



Høgskulen
på Vestlandet

NIH NORGES
IDRETTSHØGSKOLE

MASTEROPPGAVE

Norsk- og matematikklæreres oppfatning av
kroppsøvingsfagets legitimering og verdi

Norwegian and mathematic teachers' perception of the legitimation and value of physical
education

Ståle Teslo

**Master i idrettsvitenskap
Avdeling for lærerutdanning, kultur og idrett
Sogndal**

**Innleveringsdato:
30/05-2018**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er
brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*



Høgskulen
på Vestlandet



NORGES
IDRETTSHØGSKOLE

Campus Sogndal, Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00,- post@hvl.no – www.hvl.no

Masteroppgave i: Idrettsvitenskap

Tittel: Norsk- og matematikklæreres oppfatning av kroppsøvingsfagets legitimering og verdi

Engelsk tittel: Norwegian and mathematic teachers' perception of the legitimation and value of physical education

Forfatter: Ståle Bye Teslo

Emnekode og emnenavn: ID3-355, master i idrettsvitenskap

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF-HVL Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen på Vestlandet tillatelse til å publisere oppgaven i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA Nei

Dato for innlevering: 30/05-18

Eventuell prosjekttilknytning ved HVL:

Emneord (minst fire): Lærere, oppfattelse, kroppsøving, legitimering, verdi, fenomenografi

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
English summary	iii
1.0 Innledning	1
1.1 Legitimeringsskillet	1
1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling	4
1.3 Begrepsavklaring	5
1.4 Oppgavens struktur	6
2.0 Litteraturgjennomgang	7
2.1 Arnolds legitimering av kroppsøvfingsfaget	7
2.2 Kroppsøvfingsfagets egenart og sentrale forskrifter	9
2.2.1 Kroppsøvfingsfagets læreplaner	9
2.2.3 Sentrale forskrifter om kroppsøvfingsfagets egenart	12
2.3 Tidligere forskning på kroppsøvfingsfagets legitimering og verdi	12
2.3.1 Ytre legitimering av kroppsøvfingsfaget	14
2.3.2 Indre legitimering av kroppsøvfingsfaget	17
2.3.3 Kroppsøvfingsfagets verdi.....	19
2.4 Oppsummering	21
3.0 Metode	22
3.1 Fenomenografi	22
3.1.1 Tidligere forskning på fenomenografi	24
3.1.2 Første- og andreordens perspektiv.....	24
3.1.3 Aspekt og kritiske aspekt	25
3.2 Datainnsamlingsmetode	27
3.2.1 Intervjuguide	28
3.3 Utvalg og kontekst	30
3.4 Datainnsamling	32
3.4.1 Gjennomføring av intervju.....	32
3.5 Behandling av data	33
3.6 Analyse	34
3.6.1 Gjennomføring av analysen	34
3.7 Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse	35
3.8 Etske retningslinjer	37
3.9 Forskerens egen forforståelse	38
4.0 Resultat	39
4.1 Lærernes oppfattelse av kroppsøvfingsfagets legitimering	39
4.1.1 Avbrekk fra teori	40
4.1.2 Elevene skal lære å samarbeide	41
4.1.3 Bedre elevenes helse	42
4.1.4 Utvikle elevenes motorikk	47
4.1.5 Introdusere elevene for mange aktiviteter.....	48

4.1.6 Elevene skal bli glade i å være i aktivitet	49
4.2 Lærernes oppfatning av kroppsøvingfagets verdi	50
4.2.1 Gir variasjon i skolehverdagen.....	50
4.2.2 Bidrar til elevenes dannelse.....	52
4.2.3 Bedre elevenes helse	53
4.2.4 Elevene lærer aktiviteter de kan bruke senere.....	55
4.2.5 Elevene får oppleve mestring	56
4.3 Oppsummering.....	58
5.0 Diskusjon	59
5.1 Kroppsøvingfagets legitimering	59
5.2 Kroppsøvingfagets verdi.....	67
5.3 Oppsummering.....	71
5.4 Studiens styrker og begrensninger	72
6.0 Avslutning	74
6.1 Refleksjon og videre forskning	75
Kildeliste	77
Vedlegg	82

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende jobb. Jeg synes begge disse årene har gått veldig fort, men jeg kjenner nå at jeg er veldig klar for å levere denne oppgaven. Selv om det har vært mye jobb med oppgaven, synes jeg dette arbeidet har vært en interessant og lærerik erfaring, og dette har gjort meg mer reflektert og kritisk til ting jeg tidligere tok for gitt. Jeg føler derfor jeg har vokst i min profesjon og som person ved å ta dette masterstudiet.

I forbindelse med dette prosjektet har jeg besøkt en rekke skoler. Jeg vil jeg takke alle rektorer, skoleledere og alle som har vært behjelpelige og tatt meg i mot på en veldig hyggelig måte på de ulike skolene. Ikke minst vil jeg takke alle lærere som stilte opp til intervju. Det å kunne møte og snakke med dere var helt klart det jeg verdsatte størst i prosessen. Uten deres frivillige oppmøte hadde jeg aldri kunne ha gjennomført dette prosjektet.

Jeg vil også rette en stor takk til min hovedveileder Glenn Øvrevik Kjerland, og biveileder Øystein Lerum. Takk for alle gode tilbakemeldinger, råd og faglig veiledning. Dere har vært til stor hjelp og gjorde denne prosessen mye lettere for meg. Jeg har lært utrolig mye av deres ekspertise. Jeg vil også takke medstudenter og andre som har gjort tiden min i Sogndal til en utrolig fin opplevelse. Jeg sitter igjen med mange gode minner, for ikke å nevne de utallige timene med kortspill i kantina. Det var alltid et høydepunkt i en ellers lang og ensformet skrivehverdag.

Avslutningsvis vil jeg også takke min familie som har vært behjelpelig både med selve oppgaven og økonomisk. Dere har vært gode samtalepartnere og vist stor interesse gjennom hele denne prosessen. Det har jeg verdsatt veldig høyt, og uten deres hjelp hadde prosessen garantert vært mye tyngre.

Sammendrag

I læreplanen for kroppsøving legges det føringer for hva faget skal inneholde og hvorfor. Dette fungerer som et rammeverk for fagets indre og ytre legitimitet og verdi som eget fag i norsk skole. Flere studier viser at det er knyttet flere utfordringer til kroppsøvingsfagets legitimitet og verdi, hvor dette blir oppfattet på ulike og mindre formålstjenlige måter. Dette studiet ønsket å undersøke norsk- og matematikklæreres oppfattelse av fagets legitimitet og verdi. Hensikten var å undersøke ulike måter lærerne oppfatter faget, og om deres oppfattelser samsvarer med nasjonale retningslinjer for hva som ligger i fagets legitimitet og verdi. Utvalget i studien besto av 24 lærere, hvor 13 av de er matematikklærere og 11 er norsklærere fra ulike skoler i Sogn og Fjordane. Forskningstilnærmingen som ble brukt for å undersøke dette er inspirert av fenomenografisk forskning. Dette er både et filosofisk rammeverk som benyttes til forklaring av menneskers oppfattelser av fenomen og en metode som brukes i å undersøke variasjoner i oppfatninger av fenomen. I analysen av intervjuene ble lærernes oppfattelser kategorisert som grunnlag for ulike måter å oppfatte kroppsøvingsfagets legitimitet og verdi på. Resultatet viste at lærerne oppfatter kroppsøvingsfagets legitimitet som pausefag, sosialiseringfag, helsefag, aktivitetsfag, motorikkfag, og mestringsfag, og fagets verdi ved å vise til variasjon i skolehverdagen, utvikling av dannelse, bedre elevenes helse, lære elevene nye aktiviteter, og at elevene opplever mestring. Funnene viste at norsk- og matematikklæreres oppfattelse av kroppsøvingsfagets legitimering og verdi er i tråd med ytre legitimeringer og instrumentelle verdier av faget. Det som i faglitteraturen beskrives som fagets primære legitimering og fagets egenverdi, er ikke like utbredt blant lærernes oppfattelser.

Nøkkelord: Lærere, oppfattelse, kroppsøving, legitimering av kroppsøvingsfaget, kroppsøvingsfagets verdi, fenomenografi

English summary

In the curriculum for physical education, there are guidelines for what the subject should contain and why. The curriculum serves as a framework for the subject's inner and outer legitimacy and value as a separate subject in Norwegian school. Several studies show that there are numerous challenges associated with the legitimacy and value of the subject, where this is perceived in different and less appropriate ways. In this study, I wish to examine the Norwegian teachers' and the mathematics teachers' perception of the legitimacy and value of physical education profession. The purpose was to investigate different ways the teachers perceive the subject, and whether their perceptions correspond to national guidelines for the legitimacy and value of the physical education profession. The study consists of interview with 24 teachers, of whom 13 are math teachers and 11 are Norwegian teachers from different schools in Sogn og Fjordane. The research approach used to investigate this is inspired by a phenomenographic research approach. This is both a philosophical framework that is used to explain human perceptions of phenomena and a method used to investigate variations of perceptions of a phenomenon. In the analysis of the interviews, the teachers' perceptions are categorized as the basis for different ways of perceiving the legitimacy and value of the physical education profession. The result shows that the teachers perceive the legitimacy of the physical education profession as a break, developing socialization and motor skills, better health, sports, and experience mastery. The results also show that the teachers describe the value of the physical education profession by indicating variation in school life, developing formation, improving the student's health, teaching students new activities, and students experiencing mastering. The findings show that Norwegian and mathematics teachers perception of the legitimacy and value is in line with external legitimations and instrumental values of the subject. What is described in literature as the subject's primary legitimacy and intrinsic value in the subject is not as common among the teachers' perceptions.

Keywords: Teachers, perception, physical education, legitimation of the physical education profession, the value of physical education profession, phenomenography

1.0 Innledning

Ifølge Gurholt og Steinsholt (2010) er en stor utfordring for kroppsøvfingsfaget at det ikke synes å ha en klar kjerne. Som alle skolefag, er også kroppsøving et resultat av historiske forutsetninger og konkurrerende interesser. Dette har ført til store uenigheter om hva faget er og hvilken hensikt det har. Kroppsøving blir i dag sett på som et komplekst fag som ligger i spennet mellom human- og naturvitenskap. Faget skaper et spenningsforhold mellom for eksempel fri lek og pedagogisk styrt lek, mellom svensk gymnastikk og engelsk sport, mellom skapende og disiplinierende virksomhet, mellom improvisasjon og faste treningsregimer, og mellom dannelse og utdanning (Gurholt & Steinsholt, 2010). Selv om disse spørsmålene og spenningsforholdene virker å prege faget, er likevel refleksjon og fagrelaterte drøftinger en mangelvare innenfor kroppsøvfingsdidaktikk og idrettsmetodikk (Gurholt & Steinsholt, 2010). Faget står dermed ovenfor å bli oppfattet og praktisert på flere ulike måter, uten noen form for reflektert begrunnelse. I den forbindelse kan det stilles spørsmål ved om de målene og det innholdet som står beskrevet i læreplanen faktisk får bifall i praksis, eller om fagets praksis bare er et resultat av den enkeltes subjektive og interessebaserte forståelse. I dag er det bredt akseptert at faget og læreren har stor frihet til å velge og forme innholdet i undervisningen slik de selv ønsker, noe som åpner opp for nettopp dette. Men er dette greit? Kan virkelig myndigheter, skolefelleskap, foreldre og elever godta at et obligatorisk fag i skolen, som ifølge læreplanen er et allmenndannende fag og som teller like mye karaktermessig som andre fag, i praksis tolkes av hver enkelt på hver sin måte? I kjølvannet av dette kan det stilles spørsmål ved hva som er kroppsøvfingsfagets hensikt og legitimering. For å illustrere utfordringen som ligger rundt kroppsøvfingsfagets legitimering og hva forskere innenfor kroppsøvfingsfaget hevder, vil det videre skisseres opp et skille mellom de oppfattelsene som fremstår som de mest utbredte.

1.1 Legitimeringsskillet

Ommundsen (2008) skriver at kroppsøvfingsfaget som praksisfelt i skolen, med årene har fått en mer marginal status hvor faget svekkes som et lærings- og allmenndannendefag til fordel for et svakere pedagogisk legitimeringsgrunnlag. Han mener videre at kroppsøvfingsfaget mister sin legitimitet som skolefag dersom faget fokuserer på instrumentelle mål og en ytre legitimering, for eksempel som et aktivitets- og rekreasjonsfag. Selv om lover og formelle læreplaner understreker fagets indre legitimering og viktigheten av faget, virker det som om kroppsøvfingsfaget legitimeres ut fra andre snevrere diskurser og ytre legitimeringer, som for eksempel helse eller idrettslig prestasjon og ferdighet (Ommundsen, 2013; Säfvenbom, 2010). Det å praktisere, omtale og formidle kroppsøvfingsfaget primært som for eksempel et helsefag eller idrettsfag, kan få konsekvenser for hvordan faget blir oppfattet av både folk innenfor skolesystemet og i samfunnet ellers. Dette kan for

eksempel føre til at begreper som fysisk aktivitet, gym og kroppsøving anvendt synonymt, noe som viser seg at politikere og andre allerede gjør (Nyberg & Larsson, 2014).

Videre mener Ommundsen (2008) at helse blir stadig vekk brukt som en hovedlegitimering av kroppsøvingfaget. Forskning viser at befolkningens inaktivitet og kroppsvekt har økt (Helsedirektoratet, 2016b), noe som har ført til at kroppsøvingfaget har blitt gjenstand for ny oppmerksomhet i samfunnet de siste årene. Dette har blant annet resultert i at fagets legitimering ofte blir knyttet opp mot begreper som fysisk aktivitet og helse (Ommundsen, 2008). Tall viser at ikke alle barn og unge tilfredsstillt anbefalingene om minimum 60 minutters fysisk aktivitet hver dag i moderat til hard intensitet (Helsedirektoratet, 2016a), som Helsedirektoratet har til fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2013). Det kan derfor virke som om myndighetene har sett ut skolen, og spesielt kroppsøvingfaget, som en foretrukket arena til å bedre elevenes helse og fysiske aktivitet. Skolen er en ypperlig arena til å kunne sette inn slike helsetiltak fordi en kan imøtekomme en stor gruppe mennesker (Green & Hermundstad, 2010). I tillegg har skolen mulighet til å legge et godt og varig grunnlag for interesser og aktivitetsvaner for barna som kan være nyttig også senere i livet. I dag er det godt dokumentert at fysisk aktivitet er en viktig forebyggende faktor for en rekke livsstilssykdommer (Nasjonalforeningen, 2017).

Moe og Standal (2013) er kritiske til at faget har en sterk helsefokusering, og mener at det kan føre til at andre sider ved kroppsøvingfaget blir overskygget. Ser en bare på formålet med faget er ikke helse fagets primære mål og indre legitimering. Et fokus på helse vil bidra til å svekke fagets plass og funksjon i skolen, ved at det fjerner oppmerksomheten fra fagets egenart og allmenndannende egenverdi (Ommundsen, 2008). Læreplanen understreker viktigheten av god helse og fysisk aktivitet, men at faget kun skal gi elevene forutsetninger til å kunne ta vare på seg selv og egen helse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dagens timetall, med en til to timer i uka, gjør det også urealistisk å tenke kroppsøving som et direkte helsebyggende tiltak (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug, & Nelvik, 2011). Dette argumentet underbygger Lyngstad et al. (2011, s. 8) på Trost sitt amerikanske studium fra 2006 og Waring, Wabuten og Coy sitt britiske studium fra 2007, som viser at elevene er i anbefalt intensitetsnivå i omtrent en tredjedel av undervisningstimen, og at elevene tilbringer opptil 80% av timene i ventende posisjoner.

