



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap, avdeling Elverum

Vetle Sommerstad

Masteroppgave

Helse i kroppsøving

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslærere sin forståelse av
helsebegrepet

Health in Physical Education

A qualitative study about physical education teachers understanding of
health

MAKI 2021 – Master i kroppsøving og idrett 2021

KI3900

Vår 2023

Sammendrag

Denne studiens hensikt var å undersøke kroppsøvlingslærere sin forståelse av helse i faget gjennom en diskursanalyse. Stortingsmelding 22 blir brukt som bakgrunn for oppgaven da den sier at faget skal ha et tydelig fokus på helse. Teoretisk rammeverk var sosialkonstruktivisme, diskursteori av Michel Foucault og Antonovsky sin helseforståelse. Der de to helseforståelsene patogen og salutogen ble brukt for å forstå informantene sitt utgangspunkt. Metodisk rammeverk er kvalitativt forskningsintervju. Der jeg intervjuet seks kroppsøvlingslærere, der to jobber på barneskole, to jobber på ungdomsskole og to jobber i videregående skole. Dette for å skape et mer variert utvalg.

Gjennom diskursanalysen viser det seg at kroppsøvlingslærerne beskriver helse utifra fire diskursive temaer innen en aktivitetsdiskurs avseende helse.

- 1. Læring ligger i bunn for kroppsøvlingsfaget.*
- 2. Hvor mye fokus en kroppsøvlingsstund har på helse avhenger i stor grad av aktiviteten.*
- 3. Helse ligger der indirekte, men sjeldent som et direkte fokus i planlegging eller gjennomføring av en kroppsøvlingsstund.*
- 4. Elevene er for unge til å ha noe bevisst forhold til helse.*

Resultatet viser at det er aktivitetsdiskursen innen helse som dominerer, og da spesifikt fysisk aktivitet. Helse i kroppsøving virker til å løses ved bruk av fysisk aktivitet. Informantene beskriver fysisk aktivitet som viktigste faktor for å skape bedre helse og antyder selv gjennom egen undervisning at fysisk aktivitet er viktigst. Et tydelig biomedisinsk helseperspektiv. Dette perspektivet skiller seg med hvordan informantene definerer helse. Samtlige nevner fokus på samarbeid, sosial helse og psykisk helse. Noe som ikke samsvarer med det de bruker som eksempler på en undervisningstund. Det tyder på at kroppsøvlingslærerne implisitte og eksplisitte helseforståelse er ulike. På bakgrunn av dette, samt kontekst og relevant teori virker det som helse har mer plass i faget enn informantene selv antyder. Deres praksis og deres intuisjon samsvarer ikke da deres fokus på fysisk aktivitet overskygger deres tanker rundt psykisk- og sosial helse.

Abstract

The purpose of this study was to investigate physical education teachers' understanding of health through a discourse analysis. Parliamentary announcement 22 is used as background for the thesis as it states that physical education must have a focus on health. The theoretical framework was social constructivism, discourse theory by Michel Foucault and Antonovsky's understanding of health. Pathogenesis and salutogenesis understanding of health were used to understand the informants starting point. Methodological framework is a qualitative research interview. Where I interviewed six physical education teachers, where two work in primary school, two work in secondary school and two work in upper secondary school. This is to create a more varied selection. Through the discourse analysis, it appears that the physical education teachers describe health based on four discursive themes within an activity discourse regarding health.

- 1. Learning is the first priority of the physical education.*
- 2. How much focus physical education has on health largely depends on the activity.*
- 3. Health is there indirectly, but rarely as a direct focus in planning or practising of a physical education lesson.*
- 4. The pupils are too young to have any conscious relationship with health.*

The results show that it is the activity discourse within health that dominates, and specifically physical activity. Health in physical education seems to be resolved through the use of physical activity. The informants describe physical activity as the most important factor in creating better health and even suggest through their own teaching that physical activity is most important. A clear biomedical health perspective. This perspective differs with how the informants define health. All mention a focus on collaboration, social health and mental health. Something that does not match what they use as practical examples. This suggests that the physical education teachers' implicit and explicit understanding of health is different. Based on this, as well as context and relevant theory, it seems that health has more place in the subject than the informants themselves suggest. Their practice and their intuition do not match as their focus on physical activity overshadows their thoughts around mental and social health.

Forord

Etter 5 år på Elverum så sitter jeg endelig med en ferdig masteroppgave. Det å prøve seg som forsker det siste året har vært en stor utfordring med mange tankefulle netter. Jeg har levd gjennom masteroppgaven de siste månedene, den ligger der hele tiden enten man skriver eller ikke. Mesteparten av jobben har jeg gjort, men samtidig har jeg fått stor hjelp til oppgaven fra min veileder Mikael Quennerstedt. Han har masse erfaring og bakgrunn i temaet helse, og det har vært svært lærerikt og få tilbakemeldinger fra han. Han har vært engasjert i sine tilbakemeldinger og det har motivert meg i de tyngste periodene. Tusen takk for all støtte.

Stor takk til alle mine seks informanter, uten dere hadde jeg ikke sittet her med all den verdifulle dataen som jeg fikk. Dere var alle svært engasjerte og viste god fleksibilitet i forhold til gjennomføringen av intervjuene. Det var ikke forventet at dere skulle stille opp på kort varsel og dere flyttet på timeplanen for å få det til. Tusen takk til dere også.

Takker også mine medstudenter på masterstudiet for to fine år, samt medstudenter under bachelorstudiet. Mange dyktige kroppsøvlingslærere skal nå ut i skolen, det blir bra. Jeg personlig gleder meg i alle fall til å starte i fulltidsjobb.

Elverum, mai 2023

Vetle Sommerstad

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Abstract	iii
Forord	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Oppgavens relevans.....	2
1.2 Problemstilling	4
1.3 Struktur og oppbygging.....	4
2. Tidligere forskning	6
2.1 Legitimering av faget	6
2.2 Norsk kroppsøving	8
2.2.1 Ulike diskurser i norsk kroppsøving	9
2.3 Helse i kroppsøving.....	13
2.3.1 Ulike helseperspektiver	13
2.4 Helse i kroppsøving i et politisk perspektiv	14
3. Teoretisk perspektiv	16
3.1 Antonovsky sin teori rundt helse.....	16
3.1.1 Helse forstått i et salutogen perspektiv	17
3.1.2 Helse forstått i et patogent perspektiv	18
3.2 Sosialkonstruktivisme	18
3.3 Diskursteori av Foucault	20
3.3.1 Arkeologi og genealogi	21
3.3.2 Maktbegrepet.....	22
3.3.3 Forståelse av forholdet mellom subjekt og diskurs	24
4. Metode.....	26
4.1 Kvalitativ forskning.....	26

4.1.1 Forskerrollen	27
4.2 Utvalg og utvelgelse.....	28
4.3 Kvalitativt forskningsintervju	30
4.3.1 Gjennomgang av pilotintervju.....	31
4.3.2 Intervjuprosessen.....	32
4.3.3 Transkripsjon.....	33
4.4 Diskursanalyse	34
4.5 Troverdighet og gyldighet.....	35
4.5.1 Troverdighet	36
4.5.2 Gyldighet.....	36
4.6 Etisk refleksjon.....	37
4.6.1 Informert samtykke	38
4.6.2 Konfidensialitet	38
4.6.3 Konsekvenser	38
4.6.4 NSD.....	38
5. Resultat.....	39
5.1 Intervjupersonene sine utsagn	39
5.1.1 Lise.....	39
5.1.2 Per.....	40
5.1.3 Eirik.....	41
5.1.4 Pål.....	43
5.1.5 Espen	44
5.1.6 David	44
5.2 Aktivitetsdiskurs.....	45
5.2.1 Læring ligger i bunn for kroppsøvingsfaget.....	46

5.2.2 Hvor mye fokus en kroppsøvingstime har på helse avhenger i stor grad av aktiviteten.	50
5.2.3 Helse ligger der indirekte, men sjeldent som et direkte fokus i planlegging eller gjennomføring av en kroppsøvingstime.	52
5.2.4 Elevene er for unge til å ha noe bevisst forhold til helse.	55
6. Diskusjon.....	59
6.1 Fysisk aktivitet	59
6.2 Forståelse av helsediskursen	60
7. Konkludering.....	63
7.1 Videre forskning.....	63
Referanseliste:	65
Vedlegg 1	72
Vedlegg 2	74
Vedlegg 3	78
Vedlegg 4	83

1. Innledning

Målet for oppgaven er å bedre forstå hvordan kroppsøvingslærere forstår helse. Ifølge stortingsmelding 22 så skal kroppsøving være et tiltak for god folkehelse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kommer igjen i kompetansemålene, blant annet at elevene skal utforske eget selvbilde og identitet, samt forstå forskjellen på seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kroppsøving skal være et fag med fokus på variasjon, læring, fair-play, samarbeid, aktivitet og helse. Spesielt kompetansemålene om å lære elevene ulike aspekter av helse pirret min nysgjerrighet. Under Dagsrevyen uttalte Guri Melby at man skal se på kroppsøving som et fag for folkehelsen, der elever skal bli glade i å utøve fysisk aktivitet og få utspring for sin energi, dette reagerte flere kroppsøvingsforskere på i ettertid (Engelsrud et al., 2021). Har alle kroppsøvingslærere en lik forståelse av hvordan helse forstås og praktiseres i faget?

Definisjonen på helse kan tolkes på mange ulike måter. En definisjon som er brukt siden den ble grunnlagt i 1948 er WHO sin definisjon på helse. WHO (2019) sin definisjon sier at helse er en tilstand der din fysiske, mentale og sosiale helse er i balanse og ikke bare fraværet av sykdom. Det er en av de mer omfattende definisjonene, der man anser all helse som viktig, ikke bare den fysiske helsen i form av om man føler seg bra eller ikke. WHO sin definisjon har også blitt kritisert på grunn av den utilnærmelige måten den definerer hvordan man kan oppnå god helse på. God helse blir tilnærmet uoppnåelig hvis man skal følge WHO sin definisjon (Quennerstedt, 2006). Helse er som WHO (2019) definerer en mer komplett tolkning av helse en vi har sett tidligere, kanskje passer det ekstra bra med en dypere definisjon på helse i ei tid der flere og flere sliter psykisk (Sletten, 2017; Bakken, Sletten & Eriksen, 2019). Bakken et al. (2019) forteller at høy bruk av sosiale medier fører til mer stress enn de som bruker mindre tid på sosiale medier. Med dagens telefonkultur med titalls timer mobil i uka så fører det med seg mye stress, angst og uro, noe som forsterker min tro på viktigheten av helse i et fag som kroppsøving (Bakken et al., 2019).

Ifølge Augestad (2003) er helse absolutt ikke noe nytt innen kroppsøving, men det mangler en mer klar definisjon. Det er forsket mye på hvordan helse blir forstått i ulike artikler, mastere og doktorgrader (Quennerstedt, 2006; Løvli, 2014; Reine, 2020). Denne forskningen er først og fremst gjort på bare barneskole eller bare ungdomsskole. Så mitt mål for valg av helse som tema er at jeg ønsker å finne ut hvordan kroppsøvingslærere på ulike nivå (barneskole, ungdomsskole og videregående) *forstår* helse i faget. Studiens formål er å se hvordan

kroppsøvingslærere forstår helse, og deretter en resultat- og diskusjons-del rundt de eventuelle forskjellene i lærernes bruk av helse i fagets planlegging, gjennomføring og evaluering. Til slutt en diskusjon som foregår gjennom å sammenligne forskjellene utsagnene opp imot diskursene som er funnet. Denne avsluttende diskusjonsbiten der jeg sammenligner diskursene tilføyer forhåpentligvis forskningsfeltet rundt helsebegrepet i kroppsøving noe nytt. Oppgavens relevans og hvorfor man trenger mer forskning på helse foreligger nå. Avslutningsvis presenteres oppgavens problemstilling, samt strukturen for oppgaven.

1.1 Oppgavens relevans

Fjeld og Spernes (2022) forteller at samfunnet i perioden gjennom og etter coronaviruset har satt varselplaner rundt vanlige folks fysiske og psykiske helse og aller størst bekymring er satt rundt de små barna, elevene våre. Veldig få forstår hva helse faktisk dreier seg om hvis man tar WHO's definisjon som utgangspunkt for å forstå helse. Helse handler om mer enn å trene. Det ble spesielt pekt på et bekymringsmoment ved nedstengningen under korona, det var elevene som var hjemme fra skolen (Fjeld & Spernes, 2022). Enkelte elever er helt avhengig av å gå på skolen for å møte venner og kunne være borte fra hjemmet for å kunne holde hodet over vann når det koker som verst hjemme. Dette kom også opp igjen som et argument for å avslutte lærerstreiken høsten 2022 (Haugsbø & Bugge, 2022). Barns psykiske helse lider når de ikke får kommet seg på skolen. Fellesnevneren er at den psykiske helsen kom i fokus, ikke den fysiske som alle peker på i mange tilfeller. Kanskje er vi i et sakte skifte, der flere og flere forstår hvordan og hvorfor hode og kropp må henge sammen.

Skolen har et ansvar, ikke bare kroppsøvingsfaget. Skolen handler om å gi elevene kunnskap om ting som et liv kan inneholde. I dag innebærer skolehverdagen også sosiale medier hvor netthets og kroppspress oppstår, likevel kan sosiale medier også være et pedagogisk verktøy for elevene. Quennerstedt (2018) skriver at et salutogen perspektiv bidrar til at ungdom kan skape nye ressurser i deres helseutvikling gjennom sosiale medier. Blant annet som et verktøy for å skape sosiale relasjoner eller kritisk bevissthet. På tross av dette viser det seg at netthets forekommer daglig for enkelte elever. I studier rundt mobbing viser det seg at lærere har en sentral rolle dersom mobbing oppstår. Midttveit (2021) skriver at en mer autoritær lærer har mindre tilfeller av mobbing i klassen. Dette er noe som også er i tråd med opplæringslovens paragraf 9-A som sier at man er pliktig til å gripe inn og varsle i situasjoner hvor elevenes

trygghet er på spill (Kunnskapsdepartementet, 1998). En autoritær lærer kan for mange elever vise trygghet og bli en man stoler på at faktisk gjør noe ved uønskede situasjoner.

Det er i tillegg til økt fokus på elevers psykiske helse også fokus på den fysiske helsen.

Aktivitetshåndboka ifra helsedirektoratet (2022) gir råd og veiledning rundt anbefalt kosthold og trening for å opprettholde god helse. Denne boka ifra helsedirektoratet (2022) er tiltenkt å være en mal for å fremme den fysiske aktiviteten til personer, og tilrettelegge aktivitet og trening på en enkel måte for de som er usikre. Fokuset i aktivitetshåndboken oppleves å være lagt på fysisk helse, altså at man ved å bedrive fysisk aktivitet skaper god helse. De nevner også hvor viktig fysisk aktivitet er for å fremme god psykisk og sosial helse (Helsedirektoratet, 2022).

Vi er omgitt av helse, hvordan vi tar vare på oss selv fysisk, psykisk og sosialt er rundt oss hele tiden. Dette påvirker også lærerne, og min hverdag er indirekte påvirket av dette. Elevene våre ser på sosiale medier daglig og får hele tiden tilbakemeldinger på hvordan de ligger an i forhold til kroppsidealer (Mogstad, 2018). Vi lærere må gjøre så godt vi kan for å lære elevene våre hvordan man skal håndtere dette presset. Jeg skal lære de hva som er viktig for et godt liv, hvordan man tar vare på seg selv og poengtere at alle kropper er naturlige. Ifølge kompetansemålet etter 7. trinn skal vi lære elevene at det er forskjell på seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi må lære elevene vitenskapen bak fysisk, psykisk og sosial helse, og ikke den synsingen vi er omgitt av i alle slags former i dagens samfunn (Poitras et al., 2016). Synsing kan være at noen påstår at man kan oppnå drømmekroppen naturlig ved å spise ett type kosttilskudd eller lignende, bare for å tjene penger på barn og unges usikkerhet rundt kropp (Nerland, 2023). Voksne sliter jo også til stadighet med nettvett. Det har hendt de aller fleste at man har latt seg lure av reklame som lover en lettere vei til god helse, samt falske mailer om effekten av kosttilskudd eller falske kjøp av et produkt gjennom tredjepartsforhandlere for å nevne noe.

Kroppsøving er et rikt fag der vi skal igjennom mye ulike temaer og helse er ett av dem. Som Augestad (2003) nevner er helse et stort og mangfoldig begrep. I den nye læreplanen så blir helse nevnt i både kompetansemålene for faget og i fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg til å utforske eget selvbilde og forstå forskjellen på seg selv og andre så skal elevene holde en aktiv helsefremmende livsstil ved like etter avsluttet skoleløp. Med tanke på Kunnskapsdepartementet (2011) stortingsmelding 22 om kroppsøving sitt ansvar for folkehelsen så kan det virke som om fagets grunnverdier strider med regjeringens formål. Derfor vil oppgaven blant annet stille spørsmål til kroppsøvingslærere rundt hvilket ansvar de

føler og om det er rettferdig for faget knyttet til stortingsmelding 22, dette kommer som en del av analysedelen senere i denne oppgaven. Skal man tolke det direkte så har kroppsøving sånn sett er stort ansvar for elevene sin nåværende og fremtidige helse, de skal lære å ta vare egen kropp gjennom kunnskap om ulike former for bevegelse og faren ved inaktivitet. Dette er jo en klar melding om at faget bør bestå hvis vi skal inneha et slikt ansvar. Som man kommer til senere i oppgaven så vil dette absolutt si noe om hvor stor del av kroppsøving bør vies til helse, både igjennom planlegging og gjennomføring. Om dette samsvarer med kroppsøvingslærere sin tolkning rundt viktigheten av helse gjenstår å se.

1.2 Problemstilling

Målet med oppgaven er å undersøke kroppsøvingslærere sin forståelse av helse. Så derfor blir oppgavens problemstilling som følger:

«Hvordan forstås helse av kroppsøvingslærere?»

Hovedhensikten er å analysere hvordan helse forstås av alle lærere uavhengig av trinn, for deretter analysere ulikheter og likheter. Samsvarer lærerne sin oppfattelse med hva som står i læreplanen eller stortingsmelding 22? For å finne ut av dette har jeg valgt å benytte en diskursanalyse. Jørgensen og Phillips (1999) skriver at diskurs er definert som bestemte måter å se eller snakke om deler av en verden og/eller hele verden på. Diskursanalysen har som bakteppe en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Detaljene rundt diskurs kommer i kapittel 3 (teoretisk perspektiv). Ved å benytte diskursanalyse kan man komme nærmere en forståelse på hva helse betyr for norske kroppsøvingslærere. Noe som bekreftes ved at det er gjennomført flere vitenskapelige studier der helse i kroppsøving som fenomen er undersøkt (kroppsøvingsbloggen, 2017). Studiene viser at man har en tatt-for-gitthet i kroppsøving omkring fenomenet helse. Begreper som innsats, samarbeid og fair-play virker til å prioriteres foran helse ifølge forskning (Løvli, 2014; Reine, 2020).

1.3 Struktur og oppbygging

Oppgavens oppbygging starter med innledning, før den fortsetter med kapitlet om tidligere forskning rundt hvordan helse forstås i læreplanen og kroppsøving i et historisk perspektiv. Videre kommer oppgavens teoretiske rammeverk. Der teori rundt helse, samt diskursteori og

den sosialkonstruktivistiske teorien blir presentert. Michel Foucault sin diskursteori vil bli brukt som et utgangspunkt for presenteringen av diskursteori. Deretter fortsetter oppgaven med metode, der min valgte kvalitative forskningsmetode (kvalitativt forskningsintervju) redegjøres for. En gjennomgang av hvordan datainnsamlingen foregikk, mine utvalgte kriterier og ulike beslutninger i lys av teori belyses her. Hvorfor oppgaven har en hensikt og derav er valid for forskningsfeltet blir også presentert. Så følger resultatdelen, i tillegg til at resultatene diskuteres i lys av teorien som er presentert. Til slutt vil oppgaven konkluderes med en drøftingsdel hvor jeg forsøker å oppsummere resultatene slik at de kan settes i sammenheng med tidligere studier og lettere brukes til videre forskning på fenomenet helse i kroppsøving.

2. Tidligere forskning

Tidligere forskning på helsebegrepet i kroppsøving vil presenteres i fire deler. Første del omhandler helselegitimeringen av kroppsøvingsfaget, og hvilke argumenter som historisk er brukt i forbindelse med dette. I del to så skal de ulike diskursene som står sterkt i faget presenteres og diskuteres. Tredje del omhandler feltet helse og kroppsøving. Fjerde del er hvilke retningslinjer ifra politikken som har gjort helsebegrepet vanskelig å forstå. Dagens samfunn gjennom spesielt sosiale medier i spissen har gradvis gjennom en rekke år skapt usikkerhet for befolkningen knyttet til ens egne opplevde helse (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle, 2017). Hvordan alt dette smitter over på kroppsøvingsfaget vil også presenteres og diskuteres avslutningsvis.

