet som skal studeres, noe som kan gjøre det lettere å studere enkelte fenomener. Valget av kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet er gjort på bakgrunn av ønsket om å undersøke et spesifikt fenomen, helse i kroppsøvingsfaget. Det vil i tillegg være hensiktsmessig å undersøke lærernes forståelse av det samme fenomenet. Et kvalitativt livsverdensintervju er dermed en hensiktsmessig metode da det er lærernes subjektive meninger om helse som må utforskes. Mer om grunnlaget for hvorfor intervju er godt egnet for denne studien vil bli beskrevet tydeligere i delkapittel 4.3.

De fleste kvalitative tilnæringer inneholder data i form av tekst som forskeren analyserer. Og fortolkning har en stor plass for å oppnå forståelse for de fenomener som studeres. Opptak av samtaler kan transformeres til tekst og gir materiale som egner seg for diskursanalyser (Thagaard, 2018). Gjennom diskursanalyse anvender jeg analytiske verktøy som genealogi,

makt, subjektforståelse og tatt-for-gitthet. Ved å bruke kvalitativ tilnærming gjennom en diskursanalyse søker jeg å finne læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget.

4.1.1 Forskerrollen

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskerens rolle, som person, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som blir tatt i kvalitativ forskning. Siden jeg benytter meg av diskursanalyse, vil det bli fokusert på forskerrollen både generelt og diskursanalytisk. Jørgensen og Phillips (1999) skriver at det å undersøke diskurser man selv er en del av kan være vanskelig, fordi man ofte er svært tett på diskursen og fordi man selv ofte har egne meninger om diskursen. Videre skriver de at man som forsker må prøve å sette parentes rundt seg selv og sin egen kunnskap om feltet som skal undersøkes. For min del måtte jeg allerede ved utarbeiding av intervjuguide tenke på forskerrollen. Ut ifra arbeidet som er blitt gjort har jeg stilt mange spørsmål. Et av disse spørsmålene er hvilken makt som foreligger med tanke på utarbeiding av intervjuguide. Allerede i planleggingsfasen av intervjuundersøkelsen måtte jeg vurdere hvilken rolle jeg som forsker hadde. Mest sannsynlig vil intervjuguiden være preget av mitt helseperspektiv, uansett om jeg ønsker dette eller ikke. Samtidig er helse tema for intervjuet, noe jeg interesserer meg for. Det er ikke nødvendigvis slik at informantene har den samme interessen for helse, eller i det hele tatt har tenkt grundig over hvordan temaet anvendes i deres undervisning. Dersom personer som er helt utenfor kroppsøvningsdiskursen skulle laget en intervjuguide om samme tema, ville den mest sannsynlig sett annerledes ut. Jeg har derfor prøvd, slik Jørgensen og Phillips (1999) påpeker, å sette parenteser rundt meg selv og egne kunnskaper for å skape en best mulig intervjuguide.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskerens integritet øker i en intervjusituasjon fordi forskeren selv er det viktigste redskapet for innhenting av informasjon. Forskerens rolle er ikke bare viktig i selve intervjusituasjonen, men også i det videre arbeidet med å være tro mot informantenes faktiske utsagn. Det ble viktig for meg å skape en trygg atmosfære under intervjuene, gjennom å anerkjenne svarene informantene gav. Likevel var det vesentlig å klare og opprettholde en profesjonell kontakt med deltakerne ved å ikke legge føringer for hvordan de svarte.

Et annet problematisk punkt er at forskere som selv er en del av feltet ofte deler samme tattfor-gittheter som informantene. Derfor kan det være vanskelig å oppdage de ulike diskursene som foreligger (Jørgensen & Phillips, 1999). Ved å la informantene fortelle og utdype sine synspunkter, bidro det til å distansere eget synspunkt og forståelse av diskursene i intervjuene. Det var også viktig å anerkjenne at jeg faktisk er en del av feltet som skulle undersøkes, ikke bare som student, men også som kroppsøvingslærer. Videre følger derfor en refleksjon rundt egen selvforståelse om temaet som undersøkes.

4.1.2 Situering

Å situere betyr å plassere, det vil si at man er plassert i forhold til noe (Neumann & Neumann, 2012). I forskningsprosessen er det relevant hvordan forskere opplever og oppleves av de vi samhandler med. Dette vil være med på å bestemme hvordan informanter snakker, hva de snakker om og hvor mye de snakker om fenomenet som undersøkes. Samtidig som man er situert i et felt, er man også situert med tanke på sin fortid og fremtid, dette kalles selvbiografisk situering. Forskerens sosiale plassering, som dens kjønn eller etnisitet, blir en del av forskningen, og kan være relevant for problemstillingen som utvikles eller forskningsprosjektets hensikt. Feltsituering handler om informantenes opplevelse av forskeren og hvordan forskeren reflekterer over hvilken påvirkning dette har på datainnsamlingen. I så måte handler selvbiografisk situering om refleksjoner forskeren gjør seg med tanke på hvordan forsker-jeget vokste frem, altså å reflektere over ens sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn (Neumann & Neumann, 2012). Å reflektere over egen forforståelse vil skape rom for at jeg som forsker kan være observant på at informantenes respons ikke bare gir det jeg søker, men at det finnes en åpenhet for informantenes eventuelle interesser rundt temaet.

Gjennom 13 år skolegang i grunnskolen og videregående opplæring er mine erfaringer med kroppsøving gode. Jeg likte alltid faget og synes at det var morsomt å møte lærerne på en annen arena enn i klasserommet. For meg var kroppsøving et frirom på skolen, der jeg kunne boltre meg fritt i lek og lærerstyrt aktivitet. Jeg mestret faget og det var også en viktig arena for å vise læreren hva jeg kunne. Trivselen var stor i kroppsøvingstimene, mye grunnet varierte aktiviteter som fokuserte på allsidighet og ikke bare et fokus på kondisjon som det viktigste elementet. I grunnskolen handlet faget mye om lek og det å være i aktivitet, men med alderen merket jeg at det også var noen som ikke ville være med eller hadde lite

mestringsfølelse. Til en viss grad hadde jeg forståelse for dette, men likevel syntes jeg i hovedsak det var negativt dersom noen valgte å ikke være med i kroppsøvingstimene.

Min interesse for kroppsøving fortsatte etter grunnskolen og inn i videregående opplæring med tre år på studieretning Idrettsfag. Den aktivitetsgleden jeg fikk her var stor, og det var sjelden noen elever som ikke ville være med i timene. Videre startet jeg på grunnskolelærerutdanningen og på mitt fjerde år falt valget igjen på kroppsøving, men denne gang som undervisningsfag. Etter å ha vært elev lenge skulle jeg nå lære mer om faget fra et lærerperspektiv. Dette gjorde at jeg fikk en dypere innsikt i fagets egenverdi og holdninger rundt faget. Her lærte jeg om verdien av lek i faget, hvilke egenskaper elevene får ved å samarbeide med andre og viktigheten av at elevene blir glade i å være i bevegelse. Rollen jeg skulle inn i etter endt utdanning bar preg av engasjement, kreativitet og forståelse. Forståelse for at ikke alle elever er oppdratt til å være i aktivitet og at noen har bedre forutsetninger for å lykkes enn andre. Etter seks år med høyrere utdanning og to år som deltidsansatt i skolen, hvor ett av årene inkluderte undervisning i kroppsøving, har jeg fått økt forståelse for mangfoldet som finnes i en elevgruppe og hvor viktig mitt engasjement som lærer er for elevenes mestringsfølelse i faget.

En gjennomgang av egen forforståelse er blitt skissert ovenfor. Først og fremst for at intervjuene skulle gjennomføres best mulig. Ønsket var at informantene ikke skulle oppleve at deres utsagn var feil, selv om de sa noe jeg var uenig i. Informantenes utsagn og forståelse av temaet var det viktigste, og min jobb var å prøve å forstå det de uttalte. Gjennom en bevisstgjøring av eget syn og forståelse av temaet ville jeg forsøke å ikke være førende overfor informantenes utsagn.

4.2 Utvalg og utvelgelse

Utvalget i denne masteroppgaven består av lærere som jobber på grunnskolens mellomtrinn, 5.-7. trinn, og som underviser i kroppsøving. Jeg har valgt ut lærere på mellomtrinnet fordi det står lite om helse i kompetansemålene etter 7. årsteg.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at antall intervjuer i vanlige intervjuundersøkelser kan være alt fra fem til 25 informanter. Dette bestemmes ut ifra oppgavens problemstilling og hva man ønsker å undersøke. En bør verken ha for få eller for mange intervjuer. Dersom man har

for stort antall, kan man ikke gjøre en dyptgående analyse av alle intervjuene. På den andre siden, dersom man har for få intervjuer får man kanskje ikke nok informasjon for videre analyse. Derfor valgte jeg å gjennomføre fem intervjuer. Etterhvert som flere av intervjuene ble gjennomført opplevde jeg også at det ble nådd et metningspunkt. Thagaard (2018) skriver at når en studie med flere deltakere ikke ser ut til å gi ytterligere informasjon av fenomenet som undersøkes, kan utvalget sies å være stort nok og gi oss nok forståelse av fenomenet som studeres.

Informantene ble valgt gjennom strategisk utvelging. Strategisk utvelging vil si at man velger deltakere med egenskaper eller kunnskaper som er godt egnet for å kunne svare på problemstillingen (Thagaard, 2018). Kriteriene for å delta i studien var at informantene måtte være utdannende lærere og undervise i kroppsøving. Det var også ønskelig at informantene skulle variere i kjønn, erfaring og miljø. Med miljø menes det at de har tilhørighet til forskjellige skoler. På bakgrunn av dette rekrutterte jeg fire informanter fra Rogaland og en informant fra Innlandet. Tre av informantene fra Rogaland jobbet også på samme skole, men hadde tilhørighet til forskjellige trinn. Jeg har i hovedsak brukt en rekrutteringsmetode som kalles for snøballmetoden (Thagaard, 2018). Det betyr at man først tar kontakt med noen som har de kvalifikasjoner man ønsker av de man skal undersøke. Deretter ber man denne eller disse personen om navn på andre som har samme kvalifikasjoner eller egenskaper (Thagaard, 2018). Måten dette ble gjort på, med de tre informantene fra samme skole, var gjennom kjennskap til en skoleleder som sendte e-post til kroppsøvingslærere på skolen som passet til kvalifikasjonene (vedlegg 2). Gjennom skolelederen kom jeg i kontakt med tre lærere som ville bidra og stille opp til intervju. Lærerne hadde undervisning på ulike trinn og noen av lærerne hadde også svømmeundervisning. Det var også en lærer som ikke hadde utdanning i kroppsøving, men som hadde erfaring med å undervise i faget. Etersom det ikke var et kriterium at informantene måtte ha formell faglig utdanning i kroppsøving, så jeg på dette som positivt for spredningen i utvalget.

De to siste informantene ble kontaktet direkte ettersom jeg fra før visste at de jobbet på mellomtrinnet og hadde undervisning i kroppsøving. Den ene informanten jobbet på en skole i Innlandet og hadde en 80% stilling. Den andre informanten jobbet på en skole i Rogaland og hadde ikke utdanning i kroppsøving. Denne informanten jobbet heller ikke som lærer i en 100% stilling, ettersom han tok etterutdanning. Vurderingen som da ble gjort var å se på hvor

mange undervisningstimer informanten hadde i kroppsøving. Informanten hadde tre undervisningstimer i kroppsøving i uken, noe jeg vurderte som tilstrekkelig.

Thagaard (2018) trekker fram noen etiske problemer ved bruk av snøballmetoden. Det første problemet handler om informert samtykke. Dersom kontaktpersonene foreslår andre personer som kan bidra i undersøkelsen, får forskeren informasjon om disse uten at de har gitt informert samtykke. For å prøve å sikre at alle informantene frivillig var med i prosjektet, valgte jeg ikke å innhente noen navn fra min kontaktperson før informantene selv hadde gitt beskjed til kontaktpersonen at de ville bidra. Deretter fikk alle informantene tilsendt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema slik at de fikk den informasjonen de trengte før de stilte opp til intervju (vedlegg 3 og 4). Et annet problem med denne metoden er at utvalget kan bestå av informanter innenfor samme nettverk eller miljø, skriver Thagaard (2018). Dette ser jeg ikke på som et stort problem for prosjektet da jeg bruker lærere både fra Rogaland og Innlandet. Tre av informantene har tilknytning til samme skole, mens de to siste har tilknytning til andre skoler. Dermed vil ikke alle informantene tilhøre samme nettverk eller miljø.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet brukes for å forstå verden ut ifra intervjupersonenes ståsted (Kvale & Brinkmann, 2018). Målet med intervjuene var å frembringe informantenes forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget. Det var viktig for meg å huske at informantene er underlagt diskurser, som påvirker hvordan de snakker og forklarer sine handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018, s. 89) skriver at «intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser».

Forskningsintervjuet kan struktureres på ulike måter, fra å ha en streng og lukket intervjuguide til å være helt åpen og ustrukturert. Intervjuguiden kan også være delvis strukturert, også kalt semistrukturert (Thagaard, 2018).

For denne studien ble semistrukturert livsverdenintevju brukt som forskningsmetode. Dette fordi jeg ønsket beskrivelser fra informantenes livsverden som gjorde det mulig å tolke de fenomener som ble beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av denne intervjumetoden har man mulighet til å endre rekkefølge og formulering på spørsmålene som stilles, samt stille oppfølgingsspørsmål. Ettersom jeg brukte semistrukturert intervju hadde jeg

gode muligheter for å være delaktig i intervjuene, fordi spørsmål ikke måtte være i en bestemt rekkefølge, noe som skapte fleksibilitet i intervjusituasjonen. Videre valgte jeg å anvende tre intervjueteknikker i intervjuundersøkelsen; diskursivt intervju, konfronterende intervju og begrepsintervju. Dette på bakgrunn av at disse intervjuformene både søker forskjellige fenomener, samt utfyller hverandre godt for oppgavens formål.

Ettersom jeg anvendte en diskursanalyse, ville også selve intervjuprosessen påvirkes av denne metoden. Forskere som arbeider med diskursive intervjuer vil være særlig oppmerksomme på noen bestemte aspekter i selve intervjuet som skiller denne typen intervju fra konvensjonelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Potter og Wetherell (referert i Kvale & Brinkmann, 2015) vektlegger tre ulike aspekter som særlig viktige. Det første handler om at variasjon i intervjupersonens svar er like viktig som konsekvensen av svaret. Det andre handler om at det vektlegges teknikker som fokuserer på forskjeller fremfor teknikker som undertrykker dem slik at ordvekslingen ofte blir mer uformell. Det siste og tredje aspektet handler om at intervjueren betraktes som en aktiv deltaker, det vil si at forskeren blir mer enn et snakkende spørreskjema. Ved bruk av diskursive intervju vil forskeren legge merke til og noen ganger stimulere konfrontasjoner som oppstår mellom de ulike diskursene som foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette valgte jeg også delvis å benytte konfronterende intervju.

Ifølge Holstein og Gubrium (Kvale & Brinkmann, 2015) er alle intervjusvar et produkt av en fortolkende praksis. Intervjuforskning produserer betydninger fremfor å avdekke forhåndsbestemte meningslementer fra respondentenes indre. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at en direkte og konfronterende tilnærming kan gjøre at fokuset havner på intervjuets konflikt- og maktdimensjoner. Dette kan hjelpe forskeren og enda tydeligere fremheve diskursenes dikotomier og hva som kan ha makt over intervjupersonenes utsagn. Et dilemma med konfronterende intervju er samspillet mellom forsker og intervjuperson. Det er derfor vesentlig å tenke over hvem som intervjues og spesielt forskerens rolle overfor intervjupersonene. Det blir da viktig å finne en balanse hvor intervjupersonene ikke blir krenket dersom deres utsagn konfronteres. Målet ved bruk av konfronterende intervju i denne oppgaven ble derfor å skape en samtale, som stimulerte informantene og forskeren til å formulere tanker rundt forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Både gjennom bruk av diskursivt- og konfronterende intervju ønsker man å skape en mer åpen og uformell

intervjuundersøkelse, slik at intervjupersonene kan få et stort spillerom til å formulere seg (Kvale & Brinkmann, 2015).

Den tredje og siste intervjuteknikken jeg benyttet var begrepsintervju. Begrepsintervju i denne oppgaven brukes for å undersøke intervjupersonenes oppfatning av helse å kartlegge ulike begrepsstrukturer (Kvale & Brinkmann, 2015). Med begrepsstrukturer menes her informantenes begrepsmessige og praktiske forståelse av helse. Finnes det motsigelser i det de sier om begrepet helse, og hvordan de snakker om begrepet i praksis? Ifølge Gee (2014) kan begrepsintervju bidra til å avdekke intervjupersonenes diskursmodeller, det vil si hva intervjupersonene oppfatter som selvfølgelig, normalt eller sant. Samtidig kan denne intervjuformen med fordel benyttes i sammenheng med konfronterende intervju hvor motsetninger kanskje skapes (Kvale & Brinkmann, 2015).

Opgavens intervjuguide (vedlegg 1) ble bygd opp av syv deler. Den første delen handler i hovedsak om å gjøre intervjudeltakerne trygg på intervjusituasjonen og skape en god atmosfære mellom forsker og informant. Deretter handler de fire neste delene om oppgavens problemstilling. De to siste delene var ment som en felles del der forsker og informant sammen kunne reflektere over svarene, samt gi informantene mulighet til å snakke om temaer som de følte ikke ble dekket, eller tanker de hadde gjort seg gjennom intervjuforløpet. Samtidig gav den semistrukturerte formen mulighet til å veksle på rekkefølgen på spørsmålene, noe jeg fikk testet gjennom pilotering.

4.3.1 Pilotering

For å undersøke om spørsmålene jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden var forståelige og faktisk gav svar knyttet til problemstillingen, valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju. Kvale og Brinkmann (2015) ser på forskningsintervjuet som en sosial praksis. Dersom intervjueren skal mestre denne metoden må intervjuerens kompetanse bestå av håndverksmessige ferdigheter, faglig forståelse og trening i å mestre den sosiale praksisen. Thagaard (2018) hevder at man best lærer å være en god intervjuer gjennom egen praksis. For eksempel kan dette gjøres ved hjelp av en kollega som kan gi tilbakemeldinger i etterkant av intervjuet.

Ettersom jeg jobber deltid på en skole i Oslo valgte jeg å gjøre pilotintervjuet med en kollega som underviser i kroppsøving på 4. trinn. I motsetning til gjennomføringen av de reelle intervjuene gav kollegaen min meg tilbakemeldinger på måten jeg stilte spørsmålene på,

hvordan jeg ble oppfattet under intervjuet og om hun forsto spørsmålene. Ved gjennomføringen av pilotintervjuet merket jeg selv at det var noen av spørsmålene jeg måtte omformulere for at intervjupersonen skulle forstå hva jeg spurte om. Ut ifra dette ble noen spørsmål i intervjuguiden slettet, omformulert og lagt til. Jeg fikk også øvd meg på å stille oppfølgingsspørsmål. Dette gav en større trygghet for å stille oppfølgingsspørsmål for gjennomføringen av intervjuene med informantene som skulle delta senere. På bakgrunn av valg av metode, og ved bruk av tre ulike intervjuformer, var det også viktig å fokusere på dialogen mellom meg og min kollega under intervjuet. Under og etter intervjuet fikk jeg inntrykk av at intervjuet ble mer enn et spørreskjema og at det ble en samtale mellom oss. Jeg fikk også tilbakemelding om at test-informanten følte seg forstått, og at intervjuet opplevdes som behagelig. Dette var en viktig tilbakemelding, da jeg vil unngå at informantene skulle føle at de svarte «feil» eller at de fikk en ubehagelig opplevelse av intervjuet. Det gjorde meg også oppmerksom på at det var en fin balanse mellom å ha nok kunnskap om temaet som undersøkes og det å ha for mye kunnskap. Det tekniske utstyret ble ikke testet under pilotintervjuet ettersom det viktigste var å bli kjent med intervjusituasjonen, samt min egen rolle som forsker. Slik Thagaard (2018) beskriver det, er det viktigste med et pilotintervju at forskeren oppnår selvtillit i intervjusituasjonen. Pilotintervjuet gav meg ny innsikt i hvordan en intervjusituasjon oppleves og hvordan jeg som forsker både skulle stille spørsmålene, gi informantene betenkingstid og skape en god atmosfære.

