



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for Folkehelsefag

Krister Hagen

Masteroppgave

Hva er formålet med kroppsøvingfaget?

What is the purpose of physical education?

Master i folkehelsevitenskap med vekt på endring av livsstilsvaner

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Etter fem års utdanning ved Høgskolen i Hedmark er det godt å endelig kunne levere masteroppgaven. Arbeidsprosessen bak denne masteroppgaven har vært lang, krevende og til tider frustrerende, men det har alltid vært lys i enden av tunnelen. Det har blitt sagt at en masteroppgave ikke er en persons livsprosjekt, men mange lørdager og søndager på biblioteket har nesten motbevist dette. Det skal virkelig bli godt å ta helgen og fridagen tilbake, men studentlivet blir også å savne. Noe av savnet kommer til å være de mange gode dagene på biblioteket sammen med Marius og Ola, kaffe og lunsjpauser.

I forbindelse med min masteroppgave har jeg har vært så heldig å få være med på et større forskningsprosjekt på kroppsøvfingsfaget gjennom Høgskolen i Hedmark. Dette forskningsprosjektet har gitt meg innsikt og erfaring i hvordan en omfattende forskningsstudie skal planlegges og gjennomføres. Det har også gitt meg større innsikt i hva kroppsøvfingsfaget er og skal være.

Jeg vil benytte denne anledning til å takke alle skoler, elever, kroppsøvfingslærere og skoleledere som har deltatt i dette forskningsprosjektet. Jeg vil takke veileder og prosjektleder Kjersti Mordal Moen for gode veiledninger, diskusjoner og ikke minst for at jeg har fått være med i dette prosjektet. Arild Vakt skjold for veiledning rundt metode, bearbeiding og analysering av data. Knut Westlie for mange gode faglige samtaler og hjelpelighet. Samtidig vil jeg takke min samboer Marthe og min familie for å ha holdt ut med meg, god støtte og hjelp under hele prosessen.

Elverum, 21. mai 2015

Krister Hagen

Sammendrag

Kroppsøving er et fag med gode muligheter for læring og mestring gjennom bevegelse. Det har også et formål om å skape livslang bevegelsesglede. Faget er kritisert for å vektlegge instrumentelle formål i større grad enn selve læringen i undervisningen. Kroppsøvingen blir også ansett som en av samfunnets helsefunksjoner, der elevene skal svette og øke pulsen for å redusere inaktivitet og risiko for livsstilssykdommer. Dette kan da føre til en marginalisering av faget hvis de instrumentelle formålene, som for eksempel bedret helse gjennom faget, ikke blir oppnådd. Det er gjort flere grundige undersøkelser på kroppsøvingsfaget i andre Skandinaviske land. Tidligere forskning fra Norge viser at mer empirisk forskningsarbeid generelt på kroppsøvingsfaget er å foretrekke. Empiriske undersøkelser som tar for seg hva formålet med kroppsøvingsfaget faktisk er, er også sjelden vare.

I denne studien er det brukt tre spørreundersøkelser for innhenting av informasjon. Funnene i studien viser at elever (5.-10. trinn), kroppsøvingslærere og skoleledere i grunnskolen i størst grad mener kroppsøvingen er et aktivitetsfag fremfor et læringsfag. Livslang bevegelsesglede, helse og forbedring av den fysiske formen er begrunnelser for faget som underbygger funnene i studien. Kroppsøvingslærerne oppgir også i mye større grad enn skoleledere og elever at faget er viktig for å få en pause fra teorifag. De læreplanfestede aktivitetene som lek, friluftsliv og dans som kan fremme læring, mestring og allmenndanning, er i liten grad viktig. Barneskoleelever (5.-7. trinn) mener i større grad enn ungdomsskoleelever (8.-10. trinn) at faget handler om med instrumentelle formål. Det er flere gutter enn jenter som mener at friluftsliv er viktig og flere jenter enn gutter som mener dans er en viktig aktivitet. Peter J. Arnold mente at kroppsøvingsfaget bør ha størst fokus på læring og mestring, men at instrumentelle formål kan virke positivt i kroppsøvingstimen hvis det forsterker det faktiske formålet med faget; nemlig utdanningen. Faget tjener ikke elevene riktig og øker faren for marginalisering hvis det i størst grad er basert på instrumentelle formål.

Studien har også gått dypere inn i helselegitimeringen av faget og sett på hvordan helse faktisk blir forstått av de forskjellige gruppene. Gjennom WHO's helsedefinisjon der helse deles inn en fysisk, psykisk og sosial dimensjon viser denne studien at elever og skoleledere i størst grad forstår helse gjennom den fysiske dimensjonen, hvor det å spise sunt og være sprek er viktig i deres forståelse. Kroppsøvingslærerne forstår helse gjennom den sosiale dimensjonen, hvor det å føle seg trygg og være med venner er viktig i deres forståelse. Drøyt en av ti elever mener også at man ikke kan ha helse om man har en sykdom.

English summary

Physical education is a subject with great potential development and education through movement. The subject has been criticized for emphasizing instrumental purposes, rather than the actual learning in the lessons. Physical education is also considered as a health function in the society, where the pupils are supposed to perspire and increase the heart rate to reduce inactivity and risk of lifestyle diseases. Such legitimization can lead to a marginalization of the subject if the instrumental purposes, like better health through physical education are not to be achieved. There several Scandinavian countries that have studied physical education in general. Previous research on physical education in Norway indicates that more empirical research on physical education in general is appreciated. There is also shown to be a lack of empirical research with focus on the subjects' actual purpose.

The three surveys in this study, shows that pupils (5.-10. grade), PE teachers and school managers to the greatest extent believes that physical education is a subject of physical activity rather than learning. Lifelong participatory, health and increasing the physical performance is justifications of the subject, which underpins the findings. The PE teacher's reports in much greater extent than the school managers and pupils, that physical education is important in giving the pupils a break from theory lessons. Curriculum based activities like games, outdoor activities and dance, which can promote learning, mastery and general education, is less important. More pupils in primary school (5.-7. grade) justifies physical education through instrumental purposes, than pupils in lower secondary school (8.-10. grade). In addition, more boys than girls believes that outdoor activities is important and more girls than boys believes that dance is important in physical education. Peter J. Arnold meant that physical education should in greatest extent focus on learning and mastery, but that instrumental purposes can have positive effects if it enhances the actual purpose of the subject; the education. The subject does not serve students properly and increases the risk of marginalization if mostly based on instrumental purposes.

This study have also dived deeper into the health legitimization of the subject and looked into how health actual is understood. Through WHO's health definition, where health is divided into a physical, mental and social dimension, the pupils and the school managers understand health in greatest extend through the physical dimension, where eating healthy and being fit is important. The PE teachers understands health in greatest extent through the social dimension, where feeling safe and being with friends is important. Roughly, one out of ten pupils also believes that one cannot have health if you have a disease.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	8
1.1. Legitimeringsdebatten	9
2. Kunnskapsoversikt	13
3. Problemstilling	21
4. Teoretiske perspektiver	22
4.1. De Arnoldiske dimensjoner.....	22
4.2. Hva er helse?	28
4.2.1. Karl Evang og WHO's helsedefinisjon.....	30
5. Metode.....	34
5.1. Studiedesign.....	34
5.2. Metode	34
5.3. Spørreskjema	35
5.3.1. Utforming av spørreskjema.....	35
5.4. Reliabilitet og validitet	37
5.5. Svakheter i metode og instrument	38
5.6. Populasjon og utvalg	39
5.7. Gjennomføring av undersøkelsen.....	40
5.8. Etske overveielser.....	40
5.9. Analysering av resultater	42
5.9.1 Fremstilling av resultater.....	43
6. Resultatkapittel.....	44
6.1. Beskrivelse av utvalg.....	44
6.2. Formålet med kroppsøvingsfaget	47
6.3. Hva er helse?	52
7. Diskusjon.....	59
7.1. Metodisk diskusjon.....	59

7.2. Hva mener elever, kroppsøvingslærere og skoleledere er formålet med kroppsøvingsfaget?.....	61
7.3. Elevers, kroppsøvingslæreres og skolelederes helseforståelse.....	68
8. Konklusjon	72
8.1. Studiens betydning og videre forskning	73
Referanseliste	74

Vedlegg 1 - Prosjektgodkjenning - NSD

Vedlegg 2 – Veiledningsdokument

Vedlegg 3 - Spørreskjemaer

Tabelliste

Tabell 1.0 - Kroppsøvingslærere fordelt på kjønn	45
Tabell 1.1 - Kroppsøvingslærers alder fordelt på aldersgrupper.....	45
Tabell 2.0 - Skoleledere fordelt på kjønn.	46
Tabell 2.1 - Skolelederes alder fordelt på aldersgrupper	46
Tabell 3.0 - Elever – Hvorfor har dere gym på skolen?.....	47
Tabell 3.0.1 - Elever – For å komme i bedre form.....	48
Tabell 3.0.2 - Elever – For å bli glad i å være i aktivitet.....	48
Tabell 3.0.3 - Elever – For å lære mange ulike idrettsaktiviteter.....	48
Tabell 3.0.4 - Elever – For å bli gode i idrett	48
Tabell 3.0.5 - Elever – Fair play (Respekt, god folkeskikk osv.).....	49
Tabell 3.0.6 - Elever – For å ha det gøy	49
Tabell 3.0.7 - Elever – For å lære forskjellige leker.....	49
Tabell 3.0.8 - Elever – For å lære om kroppen.....	49
Tabell 3.0.9 - Elever – For å lære friluftsliv.....	49
Tabell 3.0.10 - Elever – For å lære dans	50
Tabell 3.1 - Kroppsøvingslærere – Hvorfor er kroppsøving et viktig skolefag?	50
Tabell 3.2 - Skoleledere – Hvorfor er kroppsøving et viktig skolefag?	51
Tabell 4.0 - Elever – Jeg har god helse	52
Tabell 4.1 - Elever – Fysisk helsedimensjon.....	52
Tabell 4.1.0 - Elever – Helse er å spise sunt	52
Tabell 4.1.1 - Elever - Helse er å være sterk.....	50

Tabell 4.1.2 - Elever – helse er å være sprek (god form).....	53
Tabell 4.2 - Elever – Psykisk helsedimensjon.....	53
Tabell 4.2.0 - Elever – helse er å spise god mat.....	53
Tabell 4.2.1 - Elever – helse er å ha det koselig.....	53
Tabell 4.3 - Elever – Sosial helsedimensjon	53
Tabell 4.3.0 - Elever – Helse er å være sammen med venner	54
Tabell 4.4 - Elever – Man kan ha helse selv om man har en sykdom:.....	54
Tabell 4.5 - Kroppsøvlingslærere – Fysisk helsedimensjon.....	55
Tabell 4.6 - Kroppsøvlingslærere – Psykisk helsedimensjon.....	55
Tabell 4.7 - Kroppsøvlingslærere – Sosial helsedimensjon	55
Tabell 4.8 - Kroppsøvlingslærere – Man kan ha helse selv om man har en sykdom.....	55
Tabell 4.9 - Skoleledere – Fysisk helsedimensjon	56
Tabell 4.10 - Skoleledere – Psykisk helsedimensjon	56
Tabell 4.11 - Skoleledere – Sosial helsedimensjon.....	57
Tabell 4.12 - Skoleledere – Man kan ha helse selv om man har en sykdom	57

Figurliste

Figur 1.0 - Elever fordelt på kjønn, barne- og ungdomsskole og klassetrinn	44
Figur 2.0 - Akkumulert enighet om hva helse er blant elever.....	54
Figur 2.1 - Akkumulert enighet om hva helse er blant kroppsøvlingslærere.....	56
Figur 2.2 - Akkumulert enighet om hva helse er blant skoleledere.	57
Figur 2.3 - Akkumulert enighet om hva helse er blant elever, kroppsøvlingslærere og skoleledere.....	58

1. Innledning

Jeg er med på et forskningsprosjekt i kroppsøving som er et samarbeid mellom Elverum kommune ved skolesjefen og Høgskolen i Hedmark. Dette er en pilotstudie på kommunenivå som skal bidra til å teste ut og utvikle forskningsverktøy til en landsomfattende studie. Det skal også gi bakgrunnskunnskap til et kommunalt aksjonsforskningsprosjekt. Prosjektet har navnet: «Hva er egentlig kroppsøving i skolen?». Denne kartleggingsstudien skal bidra til økt kunnskap om hva elever, kroppsøvingslærere og skoleledere mener kroppsøving er og bør være. Prosjektgruppen består av fire fagpersoner ved Høgskolen i Hedmark, samt tre masterstudenter som er knyttet til prosjektet. I fremstillingen i denne masteroppgaven vil jeg bruke navnet Kroppsøvingsprosjektet på selve hovedprosjektet, mens når jeg refererer til mitt masterarbeid som en del av hovedprosjektet omtales den som «studien».

Gjennom min bachelor faglærer kroppsøving har jeg blitt interessert i hva formålet med kroppsøvingsfaget egentlig er. Ommundsen (2013) skriver at kroppsøvingsfaget har en marginalisert status i skolen og at faget som en lærings- og dannelsesarena kommer i skyggen av en mer uklar legitimering. Dagens kroppsøving er ofte legitimert gjennom instrumentelle formål som blant annet rekreasjon til fordel for andre teoretiske fag og som en forebyggende og helsefremmende funksjon i samfunnet. Han mener videre at faget burde vektlegge fysisk-motorisk læring i mye større grad, da dette kan være med på læringsutbyttet og allmenndanningen, samt styrke fagets posisjon i skolen. Det er gjennom meningsskapende læringsaktiviteter som friluftsliv, ulike idretter og dans at faget fremmer fysisk-motorisk læring, allmenndanning og kan realisere et formål om livslang bevegelsesglede. Gurholt & Steinholt (2011) hevder også at faget tillater større frihet til tolkning av hva faget skal være enn andre fag i skolen. Fagets opprinnelige formål og innhold blir ofte tilsidesatt og læringen faget er ment til å bidra med blir borte. Skal faget være et aktivitetsfag eller skal det være et læringsfag?

Utdanningsdirektoratets har flere styrende dokumenter som sier noe om hva skolen og fagene skal være og bidra med. Læreplanene er et statlig styringsmiddel som skal sikre elevene den opplæringen de har krav på i de forskjellige fagene. I 2012 kom en revidert utgave av læreplan for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012). Revideringen ble gjort for å blant annet for å ha et tydeligere formål i faget, gjøre kompetansemålene tydeligere, og at innsats er tatt med som et vurderingskriterium.

Læreplanen i kroppsøving (LK12) sier at:

Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre (Udir, 2012. s. 2).

Formålet med kroppsøvingfaget starter med et tydelig mål om at kroppsøving skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Videre i formålet skal kroppsøving bidra til skape positiv oppfatning av kropp, selvinnsikt og identitetsfølelse. Dette skal skapes gjennom bevegelseslek, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv. I 5.-7. trinn er hovedområdene idrettsaktivitet og friluftsliv, mens i 8.-10. klasse er også trening og livsstil tatt med som et eget hovedområde. Livslang bevegelsesglede er et sentralt mål faget skal bidra til. For å sikre dette skal eleven igjennom aktiviteter i forskjellig bevegelsesmiljøer. Ulike idrettsaktiviteter, friluftsliv og kompetanse om trening og livsstil er noen av hovedemnene som skal bidra i denne prosessen. Gjennomgående i alle emnene er at allmenndanningen skal ligge som et fundament for å skape en livslang bevegelsesglede. Et mål om å skape livslang bevegelsesglede må sies å være et meget fremtidsrettet helseformål (Udir, 2012). Selv om fagets formål og kompetansemål står i læreplanen, er fagets status og legitimering uklart.

1.1. Legitimeringsdebatten

Det har vært en pågående debatt i kroppsøvingskretsen og på politisk hold om hvorfor vi skal ha kroppsøving i skolen. Skal kroppsøving være et fag der trening og rekreasjon er formålet eller skal det være et fag der læring står sentralt? Selv om Utdanningsdirektoratet har styrende dokumenter, med et tydelig overordnet formål synes faget å ha en svekket status og uklart legitimering (Ommundsen, 2013). Med legitimering menes det at noe blir allment akseptert. I kroppsøvingssammenheng kan det være hvordan kroppsøvingfaget er akseptert og at det kan være akseptert forskjellig (Knudsen, 2014). Myndighetene ser ut til å ha et stort fokus på at kroppsøvingfaget skal bidra til å øke den fysiske aktiviteten og dermed elevenes fysiske form. Rapporten «Fysisk aktivitet i skolehverdagen» (Sosial- og helsedirektoratet, 2003) viser at den fysiske aktiviteten i skolen og kroppsøvingfaget er for lav i forhold til helsedirektoratets anbefalinger for fysisk aktivitet. Helsedirektoratets nye anbefalinger for fysisk aktivitet er 150 minutter fysisk aktivitet i uken for voksne og 60 minutter aktivitet per

dag for barn (Helsedirektoratet, 2014). Den nylige Folkehelse rapporten (2014) viser at rundt 90% av 6-åringene i Norge oppfyller anbefalingene om fysisk aktivitet. Bare rundt 30% av den voksne befolkningen oppfyller anbefalingene. Daglig fysisk aktivitet er med på redusere risikoen for blant annet livsstilsykdommer, men det fysiske aktivitetsnivået går ned gjennom hele grunnskolen (Folkehelseinstituttet, 2014). Forskning fra Canada viser at fysisk aktivitet i tidlig alder vil ha positiv effekt på aktivitetsnivået i senere alder (Telama, 2009). Dette kommer også frem i litteraturoversikten fra helsedirektoratet; «Sosial ulikhet i helse». Det blir her pekt på viktigheten av tidlig innsats i det helsefremmende arbeidet med skolen som en naturlig arena. Det oppfordres også til å øke antall timer kroppsøving i både grunnskolen og videre utdanning for å øke den daglige fysiske aktiviteten, som en mulighet til å påvirke folkehelsestilstanden (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Med andre ord ser vi en klar tendens til at kroppsøving blir brukt i et politisk spill knyttet til fysisk aktivitet og for å redusere inaktivitet og påfølgende livsstilsykdommer i befolkningen. Men, sett i lys av læreplanen (Udir, 2012) er ikke dette fagets primære mål.

Ommundsen (2005) tar også opp det innledende spørsmålet; Skal kroppsøving være et aktivitetsfag eller læringsfag? Kroppsøvingsfaget mister sin legitimitet som et timeplanfestet skolefag dersom man imøtekommer politiske innspill og fokuserer på instrumentelle mål som rekreasjon og aktivitet som skal bidra i en samfunnsnyttig kontekst. Ommundsen (2008) sier at kroppsøvingsfaget i norsk skole blir allment legitimert gjennom en instrumentell helsefunksjon. Samfunnets nytteverdi av faget har vokst seg sterkere gjennom tiden og fokuset på teoretiske fag og resultater bygger opp under en slik forståelse. Ommundsen mener kroppsøvingsfaget er marginalisert og at en helselegitimering av faget forsterker denne negative trenden da læreplanens opprinnelige formål ikke blir oppnådd. En helselegitimering av kroppsøvingsfaget kan føre til en selvmarginiserende effekt da, som Ommundsen (2008) sier: «... hva om noen til slutt sier: Hva skal vi med et skolefag som over lang tid har vist seg å ikke ha noen påvisbar betydning for fysisk aktivitet og helse?» (s. 203). Ommundsen (2013) mener også at kroppsøvingsfaget utøves i en helseretning der det er for mye fokus på at den fysiske kroppen skal utvikles. Dette støttes også av andre fagfolk på feltet (Gard & Wright, 2001; Green, 2008; Kirk, 2006; Quennerstedt, 2008). Den fysiske-motoriske ferdighetsutviklingen i kroppsøvingsfaget er vel så viktig for allmenndanningen (som er et sentralt formål med faget), helsen og dens funksjon i både skole og samfunn, som økt puls, høy intensitet og forebygging av overvekt. Flere forskere påpeker at mer fysisk-motorisk ferdighetslæring i bred forstand på lang sikt vil kunne gi gode aktivitetsvaner og motivasjon

til bevegelse, og at det er dette som må fremheves i legitimeringsdebatten (Quennerstedt, 2008; Ommundsen, 2013). Sävfenbom (2010) mener at idretten og det medisinske helseperspektivet har sterk innflytelse på kroppsøvingsfaget, der prestasjon og helseforebygging har stort fokus på grunn av anvendbarheten med tanke på legitimering av faget. I likhet med Tinning (2007) mener han at læreplanen i kroppsøving slik den er i dag ikke treffer barn og unges bevegelsesmønstre og fordrer derfor til fornying av faget gjennom aktivitet med vekt på dagens unges og alternative bevegelsesidealer. Et kroppsøvingsfag der samfunnsmessige positive effekter av fysisk aktivitet ligger som formål er lite kontekstuell og svekker utviklingen av autonomi og indre regulert motivasjon for å være i bevegelse (Sävfenbom, 2010). En konsekvens av et kroppsøvingsfag som i søken etter målbare faktorer vil fremme et prestasjonsmiljø som kan legge bevegelsesleden i skyggen og i verste fall føre til frafall i faget (Lyngstad, 2010). Zoglowek (2006) mener kroppsøvingsfaget som et allmenndannende fag skal praktiseres gjennom et *holistisk* perspektiv, der «helhetlig dannelse omfatter utvikling og (ut)dannelse på alle utviklingsområder både det motoriske, det emosjonelle, det kognitive og det sosiale område» (Zoglowek, 2006, s. 14). Hargreaves (1986) mener at kroppsøving muligens er det faget i skolen som i størst grad muliggjør den sosiale dimensjonen av mennesket. Kroppsøving har store muligheter for helhetlig utvikling som i stor grad kan assosieres med hverdagslige gjøremål og aktiviteter. Faget har også stort potensiale innen læring og utvikling av mentale prosesser.

Loland (2006) skriver at et humanistisk rammeverk rundt kroppsøvingsfaget er viktig i fagets streben etter legitimitet. Begrepene: moral: der aktivitetene i kroppsøving bør utøves i et moralsk riktig perspektiv med tanke på utvikling av mennesket i et sosialt samfunn. Mening: aktivitetene i kroppsøving bør gi mening hos elevene. Hvis meningen bak aktivitetene blir forstått, kan dette gi økt deltakelse og omsetting av kroppsøvingens verdier videre i det sosiale livet. Helse: Den allmenne forståelsen av helse i kroppsøving handler ofte om forebygging i en folkehelsekontekst der fysisk trening skal føre til eliminering av livsstilssykdommer, støttet av Kirk (2006). Dowling (2010) mener at læreplanen i kroppsøving har for smal tilnærming til helse der kroppen skal trenes for optimal funksjon. Helse bør integreres i bredere forstand som fremmer rasjonell tenkning og med verdiene som ligger i god utdanning (Dowling, 2010; Loland, 2006). Dowling (2010) referer til læreplanen som kom i 2006, men ved en sammenligning av LK06 og LK12 ser man at den reviderte læreplanen for kroppsøving ikke har fått en særlig bredere helseforståelse. Heller ikke i den nye planen er det definert hva helse er, men planen legger mer opp til refleksjon og hvordan helse kan ses i sammenheng med

hverdagslige aktiviteter og livsstil (Udir, 2006b, 2012). I skolen er det også et stort fokus på resultater fra bl. a PISA-undersøkelsen, der det måles ferdigheter i lesing, skriving og regning og kan dermed føre til at de praktisk-estetiske fagene mister status i skolen.

Kroppsøvfaget har ingen målbare resultater å vise til slik som de teoretiske fagene har, og må kjempe mer for å få den oppmerksomheten faget fortjener (Ommundsen, 2013).

En annen vinkling er at de styrende dokumentene til myndighetene bare er overordnede mål der innhold og planer for kroppsøvfaget utarbeides lokalt. Derfor kan det også være at formålet og hovedområdene i læreplanen for kroppsøving ikke blir oppfylt på lokalt plan. Dette blir beskrevet av Penney & Evans (2005) som *slippage*; forskjeller mellom de styrende dokumentene og, i denne konteksten læreplanen i kroppsøving og hva som faktisk blir gjennomført i kroppsøvfaget. Kunnskapsløftet gir skolene og lærerne stor lokal frihet og ansvar til å tolke de retningslinjer, læreplaner og mål når det kommer til innhold og strukturering (Udir, 2006a; Sundli, 2007). Kroppsøvfaget kan derfor være forskjellig ut i fra hvilken kommune, hvilken enkeltskole man går på og hvilken lærer man har. Hver enkelt skole/lærer må til en viss grad selv sørge for at elevene får den rette læringen (ut ifra tolkning av læreplan i kroppsøving).

Med bakgrunn i legitimeringsdebatten vil jeg i min masteroppgave se nærmere på elevers, læreres og skolelederens meninger om hvorfor man har kroppsøving. Gjennom debatten ser man tydelige spor av et fag legitimert gjennom aktivitet og nytteverdi fremfor egenverdien faget er ment å gi. En av nytteverdiene og et formål faget ofte blir legitimert direkte gjennom er helse. Helse er nevnt flere ganger i læreplanen for kroppsøving men ikke definert. Derfor vil jeg også gå nærmere inn på forståelsen av helse i skolen.

Studiens relasjon til folkehelsen mener jeg ligger naturlig i faget; nemlig fagets mål om å skape gode aktivitetsvaner og livslang bevegelsesglede, samtidig som faget har potensiale til utvikling av både det fysiske, psykiske og sosiale ved mennesket (Udir, 2012).

2. Kunnskapsoversikt

Denne kunnskapsoversikten inneholder forskning og fagartikler innen kroppsøvingfeltet. Dette kapittelet er viktig for det første for å se hva som finnes og hva som ikke finnes av kunnskap på det aktuelle feltet en søker. Man kan også finne teorier og begreper som er relevante, hvilke metoder som er tidligere brukt, om det er motstridigheter og selvmotsigelser i forskningen og om det er ubesvarte spørsmål i feltet (Bryman, 2012). Den tidligere litteraturen i dette kapittelet er forskning basert på empiri, samt fagartikler innen kroppsøvingfeltet, der forskjellen ligger i at empirisk arbeid prøver å presentere ny kunnskap, mens fagartikler ofte belyser allerede akseptert kunnskap. Det er flere allerede nevnte fagartikler i legitimeringsdebatten jeg ikke kommer til å gjenta her.