2.1 Legitimering av faget

Ved starten av 2000-tallet ble det gjennomført en internasjonal undersøkelse omkring kroppsøving sin status som legitimt fag i skolen (Marshall & Hardman, 2000). En spørreskjemaundersøkelse ble gjennomført på 126 land, samt at mesteparten av tilgjengelig litteratur ble gjennomgått for å gi et bilde på hva som blir implementert i kroppsøvingsfaget. Studien viser at kroppsøvingsfaget er nedprioritert av myndighetene, og ifølge Marshall og Hardman (2000) er det en gjenganger at faget får lite tid per uke og sett ned på som fag i forhold til store fag som matte og engelsk. Denne mangelen på tid vil komme tilbake som et element i resultatdelen, men har naturligvis stor innvirkning på plassen helse får i faget. Mindre tid totalt i uka i et fag vil føre til mindre tid på alle elementene i et fag i uka. Denne undersøkelsen ble gjort på verdensbasis, men ifølge Ommundsen (2008; 2016) tyder ting på at dette er tilfelle i Norge også. For å skape et legitimeringsgrunnlag for kroppsøving så måtte forskere og lærere innen kroppsøving skape sterke argumenter, derfor kom helsebegrepet sterkere inn for å forsvare faget (Ommundsen, 2008; 2016). Ifølge Kirk (1998; 2021) er en av hovedgrunnene til fagets legitimeringskrise kroppsøving sin pedagogiske diskurs. Kirk (2021) mener at diskursen vi finner innenfor pedagogikken i bunn og grunn er en rekke regler og holdepunkter som kobles sammen gjennom bruk av ulike diskurser innen utdanning. Det er ifølge Kirk (2021) slik at kroppsøving er skapt ved at flere diskurser som hele tiden regulerer seg i forhold til hverandre, altså diskurser som omhandler restitusjon, reprodusering og de regulative funksjonene i kroppen sammen danner kroppsøving. Diskurser innenfor disse feltene sees hovedsakelig gjennom idrett og trening, og dette gjør at man skaper en kultur i

kroppsøvningsfaget rundt at fysisk aktivitet er det som betyr noe. Kirk (2021) mener at legitimering ved bruk av en så tydelig fysisk kultur vil være krevende for faget. Dette er fordi man som fag skaper sine meninger ut ifra veldig snevre miljø, for eksempel baseres mye av tingene man foretar seg på en skole på den nærmeste skiklubben i området, eller bokseklubben i et annet område. Vi lærere er ikke bevisste over hvilken grad disse diskursene i lokalmiljøet påvirker oss. Vi glemmer da ifølge Kirk (2021) den individuelle tilpasningen ovenfor elevene våre slik at man som kroppsøvningslærer reproducerer de samme diskursene som vi selv er oppvokst med. Elevene blir på mange måter da tvunget over i våre praksisfelleskap, og tvinges da kanskje inn i en typisk idrettsdiskurs som kroppsøvningslærere ofte har. Det blir da et muligens feil sted for denne eleven å være på, siden denne elevens daværende fysiske utgangspunkt trenger et annet stimuli. Oppsummert vil man ved mangel på bevissthet rundt egen diskurs og bevissthet rundt nærmiljøets påvirkning kunne overføre disse diskursene videre til elevene sine. Kirk (2021) forteller at dette vil skape en reproduksjon som ikke faget er tjent med.

Helsebegrepet brukes som grunnlag for legitimering av kroppsøvningsfaget. Først og fremst er det viktig for å vinne frem ovenfor de politikerne som skal avgjøre fagets fremtid skriver Ommundsen (2016). Deretter nevner Ommundsen (2016) hvordan de samme instrumentale argumentene rundt viktigheten av helse vil påvirke negativt for fagets grunnpilar som likestilt fag i skolen sammen med matte og norsk. Som er det vi i bunn og grunn vil kjempe for i denne debatten. Ommundsen (2008) skriver at man da heller skaper fokus mot enkeltindividet, slik at våre elever må passe for å ta vare på seg selv. Begrepet helsisme brukes for å beskrive denne diskursive utviklingen, man skaper da ifølge Ommundsen (2008) en diskurs i faget som utelukkende handler om å være mest mulig fysisk aktiv for å skape og opprettholde en så god helse som mulig, andre ting betyr lite i forhold til å oppnå god helse. Ommundsen (2016) forteller videre i samme kontekst at kroppsøving heller bør fokusere på en fungerende kropp der læring foregår i, om og gjennom bevegelse, en teori og tankegang man finner igjen ifra Peter J. Arnold (1980; 1991). Arnold (1980) hadde mer tro på dannelsesperspektivet i kroppsøving, og var selv en kroppsøvningslærer. Danning eller læring i, om og gjennom bevegelse.

Når man lærer *om* bevegelse vil da grunnleggende kunnskap og teori bli forsøkt lært gjennom bevegelsesaktiviteter (Arnold, 1991, s. 67). Læring *i* bevegelse handler om at alt det man lærer mens man er i selve aktivitetene (Arnold, 1991, s. 67). Arnold (1991) sier videre at læring *gjennom* bevegelse handler om at de handlingene som elevene gjør bidrar til en ytre

verdskapning. Alt vi foretar oss i små delelementer vil jobbe mot det store målet.

Eksempelvis vårt konstante arbeid mot en bedre fysisk og psykisk helse. Alle tre er sentrale for faget, og har faktorer ved seg som gjør de viktige å løfte frem.

2.2 Norsk kroppsøving

Før fagfornyelsen kom så ble det i 2018 (Moen et al.) gjennomført en studie for å undersøke hvordan skolens ansatte og elever opplevde kroppsøving. Norsk kroppsøving har i en årrekke hovedsakelig bestått av de mest kjente lagidrettene, eksempelvis fotball og håndball ifølge studien. Det viser seg at mesteparten liker faget godt eller svært godt, spesielt blant guttene (Moen et al., 2018). Samtidig viser det seg at de aller mest aktive på fritiden liker faget best, noe som korrelerer med at innholdet domineres av ballspill i timene. Moen et al. (2018) avslutter studien med å konkludere at de med størst kapitalandel i fysiske erfaringer blir fagets seierherrer. De som har behov for annet stimuli, eksempelvis dans eller friluftsliv faller mer bort og opplever ikke faget like positivt som ballspillinteresserte (Moen et al., 2018). Rønbeck og Rønbeck (2012) identifiserte frem ulike diskurser man finner i kroppsøvingsfaget. Denne analysen viser en klar dominerende av idrettsdiskurs i faget, som har røtter helt tilbake til fagets begynnelse der også militærdiskursen var fremtredende. Ifølge Rønbeck og Rønbeck (2012) har reguleringer og regler over tid skapt dikotomier som gjør at elever har blitt rangert ut ifra deres fysiske grunnlag, eksempelvis om man er trent eller utrent. En annen gjennomført studie ifra 2015 (Säfvenbom et al.) skriver også som Moen et al. (2018) at faget viser tydelige fordeler for de elevene som bedriver idrett. Säfvenbom et al. (2015) følger da opp med en poengtering rundt at de elevene som ikke bedriver idrett opplevde faget som mindre motiverende og var mer negativt innstilt i timene. Dette bekrefter idrettsdiskursen til Rønbeck og Rønbeck (2012), og er mest sannsynlig en kultur som er inngrodd i faget vårt fra begynnelsen av.

Likevel så tyder ting på at når man kommer opp på videregående nivå så opplever ikke elevene denne store forskjellen i like stor grad rundt trivsel i faget (Bjerke, Lyngstad & Lagestad, 2016). Det ble funnet forskjeller i årsak til trivsel, men trivselen var tilnærmet like stor hos både de inaktive og aktive. De aktive trivdes ifølge Bjerke et al. (2016) i konkurransesammenhenger, mens de inaktive hadde mer sans for individuelle øvelser uten konkurranse, samt at medbestemmelse ble høyt verdsatt. De fleste forskningsstudier viser til at kroppsøving bli mindre populært med alderen, årsaken til dette skal være lite variasjon i

aktiviteter, lite medbestemmelse og uklare læringsmål (Säfvenbom et al., 2015; Moen et al., 2018). Kroppsøvfagets overordnede mål er bevegelsesglede, og dette er ifølge Lyngstad (2010) tett relatert til elevenes danning. Bevegelsesglede kan utfoldes i mange forskjellige retninger, det avhenger av situasjonen og aktiviteten skriver Lyngstad (2010). I et helseperspektiv kan bevegelsesglede bidra til økt selvbilde og forståelse av egen identitet, noe som samsvarer veldig rundt målet om økt psykisk og sosial helse (Lyngstad, 2010).

2.2.1 Ulike diskurser i norsk kroppsøving

Selv om det i dag er lite norsk forskning på hvordan kroppsøving har utviklet seg siste 20 årene, så er det mulig å se litt større. Ved å benytte tidligere forskning på kroppsøving ifra Norge og Skandinavia kan man muligens få et litt bedre bilde på hvor vi står i dag og hvilke diskurser man finner. De fem utvalgte diskursene jeg fant gjennom Säfvenbom (2010) sine analyser av svenske lærebøker er idrettsdiskurs, helsediskurs, dannelsesdiskurs, friluftslivdiskurs og fitnessdiskurs. Säfvenbom (2010) hevder at kroppsøving har fokus på idrettslige aktiviteter og fysisk helse, og mener dette gjelder kan gjelde for Skandinavia. Dette støttes av Annerstedt (2008) som skriver at skolesystemet er ganske likt i Skandinavia. Det er tre momenter som dominerer i Skandinavia, sosiale egenskaper, fysisk aktivitet og forståelse av helsebegrepet (Annerstedt, 2008). Quennerstedt (2006) skriver at man skal skape kroppslig læring gjennom kroppslige bevegelser. En diskurs er flytende, så selv om det kan virke som det er en og en diskurs som gjelder for en tidsperiode er altså dette ikke tilfelle. Vi finner alle disse diskursene i dagens kroppsøving.

2.2.1.1 Idrettsdiskurs

I starten av kroppsøvfagets historie var det allerede snakk om at kroppsøving skulle styrke helsen til elevene (Augestad, 2003). I forbindelse med dette forteller Augestad (2003) videre at helse også sakte men sikkert kom inn i faget. Faget ble tenkt som et dannelsesfag, men ble fort til et fag med fokus på idrett og dette gjorde at de fysiske egenskapene og forutsetningene til elevene ble et fokus. Undervisning rundt idrettslige aktiviteter skulle gjennomføres av de med idretts- og helse-kompetanse. Allerede i starten av kroppsøving sin historie var det et mål at kroppsøving skulle vært adskilt fra idretten elevene bedrev på fritiden, dette er jo noe vi fortsatt diskuterer i 2023. Dette fokuset på å skille fag og idrett ble veldig vagt etter hvert, og

Augestad (2003) skriver at man på 1950-tallet skulle la elevene få bruke kroppsøving som en inngang til idretten på fritiden. Det er her mye av innholdet vi ser i dagens kroppsøving fant sted med fokus på idrett og ballspillaktiviteter. Idrettsdiskursen i kroppsøving har i de aller fleste år blitt praktisert gjennom at lærerne har gjort målinger av elevenes sine egenskaper og fysiske ferdigheter, og resultatene av dette ble brukt som mål på hvor god helse elevene har (Augestad, 2003).

2.2.1.2 Helsediskurs

De første 40 årene av fagets historie ble faget endret radikalt (Augestad, 2003). Danning var som nevnt et fokus i starten, men faget skulle få mer og mer ansvar for elevenes fysiske utvikling. Kroppsøving skulle ifølge Augestad (2003) gi elevene muligheten til å skape en sterk og frisk kropp. Augestad (2003) skriver at man gjennom læreplanene og kompetansemålene i faget på den tiden kunne se et tydelig fokus på elevers kropp og helse. Elevene skulle lære hva som skulle til for en friskere og sterkere kropp, både gjennom teoretiske begreper men også praktisk gjennomføring. Dette stilte et visst krav til lærerne og man så behovet for mer kompetanse rundt de biologiske, fysiologiske og anatomiske begrepene. Så tidlig som i 1939 så kom normalplanen og her sto det spesifikt hvordan helse skulle undervises til elevene. Blant annet å få økt styrke ble brukt, samt at elevene skulle oppleve økt glede ved aktiviteter for å øke sjansene for livslang bevegelsesglede (By, 1998). Innenfor helsediskursen i faget så kom også fokuset på hygiene inn i 1950-årene. Man oppdaget og lærte mer om bakterier og konsekvensene av dette. By (1998) skriver at renslighet ble veiet mer og mer fokus, og man ga oppgaven om å lære bort dette til lærerne og legene i landet. Diskursen rundt hygiene ble veldig sammensveiset med helsediskursen og man så da på hygiene som en del av det å skape god helse. Det å bytte til treningsklær, samt forstå at man svetter ved fysisk aktivitet og derfor må dusje i etterkant ble vanlig prosedyre (By, 1998). Augestad (2003) skriver at vi i tidlig fase av kroppsøving ser at helsediskursen oppfattes som det å skape sterke og friske kropper, bevegelsesglede og renslighet.

2.2.1.3 Danningsdiskurs

Som nevnt allerede har vi en tydelig dannelsesdiskurs i faget, som tidlig kom inn i faget. I den militære perioden med kroppsøving, den gang kalt gymnastikk, hadde faget et oppdrag rundt å

disiplinere elevene og lære de hva som er moralsk rett (Augestad, 2003). Blant annet skulle man ifølge Augestad (2003) lære seg å håndtere våpen. Våpenet i seg selv var en ting men det skulle gi elevene større kontroll over impulsene sine forteller Augestad (2003). Læreren hadde en autoritær rolle, og fulgt slavisk instruksene de fikk. Det militære regimet var sentralt i denne perioden og det påvirket skolen generelt også (Augestad, 2003). På den tida passet det veldig med en slik autoritær tilnærming ovenfor elevene, begreper som danning, kroppskontroll, disiplin og lydighet blir brukt av Augestad (2003). By (1998, s. 10) hevder at undervisning i 1939 skulle være god oppdragelse for elevene, innenfor etiske retningslinjer. Dannelse av vennskap og gode holdninger til samfunnet var sentralt. Etter hvert ble også leken mer og mer gjeldende i faget, og er mer slik vi kjenner faget i dag (Augestad, 2003). Prinsipper som kreativitet, samarbeid og variasjon er kjent i dagens kroppsøving, og nå som da var det sentralt at man hadde en hensikt bak leken (Augestad, 2003). Blant annet skulle disiplin var til stede og leken skulle følge reglene, akkurat som i dag. At leken oppfattes som morsomt var også viktig, og dette var sterkt bidragende til at elevene faktisk fulgte reglene slavisk. Lek er dannelse i aller høyeste grad fordi det gir elevene disiplin, kjennskap rundt kroppen og evnen til å interagere med andre, og er kanskje det sterkeste middelet vi har til å skape dannelse hos elevene i moderne tid (Augestad, 2003).

2.2.1.4 Fitnessdiskurs

Fitnessdiskurs er også tatt med da det er en stadig voksende diskurs innad i faget. Elever blir mer og mer opptatt av en sunn kropp og hvordan man skal spise og trene for å skape og opprettholde dette idealet. Ifølge forskning ifra Webb et al. (2008) kjennetegnes fitnessdiskursen i Sverige av at man har mye fysisk aktivitet, stort innhold av kondisjon og teorideler som består av fysiologiske og anatomiske begreper. Ifølge analysene har man også noe forskerne kaller for «risikodiskursen», og den er adskilt ifra fitnessdiskursen (Webb et al., 2008). Her vil det ifølge Webb et al. (2008) dreie seg om forebygging og håndtering av mulige skader og generell risiko forårsaket av aktiviteter. Denne risikodiskursen og fitnessdiskursen har til felles at de begge ønsker fokuset rettet på kroppens individuelle og biologiske forskjeller (Webb et al., 2008). I 2018 ble det gjennomført en studie hvor det ble undersøkt hvordan jenters identitetsskaping konstrueres i kroppsøvingfaget (Walseth et al., 2018). Jenter var mer opptatt av hvordan de skulle trene for å oppnå en sunn og sterk kropp, enn å bedrive ballidrett og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppsøvingslæreren skulle ifølge jentene fungere mer som en trener med fokus på intensive timer enn en aktivitetsveileder.

Walseth et al. (2018) mener at idrettsdiskursen bør ha lite plass i kroppsøving, og mente heller at fitnessdiskursen skulle være mer dominerende. Denne studien indikerer Walseth et al. (2018) at også påvirker norsk kroppsøving.

2.2.1.5 Friluftslivsdiskurs

Vi har alltid hatt et forhold til friluftsliv i kroppsøving. Allerede tidlig på 1900-tallet ble det brukt som en arena med fokus på danning hos elevene (Augestad, 2003). Danningsdiskurs, idrettsdiskurs og friluftslivsdiskurs henger nøye sammen med helsediskursen. Bruk av natur var en av mange muligheter for skolen til å bedrive helsefrembringende undervisning. Spesielt kan man med de ulike definisjonene vi vet i dag på helsebegrepet se vel så mye psykisk og sosial helse som fysisk helse gjennom benyttelse av friluftsliv i skolen. Augestad (2003) forteller at man gjennom friluftsliv ønsket å skape frihet, men samtidig variasjon i bevegelsesaktivitet og frisk luft. Orientering og hele dager med turgåing er kanskje den formen for friluftsliv vi benytter oss mest av i dagens skole (Augestad, 2003). Gjennom bruk av naturen skulle man kunne utnytte og utvide de andre diskursene vi har nevnt (Augestad, 2003). Eksempler på hvordan friluftslivsdiskursen bidrar til andre diskurser er at man eksempelvis kan benytte tiden rundt et bål på å lære seg gode hygieniske valg for å styrke helsediskursen eller bruk av kart i orientering for økt geografisk kunnskap i en dannelsingsdiskurs. Augestad (2003) forteller at man gjennom bruk av friluftsliv i årenes løp har gitt elevene mer kunnskap om hvordan et sunt og komplett liv kan leves og hvordan frihet kan oppleves og benyttes i hverdagen.

I dagens skole er det fortsatt en tradisjon med utedager, hvor elevene skal oppleve naturferdsel og friluftsliv. Annerstedt (2008) viser til dette samt sosiale interaksjoner som en del av kroppsøvingskulturen. I Norge skal vi lære elevene gode holdninger, verdier og regler. Et siste element som Annerstedt (2008) trekker frem er helsebegrepet. Noe vi spesielt kan se gjennom Sveriges navn på faget kroppsøving, nemlig idrott och hälsa. Her er helse en del av navnet og poengterer fagets fokus på helse. Annerstedt (2008) mener helse var mer til stede i faget tidligere, og at det blir mer og mer borte fra faget. Det er også ifølge Annerstedt (2008) slik at gode erfaringer og opplevelser med faget kan gi en positiv innvirkning på helsen.

2.3 Helse i kroppsøving

Helse i kroppsøving er sammensatt. Man har læreplaner og styringsdokumenter som gir visse retningslinjer, samt at man har internt press fra elever, foresatte, og andre ansatte i skolen. Jeg skal forsøke å se på noen av disse faktorene for å forstå hvorfor helse har den plassen det har i dagens kroppsøving.

2.3.1 Ulike helseperspektiver

Som vi har sett er helse legitimeringsgrunnlag for faget her i Norge, men også utenlands foregår mye av den samme legitimeringsdebatten rundt generell folkehelse. O`Sullivan (2004) skriver at kroppsøving blir brukt som et virkemiddel mot målet om bedre helse for befolkningen. Ifølge Quennerstedt (2008) preges diskusjonen rundt helse av to motpoler enten det er positive eller negative sider ved helseproblematikken. Disse diskusjonene mangler samtaler rundt hva helse i kroppsøving skal og bør være forteller Quennerstedt (2008) videre, samtalene dreier seg i all hovedsak om den patogene tilnærmingen på helse. Patogen og salutogen tilnærming til helse vil defineres i teorikapittelet. Ifølge Quennerstedt (2008) er de som ser på de positive sidene ved mer fokus på helse opptatt av reduksjon av inaktive, syke eller overvektige elever. De som er negative til økt helsefokus peker på potensielle farer ved å skape helsefokus, blant annet risikoen ved å skape et individuelt, biomedisinsk og moralsk fokus på helse kan være tvilsomt. Dette peker på at diskusjonen først og fremst tar utgangspunkt i objektive og biomedisinske forhold ved elevene.

Mong og Standal (2019) gjennomførte en studie rundt helselitteratur i kroppsøving, der det ble undersøkt to ting. Det ene om hvordan de ulike helseforståelsene vi har i kroppsøving blir brukt og undervist i faget, og om disse forståelsene man har gjør en forskjell på elevene. Det viser seg at den ene biomedisinske gruppen de undersøker stort sett skriver om trening for bedre helse koblet opp imot kroppsøvingsfaget, målet er fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede. I den andre alternative gruppen er litteraturen ifølge Mong og Standal (2019) mer opptatt av teori og analyser på helseperspektivene i kroppsøving og læreplanene i faget. Det skrives om biomedisinske tilnærminger på helse og grunner til at denne tilnærmingen må suppleres med andre tilnærminger fra lærerne for å unngå et varig snevert syn på helse i faget. Her er det tydeligere spor av elevmedvirkning og læring. Mong og Standal (2019) skriver at den alternative gruppen virker til å ha mindre lærerstyrt og søker mot involvering av elevene for å skape økt læringsutbytte. Man ser da at det i den andre gruppen vil dominere en mer salutogen tilnærming til helse, og ikke patogen tilnærming som i den første med biomedisinsk

fokus. Det vil si at man i den alternative gruppen vil finne grunnlag om at helse er mer enn en tilstand av syk eller frisk.

Man ser tegn til at helse er både fysisk, psykisk og sosialt betinget. Det blir ifølge Quennerstedt (2008) mer fokus på elevenes evne til å forstå egen helse enn et ferdig skildret mediebilde. Fokuset legges på forståelse av sammenhengene som salutogen helseforståelse tilbyr og ikke om man er tykk eller tynn, frisk eller syk også videre. Fokusområdet til Quennerstedt (2008) er at kroppsøving ikke utelukkende skal være et fag med helsefremmede aktiviteter fordi det skal bidra til å legitimere faget, men heller lære elevene om helse slik at de er i stand til å ta vare på egen kropp utenfor skolen. Vi skal hele tiden bidra til et sunt helsefokus, og ikke skape negative helsebilder for elevene. Dette mente Quennerstedt (2006) også i hans doktorgradoppgave, ved å legge til rette for at elevene skal kunne delta, medvirke i avgjørelser og engasjere seg i leken og andre sosiale interaksjoner med andre. Helse bør presenteres med disse områdene i fokus. Forstår kroppsøvingslærere helsebegrepet ulikt, så vil undervisningen bli ulik, dette vil igjen påvirke elevenes læring. Forskning (Quennerstedt, 2008; Armour & Harris 2013; Mong 2019) viser til at kroppsøvingslærere generelt forstår helse som fenomen i et bredt spekter teoretisk (psykisk og sosialt), mens det i teorien blir mer snevert i form av at det kun fokuseres på fysisk aktivitet. Mong (2019) opplever kroppsøvingslærere som bevist rundt helseteorien, men mangler evnen til å sette det ut i praksis.