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Selve gjennomføringen av intervjuene ble gjort i klasserom/grupperom på informantenes skole eller på kafé. Intervjuet som fant sted på kafé var etter informantens ønske på bakgrunn av at det var mest praktisk. Alle intervjuene ble gjort i løpet av en uke og varigheten på intervjuene varierte fra 25 til 45 minutter. Dette handlet i hovedsak om hvor mange oppklarende spørsmål informantene hadde og hvor utfyllende svar de gav. I forkant av intervjuet fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 3) hvor formålet med studien ble forklart, samt deres rettigheter. Alle informantene skrev også under samtykkeskjemaet (vedlegg 4) før selve intervjuet begynte. Alle intervjuene ble gjennomført med bruk av lydopptaker, og ved godkjenning fra intervjupersonene ble denne slått på før intervjuet startet. Videre ble det ikke vektlagt noe tid til spørsmål før intervjuet. Dette fordi jeg ville unngå å snakke for mye om prosjektet og derfor bruke tid til eventuelle spørsmål etter intervjuet formelt var ferdig.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver iscenesettelsen av intervjuet som viktig, dette fordi intervjuet bør legge til rette for at informantene får mulighet til å beskrive sine tanker og opplevelser omkring temaet som skal undersøkes. Jeg valgte derfor å møte alle informantene på steder som føltes «hjemmevant» for dem. Deretter var de første minuttene av selve intervjuet avgjørende. For å skape en trygg atmosfære for informantene valgte jeg å starte intervjuet med noen generelle spørsmål, slik at samtalen mellom oss skulle være lett og ledig. Videre viste jeg interesse og forståelse for det informantene uttalte. Jeg opplevde at dette skapte en god kontakt mellom oss og at det ble en naturlig overgang til spørsmål som omhandlet helse.

Etter de to første intervjuene merket jeg stor forskjell på meg selv som intervjuer. Jeg ble mer trygg på intervjusituasjonen og intervjuguiden. Ettersom jeg benyttet semistrukturert intervju var det også mulig og endre spørsmålene i intervjuguiden. Det varierte i hvor stor grad jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål ut ifra hvor utdypende svar som ble gitt. Slik Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, kan det oppstå en viss anspenhet eller angst når intervjuet er over. Dette var en opplevelse jeg satt med etter ett intervju hvor den ene informantene var bekymret for om svarene som ble gitt var gode nok og riktige. Denne situasjonen ble løst ved at jeg betrygget informanten om at svarene var mer enn bra nok og poengterte at hen når som helst kunne trekke seg fra studien, samt hadde mulighet til å både lese transkripsjon og oppgaven i sin helhet.

Alle intervjuene endte med en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015). Måten dette ble gjort på var at intervjuene ble avsluttet ved at informantene fikk mulighet til stille spørsmål eller tilføye mer informasjon. Noen av informantene lurte ikke på noe, men spørsmålet som gikk igjen handlet om deres mulighet til å lese oppgaven. Ettersom disse spørsmålene ikke opplevdes som relevante for oppgavens problemstilling valgte jeg i dette tidspunktet å skru av lydopptakeren og snakke med informantene uten lydopptaker. Gjennom denne debriefingen uten lydopptaker ble samtalen uformell og gav en god avslutning på hvert intervju. Etter spørsmål fra informantene fikk de beskjed om at de kunne få tilsendt både transkripsjon av sitt intervju og selve oppgaven. Det var en informant som ville ha både transkripsjon av sitt intervju og den ferdigstilte oppgaven og en som ville få tilsendt oppgaven i sin helhet. Etter at alle intervjuene var avsluttet startet transkripsjonsprosessen. Transkripsjonen av de aktuelle intervjuene ble deretter sendt til den informantene som ønsket det med en gang den var ferdigstilt.

4.3.3 Transkripsjon

For å gjøre intervjuene bedre egnet til analyse valgte jeg å transkribere dem fra muntlig til skriftlig form. Gjennom transkripsjon ble intervjuene mer strukturerte og lettere å arbeide videre med, denne struktureringen er også starten på den egentlige analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvaliteten på lydopptakene var bra og arbeidet med transkripsjonene ble mindre tidkrevende enn forventet. Etersom intervjuene ble gjennomført på en uke, valgte jeg å transkribere uken etterpå. Dette gjorde at jeg fikk en viss avstand til intervjuene, men fremdeles hadde dem ferskt i minne. Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver at «transkripsjon fra lydopptak til tekst er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger- spesielt angående ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil- som det ikke finnes mange standardregler for, men snarere en rekke valg som skal treffes». For å ikke miste informantenes meningsbærende utsagn valgte jeg å transkribere alt som ble sagt ordrett. Dette inkluderer også ordlyder som «hmm» og «ehh». Samtidig er lange og korte pauser markert, med punktum og komma, og ord med ekstra trykk. Dette gjorde at transkripsjonen så litt rotete ut ettersom informantene ofte startet en setning for deretter å si setningen en gang til med ekstra informasjon. Etersom jeg bruker en diskursanalyse var det viktig for meg å transkribere alt informantene sa slik at ingen meningsbærende utsagn gikk tapt når jeg skulle begynne å analysere (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Analyse

Ved å analysere samtaler skapes det et grunnlag for å studere hvordan mening skapes ut ifra måten personer ordlegger seg på (Thagaard, 2018). Analysen av intervju er både en presentasjon av den opprinnelige fortellingen som blir fortalt under intervjuet og den endelige historien forskeren forteller (Kvale & Brinkmann, 2015). Analyseprosessen starter allerede når man har kontakt med informanter i feltet (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning blir det ofte et skille mellom datainnsamling og analyse. Analysen er når forskeren forlater informanten i feltet og starter sitt arbeid med å analysere og fortolke teksten som er resultatet av arbeidet gjort i felt (Thagaard, 2018).

Foucaults teorier tar del av nesten alle former for diskursanalyser, hvor vi forholder oss til hans arbeid både gjennom kritikk og ved å referere han (Jørgensen & Phillips, 1999). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fokuserer diskursanalyser på hvordan kunnskapens sannhetseffekter skapes gjennom diskurs, og hvilke maktrelasjoner som finnes i diskurser. Som nevnt tidligere er forholdet mellom diskursteori og diskursanalyse svært tett. Ut ifra dette fant jeg det formålstjenlig å ta utgangspunkt i oppgavens teorigrunnlag samt diskursteori i analysefasen.

Det er mange forskjellige former for diskursanalyse, hvor noen er formelle og tekniske mens andre er mindre regelbundet og uformelle (Kvale & Brinkmann, 2015). Jørgensen og Phillips (1999) skriver at;

I den diskursanalytiske undersøgelse gælder det altså ikke i første omgang om at sortere hvilke udsagn om verden, der er rigtige eller forkerte i ens materiale. Derimod skal man arbejde med det, der faktisk er blevet sagt eller skrevet, for at undersøge, hvilke mønstre der er i udsagnene- og hvilke sociale konsekvenser forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får. (s. 31)

Diskursen er det mentale mulighetsrommet for hva som kan gi mening, samt hva som blir oppfattet som viktig, legitimt og seriøst (Sirnes, 1999). Finnes det enigheter eller uenigheter mellom informantene eller er det tegn på dikotomier hvor de for eksempel rangerer helse som enten god eller dårlig? Hvilke utsagn oppleves som troverdige og sanne for informantene? Er det noen utsagn som bryter med det flertallet sier eller tar for gitt? Diskursanalysen beveger seg da fra det eksplisitte og bevisste til det implisitte og skjulte (Sirnes, 1999). Det vil si at man gjennom en diskursanalyse må undersøker distinksjoner og forbindelser som ikke nødvendigvis vises direkte for forskeren, men som fremdeles er tilstede under kommunikasjonens overflate (Vårdal, referert i Sirnes, 1999). Finnes det informasjon utover det informantene sier, eller tolkes noe av det de sier om helse som selvfølgelig? Ved å undersøke det eksplisitte, bevisste, implisitte og skjulte ønsker ikke forskeren bare en gjenkjennelseeffekt, men å skape en avdekkings- og oppdagelseeffekt (Sirnes, 1999).

Gjennom kommunikasjon finnes det også et delvis ubevisst nivå og et styrende nivå som også kan variere i ulike kontekster, for eksempel i klasserommet eller i et intervju. Diskursanalysen ønsker å påvise en makt i diskursen. Denne makten er verken noe en person kan tilegne seg,

disponere, overlate til andre eller miste. Makten finnes overalt og tilhører ikke noen, men er tilstede i alle sosiale kontekster og relasjoner (Sirnes, 1999). Kan jeg som forsker oppdage maktperspektiver som styrer over informantenes forståelse av helse, som for eksempel læreplaner, idrettsbakgrunn, utdanningsbakgrunn eller medias fremstilling av helse?

Jeg valgte i denne oppgaven å bruke en diskursanalyse slik den er beskrevet av Thorvald Sirnes (1999). Grunnen til at jeg valgte å bruke Sirnes (1999) var at jeg så det som mest hensiktsmessig å lage en «oppskrift» for hvordan analysen kunne gjennomføres for å systematisere analysen. På bakgrunn av Sirnes (1999) sine beskrivelse av en diskursanalyse utarbeidet jeg en «analyseguide» for det videre arbeidet som vil bli presentert her.

Sirnes (1999) gjør rede for hvordan en diskursanalyse kan gjennomføres og skriver følgende;

Den samfunnsvitenskapelege analysen må derfor kommunisera noko som folk kan kjenna seg igjen i, og som dei umiddelbart forstår betydninga av. Dei må kunna sjå sin eigen tale. Men dette er berre første trinnet. Dersom ein stoppa her, ville ein ha lite å tilføra den sosiale forståelsen. Hensikta er derfor ikkje berre å gjengi og beskriva utsagn og uttrykk. Analysen må visa korleis dei blir produsert, og kva det er som styrer oppfatninga av kommunikasjonen, t.d. kva for kategoriar som blir brukt. (s. 31)

Sitatet beskriver en metode for hvordan en diskursanalyse kan gjennomføres, og videre skal jeg beskrive tre trinn for hvordan analysen i denne oppgaven har blitt strukturert.

Første trinn i analysen:

Å presentere empiri. Det betyr at informantenes empiriske utsagn vil bli presentert uten at jeg som forsker har fortolket utsagnene. Dette for at informantene skal kunne kjenne igjen sine egne utsagn (Sirnes, 1999).

Andre trinn i analysen:

Å fremstille hvordan utsagnene var blitt produsert, altså hvilke diskursive forståelser som lå til grunn for informantenes utsagn (Sirnes, 1999). Dette ble gjort for å kunne tilføre mer til informantenes forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget enn hva utsagnene alene kunne fortelle oss.

Det var fire diskursive tema som manifesterte seg gjennom denne delen av analysen; 1. *elevne må lære viktigheten av å være i aktivitet* 2. *det er god trening å være i medgang og motgang* 3. *elevne er ikke modne nok til å forstå helsebegrepet* 4. *helse har noe med den fysiske kroppen og gjøre*. I denne fasen tilførte jeg som forsker min forståelse og fortolkning av informantenes empiriske utsagn.

Tredje trinn i analysen:

Sirens (1999) hevder at dersom diskursanalysen lykkes, kan den vise hva som har makt over menneskers tanker, følelser og emosjoner og som derfor kan være opphavet til forståelsen. Det tredje trinnet i analysen handler derfor om hvilken makt som kunne være bakenforliggende for informantenes utsagn.

Gjennom analysen ønsket jeg å vektlegge eventuelle tatt-for-gittheter i informantenes forståelse av helse og hva som oppleves som viktig og meningsfylt. Jeg ønsket å studere om informantene uttrykte implisitte meninger i sine utsagn. Videre ble det undersøkt hvilken makt som kunne påvirke informantenes forståelse av helse. Som beskrevet ovenfor tok jeg utgangspunkt i empirien, før jeg tilførte egen forståelse og fortolkning av det informantene fortalte under intervjuene.

4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

4.5.1 Validitet

Validitet handler om gyldighet og knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Et viktig aspekt ved validitet er om metoden som blir brukt i forskningsprosjektet faktisk undersøker det den skal og at funnene som blir gjort passer til studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet gjelder ikke kun i analysefasen, men den bør gjennomsyre hele forskningsprosessen og det skal være mulig for de som leser teksten å følge forskningsprosessen trinn for trinn. Dette handler om gjennomsiktighet og gjøres gjennom redegjørelser for hvordan vi har kommet frem til de tolkninger vi gjør (Thagaard, 2018). Å bruke intervju som forskningsmetode har blitt kritisert fordi vi ikke kan sikre at intervjupersonene snakker sant (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom intervjuprosessen var det viktig for meg å følge opp intervjupersonenes svar, for å kunne forsikre meg om at det de sa stemte med deres intuitive tanker. Samtidig var det viktig å gjøre analysene og mine tolkninger gjennomsiktige, slik at lesere kan få et grunnlag til å vurdere

forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Oppgavens analyse og diskusjonsdel vil også bli sett i sammenheng med teori og tidligere forskning. Tolkninger som ble gjort og som kan vises igjen i annen forskning vil også være med på å øke oppgavens validitet. Det finnes mange ulike analysemetoder, men jeg valgte i hovedsak å bruke diskursanalyse fordi jeg ønsket å frembringe en dypere helseforståelse hos informantene.

Thagaard (2018) skriver at tolkninger som presenteres skal være begrunnet og at forskeren skal spesifisere hvordan hen kom frem til sin forståelse. Fortolkningsprosessen av informantenes utsagn startet under intervjuet. Fordi informantenes utstråling, gestikulering og atmosfæren var noe jeg som forsker videreførte inn i den videre analyseprosessen. Ettersom intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuundersøkelsen kunne jeg, ved hjelp av notater, tolke informantenes utsagn med informantenes gestikuleringer ferskt i minnet. Videre var analyseprosessen preget av systematisering av utsagn som tematisering av disse. Deretter startet den videre fortolkningsprosessen av informantenes utsagn under hvert diskursive tema.

Thagaard (2018) hevder at validiteten styrkes dersom forskeren kritisk gjennomgår analyseprosessen. Dette kan gjøres ved å prøve ut om andre alternative perspektiver kan gi relevant forståelse. I denne studien kunne sannsynligvis alternative perspektiver også gitt en god forståelse av helse som fenomen i kroppssøving. Likevel falt valget på å benytte diskursanalyse. Dette på bakgrunn av et ønske om å avdekke informantens forståelse, samt søken etter bakenforliggende strukturer i deres utsagn.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet handler om forskningsresultatenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I hovedsak handler det om at en annen forsker som gjør samme undersøkelse og bruker samme metode vil kunne oppnå samme resultater. Forskeren må derfor være konkret i beskrivelsene av fremgangsmåten for innhenting av data (Thagaard, 2018). Samtidig er det en stadig kritikk for intervjumetodens reliabilitet dersom to intervjuere får forskjellige resultater. Gjennom et diskursivt perspektiv er holdninger og selvet interrelasjonelt konstituert, som et resultat av diskursive handlinger og det sosiale samspillet (Kvale & Brinkmann, 2015). Med andre ord kan intervjupersonen endre seg fra første til andre intervju. Hen kan ha fått en annen oppfatning av spørsmålene, mer kunnskap eller endret sine holdninger. Hvilken rolle jeg har hatt under intervjuene og hvordan min forforståelse kan påvirke intervjuet har vært viktig i arbeidet med prosjektet. Arbeid med

diskurser man selv er tett på kan være vanskelige å fange opp, ettersom forskeren selv er en del av kulturen og deler mange av de tatt-for-gittheter som ligger i materialet (Jørgensen & Phillips, 1999). For å oppnå høy reliabilitet i dette prosjektet har jeg vært bevisst min rolle som forsker og som deltaker i samme felt som undersøkes. Senere i oppgaven presenteres prosjektets funn. Funnene vil først bli presentert uten min fortolkning. Her vil leseren ha mulighet til selv å tolke utsagnene som presenteres og gjøre seg opp en mening.

4.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om at tolkninger og vurderinger av en enkelt undersøkelse kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Dersom et prosjekt kan bidra til mer generell teoretisk forståelse av et fenomen vises det til høy grad av overførbarhet (Fangen, 2010).

Ettersom mitt prosjekt likner andre prosjekter som studerer helseforståelse hos lærere kan det se ut til at det kan være en viss grad av overførbarhet (Løvli, 2014; Syvertsen, 2014). Det kan se ut til at det er et likt mønster i hvilken forståelse lærerne har, til tross for at studiene er gjort på ulike alderstrinn. På en annen måte handler mitt prosjekt om å se på de konkrete informantens forståelse av helse og ikke hvilken forståelse lærere generelt har av helse. Kanskje kan funnene bidra til å øke bevisstheten av diskursers påvirkning på individets meninger og forståelser.

4.6 Ethiske refleksjoner

En intervjuundersøkelse inneholder moralske og etiske spørsmål angående undersøkelsens mål. Ønsket om å oppnå kunnskap og å ta etiske hensyn kan være vanskelig i kvalitative undersøkelser. Slik Kvale og Brinkmann (2015) skriver, preger de etiske problemstillingene hele intervjuforløpet og man bør derfor ta hensyn til etiske spørsmål fra starten av undersøkelsen. Tidligere i metodekapittelet ble det beskrevet hvordan jeg som forsker er situert i feltet og hvordan analysen ble gjennomført. Som forsker innehar jeg mye makt for prosjektets utvikling, en makt jeg er bevisst. Det er viktig å påpeke at informantens utsagn som presenteres i kapittel 5 er et utdrag av deres uttalelse. De empiriske utsagnene blir presentert uten at de er fortolket i særlig stor grad, foruten at de er utdrag av uttalelser. Deretter blir utsagnene fortolket og i fortolkningsprosessen innehar forskeren stor makt. Ettersom det er læreres forståelse prosjektet undersøker vil det gjennom en diskursanalyse undersøkes hva som produserer informantens utsagn og hvilken makt som kan være

bakenforliggende. Dette kan føre til at informantene ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i de fortolkningen som er gjort. På bakgrunn av dette har det vært viktig, gjennom fortolkningsprosessen, å forholde meg til informantenes empiriske utsagn og deres virkelige betydning. På denne måten mener jeg at informantenes stemme presenteres på en god måte.

Det finnes også etiske retningslinjer en forsker bør forholde seg til, som informert samtykke, fortrolighet/konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er hovedsakelig retningslinjer da det ikke finnes noen eksakte regler for hvordan de skal brukes. Dette er dermed en vurdering forskerne gjennom sitt forskningsarbeid hele tiden må vurdere. Jeg vil nå se nærmere på de fire retningslinjer som er mest relevant for dette arbeid.

4.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at deltakerne i forskningsprosjektet får informasjon om prosjektets overordnede formål, samt fordeler og eventuelle ulemper ved å delta i prosjektet. Samtidig sikrer man at deltakerne frivillig blir med i prosjektet og at de vet at det er mulig å trekke seg fra prosjektet når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom et informasjonsskriv fikk informantene informasjon om prosjektets varighet, hvilken metode som ble brukt, samt hvem som har tilgang på informasjonen de gav. Oppgavens problemstilling ble ikke nevnt i informasjonsskrivet. Dette fordi jeg søker informantenes egne forståelser av temaet og ikke ønsket at de skulle forberede seg grundig for å svare mest mulig «riktig». I spørsmålet om hvem som skulle gi det informerte samtykke landet jeg på at det skulle være hver enkelt informant. Dette i hovedsak for å sikre at informantene helt frivillig deltok og ikke eventuelt ble presset av skoleleder (vedlegg 4).