Forskning på kroppsøving i Norge er foreløpig et snevert, men et tiltagende forskningsfelt. Av forskning rundt hva kroppsøving er og formålet med faget har vi rapporten «L97 og kroppsøvingfaget – fra blå protokoll til grå hverdag» som er delt i to deler. Hovedrapport 1 (2001) tar for seg kroppsøvingslærernes opplevelse av kroppsøvingfaget i L97 gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse. Der kommer det fram at lærerne mener faget er av mindre betydning enn de andre fagene i skolen. Målene om å «oppleve glede av å være i aktivitet», «få naturopplevelser og praktiske erfaringer», «få positive erfaringer med kunnskap om ulike former for fysisk aktivitet», og «utvikle kunnskap om menneskekroppen» ble ansett som meget viktige for kroppsøvingslærerne. De fleste er uenig i at faget er et rekreasjonsfag (Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen & Stokke, 2001). L97 og kroppsøvingfaget – fra blå protokoll til grå hverdag. Hovedrapport 2 (2002) følger opp surveyen i Hovedrapport 1 med kvalitative intervjuer som skal gå mer i dybden på aktuelle temaer. Elever fra barne-, mellom- og ungdomsskolen er også intervjuet i denne undersøkelsen. Elevene oppgir at kroppsøving er et viktig fag, men med et formål om å bevege seg og slippe teoretiske fagene.

Kroppsøvingfaget er viktig i hverdagen, men ikke for fremtiden. Det menes også blant lærere at kroppsøving er positivt i forstand av avveksling til teorifagene. Dans er et hovedemne som elevene oppgir at er et nedprioritert område (Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen & Stokke, 2002). I en evaluering av reform 97 er det gjort et eget studie på kroppsøvingfaget der det er brukt spørreskjema på lærere, intervjuer av lærere og elever, samt observasjoner. Det blir konkludert, i likhet med Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen & Stokke (2001; 2002), at kroppsøvingfaget er en arena for rekreasjon i skolehverdagen. Kvinnelige lærere ser ut til å prioritere dans oftere enn de mannlige. Det er også variert i omfanget rundt lekpreget aktivitet og hvor stor plass dette området skal ta i kroppsøvingfaget (Haug, 2003).

Denne evalueringen er gjort på en skolereform som ikke er gjeldende læreplan og må tas i betraktning. *Gym er det faget jeg hater mest* (2005) tar for seg jenters deltakelse og trivsel i kroppsøving. Utvalget i denne undersøkelsen bestod av 13 jenter mellom 16-20 år som pratet om sine erfaringer med kroppsøving på spesielt ungdomsskolen. Denne kvalitative studien viser at det er flere faktorer som fører til mistrivsel eller frafall i kroppsøving. Guttedominerende aktiviteter, karakterer på ungdomstrinnet, prestasjonsfokus og kropps fiksering er noen av faktorene. Samtidig som «jente-aktivitet» som for eksempel dans var nedprioritert (Andrews & Johansen, 2005).

Rapporten *Fysisk aktivitet blant 6- 9- og 15-åringene* (Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012) har som hensikt å kartlegge status på fysiske aktivitetsvaner blant 6- 9- og 15-åringene i Norge. Både elever og lærere har vært med en kvantitativ undersøkelse rundt den delen av rapporten som omhandler kroppsøving. Der kommer det frem at oppfatningen rundt kroppsøving er et aktivitets- og avkoblingsfag og ikke et lærings- og dannelsesfag. Elever fra 4. og 10. klasse oppgir at de generelt liker kroppsøving, men jentene liker faget mindre enn guttene. Samtidig oppgir jentene i høyere grad enn guttene at de ikke lærer noe i kroppsøving uten videre forklaring om hvorfor (Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012).

Svendby (2013) har undersøkt funksjonshemmede barn og unges erfaringer med kroppsøving. Studien er bygget på en narrativ tilnærming der hun har snakket med ti barn og unge i alder 10 til 19 år, 16 foreldre/foresatte og seks kroppsøvingslærere. Hun finner ut at det er forskjeller mellom kroppsøving i praksis og politiske intensjoner rundt en inkluderende og likeverdig opplæring. Gjennom fortellinger fra deltakerne finner hun også ut at kroppsøvingens formål faller på aktivitet og helse, der samfunnspolitiske interesser ligger til grunn. Hun legger til at dette bygger på en teknokratisk tankegang der individet og kroppen skal styres (sosial kontroll) mot det samfunnet mener er effektivt gjennom. Faget anses i liten grad som et læringsfag og det legges lite vekt på pedagogikk og ulike metoder for læring (Svendby, 2013).

Hagen, Aune & Lyngstad (2014) har undersøkt elevers «skjuleteknikk» for å skjule opplevelser rundt aktiviteter og situasjoner som virker vanskelige. Det var åtte elever fra en folkehøgskole og to elever fra høyere utdanning som ble bedt om å se tilbake på kroppsøvingen på grunnskole og videregående skole. Det er spesielt i prestasjons- og konkurranseaktiviteter som ballspill, danseaktiviteter og situasjoner der det kan oppstå fysiske ubehageligheter «skjuleteknikker» forekommer mest. Ommundsen (2004) mener at innholdet

i kroppsøvingen skal være variert, rettet mot mestring og bevegelsesglede fremfor prestasjon og konkurranse.

Av andre studier i Norge er det gjort kvalitative studier som blant annet omhandler kroppsøvingslæreres sosialisering (Næss, 1996, 1998) og lærings situasjoner (Lyngstad, 2010). Det er også gjort kvantitativt forskningsarbeid på motivasjon og kroppsøving i et psykologisk perspektiv av blant annet Ommundsen (2001a, 2001b, 2004, 2006). Det er også gjort flere doktorgradsavhandlinger av blant annet Jakobsen (2011) og Moen (2011), men som jeg velger å ikke utdype videre her på grunn av studiens relevans.

Utenfor Norge har det blitt gjort en rapport om kroppsøvingsfaget i 232 land verden over som viser at kroppsøving er et fag i hele eller deler av den obligatoriske skolen i nesten alle de deltakende landene. Generelt ser det også ut som kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærere har lavere status enn de andre fagene på skolen. Formålet med kroppsøvingsfaget ser generelt sett ut til å inneholde konseptene helse, velvære og aktiv livsstil, og med fokus på fedme-epidemien. I de rikeste landene omfatter også kognitive og motoriske ferdigheter, samt holdninger og verdier knyttet opp mot helse, aktivitet og livsstil. En oversikt viser at de aller fleste landene setter motoriske ferdigheter som det største formålet, aktiv livsstil på andre plass og personlig/sosial utvikling som tredje største formålet. (North Western Counties Physical Education Association (UK) [NWCPEA], 2014).

Annerstedt (2008) har gjort en sammenligning av kroppsøvingsfaget i Skandinavia, med et spesielt fokus på Sverige. Gjennom dokumentanalyse av læreplaner og annen faglitteratur om kroppsøving i alle landene finner han at kroppsøving er veldig likt i alle landene og skriver om en mulig skandinavisk modell i kroppsøving. Tradisjonelle aktiviteter som ski og utendørsaktiviteter/friluftsliv, samt fokus på helse, verdier, samarbeid er grunnlag i Skandinavia. Sverige blir oppgitt som det landet som med mest positiv utvikling og status i faget, mens Danmark er de som henger lengst etter. Det er også negative trekk i kroppsøvingsfaget. Det er «slippage» i hva de politiske styringsdokumentene sier faget skal tilby og hva som faktisk blir tilbudt i undervisningen. Det er et idrettsfokus i faget og selv om helse er fokus er det lite fokus på hva helse faktisk betyr i faget (Annerstedt, 2008).

I Danmark har det blitt gjort omfattende undersøkelser på kroppsøvingsfaget. *Idræt i Folkeskolen* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004) belyser fagets status og sentrale elementene i kroppsøvingsfaget. Utvalget i denne undersøkelsen består av skoleledere, kroppsøvingslærere og ikke-kroppsøvingslærere, foreldre og elever fra videregående skole.

Det er brukt kvantitative spørreskjema, kvalitative intervju og dokumentanalyse av læreplaner. I spørsmål om hva kroppsøvings faget skal bidra med mener skoleledere at fagets formål står mellom et rekreasjonsfag og et fag med ambisiøse faglige mål, men i praksis heller det mest mot rekreasjonen. Kroppsøvingslærere mener faget skal være et lærings- og dannelsesfag, men i praksis blir faget et rekreasjonsfag med fokus på effektivitet. Ikke-kroppsøvingslærere mener faget handler om å ha det gøy og bli svett, sammen med kroppsbevissthet og motorisk utvikling. I motsetning til ikke-kroppsøvingslærerne, opplever elevene at formålet er rekreasjon, avveksling og en arena for å utøve forskjellige idretter og et fåtall av elevene oppgir at de lærer noe i faget. Den generelle statusen til kroppsøvingsfaget er lavere enn de andre teoretiske fagene på skolen og faget blir dermed prioritert i lavere grad enn andre fag. Det er også mindre støtte til faget fra ledelsen sin side noe som kan relateres til fokus på teoretiske fag der resultater er viktig. Ledelsens innsikt i planer, økonomiske prioriteringer, og interesse i faget har mye å si for fagets status mener kroppsøvingslærerne (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2004). I 2012 kom en ny undersøkelse på kroppsøvingsfaget fra Danmark der det ble brukt både spørreskjemaer og intervjuer på elever, kroppsøvingslærere og skoleledere. Denne undersøkelsen viser at fagets legitimering ikke er endret siden 2004, men at fagets status har hatt en liten økning (Munk & von Seelen, 2012)

I likhet med Danmarks Evalueringsinstitutt (2004) og Munk og von Seelen (2012) har Eriksson, et al. (2003) har gjort en evaluering av kroppsøvingsfaget (idrott och hälsa) i Sverige, der de har sett på skolelederes, læreres og elevers (6.- 9.-trinn og 2. år videregående skole) mening, opplevelse og hva som skal læres i faget. Metoden som er brukt er kvantitative spørreskjema, intervju, observasjon i timene og dokumentanalyser av lokale læreplaner. Undersøkelsen ble gjort i 2002, der faget så ut til å være på en positiv retning ved at lærerne oppgir at de legger mer vekt på trivsel og sunne holdninger til faget og kropp og helse. Samtidig oppgir majoriteten av elever og kroppsøvingslærere at de trives med faget, at de lærer forskjellige ting, men det som læres er i størst grad basert på instrumentelle formål som bedre fysikk og effekter av fysisk aktivitet. Lærerne synes at formål og hovedområdene i læreplanen er for åpne og gir ulike tolkninger. Det er og for lite faglig refleksjon over hva faget faktisk skal handle om (Eriksson, et.al., 2003). I 2003 ble det gjort en ny evaluering av kroppsøvingsfaget ved bruk av kvantitativ spørreundersøkelse på elever (5. og 9. trinn), lærere, skoleledere og foreldre. Undersøkelsen var en del av en nasjonal evaluering av hele grunnskolen i Sverige. Generelt viser undersøkelsen at gutter mener at aktivitet og konkurranse er viktigere enn jentene, mens jentene mener i høyere grad at faget handler om

læring om samarbeid, selvet og ha det gøy. Lærere mener at formålet med faget i størst grad handler om positive effekter av faget (Eriksson, Gustavsson, Quennerstedt, Rudberg, Öhman & Öijen, 2005). Nyere forskning fra Sverige syner de samme tendensene ved at læreren viser en uklar forståelse av kroppsøvningsfagets formål og vektning av innhold. Redelius, Öhman & Quennerstedt (2015) har gjennom intervjuer av elever (videregående skole) og lærere og videoopptak fra kroppsøvingstimer funnet at ballspill blir ofte brukt som innhold, men det er ingen opplagt bevegelseskultur i forhold til hva læreplanen sier hva som skal læres i timene. Læreren har ofte mål om effektivitet og å sette i gang mest mulig aktivitet raskest mulig (Redelius, Öhman & Quennerstedt, 2015).

Smith & Parr (2006) har gjort en kvalitativ undersøkelse av elevers (15-16 år) opplevelse av formål og mening med kroppsøvningsfaget i England. Det er nærmest en universell forståelse blant de intervjuede elevene, om at kroppsøving er et avbrekk fra den teoretiske skolehverdagen hvor sosial interaksjon, ha det gøy og ha noe å glede seg til var hovedelementer i dette avbrevet. En litteraturoversikt fra USA viser at kroppsøvningsfaget ikke oppnår et av formålene med faget om å inspirere til livslang fysisk aktivitet. Det er to hovedgrunner til dette; at de ikke oppnår folkehelsemålene (som Helsedirektoratets anbefalinger for fysisk aktivitet) om kvalitet og kvantitet innen fysisk aktivitet under kroppsøvingstimene; og at det blir lagt vekt på konkurranseaktiviteter i stedet for vanlige fritidsaktiviteter (Trost, 2006). Forskning fra Canada gir indikasjoner på at kroppsøving er laget for å få bukt med to spesifikke og sosialpolitiske problemer: fedme/overvekt og redusere helse- og omsorgskostnader (Fitzpatrick & Tinning, 2013). Ennis (2011) mener at kroppsøving redusert til kun fysisk aktivitet, ofte har målsetninger om å bedre fysikken, øke pulsen og brenne kalorier. Mange kroppsøvningslærere er ikke lenger et lærende vesen, men en fysisk aktivitets-koordinator som skal passe på elevenes aktivitetsdeltakelse. Uten innlæring av fysisk-motoriske aktiviteter fremmer kroppsøvingen en snever og tankeløs tilnærming av kroppen. Når kroppsøvingen knytter læring og kunnskap inn i den fysiske aktiviteten oppnår faget den utdannende effekten den er ment å bidra med. Hun mener videre at kroppsøvingen som et læringsfag bidrar til å utvikle hele mennesket som er i tråd med formålet med utdanning generelt. Det er imidlertid en del barrierer for å oppnå fagets egentlige mål. Lavt ukentlig timeantall, fasiliteter, kapasitet og lærere er noen eksempler (Ennis, 2011)

I en litteraturoversikt over forskjellige kroppsøvningsprogrammer finner Hunter (2006) flere trender i forskjellige land. En interessant trend hun finner er at i de engelskspråklige landene, spesielt Storbritannia, New Zealand og Australia er det fokus på helse- og treningsrelaterte

kroppsøvningsprogrammer. Dette mye på grunn av økt ansvar for å skape sunne borgere (god fysisk form og ikke overvektige). Hun mener det bør komme mer forskning rundt elevens meninger om faget, sett gjennom elevens øyne og ikke gjennom hva andre tror elever mener. I tema innhold og formål med kroppsøvningsfaget har Tinning (2007) også skrevet en artikkel om elever som «aliens» i kroppsøvningsstimene. Han mener at elevene har andre interesser enn det både lærere og læreplanen i kroppsøving har. Dagens teknologi, aktiviteter og kultur er annerledes enn det som blir formidlet i kroppsøvningsstimen. Elevene er de som vet best hva som er dagens bevegelseskultur og som Hunter (2006) foreslår, bør kunnskap om interesser og hva aktivitet er i et elevperspektiv bli mer betraktet.

En litteraturoversikt fra England viser at kroppsøvningslærere nedprioriterer blant annet dans og friluftsliv fremfor andre hovedemner i læreplanen. Det viser seg også at dans og friluftsliv er kjønnsmessig definert, der dans er mer jenteegnet og friluftsliv er gutteegnet. Formålet med faget er det samme for begge kjønn, men lærerne, som subjektive individer, implementerer sitt eget syn inn i både formål og innhold i kroppsøvningsfaget (Flintoff & Scraton, 2006).

Webb, Quennerstedt & Öhman (2008) har undersøkt konstruksjonen av kroppen i kroppsøvningsfaget i både Sverige og Australia. I Sverige ble undersøkelsen gjennomført ved hjelp av resultater fra den nasjonale undersøkelsen i Sverige fra 2003, læreplan-dokumenter og videoopptak av kroppsøvnings timer. I Sverige finner de at kroppsøving i stor grad handler om fysisk trening og teoretisk kunnskap om trening, som igjen skal bidra til en livslang bevegelsesglede. I Sverige var læreplanen i for faget var også rettet mye mot fysisk trening som en vei til god helse. Aktivitetene i et helseperspektiv gjennom læreplanen skal påvirke den fysiske kroppen. Dette helseperspektivet er av en forebyggende karakter, der treningen skal redusere livsstilsykdommer, dårlig muskulær styrke og en inaktiv livsstil. Mennesket og kroppen som et sosialt vesen blir også nevnt, men i svært liten grad. Læreplanen legger også til rette for et slikt perspektiv, men kroppsøvningslærere ser ikke ut til å legge mye vekt på forståelse og refleksjon rundt sosiokulturelle aspekter ved kroppsøvingen. Det samme kan sies om forskningen i Australia. I Australia ble det brukt intervjuer og dokumentanalyse i innhenting av data. Det var i stor grad vekt på det trening av kroppen og det fysiske aspektet i kroppsøvningsfaget (Webb, Quennerstedt & Öhman, 2008). Johns & Tinning (2006) skriver om nettopp dette i en artikkel som omhandler de negative sidene ved implementering av den biomedisinske helsemodellen i kroppsøvningsfaget. Denne modellen i kroppsøving legger vekt på at trening, i kun fysisk forstand, fører til bedre helse. Kroppsøvningsfaget i skolen har et stort potensiale til å være med på å redusere livsstilsykdommer og inaktivitet, men at en

biomedisinsk helsemodell ikke legger til rette for dette potensialet. De mener at implementering av den biostatistiske helsemodellen i kroppsøvfingsfaget er en strategi som bygger på en forståelse av at fysisk aktivitet er et «universalmiddel» mot fedmeepidemien, som også tidligere nevnt av Kirk (2006). Denne modellen fremhever en helseforståelse som bygger på at en person er sunn-ikke sunn, trent-ikke trent, normal-ikke normal. En slik klassifisering av et individ vil muligens føre til et «overvåket» samfunn i skolen der angst for å være unormal er utbredt (Johns & Tinning, 2006).

Innenfor tema kroppsøving og helse er det gjort en kvalitativ undersøkelse om lærere og helse der det viser seg at lærere bruker ofte sin egen helseforståelse i undervisningen og gjør det de selv mener er helsemessig riktig. En universell helseforståelse ses som usannsynlig, spesielt da helseanbefalinger, personlige og politiske erfaringer endres raskt i dagens samfunn (Burrows & McCormack, 2012). En kvalitativ undersøkelse fra Skotland viser at elever på ungdomskolen ser helse som et individuelt ansvar for å opprettholde en bestemt kroppfasong gjennom kosthold og trening, sterkt knyttet til estetiske, kjønn og funksjonelle idealer. Etterlevelse og oppnåelse av et slik helseideal kan føre til et besettende «helsejag» der kun utseende står i fokus. Slike besettelser kan i verste fall føre til for eksempel spiseforstyrrelser. Kroppsøvfingslærere i denne undersøkelsen var klar over deres ansvar ovenfor elevene i forhold til helseidealer og hadde hensikt i å styrke elevenes velvære. De var ikke like klar over at deres eget helsesyn kunne bidra negativt til elevenes helsepress. Det anbefales å bistå elevene i å reflektere over ulike helseidealer og konsekvensene av å tilbe de forskjellige. Det er også derfor anbefalt at det tilbys mer støtte til både lærere og elever i tilegning av slik kunnskap (Johnson, Gray & Horrell, 2012). Dette kommer også frem i en artikkel fra Wales og England. Læreres egne erfaringer, spesielt de som omhandler idrett og trening, har sterk innflytelse på elevene. Lærernes snevre forståelse av helsebegrepet fører også til en misforståelse av læreplanens hensikt i forhold til helse som kan forstås som «slippage» mellom læreplan og det som skjer i praksis (Harris & Legett, 2013), som tidligere nevnt av Penney & Evans (2005).

Denne kunnskapsoversikten viser at det er gjort en del forskning rundt kroppsøvfingsfaget utenfor Norge, både kvalitativt og kvantitativt, og mer omfattende flermetodestudier. I Norge er forskningsarbeid rundt kroppsøvfingsfaget mangelvare og da spesielt generelle studier som tar for seg hva formålet med faget er. Det som er gjort i Norge har i stor grad vært basert på temaer som motivasjon, kroppsøvfingslærere eller mindre grupper i skolen som for eksempel funksjonshemmede. Denne kunnskapsoversikten viser også at kvantitativt forskningsarbeid i

Norge er mangelvare. Det er flere skandinaviske studier som tar for seg elever, kroppsøvingslærere og skoleledere i en og samme studie, mens dette er nærmest fraværende i Norge. Forskjeller på kjønn, barneskole og ungdomsskole er også mer utbredt i blant annet svenske undersøkelser. Ut i fra denne kunnskapsoversikten og legitimeringsdebatten ser jeg et kunnskapsbehov rundt hva faktisk formålet med faget er. Helse er også et tema som kommer frem i legitimeringen av faget både i fagartikler og i forskningen, men det er gjort lite forskningsarbeid som kan si noe om hva helse faktisk er. Dette er derfor noe jeg også vil finne mer ut av. På grunn av begrenset tid og ressurser kan det være forskning fra Norge og utland som ikke kommer frem i denne studien.

3. Problemstilling

En problemstilling er utgangspunktet for vitenskapelige undersøkelser. Problemstillingen kan utformes som hypoteser eller spørsmål. Tidligere forskning ses på som en av de viktigste hjelpemidlene i utforming og spissing av problemstillingen. En problemstilling bør ha samfunnsmessig relevans (at det som studeres er viktig for samfunnet). Ifølge Ringdal (2013) bør det være interessant innenfor feltet og være nyttig forskning. Samtidig bør problemstillingen være forskbar (Ringdal, 2013). Målet med denne masteroppgaven er å finne ut hva elever, kroppsøvingslærere og skoleledere mener er formålet med kroppsøving. Samtidig belyse hvordan de tre gruppene forstår helsen.

Hovedproblemstilling:

Hva mener elever, kroppsøvingslærere og skoleledere er formålet med kroppsøving i grunnskolen?

Underproblemstillinger:

Hvordan forstår elever, kroppsøvingslærere og skoleledere helse?

4. Teoretiske perspektiver

Dette kapittelet omhandler teoretiske perspektiver som skal hjelpe til å forstå resultatene og være til hjelp i drøftingen av de analyserte resultatene. Jeg starter med Peter J. Arnolds teori om bevegelse, kunnskap og kroppsøving. Deretter skal jeg gå inn på hva helse er og senere beskriver WHO's helsedefinisjon som en måte å forstå helse på.

4.1. De Arnoldiske dimensjoner

Peter J. Arnold var en skotsk pedagog og filosof som i sitt arbeid med kroppsøving stilte spørsmål til fagets formål. Han var skeptisk til en dualistisk forståelse av mennesket og i læreplanarbeidet i kroppsøving der det ble lagt stor vekt på kroppslig utvikling. Han mente at kroppsøvingsfaget var legitimert som et fag med ytre verdier, som for eksempel helse, rekreasjon og for å flytte tankene over til noe annet i en teoretisk hverdag, noe også som er en del av kjernen i debatten rundt legitimeringen av kroppsøvingsfaget som ble belyst innledningsvis. Arnold hentet inspirasjon fra blant annet Dewey og Williams. Williams mente blant annet at når man så mennesket gjennom kropp og sinn i kroppsøvingen ble faget opplagt til en utdanning av det fysiske. Når man i motsetning til dualismen, så mennesket som en helhetlig sammensatt organisme (holistisk) i kroppsøvingen ble det et utdannende fag gjennom det fysiske (Stoltz & Thorburn, 2015). Forskjellen mellom et dualistisk og et holistisk menneskesyn i kroppsøving handler blant annet om at i en dualistisk forståelse av mennesket skiller man kroppen og sinnet slik at kroppen er sinnets «maskin» som utfører det den blir fortalt. I en holistisk forståelse blir mennesket forstått som «... en integrert sammensmeltning av psykiske, åndelige/eksistensielle, sosiale og fysiske dimensjoner som er innvevd i hverandre til noe mer enn summen av delene» (Kristoffersen, 2006). Smut (1926) forklarte holisme med at en organisme er bygd opp av flere deler som utgjorde en sammensatt helhet. Fjernet man en del, ble helheten ødelagt og måtte bli erstattet med noe annet for å bli en helhet igjen. Menneskets flerdimensjonale sammensetning blir derfor ikke stimulert ved en dualistisk forståelse av og i kroppsøvingsfaget.

Arnold (1988) var kritisk til et kunnskapssyn som i stor grad vektla viktigheten av teoretisk kunnskap fremfor praktisk kunnskap i utdanningen, representert spesielt gjennom arbeid av Peters og Hirst. Det teoretiske kunnskapssynet baserer tilegnelse av kunnskap gjennom teori og kognitive prosesser, og går under det Arnold mener bidra til knowing *that* (vite at). Hjernen og sinnet (the mind), skal gjennom utdanningen utvikles i syv fundamentale karakteristiske former; matematikk, fysisk vitenskap, moral, estetikk, religion, viten om egen og andres sinn (humanistiske vitenskaper og historie), og filosofi. Kunnskap gjennom aktivitet

som for eksempel lek har lite kognitivt innhold og bidrar lite til seriøs rasjonell tenkning. De mente at det er svært lite å vite om for eksempel sykling og golf, samtidig som denne type kunnskap gir lite innhold som kan relateres til andre sammenhenger (Arnold, 1988). Arnold (1988) har flere kritikker mot denne tankegangen om kunnskap i utdanningen. Den første kritikken er at den baseres på et dualistisk tankegang med vekt på utvikling av sinnet gjennom teoretisk kunnskap, i stedet for hva det vil si å være et helt individ med flere kapasiteter enn kun å tenke. Den andre kritikken er at sinnet blir forstått i et smalt perspektiv. Dette perspektivet sier sinnet kun blir stimulert av knowing *that* og ikke av knowing *how* (vite hvordan). Knowing *that* er kun en ferdighet i snever forstand og innebærer ikke forståelse av hvordan og hvorfor. Den tredje kritikken handler om at denne kunnskapen ikke er virkelighetsnær da den ikke inneholder praktisk tilegnelse av kunnskap. Dans for eksempel, er en del av menneskets kultur og gjengir på mange måter elementer vår levemåte og våre verdier, og kan derfor være en «kilde» til kulturell og moralsk riktig utdanning. Den fjerde kritikken samler meningen i de tre forrige og sier at denne tankegangen ikke utvikler hele mennesket. Å kun basere utdanning på kognitive aspekter forsømmer andre sider av hva det vil si å være et menneske (Arnold, 1988).

