



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for folkehelsefag

Kristian Myhrer

Masteroppgave
Læreres tanker om helsereelatert
kroppsøving

Teachers' thoughts about health-related
physical education

Master i folkehelsevitenskap

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Denne oppgaven om læreres tanker om helsereelatert kroppsøving, er min avsluttende masteroppgave på Elverum i forbindelse med 2 års utdanning innen master i folkehelsevitenskap. Først vil jeg takke alle de som skal takkes, i forbindelse med oppgaven. En stor takk til alle informantene ved de ulike ungdomskolene jeg har fått intervjuet, om deres tanker om helsereelatert kroppsøving. Jeg vil også gi en stor takk til min veileder Kjersti Mordal Moen, som har veiledet meg gjennom masteroppgaven.

Arbeidet med oppgaven startet for over et år siden i forbindelse med flere essay i ulike sjangere i forbindelse med masterprogrammet. Den mer endelige formuleringen av oppgaven, kom først på plass høsten 2013. Da startet arbeidet med å få oversikt over tidligere litteratur på kroppsøvingsfeltet, og fokuseringen mot kroppsøvingsfaget og helse, siden dette er en masteroppgave innen folkehelsevitenskap. Etter dette har det vært en kontinuerlig prosess med arbeid fram mot målet om å levere oppgaven i mai 2014. Det har vært tidkrevende, og jeg ser utvilsomt fordelene av en tidlig start og en kontinuerlig prosess, slik at en kan bearbeide stoffet flere ganger. De siste ukene har vært noen hektiske uker, men arbeidsprosessen har stort sett vært jevn og god. Det har vært et spennende arbeid å sette seg inn i hva lærere tenker om helsereelatert kroppsøving, og svært lærerikt, før jeg nå går ut for å praktisere kroppsøvingsfaget selv.

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
1. INNLEDNING	7
1.1 TIDLIGERE FORSKNING	9
1.2 BAKGRUNN, MÅLSETTING OG PROBLEMSTILLING	14
1.3 STRUKTUR PÅ OPPGAVEN	15
2. TEORI	16
2.1 LÆRING OG BEVEGELSE – LÆRING OM, GJENNOM OG I BEVEGELSE	16
2.1.1 <i>Læring om bevegelse</i>	17
2.1.2 <i>Læring gjennom bevegelse</i>	18
2.1.3 <i>Læring i bevegelse</i>	19
2.2 BOURDIEUS TEORI OM FELT OG HABITUS	23
3. METODE	27
3.1 FORSKNINGSDESIGN	27
3.2 UTVALG	28
3.2.1 <i>Presentasjon av utvalget</i>	29
3.3 UTARBEIDING AV INTERVJUGUIDEN	30
3.4 PILOTINTERVJU	31
3.5 BEHANDLING AV DATAMATERIALET	32
3.5.1 <i>Engasjement og løsriving</i>	32
3.5.2 <i>Transkribering</i>	33
3.5.3 <i>Analysearbeidet</i>	34
3.6 ETIKK	36
3.7 GYLDIGHET OG VALIDITET	37

4. PRESENTASJON AV FUNN.....	40
4.1 HELSE OG FYSISK AKTIVITET	40
4.1.1 Helse.....	40
4.1.2 Fysisk aktivitet.....	41
4.2 HVA LÆRERNE TENKER OM FORMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET	43
4.2.1 Læring gjennom bevegelse, formålet er å fremme helse.....	43
4.2.2 Læring i bevegelse, glede og mestring	44
4.2.3 Læring om bevegelse, teoretisk kunnskap.....	46
4.2.4 Læring i og gjennom bevegelse i forhold til fysisk testing.....	46
4.3 NÅR ER KROPPSØVING HELSERELATERT, OG HVEM BESTEMMER HVA DET UNDERVISES I? ..	48
4.3.1 Hva er helsereelatert kroppsøving?	48
4.3.2 Hvem bestemmer hva det undervises i?	50
4.3.3 Kollegium av lærere bestemmer hva det undervises i?	51
4.4 UTDANNING OG UTDANNINGSTED.....	51
4.5 HVORDAN PÅVIRKER HABITUS TIL LÆREREN UNDERVISNINGEN?	53
5. DISKUSJON	56
5.1 LÆRING GJENNOM BEVEGELSE	56
5.2 LÆRING I BEVEGELSE	57
5.2.1 Bygger lærerne på Arnoldian dimensjonen og Arnolds læring gjennom bevegelse?	59
5.3 LÆRING OM BEVEGELSE.....	61
5.3.1 Hva skal elevene lære av kunnskap?	61
5.3.2 Lærereens kunnskaper om helse og fysisk aktivitet	62
5.4 LÆRING I, OM OG GJENNOM BEVEGELSE OPP MOT FYSISK TESTING	64
5.5 KROPPSVINGSLÆRERE, HABITUS OG FELT.....	66

5.5.1 Generell bakgrunn og tradisjonelle idretter	67
5.5.2 Utdanning	70
5.5.3 Utdanningssted	71
5.5.4 Felt av kroppsvøingslærere ved en skole	71
6. KONKLUSJON.....	74
LITTERATURLISTE	78
NORSK SAMMENDRAG.....	85
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	86
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	87
VEDLEGG 2: BREV TIL REKTOR	89
VEDLEGG 3: BREV TIL LÆRER I KROPPSØVING	90
VEDLEGG 4: TILBAKEMELDING FRA NSD.....	91

1. Innledning

Det er svært ulik forståelse av begrepet helse, og WHO (1948) har kanskje den mest brukte og mest kjente definisjonen. «Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity». God helse er ikke bare fravær av sykdommer, men mennesket må kunne realisere de verdiene det har på en god måte, for at det skal være god helse. Det å fungere i hverdagen og arbeide, er god nok helse for mange. Den helsen vi har i dag, er en helhet av mange komponenter vevd sammen. Det er hverdagstilværelsen, arbeidsplassen, familie og lokalsamfunnet vi i dag lever i, dette er med på å danne den helsen vi i dag har (Fugelli & Ingstad, 2001). Det er mange ulike forståelser av helse, vi danner våre egne definisjoner av helsebegrep ut i fra den personen vi er. Det enkelte menneske skal bygge sin egen helse, men for at dette skal være mulig på en god måte, bør det legges til rette for kunnskap og praksis slik at den enkelte kan fremme sunnhet og folkehelse på egenhånd. Den helsen en har, dannes i felleskap med de menneskene vi omgås med (Fugelli & Ingstad, 2009). Når mennesker snakker om god helse, kommer trivsel, funksjon, natur, humor, mestring, overskudd og energi opp som temaer. Mennesker legger vekt på helse som en ressurs, helse er den totale opplevelsen, og den er personlig. God helse er et synonymt ord med det gode liv (Fugelli & Ingstad, 2001). Folk lever i dag i et prestasjonssamfunn, der vi har prestasjonskrav over oss. Vi vil for mye, og det er skadelig for kropp og sjel, og det tømmer oss for krefter. I dag bruker vi for lite tid på helsebringende alternativer som naturopplevelser, samvær, lek og samtaler med gud (Fugelli, 2002).

Når mennesker snakker om helse, er det er det en ting som nesten alle er enige i, og det er at fysisk aktivitet er et viktig element for helsen vår (Fugelli & Ingstad, 2009). Fysisk aktivitet er et viktig element for å ha en god helse, og det er viktig i forhold til at unge mennesker skal utvikle seg. For at fysisk aktivitet skal være en helsefremmende faktor, må en nesten hver dag være i fysisk aktivitet der en bruker kroppen (Helse – og omsorgsdepartementet, 2013a). Fysisk aktivitet er all bevegelse en gjør med kroppen, som er forårsaket av skjelettmuskulatur som gjør at en forbrenner energi (Caspersen, Powell & Christenson, 1985). Anbefalingene fra helsemyndighetene er at barn og unge skal ha en time med moderat til hard intensitet med fysisk aktivitet hver dag. Det fysiske aktivitetsnivå i den norske befolkningen har en negativ utvikling. Dette vises godt i undersøkelsene fra 2005 – 2006 og 2011 av barns fysiske aktivitetsnivå. Undersøkelsen ble gjennomført på seksåringer, niåringer og 15-åringer. Den viser at 87 % av jentene og 96 % av guttene utøver 1 time med

fysisk aktivitet daglig i 2005 – 2006. Hos niåringene er det 70 % av jentene og 86 % av guttene som har 1 time med fysisk aktivitet daglig i 2011. Disse tallene er 5 % lavere enn det tallene var i 2005 – 2006, så aktivtetsnivået synker. Hos 15 – åringene er det 43 % av jentene og 58 % av guttene som har 1 time med daglig fysisk aktivitet i 2011, slik at her har det også vært en nedgang på 5 % siden 2005-2006 (Helse – og omsorgsdepartementet, 2013a).

Kartlegginger av norsk barn og ungdom som denne undersøkelsen, viser at Norge er også rammet av den globale helseutfordringen, som mange andre vestlige land sliter med i dag (Helse – og omsorgsdepartementet, 2013a). Regjeringen mener at det skal legges ned innsats, slik at det kan arbeides med bedre helse på ulike arenaer, og her er et viktig ledd at det legges til rette slik at barn og unge får en god start på livet. Det er viktig å satse på barn og unge, fordi det som skjer i den alderen er viktig for det som skjer videre i livet. Skolen er viktig, fordi dette er en arena for å fremme barns aktivitetsvaner. Her fanges alle elever opp, og det er her de skal lære å mestre utfordringer som kommer (Helse – og omsorgsdepartementet, 2013b). Gjennom skolen kan barn og unge få positive opplevelser med det å være i bevegelse og fysisk aktivitet. Dette kan enten være gjennom kroppsøvningsfaget, eller andre former for lek eller fysisk aktivitet. Her vil barn og unge bli introdusert og får oppleve ulike typer aktiviteter. Gjennom dette skal de få aktivtetsglede og et grunnlag for å drive med fysisk aktivitet videre i livet (Helse – og omsorgsdepartementet, 2013b).

Dette følger læreplanen i kroppsøving videre opp, og læreplanen er det veiledende dokumentet som forteller hva elevene skal lære i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Et av formålene med kroppsøvningsfaget er at gjennom opplæringen skal elevene få et utgangspunkt som skal gi muligheter for livslang bevegelsesglede, og mestre ulike elementer ut i fra egne forutsetninger. Kroppsøvningsfaget skal være et fag der elevene får positive opplevelser med å mestre ulike typer aktiviteter. Gjennom kroppsøvningsfaget skal elevene få oppleve glede, mestring og bli inspirert til deltagelse i ulike typer aktiviteter, enten individuelle eller lagaktiviteter. Elevene skal være innom et bredt utvalg av idretter, og ulike bevegelsesaktiviteter, det skal være tradisjonelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter. Elevene skal ha friluftsliv og de skal ha kunnskaper innen trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I dag er læreplanen utformet ganske fritt, og dette gir de enkelte skolene og lærerne stor valgfrihet innen valg av aktiviteter. Derfor er det opp til skolen og lærerne selv å velge ut idretter og aktiviteter som kroppsøvningsfaget skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2013).

1.1 Tidligere forskning

Det er utført relativt lite forskning innen kroppsøving utover master og hovedfagsoppgaver. Det er utført noe forskning i kroppsøving gjennom doktorgradsavhandlinger (Augestad, 2003; Bredahl, 2012; Jakobsen, 2010; Midthaugen, 2011; Moen, 2011; Nordaker, 2009; Ness, 1998; Svendby 2013). Det er i tillegg noen fagfelleverderte artikler som tar for seg kroppsøving og kroppsøvlingslærerutdanning i Norge (Annerstedt, 2008; Bagøien & Halvari, 2005; Bagøien, Halvari & Nesheim, 2010; Dowling, 2006, 2008, 2011; Kårhus, 2010; Lyngstad, 2014; Mordal-Moen & Green, 2012; Næss, 1996, 2001, 2002; Ommundsen, 1994, 2001a, b, c, 2003, 2004, 2006, 2013; Ommundsen & Kvalø, 2007; Standal, Moen, & Moe, 2014; Säfvenbom, Haugen & Bulie 2014).

Som en kan se ut i fra de referansene jeg har vist til her, er det begrenset med forskning innen kroppsøving i Norge. Når en videre skal smale inn forskningsfeltet på kroppsøving og helse, er det enda mindre. Ommundsen har flere ganger tatt opp forholdet mellom kroppsøving og helse i skolen. Ommundsen (1994) tok tidlig opp kroppsøvlingsfagets funksjoner og muligheter for helsefremmende arbeid i skolen. Dette tar også Ommundsen (1995) opp igjen der han spør om kroppsøving i skolen er helsefremmende for alle elevene. Kroppsøvlingsfaget kan spille en viktig rolle for elevers helse, men det er et spørsmål om kroppsøvlingsfaget er helsefremmende for alle elever. Ommundsen (1994, 1995) mener at det er flere elementer som influerer på kroppsøvlingsundervisningen, og som gjør at kroppsøving ikke er helsefremmede for alle. Disse elementene er at det er skoleflinke elever som trives best i faget, faget inneholder konkurranseidretter, jentene er mindre flinke i faget enn gutter, og interessen for faget er størst hos elever som er fysisk aktive fra før. Andre elementer er at faget favoriserer elever som har et godt utgangspunkt for fysisk aktivitet, hvilke elever som får viljen sin når det bestemmer aktiviteter det skal undervises i, kroppsøvlingslæreren har ofte selv vært en elev som var flink i kroppsøving og var fysisk aktiv, og identifiserer seg dermed med de flinke elevene, og kroppsøvlingslæreren velger ofte de lette løsninger for seg selv. Nyere forskning har sett på hvor godt elevene trives, eller ikke trives, i kroppsøvlingsfaget. Lyngstad (2010a) har sett på elevers bevegelsesglede i kroppsøvlingsfaget. Lyngstad (2010b) har også sett på den motsatte delen, det vil si de elevene som ikke er så glade i kroppsøvlingsfaget. Helt ny forskning av Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) viser at 43 % av ungdommer ikke er fornøyd med hvordan undervisningen i

kroppsøvningsfaget er i dag, og kroppsøvningsfaget favoriserer studenter, og spesielt kvinnelige studenter, som er involvert i konkurranseidrett.

Ommundsen (2005) har diskutert i nyere tid om kroppsøvningsfaget skal være et aktivitets- eller læringsfag. Dette temaet tar Ommundsen (2008) opp igjen om kroppsøving skal være danning eller helse. Det handler om en skal legitimere kroppsøvningsfaget med en helsefremmende funksjon i skolen, eller om en skal legitimere faget gjennom de egentlige verdiene i faget som bevegelseslæring, praktisk læring, kjerneverdier, egenverdi og allmenndanning. Hvis et fag skal ha plass i skolen, må det ha en egenverdi, det vil si en verdi i seg selv. Det som er av de nyeste bidragene fra Ommundsen (2013), er at han mener kroppsøvningsfaget som praktisk fag i skolen, forsvinner, både pedagogisk og faglig til fordel for helsediskurs. Kroppsøvningsfaget legger vekt på den fysiske formen, pulsøkning, forebygging, og er til og med et rekreasjonsfag mot mye stillesitting. Faget skal isteden være et læringsfag som bygger på allmenndanning og bevegelseskompetanse. Ommundsen (2013) mener videre at alle som i dag på en eller annen måte har et ansvar for kroppsøvningsfaget, ikke må la seg presse til å ha et kroppsøvningsfag som er helseorientert. Der er det fokus på puls, og det er ikke læringsinnhold og mål i den fysiske aktiviteten som er en driver i faget.

Aspen og Dowling (2009) har sett på 18 – 19 åringers forståelse av begrepet helse, og hvordan dette påvirker elevenes helseatferd. De fant ut at elevenes syn på helse var svært påvirket av myndighetenes kampanjer om hva som kan gjøres for å få bedre helsen. Elevene prøver å etterleve det som myndighetene mener er en sunn livstil, men elevene har samtidig liten forståelse av hva som egentlig ligger bak begrepet helse. Dowling (2010) tar opp sammenhengen mellom et mer helefokusert kroppsøvningsfag, og en mer og mer inaktiv befolkning. Videre tar Dowling (2010) opp at læreplanen i dag prøver å minske forholdet mellom fysisk aktivitet og god helse. Tradisjonelle idretter, som dans og friluftsliv, dominerer læreplanen. Det blir ofte organisert konkurranseidretter og lagidretter i kroppsøvingstimene, og det blir lite tid til aktiviteter som gjør at den enkelte kan utvikle seg alene. Konkurranseidretter kan være med på å stenge mange elever ute fra den fysiske aktiviteten, og da oppnår de ikke god helse.

Internasjonalt er det flere studier i forhold til kroppsøving og helserelatert fysisk aktivitet. McKenzie (2007) mener den ressursen som koster minst for å redusere inaktivitet i befolkningen, er å bruke skolen. Lærere som underviser i fysisk aktivitet er viktige, for de er i en posisjon til å kjempe for en sunn og aktiv livstil. Det er spesielt kroppsøvningsfaget som

er en arena der en kan øke den fysiske aktiviteten hos elevene. I dag er det for dårlig utstyr og lokaler for å drive fysisk aktivitet ved skolene, og skolen har tidligere favorisert de sterke elevene. Den største helsemessige gevinsten er å fokusere på de elevene som er stillesittende, istedenfor å bruke ressurser på elever som allerede er fysisk aktive, ofte da idrettsaktive. Lærere må i framtiden jobbe annerledes, hvis de skal lykkes i en folkehelserolle. De må ikke bli så innelukket, og ikke bare tenke på det som skjer inne i gymsalen. Lærere må samarbeide med et nettverk av personer rundt seg av elever, foreldre, lærere og rektor. Johns og Tinning (2006) mener derimot at det er en urealistisk oppgave for kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren, å ha ansvaret for at skolens elever skal ha god helse, selv om faget kan være med på å lære elevene god atferd til god helse, som de kan ha nytte av senere i livet.

Det er imidlertid en utfordring at lærere som underviser i kroppsøving, ofte er ledere i idrettslag, og læreren har kan ha vanskeligheter med å skille mellom disse to rollene. Å være leder av et idrettslag, er noe annet enn det å være kroppsøvfingslærer der en skal undervise elevene om kroppen, og lære å utvikle fysisk kompetanse hos elevene (Larsson & Redelius, 2008). Kirk, (2006a) argumenterer for at idretten bør beholdes som en viktig del av den pedagogiske begrunnelsen for kroppsøving. Green (2010) mener derimot at det kan være en utfordring at en knytter idretten til kroppsøvfingsfaget, hvis faget skal være helsefremmende og skape livslange bevegelsesvaner. Idrett kan bidra til sunn livstil, men det kan også virke helt motsatt vei.

Trost (2004) mener at kroppsøvfingsfaget kan være et fag som fremmer helse relatert fysisk aktivitet, men det er nettopp et hinder at det undervises for mye i konkurranseidretter, og da spesielt lagidretter. Kroppsøvfingsfaget har i stor grad sett på det primære behovet og den idrettslige bevegelsesinteressen hos barn og unge. Dette har gått på bekostning av mindre aktive barn som har behov for regelmessig fysisk aktivitet og positive bevegelseserfaringer. Tidlig i barneskolen går kroppsøving fra å være bevegelsesutdanning og fitness, til å bli mer konkurranseidretter. At kroppsøvfingsfaget blir dominert av konkurranseidretter og spesielt lagidretter, har også flere studier funnet ut (Smith, Thurston, Green & Lamb, 2007; Larsson & Redelius, 2008). Trost (2006) mener at en bør begynne med helsefremmende fysisk aktivitet så tidlig som mulig. Kroppsøving i skolen kan bidra til å løse folkehelseproblemet på to områder. Det første er at den fysiske aktiviteten utvikler elevene der og da. Det andre er at en forbereder og gir et grunnlag for at elevene kan drive med fysisk aktivitet videre i livet.

Istedenfor at kroppsøvningsfaget skal arbeide med helsefremming, bør kroppsøvningsfaget ifølge Ennis (2011) satse på motorisk kompetanse, der en fremmer individuell suksess, og positive opplevelser, slik at de har muligheten til å være aktive i konkurranseidrett, eller annen type aktivitet senere i livet. Dette støtter også Tinning (2007) opp om, som mener at det er viktig at unge mennesker har kompetanse innen fysisk aktivitet. Det er viktig at unge mennesker får denne kompetansen, slik at de kan være fysisk aktive videre i livet også. Ennis (2011) mener at kroppsøvningsfaget skal ha fokus på det pedagogiske, der elevene skal lære noe. De skal lære grunnleggende ferdigheter i mange aktiviteter. Det er ikke riktig at kroppsøvningsfaget skal være fokusert på puls og forbrenning av kalorier. I tillegg bør skolene jobbe mye hardere for å beskytte et læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. Pedagogiske ledere, klasseromlærere, og foreldre, er svært oppmerksomme på at elevene ikke har gode nok matematikk eller leseferdigheter. Det bør imidlertid være et like stort fokus på de motoriske ferdighetene til elevene. For det er ikke nok timer i dagens kroppsøvningsfag til å lære de grunnleggende ferdighetene i faget godt nok (Ennis, 2011).

Lærere som i dag underviser i faget, bør bruke mer tid på å utvikle de fysiske aktivitetskunnskapene i unge menneskers liv (Tinning, 2007). Men undersøkelser viser at lærerne har manglende kunnskaper om fysisk aktivitet og helse relatert fitness (Santiago, Disch & Morales, 2012; Castelli & Williams, 2007). Lærere har ulike oppfatninger av hva som er det pedagogiske formålet med kroppsøvningsfaget. Videre mener lærere at undervisningen i kroppsøvningsfaget skal være morsom, og elevene skal ha det gøy. Kroppsøvningslærere mener at kroppsøving og helse, skal og bør være forskjellig fra konkurranseidretten, som utøves i idrettslaget. Men dette greier de ikke å formidle til elevene (Larsson & Redelius, 2008). Kirk (2006b) mener at det har vært bra at kroppsøvningslærere har vært usikre på om kroppsøvningsfaget skal være et fag som prøver å løse det økende overvektsproblemet hos barn. Fysisk helse har ikke vært det sentrale målet, men et undermål i kroppsøvningsfaget i de senere årene. Men det blir stadig vanskeligere for kroppsøvningslærere å motstå presset fra regjeringer og andre instanser som ønsker at helse skal bli målet for kroppsøvningsfaget. Kroppsøvningslærere bør ikke la andre instanser få komme inn å endre målene med fagets opprinnelige plass i skolen (Kirk (2006b)).

Lærerne føler selv at de er trygge på deres kunnskaper om helse relatert fitness, men studier viser at de har kunnskaper på nivå med kunnskapene til en niendeklassing (Castelli & Williams, 2007). Det er bekymrende at læreren har manglende kunnskaper om fysisk aktivitet og helse relatert fitness, fordi elevens læring gjennom undervisningen kan bli begrenset ved at

læreren har lite kunnskap innen det som det blir undervist i (Santiago, Disch & Morales, 2012). De fant også ut at det ikke var noen forskjell i lærernes kunnskaper om fysisk aktivitet og helsereelatert fitness, avhengig av utdanningsnivå mellom bachelor- og mastergrad. Når det gjaldt kjønn, var det ikke noen forskjeller i hvordan de tenkte, men når det gjaldt undervisningserfaring, viste det at kunnskapen blir bedre og bedre, når en har mer undervisningserfaring (Santiago, Disch & Morales, 2012).

Lærerne har et smalt syn på helsereelatert trening i kroppsøvingsfaget. Lærerne ser på helsereelatert som individuell fitness og testing av koordinasjon, i tillegg til at elevene setter opp eget treningsprogram. Det kommer også fram at å drive med testing er helsereelatert trening. Lærerne har tanker om at fitness bare er et annet ord for fysisk helse, så det er to synonymord. Det kommer fram at lærerne improviserer når de har helsereelatert trening, og at det kan stilles spørsmålsteget ved kroppsøvingslærernes kunnskaper om helsereelatert trening (Alfrey, Webb & Cale, 2012). Lærerne ble spurt om helse og dens relevans inn i kroppsøvingsfaget, og lærerne mente at helse var relevant i faget. Lærere mente også at helse er teoretisk kunnskap, den skal elevene lære å få, men denne kunnskapen skal utvikles når elevene er stillesittende (Larsson & Redelius, 2008). Harris og Penny (2000) kom fram til at det er store kjønnsforskjeller mellom hvordan det blir undervist i helsereelatert trening til gutter og jenter. Guttene ble undervist i fotball, rugby, basketball, styrketrening og ulike typer testing, mens jenter fikk undervisning i hockey, nettbull, aerobic og stepp aerobic.

Enkelte lærere hevder at fitness testing er et viktig formål for å fremme sunn livsstil og fysisk aktivitet. Disse lærerne mener at gjennom testingen vil elevene få motivasjon til å forbedre seg fysisk, og ferdighetene deres vil bli bedre (Cale & Harris, (2009). Innen kroppsøvingsfaget er det vanlig at en driver med fitness testing (Cale & Harris, 2009; Corbin, 2002). Lærere i kroppsøving mener at et viktig mål med kroppsøvingsfaget, er at elevene får god fysisk helse. De som i dag bruker testing for måling av elevers prestasjoner i kroppsøvingsfaget, bruker testing feil. Elever bruker for liten tid i kroppsøvingsfaget for å øke for eksempel deres kondisjon. Ved å drive testing vil en miste interessen for kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet (Corbin, 2002).

Cale og Harris, (2009) mener testing motvirker formålet med kroppsøvingsfaget om å fremme en sunn livsstil og fysisk aktivitet. Hvorfor skal en da utsette elever for testing, når de ofte hater det, de frykter tester, og det forteller ikke læreren veldig mye. Testing reduserer motivasjonen til fysisk aktivitet, men ifølge Domangue og Solmon (2010) er den mest

skadelig for elever som har lav kompetanse og ikke er så vellykkede, og det er elever som er oppgaveorientert og har høy indre motivasjon, som motiveres best gjennom testing.

Kroppsøvingslærere bør fokusere på å motivere elever som har lav kompetanse og ikke er så vellykkede, og oppmuntre dem til å fokusere på personlige prestasjoner, og at de ikke skal se på andres resultater. Ifølge Hopple og Graham (1995) er ikke barn og unge lik voksne, de er ikke minivoksne, og derfor liker ikke barn å løpe flere kilometer testløp. Det passer ikke å bruke voksentester på barn og unge, fordi de ikke ser det samme meningsfullt og viktig, slik som voksne gjør. Hvis en skal drive med testing eller vurdering, bør det inkludere moro, for det vil være mye bedre.

Tester bør imidlertid forekomme i kroppsøvingsfaget, hvis elevene lærer om testing slik at det gir forståelse. Da bør testingen gjennomføres slik at elevene ser hvordan deres egen form er, og ut i fra dette kan en planlegge videre for elevenes aktivitetsvalg. Lærerne bør fokusere på hver enkelt elevprestasjon, og motivere elevene til videre innsats slik at elevene fortsetter med bevegelse. Men skal en gjennomføre testing, bør det gjøres i spill-lignede elementer, for kroppsøvingsfaget skal fremme glede hos elevene. Testing bør ikke forekomme, hvis det ikke er en tanke bak det, og hvis det danner negative relasjoner mellom elevene (Wiersma & Sherman, 2008).