4.6.2 Konfidensialitet

Som oftest handler konfidensialitet om hvordan private data behandles og at private data om deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av informert samtykke var informantenes underskrift, samt utdanningsbakgrunn de eneste personopplysningen jeg ba om. Utenom dette vil jeg ikke nevne informantenes arbeidsplass eller noe som kan identifisere dem. Informantenes reelle navn vil heller ikke bli brukt i oppgaven. Informantene presenteres under fiktive navn. Samtidig vil det bare være meg og veileder som hadde tilgang til ubehandlet data fra intervjuene.

4.6.3 Konsekvenser

Som forsker må man forholde seg til at forskningen både kan føre til positive og negative konsekvenser for deltakerne. I en intervjusituasjon kan informantene komme til å gi informasjon de kanskje senere vil angre på (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig at deltakerne var informert om sine rettigheter med tanke på å trekke tilbake informasjon eller trekke seg fra selve prosjektet.

4.6.4 Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Forskningsprosjektet innhentet personopplysninger fra informantene og det var derfor meldepliktig til Norsk senter for dataforskning (NSD) (Thagaard, 2018). NSD vurderte høsten 2019 at prosjektet var i samsvar med personvernlovgivningen og gav klarsignal til oppstart (vedlegg 5).

5. Resultat og diskusjon

Intervjuene viser hvordan informantene forstår helse som en del av kroppsøvningsfaget, samt at det finnes ulike diskurser å ta hensyn til. Gjennom analyseprosessen har det manifestert seg fire ulike diskursive tema som er sentrale for hvordan informantene forstår helse som en del av kroppsøvningsfaget. I dette kapittelet vil jeg først presentere hver enkelt informant. I denne presentasjonen vil jeg også inkludere en beskrivelse av deres overbyggende utsagn om selve helsebegrepet. Informantens overbyggende utsagn om helsebegrepet vil bli diskutert i neste kapittel. Deretter vil jeg presentere de diskurser som har blitt avdekt gjennom analysen. Her vil jeg ta utgangspunkt i informantenes utsagn i intervjuene, for så å diskutere ut fra oppgavens kontekst og teorigrunnlag hvordan utsagnene er produsert innen det angjeldende diskursive temaet. Til slutt vil jeg diskutere hvilke maktforhold som synes å være bakenforliggende for informantenes utsagn.

5.1 Presentasjon av informantene og deres forståelse av helsebegrepet

I det følgende vil jeg presentere informantene som deltok i studien. Jeg presenterer kort informantenes utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og deres forhold til fysisk aktivitet/kroppsøving. Informasjonene som blir brukt i presentasjonene av informantene er hentet fra hvert enkelt intervju. Under intervjuene ble informantene konkret spurt om hva de «legger i begrepet helse». Jeg vil også presentere utdrag fra alle informantenes utsagn når vi snakket konkret om helse, disse vil også bli kommentert.

5.1.1 Kari

Kari er utdannet adjunkt med opprykk med formell faglig kompetanse i kroppsøving, samfunnsfag og engelsk, og underviser også i disse fagene. Hun jobber på 6. trinn og har to undervisningstimer i kroppsøving i uken. Hun har jobbet som lærer i over 10 år og har undervist i kroppsøving alle årene både med og uten utdanning. Kari opplever at det ikke har en innvirkning på henne at hun er utdannet i faget. Hun sier at hennes undervisning ikke endret seg fra før til etter utdannelsen var gjennomført. Fra egen skolegang forteller hun at kroppsøving var et favorittfag. Som lærer trives hun også godt i faget fordi kroppsøving gir henne en annen mulighet til å bli kjent med elevene. Samtidig liker hun at det er mye variasjon i faget. Kari synes det er morsomt å drive med idrett og har stor personlig motivasjon for å være i bevegelse. I analysen av intervjuet er følgende sitat valgt ut fordi det synes å være typisk for Kari sin helseforståelse.

Kari: «Nei, det der er jo vanskelig da men «...» ved å ha god helse så tar man vare på seg selv, det betyr ikke nødvendigvis at man må trene så og så mye da synes jeg men det er jo noe, det er jo selvfølgelig forskning som viser det da at du må ha så og så mye aktivitet i løpet av dagen og det er jo på barn og de bør ha den og den intensiteten over den og den tiden men der ikke noe ehh det er vel derfor og, skolen jeg jobber på som ikke har fysak på 5-7 som burde hatt det, at de har lagt det inn ehh befolkningen blir ja dårligere og dårligere helse så det er jo et viktig begrep i seg selv men jeg bruker det nok ikke aktivt i min egen lærergjerning «...» Og man kan være stor og likevel ha god psykisk helse eller sånn at man er slank og i fysisk god form så kan man være ustabil psykisk da så da har men ikke god helse egentlig da hvis man er psykisk ustabil i tillegg».

Sitatet tyder på at Kari synes det er vanskelig å svare på hva helse er, men uttrykker at helse handler om å ta vare på seg selv, selv om det ikke nødvendigvis trenger å ha noen sammenheng med trening. Likevel lener hun seg på forskning som viser at barn skal ha en viss mengde aktivitet med ett visst intensitetsnivå. Videre sier hun at det nok er derfor fysak (fysisk aktivitet) har blitt innført i skolen, til tross for at det ikke blir gjennomført på hennes skole. Kari sier at befolkningen får dårligere helse, men at det ikke nødvendigvis er noen sammenheng mellom kroppsvekt og god helse. Hun mener at man må ha både god psykisk og fysisk helse for å ha god helse. Kari sier også at helsebegrepet er viktig, men at hun ikke bruker det aktivt i sin lærerhverdag.

5.1.2 Truls

Truls er utdannet adjunkt med opprykk med formell faglig kompetanse i kroppsøving, naturfag, samfunnsfag og matematikk og underviser i disse fagene. Truls jobber på 6. trinn og underviser i kroppsøving tre timer i uka. Kroppsøvingen er delt slik at han annen hver uke underviser tre timer i kroppsøving og annen hver uke underviser en time i kroppsøving og to timer i svømming. Truls mener at det har en innvirkning på han å være utdannet kroppsøvingslærer. Han sier at i noen undervisningstimer har ikke utdanning nødvendigvis så mye å si, men helhetlig mener han at kroppsøvingsfaget handler om mer enn å dele inn to lag og ha en staffet. Fra egen skolegang var kroppsøving et favorittfag som han mestret godt. Truls har jobbet som lærer i over fem år og trives godt med å undervise i kroppsøvingsfaget. Likevel syns han det kan være et krevende fag å fornye seg i fordi han har et utvalg av aktiviteter og øvelser han liker. Han syns det er krevende å komme opp med nye øvelser. Truls har alltid spilt fotball og er glad i fysisk aktivitet.

I analysen av intervjuet er følgende sitat valgt ut fordi det synes å være typisk for Truls sin helseforståelse.

Truls: «Ehh vet ikke om det er en sånn textbook definisjon men det er jo på en måte det å på en måte ha en helse og en kropp som kan fungere i hverdagen da. At du kan gjøre det aller meste du vil og du kan på en måte at du ikke har noen begrensninger i forhold til det fysiske da, eller du har jo noen begrensninger men sånn innenfor rimelighetens grenser da at du kan ta deg en treningsøkt når det passer uansett på uansett hvilket nivå du er på «...» men bare liksom å ha kunnskapen til det å holde seg i aktivitet».

Truls nevner at det sikkert finnes en definisjon av helsebegrepet, men sier at helse handler om å fungere i hverdagen. At man med den kroppen og helsen man har kan gjøre det man vil i hverdagen uten særlig begrensning. Når han snakker om begrensninger, henviser han til fysiske restriksjoner, og at disse restriksjonene ikke skal være et hinder for å kunne ta seg en treningsøkt, tilpasset eget nivå, når det skulle passe. Truls sier også at helse handler om å ha kunnskap om å holde seg i aktivitet.

5.1.3 Ola

Ola er utdannet adjunkt og har ikke formell faglig kompetanse i kroppsøving, men han har jobbet fast som kroppsøvingslærer i ett år. Han jobber 50% på en barneskole hvor han har tre undervisingstimer i kroppsøving hver uke. Han har en undervisningstime på 5. trinn og to undervisningstimer på 7. trinn. Ola mener at det har en innvirkning på han at han ikke er utdannet i kroppsøving. Han synes at man skal være utdannet kroppsøvingslærer slik som i andre fag. Videre synes han at det er enda viktigere at lærere er utdannet i faget når elevene er eldre enn barneskolealder. Dette fordi han tror det er lettere å tilpasse undervisningsopplegg for yngre barn, og at undervisningen da ofte er lekbasert. Ola sier at han alltid har spilt fotball og vært aktiv. Han har bare gode minner fra kroppsøvingfaget selv. Han synes det er veldig morsomt å undervise i faget og vurderer å ta videreutdanning for å få formell faglig kompetanse i kroppsøving.

I analysen av intervjuet er følgende sitat valgt ut fordi det synes å være typisk for Ola sin helseforståelse.

Ola: «ehh jeg tenker jo ehh det er liksom ehh at det ikke bare må se på helse kun som fysiske helse «...» synes det er litt vanskelig fysisk, helse trenger ikke kun gå på om du er i god fysisk form, men det må også være med sosial og psykisk helsen så liksom du kan ha en god helse uten å være springe raskt eller springe langt eller være god i håndball eller fotball eller de klassiske idrettene, men ehh litt sånn allment at du ja at du det høres jo litt sånn spesielt ut men hvis du har det bra psykisk og sosialt og og kan være med på ting fysisk ehh det er hvertfall det jeg legger i ordet helse «...» Lett å tenke for meg og eller for meg og liksom at det bare det fysiske men hvert fall at ja du kan kombinasjonene av de tenker jeg».

Ola starter med å si at helse handler om noe mer enn bare fysisk helse. Han synes det er vanskelig å forklare, men at helse handler om noe mer enn å være i god fysisk form. Videre mener han at helse også inkludere et sosialt og psykisk aspekt. Ola eksemplifiserer ved å være rask, ha god kondisjon eller være god i lagidretter og sier at helse er noe allment. Han ser på det fysiske, psykiske og sosiale som noe som hører sammen og at det må samsvare for god helse. Til slutt sier han at det er lett å tenke at helse bare er noe fysisk, men at han ser på helse som en kombinasjon av det fysiske, psykiske og sosiale.

5.1.4 Lise

Lise er utdannet adjunkt og har ikke formell faglig kompetanse i kroppsøving, men hun har jobbet som kroppsøvingslærer i syv/åtte år og underviser i kroppsøving på 7. trinn. Lise synes det går fint å jobbe som kroppsøvingslærer til tross for at hun ikke har utdanning i faget, men mener at det tidvis ville vært fordelaktig å være utdannet. Hun sier at hun følger årsplanen som andre kroppsøvingslærere har laget når hun planlegger egen undervisning. Fra egen skolegang minnes hun kroppsøvingsfaget som lystbetont og et fag hun likte svært godt. Som lærer trives hun også godt i kroppsøvingsfaget. Hun synes det er fint å se at elevene er glad i undervisningen, og hun synes også det er gøy å selv være aktiv i timene. Selv har hun alltid vært fysisk aktiv og opptatt av kosthold.

I analysen av intervjuet er følgende sitat valgt ut fordi det synes å være typisk for Lise sin helseforståelse.

Lise: «Det er å ha en sterk kropp ehh en kropp som kan yte både fysisk og mentalt ehh da, tenker jeg også med ernæring at det ja spesielt ernæring at de får i seg nok å spise eller det rette å spise eller jeg tenker jo søvn og når jeg tenker på helse så tenker jeg egentlig alt du gjør for å på en måte være optimal og at kroppen skal virke optimalt».

Sitatet viser at Lise synes å mene at helse handler om å ha en sterk kropp som kan yte fysisk og mentalt. Hun tenker særlig på ernæring når hun snakker om helse. I ernæringsbegrepet vektlegger hun at man skal spise nok og riktig. Samtidig trekker hun frem søvn som et viktig aspekt ved å ha god helse. Lise mener også at alt man gjør for at kroppen skal fungere optimalt har en innvirkning på helsen.

5.1.5 Kåre

Kåre er utdannet kroppsøvingslærer og jobber på 6. trinn. Han har jobbet i over fem år og har vært kroppsøvingslærer alle årene. Kåre har tre timer kroppsøving i uka, disse er fordelt som to timer i svømming og en time kroppsøving. Han mener at det har en betydning å være utdannet i faget fordi man lærer hvordan man skal undervise i faget, men at interessen for kroppsøvingsfaget er minst like viktig. Fra egen skolegang synes han kroppsøvings var det morsomste faget, og han bærer bare med seg positive erfaringer. Som lærer trives han også i faget, men legger til at det ikke er like morsomt dersom han ikke selv er fornøyd med

undervisningen. Kåre liker at elevene har et fag hvor de ikke trenger å sitte i ro, men kan utfolde seg i all type aktivitet. Selv har han alltid likt fysisk aktivitet og brenner for at barn skal være i aktivitet.

I analysen av intervjuet er følgende sitat valgt ut fordi det synes å være typisk for Kåre sin helseforståelse.

Kåre: «Helse ja det er jo det som ehh beskriver hvordan du føler deg enten fysisk eller psykisk, ehmm og hva du er i stand til å gjøre enten fysisk eller psykisk om du har god eller dårlig helse ja er du frisk hehe da har du god helse».

Sitatet tyder på at Kåre synes å mene at helse beskriver hvordan man føler seg både fysisk og psykisk. Kåre gir en kort og konsis uttalelse om hva helse er for han. Det kan se ut som at Kåre skiller på god og dårlig helse ved at en person er frisk eller syk enten fysisk eller psykisk.

5.2 Diskursive tema

Gjennom analysen viste det seg tema som er knyttet til min problemstilling. Slik jeg anvender disse temaene, faller de under helsediskursen i kroppsøvingfaget. Jeg har derfor valgt å kalle temaene for diskursive tema.

Det er viktig å huske at helse som fenomen fremstår forskjellig ut fra diskursive praksiser. I dette delkapittelet skal jeg presentere de fire diskursive temaene som har vist seg gjennom analysen. Disse er 1. *Elevene må lære viktigheten av å være i aktivitet.* 2. *Det er god trening å være i medgang og motgang.* 3. *Elevene er ikke modne nok til å forstå helsebegrepet* 4. *Helse har noe med den fysiske kroppen og gjøre.* Under hvert diskursive tema vil jeg først presentere informantenes empiriske utsagn og kommentere disse. Deretter drøftes det hvordan utsagnene kan ha blitt produsert. Det vil si at jeg drøfter informantens empiriske utsagn på bakgrunn av oppgavens kontekst og teorikapittel. Jeg drøfter utsagnene opp mot kontekst og teori i samme rekkefølge under hvert diskursive tema. Først drøfter jeg utsagnene opp mot helseteori, så kroppsøvingens fortid og nåtid, deretter opp mot læreplanene og til slutt opp mot oppgavens diskursteoretiske perspektiv.

Til slutt vil jeg drøfte hvilke maktforhold som kan ha påvirket informantenes utsagn. Hvert diskursive tema vil beskrives og drøftes under hvert sitt underkapittel.

Sitatene fra informantenes empiriske utsagn er i hovedsak valgt fordi de gjennom analysen fremstod som typiske for datamaterialet. Etersom sitatene viser enighet blant informantene har jeg valgt ut de utsagnene som er mest beskrivende. Utsagn som bryter med det mest typiske inntrykket vil bli gjort rede for ved bruk av en forklarende tekst når informantenes empiriske utsagn blir presentert. Noen av sitatene vil tilsynelatende virke like, men blir presentert fordi meningsinnholdet i sitatet vil tilføre oppgaven mer dybde innenfor temaet.

5.2.1 Elevene må lære viktigheten av å være i aktivitet

Deltakernes empiriske utsagn

Fysisk aktivitet var noe alle informantene forbant med glede. At aktivitet er viktig i kroppsøvningsfaget synes alle informantene å være enig om. Alle nevner at fysisk aktivitet er noe de har satt pris på gjennom hele livet, og at de har et sterkt ønske om at barn og unge skal være glad i aktivitet. Ordene de bruker innenfor dette diskursive temaet er aktivitet, fysisk aktivitet og bevegelse. Dette diskursive temaet kan presenteres under tre underoverskrifter; fysisk aktivitet som helse, fysisk aktivitet som læring, informantenes motivasjon for fysisk aktivitet.

Fysisk aktivitet som helse

Da jeg stilte spørsmålet om informantene syntes kroppsøvningsfaget var viktig, svarte alle at det var et veldig viktig fag og at de skulle ønske at det var mer fysisk aktivitet i skolen. Et typisk eksempel på dette kom frem i samtale med Kåre.

Kåre: «Nei for det er viktig at elevene får et positivt forhold til det å være i bevegelse for senere, ehh så og det er også viktig å ta vare på helsen og ta vare på kroppen så først og fremst at de får et positivt forhold til det å like å være i aktivitet det er det viktigste».

Kåre synes å mene at kroppsøvningsfaget er et viktig fag som kan gjøre at elevene liker å være i bevegelse, og at de får et positivt forhold til aktivitet både nå og i fremtiden. Han nevner også at kroppsøvningsfaget er viktig for å ta vare på kroppen og helsen og at dette lettere lar

seg gjøre dersom elevene har et positivt forhold til å være i bevegelse. I samtale med Truls blir dette utdypet videre.

Truls: «Ja absolutt, du ser nå mange elever er inaktive, sånn som de er er det et superviktig fag både på sånn bryte opp i hverdagen å få annerledes type undervisning også se de på en annen arena, men også sånn helsegevinstmessig, så for min del kunne vi hatt enda mer kroppsøving uten at vi skal gå for mye inn i akkurat det da».

Truls sier at kroppsøvinger er et viktig fag fordi mange av elevene er inaktive, men han viser også til at kroppsøving er viktig for variasjon i hverdagen og at det fremstår som en annerledes undervisningsform. Videre nevner han at kroppsøving også har en helsegevinst, men han utdyper ikke dette mer. Til slutt sier han at det med fordel kunne vært enda mer kroppsøving. Jeg ønsker å vite hva Truls mener når han snakker om helsegevinsten i kroppsøving og stiller derfor spørsmål om dette:

Truls: «Nei du ser jo at ehh eller jeg ser jo da at ehh flere elever som jeg har er veldig inaktive, at de gjør lite på fritiden og de kommer seg ikke ut de holder seg ikke i bevegelse ehh ja så egentlig bare at de får 1,5-2 timer ekstra aktivitet i uka så vil jo det hjelpe, det er ikke så mye som skal til i forhold til forskning og sånne ting som skal hjelpe så spesielt innenfor det da».

Truls utdyper at noen elever er i veldig lite aktivitet på fritiden, og at den tiden de får på skolen til å være aktive har en positiv effekt på elevenes helse. Videre refererer han til forskning som viser hvor mye man burde være i aktivitet for at det skal ha en positiv effekt på helsen.

Fysisk aktivitet som læring

Videre i intervjuet snakket jeg med informantene om hva de mener at elevene skal lære i faget. Både Kari, Truls og Lise sier at det er viktig at elevene lærer å «presse» seg litt.

Kari sier at:

Kari: «Å kunne tåle å være litt i aktivitet da at de kan lære seg å kjenne på sin egen kropp da hvordan det er å ja, det er ikke farlig å bli svett da, kjenne seg selv bli kjent med seg selv hvordan reagerer de når de blir slitne ehh hvordan takler de det og sånt».

Et viktig aspekt ved det Kari sier, er at elevene ikke bare skal være i aktivitet. De skal også lære seg å kjenne på sin egen kropp, hvordan det er å være i aktivitet og hvordan det føles når de faktisk er slitne. Hun mener at elevene må lære seg at det ikke er farlig å bli svett, men heller forstå hvorfor de blir svette. Det eksemplifiseres også av Ola.