Dowling er også kritisk til kroppsøvingfagets orientering mot helse. Hun hevder at læreplanen i kroppsøving har et for smalt og avgrenset syn på helse, hvor det i hovedsak blir fokusert på et objektivt syn på kroppen. Læreplanen konstruerer et bilde av en bestemt type livsstil, som skal være ønskelig av alle, og som skal gi god helse. Hun mener videre at skolen har en teori om at hver elev

selv skal velge å ta ansvar for sin egen helse på relativt fritt grunnlag, og være i stand til å ta vare på den, men dessverre kan ikke alle velge fritt den riktige og den fysiske aktive livsstilen. Faktorer som elevers økonomiske og sosiale bakgrunn, sosial klasse, etnisk bakgrunn og kjønn, er med å påvirke deres valg av en fysisk aktiv livsstil (Dowling, 2010). Dowling hevder derfor at læreplanen må åpne opp for mer refleksjon over hva som trengs med tanke på å skape en aktiv livsstil. Et eksempel kan være å reflektere over samfunnets fremstilling av kropp som statussymbol, hvor tynne, veltrente og muskuløse kropp er et tegn på å være vellykket (Lyngstad et al., 2011). Lyngstad et al. mener at dagens kroppsøving blir formidlet på en relativt begrenset oppfattelse av elever som subjekter i dagens mangfoldige bevegelseskultur, og et begrenset utvalg av bevegelsesidealer i samfunnet. Derfor trenger kroppsøvingfaget en ny legitimitet. Faget gir ikke elever mulighet til å prøve ut seg selv i forhold til det mangfoldet av bevegelsesidealer som preger samfunnet og de unges kultur. Dagens unge har et annet syn på aktivitet og bevegelse, enn hva for eksempel lærere og skoleledere har. Derfor trenger dagens kroppsøving en fornying som tar utgangspunkt i og står i stil med dagens bevegelseskultur til dagens unge (Lyngstad et al., 2011).

Ommundsen (2013) trekker på sin side frem at fysisk-motorisk utvikling bør være kroppsøvingfagets hovedlegitimering. Ifølge Ommundsen kan dannelsesaspektet som står i formålet imidlertid bare realiseres dersom kroppsøvingfaget fremtrer som et læringsfag, noe det i dag ikke er noen automatikk i at skjer. Ommundsen trekker frem Klafki, som mente at kroppens dannelsesverdi bare kunne komme til uttrykk gjennom å fokusere på utvikling av fysisk-motorisk kompetanse, og at dette var viktig for allmenndannelsen av enkeltmennesket. Ommundsen (2008) mener også at alle basisfagene har fått et økt fokus etter at norske elever i 2006 scoret dårligere på PISA-undersøkelsen enn andre sammenliknbare land (Kjærnsli, 2007; Ommundsen, 2008). Selv om flere lærerorganisasjoner fryktet at PISA-undersøkelsen fikk for stor innflytelse på skolepolitikken, valgte tidligere kunnskapsminister Kristin Clemet å styrke fokuset på fag som norsk, engelsk, matematikk og naturfag (Ommundsen, 2008). Tall fra PISA-undersøkelsen i 2015 viser at norske barn for første gang scorer over gjennomsnittet i både lesing, matematikk og naturfag, noe som kan tyde på at det økende fokuset på teorifagene i skolen har hatt en positiv effekt (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ommundsen mener derimot at denne kognitive satsingen ikke bare har gitt positive resultater. Han henviser til blant annet Roth et al. sin tyske kartleggingsstudie fra 2010, som viser at elevers fysiske-motoriske ferdigheter er svakere enn tidligere (Ommundsen, 2013, s.2). Dette mener Ommundsen har fått mindre oppmerksomhet sammenlignet med de svake kognitive ferdighetene, og at fokuset på utvikling av fysiske-motoriske ferdigheter bør forsterkes i skolen, samt være kroppsøvingfagets primære legitimering. Ennis (2011) og Quennerstedt (2008) skriver at utvikling av fysiske-motoriske ferdigheter på lang sikt vil kunne motivere til bevegelse og en fysisk aktiv livsstil, og at dette fokuset

bør fremheves i faget. Også Moe og Standal (2013) argumenterer for at en slik kroppslig læring bør utgjøre en sentral del av faget. De mener blant annet at faren med å fokusere på de grunnleggende ferdighetene (lese-, skrive-, regne-, muntlige- og digitale ferdigheter) i kroppsøving fører til ytterligere teoretisering og instrumentalisme i kroppsøvingfaget, og dermed undergraver kjernen i faget. De mener derfor at kroppslig læring bør være en grunnleggende skoleferdighet, for at skolen skal få et bredere fokus og dermed vil stå bedre rustet til å utvikle hele mennesket (Moe & Standal, 2013). Fokus på å utvikle fysisk-motoriske ferdigheter kan på den måten ses i sammenheng med læreplanens mål i kroppsøving om utvikling av allmenndannelse, og være en forståelse for hvordan faget bør legitimeres.

Ovenfor har det blitt vist til noen av de mest sentrale oppfattelsene som finnes om kroppsøvingfaget, og at det eksisterer et skille i legitimeringen av faget. På den ene siden kan det tyde på at faget legitimeres som et helse- og idrettsfag, noe flere forskere er kritiske til. På den andre siden trekker flere forskere frem at faget bør legitimeres som et fysisk-motorisk dannelsesfag, noe som anses å være en mer formålstjenlig legitimering i forhold til helse og idrett.

1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling

I lys av skillet som er vist tidligere og de utfordringene som ligger i kroppsøvingfagets indre og ytre legitimering, har denne oppgaven til hensikt å undersøke hvilke ulike oppfatninger som finnes om kroppsøvingfagets legitimering og verdi. Målet med oppgaven er å få dypere innsikt i temaet og bidra til å belyse hvilke oppfatninger som finnes om kroppsøvingfagets legitimering og verdi. Dette kan forhåpentligvis bidra til å generere en ny og annen form for kunnskap på feltet, noe som igjen kan lokke frem pedagogisk debatt om kroppsøvingfagets legitimering. Videre kan dette skape nye syn og revitalisere oppfattelsen av kroppsøvingfaget som et obligatorisk allmenndannende fag i skolen.

Dette prosjektet vil ta for seg norsk- og matematikklæreres oppfatning av kroppsøvingfagets legitimering og verdi. Denne gruppen lærere er interessant å undersøke fordi den ikke har blitt undersøkt på en liknende måte tidligere, samt at de kan ha stor innflytelse på hvordan kroppsøvingfaget oppfattes generelt i skolen. I tillegg har Utdanningsdirektoratet begynt å arbeide med en fornyelse av Kunnskapsløftet hvor tanken er å skape en dypere og bedre forståelse i skolen (Regjeringen, 2016). På den måten kan det anses som fordelaktig for kroppsøvingfaget om også lærere i andre fag har en formålstjenlig oppfatning av faget, dersom målet for eksempel er å skape et mer tverrfaglig samarbeid i skolen. Hensikten med denne oppgaven er derfor å få innsikt i hvilke

oppfattelser som finnes blant norsk- og matematikklærere om fenomenene kroppsøvingfagets legitimering og kroppsøvingfagets verdi. Forskningsspørsmålet blir dermed formulert slik:

Hvordan oppfatter norsk- og matematikklærere kroppsøvingfagets legitimering og verdi?

1.3 Begrepsavklaring

Begrepsavklaringen vil ta for seg begrepene oppfattelse, legitimering og verdi. Disse begrepene blir sett på som de mest sentrale i problemstillingen og i oppgaven generelt.

I denne oppgaven vil Marton & Svensson (1978) sin definisjon av **oppfatning**, eller oppfattelse, bli foretrukket. Oppgaven har en fenomenografisk tilnærming, og derfor er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i Martons egen avklaring av begrepet. *”Uppfattningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang”* (Marton & Svensson, 1978, s. 20). Forskeren oversetter denne definisjonen av begrepet som noe underforstått, som ikke må eller kan sies, fordi det aldri har vært gjenstand for refleksjon. De utgjør et referansegrunnlag der vi har samlet vår kunnskap eller på hvilket grunnlag vi baserer våre resonnement. I denne oppgaven vil oppfattelse, erfaringer og forståelse bli brukt synonymt. Det er også viktig å understreke at begrepene oppfatning og legitimitet ikke må tolkes synonymt.

Legitimering betyr at det er bredt akseptert, enten det er godkjent i lov eller fordi det av andre grunner anses rettmessig eller rettferdig (Knudsen, 2018). Nordaker (2009) skriver i sin avhandling at legitimering har nær sammenheng med begrep som begrunnelse, eksistens, formål og hensikt, og at alle disse forsøker å gi svar på hvorfor noe er sentralt. Nordaker skriver videre at en legitimering alltid vil være kulturelt betinget, og at dens gjennomslagskraft alltid vil være avhengig av hvilken kultur en søker svar hos, og om verdiene har status i kulturen på det angitte tidspunktet. Dette kan resultere i at legitimeringen ikke alltid er den mest hensiktsmessige eller tilstrekkelige. For optimal aksept, mener Nordaker at verdiene til en hver tid må reflektere hva som har politisk medvind. Dette kan derimot være en utsatt posisjon sett fra for eksempel kroppsøvingfagets side, ved at fagets egenverdi går på bekostning av andre arenaers premisser. Oppgaven skiller legitimeringsbegrepet inn i en indre og ytre. I lys av Svendsen (2015) sine refleksjoner rundt forskningens legitimitet, blir indre legitimering tolket som et faginternt spørsmål om hva poenget med kroppsøvingfaget er. Indre legitimering gjenspeiler hvor legitimt noe er for deltakeren. Med andre ord, avhenger en indre legitimering av at personene har et forhold til det som legitimeres. En indre legitimering kan dermed

være vanskelig å øyne utenfra og de ikke-deltakende. I en indre legitimering blir også samfunnsnyttens ved kroppsøving faget mer eller mindre irrelevant. En ytre handler om legitimering ovenfor allmennheten og samfunnet. Dette omhandler nytteverdiene ved faget, med andre ord krever samfunnet at de ressursene som tilføres faget, faktisk gir noe tilbake til samfunnet.

Begrepet **verdi** vil være gjengående i oppgaven og i intervjuguiden. Verdi er definert som kvaliteten ved noe, eller det som er godt ved noe. En tings verdi sies å bestemme dens viktighet med hensyn til hvordan vi bør gjøre våre vurderinger og beslutninger. Verdi kan tillegges ulike ting, og en ting blir gjerne sagt å ha en større eller mindre grad av verdi (Sagdahl, 2018). Begrepet vil kunne bli forstått synonymt med begrepet status. Store Norske Leksikon karakteriserer **status** i en sosiologisk tilnærming, og kan bli forstått som en plassering eller rang innenfor et samfunn. Det vil si at status kan stå for tilgang på abstrakte goder, som anseelse, ære, prestisje og respekt (Status, 2018). I likhet med verdi, vil for eksempel kroppsøving fagets verdi og status kunne bli tolket som mer eller mindre, eller høy eller lav, sammenliknet med andre fag i skolen. I denne oppgaven og intervjuguiden vil derimot verdi bli foretrukket fordi det kan tolkes mer positivt og innholdsrikt. Oppgaven skiller verdibegrepet inn i en egen- og nytteverdi. I tråd med Stanford Encyclopedia of Philosophy sin beskrivelse av egen- og nytteverdi (Value, 2014), antas kroppsøving å ha egenverdi når faget er verdifullt i kraft av å være det den er, i motsetning til å være verdifullt i kraft av å være et middel til noe med egenverdi. Det vil si at faget innehar en nytte eller instrumentell verdi.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Påfølgende kapittel vil ta for seg relevant litteratur for oppgaven. Dette vil bli brukt som et rammeverk som resultatene fra studiet senere vil bli drøftet opp imot. Kapittelet vil begynne med Arnolds bevegelsesdimensjoner: "læring i, om og gjennom bevegelse", og hans legitimeringen av kroppsøving faget. Deretter vil kroppsøving fagets egenart og sentrale forskrifter bli fremstilt. Til slutt vil det komme en oppsummering av tidligere studier og forskning på feltet. Hensikten bak denne er å vise hvilke oppfatninger det finnes om kroppsøving, men også å ha en ramme å sammenlikne resultatene opp imot. Etter kontekstkapittelet vil metodekapittelet bli presentert. Kapittelet vil starte med en detaljert beskrivelse av valgt metode, samt hvordan metoden er benyttet i oppgaven. Påfølgende kapittel vil være resultatkapittelet. Her vil resultatene fra datainnsamlingen bli presentert. Resultatene og litteraturen danner sammen et utgangspunkt for diskusjonskapittelet, og sammen med forskerens egne refleksjoner, vil oppgavens problemstilling bli besvart. Avslutningsvis vil oppgaven kort oppsummeres, før egne refleksjoner og forslag til videre forskning vil bli fremstilt.

2.0 Litteraturgjennomgang

Litteraturen som er fremstilt nedenfor vil bli brukt som et rammeverk i oppgaven, og som resultatene senere vil bli drøftet opp imot. Kapittelet vil starte med å ta for seg Peter Arnolds legitimering av kroppsøvningsfaget og hans bevegelsesdimensjoner "læring i, om og gjennom bevegelse" (Arnold, 1988; 1991; Ommundsen, 2005; 2008). Deretter vil det bli fremstilt litteratur innenfor kroppsøvningsfagets egenart, læreplaner og sentrale forskrifter, samt tidligere studier som tar opp kroppsøvningsfagets legitimering og verdi. Avslutningsvis vil kapittelet ta for seg en kort oppsummering.

2.1 Arnolds legitimering av kroppsøvningsfaget

En måte å belyse kroppsøvningsfagets ytre og indre legitimering, og hva en ytre og indre legitimering av faget kan inneholde, er å benytte den skotske filosofen og pedagogen Peter Arnold sine bevegelsesdimensjoner. Han legitimerer kroppsøvningsfaget som et allmenndannende fag gjennom dimensjonene: "education in movement" (læring i bevegelse), "learning about movement" (læring om bevegelse) og "education through movement" (læring gjennom bevegelse) (Arnold, 1988). Selv om de tre dimensjonene har ulikt fokus, er de gjensidig avhengige av hverandre for en hensiktsmessig legitimering (Ommundsen, 2005). Nå skal det nevnes at Arnold sine bevegelsesdimensjoner ikke er universelle eller en teori for alt som omhandler bevegelse, men et mer spesifikt syn på hvordan kroppsøvningsfaget kan legitimeres. I denne oppgaven blir ikke disse dimensjonene forstått som en "fasit" for hvordan kroppsøvningsfaget skal legitimeres, men hans dimensjoner blir sett på som en god måte å legitimere faget på fordi han viser til at bevegelse og kroppsøving kan være mye mer enn bare det å være i fysisk aktivitet. Han viser til et mer helhetlig syn på bevegelse. Det er nok også grunnen til at hans litteratur ofte er blitt brukt som et rammeverk innen legitimeringen av det norske kroppsøvningsfaget.

Læring i bevegelse omhandler læring mens eleven er i bevegelse. Begrepet innbefatter stimulering av kroppslig bevissthet og kroppslig læring, hvor testing, prøving og feiling og mestring av egen kropp er sentralt. Ommundsen skriver at læring i bevegelse bør være kroppsøvningsfagets kjerneverdi og primære og indre legitimering, fordi læring i bevegelse utgjør bevegelseslæring, bevegelsesferdighet og praktisk-kroppslig læring (Arnold, 1988; 1991; Ommundsen, 2008). Også Sæle (2017) viser til Arnolds læring i bevegelse. Sæle mener læring i bevegelse omhandler en indre bevegelseserfaring, hvor deltakeren får mulighet til å lære om seg selv og verden på en meningsfull måte. Her er det aktiviteten i seg selv som står i sentrum for oppmerksomheten, og ikke funksjonelle fordeler som bedre helse, sosialisering og idrett. Arnold er oppfatt av en helhetlig tilnærming til læring, derfor

viser han til Deweys tenkning om erfaringslæring, og hans forestilling om at det pågår et dynamisk samspill mellom kropp og sinn (Sæle, 2017).