1.2 Bakgrunn, målsetting og problemstilling

I mitt masterprosjekt arbeider jeg med læreres tanker i forhold til helsereelatert kroppsøving. Jeg har fra tidligere en bachelor innen kroppsøving og idrett, og derfor ønsker jeg å fortsette å arbeide med noe som er tilknyttet kroppsøvingsfaget. I Norge er det relativt lite forskning på temaet helsereelatert kroppsøving, men temaet har vært gjenstand for diskusjon i fagmiljøet over noe tid. Det er flere internasjonale studier som har sett på dette temaet. Jeg synes derfor at det vil være et spennende område å forske mer på. Jeg har som målsetting å finne ut hva lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet, tenker om helsereelatert kroppsøving. Min problemstilling for masterarbeidet er:

Hva tenker lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet, om helsereelatert kroppsøving?

1.3 Struktur på oppgaven

Denne oppgaven er bygd opp av 6 kapitler. Det første kapitlet (1), tar for seg forskningsstudien, der en ser veien fra tidligere litteratur og fram til målet og problemstillingen for dette prosjektet. Kapittel 2 omhandler teori i forhold til funnene i oppgaven. Kapittel 3 tar for seg det metodiske, der jeg beskriver metoden og veien i forskningsprosessen. Kapittel 4 viser funnene jeg har gjort i min undersøkelse. I kapittel 5 diskuterer jeg funnene opp imot den teori og tidligere forskning som jeg har vist i kapittel 1.1 og 2. I kapittel 6 kommer konklusjonen i min masteroppgave.

2. Teori

Jeg skriver en oppgave om kroppsøving i skolen i forhold til læreres tanker om helserelatert kroppsøving, og innleder derfor med et sitat av Ommundsen (2008) som tar for seg noe av diskusjonene rundt kroppsøving i dag, og bakgrunnen for denne oppgaven.

Hvorfor har vi kroppsøving i skolen? Hva er faget godt for? Mange vil si at kroppsøving, eller gym som det også kalles, har som formål å fremme elevers helse. Ingen kan vel være uenig i det. Men selv om elevers helse kan styrkes gjennom god kroppsøvingundervisning, er det viktig at vi i en pedagogisk sammenheng skiller mellom konsekvenser av faget og fagets kjerneverdier (s. 193).

I dette kapitlet skal jeg ta for meg de teoretiske perspektiv som er relevante for å forstå mine resultater, som også blir en del av diskusjonskapitlet. For å komme fram til teori som forklarer mine resultater, har jeg benyttet meg av sensitizing concepts. Begrepet sensitizing concepts er en analyseteknikk som brukes i kvalitativ forskning. Forskeren har en antakelse om det fenomen som en studerer, før en starter med å studere fenomenet. Disse sensitizing concepts vil være hjelpemidler, som er med på å hjelpe forskeren i hvilke retning en skal analysere (Madsbu, 2011). Gjennom den tidligere forskning på kroppsøving som jeg viser til i kapittel 1.1, er det en gjenganger at det brukes teori av Petter J. Arnold og Pierre Bourdieu i forståelsen av undervisning i kroppsøving. Arnolds utdanningsdimensjoner og Bourdieus begreper om felt og habitus, har vært sensitizing concepts for meg, og disse teoriene danner det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven.

Den første teorien jeg skal se på, er teori av den skotske pedagogen og filosofen Petter J. Arnold, som tar for seg utdanningsdimensjonene læring i, om og gjennom bevegelse. Denne teorien har de senere årene blitt brukt av andre som forsker på kroppsøving, og noe av dette vil komme inn for å danne et større teoretisk grunnlag rundt teorien. Den andre teorien jeg skal se nærmere på, er teori av den franske sosiologen Pierre Bourdieu, og her skal jeg blant annet se på felt og habitus. Bourdieus begreper om felt og habitus er viktige begreper å knytte til oppgaven, fordi disse kan sees i sammenheng med lærernes tanker i forhold til teorien til Arnold.

2.1 Læring og bevegelse – læring om, gjennom og i bevegelse

Den skotske pedagogen og filosofen Arnold kom allerede i 1980 ut med skepsis til hvordan kroppsøving ble utformet. Arnold (1980) stilte spørsmålsteget ved hvilke emner som

faget skulle bygge sitt grunnlag på. For å forklare dette har Arnold (1980) laget tre dimensjoner av bevegelse, som han mener skal danne grunnlaget for kroppsøvingsundervisning. Disse tre dimensjonene skal være med i planleggingen av undervisning og oppbyggingen av årsplaner. Disse tre dimensjonene er: 1. dimensjon læring om bevegelse (Education about Movement). 2. dimensjon læring gjennom bevegelse (Education through Movement). 3. dimensjon læring i bevegelse (Education in Movement). Arnold (1980) mener at i utgangspunktet er de tre dimensjonene læring om, gjennom og i bevegelse like mye verdt. Dimensjonene står ikke selvstendige alene, de overlapper og er avhengig av hverandre. Men Arnold (1980) mener at hvis det er noen av dimensjonene hans som skal trekkes fram som viktigere enn de andre, er det læring i bevegelse. Kroppsøvfingsfaget skal først og fremst bygge på læring i bevegelse, der praktisk kroppslig læring, bevegelseslæring og bevegelsesferdigheter, er sentrale, fordi dette er kjernen i faget, og så kommer de andre to dimensjonene etter (Arnold, 1980).

2.1.1 Læring om bevegelse

Denne første dimensjonen læring om bevegelse, handler ifølge Arnold (1980) om:

What effect does movement have on the living organism? How is growth related to motor control? How does man best learn to move in different ways? What factors determine man's potential for achievement in movement? In what ways does movement, or lack of it, influence the development of the personality? What part does movement play at all in interaction and communication? What places does movement have in the cultural study of man? What are the best ways of classifying, analysing, and notating movement? (side 14).

Denne dimensjonen handler om teoretisk læring, teoretisk kunnskap om kroppen, det handler om å få innsikt i menneskets bevegelse, og det kan være i forskjellige former som læring om menneskets anatomi, fysiologi, fysikk, psykologi, sosiologi, antropologi, estetikk og filosofi. Dette er en dimensjon der en får læring om menneskets bevegelse, og dette handler ikke bare om sport og fritidshobbyer. Dette handler like mye om at alle mennesker skal ha kjennskap til menneskets bevegelse, hva som skjer i kroppen. Dette trenger også ulike aktører som industriarbeidere, de som jobber med teater og kunst, helsetjenesten og vernepleiere. Læring om bevegelse bør formidle bevegelseskunnskap. Dette trenger ikke være veldig omfattende, men at det er allment (Arnold, 1980).

2.1.2 Læring gjennom bevegelse

Den andre dimensjonen læring gjennom bevegelse, er kanskje den dimensjonen som er lettest å knytte til betegnelsen fysisk utdanning. I denne dimensjonen lærer en gjennom å bruke sansene, og en får innsikt i hvordan en bruker kroppen. Dette vil være med på å stimulere og forme de ulike organene vi har i kroppene. Gjennom dette lærer hvert enkelt individ å kjenne seg selv. Aktiviteter som ligger i kulturen i form av ulike spill, dans, gymnastikk, idrett, svømming, og andre uteaktiviteter, vil være med å skape læring. Læring gjennom bevegelse kan brukes som et instrument for realisere nyttige mål. En ser da ikke på den virkelige verdien i aktiviteten, men en ser på det som en ytre, eller en funksjonell og nyttebetont verdi i det. Hvis en i undervisningssammenheng har aktiviteter der en legger vekt på det ytre istedenfor det som er aktivitetens virkelige verdi, kan disse likevel ha en plass i læreplanen, fordi ved å gjøre det på denne måten, er det en god metode for å fremme andre mål som er verdifulle å oppnå. Det er at det er en instrumentell eller nyttebetont læring, der en bruker faget til å lære elevene noe annet enn det som er fagets eget område. Når en bruker aktivitetene som et instrumentelt verktøy, mener Arnold (1980) at en ikke trenger å stille spørsmål ved hvorfor en utfører aktivitetene på grunnlag av de virkelige verdiene de har. Det en skal stille spørsmål ved, er om de utføres på bestemte måter og om det er under kyndig veiledning. Det andre en skal stille spørsmål ved, er om de kommer til å være til hjelp for å oppnå det ønskede målet som er verdifullt å oppnå (Arnold, 1980).

Arnold (1991) mener at det er bekymrende at kroppsøving forbindes med dimensjonen hans læring gjennom bevegelse, fordi da bygger kroppsøvingsfaget på en ytre og instrumentell verdi. For at det skal være utdanning, skal det ha en egenverdi, det skal gjøres for dens sin skyld, og ikke av en eller annen grunn. Det er den iboende egenverdien som er i aktiviteten og prosessen med den som er viktig. Kroppsøvingsfaget blir lett assosiert med aktiviteter som spill, svømming, friidrett, turn, dans og friluftsliv. Hvis disse aktivitetene ikke bygger på den verdien de har, og en ikke gjør de for aktivitetens egen skyld, men bygger de på noe annet, mister de den pedagogiske verdien de har. For at noe har en pedagogisk verdi, må aktiviteten være verdifull i seg selv, ikke på bakgrunn av en ytre og instrumentell verdi (Arnold, 1991).

Regjeringer i mange land legger inn instrumentelle vilkår i kroppsøvingsfaget. Det har blitt attraktivt å bruke et instrumentelt grunnlag for legitimeringen av kroppsøvingsfaget. Men det vil bli vanskeligere og vanskeligere å komme utenom at en ser på kroppsøving som en

instrumentell verdi i forhold til barn og overvekt. Det vil i framtidig kroppsøving være vanskelig å bygge faget på den iboende verdien i fysisk aktivitet som pedagogisk grunnlag. Kroppsøvfingsfaget vil bli bygget på en instrumentell verdi der en ser på fedme og trening, og dette er det sannsynlige utfallet nå (Tinning, 2012). Gjennom flere år har det blitt en større økning i en instrumentell legitimering av kroppsøvfingsfagets plass og funksjon i skolen. I dag blir ofte kroppsøvfingsfaget legitimert som et fag som arbeider for å fremme aktivitet blant unge. Menigmann, politikere eller personer som arbeider i skolen, eller har noe med skolen å gjøre, bygger sin argumentasjon overfor kroppsøvfingsfagets posisjon i skolen, på helse (Ommundsen, 2008). De bygger dette på en instrumentell helseargumentasjon, som er en ytre, nyttebetont begrunnelse, når de argumenterer for fagets grunnleggende verdier og fagets plass i skolen. Det er slik at til og med lærere som underviser i kroppsøving, har også begynt å sette seg selv i en helsefremmende posisjon. En bygger da på læring gjennom bevegelse, når en argumenterer for kroppsøvfingsfaget på denne måten. Når en bygger faget på instrumentell legitimering, der en bygger argumentasjonen på helse, vil en kunne svekke fagets plass og funksjon i skolen på sikt. Når en bygger på den instrumentelle fysiske helsebegrunnelsen, bygger en ikke lenger på det som er fagets egenverdi og den allmenndannende egenverdien ved faget (Ommundsen, 2008).

Arnold (1980) satte opp seks punkter som støtter læring gjennom bevegelse som mål i læreplanen, og de er: Fremme kognitiv utvikling, fremme estetisk utdanning, fremme moralsk/etisk utdanning, fremme sosiale forhold, fremme utdanning for fritid, og fremme trening/fitness for et «godt liv». Det vil være positivt at den fysiske aktiviteten har en instrumentell betydning for at en kan oppnå et ønsket resultat. Men dette vil være avhengig av læreren som underviser i kroppsøvfingsfaget, om han har de rette intensjonene, kunnskapene, fantasien og dyktigheten til å utføre dette på en god måte. En kan finne igjen elementer av de seks punktene til Arnold (1980) i dagens læreplan. Gjennom kroppsøvfingsfaget skal elevene oppleve sanseopplevelser, lære å samarbeide, utvikle fair play og respektere andre mennesker. I læreplanen kommer det fram at elevene skal ha dans, og faget skal gi utgangspunkt og muligheter for livslang bevegelsesglede. Elevene skal ha kunnskaper innen, helse ernæring, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

2.1.3 Læring i bevegelse

Den tredje og siste dimensjonen til Arnold (1980), er læring i bevegelse. Denne dimensjonen setter fokus på det indre. En skal se det fra et deltagerperspektiv, altså fra den som deltar.

Her skal deltageren, det vil si eleven, få realisere seg selv, og oppleve den verden hun/han lever i. Læring i bevegelse henger sammen med den verdien som selve aktiviteten har. Arnold (1980) mener at bevegelsen skal gjøres for dens egen skyld, og det vil si at aktiviteten skal gjøres på bakgrunn av den iboende verdien som er i selve aktiviteten. Her skal det være bevegelsesaktiviteter, som er givende og prisverdige for personen. Her skal en la personen lære mye om seg selv og om den verden hun/han lever i (Arnold, 1980). Den iboende verdien i læring i bevegelse, kan for eksempel være glede, moro, sanselighet, erotiske følelser, spontanitet, og dette får en gjennom aktivitet i skolen som lek, spill, sport, rekreasjon og læring av ulike ferdigheter (Cuplan, 2000).

Det er viktig at utdanningen gjøres på en fornuftig måte, og det er ifølge Arnold (1980):

- (i) That it concerns having respect for the person as an embodied consciousness.
- (ii) That it involves becoming acquainted with a number of activities ('physical' as well as 'intellectual') that are in themselves worthwhile.
- (iii) That the processes (or means) employed to bring about achievements (or capacities) are morally defensible. (side 16)

Her skal en få et mangfold av naturlige og verdifulle aktiviteter. Det å være i en utdanningssituasjon, er at en er i en prosess der en blir noe. Det skal være aktiviteter som skal være bra i seg selv, bra for personen, og aktivitetene skal være meningsfylte. Læring i bevegelse handler i stor grad om å vite hvordan en skal engasjere til fysisk aktivitet og ha kjennskap til dette. Den som er i bevegelse, kan gi forståelse og kunnskap om hva grunnen er, og realisere dem ved å uttrykke dem med egne mål. En skal la personen utvikle sin kapasitet, ferdigheter og nå deres mål (Arnold, 1980).

Kroppsøvfaget er et fag der en skal oppleve glede og trivsel, og dette er en sentral verdi. Verdiene kroppsøving i skolen skal bygge på er ferdigheter, kunnskaper, fitness og glede, og det er i denne angitte rekkefølgen. For at det skal være utdanning, skal den være opptatt av utvikling av ferdigheter og kunnskap først og fremst. Glede er en naturlig del, for om en skal oppnå at elever er aktive og holder på med aktiviteter etter skoletid, må en ha glede ved aktiviteten. Dette er imidlertid ikke en verdi faget først og fremst skal bygges på (Arnold, 1991). Men i norsk kroppsøving kommer glede mye høyere opp i rekken av hva kroppsøvfaget skal bygge på, enn det Arnold (1991) mener at det bør være. Glede er et av de prinsippene som kommer først i formålet med kroppsøvfaget i Norge

(Utdanningsdirektoratet, 2012a). For øvrig finner en igjen mye av Arnolds tanker i læreplanen i kroppsøving, og faget skal virke med på å skape kroppen vår, gjennom at vi bruker og opplever ulike sanser og lærer forskjellige elementer. Gjennom faget skal elevene få oppleve glede, mestring og bli inspirert til å være med på ulike typer aktiviteter tradisjonelle og andre typer bevegelsesaktiviteter. Elevene skal få positiv følelse med å bruke egen kropp, og dette skal være med å skape elevene. Opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestre ulike elementer ut i fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Kroppsøvfaget skal bygges på læring i bevegelse. Læring i bevegelse handler om bevegelsesglede, bevegelsesferdigheter, praktisk kroppslig læring, og dette er kjernen ved kroppsøvfaget. Bevegelseslæring er fagets egenverdi, og den almendannende verdien ved faget. Når kroppsøvfaget ikke blir legitimert gjennom sin egen grunnleggende verdi læring i bevegelse, kan faget fort miste sin posisjon i skolen (Ommundsen, 2008).

Brown (2013) mener at Arnolds dimensjoner et balansert og reflektert syn på hvordan kroppsøvfaget skal og burde bli praktisert i skolen i dag. Det skal egentlig være en tredeling, og det innebærer likhet mellom de tre dimensjonene læring i, gjennom og om bevegelse som Arnold (1980) refererer til. Som jeg har vist i 2.1.1, 2.1.2 og 2.1.3, kan en se at læreplanen i kroppsøving i Norge inneholder alle tre dimensjonene som Arnold (1980) mener at kroppsøvfaget skal bygge på. Men slik er det ikke i all kroppsøving internasjonalt, og det som er beskrevet videre her i 2.1.3, gjelder ikke kroppsøvfaget i Norge. Det er viktig å få med hvordan Arnolds begreper blir brukt i internasjonal sammenheng. At det er ulik praktisering av Arnolds begreper, blir også en viktig del av diskusjonen senere i oppgaven. Brown (2013) har blant annet sett på kroppsøving i New Zealand, og der er det ikke en slik tredeling i dagens kroppsøvfagsundervisning i forhold til Arnold tre utdanningsdimensjoner. Læring om og gjennom bevegelse er lettere å bruke å forstå av personer som planlegger og lager formålene for faget. Dette er fordi disse dimensjonene er bedre forstått en læring i bevegelse. I læreplanen finner en igjen elementet som minner om læring om og gjennom bevegelse. Det skal være læring av bevegelsesferdigheter og begreper, og dette er relativt nært opp til Arnolds læring gjennom bevegelse. Det skal videre være kunnskap om vitenskap, sosiologi, kulturelle og historiske praksiser, som er relativt likt Arnolds læring om bevegelse (Brown, 2013).

Når det gjelder den siste av dimensjonene som er Arnolds læring i bevegelse, finner en ikke igjen denne i læreplanen i kroppsøving i New Zealand. Brown (2013) mener at lærere og de

som utvikler læreplanene, ikke har god nok forståelse for utdanning i bevegelse. Arnold (1980) snakker om den iboende verdien i selve aktiviteten ved læring i bevegelse, men læreplanen i New Zealand snakker ikke om dette ved den fysiske aktivitet (Brown, 2013). Som en har sett, inneholder norsk læreplan i kroppsøving læring i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det som har skjedd i New Zealand, er at grunnleggende bevegelseserfaringer er det sentrale, og det er det hele. En ser at en her har utviklet tre idéer om hva kroppsøvingfaget skal inneholde og bestå av. De tre idéene om hvordan kroppsøving skal utformes, minner om Arnolds utdanningsdimensjoner, men de er ikke like. Denne måten å utforme kroppsøvingfaget på slik som i New Zealand, har fått navnet Arnoldian dimensjonene (Brown, 2013). De er kort oppsummert å bevege kroppen, å forstå bevegelsen, og læring gjennom bevegelse. Dette er tre idéer som ligner mye på Arnolds tre dimensjoner, og å forstå bevegelse blir noe av det samme som læring om bevegelse. Læring gjennom bevegelse blir mye av det samme som Arnolds læring gjennom bevegelse, men det første begrepet, å bevege kroppen, er ikke det samme som Arnolds læring i bevegelse. Det å bevege kroppen fokuserer på at elevene skal tilegne seg et bredt spekter av bevegelsesferdigheter. Det er det hele, og den iboende verdien med aktivitetene er ikke med. Begrepet til Arnold, læring i bevegelse, er fundamentalt feil framstilt av læreplanen, og dette fører til at lærere får et smalere syn på læring i bevegelse enn det Arnold mente (Brown, 2013).

Arnold ønsket at hans begreper i, gjennom og om bevegelse var avhengig av hverandre og fylte hverandre ut. Faget består av formålet og mål, og egenverdien og verdiene med faget, og disse skal ikke blandes med ytre instrumentelle verdier. Nye offentlige tekster bygger på Arnoldian dimensjoner av bevegelse, som beskrevet foran, istedenfor Arnolds tre utdanningsdimensjoner (Brown & Penney, 2012). Læring i bevegelse praktiseres ikke i dag slik Arnold (1980) mente at denne dimensjonen skulle fungere, og derfor bør læring i bevegelses dimensjonen tolkes på nytt (Brown, 2012). Det ligger noe mer i læring i bevegelse, enn bare å delta i fysiske aktiviteter og idretter. Det ligger en iboende verdi i det å drive med læring i bevegelse. Mange kroppsøvingplaner i dag inneholder ikke Arnolds læring i bevegelse, og Brown (2012) mener den dimensjonen har gått tapt, men slik er det ikke Norge (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Videre mener Brown (2012) at denne dimensjonen ikke er godt nok forstått av lærere som underviser i kroppsøving. Læring i bevegelse skal ha større betydning i kroppsøvingfagets praktisering, og derfor må denne dimensjonen tolkes på ny. Det ligger noe mer i den, og som Arnold understrekte, er det

denne dimensjonen som har størst betydning og som undervisningen bør bygges på, selv om alle er like mye verdt (Brown, 2012). De som utvikler læreplaner og lærere, er usikre på hva verdien bevegelse for sin egen skyld, betyr. Læring i bevegelse skal være sentralt, fordi dette skal danne grunnlaget for livslang deltagelse i aktivitet. De som utvikler læreplanene, bør være oppmerksomme, slik at de legger til rette for en bredde og dybde i bevegelsesopplevelser (Macdonald, 2013).

2.2 Bourdieus teori om felt og habitus

Et mål med kroppsøvningsfaget er at en skal oppnå livslang bevegelsesglede i aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Hvis kroppsøvningsfaget skal ha et mål om å oppmuntre unge mennesker til livslang deltagelse i aktivitet, bør faget inneholde et bredt spekter av idretter i ungdomsårene. Når det er vekt på konkurranseidretter, spesielt på lagidretter, virker det ikke motiverende for elevene, og det motvirker noe av fagets formål om livslang deltagelse i fysisk aktivitet (Green, 2002b). Kroppsøvingslærere må ikke forstå læreplanen i et smalt syn og undervise i tradisjonelle idretter, de må se dette i et bredt spekter av mange ulike bevegelsesaktiviteter (Ommundsen, 2013). Inn under hva slags aktiviteter kroppsøvningsfaget inneholder, blir Bourdieus begreper om felt og habitus viktige.

Dette fører en over på neste temaet som er Bourdieus teori om felt og habitus, som virker inn her. Feltbegrepet handler om de sosiale arenaene som praksisen utspiller seg innenfor. Felt kan defineres bredt eller smalt. Et kriterium for å si at det er et felt, er at noe står på spill, som «agentene» føler det er verdt å kjempe for. Doxa er at grunnleggende regler har spillerne i feltet akseptert, og disse reglene er ofte udiskutable. Hetrodoksi er at det som er gjeldene regler, blir utfordret, og stilt spørsmålstegn ved (Wilken, 2008).

Det andre begrepet er habitus. Habitusbegrepet forteller hvordan individer tilegner seg kunnskap. Det forteller også hvordan individene handler ut i fra denne kunnskapen i praktiske handlinger i samfunnet og verden. Individens habitus er et resultat av hvordan de er sosialisert, og da er den tidlige sosialiseringen den viktigste, og habitus er både individuell, kollektiv og samfunnsmessig. En individuell habitus er summen av alt som er integrert i individens tidligere erfaringer. Historien til individer er med på å skape menneske, personlige valg er inne i vår habitus, og vi kan forvente en handling etter hva som er i «ryggmargen» til personen. En kan også ha kollektiv habitus, og det handler om det hvordan en står i det sosiale miljø, og de som har den felles habitusen, kjennetegnes ved at de har et fellesskap og

en felles forståelse. Det kollektive er med på å danne det individuelle, og en kan forvente hva den individuelle vil bestemme i en sosial sammenheng (Wilken, 2008).

Læreres tanker om kroppsøving har blitt formet gjennom deres habitus, spesielt gjennom idrett og tidligere kroppsøving. Den habitusen de har i dag, har blitt skapt tidligere i livet, men habitusen deres utvikler seg videre gjennom det nettverket av ulike relasjoner med ulike personer de har forbindelse med i arbeidslivet. Kroppsøvingslærere er i kontakt med og har forbindelser med mange personer som har koblinger, og er knyttet til kroppsøvingsfaget. Det kan være andre lærere, foreldre, elever, trenere, og ulike representanter fra idretten, myndigheter og media. Disse menneskene har alle meninger, har vært borte i, og har en forbindelse med kroppsøvingsfaget. Det nettverket av personer og arenaer kroppsøvingslæreren har kontakt med, er med og gjør at det har blitt en sterk sportkultur innen kroppsøving i skolen, og det legges vekt på sport og spill (Green, 2002a). Dette er fordi de fleste som i dag er kroppsøvingslærer, var ofte selv da de var elever, personer som opplevde mestring og vellykkethet i kroppsøvingsfaget. Da de selv var elever, drev de også hyppig med aktiviteter og idretter på fritiden. Det er også slik at mange av de som er kroppsøvingslærere, har en lengre tid innen konkurranseidretten. Kroppsøvingslæreren kommer lettere i kontakt med sine likesinnede, og identifiserer seg med disse elevene, de som har et positivt forhold til idrett og kroppsøving. Dette kan føre til at læreren ikke ser de elevene som er ulike det en selv er, det vil si at læreren ikke ser de som er utrygge, og ikke mestrer aktivitetene (Ommundsen, 1994,1995).

Den bakgrunnen kroppsøvingslæreren har, er med på å begrense lærernes måter å tenke alternativt på, og se på formålet på faget på andre måter enn tradisjonelle idretter. Kroppsøvingslærere kan ikke beskrives som en homogen gruppe, selv om de ikke er heterogene. Mange lærere har ganske lik habitus på det personlige. Gruppen av lærere har ofte en felles habitus, der de har en felles forståelse. Kroppsøvingslærere deler daglig med hverandre i arbeidslivet. De overfører til hverandre fra lærer til lærer, og dette gjør at de eldre lærerne overfører til de nye lærerne som kommer inn. Derfor opprettholdes nettverket av kroppsøvingslærere, fordi det kommer nye inn, og de får overført tanker og idéer fra de lærerne som er der fra før. Den sportslige delen med kroppsøvingsfaget blir overført fra generasjon til generasjon av kroppsøvingslærere, med tradisjonelle spill (Green, 2002a).

Blant studentene som skal bli kroppsøvlingslærere er det ofte elever som har vokst opp i en familie med fysisk aktivitet og idrett, og foreldrene er aktive i idretten, og gjennom dette får da elevene en tidlig sosialisering inn i idretten. Det er flere grunner til at disse ofte går videre igjen og blir kroppsøvlingslærere. Det første er at de velger dette, fordi det er et naturlig felt å fortsette å arbeide med noe som passer innen den bakgrunnen en har innen idretten og fysisk aktivitet (Wrench, & Garrett, 2012). Det andre er at kroppsøvlingslærerstudentene er elever som er interessert i og liker idrett, de en har en tilknytning til idretten og dette vil de fortsette med (Dowling, 2011; Moen, 2011; Wrench & Garrett, 2012). De vil kombinere arbeidet med det faget de liker best (Dowling, 2011). Kommende kroppsøvlingslærere ser også på kroppsøving og idrett i skolen som to synonymord (Moen, 2011). Kroppsøvlingslærer studentene har ofte med en trener kompetanse fra idretten som de drar med seg (Wrench & Garrett, 2012), og mange sammenligner rollen som en kroppsøvlingslærer med å være en trener (Moen, 2011).