Arnold (1988) mener knowing *how* er vel så viktig som å vite hva i utdanning. Knowing *how* handler om at når et menneske vet hvordan man gjør forskjellige ting, virkeliggjøres og innøves elementer i den aktuelle «oppgaven» og kan relateres/assosieres i andre sammenhenger. Han trekker spesielt frem dans som en aktivitet som kan assosieres med andre hverdagslige situasjoner som bevegelse, takt, rytme og sosial omgang med andre mennesker. Å lære en dans kan bare til dels læres gjennom teori, men skal utøveren finne forståelse og mening må det læres gjennom praktisering. Arnold (1988) skiller mellom svak og sterk forstand av å «vite hvordan». Gjennom svak forstand kan utøveren av en aktivitet demonstrere hva som har blitt gjort. I et kroppsøvingsperspektiv vil en svak forstand av å knowing *how* innebære at elevene gjør det som er målet for økten, for eksempel lære å orientere med kart og kompass (Udir, 2012), men uten noe videre innsikt og mening om hvorfor de faktisk gjør dette. Gjennom en sterk forstand kan utøveren ikke bare demonstrere aktiviteten, men kan også tilby innsikt, forståelse og en dypere beskrivelse av det som ble gjort. Den sterke forstanden av knowing *how* leder også til en forståelse av hvorfor man gjør det man gjør, som i videreføring av mitt forrige eksempel med friluftsliv kan være det læreplanen sier at friluftsliv skal gi; «... kompetanse som trengst for å kunne ferdast i og verdsette opphold i naturen» (Udir, 2012, s. 3). Videre sier Arnold at den sterke forstanden

innebærer å kjenne til og følge reglene og normene i en aktivitet. For å delta i en aktivitet er det viktig at utøveren skjønner reglene som karakteriserer den og styrer den. Friluftsliv i læreplanen er et godt eksempel på dette da elevene etter 10. trinn skal kunne gjøre rede for allemannsretten (Udir, 2012), som er en del av norsk kulturarv og sier noe om hvordan ferdes i norsk natur. Arnold (1988) mener også at det er viktig å tilegne seg ferdigheter, eller det som Arnold refererer til som «skill». Ferdigheter handler om å handle på en kompetent måte med minimums gitte standarder. Kontra vaner, som omhandler rutiner i det en gjør, handler ferdigheter om å analysere det som skal gjøres. En vane kan ses som å være et ritual, mens en ferdighet er en dynamisk prosess. Knowing *how* i kroppsøving karakteriseres med at det innebærer fysisk utførelse, forståelse og evne til å følge «spillets» regler, kritisk tekning og handling samt inneha en minimums-kompetanse i aktiviteten. Mestring og forståelse i og for aktiviteten er viktige begreper i legitimering av bevegelse og kroppsøving (Arnold, 1988).

Arnold (1988, 1991) mente at det var læringen i kroppsøvingsfaget som burde vektlegges og ikke hva faget instrumentelt skulle bidra til. For å forstå ulike sider ved læringen i kroppsøvingsfaget tok han i bruk, som Stoltz og Thorburn, 2015 beskriver det, en holistisk modell som han mente var grunnlaget for læring i faget. Modellen består av tre dimensjoner for læring; læring *om* bevegelse, læring *gjennom* bevegelse og læring *i* bevegelse. Hver av disse dimensjonene er forskjellige isolert sett, men Arnold (1988, 1991), Brown (2013) og Stoltz & Thorburn (2015) sier at det er en dynamisk modell der dimensjonene påvirker og er avhengige av hverandre.

Læring om bevegelse: Denne dimensjonen handler om bevegelsen på et teoretisk, empirisk og informatelt nivå. Dimensjonen er en viktig del av kroppsøvingsfaget, men er viktig i den forstand av å underbygge læring *i* -dimensjonen som blir senere beskrevet (Arnold, 1991; Ommundsen 2008). Læring *om* bevegelse kan være på et anatomisk nivå så vel som hva som skjer mentalt hos individet når det er i bevegelse. I skole og kroppsøvingssammenheng vil dette bli læring *om* hva for eksempel forskjellige leker, idretter og dans har å si fysiologisk, hva som skjer anatomisk og hva det bidrar til i en sosial sammenheng (Arnold, 1988). I læreplanen for kroppsøving kommer dette tydelig frem ved at eleven skal tilegne seg kunnskap om blant annet trening, kropp, helse. Samtidig skal det brukes leseferdigheter i faget der eleven skal tolke og forstå fagspesifikk informasjon (Udir, 2012). Denne dimensjonen kan være til god hjelp i å forstå, analysere, evaluere og gi mening til spørsmålet «hvorfor» i kroppsøvingen (Arnold, 1988). Et annet eksempel fra læreplanen som belyser

dette er at digitale ferdigheter også skal brukes som et verktøy for å løse oppgaver, innhente og behandle informasjon som omhandler fagets emner (Udir, 2012).

Læring gjennom bevegelse: Denne dimensjonen handler om bevegelse med ytre og instrumentelle verdier som formål. Arnold mener kroppsøving faget er mest allment legitimert gjennom denne dimensjonen. I denne dimensjonen kan bevegelsen, som for eksempel fotball, klatring, svømming og dans, bli brukt til å oppnå nyttige mål som for eksempel bedre helse, kondisjon, sosialisering eller for å slappe av mentalt før neste teoritime (Arnold, 1988). I læreplanen er formål som at faget skal fremme fysisk aktiv livsstil og bidra til en livslang bevegelsesglede begrunnelse for faget som går under læring *gjennom* dimensjonen ved at de bare sier noe om hva faget skal bidra til (Udir, 2012). Denne dimensjonen kan også belyse det Arnold (1988) mener skiller skoleing fra utdanning. Arnold mente at kroppsøving som et utdannende fag vil sette fokus på læring og egenverdien i aktivitetene, mens kroppsøving som et skolefag fokuserer på nytteverdier og oppdragelse av barnet som for eksempel sosialisering. Aktiviteter med instrumentelle formål bevisstgjør elevene på hva de har gjort, men fører ikke til videre innsikt i hvorfor de har gjort det og fører ikke til en indre motivasjon (svak forstand av *knowing how*). Arnold (1988) mener læring *gjennom* bevegelse kan bli brukt for å fremme det egentlige formålet med kroppsøvingen; nemlig at faget skal være et utdannende fag. Læring *gjennom* bevegelse kan bli brukt som illustrerende og refererende hjelpemiddel der spørsmål rundt aktivitetene kan besvares med de instrumentelle formålene. Arnold (1988) mener det er misvisende hvis kroppsøving faget blir assosiert i størst grad eller kun med denne dimensjonen der egenverdien i aktivitetene er fraværende. Læring *gjennom* bevegelse kan og bør bli brukt til styrking og supplering i utvikling av hele mennesket (Arnold, 1988).

Denne dimensjonen kan også ses i sammenheng med en teknokratisk rasjonell tankegang der kroppsøving faget i denne tankegangen vektlegger kroppslig «fitness» (Tinning, 1990), som også Svendby (2013) identifiserte i sin studie. Kroppen er et objekt som skal trenes, effektiviseres i samfunnsnyttig perspektiv og prosessen skal kvantifiseres. Egenverdi, kreativitet og kognitive prosesser utelates og fører til et meningsløst fag der kravet for god undervisning er lavt. Han konkluderer med at en teknokratisk rasjonell tankegang ikke tjener barna riktig, da det er flere dimensjoner ved et menneske enn den fysiske som bør stimuleres i kroppsøving faget. Charles (1979) mener at denne tankegangen ikke er passende for elever med tanke på utvikling av en livslang bevegelsesglede. Økt produktivitet er et industrielt ønske, men i kroppsøving vil dette være et kortsiktig mål der «maskinen» skal øke sin

kapasitet kun når den er på «jobb». Et langsiktig mål vil være å skape mening i aktivitetene i kroppsøvingstimene der kognitive og sosiale prosesser vektlegges (Charles, 1979).

Læring i bevegelse: I denne dimensjonen er det selve læringen og egenverdien aktivitetene som er fokus. Arnold mener at læring *i* bevegelse er den viktigste dimensjonen i den holistiske modellen, støttet av Ommundsen (2008) og Brown (2013). Å bedrive en aktivitet gjennom denne dimensjonen skal være basert på et indre ønske om å gjøre aktiviteten. Denne dimensjonen kan ses som en motsats til læring *gjennom* -dimensjonen der det ytre og instrumentelle motiver ligger til grunn og muligens ikke utøverens indre motivasjon som fører til deltakelse. Det som gjør denne dimensjonen viktig i utdanningen er at den vektlegger læring, kulturelle verdier og praktisk kunnskap fremfor teoretisk. I tillegg er det viktig for utdanningen at aktivitetene blir lært i en moralsk riktig måte. Dette bygger også opp under det Arnold (1988) beskriver som en sterk forstand av knowing *how*, der den praktiske læringen av aktiviteter bidrar til mestring og forståelse av hva og hvorfor (Arnold, 1988). I læreplanen står det at elevene skal oppleve mestring og læring i mange forskjellige læringsaktiviteter som for eksempel tradisjonelle og moderne idrettsaktiviteter, friluftsliv og dans. Det er altså gjennom læringsaktivitetene i læreplanen at læring *i* bevegelse kan i størst grad realiseres.

Ommundsen (2008) mener videre at kroppslig læring gjennom blant annet leker og andre sportslige og idrettslige aktiviteter som er en del av vår identitet, selvforståelse og tenkemåte, bidrar til danning og selverkjennelse.

Det er viktig å påpeke at læring *om*, *gjennom* og *i* bevegelse er dynamisk forbundet med hverandre (Arnold, 1988). Brown (2013) mener at selv om dimensjonen «*i* bevegelse» er den viktigste dimensjonen i kroppsøvingsfaget er det viktig å se de to andre dimensjonene som bidragsyttere i å forstå faget. Stoltz & Thorburn (2015) mener at Arnolds dimensjoner er sammensatt og avhengig av hverandre, men å se dimensjonene isolert hjelper å forstå helheten. Indre glede og ferdigheter i en aktivitet tjener ikke alene utdanningen og kroppsøvingsfaget. Hvis faget i tillegg har fokus utvikling av kunnskap og forståelse om hva aktiviteten er og bidrar med, bidrar dette i stor grad til å realisere læreplanens intensjon om å utvikle et holistisk rasjonelt menneske. Nettopp dette sier læreplanen for kroppsøving, der for eksempel det sosiale utvikles ved samarbeid og fair play, intellektet utvikles gjennom bruk av informasjonsbehandling og det fysiske utvikles gjennom læringsaktiviteter (Udir, 2012). Arnold (1988) konkluderer med at fysiske og andre praktisk-estetiske aktiviteter er viktige bidragsyttere, som sammen med intellektuell virksomhet skal utgjøre en stor del av hva det vil si å bli utdannet. Å bedrive en aktivitet kan ses som kun instrumentell ytre verdi, men kan

også ses som en indre motivert handling for gleden i å bedrive aktiviteten. Hvis bevegelsen blir ansett kun i et instrumentelt lys mister bevegelsen sin utdannende karakter som kroppsøvingen bør strebe etter. Hvis bevegelsen i stor grad blir ansett som et intellektuelt og teoretisk anliggende blir bevegelsen i kroppsøving ukroppsliggjort, og kroppsøvingfaget vil miste sin egenart. Aktiviteter som lek, idrettsaktiviteter, dans og friluftsliv bidrar, hvis erfart gjennom *knowing how* og læring *i* bevegelse, til å utvikle et rasjonelt menneske fordi aktivitetene er kulturelt forankret i hva det vil si å være et praktisk rasjonelt menneske (Arnold, 1988).

Arnolds holistiske modell for bevegelse kan være et godt utgangspunkt for både legitimering og styrking av faget i skolen. Stoltz & Thorburn (2015) mener at modellen til Arnold er moden for diskusjon og utvikling. De mener at en del av problemet med Arnolds modell er andre modeller/teorier for hvordan praktisere kroppsøving nærmest er fraværende. Dette fører videre til at Arnolds konsepter blir brukt ukritisk i både politisk og akademisk, som igjen kan føre til undervisning praktisert under mistolkning av Arnolds faktiske mening. Et eksempel er at kroppsøving, spesielt i ungdomsskolen og høyere utdanning, har et disproportjonalt forhold til læring *om*-dimensjon. Med dette menes for eksempel at aktivitetslære og treningslære i stor grad vektlegger teoretisk i stedet for praktisk innlæring. Ved bruk av for mye teoretisk innlæring vil faget kunne bidra til nettopp det Arnold (1988) kritiserer i arbeidet til Paul og Hirst; at elevene vil «know that», men ikke «know how». Arnolds modell har ført til at teoretisering av fysisk aktivitet blir mer brukt, ironisk nok. Samtidig kan det se ut som læring *i* og læring *gjennom* dimensjonene isolert sett har blitt slått sammen fordi de ikke blir forstått hver for seg. Bruk av Arnolds modell fører også til spørsmål om alle elever faktisk drar nytte av den. Med andre ord, hvis en aktivitet er meningsfullt for en elev, vil det da si at det er meningsfullt for alle elever? (Stoltz & Thorburn, 2015).

Kroppsøvingfaget har i stor grad blitt legitimert i Arnolds (1988, 1991) læring *gjennom* - dimensjon og spesielt som en helsefunksjon i samfunnet (Ommundsen, 2008). Det har også blitt påvist at lærere tar utgangspunkt i sin personlige helseforståelse i undervisningen (Burrows & McCormack, 2012; Johnson, Gray & Horrell, 2012). Samtidig er det anbefalt at skoleledelsen gir mer støtte til helsereelatert kompetanse til både lærere og elever (Johnson, Gray & Horrell, 2012). Hvordan faktisk helse blir forstått er det imidlertid lite forskning på i Norge.

4.2. Hva er helse?

I læreplanen for kroppsøving er helse nevnt flere ganger, men det er ikke tydelig hva helse er eller skal være (Udir, 2012). Hvorfor er det viktig å finne ut om akkurat dette? Mæland skriver at et søk på «helse» gjennom søkemotoren Google i 2008 gav mer enn 13 millioner norskspråklige treff (Mæland, 2009). I 2014 gir «helse» ca. 36 millioner treff på Google. Dette gir en indikasjon på at helsebegrepet blir brukt i stadig økende omfang. Helse kan ses gjennom mange forskjellige perspektiver og vil derfor også være ulikt definert i ulike kulturer, aldre og profesjoner. Han mener at det er viktig å få bedre innsikt i hva helse er på grunn av at begrepet blir brukt i svært mange sammenhenger, men forblir ofte diffust hva begrepet faktisk betyr (Mæland, 2009). Helsebegrepets betydning på et individnivå varierer fra individ til individ og umuliggjør et ønske om å avklare et absolutt helsebegrep (Fugelli & Ingstad, 2009). Brülde & Tengland (2003) mener det er viktig å definere hva helse er, på grunn av at den forestillingen vi har til et enkeltindivids helse er avhengig av hvilket helseperspektiv en ser igjennom. Med andre ord kan en person med en kronisk sykdom ha dårlig helse hvis man definerer helse som fravær fra sykdom, men om man definerer helse som overskudd i hverdagen kan den samme personen ha god helse. Blaxter (2010) mener helseforståelsen på et samfunnsnivå påvirker helsepraktiserende virksomheter og er en del av sosialpolitikken i et land. Oppsummert kan man si at det vil være vanskelig å finne eksakt ut hva helse er. En universell definisjon vil kunne bli opplevd forskjellig fra individ til individ, individ til samfunn og vice versa. Helseforståelsen, om det gjelder individ eller samfunn, vil være «... ladet med verdier, religion og politikk» (Fugelli & Ingstad, 2009, s. 39.). Det helsefremmende arbeidet og helsepolitikken vil være et resultat ut i fra hvilken helseforståelse man går ut i fra. Med helsefremmende arbeid menes «tiltak som setter befolkningen i stand til i økt grad å kontrollere og forbedre helsetilstanden. Fokus rettes mot tiltak som gjennomføres i forhold til det fysiske, psykiske og sosiale miljøet som befolkningen daglig lever i» (Braut, 2014). Ut i fra disse begrunnelsene kan man si at det er gode grunner til å finne ut hva helse er blant elever, kroppsøvingslærere og skoleledere da dette ikke er definert i noen grad og det er et omdiskutert tema i debatten om kroppsøvingslegitimeringen (Dowling, 2010; Ommundsen, 2008).

Historien til helsebegrepet går langt tilbake i tid. Helse og den ofte relaterte motsatsen; sykdom har fra gammelt av blitt betraktet som noe man blir belønnet eller straffet med. Det finnes også mange andre perspektiver fra gammelt av om hva helse er. For eksempel i det gamle Assyria og Babylon ble de som var syke sett på som besatt av demoner. Hippokrates

(ca. 460 år f.kr) så på helse som en likevektstilstand, der kroppens organer fungerer optimalt i harmonisk perfektjon, tilpasser hverandre og ytterlighetene. Platon (ca. 300 år f.kr) så på helse som balanse i personlighetens ulike sider. I det gamle Hellas var det et helseideal som skulle skape en positiv kultur, der menneskets potensiale skulle optimeres (Eriksson, 1990).

Som i oldtiden blir helsebegrepet også i dag diskutert og definert i ulike retninger. Boorse's definisjon av helse tar for seg fravær av sykdom: «Health in a member of the reference class is normal functional ability: the readiness of each internal part to perform all its normal functions on typical occasions with at least typical efficiency» (Boorse, 1977. s. 15.). Han mente at sykdom var et avvik i artsdesignet og at helse er når alt fungerer som det skal i forhold til artsdesignet. Boorse's definisjon og teori er mer kjent som den biostatistiske helse-teori/modell som antar at hva som er normal funksjon gjennom empiriske undersøkelser (Boorse, 1977). Boorse sin modell har fått kritikk for å ha et for smalt og dualistisk syn på mennesket, der det minste avvik vil kunne definere en person som syk (Mæland, 2009).

Nordenfelts (1993) definisjon går under teorien: «The equilibrium theory of health».

Definisjonen lyder som følger: «A person P is completely healthy if, and only if, P is in a bodily and mental state such that he or she has the ability to realise all his or her *vital* goals, given standard circumstances» (Siteret i Nordenfelt 1993, s. 96.). Denne helseteorien mener at et individ har god helse hvis det er i stand til å realisere sine hovedmål (vitale mål) i livet og gjør dermed også helsen til et subjektivt anliggende, der de vitale målene er opptil hver enkelt person. Helse for et individ vil derfor kanskje ikke være helse for et annet individ.

Definisjonen til Hjort lyder som følger «Helse er et overskudd i forhold til dagens krav» (Hjort, 1994 s. 95). Definisjonen var rettet mest mot det helsefremmende arbeidet (Hjort, 1994). Hjort's definisjon inneholder flere dimensjoner for hva helsen består av. Overskudd kan relateres til fysisk overskudd der den fysiske kroppen takler de kravene som hverdagen krever. Det samme gjelder det psykiske. Det handler også om en sosial dimensjon der individet skal fungere i en sosial hverdag (Mæland, 2009)

Fugelli & Ingstad (2009) har gjort en undersøkelse om hva god helse er i Norge. Studien skulle ikke ha som mål om å lage en «norsk definisjon» på hva helse er, men å gi innsikt og inspirasjon i hvilke erfaringer i hva helsen innebærer. De finner mange forskjellige begrep som skal forklare hva helse betyr for enkeltindivider. Gjennom deres reise i helsens omfang kan det skimtes tre dimensjoner for hva helsen består av. Det er den fysiske dimensjonen gjennom kropp, aktivitet og arbeid. Den psykiske dimensjonen gjennom tanker, personlige egenskaper og religion. Den sosiale dimensjonen gjennom familie, venner, miljø, politikk og

alle omgivelser en menneske er omgitt av. Dette er også noe de tar opp som lærdommer for hva medisinen bør betrakte og da spesielt den sosiale dimensjonen. Nemlig, det at mennesket er sammensatt av mer enn kropp og sinn, og at den biomedisinske modellen ikke påvirker alle menneskets helsevilkår (Fugelli & Ingstad, 2009).

Jeg mener den holistiske helsedefinisjonen til WHO, binder mye av særegenhetene til de tidligere nevnte definisjonene sammen til en omfattende modell for hva helse er. Jeg mener videre at det er viktig å se hva som ligger bak for å forstå selve meningen med den omfattende og omdiskuterte definisjonen.

4.2.1. Karl Evang og WHO's helsedefinisjon

Sosialmedisineren Karl Evang, tidligere medisinaldirektør (1938-1945) og helsedirektør (1945-1972) i Norge, mente at det dualistiske menneskesynet hadde et for smalt syn på hva det vil si å være menneske. Han så, som Smut (1926) og Kristoffersen (2006), mennesket og verden gjennom en holistisk forståelse der det var forbindelse mellom mennesket og omgivelsene. Sunnhet og sykdom kunne forklares gjennom fysiologiske, psykiske og sosiale påvirkninger. Han mente også at mennesket ikke kun var sammensatt av aminosyrer, men også tanken og omgivelsene rundt som påvirker individet (Fugelli, 2005). Dette er i likhet med det Mæland (2009) beskriver som en holistisk helseforståelse, der det er en fysisk, psykisk og sosial dimensjon.

Evang var en av mange sosialmedisinere som var med på å utvikle WHO's helsedefinisjon: «Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (Worlds Health Organization[WHO], 1946). Definisjonen blir også omtalt som «det utvidede helsebegrepet» på grunn av den sosiale dimensjonen, som var en utvidelse av det tradisjonelle dualistiske synet (Berg, 2002). I etterkrigstiden av den 2. verdenskrigen utpekte FN's økonomiske og sosiale råd et utvalg leger fra 16 forskjellige land som skulle lage det kommende WHO's grunnlov (Mæland, 2009). Definisjonen tar for seg en tilstand tre helsedimensjoner av fullstendig velvære; fysisk, psykisk og sosial. Samtidig sier den at helse ikke bare er fravær av sykdom og lyte.

Den fysiske dimensjonen omhandler det som har med den fysiske kroppen å gjøre. Det kan være alt fra muskler, fysisk form og eller noe som påvirker det fysiske ved mennesket som for eksempel kosthold. (Evang, 1974). Fugelli & Ingstad (2009) har i sin studie funnet at blant annet sunn kost, fysisk aktivitet og trening spiller inn på den fysiske dimensjonen i en positiv retning.

Den psykiske dimensjonen tar for seg det som har med det mentale å gjøre, som for eksempel hvordan man har det i hverdagen; blant annet gleder og det som påvirker det mentale hos et individ. I studien til Fugelli & Ingstad (2009) finner de at lykkefølelse har positive effekter på den psykiske helsen. Samtidig ser man at det å kose seg og føle velvære spiller positivt inn på den psykiske helsen. På en annen side kan nytelse også spille negativt inn på for eksempel den fysiske helsen ved å nyte en røyk.

Den sosiale dimensjonen tar for seg det som har med omgivelser, miljø, sosiale forbindelser og det som påvirker det sosiale hos et individ. Samtidig må den sosiale dimensjonen tas i betraktning i alt som skjer. For eksempel kan det tenkes at en sykdom kan ha rot i miljømessige påvirkninger som forurensning (Evang, 1974). Fugelli & Ingstad (2009) finner at trygghet er viktig for helsen. Dette kan da være trygghet i hjemmet, med venner, i arbeid og i andre situasjoner. Spesielt er familie og venner viktig i sosial sammenheng, da disse kan heve trivsel, selvbekreftelse og støtteapparat.

Dette kan ses i tråd med det Mæland (2009) skriver om Hjorts definisjon på helse der overskudd kan ses som et fysisk, psykisk og sosialt anliggende. Fugelli & Ingstad (2009) identifiserte også sin undersøkelse at helsen kunne ses som disse tre forskjellige helsedimensjonene.

Som i Nordenfelts definisjon, inngår det i WHO's definisjon på helse en subjektiv opplevelse av de tre helsedimensjonene da det nevnes velvære (well-being). Dette gjør at helse vil være forskjellig fra individ til individ og populasjon til populasjon. Det er også viktig å påpeke at denne holistiske treenigheten er en dynamisk modell. En dimensjon påvirker en annen, på samme måte som Smut (1926) oppgir i hans holistiske syn. Tar man bort en del vil det påvirke de andre delene og helheten er ikke lenger hel. Et forurensende miljø (sosial dimensjon) vil kunne gi et individ luftveisproblemer (fysisk dimensjon) og videre påvirke trivselen (psykiske dimensjon). Dette enkle eksemplet viser hvordan en dimensjon kan påvirke en annen (Evang, 1974).

Definisjonen har også med biomedisinske trekk å gjøre da fravær av sykdom også inngår i avslutningen av definisjonen. Temaet sykdom eller det å være syk er det skrevet utallige bøker om og er muligens like mye diskutert som hva helsen består av. Sykdom er også ofte nevnt som motsatsen til helse (Eriksson, 1990). Sykdom kan ses på samme måte som helse, det er noe som kan påvirke den fysiske, psykiske og sosiale dimensjonen hos et menneske (Hofmann, 2014). Derfor kan sykdom kort bli definert som en tilstand som skaper

forstyrrelser i kroppens (fysiske, psykiske og sosiale dimensjon) normale funksjon (Roald, 2009). Det Evang (1974) selv forklarer dette med er at selv om mennesket ikke har en påvist legemlig sykdom eller diagnose så kan det være andre dimensjoner som gjør at mennesket ikke har det så bra i livet, som for eksempel sosiale forhold.

WHO's definisjon blir ofte omtalt med kun den ene setningen som omhandler fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær fra sykdom eller lyte. Denne definisjonen har vært utsatt for kritikk i lang tid. Som nevnt tidligere er det den utopiske virkeligheten ved en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære som det er mye kritikk mot (Mæland, 2009). Hvis man leser i grunnlovsdokumentet «Constitution of the World Health Organization» (1946) ser man at definisjonen kun er toppen av isfjellet av hva WHO faktisk mener med denne definisjonen. Det fundamentale i grunnloven er at alle skal ha mulighet til å oppnå det WHO kaller god helse; nemlig fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære. Dette kommer ikke helt frem hvis man kun leser definisjonen og ikke det rundt. Et punkt som også Evang (1974) påpeker i denne sammenhengen er at barns helseutvikling er av grunnleggende betydning. I et samfunn som stadig er i utvikling gjør det viktig at barnene settes i stand til å leve et harmonisk liv i forhold til den sosiale verden som omringer dem (WHO, 1946; Evang, 1974). Evang selv mener at noe av kritikken mot WHO's definisjon kommer fra det medisinske feltet som føler at deres fagområde blir truet av en slik holistisk tankegang. Han legger til at det er 140 land som har godkjent Verdens Helseorganisasjon som det øverste helseorgan i verden og dens utvidede helsebegrep. Videre sier han også at «... gammel vane er vond å vende, og få ting er vanskeligere å endre enn tradisjoner, inngroddede fordommer og innebyggede standsinteresser, ofte med en økonomisk kjerne» (Evang, 1974, s. 38). Dette kan se ut som et meget subjektivt motsvar til kritikken på det utvidede helsebegrepet, men det har også et budskap om at den tradisjonelle helsevirksomheten burde fornyes og utvides (Evang, 1974). Definisjonen har også betydd mye for å bevare det humanistiske aspektet ved medisinen. Den sier også at helse handler om så mye mer enn bare fravær fra sykdom. Noe av kritikken ligger også i at definisjonen kan forstås som at et individs helse krever et minimum om at man ikke har en sykdom av noe slag. Dette gjør at mennesker med for eksempel medfødt kronisk sykdom ikke har god helse, selv om de har fysisk, psykisk og sosialt velvære (Mæland, 2009).