Læring om bevegelse omhandler kunnskap om bevegelse. Kunnskap om bevegelse er også en form for indre legitimering, men som underbygger "læring i bevegelse". Kunnskap om bevegelse vil kunne bidra til å øke elevens erkjennelse og refleksjon rundt egen bevegelsesaktivitet. En slik kunnskap vil for eksempel kunne være bevegelseslære, mat og ernæring, fysiologi og anatomi (Ommundsen, 2005), men også psykologi, sosiologi, estetikk og filosofi (Arnold, 1988). Hva som skjer i kroppen, både fysisk og psykisk. "Læring om bevegelse" kan med andre ord gi en teoretisk forståelse for ulike bevegelser. "Læring gjennom bevegelse" omhandler en ytre effekt utenfor formålet med faget. Dette begrepet tar for seg den ytre legitimeringen av faget og den instrumentelle effekten av det å være i bevegelse, som for eksempel idrett, helse og sosialisering (Ommundsen, 2005). "Læring gjennom bevegelse" ser dermed ikke på egenverdien av aktiviteten, men heller å øke elevenes forståelse og innsikt for hvorfor det er viktig å være i bevegelse (Arnold, 1988). Arnold mener det er bekymringsverdig at kroppsøving stadig forbindes med dimensjonen "læring gjennom bevegelse". For at det skal være en utdanning, må det ha en egenverdi. Det er egenverdien av aktiviteten som er viktig, og dersom det bygger på noe annet kan aktiviteten miste sin pedagogiske verdi (Arnold, 1991). På samme måte som "læring om bevegelse", er "læring gjennom bevegelse" underbygd "læring i bevegelse" (Ommundsen, 2005).

Videre hevder Sæle (2017) at "læring om og gjennom bevegelse" er de to som dominerer i skolens kroppsøving. Det samme hevder Säfvenbom, og legger til at faget i for stor grad domineres av objektiv kunnskap, som treningslære, bevegelseslære, fysiologi og anatomi (Lyngstad et al., 2011). Ifølge Sæle (2017) kan en årsak til dette være at lærerne ofte ser på elevene som lærende objekter, og ikke subjekter. I kroppsøving kan elevene utfordres på en særegen kroppseksistensiell måte når det gjelder erfaring av tid, rom og intersubjektivitet. Elevene kan få oppleve følelsen av "levd tid" som er annerledes fra den tekniske klokketiden, oppleve bevegelse i ulike rom, få en følelse av å være til stede i øyeblikket ved å delta sammen med andre. Sæle (2017, s.159) referer til Connolly (1995), som mener at vi mangler språk for elevenes "indre" kroppslige erfaringer. Faget har etablert et naturvitenskapelig språk for kroppens ytre kroppslige erfaringer som fysiologiske virkninger, derimot mangler vi et etablert språk for hvordan vi erfarer og føler når vi er i bevegelse. En måte kan være å få elevene til å fortelle om og sette ord på sine subjektive erfaringer og på den måten få grep om deres erfaringer i kroppsøvingstimene (Sæle, 2017). For å faktisk kunne forstå hvordan kroppsøvingfaget legitimeres og hva som er fagets ytre og indre legitimering, er det aktuelt å undersøke hva som faktisk står i norske læreplaner og sentrale forskrifter. I dette rammeverket står

det også hvilke verdier faget skal jobbe etter, og rammeverket er derfor sentralt for hvordan faget oppfattes.

2.2 Kroppsøvfingsfagets egenart og sentrale forskrifter

For å kunne forstå hvordan kroppsøvfingsfaget skal legitimeres er det aktuelt å sette seg inn i fagets læreplaner. I den sammenheng vil dette delkapittelet ta for seg tidligere læreplaner i kroppsøvfingsfaget og Kunnskapsløftet gjeldende fra 2012. Kapittelet vil ha størst fokus på den seneste læreplanen fordi denne kan tenkes å ha stor innflytelse på lærernes forståelse de seneste årene. Deretter fremstilles mer sentrale forskrifter fra Regjeringen på kroppsøvfingsfagets egenart for å gi et ytterligere bilde av hvordan kroppsøvfingsfaget skal legitimeres.

2.2.1 Kroppsøvfingsfagets læreplaner

Tidligere læreplaner viser at kroppsøvfingsfagets formål har endret seg opp gjennom tiden. Fra veldig tidlig av kan en se at hovedfokuset til faget først og fremst har vært å utvikle elevenes fysiske helse og rasjonelle kroppsbruk (By, 1998). Deretter hadde læreplanene i tillegg til å utvikle elevenes helse, et større fokus på utviklingen av glede, motivasjon, holdningsskapende arbeid, og en mer helhetlig utvikling av både fysiske og psykiske faktorer (Gurholt & Jenssen, 2007). De seneste læreplanene har også vært mer målstyrte med et mer spesifikt og konkret innhold som ga mindre rom for kreativitet på det lokale plan, enn tidligere læreplaner. Baktanken var at alle elever på samme klassetrinn i hele landet skulle gå gjennom samme lærestoff. Som et eksempel på dette viser Brattenborg og Engebretsen til læreplan for kroppsøving fra 1997, hvor alle hovedmomenter begynte med: *"I opplæringa skal elevene (...)"*. Kroppsøvfingsfaget var fortsatt et fag med egenverdi, men ble formulert som et instrumentelt fag som vil ha positiv innvirkning på elevenes utvikling også i andre fag. Grunnelementene i læreplanene de siste årene har vært lek, idrett, dans, sansemotorikk, grunntrening og friluftsliv (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Kunnskapsløftet, også kalt LK06, er den første læreplanen som forsøkte å danne en rød tråd gjennom hele grunnskolen og videregående opplæring. Den er en gjennomgående læreplan for både grunnskole og videregående opplæring, og består av Generell del av læreplan, Læringsplakaten med Prinsipper for opplæring, og læreplaner for det enkelte fag. LK06 er både en målstyrt og kompetansebasert læreplan, og en rammeplan. Den gir den enkelte skole stor lokal frihet og ansvar i valg og strukturering av innhold, metoder og organisering. LK06 tydeliggjør også skolens grunnleggende læringsoppdrag om å gi eleven en helhetlig utvikling, altså kompetanse til å mestre utdanning, arbeid og livet for øvrig. Begrepet kompetanse er gjennomgående i LK06. Begrepet blir

forstått som en evne til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Med tanke på kroppsøving vil det si at elevenes ferdigheter og kunnskaper i faget må utvikles som en kompetanse som gir dem større muligheter.

Den generelle delen av læreplanen har vært gjeldende for de to siste læreplanene. Den består av overordnede mål for opplæringen, sammen med verdigrunnlag for skolen. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) er dette læreplanverkets dannelsesideal, og tar for seg skolens ansvar i å utvikle hele eleven, mer enn bare kunnskap og ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den generelle delen består av seks ulike mennesketyper, som oppsummeres i en sjuende; det meningsøkende- (grunnleggende verdier, identitet), skapende- (kreativitet), arbeidende- (praktisk og allsidig ferdighet), allmenndannende- (grunnleggende kunnskap), samarbeidende- (evne til å samhandle), det miljøbevisste- (kunnskap om natur, miljø og teknologi), og det integrerte menneske.

Den fagspesifikke læreplanen er bygd opp med formålet med faget som innledning, og etterfølges av en beskrivelse av hovedområdene og timetall fordelt på de ulike trinnene. Kompetansemålene sier hva elevene skal mestre i løpet av årene på skolen, men ikke hvordan de skal oppnå mestringen. Det er opp til et lokalt læreplanarbeid å konkretisere kompetansemålene slik at ulike aktivitetene bygger på hverandre og elevene opplever en type struktur og progresjon i undervisningen. Det ble også gitt større rom for utarbeiding av det som på lokalt plan kalles læringsmål, men også delmål. Dette for å skape en progresjon og ivareta den "røde tråden" i elevenes oppnåelse av kompetansemål. Dette fører til en desentralisering av makt i arbeidet med læreplan, noe som vil si at blant annet elever, lærere, foreldre, skoleledere og skoleeiere har mulighet til å ha en dialog rundt hvordan de lokale læringsmålene skal formuleres, hvilke arbeidsmetoder som skal brukes, og selve innholdet i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Hensikten med dette er at målene i større grad skal synliggjøres for alle de involverte, for å rette opp de lite konkrete fagkravene i L97 (Haug, 2003). Hvert enkelt fag har også et ansvar i å utvikle de grunnleggende ferdigheter som skriving, lesing, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Disse blir sett på som basisferdigheter som må være til stede for at annen læring skal kunne foregå. Denne utviklingen skal skje parallelt med kompetansemålene i de enkelte fagene, og harmonere med kroppsøvingsfagets kjerneverdi. Det skal komme naturlig inn i undervisningen på dette fagets premisser (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Kunnskapsdepartementet har vedtatt endringer i kroppsøvingsfaget som trådte i kraft i 2012. Det er ikke mange endringer som er gjort, men det er blitt endret på ulike områder som fagets formål, hovedområder på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, grunnleggende ferdigheter, og i kompetansemålene. Læreplanen har som fokus å gi elevene en helhetlig utvikling ved å gi elevene

den nødvendige kompetansen til å mestre utdanning, arbeid og livet generelt. Formålet i den nye planen tydeliggjør at kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere barn og unge til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Her understrekes det at bevegelse og fysisk aktivitet er grunnleggende for mennesket, og betydelig for å fremme god helse. Organisert og fri aktivitet, samt eksperimentering står sentralt som aktivitetsområder. I tillegg er fair play og felles regler en viktig del av faget som omfatter samhandling og det å vise respekt for hverandre (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det sosiale aspektet kommer tydelig frem i måten faget fremmer fair play på, et begrep som i nyere tid har blitt en del av kroppsøvingen og fagplanen. I fagplanen benyttes formuleringen "å gjøre hverandre gode" i sammenheng med fair play, som sier noe om det kollektive ansvaret som fair play bygger på. Selv om begrepet fair play stammer fra idretten, knytter begrepet seg i kroppsøving til det som omhandler sunne verdier, god folkeskikk, og respekt for hverandre (Sæle, 2017). Kunnskap om trening og helse og sosiale aspekter ved fysisk aktivitet skal være med på styrke elevens selvbylde, identitet og flerkulturelle forståelse. Opplæringen skal også gi elevene mulighet til å reflektere over og vurdere sin egen innsats og kompetanse. Læreplanens kompetansemål skal også være tydeligere for å sikre progresjon fra barnetrinnet til videregående opplæring. Spiralprinsippet skal også være klarere, som vil si at kompetansemålene bygger på hverandre, og at kompleksiteten øker gjennom opplæringen. Dette skal sikre progresjon i elevens kompetanse, ved at aktiviteter blir gjentatt i stadig mer avanserte former etter hvert som elevene blir eldre, og kompetansen deres øker (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015c).

I formålsbeskrivelsen i faget finner en ulike mål som kroppsøvingfaget skal jobbe etter, og som kan knyttes til alternative forståelser av faget. Slik sett kan en argumentere for at det ikke finnes ett formål med kroppsøvingfaget, men at formålet med faget er mangfoldig. De tre første setningene i kapittelet om formålet med den nye læreplanen illustrerer dette mangfoldet: "*Kroppsøving er et allmenndannende fag (allmenndannelse) som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil (helse) og livslang bevegelsesglede (glede). Bevegelsen er grunnleggende hos mennesket (bevegelse) og en fysisk aktiv livsstil er viktig for å fremme god helse (helse). Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv er en viktig del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (allmenndannelse)*" (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det står også at faget er en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (sosialisering), samtidig utvikle barn og unges selvfølelse, selvforståelse, identitetsfølelse og en positiv oppfatning av kroppen (dannelse). Her ligger mål som allmenndannelse, helse, glede og bevegelse eksplisitt allerede i innledningen av fagets formålsbeskrivelse. Disse målene kan en til og med finne i samme setning (Utdanningsdirektoratet, 2015b; Vinje, 2016). Slik formålet er utformet i dag legger det opp til at fagets legitimitet kan forstås

på ulike måter. Det er også en utfordring å skille hva som et fagets indre og ytre legitimering, samt egenverdi og nytteverdi fordi disse målene er blandet sammen.

2.2.3 Sentrale forskrifter om kroppsøvningsfagets egenart

I Stortingsmeldingene kommer det frem at kroppsøving, sammen med de andre praktiske og estetiske fagene, alltid har vært populære blant elevene. I tillegg viser det seg at en av de mest populære valgfagene er fysisk aktivitet. Videre står det i meldingen at de praktiske og estetiske fagene kan skille seg fra de andre skolefagene når det kommer til innlæring og arbeidsmetoder, men det poengteres at fagene ikke skal være et pusterom for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene (Regjeringen, 2016). Det er også viktig at skolene lar elevene praktiskere disse fagene, og at de ikke teoretiseres for mye (Regjeringen, 2011).

Alle fag har en læreplan som beskriver formålet, hovedområdene og kompetansemålene som elevene skal tilegne seg i de ulike fagene (28). Kroppsøvningsfaget skal, ifølge Regjeringen, gi elevene kunnskap om trening, livsstil og helse, og bli motiverte til fysisk aktivitet gjennom et bredt utvalg av aktiviteter (Regjeringen, 2016). Den faglige grunnstammen er å gi elevene bevegelseskompetanse og bidra til elevenes læring og kunnskap, og dermed allmenndanning i skolen. Skolen og faget har både en oppgave i å utdanne og danne elevene. På en annen side har også kroppsøvningsfaget en viktig rolle for folkehelsen. Faget skal blant annet utvikle elevenes fysiske ferdigheter, som et forebyggende tiltak for god folkehelse (Regjeringen, 2011). Regjeringen mener også at det å øke antall timer fysisk aktivitet og kroppsøving er et viktig tiltak for å styrke innsatsen rettet mot barn og unge, og sørge for en bred satsing på folkehelse. Kroppsøvningsfaget skal dermed både gi elevene kompetanse og fremme folkehelsen.

2.3 Tidligere forskning på kroppsøvningslegitimering og verdi

Dette delkapittelet vil ta for seg tidligere studier på kroppsøvningsfaget. Kapittelet vil starte med å ta for seg studier som viser en form for ytre og indre legitimering av kroppsøvningsfaget. I den forbindelse vil inndelingen av hva som er en ytre og indre legitimering av kroppsøvningsfaget, være tilnærmet lik den Annerstedt (1991) gjør i sitt studium, og hva han beskriver som mer og mindre kroppsøvingsspesifikke forståelser av kroppsøvningsfagets legitimering. Deretter vil kapittelet ta for seg studier som har sett på kroppsøvningsfagets verdi.

I sin doktorgradsavhandling gjennomførte Annerstedt (1991) et fenomenografisk studie på svenske kroppsøvningslæreres oppfattelse av idrott och hälsa (Sveriges svar på norsk kroppsøving). Punkt 3.1 i

oppgaven vil beskrive hva fenomenografi er. Han beskriver ulike forståelser av kroppsøvfaget som også skal kunne representere alle undervisningsfag i skolen. De beskrivelseskategoriene som kommer frem i hans forskning er: "A. Att det tillgodoser behov för stunden, B. Dess förhållande till andre ämnen, C. Att det tillgodoser övergripande mål, D. Att det utvecklar vissa fysiska egenskaper, E. Dess karaktär av orienteringsämne, F. Att man lär sig kunnskaper och färdigheter som är specifika för ämnet." (Annerstedt, 1991, s.182). For å rangere de ulike beskrivelseskategoriene brukte Annerstedt bokstaver, hvor han rangerte kategori A-C som ikke spesifikke oppfattelser av kroppsøvfagets legitimering, mens kategori D-F var mer kroppsøvfagsspesifikke. Oppfattelsene er ulike grunnsyn til undervisningen som kan være ulike måter å arbeide på for å nå formålet i faget. Annerstedt understreker at disse grunnsynene henger nøye sammen. Han legger derfor til at flere av lærere kan ha flere av disse oppfatningene som kom frem i hans forskning. Annerstedt konkluderer med at alle mennesker er ulike, og det samme gjelder lærere. Han begrunner de ulike forståelsene av at lærere tolker læreplanen ulikt, og har ulike metoder for å oppnå målene i læreplanen (Annerstedt, 1991).