Kroppsøvlingslærer studenter ønsker først og fremst å jobbe med talentfulle sportsinteresserte ungdommer på videregående skole, og idrettsfag og idrettsstudenter. Det andre valget er å jobbe med vanlig undervisning. Til slutt kommer det å jobbe med umotiverte elever, og dette har egentlig ikke studentene noe lyst til å bruke tid på. Ofte gir de når de kommer ut i arbeidet, mer oppmerksomhet til flinke og dyktige elever, og kroppsøvlingslærere liker og foretrekker å jobbe med flinke elever. En typisk kroppsøvlingslærer student er en person som har vært aktiv innen idrett, og ofte konkurrert i idrett (Dowling, 2011). Dette er i samsvar med hvem som er kroppsøvlingslærere, ikke bare kroppsøvlingslærer studenter (Green, 2002a; Ommundsen, 1994,1995). Videre har personen gått på idrettsstudier og videregående skole, og så søker de seg til en kroppsøvlingslærerutdanning som en naturlig fortsettelse (Dowling, 2011).

Det som er sentralt i lærerutdanningen, er utvikling av sportslige ferdighetene samt fagdidaktikk kunnskap. Studenter som utdanner seg til å bli kroppsøvlingslærere, blir introdusert for tradisjonelle idretter og teknikker gjennom utdanningen, og dermed får de forsterket sin idrettshabitus i utdanningsløpet snarere enn å bli utfordret på dette (Moen, 2011). Studentene mener selv at det er bra at kroppsøvlingslæreren kommer fra en idrettslig bakgrunn, fordi da kan de dra idretten med inn i skolen og gjøre den relevant for barn og ungdommer (Green, 2002a; Wrench & Garrett, 2012). Denne bakgrunnen læreren har innen idrett og tidligere erfaringer, drar de med seg inn i kroppsøvlingsfaget og dette påvirker deres

syn og praktisering av kroppsøvingfaget i skolen (Green, 2002a; Dowling, 2011; Moen, 2011; Ommundsen, 1994, 1995; Wrench & Garrett, 2012).

Videre er det over på det siste elementet, og det er at det er ikke bare er kroppsøvingslærere som underviser i kroppsøving, for det gjør også allmennlærere. Imidlertid har allmennlærerne vanskeligheter med å oppnå målene i kroppsøvingfaget. Elevene får et mindre læringsutbytte og er mindre aktive med allmennlærere som lærer, istedenfor at det er en kroppsøvingslærer. Allmennlærerne har ikke det samme kroppsspråket og posisjonen som kroppsøvingslærere, og allmennlærerne bruker mer tid til observasjoner og overvåking, i stedet for å gi veiledning og instruksjon. Dette er fordi de ikke har kunnskap til å utføre instruksjon innen idrett og fysisk aktivitet. Allmennlærerne mener at kroppsøving har liten pedagogisk verdi, og prioriterer andre fag istedenfor kroppsøving. I tillegg har de mangel på kunnskap, trening, energi, tillit til å undervise i faget, og dette gjør at undervisningen blir dårligere (Whipp, Hutton, Grove & Jackson, 2011).

3. Metode

Dette kapitlet er delt opp i sju ulike deler. Den første delen tar for seg forskningsdesignet på masteroppgaven, og deretter er det rammene for utvalget i forhold til å besvare min problemstilling. Inn under dette kommer det en presentasjon av utvalget av informanter jeg har vært i kontakt med i denne studien. Deretter kommer noe av arbeidet som ble gjort i forkant av selve undersøkelsen, som utarbeidelse av intervjuguide og et pilotintervju. Videre er det behandling av data, herunder også mitt engasjement og løsring fra dette, og transkribering og analyseprosess. Avslutningsvis behandles de etiske overveielserne jeg har måtte ta hensyn til, før det helt til slutt er beskrevet gyldighet og validitet i forhold til oppgaven.

3.1 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er de rammene en har for innsamligen og analyse av data (Bryman & Bell, 2013). Designet forteller hva, hvem, hvor og hvordan ved en undersøkelse (Thagaard, 2009). Jeg forsker på læreres tanker om helse relatert kroppsøving. Problemstillingen legger noen føringer på hvem som kan være med i utvalget for min undersøkelse. Det først er at informantene må være kroppsvinglærere, og det andre er at de må undervise i kroppsvingfaget på ungdomstrinnet. Ut i fra disse kriteriene som problemstillingen gir, må en forske på kroppsvinglærere på ungdomsskoler. Planen for hvordan jeg skulle gjennomføre undersøkelsen, var at jeg skulle gjøre et strategisk utvalg av informanter. For dette vil være et utvalg som svarte best mulig på spørsmålene i forhold til min problemstilling (Malterud, 2013). Dette kommer jeg tilbake til.

For å få tak i informasjon rundt emnet, har jeg valgt en kvalitativ metode for å samle inn data. Kvalitativ metode er naturlig å bruke på et felt der det er relativt lite forskning tidligere. En kan bruke kvalitative metoder til utvikling av begreper, beskrivelser og teoretiske modeller (Malterud, 2013). Som angitt, er feltet jeg forsker på, et felt det er gjort relativt lite forskning på i Norge. Når en forsker kvalitativt, kommer datamaterialet inn gjennom ord, og ikke som tallmaterialet, som det gjør innen kvantitativ metode (Bryman & Bell, 2013). Jeg benytter meg av kvalitativt forskningintervju, der jeg bruker semistrukturerte intervjuer, for å hente inn data, og da vil jeg sitte igjen med et datamateriale i form av ord. Et semistrukturert intervju er at en har et mål og en mening med intervjuet (Malterud, 2013). Det er deltakerens

perspektiv som skal kommer fram, og som betyr noe. Forskeren kommer nært til forskningsobjektet som det forskers på (Bryman & Bell, 2013). Selve intervjuprosessen med hver enkelt informant skjedde ved at jeg møtte opp på skolene, og jeg og informanten gjennomførte intervjuet. Intervjuene varte fra 35 minutter til i overkant av 50 minutter.

Videre skal jeg bruke grounded theory som metodisk verktøy på analysedelen, for å analysere det informantene har sagt om deres praktisering av kroppsøvingsfaget. Jeg benytter meg av et induktivt syn, der teoriene kommer fra data som er innsamlet (Bryman & Bell, 2013). Målet med innsamling av data, er å få et så rikt datamateriale som mulig. Åpenhet er en viktig del ved bruk av grounded theory. Forskeren skal være åpen, og problemstillingen skal være ganske åpen. Forskeren skal være nysgjerrig både under datainnsamlingen og i analysearbeidet. (Thorèn-Jönsson, 2012). Analyse av data kommer jeg mer tilbake til under behandling av dataene.

3.2 Utvalg

Jeg avgrenset meg først til et bestemt fylke, for å studere et område, og dessuten oppnå en mer effektiv datainnhenting. I det fylket konsentrerte jeg meg om fire ganske like kommuner, der jeg kontaktet alle ungdomsskolene. For at informantene kunne være med i studien, måtte det være en lærer som underviser i kroppsøvingsfaget på ungdomsskoletrinnet i en av disse kommunene. Gjennom kontakt med rektor ved ungdomsskolene fikk lærerne informasjon om forskningsprosjektet, og spørsmålet om de ville være med. I noen tilfeller fikk jeg svar fra rektor at den og den læreren ville være med, og i andre tilfeller fikk jeg direkte kontakt med den enkelte lærer som ønsket å være med.

Selve utvelgelsen av utvalget foregikk ved at jeg gjorde et strategisk utvalg, og et tilgjengelighetsutvalg av deltakere. Den første delen med å få informanter som ville stille opp, gikk langsomt. Derfor ble det gjort et strategisk utvalg i forhold til at informantene var lærere i kroppsøving i gjeldene kommuner, som omtalt foran. Jeg fikk ikke et strategisk utvalg i forhold til kjønn, alder og hvilken skole de arbeidet på i de kommunene. Derfor ble det et tilgjengelighetsutvalg, jeg intervjuet de informantene som var tilgjengelige og hadde sagt ja, til å være med (Thagaard, 2009). Men de siste informantene ble hentet inn strategisk, i forhold til kjønn, alder og skole. I tilgjengelighetsutvalget ble det mange mannlige kroppsøvingslærere, de var i alderen under 35 år, og de underviste på samme skole. Da jeg

etter hvert fikk muligheten, valgte jeg først kvinnelige lærere, deretter mannlige lærere som underviste på skoler som ikke var representert i utvalget fra tidligere, og dessuten mannlige lærere over 35 år. Dette gjorde at noen lærere som kunne deltatt, ble utelatt fra å være med i undersøkelsen. Blant de som ble utelatt var det mannlige lærere under 35 år, og de var på skoler hvor jeg hadde flere informanter fra tidligere.

Når jeg presenterer utvalget senere, inneholder ikke utvalget lærere fra alle de fire kommunene som jeg var i kontakt med. En kommune jeg kontaktet har ikke svart på mine henvendelser. I tillegg er ikke alle ungdomskolene i de resterende tre kommunene representert, fordi det ikke var mulig å få informanter der. Jeg lyktes ikke med å få et likt antall mannlige og kvinnelige lærere, og jeg fikk ikke lærere i aldersgruppen over 50 år.

3.2.1 Presentasjon av utvalget

Jeg endte opp med et utvalg bestående av 11 informanter. De har nå fått fiktive navn, for ikke å bli gjenkjent, men utdanning og alder er reelle. Det er et viktig element å vise utdanning og alder, fordi dette henger igjen sammen med en del av resultatet og diskusjonen i forhold til habitus.

- Anne er 25 år, og er utdannet allmennlærer, og har jobbet som lærer i et og et halvt år.
- Kjell er 25 år, og er faglærer i kroppsøving, fra Norges Idrettshøgskolen. Det er første året som fast ansatt lærer, men han har arbeidet som vikar tidligere.
- Bjørn er 27 år, og han er faglærer i kroppsøving fra Høgskolen i Hedmark. Det er Bjørns andre året som lærer.
- Per er 28 år, og han har master i idrettsvitenskap fra Norges Idrettshøgskolen. Han har jobbet som lærer siden 2009, men var fast ansatt først fra 2012.
- Arne er 32 år, og utdannelsen er bachelor i fysisk aktivitet og helse, videreutdanning i musikk og helse, og master i musikkterapi, og PED- utdanning. Det er Arnes femte år som lærer.
- Håkon er 33 år, og han er faglærer i kroppsøving fra Høgskolen i Hedmark, og utdannet tømrer. Startet å arbeide som kroppsøvingslærer ved den skolen dette året, men har tidligere arbeidet ved andre skoler som lærer.

- Jan er 33 år, og han er faglærer i kroppsøving, og har årstudium i naturfag fra Høgskolen i Hedmark. Han har jobbet i åtte og et halvt år som lærer.
- Ola er 38 år, og han har fem års høgskoleutdanning med fransk, samfunnsfag, idrett og PPU. Det er hans sjette året som lærer ved skolen han arbeider nå.
- Kristin er 44 år, og har fire år lærerutdanning, master i pedagogikk, videreutdanning innen barn med psykososiale vansker. Hun har arbeidet som lærer siden 1994.
- Bjørg er 45 år, og hun har 10 vekttall i kroppsøving fra Høgskolen i Hedmark. Hun har arbeidet i to og et halvt år ved den skolen hun er ved nå.
- Geir er 45 år, og han er faglærer i kroppsøving fra Høgskolen i Hedmark. Han har arbeidet som lærer i 19 år.

3.3 Utarbeiding av intervjuguiden

Jeg benytter meg av semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju er at en har et mål og mening med intervjuet. På forhånd har en utarbeidet en intervjuguide, og den skal være en ganske grov skisse over spørsmål en ønsker å stille til deltakeren. En har den for å bli minnet på hva hva slags temaer en ønsker å ta opp underveis i intervjuet med deltakeren, og derfor trenger en ikke følge den slavisk. Det er viktig at intervjuguiden er grov skisse, for det vil medvirke til at det kan komme opp nye spørsmål og tanker som en som forsker ikke har tenkt på før intervjuet (Malterud, 2013). Når en gjør intervjuene, behøver en ikke følge intervjuguiden slik den er satt opp, og dette kan en velge underveis, fordi intervjuguiden er bare en liste over temaer som en har tenkt ut at en bør ta opp under intervjuet (Brayman & Bell, 2013). Alle intervjuene med de ulike deltakerene trenger ikke være helt like, og det er en fordel at en som forsker, gjør endringer underveis i datasamlingen. Ved å gjøre endringer kan en tilpasse seg det stoffet som kommer inn i datasamlingen, og de ulike deltakerne. En skal som forsker, vise hvor en vil med spørsmålene, men en skal passe på å ikke styre deltakeren mot der hvor jeg som forsker allerede har min kunnskap (Malterud, 2013).

Jeg utarbeidet en intervjuguide, som jeg benyttet under intervjuene når jeg samlet inn data, og dette er et av vedleggene. Spørsmålene på intervjuguiden er laget på bakgrunn av den litteraturen som er brukt i det innledende kapittelet. Intervjuguiden er utarbeidet slik, at det i starten åpner med noen generelle spørsmål rundt kroppsøvingsundervisningen, som ikke direkte har samsvar med min problemstilling. Dette har jeg gjort fordi lærerne ikke skal

komme i opposisjon til meg, slik at jeg ikke får noe informasjon ut av dem. Derfor er starten åpen og generell rundt faget, før jeg går mer inn på det som er temaet, det vil si kroppsøving og helse. Lærerne som jeg snakket med, visste ikke at jeg i utgangspunktet var opptatt av helsedelen av kroppsøvingsfaget. Ved å ha en slik åpning om faget generelt, ønsket jeg å vise at jeg arbeidet med kroppsøvingsundervisning i en helhet, og ikke bare helsedelen. Spørsmålene jeg stilte var helt åpne, det vil si hva deltakeren tenkte rundt det aktuelle temaet, og vedkommende svarte på det, og jeg stilte oppfølgings spørsmål. Hvis vedkommende ikke kom inn på noen av mine underkategorier, spurte jeg hva vedkommende tenkte rundt det, hvis vedkommende ikke hadde mye å si rundt det åpne hovedspørsmålet.

3.4 Pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en kroppsøvingslærer som jeg visste ikke kom til å være med i utvalgstrategien for å være med i min studie. Informanten var en person jeg kjenner fra før, og det var en kroppsøvingslærer jeg har hatt som lærer tidligere. Dette intervjuet ble gjennomført på de samme betingelsene som intervjuene i undersøkelsen skulle gjennomføres på. Informanten hadde på forhånd fått utdelt et informasjonsbrev om hva denne studien omhandlet, og betingelsene rundt den. Her testet jeg ut hvordan intervjuguiden fungerte. Den fungerte etter min vurdering bra, og det trengtes bare å gjøre noe små endringer på den, før innsamlingen av data kunne settes i gang. Jeg fikk testet ut hvordan det var å være i forskerposisjonen, og hvordan det var å være en aktiv lytter der jeg stilte oppfølgings spørsmål til flere elementer av det som kom av informasjon. I tillegg fikk jeg testet ut det tekniske utstyret, slik at jeg visste at dette fungerte, før jeg satte i gang med innsamlingene av dataene til undersøkelsen. Etter at intervjuet var ferdig, gjennomgikk jeg lyd materialet, og laget et kort sammendrag av de viktigste dataene som kom fram. Det var stor nytte av å ha dette pilotintervjuet, før jeg begynte med innsamlingene av data til denne undersøkelsen. Det å gjennomføre et pilotintervju, ser jeg på som en styrke i forhold til hele forskningsprosessen, fordi jeg ble også klar over hva en lærer faktisk mente rundt temaet, og jeg fikk reflektert en del og tenkt igjennom mulige oppfølgings spørsmål, som jeg kunne stille informantene, hvis de sa lite på enkelte områder.

3.5 Behandling av datamaterialet

Jeg bruker Charmaz (2006) som inspirasjon til hvordan en analyserer data i grounded theory. Charmaz (2006) har en konstruktivistisk tilnærming til grounded theory, det vil si at vi er en del av den verden vi forsker på, og de dataene som vi samler inn. Det hele er en sosial handling som vi konstruerer i samspill med andre mennesker. Vi blir påvirket av andre mennesker når vi gjør våre studier, som for eksempel deltakerne våre, kollegaer, lærere og andre mennesker. I tillegg blir vi preget av vårt tidligere og nåværende engasjement i feltet. Dette er med på å prege en, når en tolker deltakeren og teorien som kommer fram. Teorien vil ha et preg av forskerens syn, og dette er det ikke mulig å komme utenom. For teorien er med på å hjelpe en, når en analyserer dataene. Menneskene vi studerer, konstruerer meninger og handlinger, og de kan vi analysere og forfølge, og da kan vi se hvorfor de handler slik de gjør (Charmaz, 2006).

3.5.1 Engasjement og løsriving

Ut i fra mitt tidligere og nåværende engasjement, er det viktig at jeg sikrer at oppgaven min er mest mulig objektiv. Derfor vil jeg benytte meg av to begreper, engasjement og løsriving (Van Krieken, 1998). Mitt engasjement innen kroppsøving er at jeg har en bachelor innen kroppsøving og idrettsfag, som omhandler holdninger til kroppsøvingfaget blant elever på ungdomsstrinnet. I tillegg har jeg gjennom min bachelor utdanning vært i praksis og arbeidet som kroppsøvingslærer ved flere skoler. I tillegg har jeg arbeidet noe som vikar som kroppsøvingslærer.

Jeg mener at kroppsøvingfaget skal ha en plass i skolen, på lik linje med andre fag. For at det skal ha det, må faget ha en egenverdi, det vil si en verdi i seg selv, og ikke være begrunnet i andre elementer og verdier. Derfor er det egentlig ikke kroppsøvingfagets oppgave å fremme folkehelse hos den unge befolkningen. Jeg mener imidlertid at faget kan bygges opp på en slik måte at det kan fungere helsefremmende, selv om det bygger på fagets egne verdier. Dette kan skje ved at en underviser i tradisjonelle idretter, men samtidig prøver å undervise noe i en del idretter, som kanskje er noe mer utradisjonelle i Norge.

Min faglæreutdanning innen kroppsøving og idrett er tatt ved Høgskolen i Hedmark. Den type utdanning jeg har tatt ved denne skolen, er noe som jeg kommer mer tilbake til i resultater og diskusjon. Det kan være en svakhet at jeg har tatt samme utdanning ved

Høgskolen i Hedmark som en del av mine informanter, og at jeg kan gjenkjenne meg selv i noen av dem. Jeg ser her at det også kan være en utfordring at min utdanning virker inn på synet i forhold til diskusjonen, men jeg vil etterstrebe å legge dette til side, og se på de faktiske funnene av hva informantene sier.

Når jeg forsker, vil jeg ha med meg en subjektiv mening om det fenomenet jeg studerer. Gjennom å vise fram min forforståelse av fenomenet, slik som jeg nå har gjort, vil jeg bedre kunne løsrive meg fra mitt eget engasjement. Ved å gjøre dette vil jeg da oppnå en mer objektiv forståelse av fenomenet (Van Kriken, 1998). Gjennom at jeg avslører min forforståelse, vil jeg forhåpentligvis få en mer objektiv analyse av datamaterialet, og det vil forhåpentligvis også gjøre oppgaven min bedre. Jeg synes det er viktig at leseren av denne oppgaven vet hvilket forhold jeg har til kroppssøving og helse, slik at det er klart for den som leser oppgaven, hva jeg tenker rundt temaet på forhånd.

Under arbeidet med oppgaven vil jeg prøve å arbeide nøytralt slik at mine tanker og forståelser i feltet ikke vil bli preget i oppgaven. Men det vil selvfølgelig være med meg hele veien. Blant mine informanter er det blant annet deltakere som jeg har kjennskap til tidligere i livet. Jeg har søkt å stille meg nøytral til de personene som jeg har hatt kjennskap til tidligere, og ikke spurt dem om noe annet enn informantene jeg ikke har kjennskap til fra før. I resultatene og diskusjonen er det informantenes synspunkter om temaet som skal fram, ikke mitt, og disse har jeg kommet fram til gjennom mitt analysearbeid. Gjennom diskusjonskapittelet vil jeg knytte teori fra teorikapittelet opp imot det jeg har funnet, og dette vil være viktig i forhold til at jeg kan distansere meg fra mine synspunkt. Teorien skal underbygge det som jeg har funnet av resultater, og dette vil lede til konklusjonene av mine resultater.

3.5.2 Transkribering

Når en har samlet inn et datamateriale, må dette bearbeides slik at det kan analyseres. Kvalitativ metode bygger på at vi tolker det vi forsker på. Dette innebærer at en omformulerer virkeligheten til tekst fra samtaler eller observasjoner. De datamaterialene vi samler inn, er råmaterialene av det som faktisk skjedde. Derfor er for eksempel en lydfil, en indirekte presentasjon av det som faktisk skjedde. Virkeligheten er der, da innsamlingen faktisk skjedde, mens en utskreven tekst av et intervju, er ikke virkeligheten. Når en omgjør noe til tekst, blir det alltid borte elementer av det som faktisk skjedde. Derfor er det viktig

for forskeren å tenke på hvordan transkriberingen skjer, slik at meningsinnholdet er pålitelig og gyldig (Malterud, 2013).

Jeg har ikke transkribert intervjuene mine selv. I følge Malterud (2013) vil jeg ikke så fort få tilgang til datamaterialet, som når jeg gjør transkriberingen selv. I tillegg er det bra at forskeren selv er mellomledet mellom tale og tekst, for da får en det som skjedde inn fra en ny side. Når jeg ikke gjør transkriberingen selv, vil det være et annet menneske som er mellomledet fra tale til tekst. Dette vil være med å påvirke påliteligheten og gyldigheten, fordi jeg ikke vet hvordan transkriberingen skjer. For å gjøre gyldigheten og påliteligheten bedre, har jeg gjort en del andre aksjoner. Det første jeg gjorde etter intervjuet, var at jeg noterte en del tanker om det som kom fram under intervjuet. Dette var de umiddelbare tankene som dukket opp. Det andre jeg gjorde, var å høre gjennom hele intervjuet i sin helhet, og skrev et sammendrag av det som ble sagt. Jeg fikk igjen intervjuene transkribert etter omtrent en uke. Dette gjorde at jeg ganske raskt hadde tilgang til det skrevne materialet. Da jeg fikk igjen den transkriberte teksten, gikk jeg igjennom den mens jeg hørte på lydfilen, slik at jeg så at det stemte overens med transkribert tekst og lydfil. Mens jeg gjorde dette, noterte jeg noen stikkord i kanten om hva dette handlet om. Den fasen der en skriver ut intervjuet, er ifølge Malterud (2013) en viktig fase. Da jeg gikk igjennom materialet, kunne jeg se om det var svakheter med de innsamlede data. I følge Malterud (2013) er det en styrke å transkribere materialet selv, fordi da kan forskeren se om det er svakheter ved de innsamlede dataene. Dette vil forskeren kunne rette opp til neste innsamling, ved å gjøre om på innhenting av datamateriale, og da vil en kanskje få et bedre datamateriale. Ved at jeg kunne ha en gjennomlesing og notere da jeg hørte på lydopptaket, kunne jeg se om det var svakheter ved materialet, og om jeg burde endre noe ved innsamlingen av data.

3.5.3 Analysearbeidet

Analysearbeidet av et datamateriale starter allerede i intervjuet. En får under intervjuet idéer og tanker om det materialet som kommer fram, og gjennom dette begynner en å analysere og danner seg et bilde av det fenomenet (Charmaz, 2006). Etter hvert intervju satte jeg meg ned og skrev ned de tankene jeg hadde akkurat der og da, om intervjuet. Det neste steget er kodingsprosessen fram til kjernekategori, etter at datamaterialet er transkribert (Charmaz, 2006).

Det første skrittet i analyseprosessen er tilfeldig koding (initial coding). I dette ligger at en analyserer teksten ord for ord, linje for linje eller hendelse for hendelse. Det vanligste er at en tar linje for linje og koder dem, det vil si en navngir hver eneste linje nedover. Hva er de viktigste ordene og setningene? I denne prosessen er det viktig at en er åpen, og nær informanten, og benytter det samme språket og begrepene informantene bruker. Når en har gjort initial koding, prøver en videre å samle disse i temaer (Charmaz, 2006).

Den første delen av mitt analysearbeid gjorde jeg ved at jeg laget skjemaer hvor jeg plasserte inn utsagnet av akkurat det informanteten sa, og så laget jeg en rute for tilfeldig koding utmed utsagnet, der jeg tok ut de elementene av hver setning, som ga mening. Videre samlet jeg like utsagn i temaer.

Dette var den tilfeldige kodingen, og det neste steget er fokusert koding (focused coding). Her tar en utgangspunkt i temaene en laget under initial koding. Disse danner retningene for den videre analysen. Her lager man en mer presis betydning og formuleringer av det som kommer fram i den første kodingen. Denne kodingen skal forklare større deler av dataene. En tar ut det mest betydningsfulle, eller koder som gjentar seg mange ganger. En ser på budskap og sammenheng mellom dem og kategoriserer dem i kategorier (Charmaz, 2006). Under den fokuserte kodingen laget jeg et navn på temaene, og det ble kategorier, før jeg tok utgangspunkt i alt det informantene hadde sagt under det temaet, og fortalte det mer presist.

Videre er det teoretisk koding (theoretical coding). Dette er det høyeste nivået av koding. Her følger en kategoriene en hadde i fokusert kodingen, og angir mulige relasjoner mellom kategoriene en hadde i den fokusert kodingen. Kategorier vurdert i forhold til likheter og forskjeller innbyrdes og med hverandre, og kjernekategoriene dannes (Charmaz, 2006). Under den teoretiske kodingen tok jeg med meg kategoriene, og her samles alle kategoriene opp. Da jeg hadde gjennomført over halvparten av intervjuene, begynte jeg å se på mulige relasjoner mellom dem, og jeg så hvilke av kategoriene som svarte, eller ikke svarte, på min problemstilling. Etter at jeg var ferdig med alle intervjuene og hadde analysert dem, tok jeg med meg de kategoriene som jeg følte svarte på problemstillingen min, videre. Det har i etterkant vært noen sammenslåinger og bytting av navn på kategorier, men i dag er disse kategoriene presentert i resultatkapittelet, som helse og fysisk aktivitet, hva lærere tenker om formålet med kroppsøvingfaget, når er kroppsøving helsereelatert og hvem bestemmer hva det undervises i, utdanning og utdanningssted, og til slutt hvordan påvirker habitus til lærerne undervisningen.

Grunnen til at akkurat disse kategoriene ble tatt ut, var at de svarte på problemstillingen min, men de passet også inn i forhold til de sensitizing concepts, som jeg tidligere har beskrevet. Jeg hadde med meg at teorier fra Arnold og Bourdieus kunne være nyttige i analysedelen, og jeg så at deres teorier kunne hjelpe meg til å forstå budskapet som lå i det informantene fortalte. Derfor ble de sensitizing concepts viktige hjelpemidler i analysen av dataene. Sensitizing concepts tar utgangspunkt i menneskets forståelse av verden, og egner seg godt for å utvikle teorier og begreper. Som forsker, har jeg en antakelse om et fenomen, før jeg begynte å studere dette. Når en bruker sensitizing concepts, tar en utgangspunkt i det som informantene har sagt, og dette er informantens syn på verden. Så bruker en informantens ord og begreper i den videre analysen og fortolkningen av fenomenet. Disse sensitizing concepts skal hjelpe forskeren til å velge i hvilke retning en skal analysere (Madsbu, 2011). De sensitizing concepts har hjulpet meg ved at jeg tidligere kunne se igjen kjennetegn blant mine kategorier, hvor jeg kunne benytte meg av teorien til Arnold og Bourdieus for å få en bedre forståelse og forklaring av fenomenet i mitt datamateriale. Sensitizing concepts holder seg nært opp til empirien, fordi det er informantens tolkning av verden en bruker (Madsbu, 2011).