Denne holistiske tankegangen om helse gir et veldig innholdsrikt syn på hva helsen består og påvirkes av. Definisjonen til WHO er også den definisjonen som kan ansees som en av verdens mest viktige definisjoner, da verdens største helseorgan står bak og holder fast på den

(Evang, 1974). Ved å bruke WHO's definisjon som en modell kan denne modellen bli brukt til å undersøke den fysiske, psykiske og sosiale helsedimensjonen som utgjør helsen

Videre med hva i de enkelte helsedimensjonene som er viktig og hvordan de blir rangert i forhold til hverandre, kan man finne ut av hvilken forståelse av helse de tre ulike gruppene har. Påstander som omhandler alle de tre dimensjonene, samt om man kan ha helse selv om man har en sykdom vil kunne gi svar på min problemstilling om hvordan elever, kroppsøvingslærere og skoleledere forstår helse.

5. Metode

Metodekapittelet skal beskrive valg av forskningsdesign, metode, svakheter i valgt design og metode, instrumenter, utvalg og etiske overveielser (Ringdal, 2013). Først presenteres studiedesignet i studien. Videre går jeg inn på hvilken metode og instrument som er brukt og dens svakheter i min undersøkelse. Deretter kommer kapittel om utvalg, gjennomføring av spørreundersøkelsene, etiske overveielser, analysering og fremstilling av resultater i denne undersøkelsen.

5.1. Studiedesign

Et studiedesign er en skisse over hvordan en undersøkelse skal utformes. Valg av studiedesign skal baseres på problemstillingen(e), teoretiske perspektiver og også hva som er gjort av undersøkelser fra før innenfor feltet (Ringdal, 2013). Det finnes flere ulike design; eksperimentelt, tverrsnitts, longitudinal, case- og komparativt design (Bryman, 2012).

I min masteroppgave har jeg brukt tverrsnittsundersøkelse som studiedesign. Dette begrunnes med ønske om et oversiktsbilde av hvordan kroppsøvingsfaget oppleves og hvordan helse kommer til uttrykk i grunnskolen i nåtid i Elverum kommune (Ringdal, 2013). I en tverrsnittsundersøkelse samles informasjon fra individer (spørreundersøkelse og/eller intervjuer) på samme tidspunkt. Fordelen med en tverrsnittsundersøkelse er at de er relativt raske og billige. Man kan også få god oversikt over et felt man er interessert i undersøke. Deretter kan man gå dypere inn ved kvalitative studier og studere forskjellige sammenhenger man ikke fikk svaret på i den kvantitative studien (Martinussen et al., 2010). Bryman (2012) mener min type studie er et tverrsnittstudie da er at jeg undersøker tre forskjellige grupper på samme tidspunkt i samme problemstilling, undersøkelsen(e) blir utført på samme tidspunkt, det innhentes kvantifiserbare data og ikke er ute etter årsak-virkning i resultatene.

5.2. Metode

Ut ifra mangel på kvantitative studier rundt kroppsøvingsfaget i Norge og problemstillingene i denne studien velger jeg å bruke kvantitativ metode i min masteroppgave. Kvantitativ metode bruker kvantifisering (tall og måling) i innhenting og analyse av data. Fundamentalt bygger kvantitativ metode på en deduktiv tilnærming; testing av teori. Kvantitativ metode er mest brukt innen naturvitenskapen og positivismen, og ser den sosiale virkeligheten som objektiv og ekstern. I kvantitativ metode er det fire hovedinteresser som karakteriserer metoden; *Måling, kausalitet, generalisering, replikering*. *Måling* gir oversiktlige forskjeller og variasjoner i et utvalg rundt et spørsmål. En kan også beskrive graden av variasjon og gir et konsistent verktøy for måling av forskjeller. *Kausalitet* eller årsakssammenheng handler om å

si noe om hvorfor ting er som de er. I kvantitativ forskning får man som oftest et objektivt oversiktsbilde som sier hvordan et fenomen er, men ikke hvorfor fenomenet er slik. Min studie er derfor en deskriptiv studie, som forklarer utbredelse av ulike fenomen i utvalget, der fenomenet i denne sammenheng er knyttet legitimeringen og helseforståelsen i kroppsøvingsfaget. I motsetning til en analytisk studie som undersøker årsakssammenhenger. Dette er også noe av kritikken til kvantitativ metode, som jeg kommer inn på senere. *Generalisering* handler om å si noe om hele populasjonen basert på data fra et utvalg som representerer den aktuelle populasjonen. *Replikering* handler om at studien kan gjøres på nytt igjen og få samme resultater. Mer om dette i neste kapittel om reliabilitet.

5.3. Spørreskjema

Spørreundersøkelsen til kroppsøvingsprosjektet omhandler hele faget kroppsøving. Jeg skal i min studie gå inn på spørsmål om hvorfor man har kroppsøving og helsebegrepet. En spørreundersøkelse er en trinnvis prosess i utvikling, gjennomføring og analysering av undersøkelsen. Utforming av studieformålet og problemstillingen er første fase i en spørreundersøkelse. Deretter må man foreta et valg om datasamlingsteknikk. Skal man bruke et besøksintervju, telefon intervju eller selvutfyllingsskjema? Valgene må tas ut ifra tid og kostnader. Besøksintervju er den teknikken som fremmer mest kvalitet, mens selvutfyllingsskjema er det mest kostnadseffektive. Det neste er å gjennomføre undersøkelsen, kode og analysere de data man har fått inn. Spørreundersøkelsen i min masteroppgave blir en tredelt variant, der alle de forskjellige gruppene går igjennom spørsmål som omhandler det samme. De forskjellige spørreskjemaene er laget ut i fra den enkelte gruppens tilknytning og relasjon til kroppsøvingsfaget. Opplevelsen i kroppsøvingsfaget inneholder flere dimensjoner som igjen blir delt inn i forskjellige indikatorer. Disse dimensjonene går igjen i de tre forskjellige undersøkelsene slik at sammenligning muliggjøres (Hellevik, 2002).

Prosjektgruppen valgte elektronisk selvutfyllende spørreundersøkelser til alle tre gruppene. Fordelene med et selvutfyllende elektronisk spørreskjema er at det er relativt kostnad- og tidsbesparende (Bryman, 2012; Ringdal, 2013). Undersøkelsen kan gjøres litt på informantenes premisser med tanke på tidspunkt. Man unngår også problemet med at intervjueren spør spørsmål i forskjellig rekkefølge eller på forskjellig måter (Bryman, 2012).

5.3.1. Utforming av spørreskjema

Utformingen av spørreskjema startet med at vi studenter, som er med på kroppsøvingsprosjektet, oversatte tre danske intervjuguider fra det Syddanske Universitet som er i samarbeid med prosjektgruppen og Høgskolen i Hedmark. Disse intervjuguidene

omhandlet hva kroppsøvingfaget er i Danmark og tok for seg elever på 9. trinn, vikarer i kroppsøving og kroppsøvingslærere. Etter dette ble det laget tre spørreskjema; elevskjema, lærerskjema og skolelederskjema. Disse tre skjemaene omhandlet bakgrunn til informantene, hva, hvorfor, hvordan kroppsøvingstimene er, situasjoner rundt kroppsøving, innhold, samt en avslutning med påstander om hva helse er. De punktene jeg var spesielt interessert i var bakgrunnen til informantene, formål med kroppsøving og påstandene om helse. Spørsmål om hvorfor man har kroppsøving ble utformet ved hjelp av læreplanen for kroppsøving, de danske intervjuene og tidligere forskning rundt formålet med kroppsøving. Påstandene om helse ble utformet ved hjelp av forskjellige definisjoner og litteratur om helse som for eksempel undersøkelsen til Fugelli & Ingstad (2009). Spørsmålene om hvorfor man har kroppsøving er også brukt før i undersøkelser i både Sverige og Danmark som tidligere nevnt i litteraturoversikten (Eriksson et al., 2003; Danmarks Evalueringsinstitutt, 2004; Eriksson, Gustavsson, Quennstedt, Rudsberg, Öhman & Öijen, 2005; Munk & von Selen, 2012). Det ble tidlig avklart at det kun skulle være lukkede spørsmål (spørsmål med faste svaralternativer) i elevundersøkelsen. Lukkede spørsmål har flere fordeler blant annet med tanke på konfidensialitet og personvern, enkelt å forholde seg til for elever med tanke på elektroniske spørreskjema, og det vil også gjøre svarene resultatene lettere å analysere. Lukkede spørsmål øker også sammenlignbarheten i spørsmålene (Bryman, 2012; Ringdal, 2013).

Etter hvert som spørreskjemaene tok form ble det sendt til Sykehuset Innlandet Alderspsykiatrisk Forskningssenter (SI) som sto for produksjonen og tilretteleggingen av den elektroniske spørreundersøkelsen. SI bruker et elektronisk spørreskjema-program, Checkbox. Dette programmet gjorde det mulig å skreddersy spørreskjemaet med oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Det gav også mulighet for å gi tilleggsspørsmål til forskjellige klassetrinn som ikke var relevant for andre. Jeg og prosjektgruppen hadde mange runder med å rette skrivefeil, vurdere svaralternativer, hvilke skalaer som skulle bli brukt, osv. KoRus Øst har også vært med og utformet blant annet formuleringer og bruk av skalaer. For påstander om helse ble det vurdert om det skulle bli brukt Likert-skala med fire eller fem kategorisvar; *Helt enig – litt enig – verken enig eller uenig – litt uenig – helt uenig* eller *Enig – litt enig – litt uenig – helt uenig*. Det endte med det siste alternativet, på grunn av at det kan være vanskelig å ta stilling til å om man er helt enig i en påstand, samtidig med et ønske om at informantene skulle ta en stilling ble *verken enig eller uenig* kategorien fjernet. Likert-skala vil si at informantene må ta stilling til en gradert vurdering av svaralternativer som går fra 3-7

svarkategorier (Ringdal, 2013). Språket i elevundersøkelsen var spesielt krevende å utforme. Ringdal (2013) mener at man skal tilpasse spørsmålsformuleringene etter målgruppen og deres kunnskapsnivå. Begrep som «fair play» kan være vanskelig å forstå for en elev selv om det står som et læringsmål i læreplan for kroppsøving (Udir, 2012). For å redusere sjansen for informasjonsskjevheter rundt begrep som dette er det forklart i spørsmålsteksten til elevene (Martinussen et al., 2010). Rekkefølgen av spørsmålene er et sentralt for å gi informanten en lett start, samt bli motivert for å fortsette undersøkelsen. Undersøkelsene på elever, kroppsøvingslærere og skoleledere startet med enkle, nøytrale spørsmål om deres bakgrunn; kjønn, klassetrinn, alder, utdanning osv. Deretter ble det mer detaljerte spørsmål rundt ulike temaer i kroppsøving (Ringdal, 2013).

For å sikre spørreskjemaets validitet (om man måler det en vil måle) og funksjon før undersøkelsen gjennomføres bør man utføre en pre-test. Dette er et kritisk punkt i bruk av selvutfyllende spørreskjemaer der forsker eller en intervjuer som regel ikke er til stede for å gjøre rede for hvis det skulle vært problemer. Ved en pre-test kan man få rettet feil ved spørreskjemaets oppbygning, funksjoner ved spørreskjema, skrivefeil, formuleringer, ideer til nye spørsmål og validiteten i spørsmålene. En pretest vil også øke reliabiliteten (påliteligheten) til en studie da man kan utelukke feil, i dette tilfellet et spørreskjema. Høy reliabilitet betyr at man oppnår samme måling hvis man testet det flere ganger (Bryman, 2012). Det ble gjennomført en pre-test på spørreskjemaet for elever på en skole i en annen kommune. Spørreskjemaet ble testet av 17 elever på 7. trinn. Språket og spørsmålsformulering var ikke tilpasset 7. trinn og måtte gjøres om. Funksjonene i det elektroniske spørreskjemaet, blant annet fler-kryssalternativer og oppfølgingsspørsmål, på flere områder måtte rettes på.

5.4. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig studien er, om den kan gjøres flere ganger med samme instrument og få samme resultat. Reliabiliteten er avgjørende for hvor valid arbeidet er. Et forskningsarbeids validitet, begrunnes at man måler det som faktisk skal måles; altså gyldigheten. Bryman (2012) deler validitet inn i flere underkategorier.

Målevaliditet sier noe om de målingene som blir gjort faktisk måler det den skal måle. Med andre ord om for eksempel IQ kan fortelle noe om variasjoner i intelligensen. Hvis målevaliditeten ikke er pålitelig kan man ikke si at resultatene i studien gjelder for det man skal finne ut (Bryman, 2012). Informasjonsskjevhet er en feil som kan påvirke målevaliditeten. Hvis for eksempel et spørsmål blir tolket forskjellig av barneskole og

ungdomsskole vil dette føre til informasjonsskjevhet (Martinussen et al., 2010). Målevaliditet styrker den som kalles den interne validiteten og bør ligge til grunn før man vurderer den neste underkategorien; Ekstern validitet (Bjørndal & Hofoss, 2012).

Ekstern validitet handler om hvorvidt funnene i studien kan generaliseres. En ekstern valid studie vil kunne trekke slutninger om den befolkningen som er studert. Det er derfor også viktig at man har gjort et riktig utvalg av informanter slik at det beskriver variasjonen best mulig (Bryman, 2012). Seleksjonsskjevhet er skjevhet i utvalget i undersøkelsen. I denne studien kan en seleksjonsskjevhet være at det er en stor skjevhet i forholdet mellom gutter og jenter eller barne- og ungdomsskole (Martinussen et al., 2010).

Skjevheter kan testes og rettes ved hjelp av en pilottest før selve undersøkelsen settes i gang. I selvutfyllende spørreundersøkelser er dette et kritisk punkt i prosessen da forsker som regel ikke er tilstede og kan hjelpe til ved eventuelle feil. En pilottest kan teste instrumentets mekaniske funksjoner, som for eksempel at riktig spørsmål kommer på riktig tid. Det kan også teste informasjonsskjevheten; om spørsmål blir forstått og informasjonen som blir innhentet svarer på det forsker er ute etter. Det er også viktig at pilottesten ikke blir utført på informanter som skal delta eller kan videreformidle innholdet i studien (Bryman, 2012).

5.5. Svakheter i metode og instrument

Svakhetene til kvantitativ metode er at man kun får overflatekunnskap rundt et fenomen og ikke en bred forståelse og alle nyansene rundt fenomenet som kvalitative studier legger til grunn. Forskeren er ofte ikke i kontakt med informantene ved eventuelle spørsmål og vinklinger rundt undersøkelsen. Forskeren får et distansert bilde til virkeligheten gjennom de instrumentene kvantitativ metode legger til grunn. Spørreundersøkelser gir et statisk bilde over det individuelle mennesket i det sosiale livet. Som nevnt i beskrivelsen av kvantitativ metode innhenter man som regel kun data som kan si beskrive et fenomen, men ikke hvorfor fenomenet er som det er (Bryman, 2012). Svakheterne i en selvutfyllende spørreundersøkelse er at forskeren ofte ikke er til stede for å svare på eventuelle spørsmål og uklarheter som måtte oppstå. For mange spørsmål om samme tema eller som ikke er relevant for informanten kan føre til likegyldige svar (bare svarer for å bli ferdig uten å være ærlig). Man kan risikere at informanten avgir svar som en tror forsker er interessert i å innhente eller svarer det som er sosialt aksepterte holdninger og verdier. Man kan også risikere lav svarprosent da det er frivillig å trekke seg når som helst i undersøkelsen. Dette (Bryman, 2012; Ringdal, 2013). Det kan også hende at informanten vegrer seg for å svare ærlig hvis spørsmålet/temaet er pinlige eller truende.

5.6. Populasjon og utvalg

I kvantitative undersøkelser er det ofte et ønske om å «... trekke en allmenngyldig konklusjon på grunnlag av en relativt liten studie» (Bjørndal & Hofoss, 2012, s. 34). Det er ikke alltid like lett å undersøke hele målgruppen (populasjonen) i en undersøkelse (for eksempel gravide kvinner, 16-20 år). Populasjonen er ikke hele befolkningen i for eksempel en kommune, men alle gravide kvinner i alderen 16-20 år. Derfor er man ofte nødt til å gjøre et utvalg av denne populasjonen der data/resultat representerer hele populasjonen. Det er viktig å bemerke at utvalgsresultatene kun kan generalisere en konklusjon om populasjonen (Bjørndal & Hofoss, 2012). Utvalget i en undersøkelse består av alle undersøkelsesobjektene, også kalt enheter og informanter (Hellevik, 2002). Ilstad (1989) mener det ikke er mulig å anslå helt bestemt hvor stort et utvalg skal være i forhold til populasjonen som skal undersøkes. Studiepopulasjonen i min studie består av elever, kroppsøvingslærere og skoleledere i Elverum kommune. Det var totalt åtte av ti skoler som ble valgt til delta på undersøkelsen. Prosjektgruppen kom fram til å utelate to skoler på grunn av lite elevtall, da dette kan være personidentifiserende ved noen sentrale spørsmål i spørreundersøkelsen. Prosjektgruppen var også i samarbeid med skolesjefen i Elverum kommune som kan sikre deltakelsen i utvalget gjennom å påpeke at dette er noe alle aktuelle skoler skal gjennomføre. Utvalget av klasser på hvert enkelt trinn ble valgt ut i fra størrelsen på skolen slik at det ble et proporsjonalt skolemessig. Det ble brukt en treknings-applikasjon, Name Draw (Parker, 2010) for å gjøre et enkelt tilfeldig utvalg over hvilke klasser i de ulike trinnene som skal være med i undersøkelsen.

Ved tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført var det 1422 elever (5.-10. trinn), 77 kroppsøvingslærere og 18 skoleledere. Utvalget i min studie består av elever ($N=802/1422 = 56\%$), alle kroppsøvingslærere ($N=77$) og alle skoleledere ($N=18$). Utvalget elever fordeler seg også på kjønn og barne- og ungdomsskole for å belyse disse variablene i diskusjonen da dette ikke har vært mye belyst i tidligere forskning.

Forskere vil ofte prøve å si noe om en større del av befolkningen enn utvalgt i studien. Et representativt utvalg betyr at utvalget er stort nok til å kunne være generaliserbart for den populasjonen som blir studert. (Ringdal, 2013). Selv om Ilstad (1989) påpeker å anslå et eksakt utvalg i en populasjon er det programmer som kan hjelpe beregne utvalget ut ifra populasjonen. Jeg har brukt «Raosoft – sample size calculator» som kan utføre en test av populasjonen, utvalgsstørrelsen og feilmarginen i utvalget. Feilmarginen i denne testen sier noe om hvor stor margin av feil en tolererer. Før gjennomføring av undersøkelsen var utvalget av elever på 802. Utvalgstesten fra Raosoft viste at ved en feilmarginsgrense på 5% var

utvalget elever anbefalt til være over 303. Kroppsøvingslærere var anbefalt å være 65 eller over og skoleledere ble anbefalt å være alle i populasjonen; nemlig 18.

5.7. Gjennomføring av undersøkelsen

Dette delkapittelet gjelder hele spørreundersøkelsen til kroppsøvingsprosjektet jeg er en del av. I forkant av gjennomføring av den elektroniske spørreundersøkelsen hadde jeg og en medstudent et møte med en kontaktperson på alle de deltakende skolene. I møte gav vi ut et infoskriv og fortalte hva undersøkelsen handlet om, at undersøkelsen var et ønske fra skolesjefen i kommunen og at de skulle ta kontakt med meg om når de tenkte å gjennomføre undersøkelsen. Vi fortalte at undersøkelsen var skolens ansvar å gjennomføre, men at en representant fra prosjektgruppen ønsket å være til stede på så mange gjennomføringer som mulig for å hjelpe til. Vi gav ut passive samtykkeerklæringer (reservasjon mot å ikke delta i undersøkelsen) og infobrev om undersøkelsen til elever/foresatte og samtykkeerklæringer til lærere og skoleledere. Vi gav en frist på ca. to uker for returnering av disse. Sammen med samtykkeerklæringene la vi også med et veiledningsdokument for gjennomføring av elektronisk spørreundersøkelse (se vedlegg 2). Dette dokumentet skulle den ansvarlige lærer som gjennomførte undersøkelsen fylle ut og levere tilbake til høgskolen. Noen av kontaktpersonene ville bytte de tilfeldig utvalgte klassene for å gjøre gjennomføringen litt enklere, men for å holde det tilfeldige utvalget sa vi nei til dette. Generelt ble vi veldig godt mottatt på alle skolene og kontaktpersonene virket positive til den kommende undersøkelsen og formålet med den.

Innsamling av samtykkeerklæringer gikk ikke helt etter planen, da flere av skolene ikke hadde dette klart. Dette skjedde flere ganger, men vi fikk inn alle samtykkeerklæringene før undersøkelsen startet. Før undersøkelsen startet 12.11.14 dro jeg og en medstudent ut med minnepinner med lenke til undersøkelsen og et veiledningsdokument for bruk av minnepinnen. Det var ikke veldig mange skoler som hadde satt dato for gjennomføring, men samtidig med vår undersøkelse var det også elevundersøkelsen, tentamener og eksamener slik at vi måtte bare ta det fortløpende etter hvert som det passet for hver enkelt skole. Lærer- og skolelederundersøkelse skulle gjøres når læreren selv hadde tid innen den gitte perioden undersøkelsen var tilgjengelig (10.11.14 – 15.12.14).

5.8. Ethiske overveielser

«Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis» (Ringdal, 2013, s. 451.). Det er flere sentrale temaer som omhandler forskningsetikken. Første handler om å ivareta informantenes beskyttelse mot skader, konfidensialitet og privatliv. Fysiske og

psykiske skader oppstår sjeldent i samfunnsforskning, men er viktig å ta det i betraktning når man utformer og gjennomfører en undersøkelse. Sensitive temaer i et spørreskjema kan utløse/forsterke negative reaksjoner hos en informant. Stress og nedsatt selvtillit er eksempler på mulige reaksjoner (Bryman, 2012; Ringdal, 2013). Før forskningen settes i gang skal informantene som skal delta i en undersøkelse skal være informert om hva studien innebærer, samt at det skal være frivillig å delta (Kalleberg, 2006; Bryman, 2012; Ringdal, 2013). Barn under 15 år skal ha samtykke fra foresatte for å delta i undersøkelser (Kalleberg, 2006). Ved forskning på skole/barnehage skal også barnet få bestemme deltakelsen selv, selv om foreldre/foresatte har samtykket om deltakelse (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste[NSD], s.a.b). For å beskytte informant(e) og bevare privatlivet deres må dataene behandles, bevares og formidles med konfidensialitet. Konfidensialitet handler om å begrense informasjon kun til de som har autorisasjon til denne informasjonen. Konfidensialitet gir trygghet og respekt ovenfor informantene som er med, samtidig som man skaper tillit og troverdighet til studien. Anonymisering av informanter er også viktig i forhold til konfidensialiteten. Dette betyr at man gjør dataene umulig å spore til enkeltpersoner (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2009; Bryman, 2012). I kvantitative undersøkelser skal det komme tydelig frem i informasjonsskrivet i forkant av undersøkelsen at informasjonen kun skal bli brukt i statistiske fremstillinger (Ringdal, 2013). Alle forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger skal meldes inn til Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). NSD «... er et av verdens største arkiv for forskningsdata og formidler av data og datatjenester overfor forskningssektoren. NSD er et kompetansesenter som veileder forskere og studenter i forhold til datainnsamling, dataanalyse, metode, personvern og forskningsetikk» (NSD, s.a.a).

Kroppsovningsprosjektet ble meldt inn til NSD som et helhetlig prosjekt der prosjektleder og tilknyttede studenter utformet meldeskjema (Se vedlegg 1 for kvittering). Test av meldeplikt hos NSD viste at prosjektet er meldepliktig da det kan registreres indirekte personopplysninger i form av personentydige kjennetegn som alder, kjønn og utdanningsnivå (NSD, s.a.c). Håndtering av data blir først håndtert av Sykehuset Innlandet / Alderspsykiatrisk Forskningscenter som må forholde seg til *Databehandleravtale om behandling av personopplysninger* (Datatilsynet, 2011) (som også er et krav fra Personvernombudet, se vedlegg 1). Dette sikrer både informanters og prosjektets konfidensialitet, integritet og tilgjengelighet. Etter databehandling videregiver SI resultatet til prosjektgruppen. Lagring av data skjer på private datamaskiner med passordbeskyttelse.

5.9. Analysering av resultater

For å analysere datafangsten har jeg brukt IBM SPSS versjon 22, som er en programvare for statistisk analyse. Sykehuset Innlandet leverte ferdig «vasket» datamatrikse, som betyr at datamatriksen er undersøkt for feil. Det er viktig å vurdere frafallet, samt beskrive demografiske variabler for å se skjevheter i utvalget da dette kan svekke generaliserbarheten. For å se sammenhenger mellom kjønn og barne- og ungdomsskole brukes det kryssfordelingsanalyse og kji-kvadrattest. Datafangsten blir analysert på ordinalnivå som betyr at svarene (kategorier) kan klassifisere utvalget. En krysstabell blir brukt der for eksempel antall jenter som liker kroppsøving blir satt opp mot de som ikke liker kroppsøving. Det samme gjøres med guttene. Dette vil gi en tabell der man kan se fordelingen på om totalen liker kroppsøving, forskjeller mellom kjønnene og kjønn innad. Selv om man ser at det er en stor forskjell mellom kjønnene, kan resultatet bare være tilfeldig og kan ikke generaliseres. Kji-kvadrattesten tar utgangspunkt i at det er en nullhypotese (H_0) om at variablene er uavhengige av hverandre (for eksempel kjønn og trivsel på skolen) og en hypotese (H_1) om at det er sammenheng mellom de to variablene. Testen gjennomgår en rekke matematiske formler som gir et kji-kvadrat (X^2) der verdien leses av opp mot en ferdiglaget tabell. Verdien som samsvarer med det testen gav viser en p-verdi. SPSS-programvaren gjør dette automatisk slik at jeg slipper å regne ut dette for hånd. En p-verdi viser hvor sikker man kan være på at man kan forkaste nullhypotesen og at forskjellen ikke gjort ved en tilfeldighet. Sagt på en annen måte, forskeren får et beslutningsgrunnlag hvor p-verdien sier hvor sannsynlig det er at forskeren gjør en feil når det generaliseres (Bjørndal & Hofoss, 2012).