Den første kategorien i Annerstedts artikkel tar for seg et grunnsyn som betrakter kroppsøving som et rekreasjonsfag. I motsetning til de andre fem kategoriene, står kategori A for en oppfatning som ikke er prospektiv. Her blir kroppsøving betraktet som her-og-nå aktivitet, med lite fokus på læring. I denne sammenheng betraktes læreren som en underholder, hvor det legges til rette for elevens opplevelse av bevegelsesglede, avkobling og å ha det moro. Kategori B omhandler at faget ikke er viktig i seg selv, men ivareta mål i andre fag. Denne kategorien er ikke spesifikk for kroppsøving, men heller et instrumentelt syn på faget. Til forskjell fra kategori A, handler denne kategorien om at elevene skal få ut energi slik at de bedre skal kunne tilegne seg læring i de andre teoretiske fagene. I dette tilfellet kan kroppsøvfagsundervisning betraktes som en investering i eksempelvis kognitiv utvikling. Det vil si å øke forutsetningene for bedre intellektuell evne gjennom å utvikle motorikken. Den tredje kategorien omhandler overordnede mål i faget. I likhet med kategori B, er heller ikke kategori C spesifikk for kroppsøvfaget. Annerstedt mener kroppsøving som dannelsesfag tar for seg overgripende mål i skolen, og i den sammenheng blir blant annet allmenndannelse og det sosiale aspektet viktige funksjoner. Dette kan være overordnede mål som alle fag skal jobbe etter, men som ikke kommer like tydelig frem i andre fag. I kategori D blir kroppsøvfaget sett på som et helsefag. Her står trening av fysiske kvaliteter i sentrum. Her blir læreren sett på som mer som en fysisk trener, enn en lærer. I kategori E blir kroppsøving ansett som et aktivitets- og idrettsfag. I den sammenheng skal faget gi elevene et bredt utvalg av aktiviteter i timene. Læreren vil her være en informasjonskilde til forskjellige fysiske aktiviteter, og ønsker å introdusere elevene for så mange aktiviteter som mulig. Målet med å introdusere elevene for mange aktiviteter, er at de forhåpentligvis finner en aktivitet som de kan trives med også utenfor skolen. Innenfor denne

oppfattelsen er det ikke snakk om å lære så mye i aktivitetene eller at elevene skal beherske et antall ferdigheter. Denne oppfattelsen handler mer om å bli introdusert eller presentert for, få kjenne på, få forståelse for og stifte bekjentskap med aktivitetene. I den siste kategorien er læring av motorikk, fysiske ferdigheter og kunnskap sentralt. Dette læringssynet tar for seg læreren som tilrettelegger for kunnskaper og ferdigheter som er spesielle for kroppsøvingfaget, slik at barn og unge skal kunne delta i det idrettstilbudet og den bevegelseskulturen som finnes (Annerstedt, 1991).

2.3.1 Ytre legitimering av kroppsøvingfaget

I lys av Annerstedt og hans rangering av beskrivelseskategoriene kan kategoriene A-D bli sett på som en ytre legitimering av kroppsøvingfaget (Annerstedt, 1991). Tidligere studier viser, i likhet med Annerstedt, at kroppsøving ofte blir ansett som et praktisk, utøvende fag, som kompenserer for en ellers stillesittende og fagbetont skolehverdag (Bulger & Housner, 2009). I Wessel (2014) sitt studium viser det seg at elevene til enhver tid har forventninger om å være i aktivitet, og ikke for eksempel stoppe og reflektere over hva de tenker, føler og opplever i timene. Elevene er også veldig opptatte av aktivitetsutvalget i timen, men ikke selve budskapet bak aktivitetene. I studiet til Bjerke, Lyngstad, og Lagestad (2016) kommer det frem at elevgruppa med lav fysisk form anser faget mer som et praktisk avbrekk, mens gruppa med høy fysisk form mener timene skal være en treningsøkt. Sistnevnte opplever også trivsel i de fleste aktivitetene i kroppsøvinger. Det kommer også frem at trivselen til elevene har en sammenheng med lærerens valg av faginnhold. Også elevene i Parr og Smith (2007) sitt studium forstår faget som et avbrekk fra teorifagene, men med mer fokus på sosial interaksjon og å ha det gøy.

I rapporten: *"L97 og kroppsøvingfaget – fra blå protokoll til grå hverdag"* kommer det frem at kroppsøvingslærerne er uenige i at faget er et rekreasjonsfag. Hovedrapport 1 tar for seg kroppsøvingslæreres erfaringer knyttet til læreplanen L97 og kroppsøving. Gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse kommer det fram at kroppsøvingslærerne ser på 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, som viktige. Lærerne svarer også at innholdet i timene deres bærer størst preg av lek og idrett, mens friluftsliv og dans blir nedprioritert (Moser et al., 2001). Hovedrapport 2 har gått mer i dybden av Hovedrapport 1, blant annet ved bruk av kvalitative intervjuer. Her ble også elever fra barne- og ungdomsskoler intervjuet. I denne rapporten begrunner lærere (ikke kroppsøvingslærere) at kroppsøving er en viktig avveksling fra teorifagene. Også elevene deler dette synet, hvor formålet i kroppsøving blir forstått som å bevege seg og å slippe teoretiske fag. Elevene mener også at dans, som er et hovedemne, blir

nedprioritert. I tillegg ønsker både lærerne og elevene flere timer i faget (Moser et al., 2002). Haug (2003) gjennomførte, i likhet med Moser et al. (2001; 2002), en evaluering av L97 og kroppsøvningsfaget. Han fikk også mange av de samme svarene som Moser et al., gjennom sine spørreskjemaer, observasjoner og intervjuer av lærere og elever. Han konkluderer med at kroppsøving er et fag med fokus på rekreasjon i skolehverdagen, og at dans blir nedprioritert blant mannlige lærere sammenlignet med kvinnelige. Det samme kommer frem i en kartlegging av norske 6-, 9- og 15-åringers fysiske aktivitetsvaner. I denne rapporten gjennomførte elever og lærere en kvantitativ undersøkelse om kroppsøvningsfaget. Her kommer det frem at elever og lærere oppfatter kroppsøvningsfaget som et aktivitets- og avkoblingsfag, og ikke som et lærings- og dannelsesfag. Et liknende syn virker å være grunnen til at kroppsøvningsfaget i mindre grad blir prioritert blant skoleledere. Skoleledere oppfatter at målet med faget er å bedre elevens fysiske helse, oppnå aktive fritidsvaner og øke elevens sosiale kompetanse, gjennom mest mulig fysisk aktivitet (Kolle, 2012). Alle disse resultatene, fra de ulike studiene, står i stil med hovedkonklusjonen i studiet til Bamford (2012). Han mener de praktiske og estetiske fagene i skolen er høyt verdsatt, men at et fellestrekk for oppfatningen er at disse fungerer som en "pause" fra de andre fagene.

I likhet med Annerstedt (1991) sin kategori B, viser resultatene fra studien til Helga, Espeland, Grønsdal, Arnesen, og Sømoe (2014) at lærere oppfatter de praktisk-estetiske fagene som svært viktige for en rekke sider ved arbeidet i skolen. Lærerne mener disse fagene blant annet er viktig for utvikling av kreativitet og for læring i teorifag. I tillegg har lærere, rektorer og skoleeiere gjennomgående positive holdninger til praktisk-estetiske fag. En annen som underbygger en slik oppfatning er Ommundsen (2013). Han skriver at utvikling av fysisk – motoriske ferdigheter kan bidra til kognitiv utvikling hos elevene. Han påstår at nyere forskning (uten å referere til hvilken) underbygger at kroppsøvningsundervisning med fokus på utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter kan styrke deres fysiske og mentale helse så vel som kognitive funksjoner og prestasjoner i skolen. Annen nyere forskning viser derimot at det ikke finnes klare eller direkte sammenhenger mellom utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter og kognisjon, men at det tyder på at det er flere positive og indirekte sammenhenger (Donnelly et al., 2016).

Moen, Westlie, og Skille (2017) påstår at kroppsøving er i en særstilling fordi det berører felt som det allmenndannende og det kroppskulturelle, noe som kan ses i sammenheng med kategori C i Annerstedt (1991). I Moen, Westlie og Skille (2017) blir dusjing i kroppsøving løftet frem. De poengterer at ved å dusje i timene lærer elevene at de er forskjellige og har forskjellige kropp, noe som kan skape en aksept og forståelse for at en er i forskjellige faser i kroppslig utvikling. Dette mener forskerne samstemmer med formålet i faget om å utvikle respekt for hverandre med de

likheter og ulikheter mennesker har. Elevene kan havne i situasjoner utenfor skolen hvor det er mest vanlig med felles garderober og dusjer, dermed kan det å være allmenndannet innebære å kunne skifte og dusje med andre. På bakgrunn av flere masterstudier virker det sosiale aspektet og det sosiale miljøet å ha stor betydning for elever i kroppsøving. Elevene legger i denne sammenheng til at læring av samarbeid og fair play er viktig i kroppsøving (Derås, 2014; Hagen, 2015; Wiken, 2011). I tillegg presiserer Sæle at samarbeid er en forutsetning for å få en god karakter i kroppsøving, en kvalitet som ikke gjelder andre skolefags karakter. Han mener også å utvikle elevenes evne til samarbeid har betydning for elevene som fremtidige samfunnsmedlemmer, og deres dannelse og allmenndannelse (Sæle, 2017).

Som vist innledningsvis i oppgaven, blir ofte kroppsøvingsfaget oppfattet som et helsefag i lys av helsemyndighetenes anbefaling om minst én time fysisk aktivitet hver dag og den økende stillesittingen (Ommundsen, 2008). Meen (2000) konkluderer i sin artikkel med at hyppig og allsidig fysisk aktivitet er nødvendig for normal fysisk utvikling, og for god helse i oppveksten og senere i livet. Aktivitet i oppveksten er viktig for å forebygge dårlig helse og sykdommer i voksen alder. Videre konkluderer Meen at fra et medisinsk og fysiologisk synspunkt er det sterke argumenter for en time daglig kroppsøvingundervisning. Det å forstå kroppsøving som et helsefag kan ses i sammenheng med Annerstedts kategori D. Selv om Annerstedt trekker frem en forståelse av kroppsøvingsfaget som et helsefag som mer kroppsøvingsspesifikk, blir helse i denne oppgaven tolket som et mer generelt mål i dagens skole, og derfor en ytre legitimering av faget.

Et tilnærmet likt helsesyn kommer også frem i enkelte norske masterstudier. Elevene ser ut til å tro at faget handler om å holde seg i form, god helse, sunn livsstil, og forebygge skader og sykdommer. I tillegg kommer læring av samarbeid, fair play, grunntrening og ferdigheter i ulike idretter, som andre begrunnelser for fagets hensikt (Hagen, 2015; Wiken, 2011; Wessels, 2014). Hele tre av fire elever mener å komme i bedre form er et viktig formål med faget (Hagen, 2015). Løvstad (2016) hevder ungdom har en intuitive forståelse av helse, som omhandler kroppens fysiske "stand". Ungdommer uttrykker kroppens stand som noe observerbart, og noe som representerte et resultat av kosthold og trening. De mener også kroppsøvingsfaget formidler helse som noe objektivt og noe som alle automatisk oppnår gjennom en sunn livsstil. Det viser seg at også kroppsøvingslærerne er sterkt påvirket av helsediskursen (Hagen, 2015; Myhrer, 2014; Syvertsen, 2014). Gjennom faget har lærerne mulighet til å gi elevene konkret kunnskap om trening, og kunnskap om hvilke treningsmetoder som best kan nyttes for å forbedre og vedlikeholde helse. Faget betraktes som en arena der elevene kan få en treningsøkt. Lærerne nevner ikke alltid eksplisitt at elevene forbedrer helsen gjennom ballidretter, men ved at de ønsker lange spill-sekvenser med høy innsats og høy puls, anser de likevel

undervisningen i ballidretter som en treningsøkt (Syvertsen, 2014). Derimot svarer lærerne i Løvli (2014) sitt studium, at de prøver å fokusere på sunnhetsdebatten når elevene kommer til læreren og spør hvordan de kan for eksempel trene for å oppnå et visst kroppslig resultat. Også skolelederne virker å dele synet til både elevene og kroppsøvingslærerne. De mener målet til kroppsøvingsfaget er, gjennom mest mulig fysisk aktivitet, å bedre elevenes fysiske helse (Hagen, 2015) og bidra til aktive fritidsvaner, samt øke elevenes sosiale kompetanse. Skoleledere opplever at faget ikke er et læringsfag, derfor blir det i liten grad prioritert i skolen (Heen-Moe, 2015).

Det svenske studiet til Quennerstedt et al. (2003) fikk også et lignende svar som studiene ovenfor. De så på skolelederens, kroppsøvingslærerens og elevens opplevelse, mening og hva som skal læres i faget. I studien oppgir lærerne at de legger mer vekt på trivsel og sunne holdninger til faget, kropp og helse. De fleste elevene oppgir at de trives i faget og at det er fokus på læring, men at læringen baserer seg på instrumentelle formål som bedre fysikk og effekter av fysisk aktivitet. Lærerne synes fagets formål og læreplanens hovedområder er for åpne og dermed åpner dette opp for ulike tolkninger. I tillegg er det for lite faglig refleksjon over fagets legitimering (Quennerstedt et al., 2003). Gjennom sin sammenligning av nasjonale dokumenter og studier i kroppsøving mellom land i Skandinavia, påpeker Annerstedt (2008) at temaer som fysisk aktivitet, sosial læring og helse dominerer læreplanene i faget. Han påpeker også at helse har vært et viktig mål i norsk kroppsøving helt siden den første læreplanen kom i 1848. Annerstedt understreker at helse har et stort fokus selv om det bare blir nevnt to ganger i læreplanen fra 2006. Det viser seg også at praksisen av faget ikke står i stil med de politiske styringsdokumentene, noe som er gjennomgående i de skandinaviske landene.

2.3.2 Indre legitimering av kroppsøvingsfaget

I lys av Annerstedt og hans rangering av beskrivelseskategoriene kan kategoriene E og F bli sett på som en indre legitimering av kroppsøvingsfaget (Annerstedt, 1991). De studiene som kommer frem i dette kapitlet har enten undersøkt eller kommet frem til mer spesifikke forståelser av kroppsøvingsfagets legitimering. Munk og Seelen (2012) trekker blant annet frem at sport- og idrettsaktiviteter er noe som preger innholdet i kroppsøvingstimene. I den forbindelse kan det å tenke kroppsøving som sport- og idrettsfag til dels være en indre legitimering av kroppsøvingsfaget, og ses i sammenheng med Annerstedt sin beskrivelseskategori E. Munk og Seelen (2012) mente sport- og idrettsaktiviteter styrker forskjellen mellom de idrettssterke og -svake elevene, hvor de førstnevnte dominerer. Lærerne må derfor tenke bredere i deres didaktiske valg, selv om det ofte fører til stor motstand fra de idrettssterke elevene. Det kommer også frem at lærere i andre fag enn kroppsøving ikke har en klar oppfatning av hvilke mål kroppsøvingsfaget skal arbeide etter. Resultatene fra studien til Kolbeinsen (2016), viser at det ikke bare er lærere som mener at faget

bærer preg av tradisjonelle idretter og aktiviteter, det samme gjør også elever. De opplever faget som ferdighetsorientert, og at det foregår en konstant sammenlikning av idrettslige ferdigheter og prestasjoner uavhengig av elevenes forutsetninger. Samtidig virker det som om elevene har liten innsikt i fagets formål og hva de skal lære, selv om de uttrykker positive holdninger til faget.