Ola: «På barneskolen der jeg jobber så mener jeg de bør lære hvorfor det er viktig å være i aktivitet, alle gevinstene på en måte».

Ola snakker videre om at de har lite «teoriundervisning» i kroppsøving, men at elevene kan få små drypp av viktigheten av å være i bevegelse.

«Ehmm men ja lære de viktigheten av å bevege seg at det trenger liksom ikke bare for å være for å få en trent kropp, men for hodet også og konsentrasjonen».

Ola synes å mene at elevene bør lære viktigheten av å være i aktivitet. Når han snakker om hvorfor det er viktig, viser han til helsegevinstene ved å være i aktivitet. Han sier at aktivitet ikke bare handler om å få en trent kropp, men også om at elevene kan yte bedre i hverdagen. Han sier også at informasjonene elevene får ikke skal komme gjennom tradisjonell teoriundervisning. Teori skal være en del av kroppsøvingundervisningen hvor læreren kan gi elevene korte beskjeder om hvorfor de gjør de ulike aktivitetene og hvordan det påvirker helsen deres.

Informantenes motivasjon for fysisk aktivitet

Under intervjuet snakker jeg med informantene om deres undervisning og lurer på hva de tenker om sin egen påvirkningskraft på elevene. Ut ifra dette spør jeg dem om de tror at undervisningen preges av deres syn på helse. I større eller mindre grad svarer alle informantene at deres syn på helse har innvirkning på undervisningen. Et eksempel er Lise som sier at:

Lise: «Jaja, ja det tror jeg «...» og sett i lys av at jeg ikke har kompetanse egentlig hvis jeg hadde vært både uten kompetanse og ikke vært noe aktiv selv og brydd meg mye om helse selv ehh så tenker jeg nok at det jeg hadde formidlet mindre til elevene om effektene av å være i aktivitet og ha god helse og spise riktig og sover riktig «...» så jeg vet jo at jeg formidler mye om hva som er lurt og bra for kroppen».

Lise synes å være nokså sikker på at hennes syn på helse preger undervisningen. Lise fremhever at hun ikke har formell faglig kompetanse i kroppsøving og dersom hun selv ikke hadde vært glad i aktivitet hadde hun formidlet mindre til elevene om god helse. Det Lise formidler om god helse til elevene omhandler effektene av å være i aktivitet, å ha et godt kosthold og viktigheten av nok søvn. Kåre utdyper dette;

Kåre: «mmm, ja det tror jeg absolutt ja ja det gjør det nok ehh for hvis ikke jeg hadde syns det var viktig så tror jeg det hadde smittet litt over på min undervisning «...» Da jeg er for eksempel veldig opptatt av at da skal det ikke være noen øvelser eller aktiviteter som tar lang tid å forklare ehh det skal være på en måte rett rett i det da ehh og jeg kunne godt brukt mye tid på å forklare øvelsen og sånn hvis det var viktig for meg at de skulle lære nye øvelser men for meg er det viktig at de er i bevegelse og aktivitet».

Kåre synes å mene at hans syn på helse preger undervisningen fordi han er opptatt av at elevene skal være mye i aktivitet. Han bruker ikke lang tid på å forklare øvelser og aktiviteter, men fokuserer på at elevene skal få bruke så mye som mulig av tiden til å være aktive. Kåre sier at det viktigste i kroppsøving ikke er at elevene skal bruke mye tid på å lære ulike øvelser, men at de får bevege seg.

Under intervjuet med Kari snakker vi om hvilke forandringer som finnes i LK06 og Fagfornyelsen.

Kari: «Det kommer sterkere inn da i Fagfornyelsen at naturen skal brukes mer da for det, det er derfor jeg fikk bruke uteskole i år da for Fagfornyelsen sier at man skal flytte klasserommet mer ut da og skape mer bevegelse ja vi er en befolkning som blir større det er vel det de anerkjenner og tenker at skolen skal gjøre noe med».

Kari synes å mene at det nye læreplanverket som settes i verk høsten 2020 vektlegger mer bruk av naturen, og at hun på grunn av dette får bruke uteskole for sin klasse. Å flytte klasserommet ut er positiv for at elevene skal være mer ute og i mer aktivitet. Når hun snakker om «de» snakker hun om myndighetene som har anerkjent at befolkningen blir større, at barn og unge beveger seg for lite, og at skolen blir en arena hvor dette kan løses. Kari bruker begrepet «større». Jeg tolker det slik at hun mener at befolkningen blir kroppslig tyngre. Når Kari snakker om at elevene skal være mer ute, er hun positiv og mener at elevene har godt av å være ute i naturen.

Alle informantene var samstemte om at fysisk aktivitet er viktig for god helse, og at dette er noe de vektlegger i undervisningen. De mener at det er viktig at elevene er fysisk aktive, men også at de forstår hvorfor det er bra. Videre fremheves viktigheten av at elevene lærer å presse seg i kroppsovingstimen. De må forstå at det ikke er farlig å være sliten og forstå hvorfor de blir slitne. Informantene er klar over at deres syn på helse preger undervisningen. Ettersom informantene verdsetter at elevene er mest mulig i aktivitet fører dette til at det er mye aktivitet i undervisningen. Slik utsagnene fremtrer synes det å være en felles tanke om at elevenes fysiske aktivitetsnivå er en indikator på elevenes helse.

Drøfting

Informantene lever i et diskursivt felt som synes å ha påvirket deres tanker og meninger (Hall, 2001), og dette gjenspeiles i utsagnene som er gjengitt ovenfor. At fysisk aktivitet er viktig for å ta vare på helsen var noe alle informantene var enige om. Dette mener jeg kan forklares ut ifra dette diskursive temaet og jeg vil nå drøfte hvordan informantenes utsagn kan ha blitt produsert ut ifra dette. Fysisk aktivitet virker å være et viktig aspekt for informantene. Dette fordi elevene skal være i aktivitet, men også for at elevene kan få positive opplevelser med aktivitet. Fysisk aktivitet synes også å være viktig fordi det medfører ulike helsegevinster, og for at elevene skal lære seg å tåle aktivitet og forstå hvorfor de blir slitne.

Informantene er opptatt av at elevene gjennom kroppsøvningsfaget skal få en mulighet til å bevege seg og være fysisk aktive. De sier at aktivitet er noe av det viktigste i kroppsøvningsfaget. Flere sier også at fysisk aktivitet gir ulike helsegevinster for elevene. Denne måten å snakke om fysisk aktivitet på synes å bygge på en patogen forståelse av helse. Helse ser ut til å være forstått som en statisk tilstand som elevene må arbeide for å opprettholde gjennom fysisk aktivitet (Antonovsky, 2005). Informantene mener også at noen av elevene er inaktive, noe som plasserer elevene i en dikotomisk tilværelse av å være aktiv eller inaktiv. Det kan virke som at de ikke er oppmerksomme på at det finnes et kontinuum for denne tilstanden. Slik Antonovsky (2005) forklarer, blir kroppen sett på som et biologisk fenomen fremfor et sosialt vesen. Dette kommer til syne ved utsagn om at inaktive elever får et positivt utbytte av to timer kroppsøving i uka. Dette kan ses på som en løsning for at inaktive elevene får en bedre helse og blir mer aktive. Fysisk aktivitet virker å være en målestANDARD for å se hvor god helse elevene har.

Videre sier informantene at elevene må lære å presse seg i kroppsøvningsfaget og tåle en fysisk belastning på kroppen. I et biomedisinsk perspektiv er moderat til intensiv fysisk aktivitet sammen med kosthold viktig for å utvikle god helse (Mong & Standal, 2019). Elevene lærer da om helse gjennom fysisk aktivitet. Dette sammenfaller med det Ola sier under intervjuet. Han gir elevene små «drypp» av informasjon om helseutbytte av å være i fysisk aktivitet. Annerstedt (2008) hevder at den skandinaviske kroppsøvingen legger opp til at barn og unge lærer helse gjennom fysisk aktivitet og sportslige aktiviteter. Fysisk aktivitet i sammenheng med helse synes også å være viktig i samfunnet forøvrig; noe som kommer til syne ved at myndighetene gjennom helsedirektoratet gir hver og enkelt av oss råd om hvordan vi kan utvikle og opprettholde helsen vår (Helsedirektoratet, 2008).

Det finnes også et annet perspektiv i det informantene sier. De sier at elevene ikke bare skal være i aktivitet fordi det er viktig for kroppen, men også for å lære seg selv å kjenne, for å bryte opp i en inaktiv skolehverdag og for å skape positive opplevelser. De legger vekt på at oppbrudd i den vanlige hverdagen, med positive opplevelser av å være i aktivitet, gir elevene en sosial arena sammen med klassekamerater som er omringet av glede. Å forstå helseeffektene av fysisk aktivitet på denne måten gir inntrykk av at aktiviteter som gjennomføres i kroppsøving ikke bare påvirker elevenes fysiske helse, men også den sosiale og psykiske helsen (Antonovsky, 2005). Den salutogene forståelsen av helse virker derfor å

være et aspekt i informantenes forståelse av helse; elevene får et positivt forhold til å være i aktivitet, og dette kan gi dem en sterkere SOC. Det tredje elementet i SOC handler om opplevelse av mening (Antonovsky, 2005). Dersom elevene ser en verdi av å være i aktivitet er det større sannsynlighet for at de tar fatt på fremtidige fysiske utfordringer.

Fysisk aktivitet har vært et mål i kroppsøving som har vært forankret i skolen i lang tid. Helt fra Ling-gymnastikkens tid har faget handlet om å gi elevene en sterk kropp (Augestad, 2003). Videre har medisinerne påvirket faget fra å være en dannende arena til en arena elevene fikk mulighet til å utvikle muskelstyrke og bevegelighet (Augestad, 2003). At den fysiske aktiviteten elevene gjennomfører skal gi dem en positiv opplevelse har sitt opphav i et ønske om å motivere elevene til å fortsette å være aktive utenfor skoletiden. Da skoleidretten gjorde sitt inntog i skolen ble det organisert skoleidrettsstevner. Disse stevnene skulle motivere elevene til å trene for å vise sin dyktighet (Augestad, 2003). Idrettsdiskursen så ut til å være en måte å måle elevenes fysiske ferdigheter, helse og normalitet og det var viktig at lærere i kroppsøving hadde kompetanse om idrett, helse og hygiene (Augestad, 2003). Informantene forteller også at deres rolle har en betydning for hvor mye helse blir vektlagt i undervisningen. Likevel ser det ikke ut til å ha en sammenheng med den faglige kompetansen informantene innehar. Tvert i mot ser det ut til å ha sammenheng med informantenes egen motivasjon for helse som tema. De sier at dersom de ikke hadde vært motivert for at elevene skulle være fysisk aktive og ha en sunn livsstil, ville de formidlet mindre om helseeffekten av å være i aktivitet.

Som eneste informant trekker Kari frem bruken av naturen og uteskole. Hun sier at Fagfornyelsen ser ut til å legge til rette for at lærere oftere kan bruke naturen som klasserom. Videre trekker hun frem at det har en positiv innvirkning på elevene å være i naturen og i aktivitet. Slik Annerstedt (2008) skriver, har uteskolen dype røtter i både Norge og Sverige. I norsk kroppsøving endret naturens betydning seg i faget på midten av 1900-tallet. Fra å handle om danning ble naturen etterhvert sett på som et helsefremmende tiltak (Augestad, 2003). Naturen gav mennesket frihet, samt en annen type bevegelseserfaring. I hovedsak fikk elevene tilgang til et fullverdig liv, og individet kunne være fri på en sunn måte i naturen (Augestad, 2003). Kari nevner at elevene beveger seg for lite, og at myndighetene kanskje ønsker at skolen skal være en arena hvor elevene er mer i aktivitet. Ved å bruke uteskole og friluftsliv i kroppsøving får kanskje elevene en frihet i naturen hvor det ikke nødvendigvis finnes en riktig eller gal måte å være i aktivitet på.

Elevene opplever kanskje da en bevegelsesglede som gjør at de blir glad i å være i aktivitet. Selv om man viser til mer frihet og glede, så er det et underliggende ønske om at bruken av naturen fører til økt fysisk aktivitet.

I læreplanen for faget kroppsøving står det i formålet at «rørsle er grunnleggende hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse» og «i faget skal elevane tileigne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). I læreplanen nevnes det eksplisitt at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Dette samsvarer med informantenes forståelse av sammenhengen mellom helse og fysisk aktivitet. Samtidig vises det også gjennom læreplanen at elevene gjennom kroppsøvingfaget skal få kunnskaper om trening, helse og livsstil, samt bli motivert til aktiviteter og trening. Slik det kommer frem i utsagnene, tyder det på at informantene ikke bare er opptatt av at elevene skal være fysisk aktive, men også av å kjenne glede av å være i aktivitet. At elevene opplever bevegelsesglede kan påvirke dem og motivere dem til å være fysisk aktive. Videre synes det også å være et fokus blant informantene om at elevene gjennom undervisningen skal få fysiologiske kunnskaper. Elevene skal lære at det ikke er farlig når det «dunker i brystet» og at det er normalt å svette når man er aktiv. Det foreligger et ønske om at elevene skal bli kjent med kroppen sin gjennom fysisk aktivitet. Slik Mong og Standal (2019) forklarer det, fokuserer det biomedisinske perspektivet på å lære helse gjennom fysisk aktivitet i kroppsøving. Videre hevder de at dette ikke er en ukjent praksis i faget. At denne praksisen er vanlig i kroppsøving, kan tyde på at fysisk aktivitet er noe informantene ikke stiller så mange spørsmål til.

Makt

Slik det viser seg i drøftingskapittelet, er informantenes utsagn produsert fra forestillinger om at fysisk aktivitet er viktig for helsen. Fysisk aktivitet er og har alltid vært en stor del av kroppsøvingfaget (Annerstedt, 2008; Augestad, 2003; By, 1998; Kirk, 2010). Helt fra den tiden som var dominert av militærdiskursen til friluftslivsdiskursen har kroppsøvingfaget omhandlet fysisk aktivitet og bevegelse. Grunnlaget for fysisk aktivitet har derimot vært skiftende. I den militære diskursen handlet fysisk aktivitet om at gutter skulle klargjøres til å beskytte nasjonen. Dannelsesdiskursen handlet om at elevene skulle innordne seg lærerens instruksjoner og lære seg selvbeherskelse. Helsediskursen tilrettela for at elevene kunne lære om trening og hygiene, samt den fysiske aktivitetens påvirkning på helsen. Idrettsdiskursen skulle motivere elevene til å være i fysisk aktivitet samtidig som diskursen kunne kontrollere

befolkningens helsetilstand. Og natur og friluftsliv diskursen vektla at bevegelse i naturen gav mennesket et fullverdig liv (Augestad, 2003). Diskursene viser til fysisk aktivitet som et gjennomgående fokusområde i kroppsøvingsfaget gjennom historien. At fysisk aktivitet står så sterkt i kroppsøvingsfaget viser at lærerne er underlagt en bakenforliggende makt. Makten ser ut til å ha sitt utspring i historien og tradisjonen for kroppsøvingsfaget. Slik Hammer (2017) skriver, viser Foucault til en makt som ikke bare fungerer ovenfra. Makten fungerer også gjennom normalisering, teknikker og kontroll som finnes på alle nivåer og kan overstyre staten. Med et foucauldiansk blikk er det dette som omtales som biomakt. Biomakten sprer normer og normalitet utover individet og samfunnet (Hammer, 2017). Både informantenes utsagn og den historiske fremstillingen av faget kan tyde på at fysisk aktivitet er normalisert i kroppsøvingsfaget gjennom biomakten.

Informantenes utsagn indikerer at synet på fysisk aktivitet er et tatt-for-gitt fenomen. Dette kommer frem gjennom stor enighet i materialet. Informantene antyder at fysisk aktivitet og helse handler om kroppens fysiologi. Å ta vare på kroppen, motvirke inaktivitet og tåle fysisk belastning og å svette litt er noe av det informantene sier. Elevene skal også lære hva som skjer i kroppen når de svetter og lære at det ikke er farlig å bli sliten. Denne fysiologiske forståelsene sammenfaller også med Quennerstedts (2006) funn i sin doktorgradsstudie. Grunnen til at alle informantene tar for gitt at fysisk aktivitet har noe med helse å gjøre, kan være at de deler de samme diskursive praksisene. Hall (2001) skriver om subjektforståelse og at det ikke er subjektet, men diskursen som produserer kunnskap. Informantene har mulighet til å skape egne meninger og utfordre diskursen, men det er vanskelig å utfordre en «ledende» diskurs hvor det finnes mange tatt-for-gittheter. Informantene deler en felles tanke om at fysisk aktivitet i kroppsøvingsundervisningen er det viktigste bidraget for en helsefremmende livsstil.

Informantenes tatt-for-gitthet kan også se ut til å ha en sammenheng med biomakten. Slik Hammer (2017) skriver, handler biomakten om disiplinering av kroppen og regulering av befolkningen. Biomakten har ikke en fysisk effekt på individet, men på mulige fremtidige handlinger. Som nevnt innledningsvis, utsettes mennesket stadig for informasjon om hva god helse er og hvordan man kan opprettholde god helse. Nasjonale myndigheter utvikler også ulike retningslinjer for hvordan utvikle og opprettholde god helse (Helsedirektoratet, 2008). Helse blir også synliggjort i LK06 og i Fagfornyelsen, ofte i sammenheng med fysisk aktivitet, trening og/eller bevegelse. I LK06 står det at fysisk aktivitet er viktig for å fremme

god helse, og at elevene skal få kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fokuset på fysisk aktivitet styrkes ytterligere med implementeringen av faget *fysisk aktivitet* for 5.-7. trinn. Det snakkes her om produktiv makt, som har disiplinert informantene til å ta undervisningsmessige valg som er forenelig med faktorer som påvirker individets helsetilstand.

Slik det vises ovenfor, synes lærerne å være påvirket av en bakenforliggende makt som påvirker deres utsagn og handlinger. Gjennomgangen av makt viser også at fysisk aktivitet som helsebringende faktor kan være et tatt-for-gitt fenomen ut ifra informantenes utsagn. Også den historiske fremstillingen av diskurser viser at fysisk aktivitet har vært et gjennomgående viktig fokusområde i kroppsøvfingsfaget. Dette kan vise hvorfor fysisk aktivitet synes å være et stort fokus år etter år. I en diskursanalyse undersøkes mønstrene som kommer frem i utsagnene og hvilke sosiale konsekvenser diskursive fremstillinger av virkeligheten får (Jørgensen & Phillips, 1999). En konsekvens av at fysisk aktivitet verdsettes som helsefremmende kan bidra til å undertrykke andre diskurser som er del av kroppsøvfingsfaget.

5.2.2 Det er god trening å være i medgang og motgang

Deltakernes empiriske utsagn

Samarbeid og fair play var begrep informantene brukte mye gjennom intervjuene. Det så ut til å være stor enighet om at elevene skal lære seg å samarbeide og få kunnskaper om fair play. Dette diskursive temaet kan presenteres under to underoverskrifter; situasjonsbestemt læring og helse i kroppsøvfingsfaget.

Situasjonsbestemt læring

Under intervjuene snakket informantene om hvilke kunnskaper elevene skal få gjennom kroppsøvfingsfaget. Samtale med Truls viser et typisk eksempel:

Truls: «Det er god trening å være i medgang og motgang det er jo ingen fag du ser det så tydelig i som i gym da for eksempel hvis du taper i fotball eller taper i en stafett eller noe sånt så er mye god trening i hvordan du skal takle og håndtere det».

Truls mener at kroppsøving er en viktig arena for at elevene kan lære seg å takle medgang og motgang, og at kroppsøving er et fag hvor disse egenskapene er veldig synlige. Han sier at elevene blir satt i situasjoner hvor de risikerer å tape i ulike aktiviteter, og at de derfor må lære seg å håndtere disse situasjonene. Lise utdyper dette:

Lise: «De lærer jo å ta hensyn til hverandre og det er jo veldig mye læring egentlig som jeg ikke har tenkt så mye over egentlig «...» og å tilpasse seg ulike situasjoner at de kan tilpasse seg at «ok dette laget eller de som jeg kom med nå det var gjerne ikke det helt optimale og det jeg skulle ønsket det var men jeg gjør det beste ut av det».