Det er vanlig å bruke en grenseverdi på $p=0.05$ noe som vil si det er 5% eller mindre sjans for at nullhypotesen er sann. Denne grenseverdien er ikke tilfeldig. Det handler om hvor stor risiko forskeren maksimalt vil ta for å gjøre en feil. Jo mindre grenseverdi forsker velger å bruke, jo mindre risiko er det for å gjøre feil, men dette kan også føre til feilaktige konklusjoner. Ved signifikansnivå på $p=0,05$ vil ett av 20 tilfeller vil faktisk tilfeldigheten være forklaringen. Dette kalles type 1-feil, en positiv falsk konklusjon. Hvis man buker en lavere grenseverdi, for eksempel $p=0.001$ er det risiko for at man ikke observerer de forskjellene som faktisk finnes i populasjonen. Dette kalles type 2-feil, en negativ falsk konklusjon. Jeg velger i min studie å sette grenseverdien på $p=0,05$, da dette er den mest brukte grenseverdien for signifikanstester (Bjørndal & Hofoss, 2012). I resultatkapittelet opereres det med signifikansnivå $p= 0,05$, $p=0,01$ og $p=0,001$.

5.9.1 Fremstilling av resultater

Resultatene av formålet med faget vil bli fremstilt deskriptivt der jeg først presenterer en tabell/figur før jeg kommenterer det med tekst under. I resultatene om formålet med kroppsøving viser jeg tabeller, rangert synkende etter enig-kategorien. I spørsmål om hva helse er, deler jeg opp i de tre ulike dimensjonene for helse og om man kan ha helse selv om man har en sykdom. For hver av gruppene på hva som er helse fremstilles det en figur som viser akkumulert enighet på hver dimensjon. Måten det er gjort på er å legge sammen verdiene i enig-kategorien og delt på antall påstander. Da får man en gjennomsnitt-«enighet» på hver dimensjon. Jeg kommer til å se etter sammenhenger mellom kjønn i alle gruppene og samtidig barne- og ungdomsskole på elevgruppen. Hvis det er statistisk signifikans mellom variabler vil dette bli fremstilt ved tabell og forklart under.

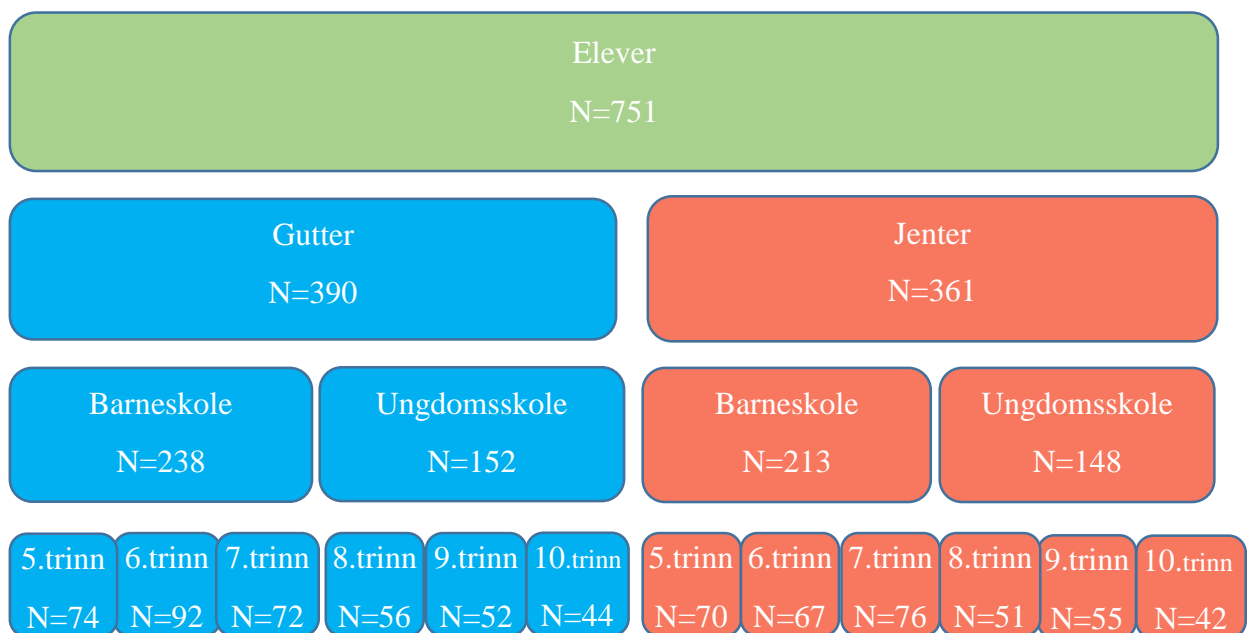
6. Resultatkapittel

Målet med denne studien var å se på hva elever, kroppsøvlingslærere og skoleledere mener formålet med kroppsøving er, og samtidig finne ut hvordan helsebegrepet kommer til uttrykk i grunnskolen i Elverum Kommune. Innledningsvis beskrives deltakerne i studien gjennom klassetrinn, kjønn og alder. Deretter kommer resultatene om formålet med faget som starter med skoleleder, så kroppsøvlingslærere og elever til slutt. Den samme rekkefølgen blir også brukt i påstandene om hva helse er.

6.1. Beskrivelse av utvalg

Elever:

Figur 1.0 – Elever fordelt på kjønn, barne- og ungdomsskole og klassetrinn.



Figur 1.0 viser fordelingen av elever som deltok på undersøkelsen. Det var totalt 751 elever som deltok på spørreundersøkelsen, av 802 i utvalget. Deltakerne bestod av 51,9 % gutter (390/751) og 48,1 % (361/751). Fordelt på barne- og ungdomsskole var det 451 (60,1%) elever på barneskolen og 300 (39,9%) på ungdomsskolen. Fordelt på kjønn innad i gruppene var det 238 (52,8%) gutter og 213 (47,2%) jenter på barneskolen. På ungdomsskolen var det 152 (50,7%) gutter og 148 (49,3%) jenter.

Kroppsøvingslærere:

Tabell 1.0 - Kroppsøvingslærere fordelt på kjønn

Kjønn	Frekvens	Prosent
Mann	26	45,6
Kvinne	31	54,4
Total	57	100,0

Tabell 1.0 viser at det totalt var 57 kroppsøvingslærere som deltok på undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 74%, da utvalget var på 77. Frafallet her skyldes at undersøkelsen er frivillig, sykdom og prioritering på enkeltskolene. Det var 45,6% (26) menn og 54,4% (31) kvinner som deltok. Jeg kommer ikke til å diskutere analysere og diskutere kjønn til kroppsøvingslærere for å begrense størrelsen på studien, men belyser det her for å vise hvordan utvalget er fordelt.

Tabell 1.1 - Kroppsøvingslærers alder fordelt på aldersgrupper

Aldersgrupper	Frekvens	Prosent
21 - 30	7	12,3
31 - 40	18	31,6
41 - 50	26	45,5
51 - 60	3	5,3
61 - 70	3	5,3
Total	57	100,0

Tabell 1.1 viser aldersspredningen i utvalget til lærerne. Den største aldersgruppen er 41-50 (45,5) og de minste er 51-60 og 61-70 (5,3%), gjennomsnittsalderen er på 41,4 år. Jeg nevner ikke laveste og høyeste alder i utvalget på grunn av anonymiseringen i studien. Jeg kommer ikke til å diskutere analysere og diskutere alder til kroppsøvingslærere, men belyser det her for å vise hvordan utvalget er fordelt.

I beskrivelse av kroppsøvingslærerne nevnes det også at kroppsøvingslæreren i gjennomsnitt har jobbet ca. 15 år som lærer. Det er viktig å påpeke her at det var to som ikke hadde angitt når på dette spørsmålet og at det var en ekstremverdi på 75 år som er fjernet.

Skoleledere:

Tabell 2.0 - Skoleledere fordelt på kjønn.

Kjønn	Frekvens	Prosent
Mann	5	35,7
Kvinne	9	64,3
Total	14	100,0

Tabell 2.0 viser at det var totalt 14 av skoleledere som deltok på undersøkelsen. Frafallet kan skyldes at undersøkelsen er frivillig, sykdom og lav prioritet i skolen. Denne tabellen viser at det var 5 (35,7%) menn og 9 (64,3%) kvinner som deltok i undersøkelsen. Jeg kommer ikke til å diskutere analysere og diskutere kjønn til skoleledere for å begrense størrelsen på studien, men belyser det her for å vise hvordan utvalget er fordelt.

Tabell 2.1 - Skolelederes alder fordelt på aldersgrupper

Aldersgrupper	Frekvens	Prosent
31-40	4	28,6
41-50	7	50,0
51+	3	21,4
Total	14	100,0

Tabell. 2.1 viser at største aldersgruppe er 41-50 år (50%) og minste aldersgruppe er 51+ (21,4%). Gjennomsnittsalderen til skolelederne er 47,14 år. Jeg nevner ikke laveste og høyeste alder i utvalget på grunn av anonymiseringen i studien. Jeg kommer ikke til å diskutere analysere og diskutere alder til skoleledere for å begrense størrelsen på studien, men belyser det her for å vise hvordan utvalget er fordelt.

I beskrivelse av skolelederne nevnes det også at gjennomsnittlig har skolelederen jobbet ca. 21 år i skolen generelt og har i gjennomsnitt jobbet i 7 år skoleleder.

6.2. Formålet med kroppsøvfingsfaget

Dette delkapittelet viser resultater som skal svare på problemstillingene om hva formålet med faget er og om det er forskjeller i oppfatning av formålet i kroppsøving mellom elever, kroppsøvlingslærere og skoleledere. Samtidig ser jeg på om det forskjeller mellom kjønnene og klassetrinnene hos elevene. Jeg begynner med elever på grunn av det sterke utvalget i denne gruppen. Deretter kommer resultatene fra kroppsøvlingslærere og skoleledere.

Elever:

Tabell 3.0 - Elever – Hvorfor har dere gym på skolen?

Påstand	Enig	Litt enig	Litt Uenig	Uenig
For å ta vare på egen helse	79,6 %	16,8 %	2,8 %	0,8 %
For å komme i bedre form	77,5 %	18,6 %	2,3 %	1,6 %
For å bli glade i å være i aktivitet	70,7 %	23,2 %	4,7 %	1,5 %
For å lære om trening	63,4 %	28,2 %	6,7 %	1,7 %
For å lære mange ulike idrettsaktiviteter	57,7 %	33,2 %	6,7 %	2,5 %
For å bli gode i idrett	46,2 %	37,0 %	10,9 %	5,9 %
Fair play (respekt, god folkeskikk osv.)	45,7 %	34,5 %	13,3 %	6,5 %
For å ha det gøy	41,1 %	40,6 %	12,8 %	5,5 %
Fordi vi trener en pause fra teori	39,8 %	33,8 %	15,8 %	10,5 %
For å lære forskjellige leker	32,0 %	33,7 %	22,4 %	12,0 %
For å lære om kroppen	30,4 %	32,9 %	21,7 %	15,0 %
For å lære friluftsliv	26,5 %	39,8 %	22,4 %	11,3 %
For å lære dans	3,5 %	16,1 %	29,4 %	51,0 %

Tabell 3.0 viser at det er stor variasjon i enighet i påstandene om hvorfor kroppsøving er viktig i skolen. Helse, fysisk form og aktivitet er viktige begrunnelser for kroppsøving som fag, mens læring av for eksempel leker, om kroppen, friluftsliv og dans er i mindre grad viktig. Drøyt tre av fire mener at å komme i bedre form er et viktig formål med faget. Over halvparten av elevene er uenig i at dans er et viktig formål med faget. Å lære om trening er viktig for elevene, mens det å lære om kroppen er mindre viktig. For ytterligere detaljer, se tabell 3.0.

Elever - Resultater med signifikante forskjeller mellom kjønn og/eller barne- ungdomsskole.

Tabell 3.0.1 - Elever – For å komme i bedre form

Påstand -For å komme i bedre form	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Barneskole	82,5 %	14,2 %	1,8 %	1,6 %	P=0,001
Ungdomsskole	70,0 %	25,3 %	3,0 %	1,7 %	

Tabell 3.0.1 viser at det er forskjell i svarfordelingen mellom barneskole og ungdomsskole. Elevene på barneskolen i større grad enig enn ungdomsskolen i at kroppsøving er et fag for å komme i bedre form.

Tabell 3.0.2 - Elever – For å bli glad i å være i aktivitet

Påstand -For å bli glad i å være i aktivitet	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Barneskole	77,8 %	18,6 %	3,1 %	0,4 %	P=<0,001
Ungdomsskole	60,0 %	30,0 %	7,0 %	3,0 %	

Tabell 3.0.2 viser at elevene på barneskolen generelt er mer enig enn ungdomsskolen i at kroppsøving er et fag for å bli glade i å være i aktivitet.

Tabell 3.0.3 - Elever – For å lære mange ulike idrettsaktiviteter

Påstand -For å lære mange ulike idrettsaktiviteter	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Barneskole	64,1 %	29,5 %	4,4 %	2,0 %	P=<0,001
Ungdomsskole	48,0 %	38,7 %	10,0 %	3,3 %	

Tabell 3.0.3 viser at elevene på barneskolen er i større grad enig i at kroppsøving er et fag for å lære mange ulike idrettsaktiviteter, enn ungdomsskolen.

Tabell 3.0.4 - Elever – For å bli gode i idrett

Påstand - For å bli gode i idrett	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	51,8 %	35,9 %	7,2 %	5,1 %	P=0,001
Jente	40,2 %	38,2 %	15,0 %	6,6 %	
Barneskole	54,5 %	34,8 %	7,8 %	2,9 %	P=<0,001
Ungdomsskole	33,7 %	40,3 %	15,7 %	10,3 %	

Tabell 3.0.4 viser at det er signifikant forskjell mellom gutter og jenter. Det er en større andel gutter enn jenter som er enig i at kroppsøving er et fag for å bli gode i idrett. På barneskolen er det større andel elever som er enig, enn på ungdomsskolen.

Tabell 3.0.5 - Elever – Fair play (Respekt, god folkeskikk osv.)

Påstand - Fair play(Respekt, god folkeskikk osv.)	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	50,5 %	34,9 %	10,0 %	4,6 %	P=0,001
Jente	40,4 %	34,1 %	16,9 %	8,5 %	
Barneskole	40,6 %	35,9 %	16,6 %	6,9 %	P=0,001
Ungdomsskole	53,3 %	32,3 %	8,3 %	6,0 %	

Tabell 3.0.5 viser at det er signifikant forskjell mellom kjønn på denne påstanden. Det er større andel gutter enn jenter som er enig at de har kroppsøving for å lære fair play. Det er også større andel elever på ungdomsskolen som er enig enn på barneskolen.

Tabell 3.0.6 - Elever – For å ha det gøy

Påstand - For å ha det gøy	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Barneskole	49,4 %	35,7 %	10,9 %	4,0 %	P<0,001
Ungdomsskole	28,7 %	48,0 %	15,7 %	7,7 %	

Tabell 3.0.6 viser at det er større andel elever på barneskolen som er enig enn på ungdomsskolen i at de har kroppsøving for å ha det gøy.

Tabell 3.0.7 - Elever – For å lære forskjellige leker

Påstand - For å lære forskjellige leker	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Barneskole	46,2 %	34,6 %	16,6 %	6,2 %	P<0,001
Ungdomsskole	16,0 %	32,3 %	31,0 %	20,7 %	

Tabell 3.0.7 viser at det er større andel elever på barneskolen enn på ungdomsskolen som mener at kroppsøving er et fag for å lære forskjellige leker.

Tabell 3.0.8 - Elever – For å lære om kroppen

Påstand -For å lære om kroppen	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Barneskole	24,8 %	32,2 %	22,6 %	20,4 %	P<0,001
Ungdomsskole	38,7 %	34,0 %	20,3 %	7,0 %	

Tabell 3.0.8 viser at det er større andel elever på ungdomsskolen enn barneskolen som mener at kroppsøving er et fag for å lære om kroppen.

Tabell 3.0.9 - Elever – For å lære friluftsliv

Påstand -For å lære friluftsliv	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	30,8 %	38,5 %	21,0 %	9,7 %	P=0,039
Jente	21,9 %	41,3 %	23,8 %	13,0 %	

Tabell 3.0.9 viser at det er større andel gutter enn jenter som er enig i at kroppsøving er et fag for å lære friluftsliv.

Tabell 3.0.10 - Elever – For å lære dans

Påstand -For å lære dans	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	2,6 %	14,6 %	23,6 %	59,2 %	
Jente	4,4 %	17,7 %	35,7 %	42,1 %	P<0,001

Tabell 3.0.10 viser at guttene i større grad enn jentene er uenig i at kroppsøving er et fag for å lære dans.

Kroppsøvingslærere:

Tabell 3.1 - Kroppsøvingslærere – Hvorfor er kroppsøving et viktig skolefag?

Påstand	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å komme i bedre fysisk form	91,2 %	8,8 %	-	-
For å lære å ta vare på egen helse	91,2 %	7,0 %	1,8 %	-
For å utvikle livslang bevegelsesglede	89,5 %	10,5 %	-	-
Fordi de trenger en pause fra teorifag	82,5 %	14,0 %	1,8 %	1,8 %
For å lære om fair play	82,5 %	15,8 %	-	1,8 %
For å lære allsidig idrettsaktivitet	80,7 %	15,8 %	1,8 %	1,8 %
For å lære om kroppen	77,2 %	21,1 %	1,8 %	-
For å bli glade i å være ute	75,4 %	21,1 %	-	3,5 %
For å ha det gøy	71,9 %	26,3 %	1,8 %	-
For å lære om friluftsliv	70,2 %	21,1 %	5,3 %	3,5 %
For å lære om trening	66,7 %	26,3 %	5,3 %	1,8 %
For å bli glad i å leke	63,2 %	24,6 %	7,0 %	5,3 %
For å lære tradisjonelle idrettsaktiviteter	57,9 %	31,5 %	3,5 %	3,5 %
For å lære leker	47,4 %	42,1 %	7,0 %	3,5 %
For å lære dans	31,6 %	42,1 %	19,3 %	7,0 %
For å bli gode i idrett	14,0 %	21,1 %	28,1 %	36,8 %

Tabell 3.1 viser at kroppsøvingslærerne er i stor grad enig eller litt enig i de fleste av påstandene, men i varierende grad. Fysisk bedring, helse og livslangbevegelsesglede er de viktigste påstandene for kroppsøvingslærerne, der ni av ti er enige. Læring er også her et viktig tema, men læringsaktivitetene er i mindre grad viktige. Å lære om kroppen er mer viktig enn å lære om trening. Å bli gode i idrett er minst viktig for kroppsøvingslærerne. For ytterligere detaljer, se tabell 3.1.

Skoleledere:

Tabell 3.2 - Skoleledere – Hvorfor er kroppsøving et viktig skolefag?

Påstand	Enig	Litt Enig	Både og	Litt Uenig	Uenig
For å utvikle livslang bevegelsesglede	92,9 %	7,1 %	-	-	-
For å lære å ta vare på egen helse	85,7 %	14,3 %	-	-	-
For å bli glade i å være ute	85,7 %	14,3 %	-	-	-
For å lære allsidig idrettsaktivitet	78,9 %	14,3 %	-	-	7,1 %
For å bli glade i å leke	71,4 %	28,6 %	-	-	-
For å komme i bedre fysisk form	64,3 %	35,7 %	-	-	-
For å lære fair play	57,1 %	42,9 %	-	-	-
For å lære friluftsliv	57,1 %	42,9 %	-	-	-
For å lære om kroppen	50,0 %	42,9 %	7,1 %	-	-
For å lære om trening	42,9 %	42,9 %	14,3 %	-	-
Fordi de trenger en pause fra teorifag	42,9 %	42,9 %	-	7,1 %	7,1 %
For å lære leker	35,7 %	35,7 %	21,4 %	-	7,1 %
For å ha det gøy	35,7 %	64,3 %	-	-	-
For å bli gode i idrett	28,6 %	-	-	28,6 %	42,9 %
For å lære tradisjonelle idrettsaktiviteter	21,4 %	50,0 %	28,6 %	-	-
For å lære dans	21,4 %	14,3 %	42,9 %	7,1 %	14,3 %

Tabell 3.2 viser at skolelederne er stort sett enig eller litt enig i påstandene om hvorfor de mener det er viktig med kroppsøvingfaget, men i varierende grad. Livslang bevegelsesglede, helse og ute-glede er viktigst, der over fire av fem skoleledere er enig. Læring er også et viktig tema, men det er noen læringsaktiviteter som er mindre viktig som læring av leker, tradisjonelle idrettsaktiviteter og dans. Å lære om kroppen og trening er omtrent like viktig for skolelederne. For ytterligere detaljer, se tabell 3.2.

6.3. Hva er helse?

Dette delkapittelet inneholder resultater for å belyse problemstillingen om hvordan helse forstås. Forskjeller mellom kjønn og klassetrinn hos elevene blir også belyst. Resultatene er fremstilt i ulike kategorier for helsedimensjoner, samt en egen kategori for påstand om sykdom.

Elever:

Tabell 4.0 - Elever – Jeg har god helse

Påstand - Jeg har god helse	Enig	Litt Enig	Litt Uenig	Uenig	
Samlet	67,2 %	25,2 %	2,3 %	5,3 %	
Barneskole	72,3 %	22,0 %	4,2 %	1,6 %	P=0,003
Ungdomsskole	59,7 %	30,0 %	7,0 %	3,3 %	

Tabell 4.0 viser at de fleste elevene er enige eller er litt enige i at de har god helse. Det er forskjell i enighet mellom elever på barne- og ungdomsskolen, der elevene på barneskolen er mer enig enn ungdomsskolen.

Tabell 4.1 - Elever – Fysisk helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt Enig	Litt Uenig	Uenig
Helse er å spise sunt	72,4 %	22,2 %	3,1 %	2,3 %
Helse er å være sprek (god form)	67,8 %	25,6 %	4,7 %	2,0 %
Helse er å være sterk	24,4 %	46,1 %	17,8 %	11,7 %

Tabell 4.1 viser at elevene mener det å spise sunt er mest viktigst i den fysiske dimensjonen, mens å være sterk er den minst viktige.

Tabell 4.1.0 - Elever – Helse er å spise sunt

Påstand - Helse er å spise sunt	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Barneskole	76,3 %	20,4 %	2,7 %	0,7 %	P=0,001
Ungdomsskole	66,7 %	25,0 %	3,7 %	4,7 %	

Tabell. 4.1.0 viser at elevene på barneskolen er i mye større grad enig enn ungdomsskolen i at helse er å spise sunt.

Tabell 4.1.1 - Elever – helse er å være sterk

Påstand - Helse er å være sterk	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	29,5 %	44,6 %	14,1 %	11,8 %	P=0,001
Jente	18,8 %	47,6 %	21,9 %	11,6 %	

Tabell 4.1.1 viser at guttene er i mye større grad enn jentene enig i at helse er å være sterk.

Tabell 4.1.2 - Elever – helse er å være sprek (god form)

Påstand - Helse er å være sprek (god form)	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	70,0 %	21,5 %	5,9 %	2,6 %	P=0,021
Jente	65,4 %	29,9 %	3,3 %	1,4 %	
Barneskole	74,7 %	20,4 %	4,0 %	0,9 %	P=<0,001
Ungdomsskole	57,3 %	33,3 %	5,7 %	3,7 %	

Tabell 4.1.2 viser at guttene er i større grad enig enn jentene i at helse er å være sprek.

Elevene på barneskolen er i mye større grad enig enn på ungdomsskolen.

Tabell 4.2 - Elever – Psykisk helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt Enig	Litt Uenig	Uenig
Helse er å spise god mat	38,5 %	30,2 %	19,4 %	11,9 %
Helse er å være glad	37,9 %	36,6 %	14,0 %	11,5 %
Helse er å ha det gøy	29,0 %	37,0 %	18,1 %	15,8 %
Helse er å ha det koselig	17,8 %	32,0 %	21,6 %	28,5 %

Tabell 4.2 viser at elevene mener at å spise god mat er den viktigste påstanden om helse i den sosiale dimensjonen. Viktig å påpeke her at å være glad har 0,6 prosent lavere på enig men har 6,4 % høyere på litt enig, så det kan diskuteres hvilken som faktisk inneholder mest enighet. Jeg velger å bruke den som har størst andel på enig-kategorien.

Tabell 4.2.0 - Elever – helse er å spise god mat

Påstand - Helse er å spise god mat	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	44,1 %	27,4 %	16,7 %	11,8 %	P=0,008
Jente	32,4 %	33,2 %	22,4 %	11,9 %	

Tabell 4.2.0 viser at guttene er mer enig enn jentene i at helse handler om å spise god mat.

Tabell 4.2.1 - Elever – helse er å ha det koselig

Påstand - Helse er å ha det koselig	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	22,1 %	34,6 %	17,2 %	26,2 %	P=<0,001
Jente	13,3 %	29,1 %	26,3 %	31,3 %	

Tabell 4.2.1 viser at guttene i mye større grad enn jentene er enig i at helse er å ha det koselig.

Tabell 4.3 - Elever – Sosial helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt Enig	Litt Uenig	Uenig
Helse er å føle seg trygg	31,4 %	34,1 %	19,0 %	15,4 %
Helse er å ha det fint hjemme	18,8 %	28,5 %	23,6 %	29,2 %
Helse er å være sammen med venner	13,8 %	28,8 %	27,4 %	30,0 %

Tabell 4.3 viser at i den sosiale dimensjonen er det å føle seg trygg der er mest enighet om. Mens å ha det fint hjemme og være sammen med venner ikke er like viktig.