2.4 Helse i kroppsøving i et politisk perspektiv

I 2004 hevdet John Evans at det har blitt krav om økt helsefokus i skolen, og så en klar tendens bare de siste årene (Evans, 2004). WHO sitt fokus har smittet over de politiske maktene og dette sier Sæle og Hallås (2020) har ført til en global økning på fokuset rundt helse i skolen/kroppsøving. Dette fokuset på økt fysisk aktivitet tyder på at helseforståelsen til politikerne ligger rundt det fysiske og at de har en fysiologisk tilnærming til aktivitet. Borgen og Engelsrud (2015) peker på i deres artikkel at man forstår og begrunner fysisk aktivitet forskjellig i skoleverket. I 2009 ble det ifølge Borgen og Engelsrud (2015) opprettet et tiltak med den hensikt å skape økt aktivitet for elever på mellomtrinnet som et tiltak for folkehelsen generelt. Folkehelsetiltaket ble ikke satt som et av flere kompetansemål for faget men skulle være der som et overordnet mål for planlegging og gjennomføring av hver time. I 2012 kom jo fysisk aktivitet inn med mye av det samme grunnlaget som tiltaket i 2009, nemlig

folkehelsen. Borgen og Engelsrud (2020) gjennomførte også en studie hvor de så på kroppsøving og andre tiltak med fysisk aktivitet i skolen, der det viser seg at det er vanskelig å skille en kroppsøvingstime med fokus på kompetansemål og læring kontra en uorganisert aktivitet. Mangelen på en klar definering i begreper som psykisk og fysisk helse kritiseres av forskere fordi det skaper ulik forståelse og derav ulik undervisning (Engelsrud et al., 2021). Kroppsøving omtales ofte som gym på skolen, og Engelsrud et al. (2021) mener at faget mister sin egentlige verdi ved å kalle faget gym og ikke kroppsøving.

3. Teoretisk perspektiv

Den første teorien omhandler teorien rundt helse av Antonovsky (1979; 2005). Dette er for å definere helsebegrepet. Så følger teorien rundt diskurs med Michel Foucault (1995; 1999) sitt utgangspunkt, før valget falt på en sosialkonstruktivistisk teori da den relaterer opp imot maktprinsippet jeg skal bruke i en diskursanalyse. Hvordan vi mennesker ser på verden er gjennomgående i den sosialkonstruktivistiske teori. Diskursteorier og sosialkonstruktivismen har relevans opp imot mitt sentrale element i diskursanalysen, nemlig hvilken tatt-for-gittethet vi finner helsediskursen i kroppsøving. Teoriene gir også meg som forsker et mer kritisk blikk på hvilke elementer som må inn i oppgaven for å besvare problemstillingen.

3.1 Antonovsky sin teori rundt helse

Jeg har allerede fremlagt definisjonen til WHO, men den definisjonen mangler en mer grundig gjennomgang rundt hva et fenomen som helse innebærer. Antonovsky (2005) har en mer omfattende beskrivelse av hva helse kan være. Først skal helse defineres, før det presenteres igjennom Antonovsky sine to forståelser av helsebegrepet. Vi har ifølge Antonovsky (2005) den salutogene- og patogene forståelsen.

Helse er som det allerede er blitt poengtert et vanskelig og litt ubegripelig begrep og forstå, spesielt desto mer man lærer og forstår om det. Mikael Quennerstedt har forsket på helse i mange år og har en mening om at helse hele tiden har utviklet seg og stadig endres. Det som er mest gjeldende for denne oppgaven i forhold til helse er at helse avhenger av hvordan vi ser og påvirkes av de ulike diskursive praksisene. Ifølge Quennerstedt (2006) har man ulike kontekster, det kan være diskursive eller kulturelle. Uavhengig av hvilken kontekst helsebegrepet blir satt inn i, virker ikke helsebegrepet til å ha noen stor betydning.

Quennerstedt (2006) har sett på helse opp imot tidligere historikk, her fant han to veier til å se på helse. Det er de moralske- og vitenskapelige normative tilnærmingene. Den vitenskapelige normative tilnærmingen handler om man har et fullstendig fravær av all slags sykdom. Da forteller Quennerstedt (2006) at man først og fremst befinner seg i medisinvitenskapens verden, hvor all sykdom anses å være antagonist til helse. Den moralistiske normative tilnærmingen er ifølge Quennerstedt (2006) sett på som en utopisk tilstand, en tilnærming man kan se og kjenne igjen i noen typiske religiøse settinger. På mange måter blir det sett på som en måte man skal leve på med visse regler, helse blir da forstått som at man gjennom

harmonien i et religiøst miljø har likevekt på to ulike elementer. Eksempelvis ifølge Quennerstedt (2006) har vi etikk og moral eller natur og menneske.

3.1.1 Helse forstått i et salutogen perspektiv

Sykdom har hele tiden opptatt oss, og Antonovsky (1979) mener at store deler av befolkningen i moderne tid har fokus på sykdom i liten til stor grad. Det å oppleve seg som frisk eller syk har vært en bekreftelse på om man har god eller dårlig helse for den allmenne befolkning. Den salutogene forståelsen handler ifølge Antonovsky (1979) om noe mer enn helse/uhelse. Man stiller spørsmål om hvorfor det er slik at noen bli betegnet som det ene eller andre. Helse ifølge Antonovsky (1979) er at man har ulike grader av helse mellom letthet og ubehag. I et salutogenisk perspektiv så vil man si at helse er i en kontinuerlig endring, at det hele tiden beveger seg i en retning.

En salutogenisk måte og se verden på vil forsøke å forstå det hele bildet. Quennerstedt (2006) forteller at man gjennom aktiviteter og trening påvirker sosial og psykisk helse vel så mye som den fysiske helsen vår. Ved å innta en salutogenisk tilnærming så ser du ikke bort ifra sykdom. Man anerkjenner i høyere grad at sykdom vil være en gjeldende faktor for helsebegrepets forståelse, likevel påpekes det at sykdom ikke trenger å være tilfelle ved uhelse. Quennerstedt (2006) sier at helse er noe som skapes og bygges gjennom samarbeid imellom omgivelsene og mennesker. Ifølge Antonovsky (2005) vil forskning på denne faktoren undersøke hvor man ligger i forhold til balansen mellom mer helse og mindre helse.

Antonovsky (1979) var særlig opptatt av den salutogene forståelsen av helse, og med hans arbeid med dette så utførte han mest undersøkelser rundt hvordan stress påvirker helsen vår. Med stress menes den tilstanden vi mennesker opplever der vi har en spenning i kroppen som må bearbeides. Slike tilstander med stress over tid kan ende i at man opplever sykdom eller helse, eller en ting imellom de to faktorene. Evnen til å takle dette avgjøres ifølge Antonovsky (2005) hvor man plasser seg på dette kontinuumet. Antonovsky sin forskning på dette føltes for meg relevant og spennende, og ble mye av grunnlaget mitt for å skrive nettopp denne oppgaven. I 1979 skrev Antonovsky om måter og takle denne tilstanden av stress vi alle opplever, kalt GRR (generalized resistance resources). Denne termen som forkortes GRR kan innebære alt ifra hvor store ressurser av sosiale støttespillere vi har til velvære i form av eksempelvis rikdom (Antonovsky, 2005). Som Lindström & Eriksson (2005) skriver så har

GRR som grunntanke at man skal bruke de rette ressursene på korrekt måte, og ikke fokusere på alle ressursene hele tiden.

3.1.2 Helse forstått i et patogen perspektiv

I motsetning til den salutogene forståelsen som har fokus på å finne ut hvor man befinner seg i kontinuumet helse og uhelse så har en patogen forståelse en mer stillestående tilstand hvor man må forholde seg til at helsen må opprettholdes ved å gjøre kontinuerlige rette valg. Man kan ikke ifølge Antonovsky (2005) bare forbli i en tilstand av god eller middels helse, man må hele tiden jobbe for en opprettholdelse av den. Sykdom har også en større plass i den patogene tilnærmingen. Ved å benytte rette valg som vi klassifiserer som sunne valg for en sunn livstil har på mange måter vært «oppskriften» på å holde seg frisk. Dette mener Antonovsky (2005) gir et noe skjevt fokus for mennesker, da sykdom kan ta overhånd og gis mer oppmerksomhet enn det å være et menneske. Vi anerkjenner ikke mennesket som noe mer enn en biologisk kropp, og glemmer det sosiale i oss med beviste handlinger rundt helsen vår. Noe Quennerstedt (2006) bekrefter ved å skrive at vårt biologiske fokus rundt kroppen styrer vår anerkjennelse rundt egen identitet. Gjennom en patogen tilnærming til helse skaper vi ordning hvor mennesker blir systematisert gjennom en ordning hvor vi enten er syk eller frisk. Ifølge Quennerstedt (2006) så er sykdom en opplevelse for oss hvor vi opplever at kroppen ikke har tilstrekkelige evne til å fungere med optimale funksjoner. En slik tilnærming til helse er noe Antonovsky (2005) misliker, da han mener vi mennesker ikke skal settes i en bås som frisk eller syk. Helse er mer enn en tilstand av å være syk eller frisk.

Denne gjennomgåtte teorien rundt de to perspektivene på helse (patogen og salutogen) vil senere bli brukt i drøftingen for å forsøke å gi en oppsummerende konklusjon til problemstillingen. I lys av det som er gjennomgått er tanken at man forsøker å forstå helse mer bredt enn bare sykdomsfravær, man ser helse som noe i konstant bevegelig (dynamisk). Gjennom egne erfaringer vil jeg bekrefte teorien om at helsen kan være mer enn bare bra eller svak, man kan ofte finne ut at helsen befinner seg midt imellom noen ganger.

3.2 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme er hvor den virkelige verden blir oppfattet som samfunnskapt.

Virkelighetsforståelsen vår blir konstant testet og påvirket fra de opplevelsene vi opplever i

forskjellige sosiale settinger. Ifølge Troja (2021) blir vår forståelse til gjennom de forskjellige faktorene man finner i en sosial setting. Lock og Strong (2014) forteller at en teori er den radikale sosialkonstruktivismen, her ser man på verdensbildet og virkeligheten som menneskeskapt gjennom språket vårt. Det vil da gjennom et slikt perspektiv aldri kunne bli sett en virkelighet uten språk til stede, og derav ingen forståelse rundt hva som er feil eller rett. Ifølge Alvesson og Sköldberg (2017) så har forskere innen sosialkonstruktivismen som oppgave å fremlegge hele prosessen til sosiale konstruksjoner. Man vil alltid finne verdier som er veletablerte i samfunnet vårt, og som derav påvirker våre tanker om verden.

Første kjennetegn innen sosialkonstruktivismen er ifølge Burr (1995) at man ser på menneskers konstante tatt-for-gitteth rundt forståelsen av seg selv og verdensbildet med kritiske øyne. En sosialkonstruktivistisk fremgangsmåte tar aldri noe for gitt, vedtatte sannheter blir aldri ferdig forsket på. Andre kjennetegn omhandler vår forståelse av verdensbildet, alt vi forstår og hvordan språket vårt er dannet gjennom århundre med kultur og historikk. Gjennom å leve et liv der man sosialiserer seg så danner man sin egen lille virkelighet. Kjennetegn nummer tre er at måten man skaper sin forståelse av verdensbildet på er et resultat av sosialiseringen man foretar i livet. Fjerde kjennetegn sier at sosiale interaksjoner og ens egne opparbeidede kunnskap er faktorer som er synonyme med hverandre, ved å forstå en situasjon på en viss måte så vil man handle på en viss måte gjennom disse to faktorene. Dette fører til at vi alle har handlinger som føles mer naturlig enn andre. Ifølge Burr (1995) skaper vi mennesker verdensforståelse ved hjelp av sosiale interaksjoner med andre mennesker, ikke objekter. Vi har gjennom bruk av et felles språk skapt en erfaringsbank, der våre tidligere originale meninger ikke behøves. Dette foregår i en slags evig syklus, der vi aldri vil ende opp i situasjon med et «stillestående» språk.

Aadland (2011) skriver at «sannheter» vil skapes og forsvinne i takt med tiden gjennom sosialisering. Den primære formen for sosialisering skjer ved tillæring av språk og regler. Den sekundære formen for sosialisering er gjennom eksempelvis skoleverket, idrettslaget eller media. Ved sosialisering mener Aadland (2011) at man blir gitt de nødvendige evnene til å skape forståelse og håndtering av sin egen omverden. I vårt samspill med medmennesker vil vi gjøre handlinger som former individet og samfunnet vi lever i. Aadland (2011) fortsetter med å understreke hvordan miljøene vi sosialiserer oss i vil inneha ferdige regler og normer, del vil si at vi bare viderefører og utvikler enn allerede satt standard. Dette gjelder alle mennesker i alle aldre. Vi er like mye involvert i disse prosessene enten vi er barn, ungdom eller voksen i hvilket som helst land. Ifølge Aadland (2011) vil det si at våre private tanker

ved sosialisering vil sammenkobles med samfunnets normer og dette skaper en institusjonell mening. Uansett hvor mye vi holder på våre private tanker, så vil de eksisterende normene i samfunnet påvirke oss. Thagaard (2018) skriver at man med utgangspunkt i menneskers sosiale språk vil kunne forstå hvor individet kommer fra. Ved å benytte sosialkonstruktivismen som teori vil oppgaven berikes ved at intervjupersonene sitt ståsted rundt helse kan forstås gjennom de tillærte normene og reglene i samfunnet. Hva som gjør at de snakker om et spesifikt tema kan aktualiseres ved at man ser hvilken kultur/diskurs de kommer fra.

3.3 Diskursteori av Foucault

Sentralt for oppgaven er diskursteori og spesielt tolkningen gjort av Michel Foucault (1926-1984). Først en kort avklaring rundt sentrale begreper (arkeologi, genealogi og makt), før teori rundt diskurs og begreper presenteres. Deretter avslutter kapitlet med en redegjørelse av diskursanalyse og diskurs. Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) vil en diskursanalyse kunne brukes ulikt ut ifra behov, men teorien kan ikke være hva som helst, den må være relevant. Den utvalgte diskursanalysen består av Foucault sine tanker og den som mange andre varianter av diskursanalyse henger metoden og teorien i sammen.

Hall (2001) skriver at diskurser ikke bare handler om språk, men fungerer som en produsent av kunnskap og erfaringer. Foucault mener at begrepet diskurs er samfunnsvitenskapelig, noe som tyder på inspirasjon ifra sosialkonstruktivismen. Diskurs som begrep er definert på mange måter, min definisjon tar utgangspunkt i Neumann (2001) sin definering. Bakgrunnen for dette er at definisjonen til Neumann (2001) tar utgangspunkt i både sosiale og språklige praksiser.

«En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (Neumann, 2001, s. 18).

Denne diskursdefinisjonen er ifølge Neumann (2001) tett relatert opp imot Foucault sine ideer rundt diskurs. Definisjoner er i stadig bevegelse og man har ifølge Neumann (2001) en rekke diskursdefinisjoner, men oppsummerer en generell definisjon som sitatet ovenfor. Jørgensen og Phillips (1999) mener Foucault ikke kan kategoriseres, dette er fordi han hele tiden endret

seg og videreutviklet egne teorier. Foucault mente akkurat som sosialkonstruktivismen sine premisser at virkeligheten ikke bare er basert på kunnskap. Foucault var ifølge Hall (2001) ikke bare opptatt av språkets virkning, men han var særlig interessert i at diskursene var med å skape mening og kunnskap også. En definisjon på sannhet var ifølge Foucault konstruert diskursivt, altså at sannhet innen et felt blir til gjennom hvordan de forskjellige vitendisiplene påvirkes. Hovedprosjektet til Foucault var ifølge Hall (2001) at han forsto at våre automatiske tanker og selvfølgeligheter ikke alltid var like selvfølgelige som først antatt. Hall (2001) skriver at dette ga grobunn for Foucault til å finne ut hva som faktisk ligger bak menneskets innerste tanker og faktiske følelser. Diskontinuerlige praksiser brukes av Foucault som et virkemiddel for å forstå diskursbegrepet. Man skal ifølge Foucault (1999) se på diskurser som praksiser som kan krysses og berøres, men også at diskursive praksiser har evnen til å utelukke og overse hverandre. Foucault så på diskursbegrepet som noe annet enn lingvistisk, i motsetning til mange andre filosofer. Hall (2001) forteller at grunnlaget blir til ved at et bestemt fenomen bearbeides ved bruk av diskurser. Eksempelvis fra kroppsøving kan det være hvordan kroppsøvingslærere angriper og forstår begrepet helse og hvordan de lærer bort helse til elevene. Det er greit å bemerke at det i tillegg finnes flere diskurser innen et fenomen eller tema, som ble nevnt i kapittelet om tidligere forskning.

Jørgensen og Phillips (1999) nevner at man gjennom språk kan skape sine forståelser av hvordan den virkelige verden henger sammen, og at den fysiske verdenen vi oppfatter får mening rundt den virkelige verden gjennom diskursene. Eksempel innen helse er blant annet elementet rundt fedme. Fedme er anerkjent som livsfarlig og blir sett på som et synonym for økt risiko for uhelse. Fedme er ikke relatert til språket og dermed utenfor menneskers personlige oppfattelse av virkeligheten. Det vil si at fedme blir utenfor en setting hvor en felles mening kan regjere rundt fedme. Noen forklarer fedme som en konsekvens av inaktivitet gjennom en aktivitetsdiskurs, eller feil ernæringskunnskap, mens andre kan se på diskursen rundt psykisk helse som en mulig årsak (Hall, 2001). Disse undergruppene av diskurser går alle under en samlet helsediskurs. Fedme forstås dermed ulikt, avhengig av hvilken diskurs dom dominerer.

3.3.1 Arkeologi og genealogi

En av Foucault sine mange interesser var sosialvitenskapen, gjennom den forsøkte han å skape struktur gjennom vitendisiplinene, og hva som ga mening og sannhet i menneskers

ulike utsagn (Jørgensen & Phillips, 1999). Arkeologi var en metode innen diskursanalyse han brukte for å finne ut av de ulike strukturene som interesserte han. Tidligere forskning og analyse på feltet av Foucault hadde et fokus på sosiale institusjoner, mens han etter hvert ble mer opptatt av diskursene (Markula & Pringle, 2006). Ifølge Hultqvist (2004) kan man eksempelvis ifølge Foucault se på noe som veldig galt i dag, men som var helt greit for 300 år siden. Gjennom sine arkeologiske undersøkelser ble det forsøkt å forstå hva som kan gi mening gjennom det meningsløse hos mennesker. Foucault brukte også analyser innen det genealogiske verktøyet i sammen med det arkeologiske (Alvesson & Sköldberg, 2008). Disse to er komplementære fordi den ene analyserer diskursen opprinnelige og elementære form (arkeologi), mens den andre (genealogi) undersøker diskursen sin nåværende makt, altså nåtiden. Foucault er som mange andre filosofer inspirert av andre store tenkere innen filosofien (Hultqvist, 2004).

I genealogien undersøker man hvordan diskursen, historien og maktbalansen henger sammen. Ifølge Neumann (2001) skriver Foucault at genealogi er noe man kaller for en måte å undersøke nåtidshistorien. Eksempelvis vil det være hvordan vi i 2023 ser dagens samfunn, tidligere historie og fremtiden. Vi som forskere er dermed praktiserende innen genealogien, der vi retter kritisk blikk på oss selv og våre mønstre. Dette er paradoksalt ifølge Foucault (1999) da man med et slikt blikk hele tiden vil påvirkes av mønstrene man selv har forsket på. Altså at vår praksis som forsker er dannet av tidligere forskning som gjør at vi ubevisst gjør enkelte valg innen de opparbeidede mønstrene. Foucault (1999) fortsetter med at han mener det er mulige feller innen alle slags praksiser. Genealogien forsøker å tette dette hullet for å gi et riktig perspektiv på dagens samfunn (Hultqvist, 2004). Spesielt kan man gjennom genealogien skape og fremheve makt (Neumann, 2001). Innen kroppsøvningsfaget vil det si dannelsesdiskurs, idrettsdiskurs, helsediskurs og friluftslivdiskursen.

3.3.2 Maktbegrepet

Jørgens og Phillips (1999) mener at Foucault aldri lagde en klar definisjon av begrepet makt, samt at han ikke utga sin egen teori omkring maktbegrepet. Likevel skrev han mye om makt og kunnskap, og forholdet imellom de to igjennom hans genealogiske arbeid. For å utøve makt krever det et grunnlag med kunnskap, samtidig som kunnskap skapes gjennom maktutøvelse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Gjennom mange ulike sosiale praksiser har man ifølge Alvesson & Sköldberg (2008) spor av makt, det vil si at man finner makt overalt og

Foucault mener dette kan være positivt. Makt er ifølge Foucault (1999) noe som produserer kunnskap, og ikke kun skal ses på som undertrykkelse. Makt forstås av Foucault som en produsent av forståelse og verdi for den virkelige verden, som vi kjenner igjen fra den sosialkonstruktivistiske teorien.

Hammer (2017) skriver at man må se på hvordan makt har påvirket og formet vår faktiske verden i dag, og deretter hvordan vår historie er påvirket av makt opp igjennom tiden.

Foucault (1995) forteller at man igjennom 1700-tallet skapte nye ideer og tanker om hvor stor påvirkning staten hadde på befolkningen. Hammer (2017) forteller at man gjennom disse årene fikk en masse nye diskurser inn i vårt forståtte verdensbilde på den tiden. Flere ulike områder av samfunnet ble omringet av ulike diskurser, blant annet pedagogikken (Hammer, 2017). Foucault (1995) skriver at han så påvirkninger fra makten gjennom en form for undertrykkeshypotese. Hypotesen går ut på at så på makten som et slags overhode som kontrollerer alt og forhindrer alt av utvikling (Hammer, 2017). Ifølge Hammer (2017) vil man ved å se på makt som en kontrollerende gruppe med lover og regler miste den faktiske makten man kan finne i begrepene teknikker, kontroll og normalisering. Disse begrepene overstyrer alt annet og finnes i alle trinnene vi har i samfunnet, fra statlige overhoder til fattige. Hammer (2017) skriver at Foucault forsket mer og mer på maktfaktorene i moderne tid. Maktfaktorer som siktet på stimulering, organisering, kontrollering og forsterking av de ulike ressursene i samfunnet vårt. En slik makt vil sikte mot å bevare og utvikle befolkningens og samfunnets opprinnelige form. Det er ved å se på kropp på to ulike hovedmåter at denne makten finner sted. Ifølge Hammer (2017) så tar kroppen som maskin sikte mot dressering og videreutvikling av komponentene i våre ulike kontrollsystemer. Mens man i kroppen som art ser på kroppen som mer enn en maskin, man ser de biologiske prosessene som finner sted og ser på kroppen som noe med fullt av liv (Hammer, 2017). Eksempler på dette er at vi har en viss helsetilstand, eller forholdet mellom døden og fødsler. De to måtene å se kroppen på er til sammen en juridisk form for makt og er det Foucault (1995) kaller biomakt. Hammer (2017) skriver at biomakten også forsøker å forklare menneskets handlinger, slik at disse kan manipuleres. Den skaper ikke effekt der og da, men kan påvirke eventuelle handlinger frem i tid. Innenfor skoleverket ser man at elevene kjenner til makten kroppsøvingslæreren har over deres fremtidige handlingsmuligheter og valg, men læreren tvinger likevel ikke elevene til å gjøre arbeid, det blir biomaktens effekt innen skolen.