I Nannestad (2015) sin masteroppgave kommer det frem at kroppsøvlingslærere ofte er uenige i hvordan en skal oppnå formålet i faget. Noen mener det viktigst å introdusere elevene for mange aktiviteter, mens andre mener kunnskapen elevene sitter igjen med i hver aktivitet, er viktigst. Ifølge Ommundsen (1995) oppfatter kroppsøvlingslærere med idrettsbakgrunn i konkurranseidrett det som et positivt gode og overfører slike forestillinger til sin undervisning og kroppsøvlingsfaget. En utfordring, som Armour (1998) trekker frem i sin artikkel, er at noen kroppsøvlingslærere ser liten forskjell på kroppsøving og idrett. Videre hevdes det at kroppsøvlingslærere henter impulser fra idretten og anvender dette i sin kroppsøvlingsundervisning. Lærerne argumenterer derimot for at valgene de gjør er i sammenheng med deres utdanning. Den samme tendens kan en ifølge Moen (2011) også se blant kroppsøvlingsstudenter. Hun hevder studentenes forståelse og praksis bærer preg av en reproduksjon av studentenes egen idrettsbakgrunn, og at utdanningen i dette tilfellet ikke er god nok. Utdanningen påvirker i for liten grad kroppsøvlingslærerstudenters konservative syn på faget, hvor faget blir forbundet med innlæring av ulike idretter og teknikker, samt med det å forebygge den negative helseutviklingen. Dette kan ses i sammenheng med Lyngstad (2017), som blant annet trekker frem at kroppsøvlingslærere ofte bruker sin egen livsstil som pedagogisk verktøy i sin undervisning. Dette kan derimot begrense innholdet i undervisningen, og kan gjøre at flere elever misliker faget. Et eksempel på det kommer frem i artikkelen til Andrews og Johansen (2008). Her viser det seg at den mest dominerende aktiviteten var ballidrett, mens fotball synes å være den mest utbredte. Det var lite spor av mer utfordrende aktiviteter som fjellklatring og rafting. Enkelte elever uttrykker at mer enn halvparten av tiden gikk til fotball fordi både læreren og flere av elevene ønsket denne aktiviteten. Det kommer også frem i studiet at konkurranseelementet i lagspillet ble mye sterkere på ungdomstrinnet, noe som gjorde at flere mislikte kroppsøvlingsfaget. Et liknende resultat fikk også Svendby (2013) i sin avhandling. Her forteller elevene at innholdet i timene vier mye plass til ballspill og løpsaktiviteter, mens dans og friluftsliv vektlegges i mindre grad. Faget anses også i liten grad å være et læringsfag med fokus på pedagogikk og ulike metoder for læring. Fagets formål faller ofte på aktivitet og helse, der hvor samfunnspolitiske interesser ligger til grunn. I tillegg er det en utbredt oppfatning blant foreldrene at visse aktiviteter må være med i faget, til tross for at de innrømmer å mangle kunnskap om både faget og læreplanen (Svendby, 2013).

Enkelte masterstudier har blant annet undersøkt dette med læring i kroppsøving. Disse kan ses i sammenheng med Annerstedts kategori F. Prosjektet til Sannes (2014) viser derimot at elevenes erfaring med læring og utvikling i kroppsøving ikke er spesielt stor. De uttrykker også at innholdet i faget er lite utfordrende, lite variert og det mangler progresjon. Elevene med lavere ferdighetsnivå opplever på sin side læring i større grad enn elever med høyt ferdighetsnivå. En konsekvens av mangel på læring gjør at elevene stiller spørsmål ved lærerens kunnskap om å tilpasse undervisning til elevgruppen. Viktigheten av mer motivasjon, støtte og veiledning fra læreren, uttrykker elevene som viktig for å øke deres grad av utvikling og læring. I Wiken (2011) sitt studium kommer det frem at hele seks av ti elever oppgir at de ikke har lært noe i kroppsøving. Til tross for at en del av elevene oppgir at de har tilegnet seg kunnskaper i faget, er det likevel nesten 50 % som føler de ikke kjenner til kompetansemålene i faget. I tillegg kommer det frem i Nannestad (2015) at kroppsøvingslærerne i liten grad vektlegger læring av fysisk-motoriske ferdigheter, samt de fem grunnleggende ferdighetene som å kunne lese, regne, bruke digitale ferdigheter og uttrykke seg skriftlig og muntlig.

I evalueringen til Danmarks Evalueringsinstitutt viser det seg at selv om kroppsøvingslærere ønsker at faget skal være et lærings- og dannelsesfag, så fokuserer de fleste i større grad på hva elevene skal gjøre, og ikke hva de skal lære i timene. Lærerne mener faget bør handle om å ha det gøy og bli svett, sammen med motorisk utvikling og kroppsbeherskelse. Elevene opplever derimot formålet som rekreasjon, avveksling og en arena hvor de kan utøve forskjellige idretter. Et fåtall av elevene oppgir at de lærer noe i kroppsøving (Evalueringsinstitutt, 2004). Nyere forskning fra Sverige viser også at elever har en uklar forståelse av fagets formål og vektning av innhold. Derimot om målene er godt formulert av lærerne, er det større sannsynlighet for at elevene forstår og er klar over læringsutfallene, samt hva de skal lære. Redelius, Quennerstedt, og Öhman (2015) intervjuet videregående elever og lærere, og videotapet kroppsøvingstimer hvor de fant at innholdet i kroppsøvingstimer ofte ikke står i stil med læreplanen sier. Det viser seg at læreren isteden ofte har et fokus på å skape effektive og aktivitetsfulle timer.

2.3.3 Kroppsøvingsfagets verdi

Ifølge Sæle (2017) har kroppsøvingsfaget kjempet for sin legitimitet på de fleste utdanningsnivåer. På bakgrunn av påstander fra kritikere om at faget er en fritidssysse, blir ikke faget forstått som like viktig sammenliknet med andre former for kunnskap, som blir ansett å være pedagogisk viktigere i skolen. Noen kan til og med hevde at faget er unødvendig, og at tiden heller kan brukes til læring innen lesing, skriving og matematikk (Burton & Vanheest, 2007). Sæle understreker at fagets

manglende legitimitet delvis skyldes en manglende evne til å produsere en velbegrunnet redegjørelse for fagets praksis. En annen grunn kan være at kroppsøvingstudanningen står plassert innenfor et kartesiansk kunnskapsparadigme der kognitiv kompetanse oppfattes som viktigere enn fysisk aktivitet. Det vil si at utdanning oppfattes som å være noe seriøst, mens for eksempel spill og lek anses å være noe ikke-seriøst (Sæle, 2017). Dette kommer også frem i Espeland, Allern, Carlsen, og Kalsnes (2011), som påviser at de praktiske og estetiske fagene har blitt betydelig redusert i grunnskolen siden 1974, særlig på ungdomstrinnet. De mener også at dagens skole i stor grad er preget av teoretiske fag, tradisjonelle undervisningsmåter, lite variasjon, og et økende fravær av praktiske og estetiske læringsstrategier. Faget preges i tillegg av blant annet lite tid, ufaglærte lærere og manglende fokus på utvikling av læreplaner (MacPhail & Halbert, 2005).

Munk og Seelen (2012) hevder at det er forskjellige meninger blant faglærere, ledelsen og elevene når det kommer til fagets status. Noen mener statusen har økt, mens andre mener den er uendret. Armour (1998) påpeker at mange kroppsøvingslærere mener at faget deres krever mer av elevene fordi det utvikler hele eleven, både fysisk og intellektuelt. Kroppsøvingslærerne mener også at faget har en høy status i skolen, men skylder på en sviktende oppbakking fra andre faglærere og skoleledere (Munk & Seelen, 2012). Dette underbygger også kroppsøvingslærerne i Danmarks evalueringsinstitutt som trekker frem at skoleledelsens innsikt og interesse har mye å si for kroppsøvingsfagets status. Videre anbefaler Danmarks Evalueringsinstitutt at kroppsøvingslærerne i større grad blir mer bevisste og systematiske i arbeidet med mål, progresjon og evaluering, for å øke fagets status (Evalueringsinstitutt, 2004). Andre faglærere mener også at faget er viktig, men de ønsker selv ikke å involvere seg i konflikter som kan oppstå som for eksempel glemt idrettstøy eller i badesituasjoner (Munk & Seelen, 2012).

En studie gjennomført i 232 land viser derimot at kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærere har lavere status enn de andre fagene i skolen (Association, 2014). Et liknende resultat kommer også frem blant kroppsøvingslærerne i Hovedrapport 1 (Moser et al., 2001). Gjennom kvantitative spørreundersøkelser kommer det frem at kroppsøvingslærerne opplever at faget deres er av mindre betydning enn de andre fagene i skolen. Det viser seg også at 34% av lærerne var "litt enig" eller "enig" i påstanden om at kroppsøvingsfaget har en lav status ved deres skole (Moser et al., 2001). Resultatene fra studien til Wiken (2011) viser at i overkant av en tredjedel av de spurte elevene mener faget er mindre viktig enn de andre fagene i skolen. Derimot synes fire av fem elever i studien at faget er viktig. Wiken tolket dette dithen at kroppsøvingsfaget har lavere status. Elevene og lærerne i Hovedrapport 2 svarte også at de synes kroppsøvingsfaget er meget viktig, noe som tilsier at fagets status betraktes som høy (Moser et al., 2002). Lærerne i andre teoretiske fag svarer derimot

noe annet i Armour (1998) sitt studium på engelske kroppsøvingslærere. Her kommer det frem at kroppsøvingsfagets status er lav blant lærere i teoretiske fag. En liknende oppfattelse virker også mange foreldre å ha (Svendby, 2013). Bamford mener problemet med at kroppsøvingsfagets status blir sett på som lav, er fordi media fremstiller de estetiske fagene som mindre krevende enn de andre fagene. Han mener også at PISA-resultatene har hatt uforholdsmessig stor negativ innvirkning på opplæringen i de estetiske fagene i skolen (Bamford, 2012). Dette kan tyde på at det finnes ulike oppfatninger om kroppsøvingsfagets status og verdi, både innenfor og utenfor skolesystemet.

2.4 Oppsummering

Hensikten med dette kapittelet er å bruke litteraturen det henvises til som et rammeverk for oppgaven. I den forbindelse blir tre bevegelsesdimensjoner fremstilt, som brukes i legitimering av kroppsøvingsfaget. Her bør bevegelsesdimensjonen "læring i bevegelse" være fagets kjerneverdi og primære legitimering. Verdier som bedre helse, idrettslige prestasjoner, sosialisering og så videre, blir sett på som mer nytteverdier og en instrumentell legitimering av faget, og underbygger "læring i bevegelse". Fagets egenart og sentrale forskrifter tar for seg kroppsøvingsfagets læreplan og hvilken hensikt faget faktisk har og har hatt. Ifølge dagens læreplan er kroppsøvingsfaget et allmenndannende fag. I tillegg finner en mål som helse, sosialisering, dannelse, glede og bevegelse implisitt i læreplanen. Disse er derimot ikke vektet, derfor kan det være utfordrende å vite hva som er fagets indre og ytre legitimering eller egen- og nytteverdier ved faget. Oversikten over tidligere studier viser ulik forskning på kroppsøvingsfagets legitimering og verdi. Ut ifra forskning kan det tyde på at både kroppsøvingsfaget legitimitet og verdi oppfattes ulikt av ulike aktører. Dette vises gjennom en inndeling av en ytre og indre legitimering av faget. Selv om denne kunnskapsoversikten langt ifra tar for seg alle studiene i Norge og utland, kan det tyde på at kroppsøvingsfaget ofte blir legitimert gjennom et ytre, og gjennom nytteverdier ved faget.

3.0 Metode

For å belyse problemstillingen benyttet dette studiet en kvalitativ metode. Kvalitativ metode og intervju blir ansett å være hensiktsmessig når forskningsspørsmålene er fortolkende (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). I den sammenheng ville en kvalitativ metode kunne belyse lærernes oppfatning og forståelse på en mer hensiktsmessig måte. Selv om en kvantitativ metode antagelig ville gitt flere respondenter, flere svar og gitt respondentene muligheten til å være anonyme, ville en slik metode i større grad satt premisser for hvilke svar informantene kunne gitt. Dette kunne resultere i et "feil" bilde av utvalgets oppfattelser. I tillegg er det ofte et mål innenfor kvantitativ metode å generalisere (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006), noe denne oppgaven ikke hadde til hensikt. I lys av dette ble kvalitativ metode og intervju valgt. Videre ble det i samråd med veiledere sett på som hensiktsmessig å benytte en fenomenografisk tilnærming. Dette ble valgt på bakgrunn av at problemstillingen prøvde å fange menneskers oppfattelser av et fenomen. Med tanke på at denne tilnærmingen ikke er særlig utbredt i Norge og ikke må forveksles med for eksempel fenomenologi, vil kjennetegnene ved denne tilnærmingen bli nøye fremstilt i punkt 3.1. Deretter fremstilles innsamlingsmetoden, som er intervju, sammen med intervjuguiden og utvalget for oppgaven. Etter det vil selve innsamlingen, behandlingen og analysen av datamaterialet bli beskrevet. Avslutningsvis vil oppgavens pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse bli presentert, samt etiske utfordringer og forskerens egen forforståelse.

3.1 Fenomenografi

Fenomenografi er en kvalitativ forskningstilnærming som er utformet for å finne og beskrive menneskers kvalitative opplevelser av verden (Marton, 1981). Målet med metoden er å kategorisere ulike oppfattelser av et fenomen, for så å synliggjøre kompleksiteten gjennom å identifisere tydelige variasjoner i oppfattelsene av fenomenet (Marton & Booth, 2000). Variasjonen kan dermed beskrive hvordan et fenomen fremtrer for et gitt individ eller en gruppe i ulike situasjoner. Hovedresultatet i fenomenografi blir beskrivelseskategorier som kommer frem fra analysen av informantenes oppfatninger (Dahlgren & Fallsberg, 1991). Disse kategoriene skaper et utfallsrom som består av en kvalitativ variasjon i oppfatninger av et fenomen, på et gitt tidspunkt, og kollektivt for personene i utvalget. Kategoriene representerer dermed den kollektive oppfatningen utvalget har av fenomenet, og som betegnes som fenomenets grunnoppfatninger.

Fenomenografi ble utviklet av forskere ved Göteborgs universitet på 70-tallet, og har hentet inspirasjon fra blant annet innlærings- og gestaltpsykologi (Marton & Booth, 1997). Ifølge Marton er

ikke fenomenografi en like anerkjent metode slik som fenomenologi eller hermeneutikk, men en egnet tilnærming til identifisering og formulering av bestemte typer forskningsspørsmål, spesielt spørsmål rettet mot læring og forståelse (Marton & Booth, 2000). Selve begrepet består av ordene *fenomenon* som betyr "det som viser seg" og *grafia* som betyr "å beskrive i ord eller bilde" (Alexandersson, 2009). Målet med metoden er derfor å beskrive det som viser seg. Røttene fra Marton og hans kolleger ved Göteborgs universitet har blitt videreutviklet av flere andre forskningsmiljø rundt om i verden. Fenomenografi beskrives som en tilnærming hvor målet er å beskrive kvalitative variasjoner i hvordan mennesker erfarer, oppfatter og forstår forskjellige fenomen (Hasselgren & Beach, 1997). Begrepet ble først omtalt i artikkelen «Phenomenography-describing conceptions of the world around us» (Marton, 1981) og ble senere utviklet gjennom studier av kvalitative ulike måter å erfare fenomen på. Tilnærmingen har utviklet seg til å bli en empirisk forskningstradisjon, hvor det grunnleggende momentet er kunnskap som bygger på menneskers subjektive tankevirksomhet. Kunnskap skapes dermed i relasjonen mellom individers tanker og handlinger, og den verden de inngår i. Dette gjør at menneskers oppfattelse ikke må forstås som noe naturlig gitt, men som elementer av den virkeligheten menneskene inngår i, og som dannes gjennom deres deltagelse og tolkning av virkeligheten (Svensson, 1997).