Tabell 4.3.0 - Elever – Helse er å være sammen med venner

Påstand - Helse er å være sammen med venner	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig	P-verdi
Gutt	16,4 %	30,0 %	23,8 %	29,7 %	P=0,044
Jente	11,1 %	27,4 %	31,1 %	30,2 %	

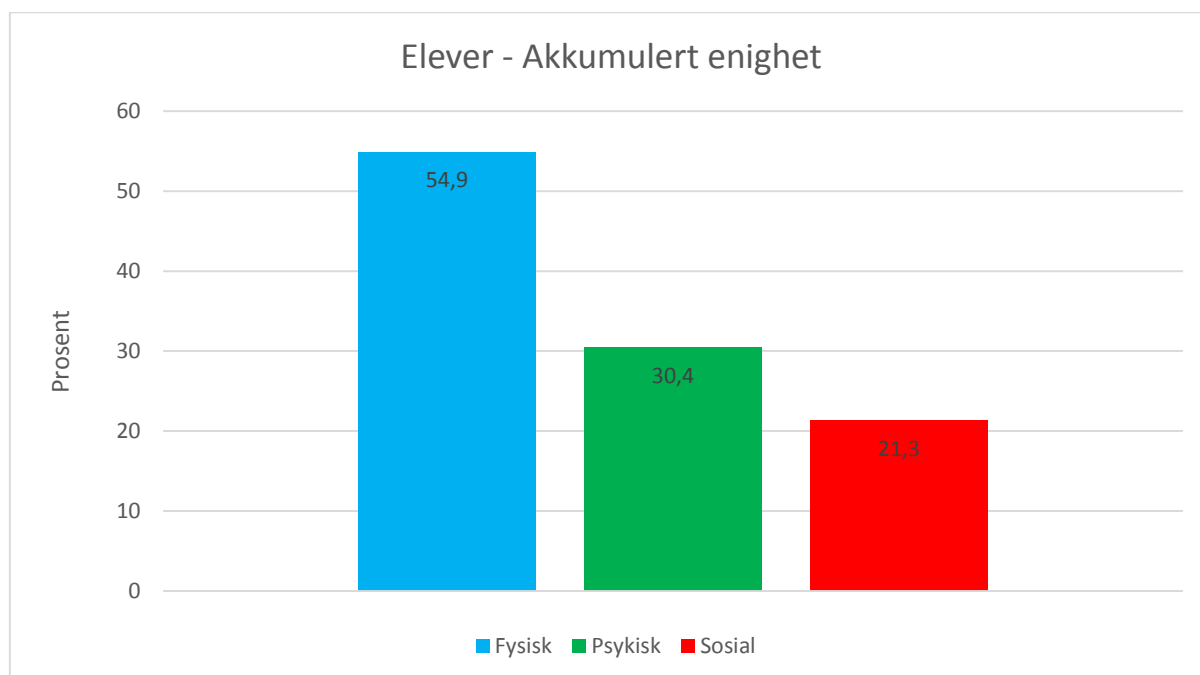
Tabell 4.3.0 viser at guttene er i større grad enig enn jentene i at helse er å være sammen med venner.

Tabell 4.4 - Elever – Man kan ha helse selv om man har en sykdom:

Påstand - Man kan ha helse selv om man har en sykdom	Enig	Litt Enig	Litt Uenig	Uenig	
Samlet	59,9 %	28,5 %	7,1 %	4,5 %	
Gutt	55,4 %	30,5 %	8,5 %	5,6 %	P=0,038
Jente	64,8 %	26,3 %	5,5 %	3,3 %	
Barneskole	55,0 %	31,1 %	8,9 %	4,9 %	P=0,003
Ungdomsskole	67,3 %	24,3 %	4,3 %	4,0 %	

Tabell 4.4 viser at det er stor enighet i at man kan ha helse selv om man har en sykdom. Jentene er i større grad enig enn guttene, det samme gjelder elevene på ungdomsskolen sett mot barneskolen.

Figur 2.0 - Akkumulert enighet om hva helse er blant elever.



Figur 2.0 viser at elevene rangerer den fysiske dimensjonen mye høyere enn de andre (54,9%). I midten er den psykiske dimensjonen (30,4%) og nederst er den sosiale dimensjonen (21,3%).

Kroppsøvingslærere

Tabell 4.5 - Kroppsøvingslærere – Fysisk helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt enig	Litt Uenig	Uenig
Helse er å spise sunt	52,6 %	40,4 %	3,5 %	3,5 %
Helse er å være sprek (god form)	42,1 %	43,9 %	8,8 %	5,3 %
Helse er å være sterk	10,5 %	43,9 %	21,1 %	24,6 %

Tabell 4.5 viser det samme som hos skolelederne, men at å være sterk er enda mindre viktig for den fysiske dimensjonen.

Tabell 4.6 - Kroppsøvingslærere – Psykisk helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt enig	Litt Uenig	Uenig
Helse er å være glad	54,4 %	33,3 %	7,0 %	5,3 %
Helse er å ha det gøy	43,9 %	36,8 %	10,5 %	8,8 %
Helse er å spise god mat	24,6 %	42,1 %	21,1 %	12,3 %
Helse er å ha det koselig	21,1 %	49,1 %	17,5 %	12,3 %

I tabell 4.6 ser man at «Helse er å være glad» er den viktigste dimensjonen som omhandler den psykisk dimensjonen. Å ha det gøy er nesten like viktig, mens å spise god mat og ha det koselig er minst viktig.

Tabell 4.7 - Kroppsøvingslærere – Sosial helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt enig	Litt Uenig	Uenig
Helse er å føle seg trygg	52,6 %	35,1 %	7,0 %	5,3 %
Helse er å være sammen med venner	45,6 %	42,1 %	7,0 %	5,3 %
Helse er å ha det fint hjemme	33,3 %	45,6 %	5,3 %	15,8 %

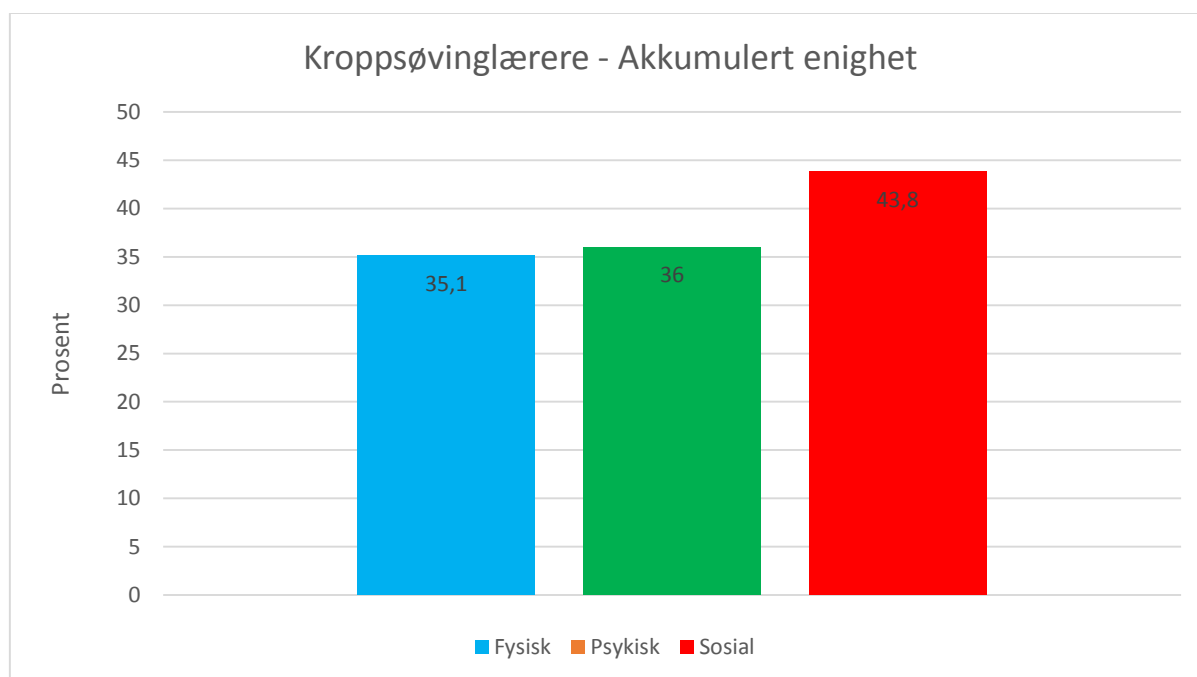
Tabell 4.7 viser den sosiale dimensjonen der det å føle seg trygg er den viktigste påvirkningen. Å ha det fint hjemme er minst viktig, men mer viktig enn hos skolelederne.

Tabell 4.8 - Kroppsøvingslærere – Man kan ha helse selv om man har en sykdom

Påstand	Enig	Litt enig	Litt Uenig	Uenig
Man kan ha helse selv om man har en sykdom	71,9 %	24,6 %	5,3 %	1,8 %

Tabell 4.8 viser at det er stor enighet i påstanden, men det er til sammen ca 7% som er litt eller uenig i påstanden.

Figur 2.1 - Akkumulert enighet om hva helse er blant kroppsøvingslærere.



Figur 2.1 viser at kroppsøvingslærere rangere den sosiale dimensjonen høyest (43,8%), den psykiske dimensjonen med 36% og den fysiske dimensjonen nederst med 35,1% enighet.

Skoleledere

Tabell 4.9 - Skoleledere – Fysisk helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Helse er å spise sunt	64,3 %	28,6 %	-	7,1 %
Helse er å være sprek (god form)	42,9 %	42,9 %	7,1 %	7,1 %
Helse er å være sterk	7,1 %	42,9 %	14,3 %	25,7 %

Tabell 4.9 viser at i den fysiske dimensjonen er «helse er å spise sunt» er viktigst i den fysiske dimensjonen. Å være sterk er lite viktig hos skolelederne.

Tabell 4.10 - Skoleledere – Psykisk helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Helse er å være glad	42,9 %	50,0 %	-	7,1 %
Helse er å ha det gøy	28,6 %	50,0 %	7,1 %	14,3 %
Helse er å ha det koselig	21,4 %	42,9 %	28,6 %	7,1 %
Helse er å spise god mat	14,3 %	42,9 %	28,6 %	14,3 %

Tabell 4.10 viser at i den psykiske dimensjonen er «helse er å være glad» mest viktig i den psykiske dimensjonen. Å spise god mat er minst viktig.

Tabell 4.11 - Skoleledere – Sosial helsedimensjon

Påstand	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Helse er å føle seg trygg	50,0 %	35,7 %	7,1 %	7,1 %
Helse er å være sammen med venner	42,9 %	50,0 %	-	7,1 %
Helse er å ha det fint hjemme	28,6 %	50,0 %	7,1 %	14,3 %

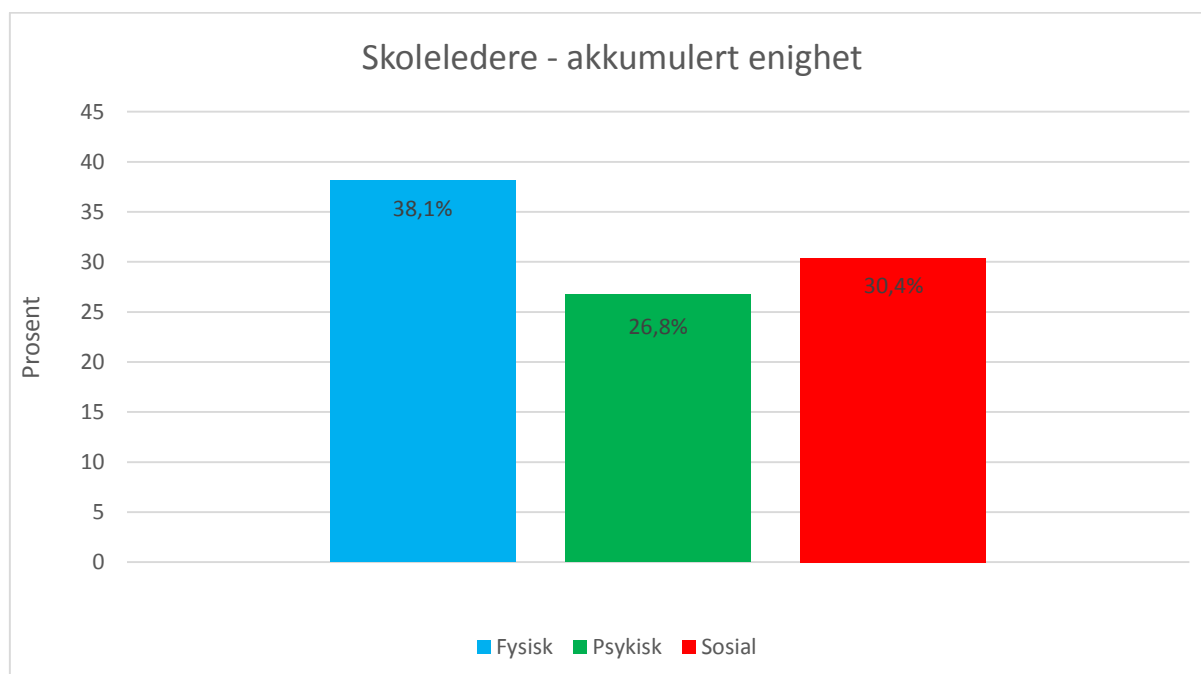
Tabell 4.11 viser at i den sosiale dimensjonen er «Helse er å føle seg trygg» er det som er viktigst i den sosiale helsen. Å være sammen med venner er nesten like viktig, mens å ha det fint hjemme er mye mindre viktig.

Tabell 4.12 - Skoleledere – Man kan ha helse selv om man har en sykdom

Påstand	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Man kan ha helse selv om man har en sykdom	78,6 %	21,4 %	-	-

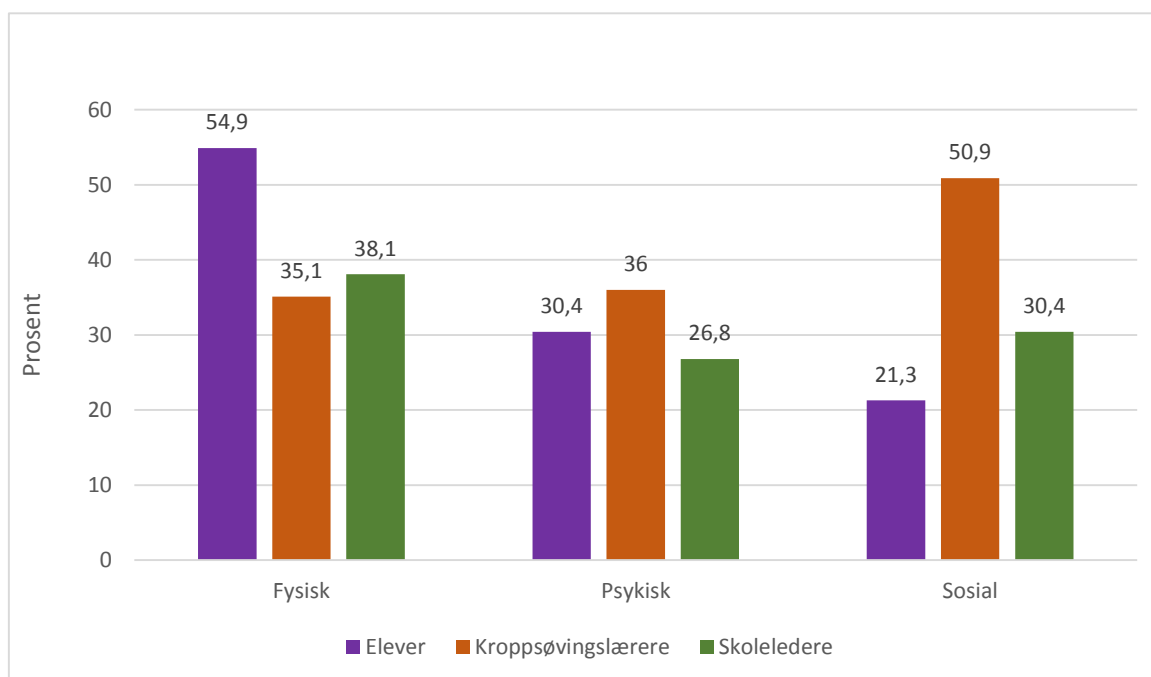
Tabell 4.12 viser at ingen skoleledere er uenig i at man kan ha helse selv om man har en sykdom.

Figur 2.2 - Akkumulert enighet om hva helse er blant skoleledere.



Figur 2.3 viser at det er mest enighet i påstander som omhandler den fysiske dimensjonen i helse (38,1%). Den sosiale dimensjonen er rangert som nummer to med 30,4% enighet og den psykiske dimensjonen havner nederst med 26,8% enighet.

Figur 2.3 - Akkumulert enighet om hva helse er blant elever, kroppsøvingslærere og skoleledere



Figur 2.3 viser hver av gruppenes akkumulerte helse forståelse basert på enig-kategorien. Elevene og skolelederne setter den fysiske dimensjonen høyest av de tre dimensjonene. Lærerne setter den sosiale dimensjonene høyest.

7. Diskusjon

I dette kapittelet vil de viktigste funnene i denne studien bli diskutert opp mot teori og tidligere forskning rundt de aktuelle temaene. Jeg deler opp diskusjonen i flere underkapitler der jeg starter med metodisk diskusjon, deretter går jeg inn på diskusjon rundt hovedproblemstillingen om hva elever, kroppsøvingslærere og skoleledere mener formålet med kroppsøvingfaget, før jeg går dypere inn i den siste underproblemstillingen min om hva elever, kroppsøvingslærere og skoleledere mener helse er. Forskjeller mellom kjønn og barne- og ungdomsskolen hos elevene blir diskutert underveis i alle underkapitlene.

7.1. Metodisk diskusjon

Systematiske og tilfeldige feil

Systematiske feil er som tidligere nevnt feil i designet, utførelsen eller analysen av resultatene. I denne studien kan det ha vært feil i studiedesignet. Spørsmål kan av informantene ha blitt misforstått, selve utformingen av undersøkelsen kan ha vært feil eller selve gjennomføringen kan for informantene ha blitt opplevd som lang slik at likegyldigheten mot slutten av undersøkelsen trådte frem. Vi fikk tilbakemelding fra noen, spesielt de yngste elevene, at undersøkelsen var litt lang. Under enkelte gjennomføringer opplevde vi at noen elever hadde lesevansker og dermed brukte lang tid på å forstå og svare på spørsmålene. Det kan være at det ble kommunisert for dårlig at elever med lese- og skrivevansker burde ha hjelp under hele undersøkelsen. Dette gikk generelt veldig bra for uten noen tilfeller der det ble brukt veldig lang tid. Elever med lesevansker kan ha gitt skjevheter i svarene da innholdet i spørsmål/påstander ikke blir korrekt forstått. Andre feil i resultater kan skyldes feilinntasting av tall ved konstruksjon av figurer og tabeller. I denne studien er det resultatene kryssjekket med alle SPSS-filer som er oversendt fra SI, men det kan likevel være feil i tallmaterialet og resultatene i denne studien.

Seleksjonsskjevhet:

Seleksjonsskjevhet i utvalget kan som tidligere forklart være skjevheter i utvalget som fører til feilaktige resultater. Jo større et utvalg er, jo mindre sjanse for tilfeldige og systematiske feil (Bryman, 2012). Hos elevene var det 751 elever som svarte på spørreundersøkelsen. Hos elevene ble det utregnet anslått feilmargin på 1,19% ved utvalgstesten. Dette bygger opp under og styrker både den interne og eksterne validiteten. På landsbasis viser tall fra utdanningsdirektoratet at det er ca. 370 000 elever i 5. til 10. trinn (Udir, 2014). Antall informanter på 751 gir også en feilmargin på 3,57% på landbasis, noe som er under anbefalt

grense på 5% (Raosoft, 2004). Dette vil si at funnene i denne studien kan generaliseres utover den kommunegrensen studien har blitt gjennomført i, men med forsiktighet. Med dette mener jeg at denne studien har kun informanter fra en småby i indre østland og at kroppsøvfingsfaget kan derfor være annerledes om man bor for eksempel i en liten by, storby, nord eller sør i landet.

Av kroppsøvfingslærere så var det 57 av 77 som deltok i studien. Den eksterne validiteten av resultatene hos kroppsøvfingslærerne er akseptabel med tanke på en feilmargen på 5,84%, men det kan ikke generaliseres utover populasjonen i kommunen. Resultatene til skolelederne kan ikke generaliseres, siden det er for få observasjoner. Feilmarginen på 10,56% er for stor og dermed sier resultatene bare noe om de som deltok i undersøkelsen og ikke om populasjonen: alle skoleledere i kommunene.

I tidsperioden undersøkelsen skulle gjennomføres var det også mye annet som skjedde på skolene, som blant annet tentamener og elevundersøkelsen slik at denne studien kan ha blitt nedprioritert. Hvis vi hadde hatt undersøkelsen enten litt tidligere eller etter nyttår kunne vi ha oppnådd enda bedre svarprosent.

Informasjonsskjevhet:

Informasjonens presisjon er avhengig av at man faktisk måler det man skal måle. Hvis et spørsmål blir forstått forskjellig av gutter/jenter eller barneskole/ungdomsskole er det en informasjonsskjevhet i resultatene. I denne studien kan det være en svakhet at det ble brukt samme spørreskjema for elevene på barneskolen og ungdomsskolen, noe som igjen kan føre til feil i informasjonen. Men dette kan også være en styrke ved at alle elever har brukt samme spørreskjema og dermed tillater sammenligning av barne- og ungdomstrinn. Det var forskjell i gjennomføringstid og forståelse av spørsmål mellom forskjellige klassetrinn. 5.-7. trinn hadde mye større behov for hjelp under gjennomføring enn 8.-10 trinn. Det ble kjørt en pilottest på en klasse på 7. trinn på spørreskjemaet der mange informasjonsskjevheter ble avdekket og rettet, men i ettertid ser vi at det burde vært kjørt en pilottest på de yngste deltakerne i undersøkelsen (5. trinn). En annen svakhet er at i en selvutfyllende spørreundersøkelse kan det oppstå misforståelse/feiltolkning av spørsmål/svar uten at man kan spørre om hjelp til forklaring. For å forhindre dette var medlemmer av prosjektgruppen med på mange gjennomføringer og hjalp til med informasjon og eventuelle uklarheter og spørsmål under gjennomføring. I de gjennomføringene vi ikke var tilstede kan prosessen ha vært annerledes, som igjen kan ha ført til skjevheter. Det var tilrettelagt for et rapporteringssystem der

gjennomføringsansvarlig på hver skole skulle skrive ned de uklårheter og spørsmål som oppsto under gjennomføringen (se vedlegg 2), men det er skoler/klasser som ikke har levert dette tilbake. I spørreskjemaet var det enkelte spørsmål som ble oppfattet feil ved svært mange gjennomføringer, som for eksempel «hva er fair play». Dette må tas i betraktning i min studie ved påstandene om fair play.

Ved sammenligning av resultater fra alle tre gruppene er det observert flere tilfeller der informasjonsskjevhet kan oppstå. Skolelederne og kroppsøvingslærerne fikk påstand om kroppsøving var viktig «for å lære å ta vare på egen helse», mens elevene fikk påstanden «For å ta vare på egen helse». Læringsaspektet i påstanden til elevene er borte og fører til at det måles noe annet. Kroppsøvingslærerne fikk påstand om viktigheten i å «lære om fair play, mens skolelederne og elevene fikk påstand om å «lære fair play». I resultatene om helse kan det også være påstander som kan ha blitt tolket feil, som for eksempel «helse er å ha det fint hjemme». Denne påstanden kan tolkes, som det jeg er ute etter, at man har det fint sammen med familie, foresatte, og/eller de som hører hjemmet til. Men det kan også tolkes som at det er materielt fint hjemme, som møbler og fint hus. Dette er en svakhet i designet og metoden som er brukt i denne studien. Påstandene for hva helse er, er i spørreundersøkelsen ikke kategorisert i ulike helsedimensjoner slik jeg har kategorisert de i resultatkapittelet og kan føre til informasjonsskjevhet (Se vedlegg 3 og kapittel 6.3 for forskjell i fremstilling). På en annen side så kan en verdifri og randomisert fremstilling av påstandene i undersøkelsen føre til et mer subjektivt syn på påstandene og svarene blir hver for seg mer ærlig uten vekting av andre spørsmål i samme kategori (Bjørndal & Hofoss, 2012).

7.2. Hva mener elever, kroppsøvingslærere og skoleledere er formålet med kroppsøvingsfaget?

Slik jeg tolker læreplanen for kroppsøving (Udir, 2012) inneholder den mye av ideene bak det Arnold (1988, 1991) beskriver som læringsdimensjoner i faget. Utdanningen i kroppsøving skal bygge på læring av ulike aktiviteter som for eksempel leker, friluftsliv og dans. Disse aktivitetene er som Arnold (1988) mener forankret i vår kulturarv og kan bidra til praktisk kunnskap fremfor kun teoretisk kunnskap. Elevene skal lære gjennom å skape og mestre med kroppen. Innlæring av ulike aktiviteter skal føre til at elevene opplever læring og mestring. Med stort fokus på læring kan mestring og læring blir kroppsøvingen utøvd gjennom læring i bevegelse der elevene får en sterk forstand av knowing *how*. Mestring og læring skal også kunne realiseres for alle elever ved at tilpasset opplæring etter elevenes forutsetninger skal være et pedagogisk forankret prinsipp (Udir, 2012). Læreplanen inneholder også flere

nytteformål (læring *gjennom* bevegelse) som kan sies å være et produkt av god læring. Formålet; å skape livslang bevegelsesglede er et mål som ikke sier noe om læringen eller hvordan undervisningen skal forgå, men om hva faget skal bidra til. I følge Arnold (1988) er kroppsøvningsfaget her et instrument for å skape livslang bevegelsesglede og går derfor under læring *gjennom* dimensjonen. Arnold (1988) mener at instrumentelle formål i faget kan være en del av læreplanen da det kan være motiverende og supplerende i utdanningen av eleven. Mestring og tilegnelse av egenverdi i aktivitetene kan være med på å skape glede i aktiviteter slik at dette blir en del av elevens identitet (Ommundsen, 2008). Læreplanen inneholder også flere elementer fra Arnolds (1988) dimensjon læring *om* bevegelse som han også mener er en av kjerneverdiene i kroppsøvningsfaget. Elevene skal lære om kroppen, helse og trening, der dette skal bidra til forståelse og kritisk tenkning rundt bevegelse og selvet (Ommundsen, 2008).