Hammer (2017) skriver også om de tre nivåene innen ulike former for styring av individ og samfunn med bakgrunn i arbeidet til Foucault (1999), kalt «governmentality». Nivå en er hva

som er rett eller galt, noe vi ser gjennom hvordan våre rettigheter forsvares av juridisk og statlig praksis. Her dannes kjernen imellom samfunnet og individene. Nivå to er utsiden av kjernen, her vil man ifølge Hammer (2017) se på de statlige praksisene som skal finne sted for at individet skal kunne klare et liv innad i et samfunn. Dette faller tilbake på maktteknikker og kunnskap som er definert tidligere. Kontroll, rutiner og overvåkning er elementer innen maktteknikker og kunnskap som forsøker å skape og utvikle oss. Vi ønsker ikke å skape et dømmende individ, men en disiplinert samfunnsborger som fungerer i lag med befolkningen. Nivå tre omhandler mønstre innad i samfunnet og hvordan befolkningen kobles mot disse mekanismene som samfunnet poserer. Vi har makten ved å gjøre det rette, der handlingen av makten er i fokus. Vi bruker her et begrep kalt humankapital for å beskrive denne ressursen (Hammer, 2017). Kunnskap og maktteknikker inngår i alle tre nivåene og man må forstå dens sammenheng for å forstå hvert enkelt nivå ifølge Foucault (1999). Det handler om å minimere mulighetene for risiko og maksimere mulighetene for suksess. Denne oppgaven ønsker å bruke «governmentality» som fokusområde, da det ser på profesjonsutøveren som et individ med frie rettigheter, plikter og muligheter for å handle ved autonomi.

Jørgensen og Phillips (1999) sier Foucault ser på forholdet kunnskap og makt som nærliggende til diskursen. Altså vil man forstå at produktivitet skjer gjennom maktbruk fordi man ønsker å finne mening (Foucault, 1999). Diskurser produserer dermed de objektene og subjektene vi har kunnskap om. Diskursenes operasjonelle praksis vil forme de objektene som skapes gjennom ulike situasjoner. Eksempel fra kroppsøving og helse kan være hva elevene og kroppsøvingslærerne forstår som viktig for å oppnå bedre helse.

Maktteoriene til Foucault (1995; 1999) blir kritisert fordi det menes av forskere at resultater kan overstyres av forutsetninger (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Det ser vi igjen i mye forskning lokalt og internasjonalt, altså at man finner de resultatene man faktisk vil finne. Alvesson & Sköldbberg (2008) skriver også at det er kritikk av Foucault sin fremgangsmåte for å fremvise resultater og hvordan han har produsert den kunnskapen han kommer med.

3.3.3 Forståelse av forholdet mellom subjekt og diskurs

I denne oppgaven falt valget mitt på å undersøke hvordan lærere forstår helse ved bruk av diskurs. Altså hvilke diskurser som ligger bak det som ble sagt i intervjuene. Både de diskursene som inkluderes av lærerne og de som ekskluderes. Kunnskap produseres ifølge Foucault ved hjelp av diskursene, ikke subjekt (Hall, 2001). Foucault (1999) understreker

likevel at man kan uttrykke sine personlige meninger og sette spørsmålstegn ved de diskursene man finner innad i faget. Her kommer igjen utfordringen som lærer ved at man ubevisst er styrt av diskurser og påvirkes av dette i møtet med å utfordre etablerte sannheter og diskurser innen et fag. Man har flere tatt-for-gittheter som vi ubevisst handler rundt. Makten skaper ifølge Foucault et mønster som vi aksepterer og handler innenfor som etablerte lærere innen et fagfelt (Neumann, 2001). Jeg ønsket i analyseprosessen av denne studien å finne de diskursive tema innenfor en aktivitetsdiskurs avseende helse som finnes hos de lærerne jeg intervjuet. Foucault sin objektive forståelse av subjekter vil være å benytte diskurser for å finne subjektene sine egentlige utsagn (Hall, 2001). Den gjennomgåtte teorien var svært relevant opp imot diskursanalysen som ble benyttet, mer om diskursanalyse i metodedelen.

4. Metode

I metodekapittelet skal jeg først presentere den kvalitative forskningsmetoden (kvalitativt forskningsintervju) som er benyttet, samt begrunnelse for valgene mine. Jeg redegjør for hva en forsker trenger å huske på i denne typen kvalitativ metode, altså forskerrollen. Så redegjør jeg for valgene mine i forhold til intervjudeltagere, og hvilken teknikk jeg brukte i innsamlingen. Deretter gjennomgås prosessen fra pilotintervju, etterfulgt av intervjuene. Siste del består av beskrivelse av hvordan transkripsjonen foregikk og hvilken analysemetode som ble benyttet og hvordan den ble benyttet (diskursanalyse). Her vil det først være litt generelt om diskursanalyse før den spesifikke metoden av diskursanalyse for denne studien presenteres.

4.1 Kvalitativ forskning

Kvalitative metoder fokuserer ifølge Thagaard (2018) på å undersøke menneskers livsvaner for å skape en dypere forståelse omkring disse livsvanene enn det vi allerede vet. Thagaard (2018) definerer målet ved kvalitativ forskning som at man ønsker å skape forståelse av sosiale fenomener. Brinkmann & Tanggaard (2012) forteller at ikke alle fenomener lar seg like lett forskes på og studeres. Derfor egner kvalitativ forskning seg godt fordi det skaper en nær tilknytning til forskningsfeltet kontra kvantitativ forskning. Kvalitative metoder stiller høyere krav til åpenhet og en fleksibel forsker fordi man må stadig tilpasse seg i møte med omgivelsene. Det må skapes tillit mellom forsker og deltaker noe som kan være en positiv og negativ side ved kvalitativ metode. Det er ett enkelt fenomen som jeg har valgt å studere, nemlig helse i kroppsøving, på bakgrunn av nysgjerrighet og ønske om å utvide dette forskningsfeltet ytterligere. Dette ble gjort ved å se på hvordan barneskolelærere forstår og praktiserer helse i kroppsøving sammenlignet med lærere på ungdomsskolen og videregående. På bakgrunn i dette så mener jeg at et kvalitativt forskningsintervju som er semistrukturert er mest hensiktsmessig for å fange de ulike forståelsene best mulig. Brinkmann og Tanggaard (2012) forteller at subjektive meninger om helse utforskes og analyseres, og dette gjøres godt gjennom intervju. Under intervjuene ble det gjort opptak, deretter ble opptakene transkribert og denne transkripsjonen ga materiale til videre diskursanalyse. Diskursanalyse kan berike min studie ved å skape sammenheng av diskursene innen helsebegrepet.

4.1.1 Forskerrollen

Kvaliteten på alle ledd ved en studie avhenger av forskerens rolle. Både forskerens kunnskap og etiske evner er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avgjørende for det endelige produktet ved kvalitativ forskning. Ved bruk av diskursanalyse så er både den generelle og diskursanalytiske rollen til en forsker i fokus. Det er ifølge Jørgensen og Phillips (1999) en krevende prosess og forske på diskurser man omgis av selv, da egne meninger og empiri påvirker ens tanker omkring diskursen. Dette var en krevende prosess for meg da jeg har kunnskap og meninger rundt hva helse bør være i kroppsøving. Så allerede i tidlig fase (før intervjuguide) måtte jeg bli enig med meg selv og finne ut hva jeg mente rundt temaet som jeg skulle forske på. Hvordan jeg stiller spørsmål, hva jeg velger å stille av spørsmål og hva jeg velger å gi som svar under intervju ble relevant. Jeg forsøkte under hele intervjuprosessen å være åpen rundt alt det som omhandler mine meninger rundt helse. Man vil ved en studie som benytter diskursteori måtte farge studien noe, så man kan ikke sette parentes rundt alt, dette er da gjort ved at mine spørsmål og analyse er forståelig og transparent.

I forskerrollen har man også en forpliktelse om å gjenfortelle det informantene faktisk fortalte. Altså må man i transkriberingsfasen skrive ned det som faktisk ble sagt, ikke vri det over til egen tolkning. Man skal som intervjuer skape en god relasjon, men likevel holde det profesjonelt. Det ble gjort gjennom å nikke anerkjennende til svarene jeg fikk, uavhengig av mitt synspunkt. Et analyseverktøy for diskursanalysen som brukes er tatt-for-gittethet og handler om at både forsker og de som intervjues ofte er innen samme felt og dette kan skape et problem. Her kan det skapes et problem skriver Jørgensen og Phillips (1999) fordi to stykker innen samme fagfelt har ganske lik oppfatning og fører intervjuet inn i en bestemt retning noe som gjør at man muligens ikke finner alle diskursene som finnes. Det ble løst ved at jeg kun stilte oppfølgingsspørsmål der det følte nødvendig for studiens formål og dreide intervjuet over på noe annet hvis intervjuobjektet ble for ensopret i sine svar. Mine tanker om helse er sentralt for forståelse av hvordan oppgaven løses, derfor følger det nå en egenrefleksjon.

I kvalitativ forskning er prosessen rundt hvordan en forsker oppleves av andre og opplever andre relevant. Feltsituering handler ifølge Neumann og Neumann (2012) om refleksjonen forskeren har rundt hvilken effekt informantens inntrykk av forskeren påvirker datainnsamlingen. Å ha denne refleksjonen med meg selv i forkant skapte for meg et skjerpet øye under intervjuene for slike smådetaljer som blant annet kunne være hvilke ulike responser

de forskjellige informantene gir på et gitt spørsmål (tonefall, engasjement og generell interesse rundt temaet). Videre følger en for forståelse av min bakgrunn i forkant av intervju.

Min egen bakgrunn er jo at kroppsøving var gøy og noe jeg mestret godt. Det var noe som ga gode karakterer og utløp for mye energi, i tillegg til å føle på en god sosial tilhørighet. Vi hadde på den tiden en litt annen læreplan enn i dag så det ble i mitt tilfelle en del tester og måling opp imot klassekamerater som man ikke ser i dagens kroppsøving. Det var ofte et stort ego-sentrisk fokus fra min side, og jeg tenkte sjeldent eller aldri på hva mine medelever syntes eller følte i kroppsøvingstimene, dette har slått meg mer de siste 5 årene. Det ble aldri noe reelt fokus å se andres perspektiv på kroppsøving. Etter 5 år med kroppsøvingstudium ser jeg klare sprik i hvor urettferdig det måtte føles for noen, alt ifra lagfordeling til sammenligning av tester følte nok vondt for mange. Min forståelse nå er at kroppsøving skal skape inkludering og bevegelsesglede. Gjennom å bedrive ulike bevegelsesaktiviteter skaper man rom for alle elever til å oppleve mestring og rettferdighet. På tross av egne opplevelser forstår jeg at ikke alle opplever kroppsøving som noe engasjerende og at å bedrive aktivitet ikke er gøy for alle.

4.2 Utvalg og utvelgelse

Utvalget består av seks kroppsøvingslærere med ulik bakgrunn og fartstid i skolen. Jeg intervjuet to fra barneskoletrinnet (underviser på 3. trinn og 6. trinn), to på ungdomskolen (underviser på alle trinn) og to fra videregående (underviser på alle trinn). Informantene har ifra 15 til 300 studiepoeng i kroppsøving. Opprinnelig var planen 9 intervjuinformanter, men på grunn av rekrutteringstrøbbel (to takket nei) og manglende studiepoeng hos enkelte utvalgte ble det bare mulighet med 6 intervju, dette blir da en mulig svakhet ved studien. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) så kan intervjuundersøkelser med 5 til 25 informanter være vanlig. Studiens problemstilling og forskningsfeltets bredde avgjør antall informanter, samt tid til rådighet. Et stort antall gjør at analysen ikke lar seg gjennomføre like grundig, mens et for lite antall informanter vil analysen mangle data. Første intervju varte i 43 minutter og siste intervju ble ferdig etter 21 minutter. Dette tyder på metning innenfor de feltene som ble diskutert. Braun og Clarke (2021) forteller at man skal se subjektivt på det med metningspunkt, da det kan være en rekke faktorer som spiller inn i forhold til opplevd metning rundt et spørsmål. Dette støttes av Thagaard (2018) som sier at når man opplever et

metningspunkt så kan utvalget være tilfredsstillende og gi nok informasjon til å besvare studiets fenomen.

I stedet for å generalisere funnene til hele populasjonen, kan kvalitativ forskning bidra til å generere teorier og konsepter som kan være nyttige i andre kontekster eller til å forstå lignende fenomener. Smith (2018) forteller at generalisering innen kvalitativ forskning skal behandles ulikt enn ved kvantitativ, man har 4 typer av generalisering innen den kvalitative forskningen. Naturalistisk generalisering, analytisk generalisering, kryssende generalisering og overførbarhet (Smith, 2018). Alle disse spiller inn i vurderinga om studien kan være generaliserbar.

Strategisk utvelgelse ble brukt for å finne utvalget. Mine kriterier var at de utvalgte måtte ha studiepoeng og undervise fast i kroppsøvfingsfaget. Dette er et strategisk utvalg da informantene hadde kunnskap og egenskaper til å svare utfyllende på spørsmålene. Jeg ønsket ulik erfaring og to fra hvert nivå (barneskole, ungdomsskole og videregående).

Det ble rekruttert to fra samme barneskole i Innlandet, to fra samme ungdomsskole i Innlandet og to fra samme videregående skole i Innlandet. Grunnen til at det var viktig for meg at de jobbet på samme skole er for å kunne si mer om hva fokusområdene til skolene oppleves å være, og i tillegg kunne sammenligne synspunktet fra de ulike skolene bedre. 3 ble rekruttert gjennom utsendt invitasjon (vedlegg 3) og de 3 resterende ble rekruttert gjennom snøballmetoden. Thagaard (2018) skriver at man i snøballmetoden kommer i dialog med enkeltpersoner som kvalifiserer for studien, og deretter spør disse om de kjenner eller vet om noen som også kan kvalifisere til studien. Jeg sørget for at de utvalgte ifra snøballmetoden tok kontakt gjennom den informanten som anbefalte dem, ikke at jeg tok kontakt med de først. Dette var for å sikre begrepet om informert samtykke, jeg sendte også ut samtykkeskjema (vedlegg 3) til alle informantene slik at de ble bevisst sine rettigheter.

Rekrutteringsprosessen gikk forholdsvis knirkefritt på tross av manglende interesse hos en skole. Personlig erfaring og tilbakemeldinger fra de tre første informantene tilsier at utdannende lærere innen et fag har mer oversikt over det aktuelle fagets læreplan, i tillegg brukes læreplanen mer aktivt i planleggingen i et fag man har studiepoeng i. 3 av informantene hadde to eller flere kroppsøvfingstimer i uka, noe som tilsier at en høy andel prosent av stillingene til utvalget er kroppsøvfingsundervisning. 3 av informantene er 100% kroppsøvfingslærere, mens de tre andre følger sin klasse i kroppsøvfing gjennom uka. Dette ser jeg på som tilstrekkelig mengde med kroppsøvfing i uka for å kunne kvalifisere til intervjuet.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2018) forteller at det kvalitative forskningsintervju benyttes for å kunne forstå informantens ståsted opp imot verden. Det og forstå den store sammenhengen ved intervjupersonenes forståelse om helsebegrepet i kroppsøving var målet mitt med å gjennomføre intervju. Som det er nevnt er alle mennesker underlagt noen tillærte diskurser, som vil virke inn på språk og handlinger hos intervjupersonene. Thagaard (2018) skriver at et intervju vil gi innsikt i følelser, tanker og erfaringer en intervjuperson innehar. Strukturen på et intervju kan variere, ifra åpent til ustrukturert. Intervjuguiden som benyttes i min studie er semistrukturert og forskningsmetoden som benyttes er semistrukturert livsverdenintervju. Årsaken er at det ønskes tolkninger fra intervjupersonens livsbilde, dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) for å tolke fenomenene som beskrives. Når intervjuet er semistrukturert kan spørsmålene formuleres ulikt, rekkefølgen endres og man kan stille individuelle oppfølgingsspørsmål til hver informant. For meg var det et sentralt poeng med å gjennomføre semistrukturert intervju at jeg kunne delta i intervjuene med innspill underveis, det bidro til fleksibilitet. Jeg endte opp med å bruke begreps-, konfronterende- og diskursivt-intervju. Begrunnelsen for disse er at disse ulike formene for intervju vil samsvare godt med hverandre, samtidig som de søker ulike fenomener.

I tillegg til dette er det en diskursanalyse som skal anvendes og som da vil påvirke intervjuprosessen. Oppgaven til en forsker med diskursivt fokus legger merke til spesifikke detaljer under intervjuene som avviker fra mer konvensjonelle intervju. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er tre viktige moment man skal huske på å vektlegge. Først handler det om å innse at konsekvensen i et svar skal vektlegges like mye som hvordan variasjonen i svarene er. Aspekt nummer to er å bruke teknikker som fremmer forskjellen istedenfor svar som undertrykker informanten og dermed skaper uformelle ordvekslinger. Aspekt nummer tre er at vi som intervjuer er aktive og behandler oss selv som mer enn en verbal intervjuguide. Det er også ifølge Kvale og Brinkmann (2015) sentralt ved diskursive intervju at man som forsker kan observere og i enkelte tilfeller fremprovosere diskursivene som har fremhevet seg underveis. Derfor ble det også benyttet et konfronterende intervju som intervjuteknikk. Ved bruk av et konfronterende intervju er det dilemma rundt hvordan respondent og forsker samspiller. Mitt mål med å benytte konfronterende intervju var for å få flyt i samtalen og skape debatt der man fikk formulert mest mulig av sine tanker omkring temaet for oppgaven.

Alle intervjusvar er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) et resultat av fortolkende praksis. Forskning gjennom intervju vil ikke oppdage intervjupersonenes indre forhåndsbestemte meninger, men heller produsere betydninger omkring fenomenet. Intervjupersonens maktdimensjoner kan fokuseres på ved å innta en konfronterende posisjon med direkte replikker. En slik tilnærming vil gi forskeren mer oversikt over hvilken makt som brukes i utsagnene og en mulighet til å lettere kunne analysere seg frem til diskursens ulike dikotomier. Mitt mål ved å benytte konfronterende og diskursivt intervju var at jeg ønsket et mer åpent intervju. Det vil gi respondentene mulighet til å formulere seg fritt og uformelt. En siste teknikk som jeg brukte var begrepsintervju. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et begrepsintervju benyttes for undersøkelse av oppfatningen intervjupersonene har av helse, dette ble benyttet for å analysere de forskjellige begrepsstrukturene. Gee (2014) forteller at begrepsstruktur innen helse kan være hvilken praktisk og begrepsmessig oppfatning av helse informanten innehar. Ved bruk av begrepsintervju forsto jeg mer av en informant sine diskursmodeller, det kan eksempelvis være hva informanten tenker er sant eller normalt. Ifølge Gee (2014) passer denne intervjuformen i lag med konfronterende intervju, fordi intervjuformene har motsetninger som kan gi et bredere spekter i svar fra intervjupersonene.

Intervjuguiden (se vedlegg 1) består av 4 temaer. I første fase startet jeg med oppvarmings spørsmål hvor målet er å gjøre informanten varm og komfortabel med situasjonen. Neste fase går over i spørsmål om lærerens planlegging, forventninger til seg selv om elevene sine og på slutten av denne fasen ble helsebegrepet koblet inn for å gjøre svarene relevante opp imot oppgavens problemstilling. Tredje fase er hvordan de ser på helse i ulike aspekter av kroppsøvningsundervisningen. Hva tenker de om helse og hvordan bruker de helse i kroppsøving? Siste fase går på å knytte deres egen kroppsøvningsutdannelse opp imot helse. Var det et helsefokus i undervisningen? Det ble kontinuerlig spurt om å få eksempler ifra deres undervisning rundt hvordan de praktiserte de eksemplene de kom med underveis. I tillegg fikk de flere ganger muligheten til å legge til informasjon de føler ble glemt.

4.3.1 Gjennomgang av pilotintervju

Det ble i forkant av intervjuene gjennomført et pilotintervju, dette var for å kvalitetssjekke at spørsmålene faktisk gir meg svar som blir relevante for oppgaven. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det er en egen kunst å gjennomføre intervju, der det stiller høye krav til intervjueren evne til å mestre den sosiale settingen man stiller seg i. Ifølge Thagaard (2018)

vil man ved å gjennomføre et pilotintervju øke sin sosiale praksis og føle seg mer trygg i rollen, dette smitter over på intervjupersonene. Min metode for å trene opp evnen til å holde intervju og samtidig kvalitetssjekke egen intervjuguide var ved å intervju en kollega der jeg jobber, som ikke deltar i studien, men likevel har kroppsøvingstudanning. Tilbakemeldingen jeg fikk gikk på at noen av spørsmålene var vanskelig å svare på og at jeg kunne virke litt smånervøs, noe som førte til at personen opplevde meg usikker. Jeg snakket tydelig og holdt tidskemaet, men jeg merket selv også hvordan noen av spørsmålene kunne tolkes ulikt. Et par av spørsmålene ble slettet, mens mange ble omformulert for å kunne tolkes lettere. Min evne til å følge med i samtalen og underveis stille oppfølgingsspørsmål kunne også forbedres. Etter litt veiledning så fant man fort en taktikk hvor man spør om eksempler i undervisningen for å skape bilder på hva informantene mener. Det ble også viktig å være bevisst de valgene man hadde tatt rundt de tre intervjuformene. Mitt inntrykk var at ved å stille flere oppfølgingsspørsmål så vil jeg få til å skape en samtale og ikke bare bruke intervjuet som et muntlig spørreskjema. Man kan fort snakke over hodene på lærere som ikke har fornyet kunnskap. Når jeg nå har gjennomført studiens 6 intervju så vil jeg påstå at pilotintervjuet er helt nødvendig for å kunne stille i selve intervjuene så forberedt og klar som mulig.

4.3.2 Intervjuprosessen

Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass, og på den respektive skolen fant vi et ledig grupperom eller klasserom. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver viktigheten av hvor intervjuet befinner seg. Ved å gjøre informantene husvarme skaper man premisser for en mer åpen samtale der informanten føler det er trygt å dele meningene sine. I et intervju er de første minuttene essensielle for resultatet. Gjennomføringen av intervjuene varte over 2 uker.