Idéen til fenomenografi er at det finnes et begrenset antall måter å oppfatte og forstå et fenomen på, hvor målet er å beskrive og kategorisere disse forskjellige oppfattelsene. Disse blir, som nevnt tidligere, kalt beskrivelseskategorier. Målet er ikke å finne essensen i hva et fenomen er, som i fenomenologien (Smith, Flowers, & Larkin, 2009), men å beskrive ulike måter et gitt fenomen kan oppfattes på. Hva individet erfarer står derfor i sentrum i fenomenografien. Marton og Booth (2000) skriver at individers perspektiv og bakgrunn har mye å si for hvordan et fenomen blir erfart, og ikke bare fenomenet i seg selv. Konsekvensen er at alle fenomen kan erfares på ulike måter. Denne variasjonen i oppfattelser er viktig fordi den representerer nøkkelen til å erfare noe i utgangspunktet. Uten en variasjon vil alt bare være en grå masse av ubetydelige objekter og hendelser. Konsekvensen av dette er at undersøkelse og kategorisering av en oppfattelse først blir meningsfull når det settes i relasjon til andre oppfattelser og kategorier. Å oppfatte verden forutsetter altså en form for variasjon, men det forutsetter også individer som oppfatter det. Sentralt innen fenomenografien er derfor fokuset på menneskers oppfatninger av verden, at det varierer mellom mennesker, og at en mening ved et spesifikt tidspunkt formes av ulike aspekter. Dette skaper sammen variasjoner i oppfattelser. Variasjonen i de ulike oppfatningene skal være representert i beskrivelseskategoriene, og disse kategoriene skal skille seg fra hverandre, ved å være unike i sin beskrivelse av oppfatningen av et fenomen. På den måten ivaretar kategoriene variasjonen innenfor mellom hverandre (Marton & Booth, 2000).

3.1.1 Tidligere forskning på fenomenografi

De seneste årene har tre problemområder skilt seg ut innenfor fenomenografisk forskning. Det første problemområdet konsentrerer seg om sammenhengen mellom menneskers oppfatning av læring og det som studeres og hvordan en forstår det som er lest. Dette området omfatter også studier i forandring av oppfatninger gjennom utdanning. Det andre området omhandler spørsmål omkring oppfatning av sentrale begrep innen emneområder som økonomi, matematikk og fysikk. Det tredje problemområdet interesserer seg for hvordan mennesker oppfatter fenomener av allment eller av mer spesifikt slag. Dette kan være fenomener som; lærerkunnskap, politisk makt, læreres oppfatninger av undervisning, læreres oppfatninger av utviklingsarbeid og førskolelæreres oppfatning av metodikkemnet, samt barns oppfatninger av læring og lesing (Uljen, 1989).

Problemstilling i denne oppgaven, som tar for seg andre læreres oppfatninger av kroppsøving, kan ses i sammenheng med det siste problemområdet. Et eksempel på et studium med en fenomenografisk tilnærming, som også berører temaet i denne oppgaven, er det tidligere nevnte studiet til Annerstedt (1991). I sin forskning på idrett och hälsa, altså det svenske svaret på norsk kroppsøving, hadde han en interesse av å studere hva kroppsøvingslærere ville med sitt emne og sine elever, samt hvilke kompetanser de var ansett å ha. Formålet med hans empiriske undersøkelse var, ved hjelp av en fenomenografisk metode, å beskrive og analysere de ulike oppfatningene som eksisterer rundt kroppsøvingsfagets legitimitet og kroppsøvingslærerkompetanse. Det strategiske utvalget i Annerstedts prosjekt besto derfor av blant annet kroppsøvingslærere. Videre stilte Annerstedt spørsmål om hvorfor bør idrett och hälsa forbli et obligatorisk emne i skolen, hvordan lærerne selv ville karakterisert målsettingen for emnet, og hva emnet går ut på. Dette for å finne hvilke oppfatninger utvalget hadde (Annerstedt, 1991).

3.1.2 Første- og andreordens perspektiv

Marton legger vekt på forskjellen mellom hvordan noe er og hvordan noe oppfattes å være (Marton, 1981). Dette skaper et skille mellom det han kaller første- og andreordens perspektiv. Førsteordens perspektiv er hvordan noe ses på fra utsiden, også kalt fakta eller teoriens beskrivelse av hva et fenomen er. Fenomenografi tar utgangspunkt i andreordens perspektiv, altså hvordan noe oppfattes å være. Det vil si hvordan informanter erfarer og oppfatter fenomenet (Paulsson, 2008).

Fenomenografi som forskningsmetode er dermed deskriptiv, empirisk og innholdsorientert ved at den søker å beskrive hvordan fenomenet oppfattes av informantene i den konteksten og verdenen de erfarer.

I fenomenografi undersøkes virkeligheten gjennom spørsmål om hvordan mennesker oppfatter verden. Det alternative spørsmålet er hvordan verden fungerer i seg selv. Her skiller en mellom første- og andreordens perspektiv (Paulsson, 2008). I et førsteordens perspektiv stilles det spørsmål om virkeligheten slik den er. Eksempel på spørsmål er: Hvorfor gjør noen elever det bedre enn andre på skolen? I et andreordens perspektiv stilles det spørsmål om menneskers oppfattelse av hvorfor noen elever gjør det bedre enn andre. I det første, som også er det mest vanlige, er forskningsfokuset på hvordan verden faktisk ser ut. I det andre perspektivet er fokuset på menneskers tanker og ideer om verden, eller deres erfaringer av den (Paulsson, 2008). Dette fokuset er viktig fordi målet i fenomenografi er å undersøke hvordan mennesker erfarer, tolker, oppfatter, og forstår ulike aspekter av verden. Dette er interessant i seg selv fordi det gir oss kunnskap om variasjoner i oppfattelse av gitte fenomen og om mennesker oppfatter fenomen slik det forventes at de skal forstås. Denne tilnærmingen har derfor et stort pedagogisk potensial for blant annet læring. Det andre momentet som gjør at andreordens perspektiv er viktig, er at beskrivelser som kommer ut ikke er mulig å hente ut av førsteordens perspektiv (Paulsson, 2008). Dette gjorde blant annet Piaget, ifølge Marton. Piaget samlet og beskrev barnas erfaringer, og han mente årsaken bak variasjonen skyldtes mentale strukturer. Marton hevder Piaget gjorde en feil ved å bevege seg fra andreordens perspektiv, og inn i førsteordens perspektiv. Han avviser derfor Piaget sine mentale strukturer, og mener årsaken ligger i barnas kontekst og innhold (Kroksmark, 2011). Om vi ønsker å vite noe om hvordan menneskers forståelse av verden, må vi faktisk undersøke menneskers forståelse av verden. Denne type kunnskap kan ikke hentes ut fra spørsmål som hvordan menneskers hjerne fungerer eller hvordan strukturer i samfunnet påvirker læring, eller en kombinasjon av disse. Vi må vite noe om menneskers erfaringer, tolkninger og forståelser. Med andre ord, mente Marton at det var umulig å få tilgang på læring, operasjonelle strukturer, oppfatninger, psykologiske konsepter, uten å se på menneskenes kontekst og innhold. En kombinasjon av første- og andreordens perspektiv vil gi oss kunnskap om verden og hvilke aspekter i menneskers oppfattelse som kan endres, som grunnlag for å forstå verden slik den beskrives ut ifra førsteordens perspektiv (Paulsson, 2008).

3.1.3 Aspekt og kritiske aspekt

Marton skriver: "*phenomenography is a research method for mapping the qualitatively different ways in which people experience, conceptualize, perceive, and understand various aspects of, an phenomena in, the world around them*" (Marton, 1986, s. 31). Sitatet har sin bakgrunn i antagelsen om at mennesker har forskjellige oppfatninger av fenomen i verden (Dahlgren & Fallsberg, 1991). Ettersom fenomenografi er opptatt av folks oppfatninger av fenomener i den levende verden er oppfatning det mest sentrale konseptet i fenomenografien. Det gir en spesiell og kompleks betydning

til hvordan og hvorfor vi snakker om verden omkring oss. Oversatt i oppgavens begrepsavklaring, definerer Marton og Svensson (1978, s.20) begrepet oppfatning som noe underforstått, som ikke må eller kan sies fordi det aldri har vært gjenstand for refleksjon. De utgjør et referansegrunnlag der vi har samlet vår kunnskap eller grunnen til at vi baserer våre resonnement.

Fenomenografiens særpreg er å få ulike aspekter ved et fenomen til å fremtre tydelig (Paulsson, 2008). Ulike måter å oppfatte, forstå eller erfare det samme fenomenet er ikke bare tilfeldig, individuell eller en subjektiv fantasi. De er logisk relaterte på et kollektivt nivå. Noen oppfatninger betraktes komplekse, mens andre er mer forenklet. Oppfattelsene kan organiseres hierarkisk inn i et utfallsrom i henhold til likheter og forskjeller i aspekter av fenomenet. Selv om begrepet kritiske aspekter ikke ble brukt før på 1970- og 80-tallet, var det klart at begrepet ble brukt for å fokusere på å finne forskjeller mellom ulike oppfatninger og kartlegge dimensjoner til utfallet. I tidligere studier ble begrepet brukt til å betegne et aspekt (av noe) som er kritisk (for noen formål). I senere år er kritisk aspekt mer teoretisk grunnet, hvor det er sett på som dimensjoner av variasjon. På den måten kan variasjon i måter å oppleve et fenomen på, redegjøre for de ulike (kritiske) aspektene eller funksjonene som skal oppfattes og fokuseres på av den som opplever (Marton & Booth, 2000). Selv om begrepet kritiske aspekter ikke har noen formell definisjon, refererer det til de aspektene av fenomenet som synliggjør kvalitativt forskjellige måter å oppleve fenomenen på. I stedet for å definere det som et teoretisk konsept, har begrepet kritiske aspekter blitt mer en rasjonell konstruksjon for å strukturere utfallsrommet. Dette har skapt et behov for en mer nyansert beskrivelse, hvor begrepet "kritisk drag" har kommet i tillegg til kritisk aspekt (Ling, 2011). De kritiske aspektene er konkrete og omhandler det spesifikke fenomenet. For å kunne se for seg for eksempel legitimitet må en også ha kunnskap om hva som ligger i de kritiske aspektene, som å vite forskjellen på kroppsøvingfaget som læringsfag eller aktivitetsfag. Ling (2011) skriver at kritiske aspekter og kritiske drag er ulike, men allikevel så tett sammenknyttet at om en tar det ene, må en også nevne den andre. De kritiske dragene er hva som skiller seg ut med det en studerer, mens de kritiske aspektene er hva det en studerer skiller seg ut fra. Ling (2011) eksemplifiserer beskrivelsen av en hund med tre ord: Stor, brun og schæfer. Dette er de kritiske dragene ved fenomenet hund. Men for å egentlig kunne forstå de kritiske dragene trenger en å ha kunnskap om de kritiske aspektene, som her blir størrelse, farge og rase. Aspektene er overordnet dragene, og sammen gir de et nyansert bilde av verden. Dette viser altså at kritiske aspekter defineres i forhold til det aktuelle fenomenet som er opplevd (andreordens perspektiv), snarere enn i forhold til hva som anses kritisk i verden (førsteordens perspektiv). Å ta hensyn til disse aspektene er viktig for å gjøre det mulig å oppfatte og forstå hvilke aspekt som er avgjørende for utvikling av oppfatning og forståelse av fenomen. Videre bør vi ikke bare vurdere

mønstrene av variasjon og varianter i de aspektene som undersøkes, en bør også gå et skritt videre og undersøke hvilke aspekter som er kritiske for utvikling av oppfattelse og forståelse.

3.2 Datainnsamlingsmetode

I dette prosjektet ble intervju gjennomført som datainnsamlingsmetode. Formålet med intervju er å få dypere og mer beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, og er derfor spesielt egnet for å få innsikt i deres erfaringer, tanker og følelser. Et intervju kan være helt strukturert med faste spørsmål- og svarkategorier, eller være mer åpne og bygge på opplysninger som er samlet inn på en mer uformell måte (Dalen, 2004). Kvalitative intervju kan være mer eller mindre strukturerte, og det skilles ofte mellom; ustrukturerte, semi-strukturerte og strukturerte intervju. Ustrukturerte intervju er uformelt med åpne spørsmål hvor en kun har et tema å forholde seg til. Spørsmålene er også ofte tilpasset den enkelte intervjusituasjonen (Johannessen, Tufte & Chistoffersen, 2006). Et semi-strukturert intervju kan gi en bredde i dataene, samtidig som det gir deltagerne mulighet og frihet til å respondere på spørsmål og problemstillinger. Denne metoden brukes for å skape en historie av deres erfaringer og oppfattelser, uten å være knyttet til spesifikke svar på spesifikke spørsmål (Morse & Field, 1995). Fordelen med et semi-strukturert intervju, i motsetning til ustrukturert, er muligheten gjennom felles standardiserte spørsmål å kunne sammenlikne svarene fra ulike intervju (Minichiello, Madison, Hays, Courtney, & St.John, 1999). Det vil si at temaene er fastlagt på forhånd, som for eksempel fagets legitimering og verdi, men rekkefølgen av temaene vil bli bestemt undervegs (Thagaard, 2013). Strukturerte intervju har et fast oppsett med spørsmål, der spørsmålene og rekkefølgen er fastlagt i forkant av intervjuet. Forskeren har ikke stor innvirkning på hvordan informanten svarer, og svarene viser hvordan informanten har oppfattet spørsmålene. Fordelen med en viss standardisering er at svarene til informanten kan sammenliknes med andre informanters svar. Tiden det tar å gjennomføre intervjuene kortes også ned, fordi intervjuet er fokusert og konsentrert. Analysearbeidet blir også enklere og mindre tidkrevende fordi forskeren kan analysere og sammenlikne svarene fra de ulike informantene på det samme spørsmålet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006).

I denne studien ble det benyttet semi-strukturert intervju. Dette var fordi oppgaven hadde som hensikt å kategorisere og sammenlikne svarene fra de ulike intervjuene, og derfor kunne ikke spørsmålene være for åpne og gi for stort rom for fri tolkning av informanten. Spørsmålene kunne heller ikke være for ledende eller ha faste svarkategorier fordi spørsmålene skulle få frem informantens egne oppfatninger og forståelse. Dermed ble det ikke sett på som fordelaktig å bruke en strukturert intervjuform. Strukturerte intervju gir heller ikke mulighet til å stille

oppfølgingsspørsmål, noe som var ønskelig i disse intervjuene. Oppfølgingsspørsmålene i intervjuet ble stilt om informantene for eksempel brukte begreper som forskeren mente var relevante i forhold til temaet kroppsøving, men også dersom det var nødvendig at informanten utdypet sine svar. Oppgaven hadde også som mål å sammenlikne svarene i spørsmålene, dermed ble blant annet rekkefølgen på spørsmålene standardisert i intervjuene. Selv om Thagaard (2013) nevner at rekkefølgen vil bli bestemt undervegs i semi-strukturerte intervjuer, fikk alle informantene de samme spørsmålene i lik rekkefølge. Det var kun oppfølgingsspørsmålene som kunne variere fra hvert intervju.