Når Lise snakker om hva elevene burde lære sier hun at de skal lære å ta hensyn til hverandre og kunne tilpasse seg ulike situasjoner. Hun vil at elevene skal lære seg å gjøre det beste ut i fra den situasjonen de er i og forstå at man må gjøre sitte beste til tross for lagsammensetning. Videre legger hun merke til at det er mye læring i faget som hun ikke har tenkt over selv.

I samtale med Lise snakker vi også om bruk av læringsmål i kroppsøving når hun sier:

Lise: «Det var vel sist uke eller uken før der så snakket jeg litt med dem om det med holdninger og fair play og ehh ja du er på en måte, bidrar på om det er ballspill eller om det er noe du skal få til sammen så jeg snakker jo en del i forkant».

Lise sier at det ikke er lenge siden hun hadde en samtale med elevene om holdninger og fair play. Da snakker hun med dem om de skal bidra uansett hvilken aktivitet de driver med. Hun sier at hun snakker en del med elevene i forkant av en undervisningsøkt.

Helse i kroppsøvingsfaget

Jeg spør informantene direkte om hva de tenker at helse er i kroppsøving. Alle er enige om at samarbeid og sosialt samvær er viktig. Samtale med Kari et eksempel på dette:

Kari: «På barneskolen er det veldig med, du klarer hvert fall å presse klasser til å være mer sammen så det sosiale blir bedre og da får de det ofte bedre med seg selv ehh det er lettere å gjøre i kroppsøving fordi de må samhandle og må leke sammen».

Kari sier at kroppsøving er en arena der man kan «presse» klasser til å være sammen. Dette mener hun har en positiv innvirkning på det sosiale samspillet i klassen. At elevene har det bra sosialt gjør også at de får det bedre med seg selv sier Kari. Hun syns også at det er lettere å arbeide med det sosiale samspillet i kroppsøvingstimen side elevene må samhandle og leke sammen. Ola utdyper dette:

Ola: «når jeg tenker sosial helse så tenker jeg og på samarbeid i lagidretter jeg ser veldig eller noen ganger blir jeg overrasket over hvor dårlige elever er til å samarbeide, at de liksom i noen tilfeller «meg meg meg» og syns det er litt vanskelig å takle og tolerere at de er på lag med andre og at andre på laget kan gjøre feil da, og at det kommer til å gå utover deg så ja du kan nevne mange ting men ehh liksom den kombinasjonen at de liksom skal ha det bra i forbindelse med aktivitet legger jeg vel i helse med og det der ehh det sosiale de skal kunne samarbeide og kunne snakke fint med hverandre og vite liksom at det ikke bare er deg på et lag».

Ola sier at han tenker på samarbeid i lagidretter når han tenker på sosial helse, og at han noen ganger blir overrasket over at noen elever er dårlige til å samarbeide. Han sier at noen elever er egoistiske og syns det er vanskelig å takle å være på lag med andre. Dette kan handle om at andre på laget gjør feil som går ut over resten av laget. Ola mener også at helse i kroppsøving handler om å kunne ha et positivt forhold til aktivitet og det sosiale samværet med andre. Med det sosiale mener han at elevene skal kunne samarbeide og snakke fint til hverandre.

Drøfting

At elevene lærer seg å samarbeide, følge regler og snakke fint til hverandre er noe informantene synes er viktig. I kroppsøvingstimen fokuserer de på at elevene skal leke sammen, tolerere å være på lag med andre, tilpasse seg ulike situasjoner og takle medgang og motgang. Når informantene snakker om helse i dette diskursive temaet, snakker de i hovedsak implisitt om helse. Det vil si at de ikke nødvendigvis tenker over at det er helse de snakker

om. Under analyseprosessen kommer det imidlertid frem gjennom utsagnene at det er elevenes helse de snakker om. Ola er den eneste av informantene som eksplisitt nevner begrepet sosial helse.

I sin definisjon av helse, skriver WHO (2019) at helse er en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære. Når informantene snakker om kroppsøving som en arena for samarbeid handler det i aller høyeste grad om psykisk og sosial helse. Kari sier at når elevene har det bra sosialt har de det også bra med seg selv. Den sosiale helsen påvirker dermed den psykiske helsen til elevene. Måten informantene snakker om den sosiale helse på, handler om at elevene skal kunne samarbeide. De skal vise hensyn og snakke fint til hverandre, uansett hvem de skulle være på lag med. Informantene ønsker at elevene skal oppnå en form for sosial kompetanse gjennom kroppsøvingsfaget. Annerstedt (2008) hevder at sosial kompetanse ser ut til å være et viktig mål, spesielt i norsk og dansk kroppsøving. Faget skal fremme samarbeid og respekt for andre, og elevene skal lære seg hvilke verdier, normer og holdninger som verdsettes. At elevene får denne kunnskapen kan hjelpe dem mot sosialt velvære.

Psykisk helse er også et viktig aspekt når informantene snakker med utgangspunkt i dette diskursive temaet. Informantene sier at det er god trening for elevene å oppleve medgang og motgang, samt å takle og tolerere at andres feil kan gå utover dem selv. At elevene lærer seg å takle medgang og motgang kan komme godt til nytte i flere aspekter i livet. Dersom de ikke håndterer motgang og utfordringer i livet kan dette påvirke både den fysiske, psykiske og sosiale helsen. Antonovsky (2005) argumenterer for at ved et salutogene perspektivet på helse undersøker man helsens opprinnelse. Det handler om hvilke faktorer som påvirker hvorfor noen mennesker befinner seg på den positive polen på kontinuumet helse-uhelse.

Helsefremmende aktiviteter påvirker derfor både den fysiske, psykiske og sosiale helsen (Quennerstedt, 2006). Med denne forståelsen av helse forstår man helse som noe som stadig er i bevegelse. At noe stadig er i bevegelse vil si at det hele tiden kan endres. På bakgrunn av dette kan elever som lærer seg å takle vanskelige situasjoner havne nærmere den positive polen av helse-uhelse.

Hele livet havner vi i situasjoner som påfører oss ulike mengde stress. Dette stresset kan for eksempel handle om å ikke få til ulike oppgaver eller ikke mestre sosiale arenaer. I kroppsøving kan dette stresset oppstå dersom elevene må takle fysisk, psykisk eller sosial

motgang. For barn spesielt kan det kanskje være en stressende opplevelse å ikke klare og samarbeide med andre. Antonovsky (1979) introduserte teorien om GRRs som handler om hva som kan gi oss styrke til å håndtere stress, for eksempel sosial støtte. Som nevnt i teorikapittelet er GRRs påvirket av en persons SOC. SOC reflekterer en persons syn på livet og dens kapasitet til å møte stressende situasjoner. De to første elementene i SOC handler om opplevelse av begripelighet og opplevelse av håndterbarhet (Antonovsky, 2005). Dersom elevene opplever at en situasjon de har blitt satt i er forståelig og har tro på at hen har de ressursene som kreves til å håndtere situasjonene vil elevene kunne takle en stressende situasjon bra. Det salutogene perspektivet sammenfaller derfor med informantenes forståelse av psykisk helse. Dette fordi informantene er opptatt av at elevene skal oppleve mestring i kroppsøvingstimene, både fysisk og sosialt.

Slik det ble presentert i teorikapittelet, er ikke dannelse og disiplin nye begreper i skolen. Det var begreper som hadde stor oppslutning allerede på begynnelsen av 1900-tallet (Augestad, 2003; Kirk, 2010). Kroppsøvingfaget var en god arena for elevene å lære seg dannelse og disiplin. Ifølge By (1998) hadde kroppsøving en etisk dannelsesverdi og god undervisning kunne virke positivt inn på oppdragelsen. Kroppsøving bidro for eksempel til selvbeherskelse, mot, vennskap og god samfunnsånd. Dette sammenfaller med det informantene ønsker at elevene skal lære gjennom kroppsøvingfaget. De ønsker at elevene skal kunne takle og håndtere å være på lag med andre elever og kunne tape i ulike idretter og konkurranser. Ved å samarbeide, lærer elevene å ta hensyn til hverandre og skape en god sosial praksis. Egenskaper som dette kan gjøre at elevene skaper gode vennskap både i og utenfor kroppsøvingfaget.

Slik det kommer frem i et utsagn fra Kari, sier hun at man i kroppsøving kan presse klasser til å være mer sammen. Da kan det sosiale i klassen blir bedre og elevene får det bedre med seg selv. Utover 1930-årene ble mennesker behov et viktig tema. Et viktig behov var samvær med andre, noe som var lett å kombinere med kroppsøving (Augestad, 2003). Videre sier Kari at det er lettere å hjelpe elevene til å være sosiale i kroppsøving fordi elevene må samhandle å leke sammen. Leken ser ut til å være en positiv faktor for elevenes sosiale helse. Augestad (2003) skriver at leken fikk sin plass allerede i gymnastikkens tid. Leken hadde ofte strenge regler, men var fremdeles morsom og virket derfor oppdragende på elevene. Når elevene klarte å innordne seg den morsomme lekens regler var det lettere for dem å følge regler og instruksjoner i aktiviteter senere. Dersom elevene lærer seg å samhandle og ta hensyn til

hverandre i leken kan det hende de viderefører i de øvrige aspektene ved kroppsøving. Informantens uttalelser tyder på at dette gjelder enda ettersom at de er opptatt av at elevene skal mestre det sosiale aspektet ved kroppsøving.

Både LK06 og Fagfornyelsen inneholder mål som handler om elevenes psykiske og sosiale helse. I LK06 omhandler et av målene at elevene skal kunne «følge enkle regler og prinsipper for samhandling og samspel og respektere resultatene» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). I Fagfornyelsen handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å «fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse målene synes å være noe informantene verdsetter. Elevene skal gjennom kroppsøvingfaget lære seg å samhandle med andre og respektere resultatene. Ut ifra informantenes utsagn virker det å være et ønske om at elevene skal være en god lagspiller og ikke være egoistiske. Samtidig skal de kunne respektere tap i konkurranser og idrettsaktiviteter til tross for at tapet skyldes en annen person på laget. Lise nevner også at hun prater med elevene sine i forkant av en kroppsøvingstimen. Hun snakker da om holdninger og fair play og at alle må være med å bidra i aktiviteter hvor det kreves samhandling. Gjennom lærerens verbale kommunikasjon og ved å delta i kroppsøvingstimen lærer kanskje elevene hvilke holdninger og verdier som verdsettes (Annerstedt, 2008). Noe som også kan føre til at elevene trives bedre i faget og forstår meningen med faget. Dersom faget oppleves som meningsfullt for elevene kan denne opplevelse hjelpe dem i møte med problemer som eventuelt skulle oppstå. Disse problemene kan da bli sett på som utfordringer fremfor byrder (Antonovsky, 2005).

Kroppsøvingens betydning for psykisk og sosiale helse ser ut til å være en tatt-for-gitt het blant informantene. Informantene ønsker at elevene skal lære seg å takle medgang og motgang og bli gode til å samarbeid, men det ser ut som at de tar det for gitt at dette har en sammenheng med elevens helse. Gjennom en diskursanalyse søker man forbindelser som ikke nødvendigvis vises direkte for forskeren, men som fremdeles kan være tilstede under kommunikasjonens overflate (Sirnes, 1999). Det vil si at forskeren kan finne implisitte meninger i informantenes utsagn. Informantene snakker mye om den psykiske og sosiale helsen uten å være det bevisst. Lise sier også under intervjuet at det er mye læring i kroppsøvingfaget som hun ikke har tenkt bevisst over. Slik jeg tolker det, er samarbeid et diskursivt tema som står sterkt i kroppsøvingfaget. Diskurser legger et grunnlag for hvordan et tema kan snakkes om for at det skal gi mening, samt påvirker hvordan ideer som blir brukt i

praksis regulerer eller er førende for andre ideer (Aasland, 2019a). At ingen av informantene stiller spørsmål ved dette diskursive temaet tyder på at lærernes utsagn er frembrakt av diskursen (Hall, 2001).

På en annen side viser det seg også gjennom utsagn fra Kari og spesielt Ola at de er klar over samarbeid som et diskursivt tema i kroppsøving. På direkte spørsmål om kroppsøvingfagets rolle med tanke på helse sier Kari at ved å skape et godt sosialt miljø vil elevene få det bedre med seg selv. Ola nevner eksplisitt begrepet sosial helse. De synes å være bevisst på at kroppsøving kan være helsefremmende for barnas psykiske, sosiale og fysiske helse på direkte spørsmål om helse. Utover dette kommer psykisk og sosial helse kun implisitt frem gjennom svarene.

Makt

Informantene synes å ha et overordnet ønske av at elevene skal oppnå ulike sosiale ferdigheter i kroppsøvingfaget. At elevene tilegner seg sosiale ferdigheter kan medføre at de får det bedre med seg selv og andre. Informantenes utsagn kan synes å være underlagt en type governmentality. Governmentality kan deles inn i tre nivåer, og rettes mot menneskers rett, plikt, autonomi og handlingsrom (Hammer, 2017). Læreplanen, det første nivået, gir retningslinjer for hva lærere plikter å undervise i de ulike fagene, inkludert kroppsøving. Det er dette som danner forholdet mellom storsamfunnet og individet (Hammer, 2017).

Autonomien, det andre nivået, er forankret i kunnskap og maktteknikker. Kunnskapen klargjør hva og hvem vi er og maktteknikkene omhandler rutiner og øvelser som i varierende grad søker å forme oss. Kunnskapen og maktteknikkene søker ikke mellom rett og galt, men å forme individet til velfungerende borgere. Handlingsrommet, det tredje nivået, handler om å minimere risiko og maksimere muligheter. Governmentality kan på denne måten kobles til individet som profesjonsutøver.

Governmentality gir lærer både plikter, rettigheter, autonomi og handlingsrom. Læreplanen som grunnleggende dokument viser til hva informantene skal gi elevene kunnskaper om. I LK06 står det at elevene skal lære seg å samhandle, samt respektere resultatene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette synes å være et mål alle informantene forsøker å arbeide mot i sin undervisning. De har et tydelig fokus på at elevene skal lære seg å samhandle med andre, samt takle å vinne og tape. Samtidig skaper læreplanen handlingsrom slik at informantene kan bruke sin autonomi. Slik det ble presentert i teorikapittelet, handler

governmentality om en makt som er rettet mot de makten utøves for og som fungerer positivt for individet. På bakgrunn av dette synes governmentality å påvirke hvordan informantene er som profesjonsutøvere.

Slik det er presentert ovenfor, synes samarbeid og sosial samhandling å være en tatt-for-gitt med tanke på helse. Dette kommer til syne gjennom informantenes utsagn. Til tross for at informantene er autonome individ med et stort handlingsrom, synes sitatene å vise at informantene har nokså like oppfatning om hvordan undervisningen bør gjennomføres. Grunnen til at informantene tenker at samhandling og sosial kompetanse er viktig i faget, kan ha sitt utspring i dannelsesdiskursen og helsediskursen. Det vises gjennom historien at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene tilegner seg kunnskap om normer og verdier som samfunnet verdsetter (Augestad, 2003). Dette synes også å påvirke informantenes tankemåter og deres undervisning. Ved bruk av Foucaults fire-dimensjonale diskursanalyse vil jeg prøve å gi en riktig forklaring.

Slik Neumann (2001) beskriver, styrer Foucaults maktbegrep bort fra en handlende «A». Makten tar heller utgangspunkt i hvordan tingenes orden ses på som *normal*. Derfor er handlingen i noe grad uproblematisk for både A og B. Lærerne blir i dette tilfellet A og elevene tar rollen som B. At faget bærer preg av at elevene skal lære seg å samhandle og tilegne seg sosial kompetanse gjør derfor at noen handlingsmønstre blir normale. Det diskursive handlingsmønstre vises gjennom informantenes utsagn. Informantene fokuserer på at elevene skal bli satt i situasjoner hvor deres samhandlingsferdigheter og sosiale kompetanse utfordres og gir mulighet til læring. Informantenes handlingsmønster ser ut til å ha bakgrunn i et ønske om at elevene skal tilegne seg kunnskap om samhandling og sosial kompetanse. Med et foucauldiansk blikk kan dette vise til at handlingsmønsteret i noen grad er uproblematisk for begge parter. Videre kan det bety at samhandling og sosial kompetanse kan være et tatt-for-gitt fenomen i undervisningen både for informantene og elevene. Dersom dette blir tatt-for-gitt vil verken informantene eller elevene stille spørsmål til hvordan undervisningen gjennomføres, noe som kan føre til at informantene gjentar det diskursive handlingsmønsteret uten videre ettertanke.

5.2.3 Elevene er ikke modne nok til å forstå helsebegrepet

Deltakernes empiriske utsagn

Undervisningen i kroppsøving på mellomtrinnet handler om fysisk aktivitet og samarbeid, noe som kom tydelig frem gjennom informantenes utsagn. Når informantene snakket om helse i kroppsøvfingsfaget gav de ofte inntrykk av at elevene på mellomtrinnet var for unge til å forstå et så stort og viktig begrep. Informantene bruker ordet «små» når de snakker om fremtiden. Jeg tolker det som at de ikke snakker om at eleven er lave av vekst, men at de er unge i alder. Dette diskursive temaet presenteres under to underoverskrifter; helse i et fremtidsperspektiv og, elevenes modenhet og helsebegrepet.

Helse i et fremtidsperspektiv

I samtale med Kåre snakket vi om hvordan kroppsøving kan bidra til god helse.

Kåre: «Hvis de har positive opplevelser med gymtimene så tror jeg de tar det med seg inn i egen hverdag og og etter at de er ferdig i skolegangen og ja virkelig må begynne å ta vare på egen kropp og vet at det betyr noe å være i bevegelse».

Kåre sier at positive opplevelser av å være i bevegelse i kroppsøvfingsundervisningen kan gjøre at elevene tar med seg denne gleden inn i egen hverdag og i fremtiden. Han er opptatt av at elevene skal kunne benyttet seg av kroppsøvfingsfaget når de for alvor må ta ansvar for seg selv.

Elevenes modenhet og helsebegrepet

Under intervjuet snakket vi om kompetansemålene for kroppsøving på mellomtrinnet, og at det ikke finnes noen eksplisitte mål om helse. Et typisk eksempel på dette kommer frem i samtale med Ola.

Ola: «Noen kan være litt for små til å motta ehh litt sånn større begrep som helse, man skal ikke undervurdere de heller men jeg kan skjønne at de har tatt det inn på ungdomskolen».

Ola sier at han forstår at det står mer om helse eksplisitt i kompetansemålene for ungdomsskolen enn for mellomtrinnet. Elevene på disse trinnene kan være for unge til å forstå helsebegrepet. Videre sier han at man ikke skal undervurdere elevene og at de kanskje hadde forstått det. Truls utdyper dette

Truls: «Ja ehh det er jo problematisk jeg forstår at det står i større grad på ungdomstrinnet det forstår jeg for da er de mer modne og mer åpne for det og mer detaljene rundt det men at det burde stått noe mer konkret om helse og at vi antakeligvis burde hatt enda mer fokus på å snakke om helsemessige utfordringer og på mellomtrinnet det er jeg helt klar på».