Det ble sendt ut et skriv om bekreftelse på deltakelse (vedlegg 3) til alle intervjupersonene god tid i forkant, der ble alt om studien beskrevet og hvilke rettigheter de innehar som deltaker i studien. De som sa ja og som jeg godtok fikk et skjema for samtykke (vedlegg 4) i forkant av intervju. Intervjuguiden ble sendt på mail til alle deltakerne god tid i forveien for å sikre kvalitet i studien, man risikerer at informantene ikke klarer å svare på enkelte spørsmål hvis de ikke er forberedt på et vanskelig og komplisert spørsmål. De som deltok godtok også bruk av båndopptaker, der det også ble forklart hvorfor dette måtte benyttes. Alle informantene ville bare starte intervjuet med en gang, så det ble ikke stilt noen relevante spørsmål for oppgaven før stemmeopptakeren ble skrudd på.

Min opplevelse var at informantene opplevde meg som åpen og trygg person å forholde seg til, dette ble også gitt beskjed om i tilbakemeldinger gitt fra respondentene. I henhold til min valgte intervjueteknikk med semistrukturert tilnærming så endret jeg også på noen av spørsmålene underveis for å få enda mer utdypende svar der jeg opplevde muligheten for dypere svar, i tillegg til å skape flyt og gjøre det mer som en samtale. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man kan oppleve en litt anspent stemning i forkant og etterkant av intervju. Flere av intervjupersonene lurte på om de hadde svart rett og viste bekymring for manglende svar på enkelte spørsmål. Mitt svar til disse var å berolige dem om at alle svar kunne bli brukt i studien og at de hadde svart med relevant og faglig tyngde. Alle spurte også om mulighet for å lese oppgaven i etterkant, og jeg lovte samtlige å sende oppgaven så fort vurdering forelå. Muligheten for å trekke seg ble også gjentatt flere ganger for respondentene. Debriefing foregikk i form av spørsmål som hvordan de syntes intervjuet gikk, om det var noe de lurte på eller ønsket å tilføye. Etter gjennomført intervju ble prosessen med å transkribere alt sammen påbegynt.

4.3.3 Transkripsjon

Transkribering av intervju ble gjort fordi det gjør analysen både lettere og bedre når man får omgjort det muntlige til skriftlig. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man får strukturert intervjuene bedre og arbeidet blir lettere i etterkant av transkribering. Struktureringsprosessen er starten av analysedelen. Noe som overrasket meg positivt i denne fasen var at transkriberingen gikk fortere enn forventet. Etter at alle 6 intervjuene var gjennomført i løpet av en toukersperiode så ble transkriberingen gjennomført uken etter. Ved å gjennomføre transkriberingen få dager etter endt intervju prosess så får man intervjuene litt på avstand, men likevel husker man deler av intervjuet uten lydopptaker og de følelsene man satt med. Transkriberingen fra muntlig til skriftlig hadde en rekke utfordringer ved seg, blant annet det å treffe ordrett talespråkstil opp imot ordrett skriftspråkstil var krevende fordi man hadde få standardregler å gå etter.

Min taktikk i prosessen med å transkribere var å skrive ned alt ordrett som det ble sagt, noe som tydeligere og kanskje lettere får frem informantenes faktiske mening med utsagnene, istedenfor at man legger egen tolkning til. Ordlydene som kommer frem er «ehh» og «hmm», noe man ofte bruker i en samtale, men ikke i tekst. I tillegg har pauser blitt tydeliggjort med enten komma eller punktum.

4.4 Diskursanalyse

Grunnlaget man har skapt ved å analysere et intervju gir to ulike bilder på fortellingen forteller Kvale og Brinkmann (2015). Den opprinnelige historien som informantene fortalte og den fortellingen som forskeren forsøker å gjenfortelle. Jørgensen og Phillips (1999) forteller at man er ute etter å finne ut av hva som faktisk er sagt, uavhengig av om de føles riktig eller feil av forskeren selv. Man skal altså ikke manipulere dataen for å finne det man selv ønsker, men bruke dataen til å finne mønstre i utsagnene og da se konsekvensene disse har på den virkelige verden gjennom de ulike diskursene man finner. Mange former av diskursanalyser tar del i Foucaults teorier. Diskursanalyser fokuserer dermed på effektene av hvordan kunnskapens sannhet blir til ved diskurs, og derav hvilke maktrelasjoner man kan oppdage i diskurser.

Ifølge Sirnes (1999) er en diskurs hva en forsker oppfatter som legitimt, i tillegg er en diskurs hva som gir mening i det mentale rommet av muligheter. Sirnes (1999) forteller at i et slikt tilfelle vil en diskursanalyse gå fra å ha en bevisst tanke rundt seg til å bli noe implisitt. Man undersøker altså hvilke distinksjoner som er der indirekte, men som ikke vises for forskeren direkte i den overordnede overflaten av kommunikasjon. Vi ønsker jo å finne ulike maktrelasjoner i diskursene vi har funnet gjennom en diskursanalyse. Denne formen for makt er overalt og har ikke noe spesifikt eierskap, men befinner seg i våre relasjoner og sosiale settinger.

I denne oppgaven falt valget på Thorvald Sirnes sin oppskrift på en diskursanalyse. Min begrunnelse var at Sirnes (1999) har en fin og ryddig oppskrift på fremgangsmåten for en diskursanalyse som gjør analyseprosessen mer systematisk og reliabel for fremtidige analyser på samme tema. Første trinn vil være «å forstå sin egen tale». Dette trinnet skal bidra til å forstå det sosiale aspektet. Så for å kunne utvide forståelsen ytterligere utover å gjenfortelle de utsagnene man har funnet så må man vise hvordan utsagnene har blitt til. I tillegg forklare hva som gjør at man har oppfattet de ulike utsagnene slikt, altså beskrive måten utsagnene har blitt kommunisert på (Sirnes, 1999). Ved hjelp av Sirnes (1999) sine tanker rundt diskursanalyse har jeg selv skapt min egen «oppskrift» på en diskursanalyse som består av tre trinn.

Trinn en:

Det første handler om å fokusere på empirien ifra intervjupersonene. Da presenterer forskeren et utvalg av utsagn for å beskrive deres ståsted, men uten at forskeren endrer på deres utsagn. Sirnes (1999) forteller at dette gjøres for at intervjupersonene skal kunne gjenkjenne hva de har sagt.

Trinn to:

Det andre er vise til hvordan intervjupersonene sine utsagn har blitt produsert, det vil si å identifisere mønstre i utsagnene for å vise hvordan diskursen er oppbygd. Dette trinnet er viktig for å forstå hva intervjupersonene mener rundt helsediskursen. Igjennom dette trinnet ble fire diskursive temaer identifisert.

- 1. Læring ligger i bunn for kroppsøvingfaget.*
- 2. Hvor mye fokus en kroppsøvingstime har på helse avhenger i stor grad av aktiviteten.*
- 3. Helse ligger der indirekte, men sjeldent som et direkte fokus i planlegging eller gjennomføring av en kroppsøvingstime.*
- 4. Elevene er for unge til å ha noe bevisst forhold til helse.*

Trinn tre:

I tredje trinn handler det om å identifisere konsekvensene av de fire diskursive temaene og se etter hvilke maktrelasjoner intervjupersonene sine utsagn kan stamme fra. Som Sirnes (1999) forteller så kan en vellykket diskursanalyse fremvise en grunnleggende forståelse over typer av makt som styrer intervjupersonene sine personlige emosjoner, følelser og tanker. Dette var en del av min undersøkelse, altså å finne ut av hvordan intervjupersonenes tolkning av helse styres av en type makt. Igjennom undersøkelse av intervjupersonene sin helseforståelse var mitt ønske å oppdage potensielle implisitte meninger (tatt-for-gittheter).

4.5 Troverdighet og gyldighet

Videre følger en klargjøring av begrepene troverdighet og gyldighet, samt hvordan de er benyttet i oppgaven.

4.5.1 Troverdighet

Kvale og Brinkmann (2015) forteller at oppgaves troverdighet kan styrkes gjennom ulike strategier som sikrer kvalitet i forskningsprosessen. Noen av de strategiene som jeg brukte for å øke troverdigheten i denne oppgaven var å bruke flere kilder og forskere for å bekrefte resultatene som jeg oppnådde i studien. Jeg involverte alle deltakerne i forskningsprosessen for å sikre at deres synspunkter og oppfatninger ble tatt med i betraktningen. Det er også et viktig poeng at troverdighet ikke bare omhandler analysedelen av prosjektet, men at det ligger der som en rød tråd gjennom hele oppgaven.

Jeg brukte oppfølgingsspørsmål for å sikre kvaliteten på det intervjupersonene svarte. Det ble gjort så diskrete som mulig, slik at leserne av denne oppgaven skal kunne vurdere min gjennomføring så gjennomsiktig som mulig. Faktorer som at jeg som intervjuer har endret meg fra første til andre intervju spiller inn i vurderingen. Man oppfatter kanskje settingen litt annerledes og bruker andre uttrykk. I tillegg kan informantene endre seg, vi er alle ulike, selv med forholdsvis like bakgrunner. Vi som jobber med kroppsøving har mye av den samme kulturen og et problem er da at man deler flere av de samme tatt-for-gitthetene. Man er forsker i feltet, men samtidig er man deltakende i feltet som forskes på. Mine tolkninger er i tråd med Thagaard (2018) sine ideer og min forståelse av temaet er grundig forklart hele veien. Jeg har også funnet andre studier som har studert helsebegrepet i kroppsøving, og er noe som øker troverdigheten (Reine, 2020; Løvli, 2014).

4.5.2 Gyldighet

Gyldighet omhandler at tolkning av data og resultat av egen forskning er gjennomført korrekt (May & Perry, 2022). Har man høy grad av gyldighet i oppgaven sin så vil man ifølge Thagaard (2018) ha skrevet, vurdert og tolket ting som kan brukes i flere sammenhenger. May og Perry (2022) skriver at gyldighet skilles mellom intern og ekstern.

Intern gyldighet i denne oppgaven betyr at mine observasjoner samsvarer med teoretiske perspektiver. Altså at jeg fremviser resultatet slik at det samsvarer med det som ble observert i virkeligheten. Jeg har gjennomgående under hele prosessen vært kritisk til egen data og nøye beskrevet egen analyseprosess. Spørsmål knyttet til intervju med visse implisitte formuleringer fra ulike styringsdokument kan lede intervjupersonene inn i spesifikke

retninger. Jeg unngikk spørsmål med implisitte formuleringer der det var hensiktsmessig for å få et nøytralt svar.

Ekstern gyldighet omhandler ifølge May og Perry (2022) at denne studien kan være overførbart til andre studier. Som forklart tidligere vil man på grunn av et lite utvalg ikke oppnå samme kriterier for generalisering, men heller overførbart. Dette betyr at man heller ser på min tolkning av resultatene, enn at man er opptatt av beskrivelser rundt mønstrene ifra resultat. Ved å notere nøye beskrivelser av prosessen og mitt metodiske utvalg og betraktninger har jeg gitt leseren mulighet til å vurdere funnene sin overførbart.

4.6 Etisk refleksjon

Gjennomføring av intervju og generelle undersøkelser inkluderer en rekke etiske og moralske dilemmaer. Man blir møtt av krevende avgjørelser gjennom det å vise etisk riktighet og det å innhente mest mulig informasjon. Man bør som Kvale og Brinkmann (2015) forteller ta hensyn til alle eventuelle etiske spørsmål allerede fra starten av prosessen med intervjuene. Som nevnt har min plass som forsker i kroppsøvingfeltet (situering) mye og si for hvilken makt som blir utøvet i intervjuene. Hvordan min studie utfolder seg har jeg et stort ansvar for, og er noe jeg må påminne meg selv under hele perioden. Det vil bli tydeliggjort senere også, men det er sentralt for deg som leser å vite at de utsagnene som informantene kom med og som skal presenteres kun er noen utdrag: Hele transkriberingen vil ikke presenteres da noe innimellom er irrelevant. De store etiske spørsmålene kommer i fortolkningsprosessen. Hvordan vil en lærers uttalelser komme frem i denne oppgaven etter jeg har tolket de. Hva tenker de som har bidratt til intervjuet om min tolkning? Det at informantene skal kunne si seg enig eller gjenkjenne seg i det jeg tolker vil for meg være en viktig del med denne oppgaven. Vi har også som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker etiske retningslinjer som vi må følge som forskere i et felt. Vi har samtykkeskjema, anonymitet, ulike konsekvenser og retningslinjer ovenfor det å inneha en rolle som en forsker. Her må man bruke egne gode rasjonelle vurderinger og diskutere sine tanker med andre forskere på hva som de ulike temaene innenfor de nevnte retningslinjene bør innebære.

4.6.1 Informert samtykke

Ved informert samtykke så vil det bli gitt beskjed til deltakerne om hva prosjektet går ut på og gi informasjon om positive sider og eventuelle negative sider ved å delta. Det er som Kvale og Brinkmann (2015) sier at man dermed forsikrer seg om at deltakerne vet om sine rettigheter og dermed innehar evnen til å kunne frivillig delta, samtidig som de vet om muligheten for å trekke seg. Jeg leverte et skriv til deltakerne (vedlegg 3) der all informasjon om prosjektet ble fremvist. Varighet for prosjektet, intervju som metode og hvilke personer man skal forholde seg til for eventuelle spørsmål. Alle skrev også under på et samtykkeskjema (vedlegg 4).

4.6.2 Konfidensialitet

Når en oppgave innehar konfidensialitet så blir alt datamateriale ifølge Kvale og Brinkmann (2015) brukt og behandlet slik at man ikke avslører hvem som har stilt opp i studien. Jeg har hos informantene igjennom hele prosessen kun lagret fartstid som lærer og hvilken utdanning vedkommende har. Alle navn som forekommer under resultat- og diskusjonsdel er blitt sladdet ved at jeg bruker andre navn enn informantene sine navn. Tilgangen til råmaterialet fra datainnsamlingen er det kun meg og min veileder som har.

4.6.3 Konsekvenser

Min forskning kan påvirke deltakerne både positivt og negativt. Det kan bli sagt sitater under intervjuene som deltakerne angret på i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor påpekt både før, under og etter intervjuene at muligheten for å trekke seg er til stede og helt innafor.

4.6.4 NSD

Mitt forskningsprosjekt ble meldt inn til norsk senter for dataforskning, noe man er pliktig til å gjøre ifølge Thagaard (2018) når personopplysninger behandles. Jeg fikk klarsignal i november 2022 for at mitt prosjekt var godkjent innenfor de kriteriene jeg hadde satt (vedlegg 2).

5. Resultat

I første del av resultatkapitlet vil hver enkelt intervjuperson bli presentert sammen med beskrivende sitat rundt deres helseforståelse. I andre del presenteres resultatet av analysen der jeg undersøkte hvilken helseforståelse kroppsøvingslærere har. Her identifiserte jeg en aktivitetsdiskurs henseende helse bestående av fire diskursive temaer. Disse vil være med å beskrive hvorfor intervjupersonene tolker helse slik som de gjør. I beskrivelsen av de diskursive temaene vil konsekvensene av de identifiserte mønstrene samt maktrelasjonene i temaene fremvises gjennom diskursteori og tidligere forskning. Dette er for å finne ut hvilke maktrelasjoner utsagnene er en del av.

5.1 Intervjupersonene sine utsagn

Bakgrunnsinformasjon rundt intervjupersonene er begrenset da de har rett på å være i anonyme i studien, kun relevant informasjon for oppgaven blir brukt. Det som presenteres er hentet ifra de respektive intervjuene med de seks som deltok. Navn er anonymisert i form av andre navn.

5.1.1 Lise

Lise er allmennlærer med 60 studiepoeng i kroppsøving. Hun har undervist 16 år på videregående skole, pluss noen år i barneskole. Lise forteller at hun opplever utdannelsen som relevant, men merker at fokuset på innsats er borte. I likhet med mange kroppsøvingslærere trivdes Lise selv med kroppsøving på skolen. Lise ønsker å være forberedt til timene og at timene skal være produktive i form av at elevene hennes skal lære noe. Timene til Lise har primært fokus på å inneholde aktivitet og samarbeid. I forhold til ansvar for elevenes helse mener Lise at det er for lite kroppsøving i uka til at dette er et realistisk mål for kroppsøving og vises gjennom dette sitatet.

Ehh i forhold til helsefokus har jeg for lite kroppsøving i uka til at det blir et fokusområde. Jeg ønsker å gi drypp og føler lite ansvar for helsen til elevene sånn sett pga tidsrammen. Ehh all forskning sier jo at 70 minutt bare kan gi drypp av hvordan de kan ta vare på seg selv. At hode og kropp henger sammen. Ehh når vi går tur for eksempel så er det ikke treninga som er fokus, det er mer med det at de kan komme seg ut å lufte hodet. Jeg kan ikke ta ansvar, men hjelpe de. (Lise, 12. Januar 2023).

Lise ønsker ikke å ha ansvar for helsen til elevene. Lise sin forståelse av helse virker til å være patogen i form av fokuset rundt at helse er en frisk eller syk kropp.

Ehh for eksempel ved en styrkeøkt så snakker vi om hva en sunn kropp gir. Men ehh hvor mye 16-åringer forstår er jeg usikker på. Det er som jeg sa innledningsvis at jeg kan gi små drypp for å forsøke å treffe noen. Noen forstår det, andre ikke. Ehh det er jo ikke så rart, når man vet hvor stort helse er. «...» Ehh som nevnt innledningsvis har vi ikke nok tid. Det er vel anbefalt 60 minutter om dagen eller noe sånt, og vi har 70 minutter i uka. Ehh vi kan hjelpe dem og lære de hva som skal til for å ivareta helsa. Jeg hadde en elektroklasse her der vi prata om hvordan de fungerte med for lite søvn i jobb kontra på skolen. De slet med døgnrytme, ansvar for egen økonomi og overskudd etter bare noen uker. «...» Vi må ehh få flere timer for å kunne rette mer fokus på helse og endre kompetansemålene, men faget skal ikke ha fokus på folkehelse mener jeg. Da får vi ehh heller lage et nytt fag som kalles for folkehelse. (Lise, 12. Januar 2023).

Lise ser på helse som noe stort og komplekst, og uttrykker sammenheng mellom elevenes fysiske form og psykiske helse. Lise er opptatt av forskning og forklarer sine utsagn med mangelfull tid til rådighet opp imot anbefalte mengder aktivitet. Hun fortsetter med et eksempel som viser at Lise jobber med helse i timene ved å snakke om at helse er flere faktorer enn bare trening. Blant annet ved å fokusere på faktorer som at når ansvaret til elevene øker på andre områder i perioden mot å bli voksen vil også totalpakka bli større, da blir det viktigere å prioritere søvn og helsefremmede faktorer mener Lise. Hun er redd for at et økt helsefokus kan gjøre at kroppsøving blir til et fag med fokus på folkehelse, og mener man må skille her for å få frem det egentlige budskapet med faget som er læring.

5.1.2 Per

Per har 300 studiepoeng i kroppsøving pluss tilleggsfag. Per har jobbet 7 år på videregående og jobber 100% som kroppsøvingslærer. Per ser på utdanningen som relevant og bruker mye av den praktiske kunnskapen han lærte i dag. Måten han bruker læreplanen, fokuserer på læringsaspektet ved faget og jobber med kjerneelementene mener Per utdanningen har bidratt til. Per har fokus på å fornye seg og holde tritt med forskningen. Per er opptatt av å være forberedt og han stiller høye krav til elevene sine. Per sin forståelse av helse kan siteres slik.

Ehh jeg tenker at kroppsøving er et indirekte helsefag. Ikke der og da, med tanke på hvor liten tid vi har og fokuset i læreplanen. Men hvis du oppnår høy kompetanse i faget så vil det påvirke helsa di på sikt, definitivt. Vi lærer de en kompetanse som gjør de i stand til å ta gode helsevalg senere. (Per, 13. Januar 2023).

Per tenker helse ligger der indirekte, det vil si at Per har helse i bakhodet, men aldri aktivt bruker det som et element i planlegging eller gjennomføring. Per mener høy kompetanse i kroppsøving kan være tegn på at eleven vil være i stand til å opprettholde en god helse. Per utdyper med dette sitatet.

Ehh ja, det og hele tiden koble det vi gjør opp imot hensikten. Vi har ikke ballspill fordi du skal bli god i fotball. Vi trener det sosiale, fair-play. Hvorfor skal vi gidde å ha styrketrening hvis du ikke vet hensikten? Det er mye yrkesfag her, så å koble det opp imot yrke er hovedfokus. «...» Hvis vi i tillegg går rundt og snakker med elevene kan du dele erfaringer. Kroppslig læring, du har fått masse erfaringer sammen med refleksjon, som vi utsetter de for. Hvordan reagerer jeg på å tape, bli sliten eller å spille på lag med noen som er svake? (Per, 13. Januar 2023).

Per har et tydelig fokus på læring, han tenker ikke på aktiviteten, og det kan tyde på at Per har et salutogen perspektiv på helse gjennom dette sitatet ved at Per tenker på faktorer som sosialt samspill og fair-play. I tillegg tyder neste sitat på at Per tolker helse gjennom både den patogene og salutogene tilnærmingen.

Ehh vanskelig å tolke helse, jeg vil si ifra fravær av sykdom, til mer sammensatt som ehh for eksempel at fysisk, psykisk og sosial helse spiller inn. «...» Kanskje indirekte et folkehelsefag. Først om fremst et læringsfag, men det vil være grunnlag for å kalle det et helsefag hvis vi lærer bort faget riktig. (Per, 13. Januar 2023).

Her ser vi et helt tydelig sitat som viser at Per innehar bred forståelse av helse, i tillegg ser han potensiale for å lære elevene mer om helse i faget i fremtiden hvis fokuset blir lagt på læring og ikke fysisk aktivitet.

5.1.3 Eirik

Eirik har jobbet i skolen i 13 år, og de siste årene har han jobbet på barneskolen. Eirik er faglærer i kroppsøving, og har 180 studiepoeng i kroppsøving. Eirik er opptatt av organisering og planlegging. Han mener dette er helt essensielt for å kunne gjennomføre gode timer på

småskolen. Han må være presis og gi korte beskjeder for å holde på oppmerksomheten til elevene. Han forventer at elevene har innsats og deltar aktivt i timene. Som lærer på ungdomsskole opplevde Eirik et mer utvidet fokus, men som lærer på barneskolen er elevene hans stort sett opptatt av nytteverdien av en aktivitet, ikke mye annet. Eirik sitt helsefokus kan siteres slik.