3.2.1 Intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguiden var en viktig og omfattende jobb i dette prosjektet. Ifølge Thagaard (2013) inneholder intervjuguiden spørsmål og forslag til rekkefølgen av temaene som intervjueren søker informasjon om. Det er viktig at alle spørsmålene og temaene har relevans i forhold til problemstillingen, derfor råder Dalen (2004) en til å ha problemstillingen liggende foran seg når en utarbeider intervjuguiden. Det er en fordel at spørsmålene i starten er mer nøytrale, før det deretter gradvis blir mer emosjonelt ladete emner, og avslutningsvis blir mer nøytralt igjen. På den måten kan tillit bygges. Oppfølgingsspørsmål kan være relevant for å oppfordre informanten til å utdype temaet for samtalen (Thagaard, 2013). I tillegg bygde undersøkelsen på en fenomenografisk tilnærming. Som nevnt tidligere, kjennetegnes dette av at informantens egne opplevelser og erfaringer kommer til uttrykk i intervjuet, derfor må spørsmålene formuleres på en slik måte at dette kommer frem i dataen. Dette vil være gjeldende både med tanke på analysen, men også for studiens troverdighet (at metoden undersøker det den har som hensikt å undersøke).

Før hvert intervju, og før båndopptakerne ble påskrudd, ble det presisert; hvem jeg (forsker) var, hensikten og formålet med intervjuet, behandling av datamaterialet, hvilke retningslinjer som gjelder, og hvordan intervjuet ville foregå (Se vedlegg 5). Dette for å forsikre om at informanten visste hva han eller hun var med på, og betrygge vedkommende. Deretter fikk informanten muligheten til å stille spørsmål før båndopptakeren og intervjuet startet. Etter dette startet intervjuet offisielt, og båndopptakeren ble påskrudd. De første spørsmålene i intervjuet spurte etter hva informanten het, hvor gammel informanten var, hvor lenge vedkommende hadde jobbet som lærer, samt hvilken utdanning og hvilke fritidsinteresser informanten hadde. Dette ble spurt for å få litt informasjon om vedkommende og for å starte intervjuet litt nøytralt, slik som Thagaard (2013) anbefaler. Deretter ble hovedspørsmålene i intervjuet stilt. Informantene fikk også informasjon om at de kunne trekke seg fra prosjektet om de selv ønsket det, uten å gi noen begrunnelse. De fikk også

informasjon om at dataen som kom frem i intervjuene ville bli slettet etter prosjektet var levert, noe som antagelig ville skje i juni 2018.

Selve intervjuet var basert på ti spørsmål, samt noen oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 5). Disse omfattet ulike fenomener ved kroppsøving; kroppsøvingens legitimering, fagintegrering, kroppsøving som læringsfag, kroppsøvingens verdi og kroppsøvingslærerens verdi. Underveis i intervjuet kunne det hende at informanten stilte seg spørrende til noen av spørsmålene. Derfor var det viktig at intervjueren hadde forberedt en mer utfyllende forklaring på hvert av spørsmålene og begrepene i spørsmålene, slik at informanten forsto det spørsmålene faktisk spurte etter. Samtidig var det ønskelig at forskerens egen oppfatning ikke skulle påvirke informantens svar, derfor prøvde intervjueren å si minst mulig under intervjuene.

I etterkant av datainnsamlingen ble det sett på som nødvendig å begrense oppgaven. Det gjorde at noen av de planlagte fenomenene og spørsmålene ble ekskludert. Fenomenene som ble ekskludert var; fagintegrering, kroppsøving som læringsfag og kroppsøvingslærerens verdi. Det vil si at alle informantene ble stilt de ti spørsmålene som står i intervjuguiden (Vedlegg 5), men at de transkriberte dataene fra spørsmålene som omfattet disse fenomenene, ikke ble videre analysert. Beskrivelsen av spørsmålene nedenfor vil derfor først ta for seg spørsmål 1, 2, 3 og 7, hvor dataen ble videre analysert. Deretter vil de resterende og ekskluderte spørsmålene, 4 – 6 og 8 – 10, bli beskrevet.

De tre første spørsmålene i intervjuguiden tok for seg kroppsøvingens legitimering (se vedlegg 5). Det kom derimot ikke direkte frem i noen av spørsmålene at det spurt om fagets legitimering fordi bruken av begrepet legitimering kunne forvirre informantene. Det første spørsmålet omhandlet kroppsøvingens hovedlegitimering. Spørsmålet gikk direkte på lærerens oppfatning av hvorfor vi har kroppsøving som eget fag i skolen. Sammenliknet med flere av de andre spørsmålene, var dette et mer åpent spørsmål. Det kunne resultere i at informantene også til dels besvarte de neste spørsmålene, men det hadde ingen betydning for resten av intervjuet fordi alle ville få de samme spørsmålene, i samme rekkefølge, uansett. Det andre spørsmålet omhandlet den interne legitimering til kroppsøvingens faget, og fagets innhold. Spørsmålet gikk inn på hvordan læreren oppfatter at innholdet skal være, og hvorfor. Det tredje spørsmålet omhandlet en ytre legitimering. Det spør etter hvordan læreren oppfatter kroppsøvingens fagets rolle og påvirkning utenfor fagets rammer, og hva faget gir tilbake til samfunnet. Her var det ønskelig at informantene meddelte sine oppfatninger om hvilke nytteverdier skolen og samfunnet har av kroppsøvingens faget. I det sjuende spørsmålet ble det spurt om fagets verdi i skolen. Hensikten med dette spørsmålet var å høre hva informantene mener

er verdifullt ved faget. Til forskjell fra spørsmålene om legitimering, som kunne tolkes mer overordnet og objektivt, hadde dette spørsmålet som mål å tydeliggjøre informantens subjektive mening om kroppsøvingfaget.

Data fra spørsmål 4-6 og 8-10, samt tilleggsspørsmålene, ble som nevnt ekskludert i studiet. Det fjerde og femte spørsmålet i intervjuguiden ble sett i sammenheng med fenomenet fagintegrering (se vedlegg 5). Dette er et dagsaktuelt tema i skolen, hvor målet med disse spørsmålene var å få læreren til å reflektere rundt sitt eget fag i sammenheng med kroppsøvingfaget. Selv om disse spørsmålene var veldig interessante, ble transkriberingsdataen fra disse spørsmålene ikke videre analysert. Det sjette spørsmålet omhandlet kroppsøvingfagets verdi som læringsfag. Dette spørsmålet kunne ses i sammenheng med de tre første spørsmålene, men dette spørsmålet tydeliggjorde at kroppsøving er et læringsfag, på lik linje med alle andre fag i skolen. Det åttende omhandlet fagets verdi gjennom tidsbruk. Selv om kroppsøving har det tredje største timeantallet, bare bak norsk og matematikk, var det interessant å høre om informantene ønsket at fagets timetall burde økes, reduseres, eller forbli slik det var. Dette kunne igjen gi et bilde av lærernes oppfatning av kroppsøvingfagets verdi, i form av antall timer på timeplanen. Det niende spørsmålet omhandlet kroppsøvingslærers rolle, mens det tiende omhandlet lærers verdi. Baktanken med dette var å få frem hvilke forventninger informantene hadde til kroppsøvingslæreren og hva de mente var verdifullt med kroppsøvingslæreren. I tillegg ble det notert ulike begreper som kunne være interessante å be informantene utdype. Målet med disse tilleggsspørsmålene var å forhåpentligvis få en dypere forståelse av informantens oppfattelse av de ulike fenomenene.

3.3 Utvalg og kontekst

Utvalget for denne studien var norsk- og matematikklærere, som ikke til daglig underviser i eller har utdanning innenfor kroppsøvingfaget. Disse ble valgt på bakgrunn av at de er lærere for de fagene med størst timeantall i skolen, og de fagene som muligens står sterkest i skolen. I tillegg er norsk et humanistisk fag, mens matematikk er et naturvitenskapelig fag, noe som gjorde det interessant å undersøke om disse lærerne hadde like eller ulike oppfatninger seg imellom, av fenomenene kroppsøvingfagets legitimering og verdi. Et utvalgsriterium var at lærerne ikke har undervist daglig i kroppsøving de siste 3 årene. Dette fordi det ikke var ønskelig at enkelte hadde en større relasjon til faget enn andre. Derimot kunne lærerne ha hatt enkelte vikartimer i kroppsøving, men dette ble ikke sett på som problematisk med tanke på deres oppfattelse av faget. Dette var samtidig vanskelig å ta høyde for fordi det er naturlig i grunnskolen at andre lærere stepper inn om for eksempel kroppsøvingslæreren er borte.

Datainnsamling ble gjennomført på til sammen 9 skoler i Sogn og Fjordane. Det ble kontaktet til sammen 12 skoler, hvor én svarte at de ikke hadde mulighet mens to skoler ikke responderte. Sogn og Fjordane er et fylke med landlige strøk og mange små skoler. Fylket har et rykte på seg å ha gode skoleprestasjoner til tross for lav sosioøkonomisk status blant foreldrene, sammenlignet med resten av landet. Dette viser elevene som år etter år har vært på norgestoppen i nasjonale prøver i matematikk, norsk og lesing (Amundsen, 2015). Skolesektoren i fylket har også hatt en stor innflytelse fra prosjektet Active Smarter Kids (ASK). Samtlige barneskoler i fylket har vært involvert i prosjektet, som undersøkte effekten av økt fysisk aktivitet på skoleprestasjoner, skoletrivsel og helsevariabler, på 5.klassebarn (Resaland et al., 2016).

Fra starten var planen at utvalget hovedsakelig skulle basere seg på ungdomsskoler, men ettersom skoler ble kontaktet måtte også barne- og ungdomsskoler inkluderes for å få det ønskelige antallet informanter. Ifølge Larsson (1986) er mellom 20-50 intervjuer en tommelfingerregel for hva som er rimelig å gjennomføre i et fenomenografisk studium. Det ønskelige antallet informanter var 24, hvorav 12 skulle være norsklærere og 12 skulle være matematikklærere. Dette antallet var ønskelig for å kunne ha muligheten til å dele informantene inn i to grupper (norsklærere og matematikklærere), for å videre undersøke om disse to gruppene hadde ulike oppfattelser av fenomenene. Om det skulle vise seg at disse gruppene hadde like oppfattelser, ville dette også gi muligheten til å ha en stor gruppe som vil danne gruppen; andre faglærere.

Tabell 1 – En oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriteriene

Inklusjonskriterier:	Eksklusjonskriterier:
<ul style="list-style-type: none"> - Barne- og ungdomsskoler, og ungdomsskoler i Sogn og Fjordane - Lærere på ungdomstrinnet - Lærere med utdanning innenfor norsk (Engelsk), matematikk (Naturfag) og andre fag enn kroppsøving - Kan ha hatt vikartimer i kroppsøving - Begge kjønn - Alle aldere 	<ul style="list-style-type: none"> - Barneskolelærere - Videregående lærere - Utdanning i kroppsøving - Undervist daglig i kroppsøving de siste 3 årene

Gjennom utvalgskriteriene som er vist ovenfor endte studiet opp med 24 informanter. 2 informanter ble ekskludert, hvor den ene ikke hadde utdanning i verken norsk eller matematikk, mens den andre hadde noen studiepoeng i kroppsøving. Lærerne som kom med i studien hadde et aldersspenn fra 24 til 64 år, og en erfaringspenn som lærer fra 5 måneder til 40 år. Navnene til informantene vil i oppgaven bli fremstilt som fiktive for at ikke vedkommende skal bli gjenkjent. Resterende opplysninger er derimot reelle. Det er også viktig å påpeke at utvalget ble bestående av 13 matematikklærere og 11 norsklærere, og ikke likt slik ønsket.

3.4 Datainnsamling

Før selve datainnsamlingen og intervjuene kunne gjennomføres ble det foretatt pilotintervju. Ved å gjennomføre pilotintervju kan en få gode tilbakemeldinger både om spørsmålenes utforming og på egen væremåte i intervjusituasjonen. En får også testet nødvendig teknisk utstyr, som for eksempel video eller båndopptaker (Dalen, 2004). Før mitt prosjekt ble det gjennomført to pilotintervjuer. Disse to informantene som disse intervjuene ble gjennomført på matchet derimot ikke mine utvalgs-kriterier.

I oktober måned ble to pilotintervju på to medstudenter gjennomført. Egentlig burde intervjuene vært gjennomført med informanter som matchet, men det var vanskelig å finne noen som kunne delta på kort varsel. Disse to ble derfor valgt for å spare tid og for at forskeren skulle øve på å være intervjuer. Disse intervjuene ble ikke transkribert i etterkant, men heller hørt gjennom flere ganger for å høre om informantene tolket og forsto spørsmålene på en hensiktsmessig måte. Informantene ble også spurt i etterkant av intervjuene om hva de syntes om spørsmålenes formulering, og om de hadde noen andre tilbakemeldinger. I diskusjon med veileder i etterkant av intervjuene resulterte dette i at intervjuguiden ble endret (Se vedlegg 5). Noen begreper ble endret, som for eksempel status til verdi i spørsmål 7, og bakgrunn til årsak i spørsmål 1. Spørsmål 2 og 3 var egentlig ett og samme spørsmål, men ble delt i to for å minske spørsmålsteksten. Rekkefølgen i intervjuguiden ble også endret, hvor guiden begynner med mer generelle spørsmål før de blir mer spesifikke.

3.4.1 Gjennomføring av intervju

Med stor hjelp fra biveileder ble flere rektorer fra ulike ungdomsskoler i området kontaktet (Vedlegg 2). Håpet var at de ville gi en godkjennelse til å gjennomføre datainnsamling ved deres skole. Prosjektet var også avhengig av deres hjelp til å komme i kontakt med lærere som matchet utvalgs-kriteriene. I starten ble fire skoler i nærområdet kontaktet. Dessverre responderte ikke alle skolene, mens skolene som responderte kunne ikke stille med det ønskede antallet lærere. Dette

førte til at flere skoler ble kontaktet. På dette tidspunktet var et utvalgsriterium at bare ungdomsskoler skulle kontaktes, men for å få det ønskede antallet informanter måtte også barne- og ungdomsskoler inkluderes. Dette førte til at et nytt inklusjonsriterium ble lagt til, at informantene måtte være lærere på ungdomstrinnet.

Til sammen ble tolv ulike skoler rundt om i Sogn og Fjordane kontaktet, hvor av ti responderte. Av de ti skolene som responderte kunne ni stille med informanter. Her varierte antallet informanter fra én til fire. Etter hvert som rektorene ga forskeren nødvendig kontaktinformasjon, ble lærerne kontaktet med informasjonsskriv (Vedlegg 3). Deretter ble det avtalt en nærmere dato for intervju. For de skolene som kunne stille med flere informanter, var det et ønske fra forskeren sin side at disse intervjuene kunne gjennomføres på samme dag. Spesielt på de skolene med lengst reisevei. Dette ble møtt med stor forståelse fra både lærerne og rektorene, noe som gjorde datainnsamlingen effektiv. I november, desember og januar måned ble datainnsamlingen gjennomført. Gjennomføring fant sted på skolene hvor lærerne jobbet. Skolene var, som nevnt, ikke i nærheten av der forskeren selv bodde, derfor var prosjektet avhengig av bil som transportmiddel. Forskeren valgte å møte tidlig forut for hvert intervju slik at gjennomføringen ble mest mulig effektiv for lærerne sin del. Intervjuene fant tross alt sted i deres arbeidstid. Lærerne og skoleledelsene på de ulike skolene var veldig behjelpelige og gjestfrie, noe som gjorde intervjuene til en meget hyggelig opplevelse.

3.5 Behandling av data

I dette prosjektet ble data både samlet gjennom to båndopptakere og feltnotater. Identifiserbar informasjon om informantene ble ført inn i en egen tabell og adskilt fra selve transkriberingsdataen. Det vil si at denne tabellen var den eneste muligheten for at vedkommende kunne bli identifisert direkte på. Tabellen var ikke tilgjengelig for noen andre enn forskeren selv, og veiledere ved ønske. Derimot kan det alltid diskuteres om dataen gjør informanten identifiserbar, men i dette studiet var det ingen sensitiv informasjon som ville kunne slå tilbake på informanten på noen som helst måte. Etter dataen var samlet inn, ble dette tidligst mulig transkribert og overført til en pc, samt sikkerhetskopierte til en ekstern harddisk. Dette skjedde normalt samme dag eller dagen etter intervjuene var gjennomført. I denne sammenheng anbefaler Dalen (2004) at transkriberingen av intervjuene skjer umiddelbart etter at de er gjennomført, for å sikre en best mulig gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt.