Etter at jeg hadde valgt kategoriene som jeg følte svarte på problemstillingen, tok jeg en ny analyse av det som informantene hadde sagt, innenfor hver kategori. Ut ifra dette ble det dannet ulike underkategorier under hver kategori, for det var ulike syn hos lærerne. Når dette i kapittel 4. blir presentert gjennom funnene mine, vil jeg gi en indikasjon på hvor mange av informantene som mener noe om de ulike temaene, ved å bruke begreper som få, noen, halvparten, mange, nesten alle, av informantene.

3.6 Etikk

Jeg foretok datainnsamling gjennom å intervjuere lærere som underviser i kroppsøving. Det ble brukt båndopptaker underveis i intervjuet. Dette medfører at jeg måtte behandle personopplysninger som indirekte kan knyttes til informantene. Jeg fikk vite kjønn, alder, utdanning, og hvor lenge de har arbeidet ved arbeidsplassen, og deres tanker rundt det å undervise i kroppsøving generelt og ved den aktuelle skolen. Gjennom dette kunne det komme fram opplysninger om andre personer ved skolen, og deres forhold og syn på

kroppsøving. Derfor ble mitt prosjekt meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Der ble intervjuguide og informasjonsbrev til rektorer og lærere på skolen lagt ved. Alle opplysninger som kommer fram under intervjuene, behandles konfidensielt. Det er bare jeg som student, som har tilgang til de personlige opplysningene. Det forkom ikke noen navneliste eller koblinger skriftlig. Gjennom prosjektet har jeg taushetsplikt om de personlige opplysningen som kommer fram ved studien. Når oppgaven er levert og svaret foreligger, vil alle data slettes.

I tillegg måtte jeg ta en vurdering i forhold til konfidensialitet, knyttet til at jeg benyttet en person for å transkribere intervjuene mine. Her var jeg i kontakt med en saksbehandler hos NSD, og dette var ikke noe problem, så lenge jeg hadde en avtale om full konfidensialitet, slik at ingenting av datamaterialet kom ut. Jeg laget derfor en konfidensialitetsavtale med den som transkriberte datamaterialet. I tillegg sørget jeg for at data ikke innholdt navn på den som jeg intervjuet, slik at den som transkriberte, ikke visste hvem jeg snakket med. Ved å gjøre arbeidet på denne måten, ble det konfidensielle rundt personvern sikret, selv om jeg brukte en person til å transkribere intervjuene.

Et annet element under det etiske, er at mine informanter ikke vet at jeg skriver en master som tar for seg deres tanker om helsereelatert kroppsøving. Under intervjuene tar jeg for meg store deler av kroppsøvingsemnet, og det informantene vet, er at jeg skriver en master om kroppsøvingundervisning. Den fulle sannheten er at jeg ikke skriver om selve kroppsøvingundervisningen, men om lærernes praktisering og tolkning av læreplanene, og dette sett i forhold til helsereelatert kroppøving. Jeg har dermed ikke vært svært konkret og fortalt informantene akkurat hva jeg skriver om. I forhold til det etiske perspektivet, kommer også at flere lærere etter mitt skjønn bryter opplæringsloven.

3.7 Gyldighet og validitet

Det er viktig å tenke på sammensetningen av utvalget, slik at grunnlaget en får til slutt, forteller på en best mulig måte den saken en har studert (Malterud, 2013). Når datainnsamlingen er ferdig, er det viktig å ha et godt utvalg, fordi dette har mye å si i forhold til hva studien har av gyldighet, validitet og om det er overførbart. Det er derfor viktig med en utvalgstrategi som fanger opp data om fenomenet vi utforsker, slik at de begrepene, beskrivelsene og teoretiske modellene en utvikler og presenterer, kan overføres til andre

sammenhenger, enn bare det vi har undersøkt. For som forsker, ønsker en at de begrepene, beskrivelsene og teoretiske modellene en utvikler og presenterer, skal kunne overføres til andre sammenhenger, enn bare den en har undersøkt. Utvalget skal settes sammen på en måte så det kommer fram et rikt og variert innhold av materiale om det vi studerer. Hvor godt utvalget vårt er, kan være med på å si noe om hvor gyldig studien er (Malterud, 2013). Jeg skal benytte meg av de tre begreper troverdighet, bekreftebarhet og overførbarhet. Inn under disse begrepene ligger andre begreper som reliabilitet og validitet, og disse skal jeg bruke for å beskrive forskningskvaliteten i studien.

Troverdighet er en vurdering av forskningen som er gjort, og sentralt er reliabilitet og validitet (Thagaard, 2009). Når en snakker om reliabilitet, handler det om pålitelighet. Det handler om det arbeidet forskeren har gjort, og om det er gjort på en god måte. Forskeren skal gjøre rede for hvordan dataene har blitt laget, og den prosessen som har skjedd for å komme fram til resultatene. I tillegg handler reliabilitet om at forskeren greier å skille mellom informasjon som forskeren har fått under forskningsarbeidet, og forskerens egen vurdering av det som har blitt gjort. Reliabilitet handler også om at forskeren forteller hvilke forhold forskeren har til informantene, og hvordan forskeren står innenfor det feltet som det forskes på (Thagaard, 2009). Arbeidet jeg har gjort i forbindelse med denne oppgaven har jeg beskrevet under dette metodekapittelet, dette er for å vise hva som er gjort. Jeg har hatt 11 intervjuer der jeg har samlet inn data, og dette er beskrevet i kapittel 3.2. Målsetningen min er at det som kommer fram blir mer troverdig, fordi enhver kan vurdere prosessene jeg har utført.

Når en snakker om bekreftebarhet, kobles dette til begrepet validitet. Det handler om tolkningen som er gjort av dataene, og hvor gyldige disse tolkningene er. Når en snakker om validitet, handler det om gyldighet, og da hvor gyldig det som har kommet fram av undersøkelsene er. Sentralt her er de tolkningene som forskeren gjør gjennom forskningsprosessen, og forskeren bør være kritisk til de tolkningene han har gjort. Inn under dette ligger forskerens plass i feltet som han forsker på, om han har vært i feltet tidligere og har en plass der, eller om han er en som ikke har vært der tidligere, og kommer inn utenfra. Videre kan settingen i tolkningen spille inn på resultatet (Thagaard, 2009). Gjennom resultatkapitlet presenterer jeg mine funn, og slik tolker jeg det informantene har sagt. Dette blir underbygd med direkte sitater av det informantene har sagt. Ut ifra dette kan leseren selv se deler av det informantene har sagt, og

kan gjøre sin egen tolkning av utsagnet, og da selv si om han er enig i den tolkningen jeg har gjort. I forhold til min plass i feltet fra før, har jeg redegjort for dette temaet tidligere.

Begrepet overførbarhet og ekstern validitet handler ifølge Thagaard (2009) om det samme. Men Thagaard (2009) bruker begrepet overførbarhet fordi dette begrepet er bedre knyttet opp til det en faktisk gjør, når en ser om studien kan vær gyldig i andre sammenhenger. Overførbarhet om de funnene som er gjort i denne studien også kan overføres, eller være relevante i andre situasjoner. Det er et mål at de funnene som er gjort, kan overføres til andre situasjoner, slik at det ikke bare er gjeldene for det ene prosjektet som denne studien omhandler. Forskeren må derfor begrunne hvorfor denne studien også kan være relatert i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Når en forsker deler sine funn med andre, gjennom at det blir publisert, vil en kunne få kritiske refleksjoner, og andres meninger om det som er kommet fram i studien, og gjennom dette kan det komme fram noe som forskeren selv ikke har sett. Når forskningen blir publisert, blir dette en del av annen forskning rundt det fenomenet som er studert, og en vil kunne se om andre kan få brukt det til noe nyttig og viktig. Overførbarheten kommer an på utvalget en har satt sammen, og derfor må en se på utvalget en har, for å finne ut hvor overførbar studien er. Derfor knyttes mye av overførbarheten til utvalget, og derfor bør en ha en utvalgsstrategi slik at en får et variert og stort mangfold av informanter (Malterud, 2013). Overførbarhet kan også handle om at den som leser studien, kan kjenne seg igjen med funnene som er gjort (Thagaard, 2009). Planen er at min forskning skal publiseres, og bli en del av det andre forskningsmaterialet som allerede er der. Når det gjelder hvor overførbar denne studien er, kan det være en begrensning på overførbarheten i forhold til at utvalget mellom kjønnene ikke er helt jevnt fordelt. Men jeg håper studien er overførbar innen læreryrket, og da spesielt innen kroppsøving. Jeg har informanter fra ulike skoler i ulike kommuner, og det er skoler med elever fra 1 – til 10 trinn, og det er skoler med 8 – 10 trinn. Utvalget er fra ulike steder og har et mangfold, men som angitt, er det noe begrensning i fordeling på kjønn. De resultatene jeg har kommet fram til, kan sannsynligvis være overførbare til andre kroppsøvingslærere i andre kommuner. Men hvor overførbare resultatene er til andre relevante situasjoner, er vanskeligere å forutse nå. I forhold til at bakgrunn, utdanning, og erfaring som en person har, vil være med på å farge personen, vil sannsynligvis resultatene også være overførbare også til andre områder enn læreryrket. Forholdet med å komme som ny på en arbeidsplass, der det er et etablert miljø med felt og habitus, kan være utfordrende og krevende, og de mønstre som framkommer innen læreryrket, kan nok også være gjeldene i andre situasjoner.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere mine funn av de data jeg har samlet inn, som svarer på problemstillingen. Gjennom det informantene har fortalt gjennom intervjuene, har jeg fått innsikt i hvordan de tenker rundt helserelatert kroppsøving. Presentasjonen er delt inn i fem kategorier med underkategorier, og den første kategorien er helse og fysisk aktivitet. Den tar for seg hva lærere tenker om disse begrepene. Videre er den andre kategorien hva lærerne tenker om formålet med kroppsøving. Denne er igjen delt opp i tre underkategorier, med ulike syn på hva lærerne mener er formålet med kroppsøving. Den tredje kategorien omhandler kroppsøving, og med spørsmålet når er denne helserelatert. Under denne kategorien kommer også hvem som bestemmer praktiseringen av kroppsøving. Den fjerde kategorien inneholder de forskjellige syn på formålet i kroppsøving, avhengig av hva slags utdanning lærerne har, og avhengig av hvor de har tatt utdanningen. Den femte og siste kategorien omhandler hvordan habitus til læreren influerer på praktiseringen av kroppsøvingundervisningen.

4.1 Helse og fysisk aktivitet

Under helse og fysisk aktivitet skal jeg se nærmere på hva lærerne tenker om disse to begrepene.

4.1.1 Helse

Når informantene snakker om helse, snakker de om god helse, og de snakker også om den fysiske helse i form av aktivitet. «Helse, jeg tenker da med en gang på å ha en god helse da, hvis du definerer det, så tenker jeg på å være i aktivitet» (Håkon). I tillegg snakker noen om psykisk helse. «... hva legger jeg i ordet helse? Det... det er jo at man... har... har en god helse. ...man har det for så vidt bra med seg sjøl, fysisk og psykisk» (Per). Kosthold er også en viktig del når informantene snakker om god helse. «Det legger jeg... sunn kropp og... og et... et godt kosthold» (Jan).

En ser ulikheter i hva informantene legger i helse, men det som gjentar seg, er god helse og aktivitet i helsebegrepet til informantene.

Nesten alle informantene er også inne på hva som er relatert opp til den helsen en har i dag. Informantene mener at den helsen en har i dag, er relatert opp til de valgene en gjør ved enten å sitte mye og spise usunt, noe som fører til en dårlig helse, eller at en er ute og trener og gjør ting på fritiden, som gjør at en får en god helse.

Det er jo det som fører til at du har den helsa du har da. At har du dårlig helse, så er det relatert til at du... bare sitter på ræva og spiser godteri og... ja, er typisk slapp. Eh... så er det positive at du trener, går tur, ja, gjør ting på fritida. Det er jo relatert til den gode helsa man har (Bjørn).

Få av informantene snakker om hva som skal til for å bedre en persons helse. De som snakker om hva som skal til for å bedre en persons helse, snakker om ulike elementer som kan gi forbedringer. Det kan være at en har en god samtale, at en er ute i skog og mark, at en har en naturopplevelse, men dette er forskjellig fra individ til individ. Det trenger ikke bare være å bedre en persons fysiske helse, men det kan også være at en persons psykisk helse kan forbedres gjennom dette.

...da tenker jeg på... det som kan forbedre en persons helse. Om det så er en god samtale, eller det kan være en... ei... en, en lang skitur, eller en naturopplevelse som å g... gå en tur i skog og mark, det kan jo være litt individuelt, men det som gagnar en persons helse, fysisk og litt psykisk, det tenker jeg som helsereelatert (Jan).

Det er få av informantene som snakker om at helse er et totalbilde av alt en gjør. Når noe er helsefremmende, er det noe som fylles på et menneske i en positiv retning. Elementer som trivsel, overskudd og mestring i hverdagen vil være med å gi positive bidrag til helsen. I eksempelet under bygger informanten opp alt i en slags helsekonto, som er summen av hverdagen.

... det må være aktivitet, eller situasjoner man er i, hvor man kanskje får et type påfyll da, tenker jeg. Noe som er helsefremmende. Eh... ja, noe som, som gir på en måte... hvis man kan si at helse er en slags konto, da, med... eller en ressurs kanskje heller, at man bygger opp den ressursen, så... jeg tenker jo at alt er helsereelatert. Det er jo på en måte... totalbildet av hvordan vi lever, hvordan vi har det. Eh... så jeg tenker at alt, summen av alt, spiller jo inn på helsa vår tenker jeg. ... det er summen av alt som... alt man gjør da, som trivsel. Overskudd det også. Man mestrer, at man får til det man skal (Arne).

4.1.2 Fysisk aktivitet

Som angitt over, er det ulike måter å definere helse på, men mange informanter snakker om fysisk helse, i form av aktivitet og fysisk aktivitet. Det neste elementet er hva legger informantene i begrepet fysisk aktivitet. Når informantene ser på dette, er det tre ulike syn.

Det første synet er at fysisk aktivitet er alt der en ikke sitter stille, det andre er bevegelse med en viss intensitet og puls, og det tredje er at det må være noe en velger å gjøre som er fysisk aktivitet, i motsetning til noe som ikke er fysisk aktivitet.

Noen av mine informanter snakker om at fysisk aktivitet er alt, bare en ikke sitter stille. «Det er egentlig alt annet enn å sitte stille, er i ... min definisjon på det altså alt du gjør utenom å sitte stille, er en eller annen form for trening» (Geir).

Det andre synet på fysisk aktivitet er at det må være en viss intensitet og puls, at en svetter og har forbrenning av energi, og dette snakker halvparten av informantene om. Men dette er dermed forskjellig fra person til person, når det kan defineres som fysisk aktivitet.

Det behøver ikke nødvendigvis være å løpe maraton, men å være i aktivitet og... ha, også holde forbrenninga nede rett og slett da. Være i aktivitet, drive med ting du liker, gå turer, svømme, hva som helst, bare at du holder deg... forbrenninga oppe, hvis du kan kalle det det. ...Det kan være hva som helst. Alt fra gåturer til... fjellklatring til... altså... alt der du får en viss type puls da, vil jeg si. Stor spennvidde det der... for noen vil det være nok å gå til postkassa som en begynnelse, mens andre... kan løpe tre runder, så det... er veldig personavhengig, men det er jo... oppnå en viss puls da, kjenne at du har svetta litt på ryggen (Kristin).

Det tredje og siste synet på fysisk aktivitet, er at det må være noe en velger å gjøre som er fysisk aktivitet, framfor noe som ikke er fysisk aktivitet. Det er få av informantene som definerer fysisk aktivitet slik. Tanken bak dette er at en person kan enten sykle eller gå til arbeidet, og dette blir fysisk aktivitet, istedenfor å ta bilen til jobben, noe som ikke er fysisk aktivitet. Velger en da å sykle eller gå til jobben, har vedkommende bevisst valgt å gjøre noe, som en egentlig ikke trenger å gjøre med kroppen. Dette valget er imidlertid helsereelatert for personen, og dette vil være helsefremmende.

... jeg er jo vant til og på en måte se etter hva det er av fysisk aktivitet man kan få til eh... at kan, kan man sykle eller gå til jobb/skole, så er jo det fysisk aktivitet, framfor å ta buss, eller bil. Eh... kan man... gå trappa istedenfor å ta heisen, eller ja, sånne ting. Eh... alle de valga man tar. Altså fysisk aktivitet det er jo også da noe... helsereelatert, altså helsefremmende. Eh... også er det selvfølgelig om man får tid til trening utafør skole og jobb. Da er jo det... viktig, i fysisk aktivitet, eller relatert til det. Men det er... det er alle de små valgene jeg tenker man skal være bevisst på (Arne).

Når lærerne snakker om hva de legger i sitt helsebegrep, snakker de om god helse, og den fysiske helsen i form av at fysisk aktivitet og bevegelse er viktig for den gode helsen. Jeg har nå vist at det er ulikheter i hva som lærerne mener er fysisk aktivitet, at det kan være alt fra

at en ikke sitter stille, til at en svetter og har puls og forbrenner energi, til at det må være noe en velger å gjøre som er fysisk aktivitet, framfor noe som ikke er fysisk aktivitet.

4.2 Hva lærerne tenker om formålet med kroppsøvingsfaget

Det er fra lærernes side hovedsakelig tre ulike syn på formålet med kroppsøvingsfaget, (1) å fremme helse, (2) glede og mestring og (3) teoretisk kunnskap. Disse tre synene er linket opp mot Arnolds tre utdanningsdimensjoner, læring i, om og gjennom bevegelse. Flere av lærerne er innom to av tre syn på formålet med kroppsøvingsfaget, mens andre bare berører et av dem. For det første har lærerne i utgangspunktet et av de tre synene på formålet med kroppsøvingsfaget. Men noen lærere kombinerer to av synene på formålet. De som har en kombinasjon av to syn, kombinerer enten læring i bevegelse med læring om bevegelse (2) + (3), eller så kombinerer de læring gjennom bevegelse med læring om bevegelse (1) + (3). Læring i bevegelse og læring gjennom bevegelse (2) + (1) kombineres ikke, selv om det tilsynelatende kan se slik ut. For de lærerne som snakker om læring gjennom bevegelse (1), legger vekt på en type glede som ikke kan knyttes til læring i bevegelse (2). Derfor er ikke læring i bevegelse (2) og læring gjennom bevegelse (1), en kombinasjon i synet på formålet med kroppsøvingsfaget.

4.2.1 Læring gjennom bevegelse, formålet er å fremme helse

Det første synet er at læreren ser på formålet med kroppsøvingsfaget som at en skal arbeide med helsefremming og folkehelse. Mange lærere snakker om at kroppsøvingsfaget skal jobbe med elevers helse og folkehelse. Gjennom kroppsøvingsfaget får elevene fysisk aktivitet som er viktig for dem, og det er viktig for å bedre helsen deres. «...jeg tenker folkehelse først og fremst... få de opp fra stolen, for de sitter så mye hver dag» (Björg).

Ut ifra dette synet er det en gruppe av få lærere som mener at kroppsøvingsfaget ikke skal være et læringsfag, på lik linje med andre fag i skolen. Begrunnelsen for nettopp dette er at en trenger ikke et fag som er likestilt med de andre fagene, når en ikke skal lære noe i faget, for det som er viktig, er at det er bevegelse. Den bevegelsen får en selv om kroppsøving ikke er et læringsfag. Denne gruppen av få lærere mener at kroppsøvingsfaget skal være et aktivtetsfag for elevene, og dermed en time som er et middel mot mye stillesitting, og faget behøver derfor ikke å være et læringsfag.

Jeg synes... ikke nødvendigvis at det skal være et læringsfag på lik linje med matematikk og norsk og engelsk. Jeg tenker at det er mye viktigere at en er i bevegelse jeg tror at det faget er... viktig jeg, og det vil kanskje bli enda mer viktig, i og med at folk er mer stillesittende. ... jeg tror jo det her med å lee litt på seg hver dag, eh... sånn mellom en time, eller at det kunne bare ha vært en gåtur, eller det kunne vært litt slåball, eller det kunne ha vært en kort basketballkamp... det tror jeg hadde vært bra (Kristin).

Blant de mange lærerne som snakker om at formålet med faget er å bedre elevers helse, er det en gruppe av noen lærere som mener at læreplanen i kroppsøving er alt for uklar i forhold til hva elevene skal lære i forhold til helse og folkehelse. «...kroppsøvingfaget skal jobbe med elevenes folkehelse, helse. Ja, det synes jeg er viktig. Ja. Det står ikke spesifikt nok i læreplanen tror jeg, føler det. Ja, det synes jeg» (Ola).

Dette er det ene synet om formålet med kroppsøvingfaget, som innebærer at læreren ser på formålet med kroppsøvingfaget at en skal får elevene opp fra sofaen og få litt bevegelse. Kroppsøvingslæreren skal rett og slett arbeide med elevenes helse.

4.2.2 Læring i bevegelse, glede og mestring

Det andre synet på formålet med kroppsøvingfaget, er at elevene skal lære noe, og at de skal oppleve glede og mestring gjennom fysisk aktivitet. Noen av lærerne mener at når en har kun to timer kroppsøving i gjennomsnitt i uken, så kan ikke formålet først og fremst være å arbeide med folkehelse, men det må være noe annet. For en får ikke forbedret helsen mye på de to timene. «Du klarer jo ikke å gi de bedre helse med to kroppsøvingstimer i uka på skolen. Så det må jo... det må ligge noe i grunnen» (Per).

Denne gruppen av noen lærere mener at formålet med kroppsøvingfaget må være noe annet enn helse, og det er at elevene skal lære noe, og oppleve en glede gjennom å bevege seg. Elevene skal lære ulike typer idretter, dans og friluftsliv. Hvis en ikke skulle lært noe, så hadde det ikke vært en læreplan i kroppsøving. Hvis en får til glede i bevegelse hos elevene nå, vil det kanskje på lengre sikt føre til at en oppnår bedre folkehelse. Noen av informantene omtaler formålet med kroppsøvingfaget slik.

... så lenge ...det lages en læreplan, at og sånn, så, så må det jo være en læring at du skal vite litt om de forskjellige typer idretter, forskjellige aktiviteter, danser, friluftsliv og ha prøvd mye forskjellig. Jeg tror vel formålet er... nei, jeg håper at det er at det skal gjøre at en del unger blir glade i å bevege seg, og dermed vil kanskje fortsette med noe av det, sånn langsiktig mål da, gjennom da bedre folkehelse (Jan).

Den gleden er viktig å få fram i elevene, der de ser at de liker det de har holdt på med i timen. Det skal være så gøy for elevene at de ikke vil gi seg med de aktivitetene elevene har lært, og at de forsetter med dem selv om timen og innlæringen er ferdig.

...i utgangspunktet at de skal like å drive med idrett, og at det skal være gøy. ... eksempel når vi skal ha dansekurs ... smiler de, også ja, vi skulle gjerne hatt mer dans. ... jeg har jo sett folk stå og danse i pausene etter å ha hatt kroppsøving (Kjell).

Opplevelse av mestring er et annet tema som er nevnt i formålet med kroppsøvingsfaget. Det er få av informantene som kommer inn på dette, men de som gjør det, setter det inn i sammenhengen med læring og glede ved aktivitetene, som jeg nettopp har beskrevet. Disse lærerne mener at det er viktig at elevene skal oppleve mestring i aktiviteter i kroppsøvingsfaget.

...det ligger jo i å velge aktiviteter som... som kan være med å gi de mestring. En mestringsfølelse. ...Altså hvis du går i gjennom et trinn på ungdomsskolen, eller hele ungdomsskolen og ikke føler at du mestrer noe i kroppsøving, så kan det jo ikke være veldig artig det. Det kan jo... det... jeg tror ikke det bygger opp under at nei, nå har jeg lyst til å... å se om det er en aktivitet (Per).

Når elevene lykkes med noe, så ser en det godt som lærer, for da ser en det i øynene deres, og denne følelsen skal en få fram hos flest mulig av elevene i løpet av timen.

...der hvor du ser i øya på folk som lykkes med noe de ikke trodde de skulle lykkes med, eh... også de... det er umulig å ljuge f... på seg da. Eh... det er jo sånn lite mål, at du skal kunne se det i øya på flest mulig elever eh... i løpet av en time da, at de har lykkes med et eller annet, som de ikke kunne før de kom inn (Geir).

I henhold til læreplanen er livslang bevegelsesglede et formål med kroppsøvingsfaget, men lærerne i mitt materiale snakker ulikt om hva slags glede de vil gi elevene. Under læring i bevegelse har jeg så langt vært inne på at et syn på formålet med faget, er at elevenes skal lære noe, og oppleve glede og mestring i innlæringsprosessen, og at dette er viktig for lærerne.

Videre snakker noen av informantene om en type glede som ikke kan knyttes opp til læring i bevegelse, og det er glede i etterkant. Disse lærerne mener at det skal være en glede i etterkant av fysisk aktivitet, og en så god følelse i etterkant av kroppsøvingstimen, at en kjenner en har brukt kroppen, ved at elevene har beveget seg, tatt i og svettet.

...målet er jo på en måte å finne en glede, og en motivasjon i å holde seg fysisk aktiv. Kjenne det hvor godt det er etterpå når en har vært i bevegelse og blitt svett på ryggen. At dem føler glede ved å lea på seg da. At ikke det skal være et ork, men at det skal være en glede (Kristin).

Som en ser, er det ulike syn på glede i kroppsøvingsfaget. Noen lærere legger vekt på at å få glede og mestring i innlæringsprosessen, er en viktig del av kroppsøvingsfaget. Dette kan en knytte opp mot læring i bevegelse. Mens noen lærere mener at en det er viktig med en glede i etterkant av kroppsøvingstimen, der en kjenner en har svettet og fått trent. Dette kan en ikke på samme måte knyttes opp mot læring i bevegelse.

4.2.3 Læring om bevegelse, teoretisk kunnskap

Det tredje og siste synet på formålet med kroppsøvingsfaget, er at elevene skal lære mer teoretisk kunnskap. Halvparten av lærerne snakker om at elevene skal lære noe i kroppsøvingsfaget. Elevene skal ha læring av kosthold, eller helseeffekt. «... de skal jo lære noe. De kan jo lære om helseeffekter. De kan lære om kosthold. De kan lære om alt dette, som gir de en kunnskap til å ha en helsemessig livsstil senere» (Per).

Videre er det viktig å lære elevene hvorfor en gjør det en gjør i kroppsøvingstimen, og hvorfor styrketrening og utholdenhetstrening er godt for helsen. Elevene skal lære hva som er viktige muskelgrupper, og hvorfor en bør trene styrketrening på akkurat disse muskelgruppene.