Ehh ja, altså ehh jeg hadde kanskje mer fokus på det i ungdomskolen eller videregående. Men helse ligger i bunn uansett. Man vet jo at styrkeøkt, bevegelse også videre har en helsegevinst for de, men det blir aldri et bevisst fokus. Ehh slik nevner jeg ikke så mye til de som er små, siden de ehh ikke har noe særlig forhold til det enda. Men de er jo med på øvelser som gjør de sterke for eksempel. Det ligger der ubevisst, ehh jeg mister de med en gang hvis forklaringa tar for lang tid. «...» Ehh du forklarer jo at det er oppvarming og hvorfor det er viktig, så forklarer du ehh hvorfor det er viktig å være bevegelig i turn, men den biten blir så kort som mulig på barneskolen. Ehhm jeg kan ehhh stoppe opp å si slik og slik, og gi tilbakemelding på sånn og sånn til de som både får det til og de som ikke får det til. (Eirik, 13. Januar 2023).

Eirik har et ubevisst helsefokus, og tenker det ligger der i bakhodet selv om han ikke aktivt bruker det. Eirik mener han ikke kan ha så stort fokus på læring utover aktivitetene da han mister elevene hvis det blir for mye teori og læring gjennom snakking. Eirik sin forståelse av helse kan siteres slik.

Ehhm den 40-minutter'n med uka er kjempeviktig. At det finnes et fag der man lærer å ta vare på seg selv, ehhm den fysiske biten av seg selv. «...» Ehhm det er fin måte å ehhh at kroppsøving er et fag der man kan samarbeide opp imot noe. Faget får ehh kritikk for at det viser de gode og dårlige fordi elevene er såpass synlige i timen. Men samtidig ehh er det et fag der man kan samarbeide. Det er jo ehh vist at fysisk aktivitet er gunstig med tanke på læring. «...» Jeg har ingen ehh god definisjon, men ehh helse er for meg ehh å ha en kropp som skal fungere best mulig lengst mulig. (Eirik, 13. Januar 2023).

Eirik virker til å se den fysiske biten av helse først og fremst, han nevner samarbeid som en faktor, men det er nærliggende å tro at Eirik innehar en patogen tilnærming til helse. Da han forstår god helse som noe man først og fremst oppnår gjennom fysisk aktivitet.

5.1.4 Pål

Pål er allmennlærer med 15 studiepoeng i kroppsøving. Han har jobbet 20 år i skolen, og er opptatt av at elevene hans skal delta i timene. Han planlegger for at flest mulig elever skal få et utbytte av timene hans og forventer engasjement og deltakelse fra elevene sine. Han tror elevene hans har hovedfokus på aktivitetene de bedriver der og da, ikke så mye fremtidig verdi av fysisk aktivitet. Han mener elevene bør få oppleve mest mulig mestring på barneskolen. Pål prøver og komme seg bort ifra idrettsfokuset i kroppsøving og heller ha fokus på læring og litt helse. Pål sin helseforståelse kan siteres slik.

Jeg ehh tenker at man har det bra med sin egen kropp egentlig. Ehh det er klart gjennom de siste årene så har ordet helse forandret seg, det går like mye på det psykiske, ehh jeg tror de henger en del sammen da. «...» Ehh man må kombinere det med andre fag for å innfri helsebiten, fag som for eksempel mat og helse, naturfag. Ehh jeg har ei turgruppe i mat og helse og går ut i naturen, så der er det jo litt gym. Ehh der har man muligheter. (Pål, 17. Januar, 2023).

Som vi ser forstår Pål at helse er mer enn bare fysisk helse, men likevel forstår jeg det han sier som en patogen forståelse. Han anser elevene sine enten som friske eller syke, det ser man gjennom dette sitatet.

Fysisk aktivitet påvirker både barn og voksnes selvbilde. Mestring er ehh noe av det viktigste, og ehh føle mestring. Ehh det er noe av det viktigste i alle fag og kroppsøving ikke minst. «...» Ehh jeg synes at kroppsøving og helse henger tett sammen. Ehh jeg opplever at veldig mange unge er i litt for dårlig form. Og er ikke ehh vant med å være i så mye aktivitet som man var tidligere. Ehh man ser jo at hvis de ikke øker ehh aktivitetsnivået så vil de få helseutfordringer. Ehh jeg føler litt ansvar der, men samtidig er det først og fremst et foreldreansvar. Ehh ja vi har jo lite kroppsøving, så det er veldig viktig at vi gir de muligheten til å få pushe de litt til være aktive. (Pål, 17. Januar, 2023).

Pål mener elevene generelt er i dårligere form enn før, og antyder at mye opplevd mestring i kroppsøvingstimene kan bidra til økt aktivitetsnivå hos elevene, som igjen kan gjøre de i bedre stand til å takle helseutfordringer.

5.1.5 Espen

Espen er faglærer i kroppsøving (180 studiepoeng), og har jobbet cirka 8 år i skolen. Espen er opptatt av å by på seg selv for å engasjere elevene sine. Noe han merker tar på med fulle dager med kroppsøving. Å være forberedt der han stiller høye krav til elevene sine rundt punktlighet og respekt prioriteres i Espen sin filosofi. Espen mener elevene hans har karakteren sin i fokus for å bedrive kroppsøving. Han mener motivasjonen enten kommer ifra at de opplever mestring og hvis de ikke opplever det så vil karakteren drive de videre. Espen synes helse er vanskelig da han ukentlig opplever elever som ikke tåler å bli andpustne eller tåler å kjenne på ubehag. Espen sin helseforståelse kan siteres slik.

Ehh ja, helse i forhold til kroppsøving er jo mest fysisk helse. Å lære elevene at det å bevege seg er bra for kroppen, for eksempel også psykisk helse. Ehh der kan jeg ikke si at jeg bevist har det i timene. At der og der er det helsefokus. Det man ønsker er jo å skape livslang bevegelsesglede, og ehh prøve å vekke noe hos hver enkelt, slik at de finner noe å drive med. Ehh man har jo fokus på helse, men det er ikke slik at jeg tenker på at jeg har det. Ehh men mye av det jeg driver med er jo på en måte helse, men ligger der ikke bevisst. Ehh det er ikke det jeg tenker på når jeg setter opp ei økt. «...» Noen er jo ehh mer ekstreme enn andre, men å skape et forhold hos de fleste der de synes at ting er greit. Ehh så lenge de er fornøyde, og ehh få de bevisste at bevegelse er bra for helse. At å være for tung ikke er bra for en. Å ehh bruke aktivitet som et våpen for å forbedre det. (Espen, 18. Januar, 2023).

Espen forstår helse i kroppsøving gjennom det fysiske, han forstår at vi har en psykisk helse. Men mener vi først og fremst kan påvirke den fysiske helsen til elevene våre. Han virker til å ha en patogen forståelse av helsebegrepet da han fokuserer på om elevene hans enten er i god form eller ikke. Han virker til å forstå at det er nyanser av helse, men uttrykker det ikke i timene sine.

5.1.6 David

David er allmennlærer, med 45 studiepoeng i kroppsøving. Han har jobbet i skolen 22 år og har vært igjennom 3 ulike læreplaner. David har som mål å se og inkludere elevene sine, og ønsker at alle skal oppleve en form for mestring. Han har som mål for hver time å skape en form for aktivitet, hvilken aktivitet han skaper varierer fra time til time. Han forventer at

elevene gjør sitt beste og deltar uansett. Han ønsker å lære elevene sine å lære om egen kropp og minner elevene på hva som skal til for å opprettholde en god helse. David sin helseforståelse kan siteres slik.

Ehh jeg vil si at jeg har endret fokuset med årene. Ehh med å prøve å drive enda mer variert nå som går mer på lavterskel. For den folkehelsebiten, så ser jeg ehh viktigheten av det. Ehh prøve å få engasjert alle, også de aktive. Ehh jeg er opptatt av at de lære kroppen sin å kjenne med høy puls i en eller annen form. «...» Ehh lære seg selv å kjenne, og ehh forstå hva som er viktig da. Det er ikke ehhh at vi skal produsere verdensmestere, men at vi skal ta vare på helsa vår, og kanskje ehh forstå hvilken mat som er bedre enn andre ting, ikke noe hysteri. Ehh og væskeinntak. Ehh jeg har ingen rene teoritimer, fordi jeg synes det å være aktiv er så viktig fordi vi har ehh for lite gym i uka. (David, 18. Januar, 2023).

David forstår helse som ei totalpakke, fra trening til kosthold til søvn. Det virker som han ser ulike nivå av helse, men definerer likevel helse som god eller dårlig helse. Noe som viser til en patogen forståelse. David er eneste intervjuobjekt som synes folkehelse bør ha en plass i faget. Det virker til at han ønsker at elevene skal komme i bedre form, og synes kroppsøving kan bidra til dette, men mener som resten av intervjuobjektene at det er for lite kroppsøving til at dette reelt i dag.

5.2 Aktivitetsdiskurs

I det følgende kapittelet vil den identifiserte aktivitetsdiskursen innenfor helse være utgangspunktet for de fire diskursivene temaene som presenteres og som diskursen er oppbygd av. Disse temaene vil presenteres i lys av diskursteori og i termer av de maktrelasjoner som er identifisert i temaene.

1. *Læring ligger i bunn for kroppsøvingsfaget.*
2. *Hvor mye fokus en kroppsøvingstime har på helse avhenger i stor grad av aktiviteten.*
3. *Helse ligger der indirekte, men sjeldent som et direkte fokus i planlegging eller gjennomføring av en kroppsøvingstime.*
4. *Elevene er for unge til å ha noe bevisst forhold til helse.*

Hvert diskursive tema skal presenteres ved bruk av informantenes utsagn. Jeg bruker ikke eksempel fra hver informant i hvert tema, men enkeltsiterer ifra noen av intervjuene.

Enkeltsitater ifra to-tre stykker er valgt under hvert tema og ikke alle da jeg mener dette beskriver et diskursivt tema tilfredsstillende fordi det da var enighet rundt dette temaet. Noen steder bryter dette, men det vil fremkomme tydelig der dette er aktuelt. Avslutningsvis vil jeg ved bruk av tidligere forskning og det diskursteoretiske rammeverket fremvise konsekvensene av de identifiserte mønstrene samt beskrive maktrelasjonene i temaene. Dette gjøres for å kontekstualisere temaene/mønstrene inn i forskningsfeltet ytterligere.

5.2.1 Læring ligger i bunn for kroppsøvingsfaget.

Det diskursive temaet «læring ligger i bunn for kroppsøvingsfaget» handler om at det i ett helseperspektiv er et stort fokus på læring i, om og gjennom bevegelse (Arnold, 1980). Det diskursive temaet om å ha læring i fokus kobles til ord som fysisk aktivitet, god helse og motivasjon. Kroppsøving fokuserer primært på læring fremfor helse og aktivitet. Læring har alltid vært et fokus i kroppsøving, bare på ulike måter. Frem til LK06 og dagens fagfornyelse har man vendt læringen til å dreie seg om å prestere i idrett og fremstå som best mulig, til og lære å være medmenneske, å kunne delta på tross av fysiske hindringer og forstå egen kropp og helse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ifølge Hall (2001) påvirker dette vårt diskursive felt som kroppsøvingslærere. Dette ser man gjennom informantenes utsagn om at læring og fysisk aktivitet fremfor helse er viktig. Ifølge stortingsmelding 22 så skal kroppsøving være et tiltak for god folkehelse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Eksempel fra Espen er.

Ehh nei, for da er ikke kroppsøving et fag lengre. Vi er på skolen for å lære, skal det være folkehelse må faget kalles noe annet, ehh eksempel «fysisk aktivitet». (Esen, 18. Januar, 2023).

Folkehelse virker til å være synonym med trening i temaet. Læring og folkehelse virker til å ikke kunne kombineres innenfor dette temaet. Et eksempel fra Per som begrunner dette var:

Ehh læring definitivt, absolutt. Kroppsøving er et læringsfag. Dessverre tror jeg mange tror at kroppsøving er et fag for trening fortsatt. Men det er uten tvil læring, læring, læring. (Per, 13. Januar, 2023).

Læring i, om og gjennom bevegelse er sentralt i kroppsøvingsfaget. Spesielt læring gjennom bevegelse er høyt prioritert hos enkelte. Måten de ser på dette begrepet og viktigheten av det varierer. Her er Per sin tolkning av læring i, om og gjennom bevegelse.

Ehh de erfarer av å prøve nye ting. Du kjenner på det å bli sliten av intervall. Hvis vi i tillegg går rundt og snakker med elevene kan du dele erfaringer. Ehh for eksempel kroppslig læring, du har fått masse erfaringer sammen med refleksjon, som vi utsetter de for. Hvordan reagerer jeg på å tape, bli sliten eller å spille på lag med noen som er svake? (Per, 13. Januar, 2023).

Kroppslig læring er svært sentralt i dagens kroppsøving og er en av tre kjerneelement i fagfornyelsen (Udir, 2021). Per jobber tett på de andre lærerne på videregående, men synet hans rundt viktigheten av læring i, om og gjennom bevegelse deles også av lærerne på barneskolen og ungdomskolen. Sitat fra Eirik som forsterker dette er:

Ehh det er kjempeviktig at faget finnes. Ehhm all den stillesittinga ellers i skolen, så får du inn det faget hvor de er i aktivitet. Ååå man vet jo aldri hvor stor grad elevene er i aktivitet ellers i uka. Ehhm den 40-minutter'n i uka er kjempeviktig. At det finnes et fag der man lærer å ta vare på seg selv, ehhm den fysiske biten av seg selv. Det er jo vist at fysisk aktivitet er gunstig med tanke på læring. (Eirik, 13. Januar, 2023).

Det diskursive teamet viser viktigheten av at læring først og fremst skal skje gjennom bevegelse og aktivitet, mye på grunn av tid til rådighet. Dette kunne være aktiviteter med både høyt og lavt aktivitetsnivå. Tid til rådighet i løpet av en uke er cirka 1-2 skoletimer (45-90 minutter) og kan være noe av årsaken. Fokus på læring i bevegelse og gjennom bevegelse var altså en gjenganger selv om ingen implisitt brukte det begrepet for å beskrive fokusområdet deres. Deltakerne er noe uenig om man oppnår noe helseeffekt hos elevene med så lite tid i uka, og det er også uenighet rundt om faget bør ha et folkehelsestempel på seg eller ikke. Per og David mener at helsebiten kommer naturlig ved å delta aktivt og oppnå kompetanse i faget og derav god kunnskap rundt egen helse. Dette er også Lise enig i.

Ehh det er læringa, der kompetansemålene ligger i bunn. Å ehhe i tillegg ønsker jeg som nevnt at elevene skal lære noe og oppleve mestring. «...» Ehh det snakker vi om til elevene også, der man kan se en klar tendens på hvem som er mest syk og hvordan det vil påvirke et arbeidsliv. Hvem får mest snørr i nesa, det er ofte de som har en totalhelse som er på minussida. Du kan jo trene masse, spise sunt og ha dårlig helse, da er det jo en bit inni der som er feil. (Lise, 12. Januar, 2023).

Konsekvenser

Konsekvensene av dette identifiserte diskursive temaet er at kroppsøvlingslærere sitt fokus på læring har endret seg siste årene på grunn av fagfornyelsen og læring er i utvikling sett opp imot kroppsøvlingshistorien. Hvis man ser på Utdanningsdirektoratet (2021) sine vektlegginger så ser man en klar endring på eksempelvis vurderingsaspektet, ifra vurdering av ferdigheter og resultater i eldre læreplaner, til vurdering av innsats, fair-play og samarbeid i fagfornyelsen.

Andre årsaker til at læring har endret seg igjennom fagfornyelsen, men fremdeles er fokus er kanskje samfunnet generelt. Vi har stadig blitt en tyngre befolkning med dårligere helse i form av overvekt og mer inaktivitet, og det føles dermed naturlig for kroppsøvlingslærere å fokusere på at læring skal foregå gjennom fysisk aktivitet på bakgrunn i at vårt diskursive felt rundt fysisk aktivitet er så sterkt. Antonovsky (2005) forteller at vi har en fysisk, psykisk og sosial helse, og at helse er ulike grader mellom letthet og ubehag. Selv om lærerne ikke virker til å praktisere det så er deres utsagn veldig i tråd med dette synet. Jo flere fysiske erfaringer elevene får, jo høyere sjanse for å treffe noe hver enkelt elev liker å bedrive, dette ligger både bevisst og ubevisst hos enkelte kroppsøvlingslærere. Dette fokuset på fysisk aktivitet som prioritet nummer en for å bedrive læring i kroppsøving antyder en patogen tilnærming til helseforståelse hos kroppsøvlingslærerne i denne studien. Selv om de uttrykker en teoretisk salutogen forståelse, så er det deres patogene tilnærming som gjenspeiler seg i kroppsøvlingsundervisningen gjennom at de uttrykker fokus på fysisk aktivitet. Antonovsky (2005) skriver at menneskets kropp ikke sees på som et sosialt vesen men heller et biologisk uttrykk. Noe vi ser ved at samtlige ser på de to ukentlige kroppsøvingstimene som et reelt tiltak mot de inaktive elevenes helse. Flere av informantene forteller at de gir små drypp av teori om helse der det passer seg.

Annerstedt (2008) sier at læring i skandinavisk kroppsøving foregår ved bruk av fysisk aktivitet. Dette støtter mine funn om at læring er i fokus i kroppsøvingstimene. De forteller dermed om den salutogene tilnærmingen uten å alltid være det bevisst. Ifølge Antonovsky (2005) sitt tredje element innen SOC som omhandler mening så vil det si at hvis elevene opplever en mening med aktiviteten så vil det øke mulighetene for et aktivt liv i voksen alder. Dette gjenspeiler kroppsøvlingslærerne sine utsagn om fysisk aktivitet, mestring og motivasjon. Augestad (2003) forteller at vi alltid i stor eller liten grad har sett på faget som en mulighet til å gi elevene en sterk kropp. Kanskje vil man se en gradvis endring etter hvert som ferdigheter og resultater nedtones. Gjennom utsagnene og gjennom å se på

kroppsøvingshistorien så ser jeg tydelig fokus på dannelsesdiskurs, friluftslivsdiskurs, helsediskurs, hygienediskurs, fitnessdiskurs og idrettsdiskurs i faget. Alle disse diskursene vil også diskuteres videre på de neste temaene, men spesielt i forhold til informantenes fokus på læring fremfor helsediskursen så virker det til at helse har behov for mer plass i faget etter å ha sett på første diskursive tema. Læreplanen sier jo eksplisitt at faget skal ha fokus på helse (Udir, 2021).

Maktrelasjoner

Maktrelasjoner i «læring ligger i bunn for kroppsøvingsfaget» virker til å være at læring gjennom fysisk aktivitet skal bidra til en bedre kropp. Informantene sier elevene forstår kroppen som noe fysisk i dette temaet, og kroppen fremstilles dikotomisk gjennom vektlegging av kroppens utseende. Elevene fremstiller tynne mennesker til å ha mindre helse og tynne elever til mer helse. Ifølge Mogstad (2018) virker sosiale medier til å være årsaken til dette økte kropps fokuset.

Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008) er makt rundt oss til enhver tid og fordelt på ulike sosiale praksiser. Media får en makt som påvirker elever og til å koble kropp opp imot helse. Hall (2001) skriver at mening rundt et tema skapes av diskurser. Denne diskursen ser ut til å smitte over på lærerne, slik at elevenes diskurs rundt kropp smitter over på lærerne. Hammer (2017) skriver at makt former mennesker. Media blir en overordnet biomakt som endrer og disiplinierer informantenes helseforståelse. Augestad (2003) skriver at idrettsdiskursen i kroppsøvingsfaget har vært statens måte å styrke og styre elevenes helse. Dette virker gjeldende i dag også. Informantene beskriver en kritisk holdning til kroppsidealene, og ønsker å motivere elevene til å godta egen kropp. Kropp og kroppsøving har vært gjeldende helt siden de første læreplanene kom i 1925 (Augestad, 2003). Foucault (1999) skriver at diskursene produserer kunnskapen, ikke subjekter. Subjekter innehar muligheten til endring, men diskursens makt er uidentifiserbar. At kropp er relatert til helse er da muligens tatt for gitt ifølge utsagnene. Diskursen rundt kropp og helse i kroppsøving blir da en makt som påvirker informantene.

5.2.2 Hvor mye fokus en kroppsøvingstime har på helse avhenger i stor grad av aktiviteten.

Det diskursive temaet «hvor mye fokus en kroppsøvingstime har på helse avhenger i stor grad av aktiviteten» handler om at det i ett helseperspektiv er et stort fokus på aktivitet fremfor noe annet. By (1998) skriver at tidligere læreplaner hadde fokus å skape mest mulig aktivitet.

Variasjon i aktivitetene var ikke så fremtredende som det er i dag. Ifølge By (1998) har likevel fokuset på helse alltid ligget der. Kanskje samsvarer de aktivitetene som informantene mener jobber best opp imot helse med aktiviteter som ble bedrevet for 70 år siden.

Samtlige informanter fortalte at deres fokus på helse kunne avhenge av hvilken aktivitet de bedrev. Dette er noe som Lise forteller:

Ehh jeg er usikker på hvordan man kan få det til, vi legger det inn i teoribiter. Ehh for eksempel ved en styrkeøkt så snakker vi om hva en sunn kropp gir. Men ehh hvor mye 16-åringer forstår er jeg usikker på. Det er som jeg sa innledningsvis at jeg kan gi små drypp for å forsøke å treffe noen. (Lise, 12. Januar, 2023).

Styrke gir altså gode muligheter for teori om helse. Denne tanken om at spesifikke aktiviteter legger mer opp til snakk om helse enn andre støttes av blant annet Per og Espen.

Ehh ja, det og hele tiden koble det vi gjør opp imot hensikten. Vi har ikke ballspill fordi du skal bli god i fotball. Vi ehh trener samtidig det sosiale, fair-play. Hvorfor skal vi gidde å ha styrketrening hvis du ikke vet hensikten? (Per, 13. Januar, 2023).

Fokus på at flere kompetansemål kan kombineres og oppnås innenfor en kroppsøvingstime fremtrer seg. Samtidig fremlegger enkelte av informantene muligheter for å bedrive helseteori kombinert med andre fag.