Denne studien viser at elever (5.-10. trinn), kroppsøvningslærere og skoleledere i størst grad legitimerer kroppsøvningsfaget i tråd med det Arnold, (1988, 1991) omtaler som læring *gjennom* bevegelse. Det er spesielt viktigheten av å komme i bedre fysisk form, utvikle livslang bevegelsesglede, ta vare på egen helse, samt lærernes store oppslutning rundt at faget er en pause fra teorifag. Læring *om* bevegelse, der å lære om kroppen og om trening er viktig, men i mindre grad enn læring *gjennom* bevegelse. Læring *i* bevegelse er i minst grad viktig for elevene, kroppsøvningslærere og skoleledere. Det er spesielt læringsaktivitetene dans, lek og tradisjonelle idrettsaktiviteter som er mindre viktig for kroppsøvningslærerne, mens dans, lek og friluftsliv er minst viktig for elevene. Med andre ord kan man si at studien viser at faget i større grad er legitimert som et aktivitetsfag enn et læringsfag, da instrumentelle formål er viktigere enn læringsaktivitetene. Studien viser også at elevene på barneskolen i større grad enn ungdomsskolen legitimerer kroppsøvningsfaget gjennom læring *gjennom* bevegelse og at guttene mener at det å bli god i idretter og lære friluftsliv er viktigere enn jenter. Arnold (1988, 1991) mener at kroppsøvningsfaget bør bli utøvd i lys av læring *i* bevegelse, men at læring *om* og læring *igjennom* bevegelse kan være med som supplement hvis det underbygger det egentlige formålet med kroppsøvningsfaget; læring og utdanning (Arnold, 1988; 1991). For å forklare nærmere hva som ligger bak funnene mine skal jeg se nærmere på hvordan elevene, kroppsøvningslærerne og skolelederne vektet de forskjellige påstandene og betydningen av dette.

Elever, kroppsøvningslærere og skoleledere er alle i stor grad enig i at kroppsøvningsfaget handler om at elevene skal utvikle livslang bevegelsesglede. Dette formålet er, ut i fra min

tolkning av læreplanen i kroppsøving (Udir, 2012), et av de mest sentrale formålene med kroppsøvingsfaget da det nevnes i første setning under formål. Formålet må også sies å være et fremtidsrettet og helsefremmende mål. Det er derfor heller ikke unaturlig at et slikt formål får høy oppslutning hos alle gruppene. Dette formålet går ut i fra Arnolds (1988) dimensjoner, under læring *gjennom* dimensjonen. Livslang bevegelsesglede sier ikke noe om hva som skal skje i undervisningen, men hva undervisningen skal føre til. For å oppnå livslang bevegelsesglede er det viktig som Arnold (1988, 1991) og Charles (1979) påpeker, nemlig at kroppsøvingen har fokus på læring, mening og egenverdien i aktivitetene slik at aktivitet blir en del av elevens identitet. Dermed kan denne påstanden være et resultat av undervisning med fokus på læring *i* bevegelse. Arnold (1988) mener også at selv om slike instrumentelle formål ikke skal være det som motiverer skolen og eleven til kroppsøving, kan det virke positivt hvis det hjelper til å underbygge det faktiske formålet med kroppsøvingsfaget; nemlig læring og utdanning (Arnold, 1988, 1991). I likhet med livslang bevegelsesglede kan man si at påstandene «å bli glade i å være ute» og «å bli glade i å leke» uttrykker hva kroppsøvingsfaget kan bidra til, bare mer spesifisert. Skolelederne er i mye større grad enig i at disse to påstandene er viktige enn det kroppsøvingslærerne er, mens elevene har ikke skulle svare på disse påstandene. Men for å bli glade i å være ute og i å leke kan man med fordel si at det å lære sentrale elementer i friluftsliv og forskjellige leker er viktig? Påstandene om å lære friluftsliv og leker er hos skoleledere og kroppsøvingslærere i mye mindre grad viktig enn hva disse aktivitetene faktisk kan bidra til. I følge Arnold (1988, 1991) er det læringen og mening i aktiviteten som bør være fokus, ikke hvilke ytre effekter aktiviteten kan bidra til. Min studie viser at i stor grad elever, kroppsøvingslærerne og skolelederne mener at friluftsliv og leker er mindre viktig enn hva de bidrar til. Med andre ord så er det effektene aktivitetene gir som er viktig, fremfor læringen. Både lek og friluftsliv er læreplanfestede læringsaktiviteter (Udir, 2012) som skal bidra til at elevene opplever læring og mestring, og som en positiv avkastning av dette kan gi en indre lyst og glede av å leke og være ute. Dette kan videre være med på å forsterke et formål om livslang bevegelsesglede. Mer trykk på avkastning og effekter av aktivitet og mindre trykk på læring er også i tråd med forskning fra blant annet Sverige og Danmark (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004; Eriksson, et al., 2003; Eriksson, Gustavsson, Quennstedt, Rudsberg, Öhman & Öijen, 2005).

Min studie viser at elevene og kroppsøvingslærerne i større grad enn skolelederne var opptatt av at kroppsøving er viktig for komme i bedre form. Det er også viktigere for elevene på barneskolen enn for elevene ungdomsskolen. Formål om at elevene gjennom kroppsøving

skal bli bedre fysisk rustet, er ikke å finne i læreplanen for faget (Udir, 2012). Denne påstandene går også under læring *gjennom* bevegelse ved at den, som Arnold (1988) påpeker, ikke har noe å for utdanningen av elevene. Som Arnold (1988) mener og kritiserer skolen for, kan dette gjøre forskjellen på utdanning og skoloring mindre. Skoloringen i dette tilfellet er at kroppsøvfingsfaget skal føre til at elevene oppnår mål som er utenfor utdanningens områder (Arnold, 1988). Høyt fokus på forbedret fysikk i kroppsøvfingsfaget er også i tråd med tidligere forskning (Eriksson, et al., 2003; Eriksson, Gustavsson, Quennstedt, Rudsberg, Öhman & Öijen, 2005; Munk & von Seelen, 2012).

Videre funn i studien viser at elever kroppsøvfingslærere, skoleledere legitimerer kroppsøvfings som et fag som tar vare på helsen og der man *lærer* å ta vare på helsen. Elever, kroppsøvfingslærere og skoleledere mener alle at helse i kroppsøvfingsfaget er i stor grad viktig. Som nevnt i den metodiske diskusjonen er det forskjeller i spørreskjemaene der det er et læringsaspekt i påstanden om helselegitimeringen hos skolelederne og kroppsøvfingslærerne i tabell 3.1 og 3.2. I motsetning handler helsepåstanden i spørreskjema til elevene i tabell 3.0 kun om å ta vare på helsen gjennom kroppsøvingen. Dermed kan det tolkes at påstanden om helselegitimeringen til skolelederne og kroppsøvfingslærerne inneholder læring og er mer framtidsrettet, fremfor elevenes påstand som i dette tilfellet kan tolkes til at kroppsøving er kun et instrument for å ta vare på helsen. Helse blir i læreplanen for kroppsøving uttrykt som et tema der elevene blant annet skal tilegne kunnskap om og bruke helse som et refleksjonstema i kritisk tekning rundt aktivitet og livsstil (Udir, 2012). Læreplanen uttrykker derfor at helse er noe som skal læres om og brukes aktivt som tema i undervisningen. Derfor kan man si at, gjennom Arnolds (1988, 1991) teori, går helse læreplanen under læring *om* bevegelse. Ommundsen (2008) mener at kroppsøvfingsfaget ofte blir sett på som et instrument for å ta vare og bedre helsen til elevene og for å «selge» faget inn i skolen og samfunnet. Han mener at faget ikke bør ikle seg med et mål om å ha en helsefunksjon i samfunnet. Ommundsen (2008) mener at kroppsøvfingsfaget som en helsefunksjon kan føre til at man glemmer fagets allmenndannende kjerneverdier; nemlig læring, mestring og egenverdi. Kroppsøving som en helsefunksjon kan også føre til at faget blir marginalisert. Dette kan forklares som en selvmotsigelse, da kroppsøvfingsfaget har vist seg å ikke ha en påvisbar betydning på elevenes helse (Ommundsen, 2008). Dessuten er helse som en del av kroppsøvfingsfaget kritisert for å i for stor grad vektlegge utvikling og forbedring av den fysiske kroppen (Gard & Wright, 2001; Green, 2008; Kirk, 2006; Quennerstedt, 2008). Min studie viser også nettopp dette, da kroppsøvfingslærere og elever mener at det å komme i bedre

fysisk form er svært viktig for hvorfor man skal ha kroppsøving som skolefag. Ommundsen (2008) sier at det ikke unaturlig å forsvare helse som en del av kroppsøvingens formål, da bevegelse har positiv betydning for helsen og er avkastning av god undervisning. Han mener derimot at fokuset i faget bør ligge på læring og mestring da det gir gode forutsetninger for at helseformål faktisk kan oppnås og være varig.

Et annet funn i min studie er at kroppsøvingfaget blir legitimert av kroppsøvingslærerne som en pause fra andre teoretiske fag. Skolelederne og elevene er i mindre grad enig enn kroppsøvingslærerne i denne påstanden. Dette bygger videre oppunder hovedfunnet om at faget er legitimert i størst grad gjennom instrumentelle formål og det Arnold (1988) kaller for læring *igjennom* bevegelse. Det er påvist at fysisk aktivitet gjennom kroppsøvingfaget kan ha god effekt på andre teoretiske fag i skolen (Ludvigsen, 2014). På en annen side, hvis kroppsøving skal være et fag til fordel for andre fag blir ikke faget noe annet enn et friminutt, der det skal bedrives aktivitet for å få i gang blodsirkulasjon og mer oksygen til hjernen. Det interessante her er at kroppsøvingslæreren som er den som skal tilrettelegge for læring i faget og i størst grad bør kjenne til fagets formål, er den som sterkest legitimerer faget som en pause fra teori. Min studie understøtter derfor tidligere forskning og fagartikler som også peker på at faget er et instrument for rekreasjon i en teoretisk hverdag (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2004; Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen & Stokke, 2001, 2002; Ommundsen, 2005).

Læreplanen for kroppsøving sier at elevene skal lære om både kroppen og om trening, men begge er sterkest uttrykt som kompetansemål etter 10. trinn (Udir, 2012). I Arnolds dimensjoner tolker jeg det å «lære om noe», går under læring *om* bevegelse, og kan som Arnold (1988) mener bidra til å gi teoretisk forståelse og mening til aktiviteten. Arnold (1988) mener denne dimensjonen ikke skal være «primærdimensjonen» da denne dimensjonen alene kun bidrar til knowing *that*. Han mener derimot at hvis læring *om* bevegelse blir brukt som et hjelpemiddel for forsterke og forklare den kroppslige læringen, kan dette bidra til å gi sterkere mening i undervisningen (Arnold, 1988). I min studie er det veldig varierende hvor viktig læring *om* bevegelse synes å være blant de forskjellige gruppene. Elevene er de som mener at å lære om trening er viktigst, der det er verdt å bemerke seg at det ikke er forskjell mellom elever i barneskolen og ungdomsskolen. I læreplanen for kroppsøving kommer ikke trening til uttrykk i kompetansemålene etter 7. trinn men kun i kompetansemålene etter 10. trinn (Udir, 2012). Skolelederne og kroppsøvingslærerne mener at det å lære om kroppen er det viktigste i læring *om* -dimensjonen. Å lære om kroppen kan også ansees å være viktigere enn å lære om

trening, da kunnskap om kroppen er fundamentalt for å lære om trening. Å lære om kroppen kan også være til hjelp i å gi mening og forstå aktiviteter, menneskets utvikling og ikke minst for å lære kritisk tekning rundt kropp og kroppsidealiser i samfunnet som også er formål i læreplanen (Udir, 2012). Elevene er i mindre grad enig at å lære om kroppen er viktig, men det er stor forskjell mellom elevene på barneskolen og ungdomsskolen. Elevene på barneskolen er i mye mindre grad enig i at å lære om kroppen er viktig. En naturlig årsak til dette kan være at å lære om kroppen ikke nevnt i kompetansemålene etter 7. trinn, men etter 10. trinn (Udir, 2012). Det er imidlertid viktig å påpeke påstanden «å lære om trening» og «lære om kroppen» ikke eksplisitt stiller spørsmål om teoretisk kunnskap, men det er disse påstandene som er nærmest Arnolds (1988) læring *om* -dimensjon. Forskning fra Danmark sier at skoleledere og kroppsøvlingslærere mener teoretisk ferdighet og kompetanse ikke er et viktig utbytte i kroppsøvlingsstimene (Munk & von Seelen, 2012). I min studie er kroppsøvlingslærerne også spurt om viktigheten av å lære *om* fair play, der de er enig i at dette er viktig. Dette kan tolkes i retning av Arnolds (1988) læring *om* bevegelse, da påstanden inneholde å lære *om* noe. Arnold (1988) sier at det å lære regler og normer er med på å styrke *knowing how*, samtidig som læreplanen sier at fair play skal fremme respekt og samarbeid (Udir, 2012). Fair play kan derfor være med å skape en trygghetsramme for elevene, som også kan assosieres til andre sammenhenger og situasjoner, noe Arnold (1988) og Loland (2006) mener er viktig i faget. Elever og skoleledere mener fair play er mindre viktig enn kroppsøvlingslærerne.

Min studie viser at læringsaktiviteter som friluftsliv, dans, tradisjonelle idrettsaktiviteter og leker ikke er viktig, men at viktigheten av de forskjellige aktivitetene varierer mellom elevene kroppsøvlingslærerne og skolelederne. Elevene mener at det å lære mange ulike idrettsaktiviteter er viktig, mens lek, friluftsliv og dans er mindre viktig. Kroppsøvlingslærere og skoleledere mener at allsidig idrettsaktivitet og friluftsliv er til dels viktig, mens tradisjonelle idrettsaktiviteter, lek og dans er mindre viktig. Samtidig viser min studie at elever på barneskolen er mer enig i at læringsaktiviteter er viktig, enn elever på ungdomsskolen. Dans og lek er aktiviteter som gjennomgående er minst populære hos elever, kroppsøvlingslærere og skoleledere. Læreplanen for kroppsøving sier at dans og lek er sentrale og gjennomgående aktiviteter gjennom hele grunnskolen. Læreplanen for kroppsøving sier også at elevene skal lære både tradisjonell og allsidig idrettsaktivitet, (Udir, 2012). Min studie viser at elever kroppsøvlingslærere og skoleledere mener allsidig idrettsaktivitet er viktig, mens tradisjonelle idrettsaktiviteter er mindre viktig. De påstandene i min studie som

omhandler læringsaktiviteter er ifølge Arnolds (1988, 1991) dimensjoner de som i størst grad treffer dimensjonen læring *i* bevegelse. Det er også i denne dimensjonen at kroppsøvfingsfaget har størst mulighet til å lære gjennom knowing *how*. Ifølge Arnold (1988, 1991) er læring *i* bevegelse den dimensjonen kroppsøvfingsfaget i størst grad bør vektlegge. Ommundsen (2008) mener det er gjennom læring *i* bevegelse at faget i størst grad kan være et utdannende fag og fortsette å være et fag i skolen. Læringsaktivitetene lek og dans er aktiviteter som er en del av vår kultur, identitet og samfunn og bidrar dermed til å utvikling av et rasjonelt tenkende menneske. Arnold (1988) sier at det er gjennom mestring og forståelse (knowing *how*) at elevene har størst mulighet til å se egenverdien i ulike aktiviteter og knytte aktiviteten til sin egen identitet (Arnold, 1988). Min studie viser derfor at elever, kroppsøvfingslærere eller skoleledere mener flere sentrale læringsaktiviteter som kan fremme egenverdi, læring og mestring er mindre viktige. Jeg finner også at viktigheten av enkelte læringsaktiviteter er forskjellig fordelt på kjønn. Guttene mener i større grad enn jentene at friluftsliv er viktig. Jentene mener at dans er viktigere enn guttene. Dette er også i tråd med funn i tidligere forskning (Andrews & Johansen, 2005; Flintoff & Scraton, 2006). Tidligere forskning viser også at selv om dans er et stort emne i kroppsøvfingsfaget er det nedprioritert (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2004; Eriksson, et al., 2003; Eriksson, Gustavsson, Quennestedt, Rudsberg, Öhman & Öijen, 2005; Munk & von Seelen, 2012).

Det er viktig å påpeke at Arnold (1988) mener at læring *i*, *om*, og *gjennom* henger sammen i kroppsøvfingsfaget; de er overlappende og gjensidig avhengige av hver andre, samtidig som dimensjonene ikke nødvendigvis er like kontrasterende som denne diskusjonen fremtoner. Stoltz & Thorburn (2015) mener det er viktig å kunne bringe frem nyansene i hver dimensjonen isolert sett å kunne forstå hva den enkelte dimensjons betydning og bidrag til kroppsøvfingsfaget

For å svare på problemstillingen min om hva elever, kroppsøvfingslærere og skoleledere mener er formålet med kroppsøvfingsfaget viser min studie at formålet med faget i stor grad handler om å være et aktivitetsfag, fremfor et læringsfag. Med andre ord så er de instrumentelle/ytre verdiene (læring *gjennom* bevegelse) i faget viktigere enn læringsaktivitetene, som er de påstandene i denne studien som i størst grad går under læring *i* bevegelse. Å ta vare på helsen og utvikle livslang bevegelsesglede er viktige begrunnelser for både elevene, kroppsøvfingslærere og skoleledere. For å komme i bedre fysisk form er også en viktig begrunnelse for elevene og skolelederne, mens å få en pause fra teori er viktig for kroppsøvfingslærerne. Arnold (1988; 1991) og Ommundsen (2008) mener at læring *i* -

dimensjonen der egenverdien i aktiviteten motiverer til videre aktivitet bør betraktes i større grad. Det er også viktig å påpeke at selv om læring *i*-dimensjonen virker som en god retning å etterstrebe i faget, er det mye som skal ligge til rette i praksis. Det skal god pedagogisk forståelse, et konstruktivt, erfaren og kompetent lærerkollegiet, samarbeid og ikke minst stort nok timeantall for å få god undervisning (Ommundsen, 2008).

7.3. Elevers, kroppsøvingslæreres og skolelederes helseforståelse

Et av funnene mine fra hva som er formålet med kroppsøvingsfaget viser at elever, kroppsøvingslærere og skoleledere i stor grad vektlegger det å ta vare på egen helse. Arnold mener at helse i kroppsøving setter faget i instrumentelt skolerende posisjon. Dette er nødvendigvis ikke negativt hvis det hjelper å fremme mening og læring i aktivitetene (Arnold, 1988). Ommundsen (2008) har som tidligere nevnt også kritisert kroppsøving som en helsefunksjon og konsekvenser av dette. Men hva elever, kroppsøvingslærere og skoleledere og samtidig læreplanen mener med begrepet helse er lite belyst. Min studie viser at elevene generelt mener de har god helse, men det er imidlertid noen elever som også mener at de ikke har god helse. En viktig detalj er at barneskoleelever er mye mer enig i at de har god helse enn ungdomsskoleelever. Elever, kroppsøvingslærere og skoleledere ser ut til å forstå helse på ulike måter. Denne studien viser at skolelederne og elevene forstår helse i størst grad gjennom det Evang (1974) mener omhandler den fysiske dimensjonen. Det er spesielt viktigheten av at helse er å spise sunt og helse er å være sprek som underbygger dette funnet, der jeg har kategorisert disse under den fysiske dimensjonen. Mine funn viser også at kroppsøvingslærerne forstår helse gjennom det Evang (1974) mener omhandler den sosiale dimensjonen. Det er spesielt det å føle seg trygg og være sammen med venner bygger opp under dette funnet. Den psykiske dimensjonen har ikke like store forskjeller mellom elever, kroppsøvingslærere og skoleledere som den fysiske og sosiale dimensjonen. Den psykiske dimensjonen er også minst viktig for skolelederne, mens elevene mener i svært liten grad at helsen handler om den sosiale dimensjonen. Hos elevene mener barneskoleelevene i større grad enn ungdomsskoleelevene at helsen handler om den fysiske dimensjonen. Samtidig mener guttene i mye større grad enn jentene at helse handler om å kose seg. Hverken Karl Evang (1974) eller WHO (1946) sin definisjon av helse sier noe om hvilken av de tre dimensjonene som er viktigst, men at alle dimensjonene fungerer som en dynamisk treenighet. Dette er og i tråd med det Smut (1926) forklarer som en holistisk helhet, der hver del er gjensidig avhengig av hverandre. Figur 2.3 i resultatkapittelet viser også derfor tre forskjellige «helheter» og sammenstilling av hvordan elever, kroppsøvingslærere og

skoleledere forstår helse. Hva som ligger bak de forskjellige helsedimensjonene skal jeg nå gå nærmere inn på.

I den fysiske dimensjonen, som skoleledere og i svært stor grad elevene forstår helse gjennom, er det å spise sunt viktig i den fysiske forståelsen av helse. Hva det vil si å spise sunt er gjennom forskning et meget subjektivt anliggende. Fugelli & Ingstad (2009) finner ut at norsk sunn kost er forskjellig fra alder, sted man bor og livssituasjon. Å spise sunt handler om å tilfredsstille næringsbehovene kroppen har, men det kan også bli en besettelse der sikring av riktig kosthold kan gjøre skade både fysisk, psykisk og sosialt (Fugelli & Ingstad, 2009). I skolesammenheng har utdanningsdirektoratet laget en veileder for hva som skal være et sunt måltid og kosthold i skoletiden. Den sier at skolen bør tilby frukt, grønnsaker, lette og magre melketyper, enkel brødmatt og kaldt drikkevann og ikke sukkerholdige drikker og kaker/boller (Udir, s.a.). Det å være sprek (i god form) er også en viktig del av den fysiske dimensjonen hos elevene, kroppsøvingslærerne og skolelederne. Læreplanen i kroppsøving sier at fysisk aktivitet er viktig for god helse (Udir, 2012) og kan være en forklaring på både elevenes og skoleledernes høye enighet om at helse er å være sprek. Det å være sterk var for alle gruppene mindre viktig enn de andre helsepåstandene i en fysiske dimensjonen, mens guttene mener i mye større grad enn jentene at helse er å være sterk. Dette kan ses i likhet med en studie fra Klomsten, Marsh & Skaalvik (2005) der god styrke og muskler var en noe som fremmet maskulinitet og en sosial akseptert stereotype av hva det vil si å være gutt/mann.

I den psykiske dimensjonen er det å være glad viktigst for alle gruppene. Fugelli & Ingstad (2009) finner ut at å føle glede kan ha positiv påvirkning på helsen. Glede kan føre til mindre bekymringer og mestring av helserelaterte problemer (Fugelli & Ingstad, 2009). Glede kan også relateres til det å spise god mat, som i min studie var viktig for elevene. Gleden av å kose seg med god mat kan gi en lykkefølelse og bidrar til at man er glad, som tidligere nevnt kan gi positive virkninger på den psykiske helsen (Fugelli & Ingstad, 2009). God mat er ikke alltid det som gagnar den fysiske kroppen best og «alt med måte» -prinsippet må alltid betraktes, men da er man igjen inne på fysiske påvirkninger av god mat. Den psykologiske effekten av å kose seg litt, men også kanskje for mye, kan også føre til dårlig samvittighet som en «... negativ lykkefaktor» (Fugelli & Ingstad, 2009, s. 196). Guttene i min studie er i mye større grad enig i at helse handler om å spise god mat, enn jentene. Samtidig er også guttene i større grad enn jentene enig i at helse er å ha det koselig. Dette kan da indikere at guttene, i større grad enn jentene mener at helsen handler om psykisk velvære. Fugelli og Ingstad (2009) sier at velvære er forbundet med en følelse av å ha det godt og en grunnstemning av glede.

Kroppsøvlingslærerne er den gruppen som i størst grad forstår helse gjennom den sosiale dimensjonen. Det er påstanden helse er å føle seg trygg kroppsøvlingslærerne er mest enig i. Ifølge Fugelli & Ingstad kan trygghet kan være så mangt. Det kan være trygghet i familien, blant venner, på skole/jobb, økonomisk, omgivelser, miljø osv. og blir ansett som å være «... sosiale vitaminer som den gode helsen trenger» (Fugelli & Ingstad, 2009, s. 395). Studien min viser at kroppsøvlingslærere mener denne påstanden er viktig. En kobling her til hva kroppsøvlingslærere mener er viktig i kroppsøvlingsfaget er som nevnt i forrige diskusjonskapittel, at fair play er viktig i faget og at fair play kan være med på å skape en trygghetsramme i faget. Forskning viser at læreres personlige helseforståelse gjenspeiles i undervisningen (Burrows & McCormack 2012; Harris & Legett, 2013) og med tanke på kroppsøvlingslærernes enighet om at helse handler om trygghet kan dette ha flere positive utfall. Læreplanen i kroppsøving sier at faget skal bidra til at elevene utvikler identitet, godt samarbeid, og respekt (Udir, 2012), der et trygt undervisningsmiljø mulig kan forsterke læringsutbyttet til gjennom disse læreplanmålene. Et annet eksempel kan være som Hagen, Aune & Lyngstad (2014) mener, at kroppsøvlingsfaget skal være en trygg sosial arena. Noe annet vil kunne føre til usikre elever som vegrer seg for å delta da for eksempel frykten for å gjøre feil og mobbing kan øke. Det kan også være som Fugelli & Ingstad (2009) finner, at trygghet kan også handle om venner, noe skoleledere og kroppsøvlingslærere også mener er viktig. Dette kan være positivt i kroppsøvlingsammenheng ved at undervisningen fremmer fellesskap og samarbeid, som er viktig for sosial interaksjon og medmenneskelighet. Å ha venner på skolen er ifølge Barneombudet (s.a.) viktig for trivsel og for kan øke læringsutbyttet. De mener også at de voksne (lærere og ledere) har et ansvar for å sørge for at elevene trives på skolen. I Opplæringsloven §9a-3 (1998) står det også at skolen aktivt skal sørge for at elevene føler trygghet og sosial tilhørighet. At kroppsøvlingslærere og skoleledere mener helse handler om trygghet og venner må derfor sies å være positivt, spesielt når forskning sier at lærernes helseoppfatning gjenspeiler helseperspektivet i undervisningen (Burrows & McCormack 2012; Harris & Legett, 2013).