I likhet med Ola mener Truls at det er forståelig at helse finnes i kompetansemålene på ungdomsskolen, og begrunner dette med elevenes modenhet og forståelse for begrepet. Truls ser det derimot som problematisk at det ikke eksplisitt står noe om helse i kompetansemålene for skolens mellomtrinn. Han mener at det burde stått noe mer konkret om hva elevene skal lære om helse i faget. I tillegg mener han at man på mellomtrinnet også selv burde hatt mer fokus på å snakke om helsemessige utfordringer. Kari synes å være enig med de øvrige informantene, men legger til at:

Kari: «Nja jeg vet ikke det er litt sånn modenhetsgreie jeg vet ikke om elevene helt forstår det helt eller om de er klar for det på en måte men kan jo være de hadde vært det og altså «...» men jeg vet ikke om det hadde påvirket på undervisningen noe det tror jeg ikke»

Det viser seg at det er stor enighet mellom informantene om at elevene på mellomtrinnet ikke er modne nok eller har forståelse for et helsebegrep enda. Kari legger også til at hun ikke tror at eksplisitte kompetansemål om helse hadde påvirket undervisningen hennes.

Drøfting

Når informantene snakker om helse, og særlig helsebegrepet, synes det å være noe som knyttes til elevenes fremtid og ikke her og nå. De arbeider med å forbedre og opprettholde elevenes helse i kroppøvingstimen. Likevel bruker de ikke tid på å lære elevene om helse som teori på mellomtrinnet. Informantene sier at elevene ikke er modne nok til å motta og forstå helsebegrepet. De sier også at man ikke skal undervurdere elevene, men at helse er mer

relevant på ungdomskolen. Hovedfokuset ser ut til å være at elevene skal få gode opplevelser med å være i bevegelse slik at de viderefører bevegelsesglede inn i egne hverdag og etter avsluttet skolegang. Når informantene snakker om at elevene er små, unge eller gamle tolker jeg det slik at de snakker om elevenes alder.

Jeg vil påstå at helse er et vidt begrep. Informantene sier at det kan være vanskelig for elevene å forstå alle aspektene ved helsebegrepet. De stiller spørsmål ved om elevene er gamle og modne nok til å forstå begrepet. Det virker å være et fremtidsperspektiv på måten informantene snakker om viktigheten av at elevene lærer helse. Når elevene avslutter sin skolegang skal de ta ansvar for seg selv og sin egen helse. Informantene ser ut til å ha et ønske om å gi elevene et godt utgangspunkt for å klare dette. Ut i fra et salutogent perspektiv kan helsen påvirkes av at mennesker blir utsatt for forskjellige stressfulle situasjoner som må håndteres (Antonovsky, 2005). Dersom man blir utsatt for stress har GRRs til felles at situasjonen man befinner seg i blir mer håndterbar. Gjennom gjentakende stresspåvirkninger gir GRRs oss erfaringer av å håndtere stress, og med tiden skapes en sterk SOC (Antonovsky, 2005). Ut i fra en salutogen forståelse av helse kan informantenes utsagn tolkes som at de ønsker å bidra til at elevene skaper en sterk SOC. En person med sterk SOC har tro på at stresspåvirkninger og spenningsbelastninger kan mestres gjennom bruk av GRRs som er opparbeidet (Antonovsky, 2005).

Fremtid som et diskursivt tema er ikke nytt i skolen eller kroppsøvingfaget. Som nevnt i teorikapittelet, hadde kroppsøving nær tilknytning til den militære praksisen. Målet var da at gymnastikken skulle skape mennesker som var godt rustet til å kjempe for nasjonen (Augustad, 2003). Det vil si at gymnastikken skulle sørge for at elevene tilegnet seg de egenskapene de behøvde for å senere kjempe for nasjonen. Det elevene lærte i kroppsøving var altså noe de skulle få bruk for i fremtiden. Dette sammenfaller med informantene utsagn om fremtiden. De sier at dersom elevene får positive opplevelser i kroppsøvingstimene så tar de kanskje med seg de positive opplevelsene inn i egen hverdag og etter avsluttet skolegang. Det nevnes også at det er etter avsluttet skolegang elevene virkelig må begynne å ta vare på egen kropp. Det syns å være et viktig punkt, at kroppsøving tilfører elevene kunnskap som de får bruk for når de har avsluttet sin skolegang. Denne tanken er heller ikke ny. Normalplanen av 1939 inneholder mål for opplæringen som tar sikte på «å gjera elevane glade i gymnastikk og idrett og få dei til å kjenna ansvar for kropp og helse, så dei held fram med kroppsøving etter at dei har slutta på skulen òg» (By, 1998, s. 5). Faget skal gjøre elevene glade i

gymnastikk, samt få de til å kjenne ansvar for kropp og helse slik at de også fortsetter med kroppsøving etter endt skolegang.

Målet fra Normalplanen av 1939 kommer også til syne i LK06 og Fagfornyelsen. I formålet med kroppsøvfingsfaget i LK06 står det at elevene skal tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015). I Fagfornyelsen står det at faget skal motivere elevene til å vedlikeholde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil, både etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik det kommer frem i læreplanene skal kroppsøving ikke bare fokusere på helsen til elevene her og nå, men lære dem hvorfor helsen deres også er viktig i fremtiden. Dette samsvarer med det lærerne sier om at elevene skal få gode opplevelser med kroppsøvfingsfaget slik at de opprettholder en god livsstil senere i livet. Annerstedt (2008) hevder at kroppsøvfingsfaget i Norge fokuserer på fysisk aktivitet og at gode opplevelser i faget kan ha en positiv påvirkning på en helsefremmende livsstil. Disse antagelsene ser ut til å sammenfalle med informantenes syn på kroppsøving.

Informantene nevnte flere ganger under intervjuet at elevene var for unge, eller ikke modne nok, til å forstå helse som et teoretisk begrep. Informantene ble spurt direkte om konsekvensene av at det ikke står noe eksplisitt om helse i kompetansemålene for mellomtrinnet. De svarte da at det var forståelig ettersom helse er et vanskelig begrep, og at det er letter for elevene å forstå dette når de går på ungdomskolen. Slik det er beskrevet i teorikapittelet hevder Burr (1995) at det sosialkonstruktivistiske perspektivet kan samles under fire premisser. Det tredje premisset handler om at kunnskap om verden og hvordan vi forstår den, skapes og opprettholdes gjennom sosiale prosesser. Og det fjerde premisset handler om sammenheng mellom kunnskap og sosial handling. Det vil si at et bestemt bilde av verden fordrer noen handlinger og at andre handlinger er nærmest utenkelige (Burr, 1995). Med bakgrunn i et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan man se på informantenes utsagn som frembrakt av sosiale prosesser. Kunnskapen informantene har om at elevene ikke er modne nok til å forstå helse som et teoretisk begrep kan ha sin bakgrunn i utviklingspsykologiske perspektiver fra pedagogikken. Videre vil denne kunnskapen fremme en handling. Handlingen blir da at lærerne ikke eksplisitt lærer elevene teoretisk om helse og helsebegrepet på mellomtrinnet. Forståelsen informantene har av helse og elevenes modenhet får derfor konkrete sosiale konsekvenser. Det synes å være enighet mellom informantene om at elevene

ikke skal lære konkret teori om helse før de er gamle nok til å ha en forståelse for begrepet. Ut i fra informantenes utsagn, synes dette å oppstå når elevene starter på ungdomskolen.

Informantene snakker om at elevene ikke er modne nok til å forstå helse som fenomen. I sammenheng med læreplanen nevner de ofte helse som et begrep. Slik jeg tolker det er det helsebegrepet elevene ikke er modne nok til å forstå. Når informantene snakker om helse i forhold til læreplanen virker det som de forstår helse som et teoretisk begrep. Det synes å være en tatt-for-gittethet at elevene på mellomtrinnet ikke er modne nok til å forstå teori om helse. Til tross for at informantene også stiller seg noe tvilende til denne uttalelsen vender de tilbake til at de tror at elevene ikke ville forstått helsebegrepet. Likevel nevner Truls at han burde snakket mer om helsemessige utfordringer med elevene sine.

Jørgensen og Phillips (1999) skriver at sannhet er en diskursiv konstruksjon, og at hva som anses som sant eller usant inne et felt preges av de ulike vitendisiplinene. At elevene er for unge eller ikke modne nok til å forstå helsebegrepet synes å være en sannhet for informantene i kroppsøvningsfaget. En konsekvens av informantenes forståelse av elevenes modenhet kan være at elevene ikke lærer helse. Dersom informantene snakker om helse som fysisk aktivitet er det kanskje bare den fysiske helse elevene definerer som helse.

Makt

Det er to perspektiver som trekkes frem med tanke på kroppsøvningsfaget og fremtiden. Det ene perspektivet handler om at informantene ikke tror at elevene er modne nok til å forstå hva helsebegrepet betyr teoretisk. Det andre perspektivet handler om at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene får positive opplevelser ved å være i aktivitet, slik at de opprettholder en sunn og aktiv livsstil etter endt skolegang.

Informantens tanker om at elevene ikke er modne nok til å forstå helsebegrepet kan til dels ses i tilknytning til læreplanen. Informantene problematiserer i liten grad at helse ikke nevnes eksplisitt som kompetansemål for 5.-7. trinn. De sier at det er logisk at konkrete kompetansemål om helse ikke kommer til syne før elevene går på ungdomskolen. Det kan bety at elevenes umodenhet har blitt til en «sannhet» blant informantene. Dette kan synes å ha sammenheng med biomakten. Biomakten er ikke bare en juridisk makt, som kommer til syne gjennom læreplanen, men tar også sikte på å vite menneskers mål og handlinger slik at den også kan forme disse handlingene. Ettersom informantene lager årsplaner på bakgrunn av læreplanen, legger biomakten føringer for hva elevene skal lære og når. Informantene blir på

denne måten underlagt en makt de kanskje ikke selv er klar over. Biomakten sprer da normer og normalitet utover individet og samfunnet (Hammer, 2017).

Et overordnet mål i kroppsøving er at kunnskapene elevene oppnår i faget skal ruste dem for fremtiden og fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som vist ovenfor har dette målet dype røtter, helt tilbake til tiden med en tydelig militær diskurs. I Normalplanen av 1939 står det at kroppsøvingfaget tar sikte på «å gjera elevane glade i gymnastikk og idrott og få dei til å kjenna ansvar for kropp og helse, så dei held fram med kroppsøving etter at dei har slutta på skulen òg» (By, 1998, s. 5). Kroppsøving har i lang tid handlet om at elevene skal tilegne seg egenskaper som gjør dem til gangs mennesker. Både danningsdiskursen og helsediskursen er sentrale med tanke på denne fremtidstenkningen. Danningsdiskursen fokuserer på at elevene skal lære seg selvbeherskelse og god samfunnsånd. Helsediskursen var retningsangivende med tanke på å forstå mennesker som biologiske vesener med medfødte behov. Dersom disse behovene ikke ble tilfredsstilt, ville det for konsekvenser for mennesket i fremtiden.

Foucault kobler makt og kunnskap sammen, og en konsekvens av dette er at makt blir nært knyttet til diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999). Det vil i at makten blir produktiv og utslagsgivende for at noe skal skje eller gi mening (Aasland, 2019a). Helsediskursen bidrar til en forståelse av at fysisk aktivitet i kroppsøving er viktig for at elevene skal fortsette med en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil i fremtiden (Augestad, 2003). På den måten kan man si at diskursen er med på å produsere de objekter og de subjekter vi kan vite noe om (Aasland, 2019a). Objektet i denne situasjonen er da hva informantene oppfatter som viktige egenskaper i faget. De synes å mene at en viktig egenskap er at elevene evner å benytte de praktiske kunnskapene de tilegner seg i kroppsøvingfaget i fremtiden. Makten helsediskursens har i faget er derfor produktiv og påvirker informantene til å handle på en bestemt måte. På bakgrunn av dette blir informantenes handlingsmønster preget av at kroppsøving skal inkludere gode opplevelser med fysisk aktivitet slik at elevene fortsetter med fysisk aktivitet i fremtiden.

5.2.4 Helse har noe med den fysiske kroppen og gjøre

Deltakernes empiriske utsagn

Alle informantene snakker om at det er viktig at elevene lærer seg å ta vare på kroppen og helsen. Kroppsperspektivet kommer tydelig frem når vi snakker om hvordan informantene tror elevene forstår helse.

Dette diskursive temaet viser ikke direkte noe om informantenes forståelse av helse, men hva de tror elevene tenker at helse er. Sitatet fra Truls eksemplifiserer dette.

Truls: «Ja, mer enn vi tenker det tror jeg, det er på en måte mer sånn nei liksom sånn gangen i samfunnet da at det at det du blir yngre og yngre og yngre for etter mer, ja at du på en måte fokuset på kropp kryper nedover skulle jeg til å si i aldersgruppene «...» Ja jeg tror det sant du hører jo at de snakker til hverandre og i fæle tilfeller kaller kanskje noen andre for tjuke og da er de jo bevisste på en måte at kroppsidealet er at de skal være sant utad i media, så er det at du skal være tynn og godt trent og at du skal på en måte ja på en måte du har et klart kroppsideal hvordan du skal være ehh også hvis du på en måte viker i fra det den ene eller andre veien så vet de jo på en måte hva som er normalt og unormalt tenker jeg».

Truls sier at elevene nok er mer opptatt av helse enn det han tror. Han mener at dagens samfunn har større fokus på kropp i yngre alder enn tidligere. Videre sier han at elevene kan gi hverandre ufine kommentarer om kroppsstørrelse og at dette tyder på at de er bevisst et kroppsideal slik media fremstiller det. Han tror elevene er bevisst et kroppsideal som vektlegger at man skal være tynn og trent, og at dersom du viker fra dette havner du i en kategori som unormal. Videre snakker jeg med Truls om han tror at media og sosiale media har noen påvirkning på helseundervisning i kroppsøvfingsfaget.

Truls: «I forhold til kritisk tenkning og i forhold til hva vi sier og hva vi gjør og på en måte enda større grad enn tidligere og ufarliggjør at vi ser forskjellige ut at du kan ha at, det ikke er en automatikk i det at hvis du er litt overvektig så har du dårlig helse, det tror jeg er viktig, eller at det, nødvendigvis ikke trenger å bety at hvis du er syltynn eller at du har det rette kroppsidealet at du er sunn, det kan jo ha det kan jo være mange andre ting som gjør at det er sånn, så ja».

Truls sier at kritisk tenkning er viktig i kroppsøvningsfaget for å ufarliggjøre at vi ser forskjellige ut. Han påpeker at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom dårlig helse og en litt overvektig person. Videre sier han også at du ikke trenger å være sunn selv om du er tynn eller har det rette kroppsidealet. Å ha det rette kroppsidealet tolker jeg som at en person har en kropp som fremstilles som bra. Til slutt sier han at det kan være mange faktorer som spiller inn på hvordan en person ser ut. Ola utdyper dette.

Ola: «Jeg føler det er mye i media og om de får det sikkert med seg gjennom sosiale medier og det vi snakket om kroppsideal og sånt det er det veldig mange som blir utsatt for og eksponert for gjennom sosiale medier så jeg tror det er stort fokus på men det er jo sikkert i varierende grad «...» men det er ikke sånn kjempe mye med det kan være sånn kommentarer fra gutter for eksempel hvordan jenter ser ut det er jo veldig skummelt og ikke bra i det hele tatt men så der er mest sånn ehh utseende fokuserte ting».

Ola tror at elevene får med seg mye om helse og kroppsideal gjennom sosiale medier og at elevene er opptatt av dette. Ola er enig med Truls om at elevene kan kommentere hvordan andre ser ut og legger til at han synes det er skummelt at de kommenterer hverandres utseende. Kari utdyper dette ytterligere.

Kari: «Ja ehh men det er mest i den derre hva som er idealet det tror jeg de får med seg og liksom fokuset på det, ikke nødvendigvis helse at god helse hva er det tror ikke de nødvendigvis har en formening om men de tenker mer kropp og om man er tynn eller ikke, men at de ikke samsvarer med god helse for man kan være tynn men ikke ha god helse det tror jeg ikke de ser de ser heller at en tynn da har du da er du ved god helse på en måte. Tynn er lik bra og tjukk er lik ikke bra men det er litt sånn da men jeg tror ikke de har sånn veldig om hva begrepet helse innebærer».

Kari mener at elevene er opptatt av helse men mest med tanke på idealet. Når Kari snakker om idealet snakker hun om kroppsideal slik jeg forstår det. Hun tror ikke elevene fokuserer på helse og god helse eller har noen meninger om det. Hun sier at elevene tenker på kroppen sin og om man er tynn eller ikke. Videre tror hun ikke de forstår at man ikke nødvendigvis har

god helse selv om man er tynn. Elevene tenker at en tynn person har god helse og en tjukk person har dårlig helse og at de ikke forstår så mye av hva begrepet helse innebærer. Lise legger også til et ernæringsperspektiv.

Lise: «JA det er de ehh veldig mange som vet hva som er riktig for kroppen å spise «...» Kosthold har jo noe å si for hvor mye kroppen klarer å yte».

Lise svarer tydelig ja på at elevene er opptatt av helse. Hun sier at det er mange av elevene som vet hva som er riktig for kroppen å spise. Lise synes også selv å mene at kosthold er viktig for kroppens evne til å yte. Slik jeg tolker det handler «å yte» i denne sammenhengen hvordan kroppen presterer i fysiske situasjoner.

Drøfting

Når informantene snakker om kropp er det som oftest med utgangspunkt i hva de tror elevene tenker om helse. Dette diskursive temaet viser derfor ikke direkte informantenes forståelse av helse, men hva de tror elevene tenker at helse er. Likevel mener jeg at dette diskursive temaet er verdt å drøfte, ettersom elevenes syn på helse kan påvirke hvordan informantenes kroppsøvningsundervisning er. Samtidig er det ikke elevenes utsagn som er presentert, det vil si at språket informantene bruker i sitatene også kan si noe om lærernes forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet.

Informantene synes å tro at elevene på mellomtrinnet til en viss grad blir påvirket av media og sosial medias fremstilling av et kroppsideal. Det er sjelden at elevene snakker med informantene om områder som angår helse, derfor baserer de sine utsagn i hovedsak på samtaler som elevene har seg i mellom. Ut fra informantenes utsagn kan det virke som at helse, for elevene, handler om den fysiske kroppen. Slik det kommer frem fra sitatene ovenfor forstår elevene en tynn person som en som har god helse og at en tykk person har dårlig helse. Kari sier at elevene ikke har forståelse for at det også kan være motsatt, at en tynn person kan være med dårlig helse. Med en patogen forståelse av helse innordnes mennesker i dikotomier som for eksempel frisk eller syk, tynn eller tjukk, normal eller unormal (Antonovsky, 2005). Antonovsky (2005) hevder at det er sykdommen som blir sentrum for oppmerksomheten og ikke mennesket. Kroppen blir da sett på som et biologisk fenomen fremfor et sosialt handlende vesen. Den biologiske kroppen blir da den bestemmende faktoren for menneskets identitet (Quennerstedt, 2006). Med forståelsen om at tynne mennesker har god helse og

tjukke mennesker har dårlig helse, vil kanskje den biologiske kroppen være den styrende faktorene for hvordan elevene forstår helse. Dersom denne forståelsen ikke blir korrigert kan elevenes syn på helse være styrende for hvordan de oppfatter andre mennesker.

Kroppen som en indikator for helse synes å være sentral tidlig i kroppsøvningsfagets historie. I perioden fra 1925 til 1960 endret kroppsøvningsfaget seg gradvis fra i hovedsak å ha handlet om danning til også å bidra til en harmonisk kroppsutvikling og en sterk og sunn kropp (Augestad, 2003). Skolens målsetninger og læreplaner var preget av formuleringer rundt elevenes helse og kropp. Hygiene ble også viktigere i denne perioden. Trening gjorde at man svettet og avfallsstoffene som forlot kroppen måtte vaskes bort ved dusjing. Fysisk aktivitet etterfulgt av dusjing ble et viktig moment i skoleringen av kroppen. Elevene skulle lære om kroppslig helse, samt vite hva som var riktig å gjøre for å få en sunn kropp. Dette sammenfaller med det Lise sier om kosthold. Hun synes å mene at det er viktig at elevene lærer om kosthold slik at elevene får en sunn kropp som fungerer optimalt.