...det blir jo det å lære elevene hvorfor du gjør det du gjør. Eh... også hvorfor har vi styrketrening, hvorfor er det godt for helsa? Eh... hvorfor har vi utholdenhetstrening, hvorfor er det viktig? ...At de får trent viktige grupper som rygg og mage og... lår, og dem stabilisatorene, for å kunne... ha et greit yrkesliv, så er det jo greit da og god styrk... god styrke i rygg og mage (Bjørn).

Som en ser, mener lærerne i denne kategorien at elevene skal lære noe. Ut ifra analysen tolker jeg dette slik at elevene skal lære kunnskap, eller teori som ligger bak det en gjør. De skal bli gitt teoretisk kunnskap, slik at elevene kan få en bedre helse, både nå og senere i elevenes yrkesliv.

4.2.4 Læring i og gjennom bevegelse i forhold til fysisk testing

Jeg har nå beskrevet tre ulike syn på hva lærerne mener er formålet med kroppsøvingsfaget. Det ene var læring gjennom bevegelse der en arbeider med å bedre elevens helse, det andre var læring i bevegelse med mestring og glede, og det tredje synet var læring om bevegelse med mer teoretisk kunnskap. De to første synene på formålet, skal jeg nå knytte opp imot

fysisk testing. Alle lærerne har fysisk testing på en eller annen måte i kroppsøvningsfaget, men det er to ulike syn på bruk av testingen. De lærerne som er opptatt av læring i bevegelse som jeg tidligere omtalte, er opptatt av glede og mestring som en del av formålet med kroppsøvningsfaget. Disse lærerne bruker fysisk testing som en metode, slik at elevene selv får et verktøy de kan bruke på deres egen kropp, for å måle deres form hvis de vil det. Her skal elevene lære om testing, slik at de kan bruke det for eksempel utenfor skoletiden. Dette er det noen av lærerne som snakker om på en slik måte.

I dag skal dere springe BIP-test. Men da må jeg jo ha en grunn til hvorfor jeg gjør det. Det er jo ikke for å sette karakter på dem. Den som springer over 14 runder får seks. Det er jo ikke det. Da, da er det jo for å kunne si... altså læringsmålet er... dette er en måte å teste din utholdenhet på. Du fikk 12. OK, da ligger du der på... da estimerer den at du har et O₂-opptak som er så stort. Hva sier det deg? Hva har du lært? Altså da har vi kanskje snakka om hva, hva sier O₂-opptaket deg? Da vet jo den eleven hvordan de ligger an, så for da har de et verktøy hvis de vil bruke det en gang, for å teste utholdenheta si (Per).

Disse lærerne mener at dette er den riktige måten å bruke fysisk testing på, og at en ikke kan bruke fysisk testing som et karaktergrunnlag, fordi dette ikke har noe med formålet i kroppsøving å gjøre. Dette var de lærerne som mente formålet var at en skulle lære noe og oppleve mestring og glede i faget, og fysisk testing har ikke noe med det formålet å gjøre.

Eh... for å... drive med fysisk testing, for å sette karakter? Det... det er jeg veldig imot. Men... det er ikke noe vi... vi bruker... hvert fall ikke for å sette karakterer for det synes jeg blir veldig feil. Altså... jeg er ikke her for å finne ut hvem som er best i idrett. Jeg er her for at dere skal oppleve mestring, for at dere skal drive med fysisk aktivitet resten av livet, at dere skal synes at det er noe som gir dere noe. Dere skal lære noe, for å være fysisk aktiv, ikke teste hvem som er best her og nå. Det på en måte blir litt s... altså... formålet er faget i kroppsøving, synes jeg er ganske viktig (Per).

Det andre synet på bruk av fysisk testing, fra de lærerne som snakker om læring gjennom bevegelse, er at formålet med kroppsøvningsfaget er å jobbe med elevers helse og bedre den. Dette synet er det mange av lærerne som har. Når disse lærerne bruker fysisk testing, bruker de den ikke som en læringsmetode, slik at elevene får et verktøy de kan bruke på egen kropp senere. Disse lærerne bruker fysisk testing som et karaktergrunnlag, der de kan sammenligne elevene med hverandre og på tvers av klassene. «... vi har noen sånne kriterier... som går på tid, ... Vi har 200 meter i svømming. ... at vi har noe å vise til ... vi kan sammenligne klassene imellom, fordi at det blir jo veldig mye synsing» (Björg). Lærerne må bruke testing for å få satt en karakter på elevene, og det er rettferdig for elevene. «det er litt blanda.

Samtidig så vet jeg at jeg må sette karakter til slutt, og da er det veldig rettferdig både for meg og elevene å ha vært vurdert underveis» (Kristin). Så er det en veldig enkel og konkret måte for læreren å sette karakterene når en driver med fysisk testing. «Ja, men det er veldig konkret da, og enkelt for meg, å forholde meg til da» (Ola).

Som en ser, er det ulike syn på bruken av testing i kroppsøving. De lærerne som er opptatt av læring i bevegelse, mestring og glede, utsetter ikke elevene for fysisk testing i kroppsøvingfaget. Men elevene lærer om tester, slik at elevene kan bruke det på seg selv, hvis de vil det. Mens de lærerne som er opptatt av læring gjennom bevegelse, og som i tillegg mener at formålet i kroppsøving er å bedre elevens helse, bruker testing aktivt på elevene, og de bruker det for å sette karakter på dem.

4.3 Når er kroppsøving helsereelatert, og hvem bestemmer hva det undervises i?

I kapittel 4.2 omtalte jeg at elevene skal lære ulike idretter, og de skal oppleve glede og mestring gjennom aktiviteten. Jeg skal i det etterfølgende omtale helsebegrepet, og om kroppsøving er helsereelatert, eller ikke. For det er ulike syn fra lærernes side om en aktivitet er helsereelatert, eller ikke, og det fører igjen til at noen lærere implementerer noen utradisjonelle aktiviteter i kroppsøvingfaget. Mens andre lærere mener at det ikke er mulig å gjøre dette, fordi læreplanen, ressurser ved skolen, og plass ved skolen gir begrensninger i hva slags aktiviteter det skal undervises i. Derfor skal jeg se hvem lærerne i realiteten mener bestemmer hva slags aktiviteter og idretter det undervises i.

4.3.1 Hva er helsereelatert kroppsøving?

Få av lærerne snakker om at alt som skjer i kroppsøving og i en gymsal er helsereelatert kroppsøving «... det meste av aktiviteten i kroppsøving blir jo... sett i... det blir jo i forbindelse med... altså alt gagnar jo helsa. Man er jo i aktivitet gjennom alt» (Kjell). «Da tenker jeg på... jeg tenker egentlig på alt det du gjør i en gymsal» (Håkon).

Men halvparten av lærerne mener at helsereelatert kroppsøving er styrketrening og kondisjon/utholdenhetstrening. Dette fordi det er veldig enkelt å vise at disse aktivitetene hjelper med hensyn til helsen til elevene. «... det er veldig enkelt å påpeke det, i en styrkeøkt, også... går jo også gjennom det i for eksempel... når vi har ren kondisøkt, også...» (Bjørn). «...vi har enkle styrkeøvelser, ...da sier jeg det her er noe du lett kan bli

bedre på. Gjør det hver kveld før du legger deg, så vil du merke en stor framgang. Også gir dem noen sånne små drypp da på viktigheten av å holde seg i fysisk aktivitet, det snakker vi en del om» (Kristin). For at en skal si at det er helselatert kroppsøving må elevene kjenne at en beveger seg med intensitet, puls og en svetter. «... intensitet eh... at man skal kjenne at man bevege seg, ... her skal man trene og kjenne at man blir svett, eh... at pulsen øker, at man puster og ja, blir sliten i kroppen» (Arne).

Videre er det noen lærere som mener en ikke bare kan si at det er helselatert kroppsøving eller ikke. Det er faktisk elevene selv som må føle på dette. Det holder ikke at lærerne bare setter elevene i aktivitet. Det må være noe mer, og alt er ikke like helselatert for alle. For at det skal være helselatert og helsefremmende for elevene, må elevene trives i aktiviteten, og det varierer fra person til person.

... at jeg ja, implementerer aktivitet hvor elevene trives med det de gjør da. Og det er veldig... varierende... så du må jo prøve å... variere litt da, i forhold til hva som er god helse. ...nei det, det kan være enkelte... det kommer an på enkeltindividet da. Noen kanskje det er... helsefremmende for, og andre ser du at de binder seg, og ikke... at de blir mindre aktive da, så... (Ola).

Her er det forskjellig syn hos lærerne, i forhold til å undervise i ulike typer aktiviteter og idretter, og i forhold til om det er helselatert, eller ikke. Noen lærere mener at en bør legge opp til idretter og aktiviteter, som gjør at alle elevene kan få vist seg fram, og forskjellige talenter kan vises. Det er her noen lærere snakker om at de implementerer utradisjonelle idretter, og at det derfor ikke bare skal være de tradisjonelle idrettene i kroppsøving.

... og bare kjøre på idretter som er kjent for de som driver på med idrett på fritida, det er jo ikke sikkert at de står igjen med et veldig positivt innblikk. Altså de får ikke en mestringsfølelse av å spille fotball mot gutta som er på... på ungdomslandslaget osv. Altså da er det bedre kanskje å stille på... på samme nivå, tilnærme oss likt. Så kanskje de som... ikke har spilt fotball, eller håndball, eller... hele livet sitt, finner ut at oj, jeg mestrer faktisk den her aktiviteten ganske godt. Så det er liksom litt tanken bak da, at det skal... skal gi dem en mestringsfølelse, at de skal se at de kan være med på en litt annen måte enn... det ... mer tradisjonelle, hvis vi kan kalle det for det. ... spill som heter tchoukball, altså det, det er idretter som... som tar bort det her med at enkeltelever kan drible seg gjennom og... og styre... alt i timen, eller ta over hele... hele showet på en måte. Altså de er mer avhengig av samarbeid med hverandre (Per).

Gjennom å gjøre det på denne måten, kan en oppnå noe, og dette handler om at flere får vist seg fram og blir sett. «Det er lettere for at flere viser seg fram. Flere kommer til syne, fordi at det er en ukjent aktivitet» (Anna).

4.3.2 Hvem bestemmer hva det undervises i?

Lærerne har forskjellig syn på hva som står i læreplanen. Noen lærere mener de kan legge opp undervisningen slik de vil, og stå svært fritt i valg av innhold, slik at det passer alle elevene, og de opplever, mestring, glede, og elever med forskjellige talent får vist seg fram.

... læreplanen, eller er bygd opp i det faget, så tenker jeg at det er så få føringer i hva man skal ha, eh... det, det står jo altså type... vi skal utøve tekniske og taktiske ferdigheter i utvalgte lagidretter, altså det er... ligger ingen føringer for hvilke idretter det skal være. Så man kan ha alt fra vannpolo til cricket, til altså det som læreren føler at man mestrer og kan... vil lære bort, og det i... det er jo f... ja og det elevene kan (Arne).

Mens mange av lærerne mener at læreplanen gir føringer i innholdet, og lærerne må bare følge det som står der. Andre forhold som har betydning, er ressurser og plass ved skolene, men læreplanen er den som gir føringene først og fremst på valget av idretter og aktiviteter.

Det er det... i hovedsak kunnskapsløftet som bestemmer hva vi skal gjøre. ... hvilke type aktiviteter innenfor de ulike emnene, det er det vi som velger ut i fra... ut i fra hva vi har, både eh... plass til, eh... utstyr til, og gjerne også hva vi er mest komfortable med sikkert. ...men ja, i hovedsak så er det kunnskapsløftet som sier hvilke emner vi skal gjennom, temaer (Anna).

Disse føringene som lærerne mener læreplanen gir, gjør at det undervises i tradisjonelle idretter, men plass og ressurser ved skolen har også betydning for hva det undervises i.

Det er nok tradisjonelt. Jeg tror... det tror jeg nok jeg må si. Eh... men jeg prøver jo og på en måte være altså innoen de største ballspillene. ... Innebandy, basketball, fotball, håndball, eh... slåball har vi hatt. ... Jeg tror det er veldig naturlig. For det første så har vi ikke... så mye midler til å drive med annet enn det veldig tradisjonelle. ... altså... det er veldig begrensa midler vi har, sånn at det avgrenser seg litt sjøl i forhold til hva vi kan drive med da, sånn men både i forhold til uteområder og... det er lettvent at vi kan spille fotball og slåball, for vi har kunstgressbane her. Også er det lettvent å spille basketball, for kurvene henger der (Kristin).

Læreplanen tolkes åpenbart ulikt av lærerne, som jeg har vist. Noen lærere mener at læreplanen gir få føringer, slik at en kan undervise i nesten det en vil av aktiviteter. Dermed kan det undervises i utradisjonell idretter, og gjennom dette kan en oppnå at flere elever får vist seg fram, og oppleve mestring og glede i kroppsøvingsfaget. Samtidig mener mange andre av lærerne at de må undervise i tradisjonelle idretter, fordi læreplanen, ressurser og plass på skolen hindrer dem i å gjøre noe annet. Dette gjør at de som er aktive på fritiden, får briljere, og alle kommer ikke like mye inn i aktivitetene, som der det undervises i utradisjonelle idretter.

4.3.3 Kollegium av lærere bestemmer hva det undervises i?

Når det gjelder hvem som bestemmer hva det undervises i, er det også et annet punkt enn læreplanen, ressurser og plass ved skolene, som kan være avgjørende. Dette er kollegiet av andre kroppsøvingslærere som er ved en skole. På større skoler er det ofte et kollegium med kroppsøvingslærere, men på mindre skoler er det bare en eller to lærere. Dette temaet er det få av mine informanter som snakker om. Ved en skole er det etablert et kollegium med lærere, og av og til er det utskiftninger i kollegiet. Der det kommer inn en nyutdannet lærer, er det vanskelig for denne nye læreren å få innpass med sine idéer og tanker om praktiseringen av kroppsøvingsfaget. For alle klassene skal ha omtrent den samme undervisningen, og den planlegges i store team-møter med kroppsøvingslærerne. Den nye læreren ser ofte noe annerledes på læreplanen, og vil implementere andre aktiviteter. Han eller hun vil ofte sette inn aktiviteter som gagnar flere av elevene, enn de vanlige tradisjonelle aktivitetene, som favoriserer de som er aktive på fritiden. Men det viser seg at dette ikke er så lett, fordi kollegiet med lærere som er på skolen fra tidligere, er vanskelige å påvirke i team-møtene. Derfor blir det ofte et kompromiss mellom alle lærerne, når det gjelder hva det skal undervises i.

... på den skolen her, så er det... forferdelig mange kroppsøvingslærere også på hvert trinn. Så vi er veldig mange kroppsøvingslærere som sitter sammen og... og ser på hva slags aktiviteter vi skal ha. Så er det jo... det er jo ikke bare jeg som bestemmer det, men jeg prøver jo å påvirke så mye som... som mulig, og jeg har jo... fått... de med på for eksempel å ha tchoukball og ultimate frisby og litt her aktiviteter. Siden jeg er ganske ny, her, så... man har jo prøvd å påvirke så masse... som mulig, men det er jo en del aktiviteter som de som har vært her ei stund har liksom lyst til å ha. Å komme som ny og skal forandre alt veldig masse, det kan være litt vanskelig, men jeg... jeg prøver veldig hardt... å få tilrettelagt ak... for aktiviteter der... for eksempel at ikke de som spiller fotball, til vanlig, er de som briljerer hele tida. Altså... prøver å finne aktiviteter der alle stiller litt mer på... på samme nivå, i utgangspunktet. Eh... Så det er jo... det blir jo en kompromiss mellom alle (Per).

4.4 Utdanning og utdanningsted

Ut fra dataene jeg har samlet inn, ser jeg forskjeller i hvordan lærerne ser på helserelatert kroppsøving, om faget skal være et aktivtetsfag eller et læringsfag, avhengig av hvor mye utdanning de har innen kroppsøvingsfaget, og på hvilken høgskole de har tatt denne utdanningen.

Noen av mine informanter har fra 0 til 60 studiepoeng innen kroppsøvningsfaget. Disse ser på kroppsøvningsfagets primære formål som å arbeide med folkehelse, og kroppsøvningsfaget skal være et aktivtetsfag der elevene er i aktivitet. «...jeg tenker folkehelse først og fremst... få de opp fra stolen, for de sitter så mye hver dag» (Bjørn). Elevene trenger nødvendigvis ikke å lære noe, for det viktigste er at de er i aktivitet. «Jeg synes... ikke nødvendigvis at det skal være et læringsfag på lik linje med matematikk og norsk og engelsk. Jeg tenker at det er mye viktigere at en er i bevegelse» (Kristin).

Videre har jeg den gruppen med informanter som har 180 studiepoeng i kroppsøving. Den gruppen deler jeg inn i to. For der har jeg en gruppe med få informanter som har sin utdanning fra Norges idrettshøgskole, og en gruppe med noen informanter som har tatt sin utdanning ved Høgskolen i Hedmark. Det kan se ut som at informantenes syn på helserelatert kroppsøving henger sammen med hvor de har tatt sin utdanning. De som har tatt sin utdanning ved idrettshøgskolen, har gjennom sin utdanning der lært at kroppsøvningsfaget ikke primært skal arbeide med folkehelse.

... de foreleserne vi hadde der og sånn, var veldig sånn... hvorfor skal... og det var jeg for så vidt enig i det og. Altså hvorfor er det et veldig sånn helsefokus i, i kroppsøving. Jeg... synes ikke at kroppsøvningsfaget skal være kun for at de skal få bedre helse... de skal jo lære noe (Per).

De som har tatt utdanningen sin ved Høgskolen i Hedmark, har et noe mer blandet syn på helserelatert kroppsøving, og mener faget kan være både læringsfag og aktivtetsfag. Enkelte mener at faget må være et læringsfag, mens andre mener at det kan være begge deler. Det første sitatet viser at kroppsøvningsfaget skal være mer i retning av et læringsfag, der elevene lærer ferdigheter som å stupe kråke.

Jeg synes absolutt at kroppsøving er et læringsfag. Det da å lære dem å kjenne kroppen sin, det er jo... veldig viktig. Merker jo... merker jo at... bare det å stupe kråke, og slå kråke, er jo... det har jeg jo 8. klassen nå som knapt klarer det da. At de kjenner ikke kroppen sin godt nok til å kunne slå enkel kråke. Det... synes jeg er skremmende (Bjørn).

Videre har en da den gruppen av lærere, som vil at kroppsøvningsfaget skal være mest læringsfag, men aktivitet er også en del av faget. Men kroppsøvningsfaget skal ikke være et aktivtetsfag, fordi da trenger en ikke faglærere, da kan en sette inn aktivtetsledere i stedet.

...altså det... aktivitet er jo... er jo selvfølgelig en, en, ... av... kjernen på en måte i faget. ... jeg mener jo at det må være plass til begge deler eh... fordi at du trenger... altså for meg så ville det vært

totalt uinteressant å undervise... et fag som baserer seg på aktivitet. Eh... da trenger du ikke faglærere lenger, da trenger du aktivitetsledere ...jeg tenker at det må være noe, noe læring i det (Geir).

Det kan se ut som det er en forskjell på lærernes syn på utformingen og formålet med kroppsøvningsfaget, avhengig av hvor de har tatt utdanningen, og hvor mange studiepoeng de har i kroppsøvningsfaget.

Det er en av lærerne som skiller seg noe ut i forhold til de andre. Dette er en lærer som ikke har 180 studiepoeng innen kroppsøving, med har en bachelor i fysisk aktivitet og helse fra Norges idrettshøgskole, og vedkommende har i tillegg pedagogikk og en master innen musikkterapi. Vedkommende snakker om nytteverdi, egenverdien, aktivtetsfag og læringsfag i et større bilde, og at disse kan kombineres.

men jeg tenker jo med en gang at... det ikke er noe motsetninger i det. Man kan fint lære av å ha det gøy, å være i aktivitet. Eh... egenverdien må jo være at man... ja, vi snakka om å ha det gøy. Eh... være i aktivitet, eh... å ha det gøy sammen. Nytteverdi er jo helt klart det vi har snakka om med at det er helsereelatert, at man kan bli i bedre fysisk form. Man får mer overskudd. Man liksom får hvilt nøtta, og brukt kroppen (Arne).

4.5 Hvordan påvirker habitus til læreren undervisningen?

Her skal jeg vise hvordan lærernes habitus påvirker deres praktisering av kroppsøvningsfaget. Lærerne tar med seg fritidsbakgrunn og generell bakgrunn inn i kroppsøvningsfaget. Mine informanter kan deles inn i fire ulike habitus. Jeg trekker nå fram fire ulike lærere fra de fire habitus, og viser hvordan deres ulike habitus virker inn på praktiseringen av kroppsøvningsfaget.

Den første habitus jeg tar for meg er for lærere som har en bred erfaringsbakgrunn med mange ulike idretter og fritidsinteresser. Noen av informantene hører til her. Læreren jeg trekker fram her, har selv utøvd mange ulike type idretter og aktiviteter på fritiden, som sykling, løping, skigåing, padling, turgåing, brevandring, toppturer, og mer. «Jeg driver vel i grunn med det meste, egentlig. Sykler, løper, går på ski, padler, eh... masse på turer. Eh... brevandring, toppturer, ski, skitoppturer. Mye ute» (Geir). Når en ser på hvordan dette påvirker undervisningen, ser en at læreren kan bruke sin brede bevegelseserfaring, og har mange ulike idretter i kroppsøvingstimene. Når en har en bred erfaringsbakgrunn, kan en være engasjert i mange av aktivitetene det undervises i gjennom kroppsøvningsfaget. Læreren

har selv vært involvert mye i fotball, men han distanserer seg noe fra det, slik at det blir mindre fotball på elevene i kroppsøvingstimene hans.

...legger vekt på ... få vist bredden da, til elevene, og både også spisskompetansen på dem som har det, få vist begge deler og at de får vist... en variert bredde da, så at vi... vi har liksom ikke... vi har ikke ballspill et helt år, også vi fordeler sånn at vi har litt dans på åttende, og litt på niende, litt på tiende. eh... og samme med ballspill, og samme med... ressurstrening. Turn, svømming har dem... i åttende og tiende. ... hvis det er ting du... eh... bruker mye tid på sjøl, så er det klart at, at det er jo lettere å være engasjert, og, og du har mer å spille på selvfølgelig, eh... men... f... altså jeg har... alltid vært sånn nesten god, i en haug med idretter. Jeg har aldri vært ordentlig god i noen idrett. Jeg har drivi med masse forskjellige idretter... selv om da altså hovedaktiviteten min har jo vært fotball,...men... eh... det har i hvert fall ikke ført til at klassene mine har fått for mye fotball. Det er nesten kanskje at det har... bikka andre veien (Geir).

Den andre habitus jeg tar for meg er lærere som har en bakgrunn fra tradisjonelle idretter, og spesielt innen ballspill og fotball. Det er halvparten av lærerne som hører til her. Læreren jeg viser til i eksempelet under, har selv vært aktiv innen fotball og ski. Dette vises igjen i praktiseringen av kroppsøvingsfaget, for læreren liker å undervise i tradisjonelle idretter, og spesielt bruke fotball så mye han kan i lek og oppvarmingsøvelser. Men læreren innrømmer samtidig at det kan bli mye ballspill i kroppsøvingstimene, men at elevene liker det er hans begrunnelse.

Vi har jo vår bank... jeg har min bank i fra fotballen og i fra... i fra ski eh... med øvelser, ... jeg sånn tilhenger av de der tradisjonelle idrettene. Så... eh... men jeg har... er nok litt farga av min bakgrunn som fotballspiller da, at jeg liksom er... personlig glad i de... i ballidrettene da, også og sånne lekaktiviteter da i... spesielt i oppvarming og sånn. Så... men jeg er nok enig i at det er litt for mye. Det blir fort litt mye ballspill, for det er liksom flesteparten av elevene trives med det (Ola).

Den tredje habitus jeg tar for meg, er lærere som har en bakgrunn som trener på ulikt vis innen idretten. Det er få lærere som har en slik trenerbakgrunn. Læreren jeg viser til, har vært aktiv innen svømming, og arbeider nå som svømmetrener, noe hun har gjort i flere år. «Jeg driver mye med svømming... har jeg vært svømmetrener i mange, mange år. Jeg har drevet med svømmeopplæring som jeg... og tatt utdanning innen svømmetrener» (Kristin). At denne læreren har drevet som svømmetrener i mange år, kan en se igjen i praktiseringen av kroppsøvingsfaget innenfor svømmeundervisningen, selv om læreren selv sier at hennes interesser ikke er med å styre praktiseringen av faget. Læreren arbeider mye med

grunnleggende øvelser, slik at elevene skal svømme bedre. Denne læreren går lengre enn andre i svømmeopplæringen, fordi hun kan mer på området. Samtidig er hun kritisk i forhold til andre læreres arbeid i svømming.

Det prøver jeg ikke at mine interesser lar seg styre mye altså. Men jeg ser jo i svømminga at jeg brenner veldig for det, og jeg prøver å trene mye teknikk med dem og... ha mye drillsøvelser og oppbyggingsøvelser og... snakke mye om linjeholdning og sånn som kanskje ikke... de andre kroppsøvingslærerne kan så mye om, fordi at jeg har jobba mye med det sjøl, så det.. Og jeg ser i særlig da svømmeopplæring i barneskolen for eksempel, den er for dårlig. Det er for lite timer, og de er for dårlig... de som driver med svømmeopplæringa, det er... de har ikke god nok kunnskap. Så jeg ser jo, det er mange elever som kommer fra barneskolen og er fryktelig dårlige til å svømme, eller ikke kan svømme, og det mener jeg, det... med svømmeopplæring (Kristin).

Den fjerde habitus er lærere som har en bakgrunn som kan ligne på den første habitus med bred erfaringsbakgrunn, men her er det et element som er annerledes, og det er at det vektlegges at en kan utøve aktivitet uten noe utstyr. Her skal en bruke naturen, og det en har til rådighet. Det er få lærere som tilhører denne habitus. Læreren jeg viser til i eksempelet under, er glad i å holde på med forskjellige aktiviteter, uten at det trengs spesielt utstyr for å drive med dem. Denne læreren har holdt på med fotball hele livet, er også veldig glad i friluftsliv, og i å kjøre telemark-ski. Han var selv en person som var glad i å være ute, og bare være i aktivitet i lek da han var ung. Dette ser en igjen i praktiseringen av kroppsøvingsstimen ved at han kan finne på mye uten utstyr, og bare bruke områdene rundt skolen.

... jeg var veldig aktiv når jeg var ung sjøl, og jeg var veldig glad i og rett og slett bare være ute og leke. Og kanskje jeg har en del å spille på der, som jeg kan trekke inn i jobben min... At det trenger ikke å være... eh... tilrettelagt med... altså det må ikke være noe der for at man kan finne på noe... Altså det må ikke være noe utstyr du kan bruke, eller du kan finne på masse bare med det som er rundt deg. Det som er rundt skolen, eller naturen rundt da. Jeg har drevet på med fotball stort sett hele livet, men det har jeg slutta med nå. Ellers er jeg veldig glad i friluftsliv, kjører telemarkski... (Per).