Ehh jeg opplever at vi har for få gymtimer, slik at vi prøver å ehh være mest mulig aktive når vi førstes har gym. Ehh så det går jo litt utover den teoribiten og fokuset på helse, slik at elevene ikke lærer så mye om det som de ehh burde. Ehh man må kombinere det med andre fag for å innfri helsebiten, fag som for eksempel mat og helse, naturfag. Ehh jeg har ei turgruppe i mat og helse og går ut i naturen, så der er det jo litt gym. Ehh der har man muligheter. (Pål, 17. januar, 2023).

En av de sterkeste diskursene i kroppsøving sett i et historisk perspektiv er militærdiskursen. Augestad (2003) forteller at man skulle forberede elevene på fremtiden. Dette finner vi hos

alle informantene der de fokuserer tydelig på at elevene skal være godt rustet til å ta gode valg i fremtiden. Augestad (2003) forteller at dannelse og disiplin er gjentakende i faget.

Konsekvenser

Konsekvensene av dette identifiserte diskursive temaet er at man velger aktiviteter utifra kompetansemål, ikke elevenes beste. Ifølge Kirk (1998) er kroppsøving fremdeles en god arena for oppdragelse, selvbeherskelse og jobben mot å bli en god samfunnsborger. By (1998) forteller at kroppsøving hadde gode muligheter til å lære bort disse verdiene til elevene, både i fagets tidlige fase, men også i nyere tid. Informantenes fokus på elevens fremtid i fokus samsvarer veldig med tidligere læreplaner, og allerede ifra Normalplanen i 1939 ser man tydelig fokus på blant annet helse i kroppsøving (By, 1998, s. 5). Udir (2021) skriver at kroppsøving skal motivere til en livslang aktiv hverdag. Informantenes sitater samsvarer med dette kompetansemålet for faget. Spesielt ifra lærerne på ungdomskolen og videregående som har mer rom for teoribiter. Ifølge Annerstedt (2008) er dette noe kroppsøving alltid har hatt fokus på, altså at fysisk aktivitet er sentralt for en aktiv livsstil. Dette bekreftes gjennom intervjupersonene sine utsagn.

Dette å kombinere med andre fag skaper jo samarbeid på tvers av diskursive praksiser også, noe vi ser igjen i Foucault (1995) sine tanker om at alle diskurser kan berøre og unngå hverandre. Antonovsky (2005) skriver at GRR kan gi flere lignende situasjoner og erfaringer rundt det samme temaet. Ulike situasjoner gir oss bredere erfaring. Noe som samsvarer med GRR at flere gjentatte påvirkninger gir oss erfaringer til å takle ting bedre neste gang. På sitt fokus på tverrfaglighet gjenspeiler denne teorien. Vi skaper altså en sterkere SOC rundt helseforståelse ved å bedrive samarbeid på tvers av fag.

Maktrelasjoner

Maktrelasjoner i «hvor mye fokus en kroppsøvingstime har på helse avhenger i stor grad av aktiviteten» er at fysisk aktivitet står i sentrum for hvilke aktiviteter som egner seg best. Ifølge Antonovsky (1979) har man som nevnt ulike grader av helse mellom letthet og ubehag. Helse sett med en salutogen tilnærming sies i en kontinuerlig endring, at det hele tiden beveger seg i en retning. Utsagnene er reproduisert gjennom den tanken vi har om hvis man skal oppnå mer helse eller letthet er man avhengig av fysisk aktivitet. Kirk (1998; 2021) skriver at fysisk aktivitet har er sentralt i kroppsøving i et historisk perspektiv, samt at det er sentralt fremdeles. Årsaken til å bedrive fysisk aktivitet har vært i stadig endring, men alltid vært sentral faktor i faget. Augestad (2003) skriver at de ulike diskursene i fagets historie

inneholder alle et element av fysisk aktivitet. Enten det er danningsdiskurs, helsediskurs, idrettsdiskurs eller en friluftslivsdiskurs. Ifølge Augestad (2003) kan disse diskursene antyde at fysisk aktivitet har ankret seg såpass kraftig i faget slik at de fungerer som en underlagt makt for informantene. Denne makten er dannet gjennom historikk og tradisjon.

Foucault (1999) skriver at makt ikke kun er ovenfra og ned. Makt er teknikker og normalisering og kan overstyre overhoder (statlige instanser). Dette synet kalles vi i dag for biomakt. En slik form for biomakt som Foucault beskriver kan vi se igjennom hvordan fysisk aktivitet fungerer i kroppsøvingsfaget. Gjennom sitater der informantene beskriver mye enighet rundt viktighet av fysisk aktivitet ser man at fenomenet blir tatt for gitt. Årsaken kan være at vi innen samme felt deler mange felles diskursive praksiser. Hall (2001) skriver at subjekt kan påvirke, men at det først og fremst er diskursene som skaper kunnskapen. Å utfordre en overordnet biomakt kan være krevende da man møter stor motstand. Hammer (2017) skriver at biomakten ønsker å regulere og disiplinere mennesket. Dette forteller informantene som et viktig element for helsefremmende arbeid. Fokus på kroppens fysiologi fra informantene kan sammenlignes med Quennerstedt (2006) sitt resultat. Ved stadige påminnelser om hva man bør gjøre for mer helse og letthet skapes et press til lærere som ønsker å utfordre biomakten. Gjennom både fagfornyelsen og nasjonale retningslinjer legges det press på kroppsøving om å bedrive undervisning som gir synlige resultater (Helsedirektoratet, 2022; Udir, 2021). Jørgensen og Phillips (1999) skriver at diskursanalyser undersøker og identifiserer mønstre og sosiale konsekvenser. En konsekvens ved at fysisk aktivitet innen aktivitetsdiskursen blir brukt som det viktigste verktøyet i arbeidet mot mer helse er at det undertrykker andre diskurser henseende helse.

5.2.3 Helse ligger der indirekte, men sjeldent som et direkte fokus i planlegging eller gjennomføring av en kroppsøvingstime.

Det diskursive temaet «helse ligger der indirekte, men sjeldent som et direkte fokus i planlegging eller gjennomføring av en kroppsøvingstime» handler om at det i ett helseperspektiv er den fysiske og sosiale helsen til elevene i fokus. By (1998) skriver at læreplaner historisk fokuserer mer på kunnskap gjennom aktivitet. I dag ser man også at det viktig for lærerne å jobbe med kjerneelementene/kompetansemålene som omhandler aktivitet og samarbeid. Dette skal derav indirekte bidra til mer helse/letthet hos elevene.

Temaet ble identifisert gjennom at alle lærerne i denne studien beskriver å ikke ha noe bevisst forhold til helse i verken planlegging eller gjennomføring av en time foruten David. De mener de bare har helse i bakhodet som en indirekte del av en time. Hvordan lærerne prioriterer helse kan illustreres gjennom Espen. Espen forklarer hvordan han ser på helse, og hvordan han bruker det i planlegging og gjennomføring.

Ehh der kan jeg ikke si at jeg bevisst har det i timene. At der og der er det helsefokus. Det man ønsker er jo å skape livslang bevegelsesglede, og ehh prøve å vekke noe hos hver enkelt, slik at de finner noe å drive med. Ehh man har jo fokus på helse, men det er ikke slik at jeg tenker på at jeg har det. Ehh men mye av det jeg driver med er jo på en måte helse, men ligger der ikke bevisst. Ehh det er ikke det jeg tenker på når jeg setter opp ei økt. (Espen, 18. Januar, 2023).

Livslang bevegelsesglede og det å forsøke å vekke noe i elevene er sentralt. David er eneste som bevisst har et forhold til helse i timene sine og planlegger ut ifra dette. Hvordan David løser helse ser vi gjennom dette sitatet.

Ehh det har mye å si for meg. Ehh jeg synes det viktig, ehh du ser jo de som nyter godt av å være i aktivitet. Ehh det har mye å si for meg. Ehh jeg synes det viktig, ehh du ser jo de som nyter godt av å være i aktivitet. «...» Det er ikke ehhh at vi skal produsere verdensmestere, men at vi skal ta vare på helsa vår, og kanskje ehh forstå hvilken mat som er bedre enn andre ting, ikke noe hysteri. Ehh og væskeinntak. Ehh jeg har ingen rene teoritimer, fordi jeg synes det å være aktiv er så viktig fordi vi har ehh for lite gym i uka, ehh 2 timer. (David, 18. Januar, 2023).

Fremfor å kun benytte fysisk helse, så ser man at David implisitt bruker begreper fra læreplanen som livslang bevegelsesglede og kosthold. Slike begreper samsvarer med mer enn fysisk helse. Augestad (2003) forteller at verdier som samfunnet setter pris skal tilegnes elevene. Istedenfor å trekke frem helse som fokus, trekker heller informantene frem samarbeid, og en av de verdiene som samfunnet ønsker er samarbeid. Dette gir informantene tydelig uttrykk for.

Men ehh ja vi har jo innegym og utegym. Ehh vi har også fokus på samarbeid, og å jobbe sammen for å oppnå noe er nesten med i hver time. Ehh jeg er delvis bevisst det, jeg har jo det, det er ikke sikkert bare på grunn av læreplanen men mer fordi jeg synes det er viktig. (Pål, 17. Januar, 2023).

Ved at lærerne ønsker å utfordre elevene med ulike gruppesammensetninger, mens elevene kun ønsker å føle seg trygge i lag med venner kan man møte utfordringer. Dette ender ifølge informantene ofte opp med at de innfrir ønskene til elevene om valgfrie grupper.

Ehh hva mer, jo samspill er også viktig, det å gjøre noe sammen med noen. Liker du aktiviteten så forstår du gleden av det. «...» Men er det vi som skal hjelpe en elev som for eksempel har sosial angst og muligens ødelegge en relasjon? Da tenker jeg helsesøster har mer nytte. (Lise, 12. Januar 2023).

Konsekvenser

Konsekvensene av dette identifiserte diskursive temaet kan være i det at elevene skal håndtere stress og takle hverandre på tross av ulikheter. Samarbeid skaper en god sosial praksis mener lærerne. Elevene er i utgangspunktet mer opptatt av tilhørighet fremfor samarbeidsevne. Ifølge Augestad (2003) var man allerede rundt 1930 opptatt av samvær med andre og dette kom da inn i kroppsøvingfaget. Faget skal i dag gi elevene verktøy til å gjøre ansvarlige handlinger, og respektere resultatene (Udir, 2021). Annerstedt (2008) forteller at deltakelse fra elevenes side og rett kommunikasjon fra lærerne sin side kan gi elevene bedre verdier. Dette gir elevene mulighet til å se meningen med faget og forstå hva de skal gjøre i lignende situasjoner utenfor kroppsøving. Lærerne forteller implisitt at de ønsker å jobbe med sosial helse gjennom samarbeid, mens elevenes først og fremst ønsker en sosial tilhørighet.

Gjennom Foucault (1999) sine øyne ser man da et handlingsmønster som begge parter ser på som uproblematisk. Man kan da se på sosial kompetanse og samarbeid som en tatt for gitthet for lærere og elever. En slik tatt for gitthet fører til at undervisningen verken blir evaluert eller endret. Noe som igjen gjør at diskursive mønstre gjentar seg. Lærere trenger handlingsrom i situasjoner rundt valg der elevenes beste er i fokus. Man tar et handlingsvalg ved at man tar hensyn til både plikter og rettigheter før man da tar et endelig valg rundt gruppesammensetning.

Maktrelasjoner

Maktrelasjoner i «helse ligger der indirekte, men sjeldent som et direkte fokus i planlegging eller gjennomføring av en kroppsøvingstime» handler om et ønske om å øke elevenes sosiale tilhørighet. Sosiale ferdigheter skal bidra til at kan håndtere seg selv og medelever på en bedre måte. Hammer (2017) beskriver begrepet governmentality sine tre nivåer som steg for rett handling. Læreplanen blir steg en der våre rettigheter rundt et valgt blir utgangspunktet for

handlingen. Steg to er autonomi, der vår kunnskap skaper grunnlag for hvem og hva vi er. Maktteknikkene i steg to skaper rutiner som skal forme oss til en handling. Steg tre omhandler selve handlingsrommet. Der risiko skal minimeres og mulighetene skal økes.

Læreplanen i steg en skal fortelle lærerne pliktene de har ovenfor elevene som igjen avgjør hva de skal gjøre i en kroppsøvingstime (Udir, 2021). Denne plikten/makten ser ut til å overskygge helseaspektet med kroppsøvingstimene. Det blir bare nevnt som en leddsetning fordi lærerne vet at det er et slags ansvar for faget. Vår autonomi, steg to i governmentality, gjør at kunnskapen og maktteknikkene vi finner igjennom læreplanen kan overskygge våre faktiske ønsker og handlinger. Samhandling, fair-play og innsats er faktorer som er fokus i fagfornyelsen (Udir, 2021). Dette gjør at faktorer som fysisk, psykisk og sosial helse får ulik vektlegging. Den fysiske overskygger de to andre, mens de nevner at de kan jobbe med psykisk og sosiale helse når aktivitetene tillater det. Ved bruk av kunnskapen rettferdiggjør de ovenfor seg selv og elevene at fysisk helse påvirker de to andre faktorene psykisk og sosial helse. De bruker samarbeidsøvelser for å nå et kompetansemål, ikke får å bevisst arbeide med sosial helse. Selv om det faktisk bidrar til økte sosiale ferdigheter er de ikke den rollen bevisst.

Her vil kanskje dannelsesdiskursen ha en påvirkning på informantenes utsagn. Augestad (2003) forteller at historisk har det vært et fokus for kroppsøvingfaget og gi elevene kunnskap om verdi, holdninger og normer. Dette ser man informantene fortelle. Foucault (1999) sine teorier rundt diskurs beskriver en makt hvor utgangspunktet er i ordnet rekkefølge. Altså vil en handling i utgangspunktet være uproblematisk for både elev og lærer (Neumann, 2001). Ved at fagfornyelsen skal fokusere på samarbeid og sosiale ferdigheter skaper man over tid handlinger som ikke møtes med motstand (Udir, 2021; Foucault, 1999). Informantene kan da la denne makten påvirke dem til å fortsette i samme spor over lang tid uten tanker om utvikling.

5.2.4 Elevene er for unge til å ha noe bevisst forhold til helse.

Det diskursive temaet «elevene er for unge til å ha noe bevisst forhold til helse» handler om at det i ett helseperspektiv er et stort fokus på elevenes mottakelighet for læring av helse. Fagfornyelsen har ikke noe nevnt om helse før på ungdomskolen, først da dukker spesifikt ordet helse opp (Udir, 2021). Dette diskursive temaet utpreger seg derfor spesifikt i barneskolesammenheng.

Dette diskursive temaet er det som hovedsakelig skiller barneskolelærerne ifra lærerne på ungdomsskole og videregående. Lærerne på barneskolen har mye mindre rom for å snakke og forklare øvelser fordi elevene ikke har høy nok konsentrasjonsevne. Dette ser vi gjennom Eirik som jobber på barneskolen.

Ehh ja, akkurat de som er så små så er det mye aktivitet i fokus. For de spiller det ikke så stor rolle å prøve ulike aktiviteter, de vil gjøre det de synes er gøy. (Eirik, 13. Januar, 2023).

Han har et helt spesielt fokus på aktivitet og mest mulig lek og moro. I likhet med Eirik ser også Pål ganske likt på situasjonen.

Ehh jeg tror nok stort sett i den alderen jeg har, så er det mye nytteverdien av aktiviteten. Ehh jeg har veldig lite inntrykk av at de tenker noe større, ehh det kan være noe mestring der. (Pål, 17. Januar, 2023).

Både Pål og Eirik har lik forståelse av elevenes evne til å forstå helse. Ser man på lærerne ifra ungdomsskole og videregående så jobbes det litt mer teoretisk. Dette ser man spesielt gjennom Espen. Espen snakker til elevene sine ulikt for å forsøke å motivere de. Måten Espen motiverer på kan antyde at elevene hans trenger enkle beskjeder for å høre. Et eksempel rundt Espen sin strategi er.

Ehh jeg prøver jo å være litt bevisst det. Mange ungdommer i dag er jo høye på seg selv, mens andre ikke har noe selvtillit. Ehh jeg prøver å hjelpe de der da, så det kan du jo se under dette her. Akkurat der har jeg litt fokus faktisk, ehh å hjelpe de som er nede og kanskje dra de som er litt høye litt ned. Ehh jeg tror jeg har en ganske god respekt der, jeg står alltid for det jeg sier. Det tror jeg elevene merker. Sånn som i dag hadde vi dans, og jeg hadde en guttegruppe som ikke ville være med. Da har jeg ulike teknikker jeg bruker på det. Ehh jeg kan si at enten blir du med ellers får du fravær for eksempel. Ehh det kan jo være truende, noen må man være litt sånn. Ehh andre kan du si at nå er du med gruppa og bidrar ellers må dere gjøre en egen dans. (Espen, 18. Januar, 2023).

Her ser vi et tydelig eksempel på hvordan en lærer på ungdomskolen kan jobbe mer sammensatt med elevene sine omkring kommunikasjon. Eksempelvis kan sitatene stamme fra kunnskap de har ifra pedagogikkens utviklingsteorier. Denne kunnskapen vil skape en form for handling. En handling kan bli at de unnlater å lære elevene om helse da de mener de ikke

har nytteverdi av det. Likevel står det som kompetansemål på barnetrinnet (Udir, 2021). Når lærerne nevner læreplanen og helse tenker de mest teoretisk.

Konsekvenser

Konsekvensene av dette identifiserte diskursive teamet er det at utsagnene om at elevene er for unge til å forstå helse blir en tatt-for-gittethet for barneskolelærere. Augestad (2003) forteller hvordan militærdiskursen og dannelsesdiskursen i faget skulle fostre frem sterke og friske elever der de sterkeste ble vinnere. Denne diskursive tilnærmingen har blitt endret med årene men gjelder fremdeles i noe grad. Dette fokuset på mest mulig aktivitet er fremdeles gjeldene, bare at fokuset kan ligge på aktiviteter med både høy- og lav intensitet. Kunnskap rundt hva vi driver med skrinlegges fordi vi ikke klarer å forsvare at urolige elever skal få utspring for energien sin. Det blir innen kroppsøvingfeltet da en sannhet at elevene er for små til å forstå hva helse innebærer. Risikoen er som vi har vært innom flere ganger om at helse bare blir fysisk helse, og at alle erfaringer elevene opparbeider seg dreier seg utelukkende om fysisk aktivitet.

Maktrelasjoner

Maktrelasjoner i «elevene er for unge til å ha noe bevisst forhold til helse» er hvordan fremtidig kroppsøving skal se ut. Et syn er at elevene ikke klarer å forstå teorien bak helse. Et annet syn er hvordan det forventes at kroppsøving skal bidra til aktivitet og fremtidige sterke elever. Læreplanen fungerer som overordnet makt her hvor man ser at kompetansemålene på barneskolen ikke har noe fokus på helse (Udir, 2021). Kompetansemål som nevner helse blir mer fremtredende på ungdomsskole og videregående, dette påvirker nok informantene fra barneskolen implisitt. At elevenes alder blir en slags umulighet for å tilegne seg kunnskap blir en sannhet for informantene.

Hammer (2017) skriver at man gjennom biomakten har en makt som kan sees gjennom blant annet fagfornyelsen, men også makt gjennom det at biomakten kan forme menneskets handlinger gjennom kunnskap. Biomakten fører lærerne inn i spesifikke retninger ved at lærere planlegger undervisning utifra læreplaner. Hammer (2017) skriver at biomakten utvider regler til både samfunn og individ. Udir (2021) skriver at elevene skal forberedes til å bli fremtidige samfunnsborgere. By (1998) skriver at dette stammer ifra militærdiskursen.

Foucault (1999) skriver at kunnskap sammenfattes med makten, og dette knytter makten til diskursene. For at noe skal gi mening blir da makten helt avgjørende. Augestad (2003)

forteller da at fagets helsediskurs forstår fysisk aktivitet som avgjørende for at elevene skal oppnå en fremtid med mest mulig letthet knyttet til helse. Helsediskursen har produsert det vi vet om nærliggende objekter. Objekter i form av intervjupersonene sine utsagn omkring viktige faktorer i kroppsøving. Faktorer som at elevene skal kunne bli gode fremtidige samfunnsborgere. Handlingsmønstrene til kroppsøvingslærerne vil da bli å skape mestring gjennom aktivitet for at elevene skal bedrive fysisk aktivitet i senere liv.

6. Diskusjon

Resultatet av studien viser at kroppsøvlingslærerne sine beskrivelser av helse kan forstås gjennom en aktivitetsdiskurs avseende helse bestående av fire diskursive temaer. Selv om de er separert diskutert, så må alle fire også ses i sammenheng. Diskurser er som nevnt praksiser som er diskontinuerlige, noe som betyr at de både kan utelukke og krysse hverandre. Jeg vil nå drøfte resultatene for å sette det hele i et mer sammensatt perspektiv. Diskusjonen består av en gjennomgang av fysisk aktivitet som historisk makt, de fire diskursive temaene og drøfting av helsediskursen.

6.1 Fysisk aktivitet

Det er helt tydelig at de diskursive temaene har et tydelig fokus på læring gjennom fysisk aktivitet og bevegelse. Fysisk aktivitet som makt i kroppsøving kan man se gjennom store deler av fagets historie (Augestad, 2003; By, 1998). Faget startet ifølge Augestad (2003) med en militærdiskurs hvor målet var å klargjøre gutter til krig. Danningsdiskursen har alltid vært en dominerende diskurs hvor regler og disiplin i fysisk aktivitet har preget faget, noe som igjen påvirker fremtidige kroppsøvlingslærer som er utsatt for et visst regime. Det er muligens hvorfor man ser at utviklingen i faget foregår så sakte. Igjennom fagets helsediskurs ser man hvordan elevene skal lære seg hygiene og hvordan fysisk aktivitet påvirker helsen.

Idrettsdiskursen i faget handler om kroppsøvlingslærere sin nære relasjon til idrett og at faget har fått ansvar for helse til befolkningen. Friluftslivdiskursen har som fokus på å gi elever et mer fullverdig liv gjennom naturferdsel (Augestad, 2003). Alle disse har et element av aktivitetsdiskurs og helsediskurs i seg, og det er et tydelig samspill mellom en aktivitetsdiskurs og lærerens uttrykte fokus på læring. Lærerne påvirkes av en makt om at fysisk aktivitet bare er en naturlig del av faget.

Hammer (2017) forteller gjennom Foucault at makt har påvirkning ifra flere steder. Med Foucault sine tanker handler dette altså om en biomakt. Ved å sammenkoble de individuelle utsagnene og kroppsøvlingshistorien så ser man at fysisk aktivitet gjennom denne biomakten har blitt en standard i faget. Fysisk aktivitet blir det man kaller en tatt-for-gittethet.