Informantene synes å mene at elevene måler egne og hverandres helse ut i fra kroppsstørrelse. Å måle helse på bakgrunn av kroppens ytre fremtoning og funksjon vises tydelig i den historiske fremstillingen av idrettsdiskursen. Idretten ble en stor del av kroppsøvningsfaget fra midten av 1900-tallet. Idretten hadde tett bånd til helsediskursen i faget (Augestad, 2003). Idrettsdiskursen i skolen så ut til å være en metode for å måle elevenes fysiske ferdigheter, helse og normalitet. Dokumentasjon om elevenes fysiske ferdigheter sammen med høyde og vekt ble brukt for å kontrollere og overvåke befolkningens helsetilstand (Augestad, 2003). Det vil si at elevenes kropp og kroppslige ferdigheter gav et uttrykk for hvor god helse de hadde. Selv om det ikke nødvendigvis handler om veiing og måling synes dette å sammenfalle med informantenes utsagn. De tror at elevene forstår helse som noe kroppslig, altså at tynne personer har god helse mens tjukke personer har dårlig helse. Dette synes informantene å mene at ikke stemmer med helsebegrepet og hva god helse er. De sier at elevene trolig ikke har forståelse for at mennesker kan havne utenfor denne dikotomiske fremstillingen av helse.

Når informantene snakker om elevenes syn på helse, trekker de frem kroppsidealer. De sier at elevene er bevisst at det er en type kropp som verdsettes fremfor andre type kropper. De sier også at elevene kan kommentere og si nedsettende ord om hverandres utseende og kropper. Kvalem og Strandbu (2013) presenterer kroppsideal som det utseende som er ønskelig og attraktivt innenfor et sosiokulturelt miljø. Videre påpeker de at kroppsideal er sosialt

konstruert og læres gjennom sosial interaksjon. At elevene på mellomtrinnet får inntrykk fra ulike instanser, som media eller sosiale medier, kan indikere et behov for undervisning innenfor dette feltet. I LK06 står det i formålet med faget at «det skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påvirke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Kroppsøving skal altså hjelpe elevene til å vurdere kroppsideal som kan påvirke selvfølelse og helse. I Fagfornyelsen står det under verdier og prinsipper at «kroppsøving fremjar kritisk tenking omkring kroppsideal og bevegelseskulturar som kan påvirke sjølvkjensle, helse, trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kritisk tenkning er et punkt som trekkes frem både av Truls og Ola som viktig med tanke på helseundervisning i kroppsøvingsfaget. De sier at det er viktig at kroppsøvingsfaget kan hjelpe elevene til å forstå at kroppsideal, slik de blir fremstilt, ikke nødvendigvis er riktig. At elevene lærer seg å tenke kritisk over kroppsideal kan hjelpe dem til å få en videre forståelse for hva helse og god helse er.

Det synes å være en tatt-for-gitthet at elevene er opptatt av kroppslig helse. Det er viktig å kommentere at elevene ikke har blitt spurt om sin forståelse av helse i denne studien. Informantene tror elevenes forståelse av helse har en sammenheng med kroppsstørrelse. En tjukk person har dårlig helse og en tynn person har god helse. Det ser ut til at informantene synes det er viktig at elevene lærer seg at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom god helse og kroppsstørrelse. Dersom informantene tar-for-gitt at elevene har denne forståelsen, er sjansen stor for at finnes andre forståelser blant elevene. Hvis informantene da ikke stiller spørsmål til sine egne antakelser, risikerer de at elevene har en annen forståelse for helse som informantene ikke er klar over at eksisterer.

Informantenes utsagn viser hvordan de tror elevenes forståelse av helse er. Likevel tolker jeg språket informantene bruker, implisitt sier noe om deres forståelse av helse. Dette fordi det er informantene selv som har tatt del i studien. Informantene bruker kroppslige beskrivelser som tynn og tjukk når de snakker om kroppsstørrelse. Samtidig sier Truls at elevene vet hva som er normalt og unormalt. Å bruke slike dikotomiske fremstillinger som forklaring kan tyde på at også informantene til en viss grad forstår helse som noe som har med den fysiske kroppen å gjøre.

Makt

Som nevnt ovenfor snakker informantene om hvilken forståelse de tror elevene har av helse. Det er tydelig at denne forståelsen omhandler den fysiske kroppen, og kroppens former og utseende. Informantene bruker en dikotomisk fremstilling av kroppen. De sier at elevene ser ut til å ha et klart kroppsideal hvor tynne mennesker betegnes ved dårlig helse og tykke mennesker betegnes ved dårlig helse. Videre sier de at media og sosiale media er med på å forsterke dette kroppsidealet. Påvirkningskraften media og sosiale media har overfor barn og unge, finner man flere eksempler på i forskningslitteraturen (Ahadzadeh, Sharif & Ong, 2017; Hargreaves & Tiggemann, 2004). Media har på denne måten en makt som former hvordan elevene og til dels lærerne forstår kroppen i sammenheng med helse. Dette fordi det ikke er elevene, men informantenes utsagn som presenteres her. Slik Hall (2001) beskriver det legger diskurser et grunnlag for hvordan et tema kan snakkes om for at det skal gi mening, samt påvirker hvordan ideer som blir brukt i praksis regulerer eller er førende for andre ideer. Ut ifra dette vil jeg påstå at informantene til dels har samme forståelse av kroppen og helse som de mener at elevene har. Alvesson og Sköldberg (2008) skriver at makten finnes overalt og er spredt over forskjellige sosiale praksiser. Videre hevder Hammer (2017) at makten har formende effekter på mennesket. Slik kan man se at media har makt til å påvirke og forme hvordan informantene forstår kroppen og hvordan kroppen påvirker deres syn på helse. Vi snakker da om biomakten. Biomakten disiplinerer kroppen og regulerer befolkningen. Slik idrettsdiskursen viser var kroppøving en arena hvor staten kunne kontrollere elevenes helsetilstand (Augestad, 2003). Det kan synes å være tilfellet fremdeles. Gjennom for eksempel media formes informantenes tanker om hva som er en sunn kropp og dermed hva god helse er, som igjen vises gjennom språket informantene bruker når de snakker.

Samtidig er informantene opptatt av at elevene skal kunne tenke kritisk over de kroppsidealene som eksisterer. De er opptatt av at de som lærere må ufarliggjøre kroppslige forskjeller overfor elevene. Dette aspektet vektlegges også i læreplanen for kroppøving. I LK06 står det at elevene gjennom kroppøvingfaget skal utvikle et positivt forhold til kroppen, samt ruste elevene til vurdering av kroppsideal som kan påvirke selvfølelse og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Fagets fokus på elevenes fysiske kropp har eksistert i lang tid. I perioden fra 1925 til 1960 skriver Augestad (2003) at læreplanene bar preg av formuleringer som handlet om elevenes kropp og helse. På denne tiden var det også et stort fokus på hygiene. Kroppøvingstimene ble en slags renselsesprosess hvor elevene skulle lære seg at trening etterfulgt av dusjing var bra for kroppen. På denne måten ble man kvitt kroppens

avfallsstoffer (Augestad, 2003). Denne prosessen var også en viktig del av skoleringen av kroppen og helsearbeidet gjennomført av staten (Augestad, 2003). Den historiske gjennomgangen av kroppsøvingsfaget viser til et kroppsøvingsfag med fokus på den fysiske kroppen. Et fokus informantene synes å opprettholde. Med et foucauldiansk blikk kan man si at det er diskurser og ikke subjektet som produserer kunnskap (Hall, 2001). Det betyr ikke at subjektene ikke kan utfordre diskursen, men det kan være vanskelig å identifisere hvor stor makt diskursen har. På bakgrunn av dette synes det å være en tatt-for-gittethet blant informantene at helse har noe med kroppen å gjøre. Slik Hall (2001) påpeker kan subjekter produsere ulike utsagn, men de opererer innenfor grensene for episteme, diskursive formasjoner eller et bestemt historisk og kulturell sannehetsregime. Kroppsøvingsfagets historie kan se ut til å inneha en makt som har en formende effekt på informantenes tanker angående kropp og helse.

5.3 Avsluttende diskusjon

Resultat og drøfting har vist hvordan informantenes forståelse av helse produseres og påvirkes gjennom fire diskursive tema av helsediskursen i faget. Som nevnt tidligere er hvert diskursive tema drøftet i hver sin bolck, men det er viktig å se dem i sammenheng med hverandre. Foucault (1999) hevder at diskurser må forstås som diskontinuerlige praksiser, det vil si praksiser som krysser, berører, overser eller utelukker hverandre. I det følgende vil jeg derfor drøfte informantenes utsagn i et helhetlig perspektiv. Deretter presenteres informantenes forståelse av helse på bakgrunn av oppgavens kontekst og teoretiske perspektiv, samt drøfting gjort på bakgrunn av informantenes utsagn.

5.3.1 Helsediskursen i kroppsøvingsfaget

De fire diskursive temaene som er trukket frem i resultat- og diskusjonskapittelet viser at helsediskursen har en nokså stor plass i kroppsøvingsfaget. Fagets historie og den nåværende og kommende læreplanen viser også at helse har vært et fokusområde i lang tid. Gjennom tiden har helseundervisningen blant annet omhandlet elevenes kroppslige helse, hygiene og måling av elevenes helsetilstand (Augestad, 2003). På bakgrunn av oppgavens teorigrunnlag kan man se at helsediskursen i kroppsøvingsfaget rommer flere perspektiver på helse. Gjennom en litteraturgjennomgang viser Mong og Standal (2019) til at kroppsøvingsfaget preges av det biomedisinske og det alternative perspektivet. Samtidig presenterer Antonovskiy (1979, 2005) en patogen og en salutogen forståelse av helse. Gjennom den helhetlige

diskusjonen vil helsediskursen i kroppsøvningsfaget diskuteres. Helsediskursen, slik jeg tolker den, er påvirket av alle de nevnte perspektivene og forståelsene av helse.

Informantene er opptatt av at elevene skal være fysisk aktive og være gode samarbeidspartnere. Fysisk aktivitet står frem som et av de viktigste elementene i faget. Med dette menes det at elevene skal være mest mulig i aktivitet i løpet av en undervisningsøkt og at ikke tiden brukes til å for eksempel snakke eller forklare ulike øvelser. Informantene snakker mye om at elevene skal være fysisk aktive i timen, at fysisk aktivitet er viktig for helse og at elevene skal bli glade i fysisk aktivitet slik at de fortsetter å være aktive etter endt skolegang. Dette synes å være i tråd med det biomedisinske perspektivet på helse. Aktivitet er viktig for å utvikle god helse, og helse læres gjennom fysisk aktivitet i faget (Mong & Standal, 2019). Samtidig vektlegger de aspektet om at elevene skal bli glade i fysisk aktivitet, noe som kan kobles til en salutogen forståelse av helse. Videre sier de også at det gjerne kunne vært mer fysisk aktivitet i skolen, men at halvannen til to timer med kroppsøving er bedre enn ingenting. Truls sier at noen elever ikke er fysisk aktive i det hele tatt utenom kroppsøvingstimene, noe han synes å bekymre seg over. I sammenheng med fysisk aktivitet synes sosial kompetanse å være et viktig element i kroppsøving. Informantene synes å mene at kroppsøving er en god arena hvor elevene kan være sammen med andre og lære seg hvilke verdier som er verdsatt både i kroppsøving, skole og samfunnet generelt. Denne forståelsen av helse kan se ut til å ha sammenheng med det alternative perspektivet på helse.

På bakgrunn av informantenes utsagn kan man se helsediskursen posisjon i faget, hvor kroppsøving er en god arena for elevene til å være fysisk aktive sammen med andre. Helsediskursen synes å ha fått produktiv makt. Det vil si at den diskursive makten er utslagsgivende for hvilke handlinger som forekommer eller for hva som gir mening (Jørgensen & Phillips, 1999). Det kan være helsediskursens produktive makt som gjør at informantene forteller at de fokuserer på mye aktivitet som et helsefremmende i kroppsøving. Informantene er opptatte av at elevene skal være mest mulig aktive, at aktiviteter ikke skal ta for lang tid å forklare og at elevene får mulighet til å øve seg på samarbeid.

Fysisk aktivitet og kropp kan se ut til å være en målestANDARD for elevenes helse. Dette på bakgrunn av språket informantene bruker som aktiv og inaktiv, normal og unormal eller tynn og tynn. Da idretten ble en del av kroppsøvningsfaget kunne staten bruke elevenes prestasjoner for å mål elevene og befolkningens helse (Augestad, 2003). Et viktig mål i kroppsøving synes

å være at informantene skal lære elevene at fysisk aktivitet er viktig for helsen og kroppen slik at elevene i senere har et godt grunnlag for å vedlikeholde helsen. Slik Ola sier gir han elevene små «drypp» av informasjon om helsegevinster underveis i kroppsøvingstimen. Dette synes å sammenfalle med det Mong (2019) fant i sin studie. Likevel er informantene opptatt av at kroppsøving skal være et praktisk fag. De synes å ha et ønske om at elevene skal tilegne seg kunnskap om helse, men ikke på bekostning av aktivitetsnivået.

Læreplanen ser ut til å være retningsangivende for informantens undervisningspraksis. Ettersom helse ikke nevnes eksplisitt i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015) er det heller ikke noe lærerne eksplisitt fokuserer på i undervisningen. I tråd med læreplanen er fysisk aktivitet fremtredende, samt sosial kompetanse og å skape bevegelsesglede for fremtidig aktivitet. Læreplanene, som informantene plikter å følge, etterlater seg et stort tolknings- og handlingsrom slik at informantene kan bruke sin autonomi. Dett er i tråd med Foucault sitt begrep *governmentality* (Hammer, 2017). Til tross for at informantene har dette handlingsrommet og sin autonomi, synes informantene å være nokså samstemt i sine uttalelser om helse i kroppsøvingfaget. Dette gjelder ikke bare når de snakker om fysisk aktivitet, men også når de snakker om samarbeid, fremtiden og kroppen. En forklaring på dette kan være at helsediskursen har stor makt og at informantenes utsagn er produsert gjennom helsediskursen. Subjektene, informantene, har mulighet til å forstå og handle på andre måter i kroppsøvingfaget, men det synes å være mange tatt-for-gittheter som er vanskelig å se som deltaker i diskursen. Neumann (2001) beskriver at Foucault viser til et maktbegrep hvor et gitt handlingsmønster virker å være uproblematisk for alle de involverte partene. På bakgrunn av dette synes informantenes forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget å være uproblematisk.

Informantene sier at elevene tidligere nå enn før blir påvirket av hvilket kroppsideal som verdsettes i samfunnet. Påvirkningen kommer i hovedsak fra media og sosiale media. Til tross for at informantene tror at elevene er opptatt av kroppen og utseende, synes de ikke å tenke at dette er noe de skal fokusere særlig mye på i kroppsøving. Likevel kommer det frem i utsagnene at informantene tror elevene har et «feil» syn på helse. Helsesyntet til elevene omfatter forståelsen for at tynne personer har dårlig helse og tykke personer har god helse. Selv om informantene tror at det er elevenes helsesyntet, tenker de fremdeles at elevene ikke er modne nok til å forstå at det finnes andre forståelse av helse. I avsnittet ovenfor ble det presentert at læreplanen kan være retningsangivende for informantens utsagn. På bakgrunn av

dette kan utelattelsen av eksplisitte kompetansemål også være en faktor som påvirker informantenes uttalelse om å ikke fokusere så mye på elevenes helseforståelse på 5.-7. trinn.

Læreplanen legger også et grunnlag for hvilke kunnskaper og ferdigheter som verdsettes i skolen. Innføringen av 76 ekstra timer med fysisk aktivitet på skolens mellomtrinn, 5.-7. trinn, tyder på at fysisk aktivitet har blitt enda viktigere i skolen. Samtidig uttrykte informantene at de var bekymret for at noen av elevene ikke var særlig aktive, noe som kunne påvirke deres livsstil i fremtiden. Slik Foucault forklarer biomakten brukes den for å kontrollere befolkningens kropper (Hammer, 2017). I sammenheng med forståelsen av biomakt, kan informantens utsagn tyde på at fysisk aktivitet er viktig både i kroppsøving, men også i samfunnet forøvrig.

Neumann (2001) definerer en diskurs som et system for frembringelse av utsagn og praksiser som er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner. Diskursen innskriver seg også i institusjoner og utsagnene eller handlingene fremstår som mer eller mindre normale. Institusjonen det er snakk om her er kroppsøvingfaget i skolen. Ifølge Foucault er en praksis en handlingsmåte som gjentas og har en viss gjennomslagskraft (Schaanning, 2000). På bakgrunn av informantenes utsagn kan man si at helsediskursen frembringer utsagn og praksiser som er virkelighetsbærende for informantene. Praksisene som benyttes ser ut til å være at kroppsøvingfaget skal inneholde mest mulig fysisk aktivitet og samarbeid. Stor enighet i informantenes utsagn kan vise at helsediskursen fremstår som mer eller mindre normal. I faget skal elevene skal være mest mulig aktive sammen med hverandre, men også å gi elevene kunnskap om hvorfor det er viktig å være i aktivitet. Ut ifra dette, synes informantenes forståelse å bære preg av både den patogene og den salutogene forståelsen av helse.

5.3.2 Lærernes forståelse av helse

På bakgrunn av WHO sin definisjon av helse, har jeg tolket informantenes utsagn om helse både eksplisitt og implisitt. Som eksempel snakker informantene eksplisitt om fysisk aktivitet som viktig for elevenes helse, slik det fremheves i det biomedisinske perspektivet. De snakker også om at det er viktig at elevene lærer å samarbeide i kroppsøvingstimen, dette tolkes i denne oppgaven som implisitte utsagn om helse fordi informantene her snakker om sosial helse selv om de ikke selv nevner helse.

På spørsmål om hvordan informantene forstår helsebegrepet er det en gjenganger at helse omhandler det fysiske aspektet, men det psykiske aspektet fremheves også. Kåre sier for eksempel at helse beskriver hvordan man føler seg enten fysisk eller psykisk. Denne forståelsen synes det å være enighet om blant informantene. Likevel viker Truls litt unna de andre informantene ved å ikke nevne det psykiske aspektet av helse eksplisitt. På den andre siden er Ola den eneste blant informantene som nevner sosial helse. Han sier at helse handler om å ha det bra psykisk og sosialt, samt kunne være med på ting fysisk. Ola ser ut til å følge WHO sin definisjon av helsebegrepet, som inkluderer en tilstand av fullstendig velvære både fysisk, psykisk og sosialt (World Health Organization [WHO], 2019). Til tross for at det psykiske aspektet nevnes, hos noen mer enn andre, synes det fysiske aspektet av helse å bli vektlagt noe mer. Lise sier for eksempel at ernæring er viktig for helsen og Kari nevner at man ikke nødvendigvis må trene, men at det finnes forskning som antyder hvor aktiv man bør være i løpet av en dag. Kåre sier også at dersom man er frisk, da har man god helse.

Til tross for at informantene både sier at helse handler om fysisk, psykisk og sosial helse når de snakker om helsebegrepet, synes de ikke nødvendigvis å ha den samme forståelsen om helse i kroppsøvningsfaget. Gjennom drøfting av de fire diskursive temaene synliggjøres det at informantenes utsagn inneholder både eksplisitte og implisitte utsagn om helse i kroppsøvningsfaget. Ut ifra informantenes eksplisitte utsagn om helse synes forståelsen av helse og bærer noe preg av en patogen forståelse. Ut fra et patogent perspektiv ses helse på som en statisk tilstand som «friske» mennesker må arbeide for å opprettholde (Antonovsky, 2005), og informantene bruker fysisk aktivitet som verktøy for å opprettholde helsen. Elevenes aktivitetsnivå synes å være en indikator for deres helse. Likevel tyder informantenes utsagn å bære preg av en implisitt forståelse av helse, altså meninger informantene kanskje ikke selv er helt klar over. Utenom fysisk aktivitet er informantene opptatt av at elevene skal trives i kroppsøving. De synes det er viktig at elevene tilegner seg sosial kompetanse, slik at de kan samarbeide med andre, tolerere hverandre og takle medgang og motgang. Samtidig er de opptatt av et fremtidsperspektiv hvor elevene også etter endt skolegang skal holde frem med en sunn livsstil. Slik jeg tolker det snakker informantene her både om fysisk, psykisk og sosial helse, slik som WHO definerer begrepet.