Jeg har nå vært i gjennom fire habitus for de lærerne jeg har intervjuet, og en kan se hvordan lærernes habitus påvirker praktiseringen av kroppsøvingsfaget. Men det er en fellesnevner blant alle mine informanter, og det er at de har vært inne i idretten på en eller annen måte i sitt liv.

5. Diskusjon

Min problemstilling for denne oppgaven er, hva tenker lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet, om helserelatert kroppsøving? De første temaene jeg skal ta for meg i diskusjonen, er læreres syn på formålet med kroppsøvfingsfaget, og dette skal sees i sammenheng med Arnolds utdanningsdimensjoner læring gjennom, om, og i bevegelse. Under dette skal jeg se på hva lærere mener om helse, fysisk aktivitet og fysisk testing. Lærere ser ulikt på praktiseringen av kroppsøvfingsfaget, og dette henger sammen med lærernes habitus, og derfor drøftes dette nærmere. Tanker om kroppsøvfingsfaget og praktiseringen henger også sammen med lærernes generelle bakgrunn, utdanning, og utdanningssted. Under dette kommer blant annet hvorfor det undervises mye i tradisjonelle idretter, og ikke mer i utradisjonelle idretter, som gagnar flere elever. Dette temaet skal også sees i sammenheng med det som kan omtales som feltet av kroppsøvfingslærere ved en skole.

5.1 Læring gjennom bevegelse

Den første dimensjonen jeg skal ta for meg, er Arnolds læring gjennom bevegelse. Kroppsøvfingsfaget blir i dag i mange land, også i Norge, legitimert som et instrumentelt virkemiddel for å bedre elevers helse (Arnold, 1980, 1991; Tinning, 2012; Ommundsen, 2008). Ut i fra mine resultater ser en også at mange av lærerne ser nettopp slik på formålet med kroppsøvfingsfaget, som et instrumentelt verktøy for å bedre elevers helse. Mange lærerne i min studie er opptatt av at elevene skal oppnå noe, i form av bedre helse, og i form av bedre fysisk form. Av de lærerne jeg har intervjuet, er det mange som ser på kroppsøvfingsfaget som et aktivtetsfag, som skal arbeide med elevers helse. Et av formålene med kroppsøvfingsfaget er et det skal inspirere til fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede. Det står i læreplanen at elevene skal lære om helse, ernæring, trening og livsstil, men ikke at kroppsøvfingslærerens primære arbeid er å få elevene opp fra stolen, og bedre elevers helse (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det lærerne gjør her, er at de bruker kroppsøvfingsfaget som et instrumentelt verktøy for å oppnå eller realisere et annet formål, nemlig folkehelse, og bedre helse hos elevene, istedenfor fagets opprinnelige mål (Arnold, 1980, 1991; Ommundsen 2008).

Arnold (1980) legger mer i læring gjennom bevegelse enn at kroppsøvfingsfaget blir brukt som et instrumentelt verktøy, og dette snakker lærerne lite om. Arnolds begrep læring

gjennom bevegelse, handler om at en skal lære gjennom å bruke sansene, og en får innsikt i hvordan en bruker kroppen. Dette skal være med på å forme og stimulere organene i kroppen. Elevene skal lære mye om seg selv, og kjenne seg selv gjennom ulike typer aktiviteter, spill dans, gymnastikk, svømming og andre aktiviteter (Arnold, 1980). Arnold (1980) satte opp seks punkter for læring gjennom bevegelse og de er: Fremme kognitiv utvikling, fremme estetisk utdanning, fremme moralsk/etisk utdanning, fremme sosiale forhold, fremme utdanning for fritid, og fremme trening/fitness for et «godt liv». I læreplanen for kroppsøving kan finne igjen elementer av de seks punktene til Arnold (1980). Gjennom kroppsøvingsfaget skal elevene oppleve sanseopplevelser, lære å samarbeide, utvikle fair play og respektere andre mennesker. I læreplanen kommer det fram at elevene skal ha dans, og faget skal gi utgangspunkt og muligheter for livslang bevegelsesglede. Elevene skal ha kunnskaper innen, helse ernæring, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Men dette finner en igjen mindre av hos mine informanter. Det å lære å samarbeide med hverandre, finner en imidlertid igjen. En finner også igjen å trene for å få en god helse, men dette er knyttet opp mot det instrumentelle synet angitt foran. Slik det er i dag, ser det ut til at mange av elementene Arnold (1980) mente at læreplanene i kroppsøving skulle inneholde, er inkludert i dagens læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Hos mine informanter finner en imidlertid ikke igjen mye av det Arnold omtaler i læring gjennom bevegelse. Det er det instrumentelle verktøyet for å realisere et helsemål, som en ser igjen i det totale bildet av læring gjennom bevegelse.

5.2 Læring i bevegelse

Neste dimensjonen til Arnold (1980) er læring i bevegelse. Det er noen lærere som ser på kroppsøvingsfaget slik Ommundsen (2008) og Arnold (1980, 1991) mener kroppsøvingsfaget i hovedsak skal være, det vil si at det skal bygge på læring i bevegelse, bevegelsesglede, praktisk kroppslig læring, kjerneverdier i faget, egenverdien og det allmenndannende. Læring i bevegelse blir framhevet av Arnold (1980) som den viktigste dimensjonen, selv om alle tre dimensjonene i utgangspunktet er likestilt i praktiseringen av kroppsøvingsundervisning. Læring i bevegelse setter fokus på det indre, den iboende verdien i aktiviteten, og dette er å lære å realisere seg selv, og oppleve at han eller hun lever (Arnold, 1980). Noen av mine informanter var inne på noe som kan ligne på Arnolds læring i bevegelse, og den iboende verdien i selve aktiviteten.

Men det er ikke overraskende at mange lærere ikke snakker om Arnolds læring i bevegelse. Forskning av Brown (2012, 2013) viser at læring i bevegelse og den iboende verdien, ikke blir forstått lenger i læreplanutvikling, men dette gjelder ikke den norske læreplanen. Dette kommer jeg tilbake til. Jeg skal ikke diskutere læreplaner, men derimot problematikken Brown (2012, 2013) tar opp, og at det generelt i de fleste land, er problemer med å forstå Arnolds læring i bevegelse, og den iboende verdien i en aktivitet. Det kan også se ut som det er en utfordring blant mine informanter og forstå Arnolds læring i bevegelse, selv om dette blir vektlagt i den norske læreplanen. Dette er noe av kjernen i det jeg vil fram til i diskusjonen, det vil si forståelsen av begrepet læring i bevegelse.

Som angitt, viser forskning av Brown (2012, 2013) at det ikke lenger er en tredeling av Arnolds utdanningsdimensjoner læring i, om og gjennom bevegelse slik Arnolds teori beskriver. Når nye læreplaner i dag utformes, bygger de på læring om og gjennom bevegelse, mens læring i bevegelse, ikke lenger er med. De som lager læreplanene, har ikke kunnskap om læring i bevegelsesdimensjonen, og den iboende verdien. Dette gjelder imidlertid ikke den norske læreplanen i kroppsøving, for den inneholder Arnolds læring i bevegelse og den iboende verdien i selve aktiviteten. Den iboende verdien er glede, moro, sanselighet, erotiske følelser og spontanitet i selve aktiviteten, som en oppnår gjennom aktivitet (Cuplan, 2000). Den norske læreplanen i kroppsøving inneholder lignende elementer som Cuplan (2000) mener er den iboende verdien i selve aktiviteten. Dagens norske læreplaner i kroppsøving bygger på at elevene skal oppleve glede, mestring, bruk og opplevelse av sansene, inspirasjon til mange ulike typer aktiverer og positive følelser (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det ser da ut som læreplaner i Norge inneholder Arnolds læring i bevegelse. Det er dermed ikke slik i Norge som Brown (2012, 2013) referer til i andre land, at de som lager læreplaner har liten eller ingen forståelse av læring i bevegelse. Men det som her ser ut som er en utfordring, er at lærerne her i landet ikke vektlegger prinsippene i begrepet læring i bevegelse, selv om det er inkludert i læreplanen i kroppsøving i dag.

Mine resultater fra intervjuene viser bare noen spor av Arnolds læring i bevegelse, og den iboende verdien i selve aktiviteten. Det er bare noen av lærerne som vektlegger læring i bevegelse, med glede og mestring i kroppsøvingsfaget. Helsen, det instrumentelle verktøyet og dermed Arnolds begrep læring gjennom bevegelse, ser en mye klarere fra intervjuene. Arnolds læring gjennom bevegelse, vises også. Det synes som om mange av informantene ikke har forstått læring i bevegelse. Jeg kan ikke si med sikkerhet at lærerne ikke har forstått

dette, men etter en intervju samtale på ca. 40 minutter om deres praktisering av kroppsøvningsundervisningen, kommer mange av dem ikke inn på læring i bevegelse, og den iboende verdien i aktiviteten. Hvis de har glemt å snakke om dette, er det noe underlig, når Arnold (1980), Brown (2012, 2013) og Ommundsen (2008) mener dette er den viktigste av alle dimensjonene, når det gjelder praktisering av kroppsøvningsfaget.

Hvis en skal realisere formålet med at kroppsøvningsfaget skal fremme livslang deltagelse i idrett og fysisk aktivitet, er det viktig at elevene blir introdusert for aktiviteter som er tilgjengelige for dem, og at de lærer ferdigheter som de er tilfreds med. Kompetanse og glede må komme gjennom et bredt spekter av idretter og fysiske aktiviteter. Det er viktig at unge mennesker får gjøre aktiviteter de er tilfredse med, og med folk de er tilfredse med å være sammen med (Green, 2002b). Dette henger sammen med det Arnold (1980) legger i læring i bevegelse, og at en må fokusere på det indre hos deltakeren, en må ta deltakernes perspektiv. Der får de realisere seg selv, og de ser en verdi i selve aktiviteten de holder på med (Arnold, 1980). Arnolds læring i bevegelse og den iboende verdien, er ifølge Macdonald (2013) det som er mest sentralt, for å få til livslang deltagelse i fysisk aktivitet. Det er et av de formålene som den norske læreplanen i kroppsøving i dag, også kommer inn på nemlig livslang bevegelsesglede i aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Gjennom intervjuene har jeg fått informasjon om at bare noen av lærerne som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet, bygger sin undervisning på elementer som Arnold (1980, 1991), Ommundsen (2008), Green (2002b), Macdonald (2013) og læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012a) mener er viktige, for å få til livslang deltagelse i idrett og fysisk aktivitet.

5.2.1 Bygger lærerne på Arnoldian dimensjonen og Arnolds læring gjennom bevegelse?

Lærerne bygger kroppsøvningsfaget rundt et instrumentelt verktøy, for å bedre elevenes helse. Men det kan se ut som at lærerne bygger sin undervisning på en annen og ny dimensjon. For det har kommet en ny dimensjon inn i kroppsøvningsfaget som kalles Arnoldian dimensjon. Arnoldian dimensjonene består av tre dimensjoner, som er å bevege kroppen, å forstå bevegelsen, og læring gjennom bevegelse. Dette er tre idéer som ligner mye på Arnolds tre dimensjoner, å forstå bevegelse blir noe av det samme som læring om bevegelse. Læring gjennom bevegelse blir mye av det samme som Arnolds læring gjennom bevegelse, men det første begrepet, å bevege kroppen, er ikke det samme som Arnolds læring i bevegelse.

Arnoldian dimensjonen inneholder ikke den iboende verdien i selve aktiviteten, for her er det nok med grunnleggende bevegelseerfaring, det vil si å bevege kroppen. Dette er en dimensjon som kommer inn i læreplaner istedenfor Arnolds læring i bevegelse (Brown, 2013). Dette er ikke slik i den norske læreplanen, men det kan se ut som lærere som underviser i kroppsøving, bruker den nye Arnoldian dimensjonen, sammen med Arnolds læring gjennom bevegelse i deres praktisering av kroppsøvingsundervisning. Eller bruker mange lærere rett og slett bare Arnoldian dimensjon og ikke Arnolds dimensjoner? Ut ifra resultatene kan det se ut som mange lærere legger vekt på å bevege kroppen, å forstå bevegelsen, og læring gjennom bevegelse. Det var bare noen lærere som snakket om læring i bevegelse, men det kan se ut som mange av de andre bruker Arnoldian dimensjonen, istedenfor Arnolds tre utdanningsdimensjoner.

Som jeg tidligere har vist, ser det for meg ut som læreplanen inneholder læring i bevegelse, og den iboende verdien slik som Arnold ville at kroppsøvingsundervisning skulle praktiseres etter. Men lærerne ser ikke ut til å praktisere kroppsøvfaget og den iboende verdien i selve aktiviteten, og den delen ser derfor ut til å være glemt. Dette stemmer også overens med nyere forskning, som viser at dimensjonen til Arnold (1980) læring i bevegelse med den iboende verdien, har gått tapt i praktiseringen av kroppsøvingsundervisning (Brown, 2012). Lærerne har ikke forstått hva som legges i dimensjonen læring i bevegelse, og den iboende verdien i selve aktiviteten (Brown, 2012). Men det som faktisk ser ut som skjer, er at lærerne gjør slik Brown (2013) omtaler i forhold til læreplanen i New Zealand. Det kan se ut til at de lærerne jeg har intervjuet, bruker Arnoldian dimensjonen i sin undervisning. Selv om den norske læreplanen bruker Arnolds dimensjon om læring i bevegelse, glemmer lærerne den iboende verdien i selve aktiviteten. Ut ifra resultatene ser det ut til at lærerne legger vekt på at det er nok med bevegelseerfaring, det vil si å bevege kroppen. Dette kan nok ha en sammenheng med at mange lærere har det synet at kroppsøvfaget skal være et aktivtetsfag, der det er bevegelse, og en får beveget seg, og dette er viktigst. Men dette er ikke nok, når det skal undervises i kroppsøving. Etter Arnolds læring i bevegelse holder det ikke å delta og drive med ulike typer idretter og fysisk aktiviteter. Undervisningen skal bygge på læring i bevegelse og den iboende verdien i aktiviteten (Arnold, 1980, 1991; Brown, 2012, 2013; Ommundsen, 2008).

For å avslutte denne diskusjonen i forhold til Arnolds læring i bevegelse og den iboende verdien i selve aktiviteten, var det halvparten av lærerne som snakket om glede, det var få som snakket om mestring, og det ble i tillegg snakket noe om samarbeid. Dette er to

elementer som kan kjennes igjen i Arnold læring i bevegelse. Men det var få som snakket om mestring, og det var få som snakket om glede, slik jeg tolker at Arnold (1980) snakker om glede. Det var noen lærere som snakker om at gjennom kroppsøvfingsfaget skal elevene oppleve en så stor glede ved aktiviteten, slik at de ikke vil gi seg. Det vil si at elevene fortsetter i pausene etter timene med samme aktivitet, uten å gi seg. Men det var en gruppe av noen lærere som i stedet snakket om en glede i etterkant av timen. Lærerne mente at da skal elevene kjenne en glede ved at elevene kjenner at de har trent, og kjenner at de har hatt puls og svettet litt. Dette er ikke en slik glede Arnold legger i læring i bevegelse. Ut ifra dette er det dermed få av mine lærere som snakket om læring i bevegelse, og glede og mestring slik Arnold (1980, 1991) og Ommundsen (2008) mener at kroppsøvfingsfaget skal praktiseres. Ut fra intervjuene ser det ut til at Arnolds læring i bevegelse er glemt og gått tapt, og dette stemmer også med nyere forskning (Brown, 2012). Undervisningen bygges i stedet på Arnoldian dimensjonen, om at å bevege kroppen, og få bevegelseserfaring, er godt nok. Dette kan sees i sammenheng med at mange lærere bygger sin undervisning på læring gjennom bevegelse og at kroppsøvfingsfaget brukes som et instrumentelt verktøy for å bedre elevenes helse.

5.3 Læring om bevegelse

Videre er det den siste dimensjonen som er læring om bevegelse. Under denne kategorien skal jeg ta for meg to temaer, og det første er hva lærerne legger i formålet med kroppsøvfingsfaget. Det andre temaet er hva slags kunnskaper lærerne, har i forhold til helse og fysisk aktivitet, selv om det ikke har noe direkte med det Arnold (1980) legger i læring om bevegelse. Jeg synes det er viktig å belyse hva lærerne selv legger i helse og fysisk aktivitet, og setter dette i sammenheng med det de mener elevene skal sitte igjen med i kroppsøvfingsfaget. Herunder omtaler jeg noe av det som har framkommet under de andre kategoriene, for å sette det i sammenheng med alle tre dimensjonene til Arnold.

5.3.1 Hva skal elevene lære av kunnskap?

Lærerne mener at elevene skal sitte og lære teoretisk kunnskap i kroppsøvfingsfaget. Dette er det Arnold (1980) også legger i læring om bevegelse. Elevene skal lære kunnskap innenfor kosthold, lære om helseeffekter, hva som er viktige muskelgrupper og hvorfor styrketrening og utholdenhetstrening er bra for helsen. Dette stemmer overens med noe av det Arnold (1980) mener at elevene skal lære. Arnold snakker om at læring om bevegelse handler om

teoretisk læring, der elevene skal få teoretisk kunnskap om kroppen, og få innsikt i anatomi, fysiologi, fysikk, psykologi, sosiologi, antropologi, estetikk og filosofi. Elevene lærer denne teoretiske kunnskapen gjennom at læreren forteller hvorfor det er bra, og hvordan det påvirker helsen og kroppen. Gjennom intervjuene får en inntrykk av at det er en del teoretisk læring, og det er lite av at elevene får utforske dette selv, og finne ut hvilke effekter dette gir. Dette var det lærerne mente at elevene skal sitte igjen med av teoretiske kunnskaper i kroppsøvfingsfaget. Men hvordan er det med lærernes teoretiske kunnskap innenfor kroppsøvfingsfaget, og da spesielt innenfor helse og fysisk aktivitet?

5.3.2 Lærernes kunnskaper om helse og fysisk aktivitet

Når informantene snakker om helse, er det svært varierende forståelse både i kvalitet og mengde. Det er mange ulike forståelser av helse, men som Fugelli og Ingstad (2009) var inne på, danner vi våre egne definisjoner av helsebegrep ut i fra den personen vi er. Dette ser en igjen hos mine informanter, for de har sine egne forståelser av helse. Det som går igjen, er at når lærerne snakker om helse, snakker de om god helse, og hva som er relatert til den helsen en har i dag. Når de snakker om helse, snakker de om den fysiske helsen i form av fysisk aktivitet, og de snakker om at kosthold er viktig for den gode helsen. Det var få som var inne på den psykiske helsen. Det var også få lærere som var inne på hva som skal til for å bedre en persons helse, og at helse var summen av alt en gjør og at det virker inn på helsen. Overskudd, mestring og trivsel var det også få av lærerne som snakket om, med hensyn til sin definisjon av helse.

Det lærerne legger i sin helsedefinisjon, henger noe sammen med deres praktisering av kroppsøvfingsfaget. Lærere snakker om fysisk helse, og at dette er viktig for en god helse. Dette stemmer også med deres praktisering av kroppsøvfingsfaget, fordi kroppsøvfingsundervisningen dreier seg om den fysiske helsen. Det var få informanter som omtaler den psykiske helsen når de snakker om helse, og når en ser praktiseringen av kroppsøvfingsfaget, er det også den fysiske helsen som det fokuseres på. Men som jeg har vist i resultatene, og kommer tilbake til senere i diskusjonen, legger mange av lærerne opp undervisningen på en måte der kroppsøvfingsfaget ikke blir helserelatert for elevenes fysiske helse. Mange lærere mener at kroppsøvfingsfaget skal arbeide med elevens fysiske helse, slik at den blir bedre. Det var imidlertid få lærere som var inne på hva som skal til for å bedre en persons helse. Men det er nettopp bedret helse for elevene, mange lærere mener er formålet med kroppsøvfingsfaget. Mange lærere bruker Arnolds læring gjennom bevegelse, men de

legger ikke vekt på dette, når de selv definerer helse. Få av lærerne snakket om at helse er summen av alt en gjør, og som påvirker en. Dette er akkurat det som Fugelli og Ingstad (2001) er inne på når de snakker om helse, at helse er hverdagstilværelsen, arbeidsplassen, familie og lokalsamfunnet vi i dag lever i, og det danner helsen som vi i dag har. Dette er kanskje noe elevene burde lære om i kroppsøvfingsfaget, og som en ser, henger ikke lærernes praktisering helt sammen med deres helsesyn.

Få lærere snakker om trivsel, mestring og overskudd, når de snakker om helse. Dette er egentlig begreper som går igjen når mennesker i Norge snakker om helse (Fugelli & Ingstad, 2001). Mestring og trivsel kommer inn under læring i bevegelse, og som jeg har vist, er det bare noen lærere som berører dette og setter fokus på deltakernes perspektiv i praktiseringen av kroppsøvfingsundervisningen. Som en ser, legger bare noen lærere vekt på elementer som ligger i læring i bevegelse med for eksempel trivsel, mestring og glede. Når det gjelder kosthold, legger noen av lærerne dette i sin helsedefinisjon, og flere lærere mener at elevene skal sitte igjen med teoretisk kunnskap om kosthold i kroppsøvfingsfaget. Når det gjelder den psykiske helsen, kommer noen av lærerne inn på dette i deres helsedefinisjon. Men i intervjuene kommer det ikke fram noe om at elevene skal lære om den psykiske helsen. Det er den fysiske helsen som er sentralt i kroppsøvfingsundervisningen. Men Arnold (1980) legger vekt på at læring om bevegelse skal inneholde mange områder. Elevene skal få innsikt i anatomi, fysiologi, fysikk, psykologi, sosiologi, antropologi, estetikk og filosofi. Hvis en skal følge Arnold (1980), er det mangler i forhold til læring om bevegelse i forhold til praktiseringen av kroppsøvfingsfaget.

Lærerne snakker om den fysiske helsen, og ut i fra analysen tolker jeg at fysisk helse er fysisk aktivitet, og dette knytter de til god helse. Men det er stor forskjell i lærernes syn på hvor mye en skal gjøre, for at det skal regnes som fysisk aktivitet. Det er tre ulike syn på hva som er fysisk aktivitet. Det første synet er at det er alt der en ikke sitter stille, det andre er bevegelse med en viss intensitet og puls, og det tredje synet på fysisk aktivitet, er at det må være noe en velger å gjøre som er fysisk aktivitet, framfor noe som ikke er fysisk aktivitet. Her er det svært store forskjeller i hvordan lærerne definerer om en holder på med en fysisk aktivitet, eller ikke. Det kan være fra bare noe aktivitet, slik at en ikke sitter stille i sofaen, til at en har en treningsøkt, der en svetter og har puls. Dette gjør det at det sannsynligvis blir svært store forskjeller når lærerne skal lære elevene om fysisk aktivitet, hvis en skal bruke de tre ulike synene som utgangspunkt. Kroppsøvfingsfaget kan ut fra dette inkludere to av de tre synene lærerne har i forhold til hva som er fysisk aktivitet. Det kan være lavt aktivtetsnivå,

men at en ikke sitter stille. Timene kan også inneholde aktivitet, der en svetter og får puls. Men ut fra det siste synet, at det må være noe en velger å gjøre som er fysisk aktivitet, framfor noe som ikke er fysisk aktivitet, er det vanskeligere å inkludere i kroppsøvingstimene. Er dette i det hele tatt mulig når kroppsøvingfaget er et fag i skolen som elevene må ha, og elevene vet at de ikke kan velge det bort? Men de kan selv velge, hvor mye de legger ned av innsats i faget. Caspersen, Powell og Christenson (1985) definerer fysisk aktivitet som all bevegelse som er forårsaket av skjelettmuskulatur, og at en forbrenner energi. To av lærernes syn på fysisk aktivitet er dermed inkludert, og det tredje vil bli det, hvis en velger å gjøre den fysiske aktiviteten, framfor ikke å gjøre den. Men som en ser, blir det mange ulike typer aktivitet, og svært forskjellig nivå på aktiviteten, når lærerne skal bruke kroppsøvingfaget som et instrumentelt verktøy, for å bedre elevens helse gjennom fysisk aktivitet.

5.4 Læring i, om og gjennom bevegelse opp mot fysisk testing

Det er vanlig å drive med fitness testing i kroppsøvingfaget (Cale & Harris, 2009; Corbin, 2002). Ut i fra mine resultater stemmer dette, for alle lærerne driver med testing på en eller annen måte. Testingen knytter jeg opp til Arnolds utdanningsdimensjoner. Det er to ulike syn på å utføre testing. Det første synet er at testing blir brukt som et karaktergrunnlag, og elevene får sett hvordan deres ferdigheter er i forhold til seg selv og de andre elevene. De lærerne som bruker en slik praktisering av testing, er samtidig de lærerne som legger vekt på Arnolds læring gjennom bevegelse. Dette er også de lærerne som mener formålet med kroppsøvingfaget er å arbeide med elevens helse, og bedre den. Disse lærerne bruker fysisk testing som et karaktergrunnlag, der de kan sammenligne elevene med hverandre og på tvers av klassene. Dette gjør lærerne for å få satt en karakter på elevene, og de mener at testing er en rettferdig, enkel og konkret måte å sette en karakter på.

Når lærerne bruker en slik praksis for å sette karakter på elevene, kan det motvirke formålet i kroppsøving om å fremme sunn livstil og fysisk aktivitet (Cale & Harris, 2009). Gjennom å holde på med fysisk testing slik lærerne gjør, vil dette ikke bli helserelatert kroppsøving, fordi det blir mindre aktivitet, mindre glede, elevene frykter det, og det blir mindre mestringsfølelse blant elevene når en tester (Cale & Harris, 2009). Det reduserer motivasjonen og skader elever med lav kompetanse i faget (Domangue & Solmon, 2010).

Hvis en skal drive med testing og vurdering, bør det i alle fall inkludere moro, dette vil gjøre det litt bedre og ikke virke så mot formålet i kroppsøvfingsfaget (Hopple & Graham, 1995).

Et annet element er at Utdanningsdirektoratet, (2012b) anbefaler at en ikke skal bruke fysisk testing i kroppsøvfingsfaget. Det å bruke tester slik som lærerne jeg har intervjuet gjør, er for å måle elevens styrke i blant annet å svømme fortest mulig. Dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2012a, 2012b) inneholder ikke noen slike kompetansemål som skal oppnås eller måles av elevene, så hvorfor lærere bruker det, er et relevant spørsmål. Lærerne i min forskning bruker fysisk testing for å sette en karakter som de føler er rettferdig, det er enkelt for læreren, og da kan de sette opp standardiserte tester, som alle klassene uavhengig av lærerne kan gjennomføre, slik at en sammenligner testresultatene på tvers av klassene. Gjennom dette vil alle klassene ha samme grunnlag for den karakteren de får. Slik lærerne utfører tester og bruker resultater fra tester som grunnlag for å sette karakter i kroppsøvfingsfaget, er dette imot vurderingsprinsippet i forhold til opplæringsloven § 3-3. Det er ikke lov å bruke tester der en sammenligner elever med hverandre ut fra resultatene fra en test (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Ut i fra mine resultater ser en at lærere bruker standardiserte tester og sammenligner elever og klasser med hverandre, slik at alle får en lik karakter, som presterer likt på testen. Denne studien viser at mange lærer dermed bryter norsk lov for å sette en karakter i kroppsøvfingsfaget, som de selv mener er rettferdig. Et spørsmål her er faktisk om det er rettferdig å utføre fysisk testing slik lærerne gjør? De som skårer på testene er de som allerede kanskje er aktive fra før og har høy kompetanse, og høy indre motivasjon (Domangue & Solmon, 2010). Et annet forhold er også om en faktisk kan bedre elevens prestasjoner med to til tre timer kroppsøving i uka. Det brukes for lite tid i kroppsøvfingsfaget til å øke blant annet elevens kondisjon (Corbin, 2002).