Påstanden «man kan ha helse selv om man har en sykdom» i min studie er noe av det WHO's helsedefinisjon har fått mest kritikk for, da dette vil sykliggjøre en svært stor andel av verdens befolkning (Eriksson, 1990; Hjort, 1994; Mæland, 2009; Huber, et al., 2009). Det er en svært liten andel av elever og kroppsøvlingslærere som er uenig i at man kan ha helse selv om man har en sykdom, men det er allikevel viktig å påpeke disse. Det er imidlertid ingen skoleledere som er enig i denne påstanden, mens det er fåtall kroppsøvlingslærere og drøyt

hver tidende elev som er enig i denne påstanden. Om sykdom handler om alle småplager eller om det omhandler mer kroniske lidelser som astma og kreft finner man ikke i resultatene. Fugelli & Ingstad (2009) finner at sykdom og spørsmålet «når er man syk» er et personlig anliggende, der man sykeliggjør seg selv og andre ved ulike tidspunkt og situasjoner.

Tidligere forskning, legitimeringsdebatten og fagartikler viser at helse er et omfattende og veldig omdiskutert tema i kroppsøvfingsfaget (Annerstedt, 2008; Dowling, 2010; Eriksson, et al. 2003; Gard & Wright, 2001; Green, 2008; Ommundsen, 2008; Quennerstedt, 2008; Svendby, 2013), men det er lite forsket på hvilken personlige helseforståelse informantene har. Denne studien viser at elever og skoleledere i stor grad forstår helse gjennom den fysiske dimensjonen, hvor det å spise sunt og være i god form er de viktigste begrunnelsene. Kroppsøvfingslærerne forstår helse i stor grad gjennom den sosiale dimensjonen, hvor trygghet og venner spiller i stor grad inn i denne forståelsen. Dowling (2010) mener at læreplanen har en alt for snever tilnærming til helsebegrepet med stort fokus på den fysiske den fysiske dimensjonen. Dette kan ses som en tendens hos elevene og til dels skolelederne, men de som faktisk praktiserer kroppsøving, kroppsøvfingslærerne mener at helse handler mest om begrunnelser som inngår i den sosiale dimensjonen. Når forskningen sier at lærernes helseoppfatning gjenspeiler helseperspektivet i undervisningen (Burrows & McCormack 2012; Harris & Legett, 2013), kan det tenkes at undervisningen drives i et sosialt helseperspektiv med fokus på trygghet og sosialt fellesskap. Det skal sies at påstandene om helse blir stilt i en nøytral form i forhold til kroppsøving; det vil si de omhandler ikke noen form for vinkling inn mot kroppsøving foruten at det er en kroppsøvfingsundersøkelse. Derfor kan det ikke konkluderes direkte om dette er den helseforståelsen som faktisk gjenspeiles i kroppsøvfingsfaget. Det er også viktig å påpeke at hvis det hadde vært andre påstander om hva helse er kunne figurene 2.0, 2.1, 2.2 og 2.3 sett annerledes ut.

8. Konklusjon

Denne studien har sett på elevers (5.-10. klasse), kroppsøvlingslæreres og skolelederes legitimering av kroppsøvlingsfaget, samt hvordan de forstår helse. Læreplanen i kroppsøving sier at faget skal bidra til blant annet læring, mestring, livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Dette skal realiseres gjennom forskjellige bevegelsesaktiviteter som forskjellige idretter, dans, lek og friluftsliv (Udir, 2012). Arnold (1988, 1991), Ommundsen (2008) og Brown (2013) mener at faget bør i størst grad bli legitimert og praktisert i læring *i* bevegelse - dimensjonen, der forståelse, mestring og læring foregår i størst grad. Funnene i studien viser at kroppsøvlingsfaget i større grad blir legitimert i læring *gjennom* bevegelse, altså et aktivitetsfag med ytre/instrumentelle motiver som for eksempel helse og bedre fysisk form, enn et læringsfag der fokus er utvikling av hele mennesket gjennom forskjellige læringsaktiviteter (læring *i*). Læringsaktivitetene tradisjonelle idrettsaktiviteter, leker og spesielt dans, alle læreplanfestede mål, er ikke like viktig i kroppsøvlingsfaget, som for eksempel instrumentelle formål som det å komme i bedre form, helse og livslangbevegelsesglede.

Barneskoleelevene er i mye større grad enig enn ungdomsskoleelever i påstander som Arnold (1988) omtaler som læring *gjennom* bevegelse. Ungdomsskoleeleven er i større grad enig enn barneskoleelever i påstander som Arnold (1988) omtaler som læring *om* bevegelse. Guttene er i større grad enn jentene uenig i at dans er viktig, mens guttene er mer enig i forhåndsantatte maskuline aktiviteter som friluftsliv og for å bli gode i idrett (Andrews & Johansen, 2005). Ommundsen (2008) mener at kroppsøving med en legitimering mot en instrumentell og læring *gjennom* bevegelse kan føre til at faget ikke i fremtiden vil ha plass i skolen. Ved fokus på læring *i* bevegelse og knowing *how*, vil fagets kjerneverdier som læring og mestring komme tydeligere frem og styrke fagets posisjon i grunnskolen. Det er også viktig å påpeke at selv om læring *i* bevegelse virker som en god retning å etterstrebe i faget, er det mye som skal ligge til grunn for å få det til. Det skal god pedagogisk forståelse, et konstruktivt, erfaren og kompetent lærerkollegiet, samarbeid og ikke minst stort nok timeantall for å få god undervisning (Ommundsen, 2008).

Studien har også sett hvordan elever, kroppsøvlingslærere og skoleledere forstår helse. Ved bruk av WHO's (1946) definisjon på helse viser min studie at, ut ifra studiens påstander om helse, at skoleledere og elever forstår helse i størst grad gjennom den fysiske dimensjonen. Det å spise sunt og være sprek som er viktig i den fysiske dimensjonen. Den sosiale og psykiske dimensjonen er mindre viktig for elevene og skolelederne. Kroppsøvlingslærerne forstår helse

i størst grad gjennom den sosiale dimensjonen, der det å føle seg trygg og være med venner er viktig. Ommundsen (2008) mener at en biomedisinsk helseforståelse med mye vekt på fysisk helse i kroppsøvfingsfaget kan føre til svekket måloppnåelse med livslang bevegelsesglede. Forskning viser at kroppsøvfingslæreres personlige helseforståelse gjenspeiles i undervisningen (Burrows & McCormack, 2012; Johnson, Gray & Horrell, 2012). Derfor kan det antas i at kroppsøvfingslærerne fremmer et miljø med et fokus på sosialt trygge rammer.

8.1. Studiens betydning og videre forskning

Denne studiens mål var å gi et empirisk bidrag til et lite studert område i kroppsøvfingsfeltet. Det er flere fagartikler på temaet kroppsøving og formålet med faget, men det er gjort lite empirisk forskning som kan fastslå at det faktisk er sånn. Studien kan bidra til en større innsikt i hva grunnskolen faktisk mener er formålet med kroppsøvfingsfaget. Samtidig kan studien også bidra til å forstå hvordan et populært formål med kroppsøvfingsfaget, helse, blir forstått i grunnskolen. Det kan bidra til kunnskap om hvordan forskjellige grupper forstår helse når det skal jobbes med læreplaner, lokale planer og ikke minst for kroppsøvfingsfagets tematikk helse i læreplanen.

Studien har imidlertid noen begrensninger, den er for eksempel bare gjennomført i en kommune i Norge, slik sett er det behov for å gjennomføre en tilsvarende studie på landsbasis for å få innsikt i spørsmål av denne typen med et representativt utvalg. Studien sier bare noe om hvordan et fenomen er, men ikke hva som faktisk fører til at resultatene er slik de er. Det ville derfor vært interessant å gjøre studier av kvalitativ art for å få en dypere forståelse i hva som er årsaken til at for eksempel lærerne mener at faget er en pause fra en teoretisk hverdag. Denne studien har kun sett på hva de forskjellige gruppernes personlige helseforståelse er. Videre forskning kunne også gått mer direkte inn på hva helse er i kroppsøving.

Referanseliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4). 302-314.
- Annerstedt, A. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective, *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(4), 303-318, <http://dx.doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer.
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Barnevernsombudet. (s.a.). *Trivsel i skolen*. Lokalisert 01.05.2015 på <http://barneombudet.no/.../trivsel-i-skolen/>
- Berg, S. F. (2002). Den unge Karl Evang og utvidelsen av helsebegrepet: en idéhistorisk fortelling om sosialmedisinens fremvekst i norsk mellomkrigstid. Oslo: Solum.
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2012). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blaxter, M. (2010). *Health* (2. utg.). Cambridge: Polity.
- Boorse, C. (1977). On the Distinction between Disease and Illness. *Philosophy & Public Affairs*, 5(1), 49-68. <http://dx.doi.org/10.1086/288768>
- Braut, G. S. (2014). Helsefremmende arbeid. *Store Medisinske Leksikon*. Lokalisert 02.03.2015 på https://sml.snl.no/helsefremmende_arbeid
- Brown, T. (2013). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education 'in' movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21-37. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.716758>
- Brülde, B. & Tengland, P.-A. (2003). *Hälsa och sjukdom: en begreppslig utredning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4.utg). Oxford: Oxford University Press.
- Burrows, L. & McCormack, J. (2012). Teachers' talk about health, self and the student 'body'. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(5), 729-744. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2012.696502>

- Charles, J. M. (1979). Technocentric ideology in physical education. I R. Tinning, *Ideology and Physical education: opening pandora's box*. (1990, s. 71-77). [Victoria]: Deakin University
- Danmarks Evalueringsinstitutt. (2004). *Idræt i folkeskolen – Et fag med bevægelse*. Lokalisert på <http://www.eva.dk/.../idraet-folkeskolen/download>
- Datatilsynet. (2011). *Databehandleravtale om behandling av personopplysninger*. Lokalisert 09.01.2015 på <http://www.datatilsynet.no/.../Databehandleravtale/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2009). *Konfidensialitet*. Lokalisert 16.09.14 på <https://www.etikkom.no/.../Konfidensialitet/>
- Dowling, F. (2010) *Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvfingsfaget: problematisk, ikke automatisk*. I M. Stene (red.). *Aktive liv*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Ennis, C. D. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2011.10483659>
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Sundberg, M., Johansson, T. et al. (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor - en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Örebro universitet. Lokalisert på <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:394858/FULLTEXT01>
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Öhman M. & Öijen, L. (2005) *Idrott och Hälsa*. Skoleverket. (Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03)). Lokalisert på <http://www.skolverket.se/...pdf1440.pdf%3Fk%3D1440>
- Eriksson, K. (1990). *Hälsans idé* (2. utg.). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Evang, K. (1974). *Helse og samfunn: sosialmedisinsk almenkunnskap*. Oslo: Gyldendal.
- Fitzpatrick, K. & Tinning, R. (2013). Health education's fascist tendencies: a cautionary exposition. *Critical Public Health*, 24(2), 132-142. <http://dx.doi.org/10.1080/09581596.2013.836590>
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2006). *Girls and physical education*. I Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M, *The Handbook of Physical education* (s. 767-783). [London]: SAGE Publications Ltd
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Fysisk aktivitet i Noreg – Folkehelse rapporten 2014*. Lokalisert 05.01.2015 på <http://www.fhi.no/artikler/?id=110551>

- Fugelli, P. & Ingstad, B. (2009). *Helse på norsk: god helse slik folk ser det*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fugelli, P. (2005). *0-visjonen : essays om helse og frihet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gard, M. & Wright, J. (2001). Managing Uncertainty: Obesity Discourses and Physical Education in a Risk Society. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), 535-549. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012238617836>
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage.
- Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2011). *Hva er god kroppsøving?* Lokalisert på <http://www.nih.no/om-nih/.../2011/april/Hva-er-god-kroppsoving-i-skolen/>
- Hagen, P.M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78.
- Hargreaves, J. (1986). Scholing the body. I R. Tinning, *Ideology and Physical education: opening pandora's box*. (1990, s. 43-62). [Victoria]: Deakin University
- Harris, J. & Leggett, G. (2013). Influences on the expression of health within physical education curricula in secondary schools in England and Wales. *Sport, Education and Society*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.853659>
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2014). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. Lokalisert 03.07.2014 på <http://helsedirektoratet.no/...kosthold-ertering-og-fysisk-aktivitet.pdf>
- Hjort, P. F. (1994). *Helse for alle!: foredrag og artikler 1974-93*. Oslo: Folkehelse.
- Hofmann, B. (2014). *Hva er sykdom?* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., Horst, H. v. d., Jadad, A. R., Kromhout, D. et al. (2011). How should we define health? *BMJ: British Medical Journal (Overseas & Retired Doctors Edition)*, 343(7821), 435-437. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.d4163>

- Hunter, L. (2006). Research into elementary physical education programs. I Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M. (2006). (s. 580-595). *The Handbook of physical education*. London: Sage.
- Ilstad, S. (1989). *Survey-metoden: en veiledning i utvalgsundersøkelser*. Trondheim: Tapir.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2001) *L97 og kroppsøvningsfaget – fra blå protokoll til grå hverdag. Hovedrapport 1*. (Høgskolen i Vestfold nr. 3, 2001) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2002) *L97 og kroppsøvningsfaget – fra blå protokoll til grå hverdag. Hovedrapport 2*. (Høgskolen i Vestfold nr. 5, 2002) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Jakobsen, A. M. (2011). Trivsel hos kroppsøvningslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvningslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år? (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Lokalisert på <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2900/thesis.pdf?sequence=1>
- Johns, D. & Tinning, R. (2006). Risk Reduction: Recontextualizing Health As a Physical Education Curriculum. *Quest*, 58(4), 395-409. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2006.10491890>
- Johnson, S., Gray, S. & Horrell, A. (2012). 'I want to look like that': healthism, the ideal body and physical education in a Scottish secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 457-473. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2012.717196>
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi Retningslinjer - NESH*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320600640660>
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W. & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles A Journal of Research*, 52 (9-10), 625-636.
- Knudsen, O. F. (2014). Legitimitet. I A. B. Sterri (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 15.12.2014, <https://snl.no/legitimitet>

- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge*. (Helsedirektoratet: IS-2002) Oslo: Helsedirektoratet.
- Kristoffersen, K. (2006). *Helsens sammenhenger: helsefremmende prosesser ved kronisk sykdom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Loland, S. (2006). Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education. *Quest*, 58(1), 60-70
<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2006.10491872>
- Ludvigsen, S. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. (NOU 2014:7) Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning
- Lyngstad, I. (2010). *Bevegelsesgleden i kroppsøving*. I M. Stene (red.), *Forskning Trøndelag*. S. 65-79. Tapir Akademisk forlag: Trondheim
- Martinussen, M., (red), Arai, D., Friberg, O., Hagtvet, K. A., Handegård, B. H., Jacobsen, B. K., Lie, S. & Mørch, W.T. (2010). *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, K. M. & Norges, i. (2011). *"Shaking or stirring"?: a case-study of physical education teacher education in Norway*. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Munk, M. & von Seelen, J. (2012) *Status på Idrætsfaget 2011 (SPIF-11)*. Lokalisert på https://www.ucviden.dk/.../Status_p_idr_tsfaget_2011_SPIF_11_.pdf
- Mæland, J. G. (2009). *Hva er: helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenfelt, L. (1993). *Quality of Life, Health and Happiness*. Aldershot: Avebury.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (s.a.a) *Om NSD*. Lokalisert 16.09.14 på <http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>
- North Western Counties Physical Education Association (UK) (2014). *World-wide survey of school physical education*. Lokalisert på <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229335e.pdf>
- Næss, F. D. (1996). Life events and curriculum change: The life history of a Norwegian physical educator. *European Physical Education Review*, 2(1), 41-53.
- Næss, F. D. (1998). *Tales of Norwegian physical education teachers: a life history analysis*: Norwegian University of Sport and Physical Education.

- Ommundsen, Y. (2001a). Pupils' Affective Responses in Physical Education Classes: the Association of Implicit Theories of the Nature of Ability and Achievement Goals. *European Physical Education Review*, 7(3), 219-242. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X010073001>
- Ommundsen, Y. (2001b). Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport & Exercise*, 2(3), 139-156. [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(00\)00019-4](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(00)00019-4)
- Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200490437660>
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring?: om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*. 55(6), 8-12.
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' Self-Regulation in Physical Education: The Role of Motivational Climates and Differential Achievement Goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X06069275>
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Dannelse eller helse? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. Arneberg, I. P. & Briseid, L. G. (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61 § 1-1, 9a-3. (2015).
- Parker, D. (2010). Name Draw (Versjon 1.1) [Mobilapp]. Lokalisert på <https://play.google.com/store/apps/details?id=biz.sevenesix.namedraw&hl=no>
- Penney, M. & Evans, J. (2005). Policy, power and politics in physical education. In K. Green & K. Hardmann. (red.) *Physical education: essential issues*. London: Sage Publications
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320802200594>

- Raosoft. (2004). *Sample size calculator*. Lokalisert 13.05.2015 på <http://www.raosoft.com/samplesize.html?nosurvey>
- Redelius, K., Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education - part of a subject for learning? *Sport, Education And Society*. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Roald, B. (2009). Sykdom. *Store medisinske leksikon*. Lokalisert 04.04.2015 på <https://sml.snl.no/sykdom>
- Smith, A. & Parr, M. (2006). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37-58. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320601081526>
- Smut, J. C. (1926). *Holism and evolution*. The Macmillan Company: New York. Lokalisert på <https://archive.org/download/holismevolution00smut/holismevolution00smut.pdf>
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003). «Fysisk aktivitet i skolehverdagen». Lokalisert på <https://helsedirektoratet.no/.../Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf>
- Stolz, S. A. & Thorburn, M. (2015). A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2015.1032923>
- Sundli, L. (2007). Det gode læringsmiljø. I Møller, J. & Sundli, L. (red.). *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. (s. 185-197). Kristiansand: Høgskoleforlaget AS.
- Svendby, E. B. (2013). "Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": en narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Säfvenbom, R. (2010). *Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv*. I M. Stene (red.), *Aktive liv*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: a review. *Obesity Facts* 2(3): 187-195. <http://dx.doi.org/10.1159/000222244>

- Tinning, R. (1990). *Ideology and Physical education: opening pandora's box*. Victoria: Deakin University
- Tinning, R. (2007). Aliens in the gym? Considering young people as learners in physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 54(2), 13-18. Lokalisert på <http://search.ebscohost.com/login.aspx?...28143483&site=ehost-live>
- Trost, S. G. (2006). Public health and physical education. I Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan, M, *The Handbook of Physical education* (s. 163-187). [London]: SAGE Publications Ltd
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Prinsipper for opplæring*. Lokalisert 03.12.2014 på http://www.udir.no/.../prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert 02.12.2014 på <http://www.udir.no/kl06/KRO1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert 02.12.2014 på <http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *GSI-tall 2014/2015*. Lokalisert 13.05.2015 på <http://www.udir.no/.../Grunnskole%20GSI%20notat%202014-15.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.). *Fysisk Aktivitet og måltider i skolen*. Lokalisert på [http://www.udir.no/.../Veileder Fysisk aktivitet og maaltider i skolen.pdf](http://www.udir.no/.../Veileder_Fysisk_aktivitet_og_maaltider_i_skolen.pdf)
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13573320802444960>
- World Health Organization. (1946). *Constitution of the World Health Organization* . Lokalisert 25.11.2014 på <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/.../PMC1625885/pdf/amjphnation00639-0074.pdf>
- Zoglowek, H. (2006). Kroppsøving = kroppsdannelse, hva ellers? *Kroppsøving*, 53(4), 12-16.



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

Vedlegg 1 – Prosjektgodkjenning - NSD

Kjersti Mordal Moen

Institutt for idrett og aktiv livsstil Høgskolen i Hedmark, campus Elverum

Postboks 400

2418 ELVERUM

Vår dato: 25.08.2014

Vår ref: 39448 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39448 *Hva er egentlig kroppsøving i skolen? En kartleggingsstudie med et
framtidspunkt*

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Kjersti Mordal Moen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39448

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Checkbox er databehandler for prosjektet. Høgskolen i Hedmark skal inngå skriftlig avtale med Checkbox, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som for eksempel. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler Checkbox må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

Viser forøvrig til epostkorrespondanse den 22.08.2014. Spørreundersøkelsen rettet mot elever regnes for å falle utenfor meldeplikten ettersom det ikke vil behandles verken direkte eller indirekte personopplysninger. Ombudet forutsetter at Checkbox leverer en anonym løsning hvor verken IP eller andre identifikatorer kan knyttes til elevenes besvarelser

**VEILEDNINGSDOKUMENT –
SPØRREUNDERSØKELSE OM KROPPSØVINGSFAGET**

Før undersøkelsen starter, må lenke (webadresse) til undersøkelsen være skrevet opp synlig for elevene.

Før undersøkelsen starter skal du informere elevene om følgende punkter:

- Undersøkelsen skal kun omhandle gymtimene (referer til de timeplanfestede timene klassen har i gym hver uke), ikke andre former for fysisk aktivitet utenfor kroppsøvfingsfaget (FYSAK, friminutt).
- Alle spørsmål på spørreskjemaet skal besvares.
- Elever skal ikke snakke med hverandre når de fyller ut skjemaet.
- Eventuelle spørsmål rettes mot ansvarlig lærer.
- Elever som er ferdige skal ikke forstyrre andre medelever (helst gå ut av rommet dersom det er mulig).

Under gjennomføring av undersøkelsen:

- Noter spørsmål som måtte oppstå underveis på «Skjema for gjennomføring elektronisk spørreundersøkelse» som ligger vedlagt. Noter hvilket spørsmål i undersøkelsen det gjelder og innholdet i spørsmålet fra eleven.

Etter gjennomføring av undersøkelsen:

- Fyll ut «Skjema for gjennomføring av elektronisk spørreundersøkelse» og lever dette til skolens kontaktperson.

Takk for hjelpen!

Skjema for gjennomføring elektronisk spørreundersøkelse

Skole.....

Dato.....

Klokkeslett.....

Klassetrinn				
Totalt antall gutter/jenter i klassen	Jenter	Gutter		
Antall som har sagt nei til deltakelse				
Antall som deltok				
Oppstod det problemer under gjennomføringen. Hvis ja, hvilke?				
Hvis elever ga uttrykk for at enkeltspørsmål var vanskelige eller at de ikke forstod det, vennligst kommenter under.				
Spørsmål nr.	Kommentar			

Vedlegg 3: Spørreskjemaer

Spørreskjema elever:

*1. Litt om deg Gutt Jente

*Klassetrinn

- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

*11a. Hvorfor har dere gym på skolen

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å ha det gøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære forskjellige leker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fair play (respekt, god folkeskikk osv.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære om kroppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fordi vi trenger en pause fra teorifag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære dans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*11b. Hvorfor har dere gym på skolen

(fortsettelse fra 11a)

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å bli god i idrett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å komme i bedre form	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære friluftsliv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å bli glad i å være i aktivitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære om trening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å ta vare på egen helse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære mange ulike idrettsaktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*26b. Her kommer noen setninger om helse. Hvor enig er du i hver av setningene

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Helse er å være sterk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å spise god mat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å gjøre det jeg vet er sunt for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være sprek (god form)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å spise sunt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***26a. Her kommer noen setninger om helse. Hvor enig er du i hver av setningene**

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Helse er å ha det koselig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man kan ha helse selv om man har en sykdom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har god helse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være sammen med venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være slank	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å se bra ut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man kan ha helse selv om man er tjukk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***26b. Her kommer noen setninger om helse. Hvor enig er du i hver av setningene**

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Helse er å ha det fint hjemme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ha det gøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å føle seg trygg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være glad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørreskjema kroppsøvingslærere:

*1. Kjønn

- Mann
 Kvinne

*2. Alder

*5. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

*22b. Hvorfor mener DU at det er viktig for elevene å ha kroppsøving som skolefag?

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å utvikle livslang bevegelsesglede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøyne egne grenser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære allsidig idrettsaktivitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære friluftsliv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å utvikle allsidige motoriske ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*22a. Hvorfor mener DU at det er viktig for elevene å ha kroppsøving som skolefag?

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å bli glade i å leke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å bli glade i å være ute	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å komme i bedre fysisk form	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fordi de trenger en pause fra teorifag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å ha det gøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å bli gode i idrett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***22c. Hvorfor mener DU at det er viktig for elevene å ha kroppsøving som skolefag?**

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å lære å ta vare på egen helse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære å ta vare på hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære dans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære leker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære tradisjonelle idrettsaktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***22d. Hvorfor mener DU at det er viktig for elevene å ha kroppsøving som skolefag?**

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å lære om trening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære om kroppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære hva innsats har å si for å nå egne mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære fair play	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøving er ikke særlig viktig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***32. Hvor enig er du i utsagnene under**

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Helse er å være slank	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være sterk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være sprek (god form)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å spise sunt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være sammen med venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ha det fint hjemme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å føle seg trygg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ikke være syk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være glad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ha det koselig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ha det gøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å spise god mat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man kan ha helse selv om man har en sykdom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørreskjema Skoleledere:

*1. Kjønn

- Mann
 Kvinne

*2. Alder

*7. Hvor mange år har du jobbet i skolen

*8. Hvor lenge har du jobbet som skoleleder?

*22a. Hvorfor mener DU at det er viktig for elevene å ha kroppsøving som skolefag?

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å bli glade i å leke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å bli glade i å være ute	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å komme i bedre fysisk form	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fordi de trenger en pause fra teorifag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å ha det gøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å bli gode i idrett	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*22b. Hvorfor mener DU at det er viktig for elevene å ha kroppsøving som skolefag?

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å utvikle livslang bevegelsesglede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøyne egne grenser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære allsidig idrettsaktivitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære friluftsliv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å utvikle allsidige motoriske ferdigheter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***22c. Hvorfor mener DU at det er viktig for elevene å ha kroppsøving som skolefag?**

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å lære å ta vare på egen helse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære å ta vare på hverandre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære dans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære leker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære tradisjonelle idrettsaktiviteter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***22d. Hvorfor mener DU at det er viktig for elevene å ha kroppsøving som skolefag?**

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
For å lære om trening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære om kroppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære hva innsats har å si for å nå egne mål	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å lære fair play	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøving er ikke særlig viktig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***32. Hvor enig er du i utsagnene under**

	Enig	Litt enig	Litt uenig	Uenig
Helse er å være slank	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være sterk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være sprek (god form)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å spise sunt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være sammen med venner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ha det fint hjemme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å føle seg trygg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ikke være syk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å være glad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ha det koselig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å ha det gøy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helse er å spise god mat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man kan ha helse selv om man har en sykdom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>