Utenom Truls nevner alle informantene at helse inneholder et fysisk og et psykisk aspekt når vi snakker eksplisitt om helsebegrepet. Likevel, slik det er presentert ovenfor, synes ikke det psykiske aspektet ved helse å være like fremtredende når vi snakker om helse i kroppsøving.

Slik jeg ser det er det to perspektiver på helse som viser seg hos informantene. Et perspektiv handler om at fysisk aktivitet er helsefremmende. Forståelsen av fysisk helse er en stor del av informantens forståelse av helse. Et annet perspektiv er at kroppsøving er et fag hvor elevene kan oppnå bevegelsesglede og ha en sosial arena med hverandre. Sosial kompetanse og psykisk helse er sentralt i denne forståelsen av helse. Dette perspektivet ser også ut til å være en viktig del av informantens forståelse. På bakgrunn av dette synes informantene eksplisitt å forstå helse som en del av kroppsøvingfaget som noe som har med den fysiske kroppen å gjøre, slik det biomedisinske perspektivet viser til. Likevel foreligger det en implisitt forståelse av at helse innebærer både fysisk, psykisk og sosialt helse, slik den salutogen forståelsen viser til.

6. Avslutning

I denne oppgaven tok jeg først for meg bakgrunn for valg av tema og studiens problemstilling. Interessen for hvordan helse i kroppsøvingfaget arter seg i skolehverdagen var utgangspunktet for problemstillingen:

«Hvilken forståelse har kroppsøvingslærere på mellomtrinnet av helse som en del av kroppsøvingfaget?».

Som nevnt innledningsvis søker studien å undersøke læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget. Dette innebærer både lærernes egen forståelse av helse som begrep, men også hvordan deres forståelse av helse kommer til syne i kroppsøvingfaget.

Etter at problemstillingen var presentert ble det helseteoretiske perspektivet presentert, etterfulgt av teori om sosialkonstruktivismen og diskursteori. Deretter ble oppgaven satt i en kroppsøvingkontekst. Her ble det gjort rede for hva kroppsøvingfaget og læreplanen er, samt kroppsøvingfagets fortid og nåtid. For å svare på problemstillingen benyttet jeg kvalitative intervjuer med fem lærere på mellomtrinnet. Funnene ble analysert ved bruk av diskursanalyse og det ble identifisert fire diskursive tema. Deretter ble de empiriske utsagnene og analysefunnene presentert og drøftet etterfulgt av en drøfting av makt. Så ble de fire diskursive temaene drøftet i en helhetlig diskusjon. Avslutningsvis skal jeg svare på oppgavens problemstilling etterfulgt av hvilke implikasjoner læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget kan ha for feltet. Til slutt vil jeg kort gjøre rede for videre forskning på feltet.

6.1 Læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget

Gjennom informantenes utsagn, analyse og drøfting manifesterer det seg fire diskursive tema for hvordan de forstår helse som en del av kroppsøvningsfaget. Helse ser ut til å være et begrepet som er vanskelig å benytte seg av i kroppsøvningsfaget ettersom det er et mangfoldig begrep.

Jeg mener at det finnes to hovedperspektiver på helse i kroppsøvningsfaget som viser seg hos informantene. Det første perspektivet handler om at fysisk aktivitet er helsefremmende og fysisk helse tar derfor stor plass i informantens forståelse av helse. Denne måten å forstå helse i kroppsøvningsfaget på kan se ut til å ha sammenheng med et biomedisinsk perspektiv på helse (Mong & Standal, 2019). Det andre perspektivet handler om at kroppsøving er et fag hvor elevene kan ha en sosial arena med hverandre, hvor de kan ha det fint sammen. Samtidig kan de lære seg å samarbeide og å takle medgang og motgang som styrker deres sosiale kompetanse og at deres sosiale helse kan styrke deres psykiske helse. Det andre perspektivet er også viktig for i informantenes forståelse av helse. På bakgrunn av dette ser det ut til å være et skille mellom informantenes eksplisitte og implisitte forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget. Eksplisitt synes informantene å forstå helse som noe som har med den fysiske kroppen å gjøre. Helse i kroppsøving handler om at elevene skal være i fysisk aktivitet og lære at fysisk aktivitet er viktig både nå og i fremtiden. Dette tyder på et biomedisinsk perspektiv. Implisitt synes informantene å forstå helse som fysisk, psykisk og sosialt velvære. De synes det er viktig at elevene trives sammen med andre i kroppsøving, samt at elevene lærer seg å takle medgang og motgang og tolerere hverandre. Dette tyder på en salutogen forståelse. På grunnlag av den eksplisitte og implisitte forståelsen kan det virke som at forståelsen informantene har av helse som en del av kroppsøvningsfaget har en større plass i undervisningen enn det de selv er klar over.

6.2 Hvilke implikasjoner har det for feltet?

Informantenes eksplisitte forståelse av helse som en del av kroppsøvningsfaget kan synes å være noe entydig. Den bærer preg av fysisk aktivitet som den viktigste komponenten for en helsefremmende livsstil. Dersom denne helseforståelsen ligger til grunn for elevenes forståelse av helse kan det psykiske og sosiale aspektet se ut til å bli glemte. Elevene kan få inntrykk av at god helse er det samme som å være i god fysisk form. På samme tid tror informantene at elevene forstår helse som noe kroppslig. Altså at en tynn person samsvarer

med god helse og en tynn person samsvarer med dårlig helse. Informantenes tanker om at elevene ikke er modne nok til å forstå teoretisk kunnskap om helse kan føre til at elevene ikke begynner å lære om helse som fenomen før de starter på ungdomskolen. Hvis elevene sitter igjen med en slik forståelse av helse kan det kanskje gå på bekostning av deres psykiske og sosiale helse.

6.3 Videre forskning

I denne studien ble det benyttet intervju for å undersøke læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget. Gjennom forskningsprosessen og i slutfasen av prosjektet kommer det til syne at prosjektet med fordel kunne basert seg på både læreres og elevers forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget. Intervjuene gav innsikt i hvilken forståelse informantene tror elevene har av helse. På en annen side ser jeg i retrospekt at studien kunne fått enda mer dybde ved bruk av både intervju og observasjon som metode. Observasjoner av undervisningstimer kunne gitt fruktbar data for å gi et helhetlig bilde av hvordan informantene underviste i kroppsøving. På bakgrunn av dette vil jeg oppfordre til mer forskning av både læreres og elevers forståelse av helse på mellomtrinnet. Det synes å være tatt for gitt at elever i denne aldersgruppen ikke har forståelse eller interesse for å lære om helse. Jeg tror det kan være viktig for både lærere og elever å være klar over hvor stor plass helse egentlig tar i vår hverdag og skolehverdag.

Referanser

- Ahadzadeh, A. S., Sharif, P. S. & Ong, F. S. (2017). Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth. *Computers in Human Behavior*, 68, 8-16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.011>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2. utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget* (Doktorgradsavhandling). Oslo, Høgskolen i Telemark.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- By, I.-Å. (1998). Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget: Problematisk ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 205-218). Trondheim: Tapiren Akademiske Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1995). *Seksualitetens historie*. Halden: EXIL.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag.

- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis : theory and method* (4. utg.). London: Routledge.
- Gurholt, K. P. & Jenssen, R. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvningsfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(6), 447-459. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2007/06/reformpedagogikkens_innpass_i_kroppsøvingsfaget
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I M. Wetherell., S. Taylor. & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 72-81). London: Sage.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, D. A. & Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: "comparing" boys and girls. *Body image*, 1(4), 351-361. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2004.10.002>
- Helsedirektoratet. (2008). Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling. Hentet 3. mars 2020 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet>
- Helsedirektoratet. (2014). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet* (IS-2170). Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet. (2019, 29. april). Fysisk aktivitet for barn og unge. Hentet 19. april 2020 fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge?malgruppe=undefined>
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 618-633). Oslo: Universitetsforlag.

- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Red.). (2017). *Kvalitativ analyse: syv traditioner*. København: Hans Reitzel.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Samfundslitteratur.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Milton Park, Abingdon, Oxon ;,New York: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. nr. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalem, I. L. & Strandbu, Å. (2013). Body Talk—Group Specific Talk? A Focus Group Study of Variations in Body Ideals and Body Talk among Norwegian Youth1. *Young*, 21(4), 327-346. <https://doi.org/10.1177/1103308813506147>
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(6), 440-442. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.034777>
- Lorenzten, S. S. (2017, 14.09.2017). Så enkelt kan du spare hundrevis av kalorier. *Verdens Gang*. Hentet fra <https://www.vektklubb.no/artikkel/vektklubb/24140933/saa-enkelt-kan-du-spare-hundrevis-av-kalorier>
- Løvli, C. (2014). *Læreres helseforståelser i kroppsøvfaget: en diskursanalyse av et utvalg kroppsøvfaglæreres forståelser i ungdomsskolen*. (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo
- Markula, P. & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise : power, knowledge and transforming the self*. London: Routledge.

- Massa, J. V. (2020, 8. april). 10 øvelser på 10 minutter [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://www.funkygine.com/2020/04/08/10-ovelser-pa-10-minutter/>
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» - En studie om kroppsøvingslæreres fortåelse av helse. *Journal of Reasearch in Arts and Sport Education*, 3(2), 34-45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education - a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (5), 506-518. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1631270>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlag.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa* (Doktorgradsavhandling). Örebro universitet, Örebro Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:136837/FULLTEXT01.pdf>
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical aktivty and health - a salutogenic approach to physical education. *Sport Education and Society*, 13 (3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>
- Quennerstedt, M. (2018). Healthying physical education - on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Schaanning, E. (2000). *Fortiden i våre hender*. Oslo: Unipub.
- Sirnes, T. (1999). «Alt som er fast , fordamper?» Normalitet og identitet i endring. I S. Meyer & T. Sirnes (Red.), *Normalitet og identitet i Norge* (s. 29-75). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Skaug, T. D. (2020, 29.02.2020). Slik fant de treningslysten. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/tema/slik-fant-de-treningslysten/71891666>
- Syvertsen, K. A. (2014). *Helse i kroppsøving*. «Hvordan forstås helse av kroppsøvingslærere?». Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-173). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i valgfaget fysisk aktivitet og helse* (FAH1-01). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/FAH1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Fysisk aktivitet 7. årstrinn* (FAK0007). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/FAK0007>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagrelevans og sentrale verdier* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Vinje, E. E. (2016). Kroppsøving i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 11-26). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- World Health Organization [WHO]. (2019). Constitution of the World Health Organization. Hentet 05.02.2020 fra <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>

Aasland, E. (2019a). *Konstitueringen av "kroppsøving": en diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktorgradsavhandling). OsloMet-storbyuniversitetet, Oslo.

Aasland, E. (2019b). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 190-207). Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2019.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Tema	Spørsmål
1. Generell del	
	Kan du si litt om hvem du er og hvilken stilling du har? - Hvor mange undervisningstimer har du i kroppsøving i uken?
	Hvilke erfaringer hadde du selv med kroppsøving når du gikk i grunnskolen?
	Liker du å undervise i kroppsøving? Hvorfor/hvorfor ikke?
	Har du utdanning innenfor kroppsøving? Hvorfor/hvorfor ikke?
	Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
	Opplever du at det har en innvirkning på deg at du er utdannet/ikke utdannet kroppsøvingslærer? - Hvilken?
2. Kroppsøvingsfaget	
	Tenker du at kroppsøving er et viktig fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
	Skiller kroppsøvingsfaget seg fra andre fag mener du? Og hvorfor det?
	Bli kroppsøving prioritert på skolen?
	Hvordan planlegges øktene?
	Bruker dere læringsmål i kroppsøvingstimene? Hvordan?
	Hva fokuserer du mest på i løpet av en kroppsøvingstime?
	Er det noen aktiviteter som er mer fremtredende, eller som du liker bedre å

	undervise i? Hvilke? Hvorfor?
	Hva mener du eleven bør lære i kroppsøvningsfaget?
3. Helse	
Lærer nevner eller nevner ikke helse	«jeg legger merke til at du sier helse, hva legger du i dette?» «jeg legger merke til at du ikke nevner helse, hva tenker du om helse i kroppsøving?!
	Hva legger du i begrepet «helse»?
	Hva mener du er god helse? - Hva er dårlig helse mener du?
	Hvordan oppnås god helse mener du?
	Tror du det er mulig å ha både god og dårlig helse på samme tid? - Hvordan?
4. Helse i kroppsøvningsfaget	
	Hvilke kompetansemål tenker du bør vektlegges mest i kroppsøving?
	Hva tenker du kroppsøvningsfagets rolle med tanke på helse er? - Hvordan tenker du at kroppsøving kan være med å bidra til god helse?
	Forholder du deg til LK06 når du planlegger timene?
	Hva står/tror du står om helse i formålet med kroppsøvningsfaget i LK06?
	I LK06 står det mye om helse i formålet med faget, men lite under kompetansemålene. Opplever du at dette påvirker undervisningen tenker du?

	Syns du dette er problematisk, hvorfor/hvorfor ikke?
	I formål med faget står det «Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil» Hva tenker du dette målet sier om helseundervisningen i kroppsøving?
	I 2020 trer den nye læreplanen i kraft. - Har du satt deg inn i den nye læreplanen? - Har du noen tanker om denne vil påvirke din undervisning i faget i noen grad? - Hvordan?
	Denne innebærer det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» kjenner du til dette? - Tenker du at dette vil ha en påvirkning på din undervisning i faget?
	«Folkehelse og livsmestring» er et tverrfaglig tema som skal ha innvirkning på alle fag i skolen. Tror du dette temaet har noen innvirkning på hvordan du driver undervisningen i kroppsøving med tanke på helse?
	Under «om faget» og «fagrelevans» står det «Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv». - Hva tenker du dette sier om helseperspektivet i kroppsøving?

	Preger undervisningen din i kroppsøving av ditt syn på helse? Hvordan?
	Er det mulig å vurdere elevene dersom du driver undervisning med utgangspunkt i din forståelse av helsebegrepet? - Hvordan?
	Tror du elevene er opptatt av helse? Hvilke indikatorer gir eleven deg som viser at de er opptatt av helse /ikke opptatt av det?
	Hvilke indikatorer gir de som er opptatt av det? Hvilke gir de som ikke er opptatt av det?
5. Medias (sosiale) rolle i barn og unges helse	
	Både gjennom media og sosiale media får barn og unge stadig inntrykk av hva helse er. - Tror du dette påvirker hvordan du må arbeide med helse i kroppsøving? - Hvilken rolle spiller kroppsøvingfaget med tanke på dette? - Hvilken rolle spiller undervisningen?
6. Oppsummerende refleksjon	
	Oppfølging av og refleksjon rundt intervjupersonenes utrykte svar og forståelse
7. Avslutning	
	Har du forberedt deg til intervjuet? Hva tenkte du om intervjuet og hvorfor ville du være med?
	Har du spørsmål eller ønsker å si noe mer?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til rektor

Forskningsprosjekt

«(Helse i kroppsøvfingsfaget)»

Hei mitt navn er Henrikke Grødem Reine

Dette er et spørsmål til deg om du har lærere som kan delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å undersøke hvilken forståelse av helse i kroppsøvfingsfaget lærere i kroppsøving på mellomtrinnet har. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære. Dersom du har lærere som ønsker å delta i prosjektet vil de også få hvert sitt informasjonsskriv. Det er også vedlagt en kopi av samtykkeerklæringen som lærerne eventuelt skriver under på.

Formål

Jeg er student ved OsloMet og tar en mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving. Jeg er nå i gang med min avsluttende masteroppgave, hvor temaet omhandler helse i kroppsøvfingsfaget. Jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere forstår begrepet helse og hvordan det arbeides med i kroppsøvfingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å videreformidle til lærerne?

Jeg har valgt å gjøre et utvalg av både kroppsøvfingslærere med og uten kroppsøvfingsfaglig utdanning. Jeg ønsker til sammen å gjøre et intervju at 4-6 kroppsøvfingslærere. Kriteriet for å kunne delta i prosjektet er at læreren underviser i kroppsøving på mellomtrinnet (5.-7. klasse).

Hva innebærer det for lærerne å delta?

Hvis lærerne velger å delta i prosjektet, innebærer det at de stiller opp til intervju. Intervjuet vil vare mellom 30-45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om lærerne som kroppsøvingslærere, hvordan kroppsøvingstimene gjennomføres og forståelsen av helse i kroppsøvingsfaget. Jeg vil under intervjuet ta lydopptak og notere. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene rundt månedsskiftet oktober-november, men er fleksibel for når det passer best for de som velger å delta.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis lærerne velger å delta, kan de når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for lærerne hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker lærernes opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til lærernes opplysninger vil være meg, og min veileder.
- Navnet og kontaktopplysningene vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil også bli lagret på en ekstern harddisk som låses med egen kode.
- Jeg vil også bruke oppdiktete navn i oppgaven, slik at alle vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planene avsluttes 01.07.2020. Da vil alle personopplysninger, samt opptak av intervjuet slettes.

Lærernes rettigheter

Så lenge lærerne kan identifiseres i datamaterialet, har de rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om seg selv,
- å få rettet personopplysninger,
- få slettet personopplysninger,
- få utlevert en kopi av sine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- Henrikke Grødem Reine, jeg kan kontaktes per telefon: 47 90 69 24 eller via mail til henrikke.reine@hotmail.com.
Det er også mulig å kontakte min veileder ved lærerutdanningen på OsloMet Knut Løndal på telefon: 67 23 73 11 eller via mail knutlo@oslomet.no.
- Vårt personvernombud: personvernombud@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Henrikke Grødem Reine

Veileder
Knut Løndal

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«(Helse i kroppsøvingsfaget)»

Hei mitt navn er Henrikke Grødem Reine

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilken forståelse av helse i kroppsøvingsfaget lærere i kroppsøving på mellomtrinnet har. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved OsloMet og tar en mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving. Jeg er nå i gang med min avsluttende masteroppgave, hvor temaet omhandler helse i kroppsøvingsfaget. Jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere forstår begrepet helse og hvordan det arbeides med i kroppsøvingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å gjøre et utvalg av både kroppsøvingslærere med og uten kroppsøvingsfaglig utdanning. Jeg ønsker til sammen å gjøre et intervju av 4-6 kroppsøvingslærere. Kriteriet for å kunne delta i prosjektet er at du underviser i kroppsøving på mellomtrinnet (5.-7. klasse).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til intervju. Intervjuet vil vare mellom 30-50 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om deg som kroppsøvingslærer, hvordan kroppsøvingstimen gjennomføres og forståelsen av helse i kroppsøvingsfaget. Jeg vil under intervjuet ta lydopptak og notere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til dine opplysninger vil være meg, og min veileder.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil også bli lagret på en ekstern harddisk som låses med egen kode.
- Jeg vil også bruke oppdiktete navn i oppgaven, slik at du vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planene avsluttes 01.07.2020. Da vil alle dine personopplysninger, samt opptak av intervjuet slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Henrikke Grødem Reine, jeg kan kontaktes per telefon: 47 90 69 24 eller via mail til henrikke.reine@hotmail.com.

Det er også mulig å kontakte min veileder ved lærerutdanningen på OsloMet Knut Løndal på telefon: 67 23 73 11 eller via mail knutlo@oslomet.no.

- Vårt personvernombud: personvernombud@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Henrikke Grødem Reine

Vedlegg 4

Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*Helse i kroppsøvningsfaget*), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

NSD Personvern

10.09.2019 15:52

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 196220 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 10.09.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)