Det andre synet på testing er knyttet opp til læring i bevegelse. De lærerne som er opptatt av Arnolds læring i bevegelse, legger vekt på at elevene skal oppleve glede og mestring i kroppsøvingstimene. Disse lærerne bruker fysisk testing som en metode, slik at elevene selv får et verktøy de kan bruke på egen kropp, for å måle deres form hvis de vil det. Her skal elevene lære om testing, slik at de kan bruke det for eksempel utenfor skoletiden. Det lærerne her gjør, er at de er opptatt av deltakernes perspektiv slik Arnold gjør i læring i bevegelse. Her får elevene kunnskap om testing, slik at de kan bruke den selv. Det lærerne i praksis her gjør er at de gjennom praktisk og teoretisk læring gir elevene kunnskap om testing. For elevene blir dette læring om bevegelse, hvis en skal bruke Arnolds begrep. Lærerne som er opptatt av læring i bevegelse, gir læring om bevegelse i forhold til testing.

Disse lærerne mener at dette er den riktige måten å bruke fysisk testing på, og ikke som et karaktergrunnlag, fordi dette ikke har noe å gjøre med formålet i kroppsøving.

Kroppsøvingslærerne er ikke der for å finne ut hvem som er best i idrett. Lærerne er der for å få elevene til å oppleve mestring og glede, slik at de kan drive med fysisk aktivitet resten av livet. Derfor blir det feil å drive med fysisk testing, og det vil virke i motsatt retning i forhold til mestring og glede.

Dette er i tråd med anbefaling fra Utdanningsdirektoratet (2012b) om bruk av testing i kroppsøving. Formålet må være å gi elevene innsikt og erfaringer med å bruke testing, og testemetoder slik at de lærer det, og at de kan gjennomføre tester på egenhånd. Wiersma og Sherman (2008) mener det er viktig å lære elever om tester, slik at en kan teste sin egen form, se hvor god form vedkommende er i gjennom dette, og at en da kan planlegge videre aktivtetsvalg etter hva en ønsker med den fysiske formen, og dette er positivt.

Som en ser, er det ulike syn på bruken av testing i kroppsøving. De lærerne som er opptatt av læring i bevegelse, mestring og glede, utsetter ikke elevene for fysisk testing i kroppsøvingsfaget. Dette gjør de ikke, fordi testing av elevene gir ikke mestring og glede. Det disse lærerne heller gjør, er at de gir elevene kunnskaper om testing, og de bruker Arnolds læring om bevegelse, slik at elevene kan bruke det på seg selv, hvis de vil. Mens de lærerne som er opptatt av læring gjennom bevegelse, og som i tillegg mener at formålet i kroppsøving er å bedre elevens helse, bruker testing aktivt på elevene, og de bruker det for å sette karakter på dem. Disse lærerne er ikke opptatt av mestring og glede i undervisningen.

5.5 Kroppsøvingslærere, habitus og felt

Under dette temaet skal jeg diskutere mine funn i forhold til den bakgrunn lærerne har. For det kan se ut til at lærernes habitus i forhold til generell bakgrunn, utdanning og utdanningssted, har betydning for svarene som er angitt i kapittel 4. Det første jeg ser på, er den generelle bakgrunnen til læreren, fra barndommen og til nå, og hvordan den påvirker praktiseringen av kroppsøvingsfaget. Videre er det hva slags utdanning lærerne har, og hvordan dette påvirker kroppsøvingsfaget. Deretter er det hvor lærerne har gjennomført utdanningen sin, det vil si utdanningssted. Til slutt under dette temaet, skal jeg se nærmere på det som kan omtales som feltet av kroppsøvingslærere, og da se på kollegiet av kroppsøvingslærere som er ved en skole, og hvordan dette er med og styrer praktiseringen av kroppsøvingsundervisningen.

5.5.1 Generell bakgrunn og tradisjonelle idretter

Det er mange ulike elementer som har påvirket og dannet bakgrunnen til en kroppsøvingslærer, eller lærerens habitus. Vi har en habitus, og denne forandrer seg hele tiden, og blir påvirket av alt som foregår rundt oss til enhver tid (Wrench & Garrett, 2012). De som i dag er kroppsøvingslærere, er ofte personer som har vokst opp i en familie med fysisk aktivitet og idrett (Green, 2002a; Wrench & Garrett, 2012), og har selv en idrettslig og sportslig bakgrunn som de drar med seg inn i kroppsøvingsfaget (Ommundsen, 1994, 1995; Wrench & Garrett, 2012). Vedkommende som vil bli kroppsøvingslærer er en person som vil fortsette sin tilknytning til idretten (Dowling, 2011; Moen, 2011; Wrench & Garrett, 2012), og ofte er læreren selv en person som har mestret kroppsøvingsfaget og aktivitetene godt (Ommundsen, 1994, 1995).

Gjennom intervjuene får jeg ikke informasjon om hele bakgrunnen til lærerne, men jeg ser at lærerne drar med seg sin habitus inn i praktisering av kroppsøvingsfaget på ulikt vis. De lærerne som har en bred bevegelseserfaring, underviste i mange idretter og hadde et stort engasjement innen disse, og de mente dette var en styrke for undervisningen. Videre har en de lærerne med en bakgrunn fra tradisjonelle idretter og spesielt innen ballidrett. Disse lærerne brukte mange tradisjonelle idretter, spesielt ballidretter, i kroppsøvingsundervisningen. Det blir brukt ballidretter som oppvarmingsøvelser og lek øvelser når det er mulig å ha det, uansett hva de skulle ha i hoveddelen av kroppsøvingstimen. Videre har en de lærerne som er vant til å være trenere. Disse lærerne opptrer ofte også som trenere i kroppsøvingsundervisningen. De tenker oppbyggende øvelser og mye drilløvelser, for å bedre ferdighetene til elevene. Disse lærerne gikk lenger enn det andre lærere ville gjøre i samme posisjon. Til slutt var det lærere som har en bred erfaringsbakgrunn, egentlig ganske lik den første lærer habitus, men det er også noen ulikheter. For disse lærerne er vant til å drive med aktivitet, uten at det trenger å være noe utstyr for å utføre aktiviteten. Dette ser en igjen i kroppsøvingstimene, med at lærerne kan få til aktiviteter av ulike slag, uten at det trengs noe spesielt utstyr.

Det som er en gjenganger, er at lærerne i kroppsøving er eller har vært involvert i idretten, slik at mange av mine informanter har en idrettslig og sportslig habitus. Denne bakgrunnen drar de med seg inn i kroppsøvingsfaget og dette påvirker deres syn og praktisering av kroppsøvingsfaget i skolen (Green, 2002a; Dowling, 2011; Moen, 2011; Ommundsen, 1994, 1995; Wrench & Garrett, 2012). Lærerne er med i idretten og driver ofte med tradisjonelle

idretter, og tar med seg ferdighet, utvalg og ulike aktiviteter de gjør i idretten inn i kroppsøvingsfaget. Det er en sterk sportskultur innen kroppsøvingsfaget, og det legges vekt på mye sport og spill, og lærere har vanskeligheter med å se andre muligheter og alternativer på formålet med kroppsøvingsfaget enn de tradisjonelle idrettene de selv da driver med (Green, 2002a). Dette kjenner en igjen fra mine resultater med at lærerne underviser mye i tradisjonelle idretter, og har vanskeligheter med å se andre muligheter i faget. Det undervises derfor i tradisjonelle idretter, selv om læreplanen i kroppsøving er åpen, og ikke legger noen føringer på hva slags individuelle idretter og lagidretter det skal undervises i. De føringene læreplanen legger, er at elevene skal gjennom kroppsøvingsfaget få kompetanse innen et bredt spekter av tradisjonelle, alternative bevegelsesaktiviteter, og undervisningen skal inneholde dans og svømming. Gjennom opplæringen skal elevene får et utgangspunkt som skal gi muligheter for livslang bevegelsesglede og mestre ulike elementer ut i fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Det er viktig at idretten er inne som pedagogisk grunnlag i kroppsøvingsfaget, men en må se på mengden (Kirk, 2006a). Det blir undervist mye i konkurranseidretter og lagidretter i kroppsøvingstimene (Smith, Thurston, Green & Lamb, 2007; Dowling, 2010). Det settes av for lite tid til aktiviteter som gjør at den enkelte kan utvikle seg alene. Når det undervises i konkurranseidretter, kan dette være på å gjøre at mange elever ikke er fysisk aktive. Når elever ikke er fysisk aktive, er dette ikke med å fremme god helse. Det bør brukes mer tid til aktiviteter der flere elever trives i kroppsøvingsfaget (Dowling, 2010). Gjennom å bruke aktiviteter som flere elever trives med, kan kroppsøvingsfaget være helserelevant fysisk aktivitet, men så lenge det er mye konkurranseidretter, og da spesielt lagidretter, er ikke kroppsøvingsfaget helserelevant fysisk aktivitet (Troost, 2004). Hvis kroppsøvingsfaget skal ha som mål om livslang deltagelse i fysisk aktivitet, bør faget inneholde et bredt spekter av idretter i ungdomsårene (Green, 2002b). Det med ulike bevegelser og tradisjonelle idretter i kroppsøvingsfaget, må ikke forstås i et smalt spekter av lærere, det må bli sett i et stort spekter, og det må undervises et bredt utvalg av ulike idretter (Ommundsen, 2013). Det legges for mye vekt på konkurranseidretter, spesielt på lagidretter, og virker mot formålet om livslang deltagelse i fysisk aktivitet. Konkurranseidretter motiverer ikke elevene til livslang deltagelse i fysisk aktivitet (Green, 2002b) som er et formål med kroppsøvingsfaget i dag (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Læreplanen legger vekt på at det skal undervises i bredt spekter av ulike aktiviteter og tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Ut ifra de resultatene som jeg har vist, er det mye tradisjonelle idretter i kroppsøving, men det er noen av de lærerne som har tatt sin utdanning ved idrettshøgskolen som skiller seg noe ut. Disse har fokus på glede og mestring, og at dette skal oppnås hos flest mulig elever. Gjennom å ha andre aktiviteter som er noe mer utradisjonelle, og nye for elevene, medfører dette at flere elever er med, og er fysisk aktive i timene. Disse lærerne har lært og tolket læreplanene annerledes enn de andre lærerne i denne studien. De tar inn noen utradisjonelle idretter som for eksempel tchoukball og ultimate frisby i kroppsøvingsfaget. Dette er et positivt bidrag, fordi elevene starter mer likt, og det er lettere for andre elever å vise seg fram, og vise at de er gode i noe. Gjennom dette får flere elever større mestringsfølelse, mer bevegelsesglede enn de gjør i de tradisjonelle idrettene. Dette fører igjen til at elevene er mer aktive, og denne undervisningsmetoden er mer helserelatert fysisk aktivitet enn de tradisjonelle idrettene (Trost, 2004). Elevene kommer mer inn, og trives bedre når det ikke er tradisjonelle konkurranseidretter (Dowling, 2010).

Hvorfor undervises det så mye i tradisjonell idretter, når læreplanen er åpen og sier at det skal være tradisjonell og utradisjonell bevegelsesaktiviteter? Lærerne har til og med sett at læreplanen er åpen, selv om det er noe ulikt syn. Noen mener læreplanen er åpen, og gir få føringer, mens andre mener at læreplanen gir føringer i aktiviteter som skal gjennomføres. Et svar kan være at da kroppsøvingslærerne selv var elever, var de elever som mestret kroppsøvingsfaget godt. Derfor identifiserer de seg lettere med de elevene som er likesinnede, og som mestrer kroppsøvingsfaget godt. Derfor ser eller kommuniserer ikke kroppsøvingslæreren like god med de elevene som ikke mestrer kroppsøvingsfaget så godt (Ommundsen, 1994, 1995). Når lærerne gjør valg av aktiviteter, blir valgene av aktiviteter gjort etter egne erfaringer jeg har vist til, men dette er også kanskje ubevisst, med tanke på de elevene som mestrer faget godt. Lærerne tenker ikke gjennom at de skal ha flest mulig til å mestre aktivitetene. Slik som noen av læreren har gjort med å sette inn for eksempel tchoukball og ultimate frisby, er dette et valg der en vil at alle skal mestre, og kanskje til og med har tenkt på å få med de som ikke synes til vanlig i kroppsøvingsfaget. Her er det da gjort et bevisst valg, for å få fram de elevene som ikke vises så ofte, eller ikke liker faget så godt. De elevene skal være i fokus, og mestre å oppleve bevegelsesglede. De elevene som mestrer faget godt fra før, får også som regel til disse aktivitetene, men de briljerer ikke på samme måte som i de tradisjonelle idrettene, forteller informantene mine. Et annet svar på dette kan være den habitusen i forhold til idrett og sport lærerne har, som jeg har vist til tidligere under dette temaet. For det er i dag en sterk sports og idretts kultur i

kroppsøvningsfaget, hvor det legges vekt på mye sport og spill. Med den bakgrunnen lærerne har i fra idretten, kan dette gjøre det vanskelig for lærerne å se andre muligheter på formålet med kroppsøvningsfaget, og da andre muligheter når det gjelder aktiviteter isteden for det tradisjonelle (Green, 2002a).

5.5.2 Utdanning

Ut ifra de resultatene jeg har lagt fram, kan en se at det er relativt stor forskjell på hvordan lærere ser på formålet med kroppsøvningsfaget, avhengig hvor mye utdanning de har.

Utdanningen gjenspeiler et syn på hvordan lærerne ser på formålet med kroppsøvningsfaget, om det skal være et aktivtetsfag som bygger mer opp under helse, eller et læringsfag der elevene skal lære forskjellige elementer på lik linje med andre fag i skolen, mens helse ikke er det primære formålet med faget.

Ut ifra resultatene kan en se at de lærerne som har 180 studiepoeng i kroppsøvningsfaget, eller har bachelor i fysisk aktivitet og helse med påfølgende master, ser mer på formålet med faget som et læringsfag. Det innebærer at elevene skal lære noe, og den allmendannede kjerneverdiene ved faget er viktig. Elevene skal blant annet lære fysisk motoriske ferdigheter i forskjellige aktiviteter og idretter (Ommundsen, 2008). De skal også lære å oppleve, realisere og kjenne sin egen kropp (Arnold, 1980). Helse er ikke det primære formålet med kroppsøvningsfaget, men det ligger noe i bakgrunnen om en får til det primære formålet med kroppsøvningsfaget. Disse lærerne prøver å bygge opp sin undervisning gjennom Arnolds utdanningsdimensjon læring i bevegelse, når de snakker om formålet med kroppsøvningsfaget (Arnold, 1980, 1991; Ommundsen, 2008).

Lærere som ikke har 180 studiepoeng innen kroppsøving, er blant mine informanter de som har fra 0 til 60 studiepoeng. De mener jeg at ser på formålet med faget som et aktivtetsfag, der formålet er folkehelse. De mener at kroppsøvningslæreres primære oppgave ikke er å lære elevene noe. Lærernes primære oppgave er å få elevene opp fra sofaen, og få dem i litt aktivitet, og jobbe med folkehelse. Kroppsøvningsfaget skal brukes mer som et aktivtetsfag der en prøver å nå disse målene, slik at helsen til elevene blir bedre. Disse lærerne bruker et mer instrumentelt syn på kroppsøvningsfaget for å realisere et annet mål, enn det som er det opprinnelige formålet med kroppsøvningsfaget. De bruker Arnolds utdanningsdimensjon læring gjennom bevegelse, når de argumenterer for formålet med kroppsøvningsfaget. (Arnold, 1980, 1991; Ommundsen, 2008).

I hovedsak ser en da to ulike syn på formålet med kroppsøvingfaget. De som har 180 studiepoeng i kroppsøving ser det som et læringsfag, og bygger sin argumentasjon på formålet med kroppsøvingfaget på Arnolds læring i bevegelse. Mens de som har fra 0 til 60 studiepoeng, ser det mer som et aktivtetsfag, og bygger sin argumentasjon på formålet med kroppsøvingfaget på Arnolds læring gjennom bevegelse. Dette stemmer overens med tidligere forskning på utdannede kroppsøvingslærere i forhold til utdannede allmennlærere. Allmennlærere har vanskeligere med å oppnå målene med kroppsøvingfaget. Allmennlærere har ikke det samme kroppsspråket, posisjonen og har vanskeligere med å gripe inn og instruere elevene i kroppsøving, fordi de har mindre kompetanse og kunnskap til å instruere i idrett og fysisk aktivitet enn kroppsøvingslærere (Whipp, Hutton, Grove & Jackson, 2011).

5.5.3 Utdanningssted

Ut i fra min analyse som jeg har vist i resultater, kapittel 4, ser en også at det er forskjell i hvor lærerne har gjennomført utdanningen sin, om dette er ved Norges Idrettshøgskole, eller om det er ved Høgskolen i Hedmark. De lærerne som har tatt utdanningen ved Norges Idrettshøgskole, har lært at det primære formålet med kroppsøvingfaget er ikke å arbeide direkte med elevenes helse, og at kroppsøvingfaget skal være et allmenndannende fag som bygger på fagets kjerneverdier. Disse har også lært andre aktiviteter som er noe mer utradisjonelle, slik at en får med flere elever, slik at det blir mer glede og mestring hos flere elever, enn om det undervises i tradisjonelle idretter. Kroppsøvingfaget skal være et læringsfag på lik linje med andre fag i skolen, der elevene lærer og får kjennskap til blant annet ulike idretter og aktiviteter. Når det gjelder de lærerne som har gjennomført sin utdanning ved Høgskolen i Hedmark, er det noe større forskjeller, og noe mer usikkerhet rundt formålet med kroppsøvingfaget. Men de heller mer mot et læringsfag, enn de som har opptil 60 studiepoeng. De vil at det skal være et læringsfag, men også noe et aktivtetsfag. Det instrumentelle helsefokuset vist tidligere, kommer dermed noe mer inn i bildet her, enn for de som har studert ved Norges Idrettshøgskole. Resultatene viser uansett at de som har studert ved Høgskolen i Hedmark, har et noe mer blandet bilde av formålet med kroppsøvingfaget, enn det som har studert ved Norges Idrettshøgskole.

5.5.4 Felt av kroppsøvingslærere ved en skole

Ut i fra min analyse har kollegiet av lærere betydning for praktiseringen av kroppsøvingfaget. Det ser ut til at det er vanskelig for en nyutdannet lærer med nye tanker å

få gjennomslag for sine idéer, når det er et kollegium av lærere på skolen som har undervist der en stund. Lærere som underviser et sted, har en felles forståelse for undervisningspraksis, og de deler og arbeider med hverandre i arbeidslivet, det vil si at de har en kollektiv habitus. Kunnskap overføres fra lærer til lærer, og dette gjør at de gamle lærerne overfører sin kunnskap til de nye. Idéer og tanker utveksles mellom lærerne. Den sportslige delen av kroppsøvfingsfaget som jeg også har vært inne på med mye tradisjonelle idretter, overføres fra kroppsøvfingslærer til kroppsøvfingslærer (Green, 2002a). Dette gjør at det blir vanskelig for en nyutdannet lærer å komme inn i et kollegium av lærere, og utfordre noe av det som ligger der allerede, med nye tanker.

Det blir en kamp mellom den nyutdannede læreren og det kollegiet som er der med lærere fra før. Dette er det som kan omtales som et felt av kroppsøvfingslærere ved en skole. Som jeg var inne på tidligere, er et felt den sosiale arenaen som praksisen foregår på. Et kriterium for å si at det er et felt, er at noe står på spill, som det er verdt å kjempe for. Når lærerne sitter sammen og skal planlegge kroppsøvfingsundervisningen for et år, er det ulike lærere, eller i følge Bourdieu «agenter» som kjemper for sine premisser. I dette tilfellet blir det da kollegiet av lærere som er ved skolen, mot nyutdannede lærere, som kampen foregår mellom (Wilken, 2008). For at det skal være et felt, må det også i følge Bourdieus være definerte grunnleggende regler som agentene i dette tilfellet lærerne i feltet, har akseptert. Disse reglene kalles i følge Bourdieu for doxa, og disse reglene er ofte udiskutable (Wilken, 2008). I dette tilfellet ser det ut som de grunnleggende reglene ved doxa mellom lærerne, er at det skal undervises i mye tradisjonelle idretter, og det er noe som er udiskutabelt. Årsakene er lærerplanen, ressurser ved skolen og plass, og tilsammen gjør dette at det bare må bli tradisjonelle idretter, mener en del lærere. Det ser ut som det er visse regler blant lærerne, men disse er ikke nedskrevet, det bare er slik. Derfor må det undervises i nettopp tradisjonelle idretter. Men som jeg tidligere viste, er læreplanen i kroppsøving åpen, og gir stor handlingsfrihet i utgangspunktet, når det gjelder valg av aktiviteter. Læreplanen er ikke så konkret, og forteller ikke konkret hvilke aktiviteter det skal undervises i, i forhold til idrettslige aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Men så kom den nyutdannede læreren inn i feltet, og så anderledes på læreplanen, og kom med nye tanker og idéer. Denne nyutdannede læreren vil undervise i andre idretter og aktiviteter i kroppsøvfingsfaget, og vil gjennomføre nye og andre aktiviteter, som gjør at flere elever får vist seg fram, og får et større utbytte av kroppsøvfingsfaget. Når det undervises i noe mer utradisjonelle og ikke kjente idretter og aktiviteter, mener noen lærere at det blir

større aktivitet blant flere av elevene, enn det gjør med tradisjonelle idretter. Når det flere elever som får utbytte av kroppsøvingsundervisningen, blir kroppsøvingen forhåpentligvis mer helsereelatert for flere. Den nye læreren utfordrer dermed her kollegiet av lærere, og da utfordrer han de uskrevende reglene, doxa ved skolen, og da blir det hetrodoksi istedenfor doxa. Det som var uskrevet og gjeldene blir utfordret, og stilt spørsmålstegn ved (Wilken, 2008). Det blir da en kamp i feltet, om hvordan undervisningen skal praktiseres framover. Den nyutdannede læreren utfordrer kollegiet med lærere som er på skolen, men kollegiet er vanskelig å påvirke. Alle lærerne som underviser i kroppsøving setter seg ned sammen og planlegger kroppsøvingsundervisningen, og det er vanskelig å komme inn med nytt, som ikke har vært med tidligere. Dermed vil den nyutdannet lærer ha vanskeligheter med å få gjennomslag for sine idéer og tanker. Derfor vil en mer helsereelatert kroppsøvingsundervisning ha vanskeligheter med å komme igjennom og bli praktisert i kroppsøvingsundervisningen. Derfor kan kollegiet, eller hvis en bruker Bourdieus begrep, feltet av kroppsøvinglærere ved en skole, bli en begrensning i forhold til en mer helsereelatert kroppsøvingsundervisning.

6. Konklusjon

Min målsetning med dette masterarbeidet var å finne ut hva lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet, tenker om helserelatert kroppsøving. Jeg vil nå avslutningsvis konkludere, og besvare denne problemstillingen. For å svare på dette har jeg benyttet meg av Petter J. Arnolds begreper læring i, om og gjennom bevegelse, og av Pierre Bourdieus begreper habitus og felt.

De undersøkelsene jeg har gjort, viser at lærerne ser på helserelatert kroppsøving som fysisk helse og fysisk aktivitet, og dette er gjeldende både i lærernes definisjoner av helse og deres praktisering av kroppsøvingsfaget. Lærere som underviser i kroppsøving, har tre ulike syn på formålet med kroppsøvingsfaget, (1) å fremme helse, (2) glede og mestring og (3) teoretisk kunnskap. Disse tre synene kan knyttes opp mot Arnolds tre utdanningsdimensjoner som er læring gjennom, i, og om bevegelse. Noen lærere kombinerer også to av de tre synene på formålet med kroppsøvingsfaget. Mange av mine informanter mener at formålet med kroppsøvingsfaget er å få elevene opp fra sofaen og bedre deres helse. Disse lærerne bruker Arnolds begrep læring gjennom bevegelse, når de argumenterer for kroppsøvingsfagets formål. De bruker kroppsøvingsfaget som et instrumentelt verktøy for å realisere et annet mål enn det som er kroppsøvingsfaget primære oppgave (Arnold, 1980). På den andre siden mener noen av lærerne at formålet med kroppsøvingsfaget er at elevene skal lære, og at de skal oppleve glede og mestring gjennom fysisk aktivitet. Disse lærerne argumenterer gjennom Arnolds læring i bevegelse. Der har en fokus på det indre, og fokus på deltakernes perspektiv. Arnold mener at bevegelsen skal gjøres for dens egen skyld, og det skal være en iboende verdi i selve aktiviteten (Arnold, 1980). Den iboende verdien i læring i bevegelse, er blant annet glede, som noen av informantene snakker om. Mange lærere underviser ikke i læring i bevegelse, og ikke i den iboende verdien i selve aktiviteten, som ifølge teorien (Arnold, 1980, 1991; Brown, 2012, 2013; Green 2002b; Ommundsen, 2008; Macdonald, 2013) mener er det som kroppsøvingsundervisningen skal bygges på, og er den viktigste kilden til livslang bevegelsesglede. Det tredje og siste synet på formålet med kroppsøvingsfaget er det halvparten av lærerne jeg har intervjuet, som er inne på. Dette synet er at elevene skal lære teoretisk kunnskap om kosthold, helseeffekt, hvorfor en skal ha styrketrening og utholdenhetstrening, og hvorfor er dette godt for helsen. Elevene skal også lære hva som er viktige muskelgrupper, og hvilke muskelgrupper en bør trene. Dette synet knyttes opp mot Arnolds læring om bevegelse, der elevene skal lære teoretisk kunnskap om

kroppen, og få innsikt i menneskets bevegelse. I dette ligger det at elevene skal lære om anatomi, fysiologi, fysikk, psykologi, sosiologi, antropologi, estetikk og filosofi (Arnold, 1980).

Blant mine informanter er det vanlig å drive med fysisk testing. Men det er to ulike syn på bruken av testing, og dette henger igjen sammen med lærernes syn på læring i bevegelse og læring gjennom bevegelse. Det første synet på bruk av bruk av testing, er det mange av lærerne som snakker om, og det er at en skal bruke fysisk testing bare som karaktergrunnlag på elevene. De lærerne som har en slik praktisering av testing, er de som legger vekt på Arnolds læring gjennom bevegelse, og som mener formålet med kroppsøvingfaget er å arbeide med elevens helse og bedre den. Det andre synet på bruk av testing er knyttet opp til læring i bevegelse. De lærerne som er opptatt av Arnolds læring i bevegelse og legger vekt på at elevene skal oppleve glede og mestring i kroppsøvingstimen, utsetter ikke elevene for fysisk testing som karaktergrunnlag. Disse lærerne bruker fysisk testing som en metode, slik at elevene selv får et verktøy de kan bruke på deres egen kropp, hvis de vil gjøre det utenfor skoletiden. Det lærerne i praktisk gjør her, er at gjennom praktisk og teoretisk læring gir de elevene kunnskap om testing. Dette kan en knytte opp mot Arnolds læring om bevegelse.