Quennerstedt (2006) skriver at fysisk aktivitet tas for gitt fordi man innen fagfeltet kroppsøving deler en felles diskursiv praksis som i andre fagfelt. Fagfornyelsen som i likhet med tidligere læreplaner fortsetter sitt fokus å implementere helse i faget, og da vil vårt innarbeidede fokus på fysisk aktivitet prege alt vi foretar oss i faget. Denne bakenforliggende

makten virker til å påvirke de jeg intervjuet også da alle stiller seg likt til at fysisk aktivitet og læring henger sammen. Hall (2001) forteller at ulike subjekter produserer ulike sitat, men at alle arbeider innen de samme kulturelle og historiske sannhetsregimene. Dette ser jeg i kroppsøving også da informantene har tydelige meninger rundt helseforståelse basert på kroppsøvings sin historie.

6.2 Forståelse av helsediskursen

Gjennom resultatdelen viser det seg at helsediskursen er fremtredende i faget. Historikk og den nåværende fagfornyelsen viser at det har og fremdeles er et fokus i faget. Helse i faget har ifølge Augestad (2003) vært fysisk aktivitet, hygiene og testing. Det viser at vi innen helse i kroppsøving finner ulike perspektiver. Tidligere forskning rundt fagets litteratur viser at kroppsøving har et alternativt og biomedisinsk perspektiv (Mong & Standal, 2019). Fysisk aktivitet er sentralt for intervjupersonene, og virker for meg som den implisitte makten. Det betyr at lærerne ønsker mest mulig aktivitet og minst mulig teori gjennom å vise, forklare og snakke. De mener fysisk aktivitet er det mest sentrale for en varig aktiv livsstil. Dette resultatet bekrefter Mong og Standal (2019) sin forskning ved at biomedisinske dominerer. Likevel nevner informantene aspekter av det salutogene når de definerer helsebegrepet, men at det mangler antall timer i uka til at denne bredere forståelsen kan være realistisk. De føler altså at det ikke tid og rom for å kunne bedrive helseundervisning gjennom noe annet enn primært fysisk aktivitet.

Det virker som at samarbeid og sosiale faktorer blir mer og mer fremtredende i faget, kanskje på grunn av endringen vi opplever i hvordan vurdering skal foregå i faget. Sosial kompetanse har høy verdi i samfunnet og dette finner jeg også i studien ved at informantene prioriterer aktiviteter som inneholder samarbeid og fair-play. Dette sammenfaller mer med Mong og Standal (2019) sin alternative helseforståelse. Helsediskursens makt virker til å være produktiv, altså vil det ifølge Jørgensen og Phillips (1999) være meninger og handlinger som er avgjørende for den diskursive makten. Det virker som om helsediskursen har en produktiv makt for hvordan intervjupersonene prioriterer fysisk aktivitet som et helsetiltak. Det å være i fysisk aktivitet og hvilken kropp elevene har kan sees som en slags standard for kroppsøvingslærerne sitt syn på helsen til elevene. De betegner elevene som trent og utrent, høye og lave eller spreke og late. Ifølge Augestad (2003) ser man at et sentralt mål for kroppsøvingsfaget er hvilke prestasjoner elevene får til som et mål på helsen til elevene.

De diskursive teamene viser at alle lærerne ønsket å lære bort helse til elevene, men fokuserte likevel på å bedrive mest mulig aktivitet. Ifølge Udir (2021) ser man at helse ikke nevnes like ofte som andre begreper. Dette virker til å påvirke lærerne sin undervisning. Begreper som sosial kompetanse, bevegelsesglede og fysisk aktivitet er mer fremtredende. Foucault (1995) skriver at governmentality omhandler det at plikter og rettigheter spiller inn i en handling, kalt autonomi. Her vil man derfor gjennom informantene sin autonomi se like utsagn omkring helse. Hvordan de snakker om samarbeid, kropp eller fysisk aktivitet er avhengig av deres autonomi. Det virker derfor som at helsediskursen har en stor makt ovenfor informantene sine utsagn. Med Neumann (2001) sine tolkninger kan man si at det finnes for mange tatt-for-gittheter i kroppsøving til at deltakere i diskursene klarer å handle fritt. Man finner igjennom autonomi en makt hvor gitte handlinger blir godtatt uten motstand.

De diskursive teamene viser seg at lærerne ser et kroppsfokus i faget, hvor elevene viser at de er svært opptatt av dette. Elevene blir tidligere og tidligere introdusert for kroppsidealer ifølge informantene, spesielt gjennom sosiale medier. Det virker som at lærerne ikke er komfortable med å benytte for mye tid til enkeltelever, og at de føler at ansvaret må deles på tvers av instansene i skolen. Dette forteller muligens noe om elevenes syn på helse. De tenker at å være tynn er god helse og at å være tykk er dårlig helse. De mener at elevene er for unge til å forstå det helhetlige bildet av helse. Som vi så har læreplanen en biomakt som ifølge Foucault (1995) er hvordan man kontrollerer kroppene til befolkningen. Denne biomakten forteller at fysisk aktivitet er viktig utover kroppsøvingfaget. Schaanning (2000) skriver at diskurser er en praksis med gjentatte handlinger. Helsediskursen vil da frembringe sitater for informantene som oppleves virkelighetsbærende. Denne praksisen virker ifølge denne studiens resultater til å være samarbeid og fysisk aktivitet.

Hvis man følger helse definert av WHO, så ser man implisitte og eksplisitte sitater rundt helse. Eksplisitt blir det sagt at fysisk aktivitet er sentralt i arbeidet mot bedre helse, mens det implisitt blir nevnt sosiale faktorer som samarbeid. De nevner først og fremst det fysiske, samt at nesten alle nevnte det psykiske. Dette virker å samsvare godt med WHO (2019) sin definisjon. Der god helse er en tilstand hvor det psykiske, fysiske og sosiale er i velvære. På tross av alt dette virker alle intervjupersonene til å prioritere det fysiske i selve timene. En stor andel av innholdet av helsearbeidet er rundt den fysiske helse. Dette begrunnes av samtlige med mangel på tid og at det fysiske og psykiske henger sammen. Intervjupersonene ønsker at elevene deres gjennom kroppsøving skal få økte sosiale evner gjennom samarbeid med medmennesker og kollegaer, forstå og tolerere andre mennesker samt takle hverdagen best

mulig. Det ligger altså implisitt fra samtlige informanter at helse er mer enn det fysiske. Den salutogene tilnærmingen befinner seg altså implisitt hos alle ved at de forstår helse som både fysisk, psykisk og sosial helse og i stadig endring. Oppsummert viser det seg at aktivitetsdiskursen jeg identifiserte gjennom diskursanalysen er såpass dominerende at den demper de andre helsefremmede diskursene vi har i kroppsøving.

7. Konkludering

Studien undersøkte kroppsøvingslærere sin forståelse av helsebegrepet. Der deres definisjon på helse undersøkes, men også hvordan de praktiserer helse. Det er to syn på helse som utfolder seg gjennom studien. Det første omhandler det at begrepet fysisk aktivitet tar mest plass i hvordan intervjupersonene forstår helse. Dette bekreftes i sammenheng med Mong og Standal (2019) sitt biomedisinske perspektiv. Det andre synet på helse som kom frem er sosial kompetanse, altså hvordan elevene kan benytte samarbeid og lagspill i kroppsøving til å øke sosial og mental helse.

Jeg undersøkte også om det var forskjell fra barneskole til ungdomsskole og til videregående skole. Implisitt virker forståelsen av helsebegrepet mellom de ulike intervjupersonene tilnærmet likt. Ekspisitt finner man likevel en forskjell. Gjennom praktiseringen av helse så skiller barneskolelærere seg fra lærerne på ungdomsskole og videregående. Det omhandler hvordan barneskolelærerne nedprioriterer teoridelen av helse, dette nedprioriteres på grunn av elevenes manglende evne til å holde fokus utenfor aktiviteter. De har korte deler av teori om helse, men betraktelig mindre enn lærerne på ungdomsskole og videregående.

Det viser seg at helse blir forstått på en måte, men praktisert på en annen måte. Dette avhenger av kroppsøvingslærerne sin bakgrunn og erfaringer, samt skolens prioriteringer. Generelt kan man si at kroppsøvingslærerne i denne studien hadde en patogen forståelse av helse der de nevner både fysisk og mental helse, og at de ser den fysiske kroppen som en viktig faktor for å opprettholde god helse. Lærerne hadde ulike målsettinger for kroppsøvingstimen, fra å øke elevenes fysiske form og prestasjoner til å bidra til trivsel og inkludering i skolemiljøet. Noen av kroppsøvingslærere var også innom den salutogene tilnærmingen til helse, der de pekte på at helse er sammenhengen mellom fysisk aktivitet, kosthold og sosiale faktorer. Det virker for meg som om lærerne sin implisitte og ekspisitte forståelse av helse påvirker undervisningen i mye større grad enn de selv forstår.

7.1 Videre forskning

Igjennom arbeidet med denne oppgaven så ser jeg mangelfull data rundt elevenes perspektiv. Jeg undersøkte hvordan lærere forstår og praktiserer helse, men hvordan forstår elevene det? Kanskje kunne man også benytte observasjon for å på et enda bredere perspektiv på helse. Mitt perspektiv rundt å søke forståelse av ulikheter mellom de ulike nivåene kan også

videreføres, det oppleves som tatt for gitt at det ikke er mer samarbeid på tvers av skoler. Mer oversikt over hvor nedprioritert helse er foran andre elementer i faget er sentralt for å få helse på et dypere nivå enn å bare bedrive fysisk aktivitet som eneste virkemiddel i kampen mot bedre helse.

Referanseliste:

- Aadland, E. (2011). Og eg ser på deg – vitenskapsteori i helse og sosialfag. (3utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg. (2017). Tolkning och Reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (3.utg). Danmark: Narayna Press.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2. utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Armour, K., & Harris, J. (2013). Making the Case for Developing New PE-for-Health Pedagogies. *Quest*, 65(2), 201–219. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773531>
- 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 Education Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43, 66 – 77.
- Augestad, P. (2003). Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget. Bø: Høgskolen i Telemark, Institutt for idretts- og friluftslivsfag.
- Bakken, A., Sletten, M. A., & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av stress og press. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 18(2), 45–75.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. & Lagestad, P. (2016). Trivsel i kroppsøvingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 1-13. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2436688>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2015). Kroppsøvingsfaget som skolefag – 30 år frem i tid. *NIH-bloggen*. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrudgunn/kroppsovingsfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid/>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språk om kroppsøving. Et kritisk blick på ny læreplan i Fagfornyelsen. *Acta Didactica Norden*. Vol. 14, nr. 2. Art. 22.

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 13(2), 201-216.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling. *Oslo: Gyldendal akademisk*.
- Burr, V. (1995). An Introduction to Social Constructionism. *London: Routledge*.
- By, I. Å. (1998). Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997. *Oslo: Norges idrettshøgskole*.
- Engelsrud, G., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021, 28. Januar). Faget heter kroppsøving, ikke gym. *Forskersonen*. <https://forskersonen.no/helse-kronikkmeninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and ‘ability’ in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Fangen, K. (2010). Deltagende observasjon (2. utg.). *Bergen: Fagbokforlaget*.
- Fjeld, H. S. & Spernes, K. (2022) Hvordan erfarte elever på mellomtrinnet koronanedstengingen, og hvordan erfarte de å gjøre skolearbeidet hjemmefra? *Paideia Vol 22*.
- Foucault, M. (1995). Seksualitetens historie. *Halden: EXIL*.
- Foucault, M. (1999). Diskursens orden. *Oslo: Spartacus Forlag*
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. Nordkvelle, Y. T. (2017) Digitale forstyrrelser i skolen – erfaringer med begrensninger av elevers mobilbruk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 2017; 101(3): 201-12. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-02>
- Gee, J. P. (2014). An introduction to discourse analysis : theory and method (4. utg.). *London: Routledge*.
- Hacking, I. (1999). The Social Construction of What? *Harvard University Press*.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I M. Wetherell., S. Taylor. & S. J. Yates (Red.), *Discourse theory and practice: a reader* (s. 72-81). *London: Sage*.
- Hammer, S. (2017). Foucault og den norske barnehagen: Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers. *Bergen: Fagbokforlaget*.

Haugsbø, F. & Bugge, S. (2022, 16. september). Sykehustopp bekymret for lærerstreiken – flere unge trenger hjelp. *Verdens gang*.

<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/GMayv9/sykehustopp-bekymret-for-laererstreiken-flere-unge-trenger-hjelp>

Helsedirektoratet. (2022). *Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*.

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/aktivitetshandboken>

Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 618-633). Oslo: Universitetsforlag.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.

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

<https://doi.org/10.1080/0159630980190107>

Kirk, D. (2021). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Taylor & Francis Ltd.

Kroppsovingsbloggen. (2017). *Helse i kroppsoving: mer enn blodsmak i munnen?*

<https://blogg.forskning.no/kroppsoving/helse-i-kroppsoving-mer-enn-blodsmak-i-munnen/1096045>

Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. (Meld.St. 22, 2011)

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lindström, B. & Eriksson, M. (2005). Salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59(6), 440-442. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.034777>

Lock, A. & Strong, T. (2014). Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner (s. 19-23). (Oversatt av P. Røen). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning Trøndelag 2010* (s. 65-78). Tapir Akademisk.

Løvli, C. (2014). Læreres helseforståelser i kroppsøvingfaget: en diskursanalyse av et utvalg kroppsøvingslæreres forståelser i ungdomsskolen. (Mastergradsavhandling). *Norges idrettshøgskole, Oslo*

Markula, P. & Pringle, R. (2006). Foucault, sport and exercise: power, knowledge and transforming the self. *London: Routledge*.

Marshall, J. & Hardman, K. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European physical education review*, 6(3), 203-229.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X000063001>

May, T. & Perry, B. (2022). Social Research: Issues, Methods and Process. (5. utg.). *Open University Press*.

Midttveit, I. (2021). Elever som blir utsatt for mobbing trenger en lærer som beskytter dem. *Universitetet i Stavanger*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-mobbing-partner/elever-som-blir-utsatt-for-mobbing-trenger-en-laerer-som-beskytter-dem/1803876>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). *Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet*.

https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf

Mogstad, K. L. (2018). Kroppsklemma: hvordan være trygge og gode voksne for barn og unge i et kroppsfiisert samfunn. *Oslo: Cappelen Damm*.

Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education—a review of literature. *Physical education and sport pedagogy*, 24(5), 506-518.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1631270>

Nerland, A., Jakobsen, A. & Arnesen, K. (2023, 13. april). Cristian Brennhovd fronter omstridt «slankemedisin» - lege tar sterk avstand. *TV2 Underholdning*.

<https://www.tv2.no/underholdning/cristian-brennhovd-fronter-omstridt-slankemedisin-lege-tar-sterk-avstand/15638322/>

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering. *Oslo: Cappelen Damm akademisk*.

Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlag.

Ommundsen, Y. (2008). *Kroppsøving: Danning eller helse?* I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2016): Danning i kroppsøving: motorisk læring som kjerne i faget. I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139–166). Oslo: Gyldendal akademisk.

O'Sullivan, M. (2004). Possibilities and pitfalls of a public health agenda for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 392-404.

<http://hdl.handle.net/10344/3189>

Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., . . .

Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Appl Physiol Nutr Metab*, 41(6 Suppl 3), S197-239. <https://cdnsiencepub.com/doi/10.1139/apnm-2015-0663>

Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa* (Doktorgradsavhandling). Örebro universitet, Örebro <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A136837&dswid=-1649>

Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health - a salutogenic approach to physical education. *Sport Education and Society*, 13 (3), 267- 283. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>

Quennerstedt, M. (2018). Healthening physical education - on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>

Quennerstedt, M. (2018). Social media as a health resource: A salutogenic perspective. In *Young people, social media and health* (pp. 71-85). Routledge.

Reine, H. G. (2020). *Helse i kroppsøving. En kvalitativ studie av læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget*. (Mastergradsavhandling). OsloMet, storbyuniversitetet, Oslo.

Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N.-F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøvingfaget. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 112-129). Fagbokforlaget.

- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-173). *Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.*
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Schaanning, E. (2000). *Fortiden i våre hender. Oslo: Unipub.*
- Sirnes, T. (1999). «Alt som er fast, fordamper?» Normalitet og identitet i endring. I S. Meyer & T. Sirnes (Red.), *Normalitet og identitet i Norge* (s. 29-75). *Oslo: Ad Notam Gyldendal.*
- Sletten, M. (2017). «Psykiske plager blant ungdom. sosiale forskjeller og historien om de flinke pikene». I *Oppvekstrapporten 2017: Økte forskjeller – gjør det noe? Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.*
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: Misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 10(1), 137-149.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.). *Cappelen Damm Akademisk.*
- Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning – skolefag profesjonsutvikling forskning. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.*
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). *Bergen: Fagbokforlaget.*
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). *Oslo: Gyldendal Akademisk.*
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:3. s. 235-249.

Webb, L., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: Construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353–372.

World Health Organization [WHO]. (2019). *Constitution of the World Health Organization*. <https://www.who.int/about/governance/constitution>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Maks 45 min - semi-strukturert

Ønsker et generelt bilde av meningen til vedkommende, samt spesifikke måter intervjuobjektet bruker fagbegreper. Velger spesifikke spørsmål omkring begreper jeg vil ha svar rundt.

Takk for at du tok deg tid til å delta i intervjuet. Jeg skal gjennom noen konkrete spørsmål forsøke å få et bilde av hvordan du ser på begrepet helse i kroppsøving.

Oppvarmings spørsmål.

- I hvilket trinn jobber du som kroppsøvingslærer?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvordan har din arbeidskarriere innen skolen vært?

Bruk av læreplan

- Hvilke forventninger har du til deg selv før en time?
- Hvilke forventninger har du til elevene?
- Hvilket fokus mener du elevene dine har? Har de mest fokus på nytteverdien av en aktivitet, nytteverdien av en fungerende kropp eller nytteverdien av å skape samarbeid eller annet?
- Hvilket fokus føler du at du har som lærer? Et idrettsfokus, helsefokus, læringsfokus eller annet?
- Føler du at du har et bevisst forhold til kjerneelementene «bevegelse og kroppslig læring, uteaktiviteter og naturferdsel og deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» i planleggingen?
(Hvordan gjør du kjerneelementene relevant opp imot helse?)
- Hvordan jobber du omkring helsebegrepet for å dekke de helserelaterte kompetansemålene?
(Hvordan kobler du de videre opp imot kjerneelementene?)

- Hvordan planlegger du en kroppsøvingstime ift å ivareta helsebegrepet?
- Hvor høy prioritet har helse i din planlegging?
- Med helse i fokus, hvordan føler du at du ivaretar læring i, om og gjennom bevegelse i din undervisning?

Helse

- Hvordan forholder du deg til ordet helse som begrep?
- I læreplanen står det at fysisk aktivitet og helse skal ses i sammenheng, hva tenker du om det?
- Videre står det «at elevene i større grad skal utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse». Hva tenker du om det?
- Skal vi være et fag med fokus på folkehelse?
- Hva tenker du omkring utsagnet om at kroppsøving er et fag utelukkende for høy intensitet og aktivitet?
- Føler du kroppsøving bidrar til å ivareta elevenes fysiske og psykiske helse?
- Har du mer tanker omkring helse?

Teori til praksis.

- Hvordan opplever du din praksis som kroppsøvingslærer sett opp imot det du har lært i utdannelsen med helse som utgangspunkt?
- I hvilken retning tenker du utdannelsen burde utvikles?
- Opplever du at den spesifikke kroppsøvingsutdannelsen hadde en hensikt for din måte å utøve faget på i dag omkring helse?
- Hvordan tenker du vi må legge opp utdannelsen rundt helse for å skape fremtidens kroppsøving?

Takk for din tid! Håper du fikk utbytte av å delta i forskningsprosjektet.

Vedlegg 2

Søknad NSD-Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 445837

Vurderingstype Standard

Dato 10.11.2022

Hvordan ser kroppsøvingslæreren på begrepet helse i kroppsøving?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig

Mikael Quennerstedt

Student

Vetle Sommerstad

Prosjektperiode

01.11.2022 - 17.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 17.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig,

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan ser kroppsøvingslæreren på begrepet helse i kroppsøving ”?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hva du tenker rundt helse i faget kroppsøving.

Formål

I dette prosjektet vil jeg finne ut hvordan kroppsøvingslærere ser på helse i kroppsøving.

Jeg har lyst til å snakke med 8 fagutdannede kroppsøvingslærere. Jeg håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hvordan du ser på begrepet helse i læreplanens kjerneelement og kompetansemål?*
- *Hvordan du ser på fagets ansvar overfor folkehelsen?*

Hvis du har lyst å være med, vil jeg gjerne også snakke med kroppsøvingslærere du kjenner som kan være interessert.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Høgskolen i Innlandet, fakultet for helse og idrettsvitenskap.

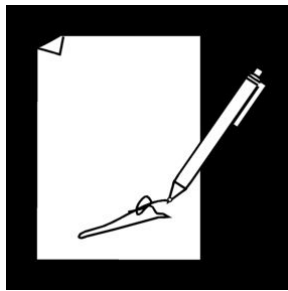
Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Vetle Sommerstad.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er en fagutdannet kroppsøvlingslærer.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg.



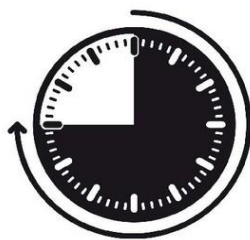
Hvis du ikke har lyst å være med, tar jeg ikke kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om din undervisning og dine tanker rundt helse.

Vetle Sommerstad vil være med under intervjuet, og vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ta ca. 40-45 minutter.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hva du tenker rundt begrepet helse i kroppsøving.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Vetle Sommerstad som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 17 mai 2023.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- *Høgskolen i Innlandet*

Vetle Sommerstad
41 73 99 09 eller Vetle_som@hotmail.com

Mikael Quennerstedt
61 28 75 02 eller mikael.quennerstedt@inn.no

- Vårt personvernombud:

Usman Asghar
61 28 74 83 eller usman.asghar@inn.no

Høgskolen i Innlandet har bedt Personverntjenester se om prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette, mener at vi og følger loven.

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Vetle Sommerstad.

Vedlegg 4

Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (Hva tenker kroppsøvlingslærere om helse) og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)