Lærernes ulike svar og bakgrunn for de svarene de gir om kroppsøvingfaget, avhenger av deres habitus, som inneholder generell bakgrunn, utdanning, og utdanningssted. Få lærere mener at det meste i kroppsøvingfaget, og det som skjer i gymsalen, er helserelatert kroppsøving. Mens andre mener at elevene må trives i kroppsøvingstimen, for at det skal være helserelatert kroppsøving. Ut ifra dette er det noen lærere som legger vekt på mer utradisjonelle idretter i kroppsøvingstimene, for å få flere elever til delta aktivt, og oppnå mestring og trivsel. Mens andre igjen mener at dette ikke er mulig fordi læreplanen, ressurser ved skolen, og plassen, gjør at det må undervises i tradisjonelle idretter. Et annet element er at det eksisterer ofte et kollegium av kroppsøvingslærere ved en skole, eller et såkalt felt med kroppsøvingslærere, hvis en bruker Bourdieus begrep. Kommer en inn her som ny lærer, vil det være vanskelig for den nye læreren å påvirke praktiseringen av kroppsøvingfaget med å kunne få inn nye og utradisjonelle idretter. Et eksisterende kollegium av kroppsøvingslærere, eller et såkalt felt av kroppsøvingslærere ved en skole, vil dermed kunne være et hinder for å oppnå en mer helserelatert kroppsøvingundervisning. Resultatene i min studie er ikke noe unntak fra andre studier (Green 2002b; Smith, Thurston, Green & Lamb, 2007; Dowling, 2010; Trost, 2004), for den går inn i rekken av studier som viser at det undervises mye i tradisjonell idretter i kroppsøvingfaget. Dette skjer på grunn av lærernes

sportslige/idrettslige habitus, og den drar de med seg inn i kroppsøvningsfaget, og dette påvirker deres syn og praktisering av kroppsøvningsfaget i skolen (Green, 2002a; Dowling, 2011; Moen 2011; Ommundsen, 1994; Wrench & Garrett, 2012).

Det kan se ut til at de lærere som har fra 0- 60 studiepoeng innen kroppsøvningsfaget, tolker formålet med kroppsøvningsfaget opp mot Arnolds læring gjennom bevegelse, der kroppsøvningslæreren skal arbeide med elevers helse. Lærerne bruker kroppsøvningsfaget som et instrumentelt verktøy for å realisere andre mål enn kroppsøvningsfagets primære formål. De lærerne som har 180 studiepoeng innen kroppsøving, ser ut til å vurdere formålet med kroppsøvningsfaget mer mot Arnolds læring i bevegelse. Der elevene skal lære forskjellige idretter og aktiviteter, og de skal oppleve mestring og glede gjennom aktivitetene i kroppsøvningsfaget. Når det gjelder resultater i forhold til hvor lærerne har tatt utdanningen, har de i min undersøkelse to ulike studiesteder, og det er enten Norges Idrettshøgskole eller Høgskolen i Hedmark. Jeg tolker mine resultater dithen at det er forskjell på utdanningsstedene, og deres tolkning av formålet med kroppsøvningsfaget. Lærere som har tatt utdanningen ved Norges Idrettshøgskole, knytter sin kroppsøvningsundervisning opp mot læring i bevegelse. Det er den utdanningsdimensjonen som er mest sentral, og som de bygger sin praktisering av kroppsøvningsfaget på. Elevene skal lære ulike idretter og aktiviteter, og elevene skal oppleve mestring og glede gjennom aktivitetene. De lærerne som har tatt sin utdanning ved Høgskolen i Hedmark, praktiserer også Arnolds utdanningsdimensjon læring i bevegelse. Men flere av lærerne som har tatt utdanningen sin ved Høgskolen i Hedmark, bygger også sin undervisning på Arnolds utdanningsdimensjon læring gjennom bevegelse. Det innebærer at de skal arbeide med å fremme elevenes helse og gjøre den bedre.

Svakheter ved denne studien er at dette er en kvalitativ studie, der jeg tolker det lærerne forteller om deres praktisering av kroppsøvningsfaget. Dette har jeg tidligere vært inne på, og jeg har i tillegg selv tatt min kroppsøvningsutdanning ved Høgskolen i Hedmark, som er en av de to høgskolene jeg setter opp imot hverandre i denne studien. En annen svakhet er at denne studien bygger på resultater fra 11 informanter jeg har snakket med. Det bør lages en større studie der en kan bruke den samme problemstillingen, men utføre den i mye større omfang. Da kan en fange opp langt flere kroppsøvningslærere på ungdomstrinnet, og samtidig flere fylker i Norge. En bør finne ut om de tendensene jeg har funnet i min studie, er gjeldene også for større deler av praktiseringen av kroppsøvningsfaget her i landet. Jeg mener at de resultatene jeg har funnet, er bekymrende i forhold til praktiseringen av faget, hvis en skal

oppfylle formålet om å oppnå livslang bevegelsesglede gjennom aktivitet. Ut ifra de resultatene jeg har presentert, kan det se ut som mange lærere ikke underviser etter læreplanen i kroppsøving. Dette mener jeg også er bekymrende. Tiden er nå overmoden for at undervisningen i kroppsøvingfaget her i landet må etterleve lærerplanen.

Litteraturliste

- Alfrey, L., Webb, L. & Cale, C. (2012). Physical education teachers continuing professional development in health-related exercise: A figurational analysis. *European Physical Education Review*, 18(3), 361 - 379. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X12450797>
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnold, P. J. (1980). Movement, physical education and the curriculum. *Physical Education Review*, 3(1), 14-17.
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Aspen, T. H. & Dowling, F. J. (2009). Et varsko om konsekvensene av forenklete helsebudskap i kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*, 59(4), 10-13.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. (Doktorgrads- avhandling). Bø: Høgskolen i Telemark.
- Bagøien, T. E. & Halvari, H. (2005). Autonomous motivation: Involvement in physical activity, and perceived sport competence, structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100(1), 3-21. <http://dx.doi.org/10.2466/pms.100.1.3-21>
- Bagøien, T. E., Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor skills*, 111(2), 407-432. <http://dx.doi.org/10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432>
- Brayman, A. & Bell, B. (2013). *Företagsekonomiska forskningsmetoder*. Stockholm: Liber AB.
- Bredahl, A. M. (2012). *Freedom of the treadmill: Physical activity, disability and existence*. (Doktorgrads- avhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Brown, T. D. (2012). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21-37. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.716758>
- Brown, T. D. (2013). 'In, through and about' movement: is there a place for the Arnoldian dimensions in the new Australian Curriculum for Health and Physical Education? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(2), 143-157. <http://dx.doi.org/10.1080/18377122.2013.801107>
- Brown, T. & Penney D. (2012). Learning 'in', 'through' and 'about' movement in senior physical education? The new Victorian Certificate of Education Physical Education. *European Physical Education Review*, 19(1), 39–61. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X12465508>

-
- Cale, L. & Harris, J. (2009). Fitness Testing in Physical Education: A Misdirected Effort in Promoting Healthy Lifestyles and Physical Activity? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 89-108. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980701345782>
- Caspersen C. J., Powell, K. E. & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131. Lokalisert på <http://www.jstor.org/stable/20056429>
- Castelli, D. & Williams, L. (2007). Health-Related Fitness and Physical Education Teachers' Content Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 3 – 19. Lokalisert på <http://www.humankinetics.com>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical Guide Through Qualitative Analys.* London: SAGE Publications Ltd.
- Corbin, C. B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educator Should Know about Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128-44. Lokalisert på <http://www.humankinetics.com>
- Cuplan, I. (2000). Getting What You Got: Harnessing the Potential. *Journal of Physical Education New Zealand*, 33(2), 16 -29. Lokalisert på http://hannahbportfolio.wikispaces.com/file/view/Getting_What_You_Got_Harnessing_the_potential.pdf
- Domangue, E. & Solmon, M. (2010). Motivational responses to fitness testing by award status. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(3), 310–318. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2010.10599679>
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issues of gender equalities. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247-266. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320802200560>
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvfaget: Problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogikk perspektiv på kropp, bevegelse og danning* (s. 205 – 218). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities, *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>
- Ennis, C. D. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2011.10483659>

Fugelli, P. (2002). Det sykdomskapende samfunn I A. Roness & S. B. Matthiesen (Red.), *Utbrent: Krevende jobber – gode liv?* (s. 98 – 114) Bergen: Fagbokforlaget.

Fugelli, P & Ingstad, B. (2001). *Helse – slik folk ser det*. Lokalisert 20.03.14 på <http://tidsskriftet.no/article/463825>

Fugelli, P & Ingstad, B. (2009) *Hele på Norsk: God helse slik folk ser det*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Green, K. (2002a). Physical Education Teachers in their Figurations: A Sociological Analysis of Everyday 'Philosophies', *Sport, Education and Society*, 7(1), 65-83. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320120113585>

Green, K. (2002b). Lifelong Participation, Physical Education and the Work of Ken Roberts, *Sport, Education and Society*, 7(2), 167-182. <http://dx.doi.org/10.1080/1357332022000018850>

Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: Utfordringer og begrensninger. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogikk perspektiv på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 219 – 231). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Harris, J. & Penney, H. (2000). Gender issues in health-related exercise. *European Physical Education Review*, 6(3), 249-273. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X000063003>

Helse – og omsorgsdepartementet. (2013a). *Fysisk aktivitet*. Lokalisert 11.11.13 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/folkehelse/fysisk-aktivitet.html?id=589909>

Helse – og omsorgsdepartementet. (2013b). *Folkehelsemeldingen: God helse – felles ansvar*. (St.meld. nr. 34, 2012 – 2013). Oslo: Departementet. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-34-20122013.html?id=723818>

Hopple, C. & Graham, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 408–417. Lokalisert på <http://www.humankinetics.com>

Jakobsen, A. M. (2010). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen: Hvor godt trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* (Doktorgrads- avhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

Johns, D. & Tinning, R. (2006). Risk Reduction: Recontextualizing Health As a Physical Education Curriculum. *Quest*, 58(4), 395 – 409. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2006.10491890>

Kirk, D. (2006a). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58(2), 255-264. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2006.10491882>

Kirk, D. (2006b). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320600640660>

-
- Kårhus, S. (2010). Physical education teacher education on the education market –who’s defining what physical education teachers need to know? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 227-241. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980903150139>
- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned—current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381 – 398. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980802353354>
- Lyngstad, I. (2010a). Bevegelsesglede i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning i Trøndelag 2010* (s.65-78). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I. (2010b). «Ribbevegglopere i kroppsøving». I T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (Red.), *FoU i Praksis: Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s.151-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I. (2014) A shared secret. *Sport, Education and Society*, 19(2), s.153-167. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.652612>
- Macdonald, D. (2013). The new Australian Health and Physical Education Curriculum: a case of/for gradualism in curriculum reform? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(2), 95-108. <http://dx.doi.org/10.1080/18377122.2013.801104>
- Madsbu, J. P. (2011). Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? I J. P. Madsbu, & M. Pedersen (Red.), *I verdens rikeste land: Samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid* (s.13-32). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McKenzie, T. L. (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest*, 57(4), 346 – 357. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2007.10483557>
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference. On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. (Doktorgrads- avhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Moen, K. M. (2011). “Shaking or stirring”? *A case-study of physical education teacher education in Norway*. (Doktorgrads- avhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Mordal-Moen, K. M. & Green, K. (2012): Physical education teacher education in Norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.719867>
- Nordaker, D. J. (2009). *Dans i skolen? En didaktisk studie av dansens legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole sett i lys av nasjonale lærerplaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur - og utdanningspolitiske dokument*. (Doktorgrads- avhandling). Aarhus: Aarhus universitet.
- Næss, F. D. (1996). Life events and curriculum change: The life history of a Norwegian physical educator. *European Physical Education Review*, 2(1), 41-53. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X9600200105>

Næss, F. D. (1998). *Tales of Norwegian physical education teachers: A life history analysis*. (Doktorgrads- avhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Næss, F. D. (2001). Sharing stories about the dialectics of self and structure in teacher socialization: Revisiting a Norwegian physical educator's life history. *European Physical Education Review*, 7(1), 44-60.
<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X010071001>

Næss, F. D. (2002). Kroppsøvingslærerens fysiske identitet – ven eller fjende? I M. K. Christensen (Red.), *Aldring og bevægelse i idræt* (s. 91-104). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Ommundsen, Y. (1994) Helsefremmende arbeid i skole/kroppsøving - et pedagogisk sosiologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 78(2), 128 – 141.

Ommundsen Y. (1995) *Kroppsøving i skolen et helsefremmende fag for alle?: Utfordringer for faget, skole og samfunn*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Ommundsen, Y. (2001a). Students' Implicit Theories of Ability in Physical Education Classes: The Influence of Motivational Aspects of the Learning Environment. *Learning Environments Research*, 4(2), 139-158. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012495615828>

Ommundsen, Y. (2001b). Pupils' affective responses in physical education classes: The association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7(3), 219-242.
<http://dx.doi.org/10.1177/1356336X010073001>

Ommundsen, Y. (2001c). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139-156.
[http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(00\)00019-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(00)00019-4)

Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self - regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141-157.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410303224>

Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197.
<http://dx.doi.org/10.1080/10413200490437660>

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

Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: The role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X06069275>

Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og felleskap* (s.193 – 208). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. Lokalisert på <http://Idunn.no>

Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy- mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-412. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830701485551>

Santiago, J. A., Disch, J. G. & Morales, J. (2012). Elementary Physical Education Teachers' Content Knowledge of Physical Activity and Health-Related Fitness. *Physical Educator Early Winter*, 69(4), 395-412. Lokalisert på <http://www.sagamorepub.com/>

Smith, A., Thurston, M., Green, K. & Lamb, K. (2007). Young People's Participation in National Curriculum Physical Education: A Study of 15-16 Year Olds in North-West England and North-East Wales. *European Physical Education Review*, 13(2), 165 – 194. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X07077401>

Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum. *European Physical Education Review*, 20(2), 165-178. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X13508687>

Svendby, E. B. (2013). "Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn». En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). (Doktorgrads- avhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

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

Thorèn-Jönsson, A-L. (2012). Grounded theory. I M. Granskär & B. Höglund – Nilsen (Red.), *Tillämpad kvalitative forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 135 - 153). Lund: Studentlitteratur.

Tinning, R. (2007). Aliens people in the gym? Considering young as learners in physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 54(2), 13 -18. Lokalisert på <http://www.achper.org.au>

Tinning, R. (2012). The Idea of Physical Education: A Memetic Perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), s. 115–126. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2011.582488>

Trost, S. G. (2004). School Physical Education in the Post-Report Era: An Analysis from Public Health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 318-337. Lokalisert på <http://www.humankinetics.com>.

Trost, S. G. (2006). Public health and physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.). *The Handbook of Physical Education* (s. 163-187). London: Sage Publications.

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert 21.10.13 på <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. (Rundskriv Udir 13.08.2012). Lokalisert 11.03.2014 på <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Lokalisert 06.11.13 på

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>

Van Krieken, R. (1998). *Nobert Elias*. London: Routledge.

Whipp, P. R., Hutton, H., Grove, J. R. & Jackson, B. (2011). Outsourcing Physical Education in primary school: Evaluating the impact of externally provided programmes on generalist teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 67-77. <http://dx.doi.org/10.1080/18377122.2011.9730352>

WHO. (1948). *WHO definition of Health*. Lokalisert 20.03.2014 på <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

Wiersma, L. D. & Sherman, C. P. (2008). The Responsible Use of Youth Fitness Testing to Enhance Student Motivation, Enjoyment, and Performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(3), 167–183. <http://dx.doi.org/10.1080/10913670802216148>

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir.

Wrench, A. & Garrett, R. (2012). Identity Work: Stories Told in Learning to Teach Physical Education, *Sport, Education and Society*, 17(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.607909>

Norsk sammendrag

Kroppsøving og helse er et område det er forsket relativt lite på i norsk sammenheng, men det er blitt belyst og forsket mer på internasjonalt. Derfor synes jeg dette er et spennende område å forske mer på i mitt masterarbeid. Problemstillingen for oppgaven er hva tenker lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet, om helserelatert kroppsøving? For å finne svar på min problemstilling har jeg benyttet meg av kvalitative forskningsintervju, der jeg har intervjuet lærere som underviser i kroppsøving ved ulike ungdomsskoler. Videre har jeg benyttet grounded theory som metodiske verktøy for å analysere dataene. I tillegg har jeg brukt sensitizing concepts i analysen av resultatene, for å finne en hensiktsmessig teori. Hovedsakelig er teorien i denne oppgaven bygd opp rundt Peter J. Arnold, og hans utdanningsdimensjoner læring i, om og gjennom bevegelse. Videre har jeg benyttet meg av Pierre Bourdieus teori om felt og habitus.

Resultatene viser at lærere ser på helserelatert kroppsøving som fysisk helse og fysisk aktivitet. Lærerne har tre ulike syn på formålet med kroppsøvingfaget. Mange lærere mener formålet med kroppsøvingfaget er å få elevene opp fra sofaen og bedre deres helse. Det andre synet som noen har, er at elevene skal lære noe i faget, og at de samtidig skal oppleve glede og mestring gjennom fysisk aktivitet. Det tredje synet som halvparten av lærerne har, er at elevene skal lære teoretisk kunnskap om blant annet kosthold, helseeffekt, hvorfor en skal ha f.eks. styrketrening og utholdenhetstrening, og hvorfor dette er godt for helsen. Lærernes ulike svar og bakgrunnen for de svarene de gir, avhenger av deres habitus, som inneholder generelle bakgrunn, utdanning, og utdanningssted. Resultatene viser at lærerne i kroppsøving ofte har en fortid fra aktiv idrett, eller fortsatt er aktive i dag. Lærerne tar med seg deres sportslige/idrettslige habitus inn i kroppsøvingfaget. Det kan se ut til at de lærerne som har fra 0- 60 studiepoeng innen kroppsøvingfaget, tolker formålet med kroppsøvingfaget mer i retning av at de skal arbeide for å bedre elevenes helse. Mens de lærerne som har 180 studiepoeng, ser ut til å vurdere formålet med kroppsøvingfaget mer mot at elevene skal lære forskjellige idretter og aktiviteter, og oppleve mestring og glede gjennom aktivitetene. Når det gjelder resultatene fra studien, synes disse å ha en avhengighet av hvor lærerne har tatt utdanningen. De lærerne som jeg har intervjuet, har studiested enten ved Norges Idrettshøgskole eller ved Høgskolen i Hedmark. Resultatene peker i retning av at lærernes syn på formålet i kroppsøving, henger sammen med hvor utdanningen finner sted.

Engelsk sammendrag (abstract)

Physical education and health as a subject is an area not too well studied in a Norwegian context, but internationally it has been researched more. I find this subject intriguing, which is why I have chosen to do more research on this in my master's degree. The issue I am going to address in my research paper is "What do teachers of physical education in secondary school think about health-related physical education?" To find answers, I have used qualitative research interviews, in which I have interviewed physical education teachers from multiple secondary schools. I have also used grounded theory as a methodological tool to analyze the data. In addition, I have used sensitizing concepts to find an appropriate theory. The theory I have used is based mainly on Peter J. Arnold and his educational dimensions, education in, about and through movement. Pierre Bourdieu's "theory about field and habitus" has also been used.

The results show that the teachers see health-related physical education as physical health and physical activity. The teachers I have interviewed have three different views on the purpose of physical education. A lot of teachers think the purpose of physical education is to improve the students' health. Others want the students to learn something from the subject and also get a sense of accomplishment and joy through it. The third view that half of the teachers have, is that physical education is meant give the students sufficient theoretic knowledge about dieting, health, why you should do different exercises and also why they are good for you. Their different answers and what the responses are based on, depend on the teachers' habitus – background and education. The results show that the teachers have a history of being active in different sports activities and/or still are, and the teachers bring this into their teaching methods. The ones who have 0-60 study points within physical education want to use physical education to improve the students' health, while teachers with 180 study points, seem to consider the purpose of physical education more towards students learning different sports and activities and experience success and joy through the activities. The teachers I have interviewed have received their education at Norwegian School of Sport Sciences and at Hedmark University College, and the results from the study I have conducted seem to be dependent on where the teachers got their education.

Vedlegg 1: Intervjuguide

- Dette intervjuet gjøres i forbindelse med min masteroppgave i folkehelse ved Høgskolen i Hedmark.
- Hensikten med undersøkelsen er å få innsikt i hva lærere tenker om sin kroppsøvingsundervisning.
- Du har full anonymitet i min oppgave.
- Intervjuet vil bli tatt opp på bånd. Dette gjøres for å kunne gi en mer presis gjengivelse, og for at ingenting skal gå tapt. Etter databehandling vil informasjonen bli slettet.
- Varighet av intervjuene vil være ca. 45 -60 minutter
- Intervjuet vil foregå rundt samtaleemnet, der dine refleksjoner og tanker blir sentrale.
- Er det noe du lurer på før vi starter?

1. **Du jobber her ved denne skolen, hvor lenge har du vært her, og hvordan trives du her?**
2. **Kjønn og alder?**
3. **Hva slags utdanning har du?**
4. **Hva slags sportslige/idrett/fritids interesser har du?**
5. **Hva slags erfaringer har du innen jobb og fritid, og hvordan virker dette inn på faget?**
6. **Hva legger du vekt på når du planlegger kroppsøvingsundervisningen for et helt år, og hvorfor?**
7. **Hva vektlegger du i de ulike periodene for kroppsøvfaget, og hvorfor?**
8. **Kan du fortelle meg om en typisk kroppsøvingstime, hva skjer der, og hvorfor?**
9. **Kan du fortelle om en lite typisk kroppsøvingstime, hva skjer der, og hvorfor?**
10. **Hva legger du i ordet helse?**
11. **Hva legger du i fysisk aktivitet**
12. **Hva legger du i helselatert fysisk aktivitet?**
13. **Hva tenker du om helselatert fysisk aktivitet i kroppsøving?**
 - **Hvilke aktiviteter anser du som helselatert?**
 - **(Livstilaktiviteter, (aerobic, dans, turgåing, fotturer, svømming, sykkelturner, tøyning vektlyfting, styrketrening, kickboksing, badminton, tennis, fitness og squash), lagidretter, konkurranseidretter, ballspill, tradisjonelle idretter)**
 - **Er kjønn i tilknytning til valg av aktivitet noe du tenker på i denne sammenhengen? Hvorfor?**
 - **Har du elever med ikke norsk etnisk bakgrunn, er det noe du tenker på i forhold til helselatert aktivitet i kroppsøving?**
 - **Elevers sosiale bakgrunn – er det noe du tenker på i forhold til helselatert aktivitet i kroppsøving?**
 - **Hvordan blir det bestemt hvilke idretter/aktiviteter som skal være på planen/gjennomføres?**
 - **Langsiktig eller kortsiktig perspektiv i forhold til aktivitet utenom skolen?**

- 14. Det er blitt diskutert en del om kroppsøving skal være et læringsfag eller aktivitetsfag, kjenner du noe til den debatten?**
- «Ha det gøy eller lære noe»?
 - Egenverdien/kjerneverdier/allmenndanning i faget, mot nytteverdi, i faget ytre og nyttebetonte begrunnelser.
- 15. Hva er dine tanker rundt dette?**
- 16. Hvordan legger du opp undervisningen i forhold til dine tanker/interesser?**
- Tenker du at det du gjør er helse relatert fysisk aktivitet?
- 17. Hva slags tanker har du rundt å drive med fysisk testing i kroppsøvingsfaget, og dette i forhold til helse relatert fysisk aktivitet?**
- 18. Oppsummering, noe mer du tenker du vil si?**

Vedlegg 2: Brev til rektor

Kristian Myhrer

Myhrer

2092 Minnesund

Minnesund 02.11.2013

Til

Rektor

FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKNINGSPROSJEKT

Mitt navn er Kristian Myhrer. Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for folkehelsefag, og tar master i folkehelse med vekt på livsstilsendringer. I min masteroppgave ønsker jeg å få innsikt i hva lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet, tenker rundt sin undervisning, og det er i den forbindelse jeg kontakter deg.

Jeg håper i den forbindelse at jeg kan få gjennomføre deler av min studie ved din skole, og få lov til å intervju dine lærere som underviser i kroppsøving. Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og deltakeren kan når som helst trekke seg fra studien uten å oppi grunn. Alle opplysninger som kommer fram, vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni i 2014. Når oppgaven er levert og svaret foreligger, vil alle data slettes. Jeg er underlagt taushetsplikt, og studien min er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg håper på en rask tilbakemelding fra deg. Dersom det er spørsmål til studien, ta kontakt med Kristian Myhrer på tlf. 99475646 eller krmym@live.no. Eller veileder Kjersti Mordal Moen, førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark på tlf. 62430060 eller kjersti.mordal.moen@hihm.no.

Vennlig hilsen

Kristian Myhrer

Masterstudent v/Høgskolen i Hedmark

Vedlegg 3: Brev til lærer i kroppsøving

Kristian Myhrer
Myhrer
2092 Minnesund

Minnesund 02.11.2013

Til
Lærere som underviser i kroppsøving

FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKNINGSPROSJEKT

Mitt navn er Kristian Myhrer. Jeg er student ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for folkehelsefag, og tar master i folkehelse med vekt på livsstilsendringer. I min masteroppgave ønsker jeg å få innsikt i hva lærere som underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet, tenker rundt sin undervisning.

Innsamlingen av data vil skje ved et intervju med deg, og det vil vare i ca. 45 minutter. Dataene som kommer fram under intervjuene, vil bli registrert i form av notater og gjennom lydopptaker. Alle opplysninger som kommer fram, vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni i 2014. Når oppgaven er levert og svaret foreligger, vil alle data slettes. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn. Jeg er underlagt taushetsplikt, og studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom det er spørsmål til studien, ta kontakt med Kristian Myhrer på tlf. 99475646 eller krmy@live.no. Eller veileder Kjersti Mordal Moen, førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark på tlf. 62430060 eller kjersti.mordal.moen@hihm.no.

Vennlig hilsen

Kristian Myhrer
Masterstudent v/Høgskolen i Hedmark

Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Kjersti Mordal Moen
Institutt for idrett og aktiv livsstil Høgskolen i Hedmark, campus Elverum
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 30.10.2013

Vår ref: 35926 / 2 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35926	<i>Læreres tanker om helserelatert fysisk aktivitet i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kjersti Mordal Moen</i>
<i>Student</i>	<i>Kristian Myhrer</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristian Myhrer Myhrer 2092 MINNESUND

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

Avdelingskontorer / District Offices.

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrne.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35926

Formålet med studien er å få innsikt i læreres tanker rundt helserelatert fysisk aktivitet i kroppsøving.

Det innhentes muntlig og skriftlig samtykke fra lærerne, basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, men kontaktinformasjon til veileder bør tilføyes.

Ut fra meldingen forstår vi det slik at det ikke er nødvendig for formålet å registrere tredjepersonsopplysninger. Vi anbefaler at studenten gjør informantene oppmerksom på dette i forbindelse med intervju og at studenten derfor ber informantene omtale andre på en slik måte at de ikke kan identifiseres (dvs. utelate navn og bakgrunnsopplysninger som f.eks. stilling). Vi minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.07.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. stilling, arbeidsplass, utdanning, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.