3.6 Analyse

Analysens mål i fenomenografi er å identifisere mulige opplevelser relatert til fenomenet som blir undersøkt, mer enn å undersøke individuelle erfaringer (Marton & Booth, 2000). Først analyseres hver informants utsagn i relasjon til fenomenet, deretter må forskeren se etter likheter og forskjeller i utsagnene, og i måten fenomenet framstår på og oppfattes mellom alle informantene. Disse blir så sammenstilt til ulike beskrivelseskategorier. Relasjoner mellom beskrivelseskategoriene kan deretter analyseres for å undersøke hvordan forståelser forholder seg til hverandre og til det studerte fenomenet. Disse kategoriene vil da representere den kollektive erfaringen, oppfatningen og fortolkningen til et ubestemt antall informanter, og det er disse vi ønsker å analysere.

Under intervjuet kan det forekomme at informantene endrer sin oppfattelse av et fenomen. Det må ikke nødvendigvis være konstant gjennom hele intervjuet, men kan variere, muligens til og med endres totalt. Det vil si at det ikke er gitt at en informant har én oppfatning og én beskrivelseskategori, men at det er mulig at en og samme informant kan ha flere oppfatninger som er med å danne flere beskrivelseskategorier. Målet med analysen i fenomenografi er ikke å se i hvilken grad informantens svar samsvarer med forskerens egen forståelse eller "fakta". Målet er derimot å identifisere ulike kjennetegn innen hver beskrivelseskategori og finne ut hva som skiller disse fra hverandre (Marton, 1988).

3.6.1 Gjennomføring av analysen

Etter at over 8 timer med båndopptak fra intervjuene hadde blitt transkribert, startet analysen av datamaterialet. De 24 intervjuene utgjorde ca. 80 sider med transkriberingsmateriale. Hvert enkelt intervju ble lest flere ganger, spørsmål for spørsmål. I hver transkribering ble de mest essensielle oppfatningene fra hvert spørsmål notert ned, for så videre ført inn i en oversikt i Excel. Dette ga et oversiktlig bilde på hvilke ulike oppfatninger som dukket opp i de ulike spørsmålene. Denne oversikten gjorde også videre analyse mye lettere. Deretter tok forskeren for seg de fenomenene oppgaven hadde som mål å undersøke, og plukket ut utsagn og sitat som kunne synliggjøre utvalgets ulike oppfattelser av fenomenene. Disse ble satt inn i et nytt Excel-dokument og ble grunnlaget for de ulike beskrivelseskategorier. Denne oversikten gjorde blant annet at forskeren enkelt kunne undersøke oppfattelsene blant norsk- og matematikklærerne, og om disse skilte seg på noen som helst måte. Det viste seg at norsk- og matematikklærerne ikke tydelig skilte seg i hvordan de oppfattet fagets legitimering og verdi, derfor ble ikke disse gruppene fremstilt som to separerte grupper, men samlet til en stor gruppe. Derfor vil utvalget i oppgaven vekselvis bli fremstilt som både "norsk- og matematikklærere" og "andre lærere". Denne analysen førte til et nytt stort datasett

med flere hoved- og underkategorier. For å gi et visuelt bilde over disse beskrivelseskategoriene ble det laget en tabell i form av et hierarki (Vedlegg 6 og 7). Derifra var det bare å beskrive og synliggjøre oppfatningene og kategoriene ved bruk av informantenes sitater.

3.7 Pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse

Reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (overførbarhet) er innarbeidede og generelle begreper som brukes for å vurdere dataens kvalitet. Disse tre begrepene er nært knyttet kvantitativ måling, men er omdiskutert i sammenheng med kvalitative data (Ringdal, 2013).

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2006, s. 198) henviser til Lincoln og Guba (1985; 1989), som mener kvalitativ forskning må vurderes etter andre begreper enn reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. De trekker frem begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse som mer egnet for å undersøke kvaliteten i kvalitativ forskning.

Med pålitelighet menes om forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Måter å styrke forskningens pålitelighet kan være å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten og en beskrivelse av fremgangsmåten under hele forskningsprosjektet. Det skal gjøre det mulig for andre å spore forskerens dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). For å styrke dette prosjektets pålitelighet er derfor hele fremgangsmåten beskrevet rimelig detaljert, og er tilgjengelig for leseren å lese i metodekapittelet. Her er også konteksten til utvalget beskrevet for å ytterligere forsterke påliteligheten. På grunn av oppgavens størrelse og antall sider, har ikke transkriberingsdataen og hele kategoriinndelingen av sitater blitt inkludert i oppgaven. Dette kunne vært fordelaktig for påliteligheten. Derimot har hver kategori blitt beskrevet ved hjelp av ett eller flere eksempler med sitat for å synliggjøre forskerens tolkninger. Videre har forskeren, også som intervjuer, vært bevisst på å fremstå tillitsvekkende både i utarbeidelsen av intervjuguiden, ovenfor informantene under intervjuet, og i etterkant i transkriberingen og analysen av datamaterialet. Dette har blitt gjort ved å for eksempel ikke stille ledende spørsmål eller vise hvilken oppfattelse forskeren selv har. En konsekvens av å gjøre dette kan være at informantens svar bærer preg av hva de tror forskeren ønsker å høre, og ikke hva de selv egentlig mener (Thagaard, 2013). For å unngå at forskerens egen oppfattelse skal påvirke prosjektet i for stor grad, har forskeren vært bevisst på sin egen forforståelse, og i tillegg fremstilt dette i punkt 3.9. Dette er gjort i tråd med det Wormnæs (1996) skriver, at bevissthet om egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale.

Begrepet troverdighet kan omhandle hvorvidt en metode undersøker det metoden har som hensikt å undersøke. Ulike måter å forbedre troverdigheten på, kan være å investere nok tid til å bli godt kjent med feltet, inkludere andre forskere til å kontrollere, eller bruke ulike metoder under feltarbeidet (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2006). I dette prosjektet har målet vært å undersøke norsk- og matematikklæreres oppfattelse av kroppsøvingsfagets legitimering og verdi, og i den sammenheng har det vært viktig at spørsmålene i intervjuguiden ble formulert på en slik måte at de faktisk ga svar på dette. For å få en bekreftelse på dette, ble det derfor gjennomført pilotintervju i forkant av datainnsamlingen. Selv om det hadde vært fordelaktig for studiens troverdighet om flere forskere hadde deltatt i innsamlingen og analysen av datamaterialet, samt benytte flere ulike metoder under feltarbeid, har mange av valgene gjennom hele prosessen blitt gjort i samråd med veilederne. Studien har også kun tatt for seg intervju som innsamlingsmetode. Allikevel betraktes denne metoden som den mest fordelaktige når det kommer til å synliggjøre menneskers oppfatning, fordi da fikk informantene mulighet til å uttrykke seg i tale. Tekst eller tall kunne virket mer begrensende i den forbindelse. Beskrivelseskategoriene som kom frem i analysen kan også påvirke oppgavens troverdighet, og hvorvidt disse er "sanne" eller bare et produkt av forskerens egen forhåndsoppfatning. For å ta høyde for dette har forskerens egen forforståelse blitt beskrevet i punkt 3.9 i kapittelet.

Med overførbarhet menes om forskningen også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). En utfordring innenfor kvalitativ forskning er at det ofte undersøkes ofte kvaliteter ved fenomen og kontekster, derfor er det utfordrende å generalisere kvalitativ forskning (Merriam, 2002). I den sammenheng kan det stilles spørsmål ved en vurdering av overførbarhet bare kan skje innenfor samme kontekst eller være overførbar til andre kontekster. Ut ifra de oppfattelsene som kom frem i utfallsrommet kan det tenkes at enkelte oppfattelser er spesifikt for nettopp dette utvalget på grunn av deres kontekst, men allikevel kan oppfattelsene tenkes å være overførbare fordi liknende oppfattelser kan komme frem blant andre utvalg. I tillegg er det opp til leseren å avgjøre hvorvidt funnene er overførbare, og om denne forskningen kan brukes i andre kontekster. Hele forskningsprosessen er derfor nøye beskrevet for å kunne forenkle overførbarheten for leseren.

Med overensstemmelse menes om resultatet faktisk er reelle funn og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. For å oppnå overensstemmelse mellom resultatene og virkeligheten er det viktig at forskeren beskriver alle valg gjennom forskningsprosessen. Dette kan gjøre at leseren kan forstå og vurdere de beslutningene som er tatt. I den sammenheng er det viktig at forskeren er selvkritisk til mulige faktorer som kan påvirke dens egne tolkninger og tilnærminger i prosjektet (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2006). For å ta høyde for dette har forskerens egen

forforståelse blitt bevisstgjort og fremstilt. Dette for å unngå at funnene var et produkt av forskerens subjektive forståelse. Samtidig kan det være utfordrende for en forsker å være helt objektiv, men dette kan tenkes å gjelde all type forskning.

3.8 Etiske retningslinjer

Det er ulike etiske og metodiske utfordringer knyttet til kvalitativ intervjuforskning. Dalen (2004) omtaler ulike etiske utfordringer som det må reflekteres rundt, som kravet om informert og fritt samtykke, informere de som det forskes på, konfidensialitet, beskyttelse av informant, og hensyn til utsatte grupper.

Dette studiet innebar nær kontakt mellom forsker og informantene. Grunnet personopplysninger ble prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Vedlegg 1), noe som ble gjort i september måned. Et informasjonsskriv ble sendt til rektorene ved de skolene som det var ønskelig at skulle delta i prosjektet (Vedlegg 2). De rektorene og skolene som ønsket å delta ga beskjed om hvilke lærere som kunne kontaktes, slik at også disse fikk et informasjonsskriv (Vedlegg 3). Dette skrevet sa hvilken målsetting prosjektet hadde, hvilken metode som ville bli anvendt og hvordan resultatet ville bli presentert og formidlet (Dalen, 2004). I tillegg var det tydelig opplyst at informanten kunne trekke seg fra prosjektet til en hver tid, om ønskelig. Derimot ville ikke informantene bli orientert om hva de spesifikt ville bli spurt om i intervjuet, for å unngå å påvirke deres atferd i forkant av intervjuene (Thagaard, 2013). Selv om det ene fenomenet som ble undersøkt var legitimeringen av kroppsøvningsfaget, kom dette ikke frem i verken informasjonsskrivet eller spørsmålene i intervjuet for å unngå å påvirke informantenes oppfattelse.

I intervjuet kom det frem data som direkte kunne identifisere informanten; som navn, utdanning, arbeidserfaring og fritidsinteresser. Den direkte koblingen mellom navn og data kunne bare skje i egen tabell og ikke i transkriberingsnotatet fra hvert intervju. I transkriberingsnotatet ble også informanten anonymisert og fikk fiktive navn, for å forsikre at vedkommende ikke kunne gjenkjennes av andre.

Prinsippet om konfidensialitet ble også overholdt, ved at informanten fikk informasjonen om at det som kom frem i intervjuene ikke ville kunne skade informantene i ettertid (Thagaard, 2013). Dette ble gjort selv om det ikke ble sett som en utfordring i dette prosjektet, fordi det ikke ville komme frem noen sensitiv informasjon i intervjuene. En annen utfordring knyttet til konfidensialitet kan være informantens motstridende budskap. Informanten kan si en ting, mens tonefallet og

kroppsspråket kan tolkes på en annen måte (Thagaard, 2013). For å beskytte og unngå feiltolkninger, fikk informanten mulighet til å se over transkriberingen av sitt intervju, om dette var ønskelig. Dette ble gjort for å opprettholde prinsippet om å ikke skade informanten på noen måte.

3.9 Forskerens egen forforståelse

Fenomenografi har som mål om å finne menneskers kvalitative opplevelser av verden, og uttrykke disse oppfatningene i form av beskrivelseskategorier (Marton, 1981). I den forbindelse var forskeren både intervjuer, den som tolket, og fremstilte datamaterialet som skulle vise andre menneskers oppfattelser. I denne fremstillingen skjedde det dermed en seleksjon i hvilke data som skulle brukes og presenteres. Forskeren brukte derfor sin egen forhåndsoppfatning i fortolkningen av datamaterialet. Forskeren kunne også ha mer eller mindre klare forhåndsoppfatninger om det den ønsket å undersøke, både før og etter data var samlet inn. Ifølge Johannessen, Tufte, og Christoffersen (2006) kan det være fordelaktig at forskeren er bevisst på at han eller hun er en selektiv utvelgende aktør, og at dataen som brukes sjelden er nøytrale. I den sammenheng noterte forskeren i dette prosjektet ned sine tanker rundt problemstillingen og mulige resultater i forkant av datainnsamlingen. Dette for å gjøre seg selv bevisst på sin egen forforståelse, men også for å bevisstgjøre leser hva som kan ha påvirket dataanalysen.

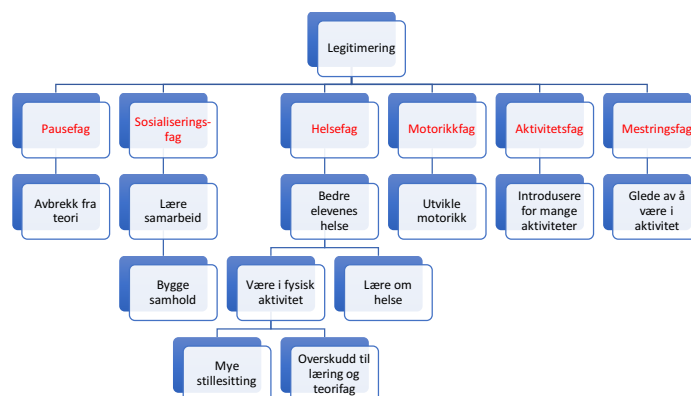
I forkant av datainnsamlingen ble det notert ulike tanker forskeren hadde som den trodde ville komme frem i resultatet. Innenfor fenomenet legitimering tror forskeren at: norsk- og matematikklærere har ulik oppfattelse av kroppsøvingsfagets legitimering, andre faglærere legitimerer kroppsøvingsfaget på en måte som ikke står i kroppsøvingsfagets formål, flesteparten av lærerne oppfatter faget som et pause-, helse- og idrettsfag, og de ikke har stor kjennskap til formålet i faget. Slike oppfattelser tror forskeren kan ha en negativ innvirkning på faget. Innenfor fenomenet fagets verdi: Andre faglærere mener kroppsøvingsfaget er et lavstatusfag, lærerne ser på faget sitt som viktigere enn kroppsøvingsfaget.

4.0 Resultat

I det følgende kapitlet vil resultatene fra studiet bli fremstilt. Resultatene er delt inn i kategorier på bakgrunn av datamaterialet fra informantenes intervju, og hva informantene har gitt uttrykk for i sammenheng med kroppsøvingsfagets legitimering og verdi. Kategoriene innenfor hvert fenomen vil sammen fremstille utfallsrommet av oppfatninger. Disse vil inneholde direkte utsagn fra informantene for å vise hvorfor kategoriene er som de er. Sitatene vil fremstilles med informantenes fiktive navn, som forklart i metodekapitlet. Det er også slik at en informant kan ha flere oppfatninger av et fenomen, derfor vil sitat fra samme informant kunne bli brukt som eksempel innenfor flere kategorier. Dette er også grunnen til at resultatene ikke vil fremstille hvor mange informanter som har en oppfattelse. Resultatkapitlet vil først fremstille fenomenet kroppsøvingsfagets legitimering og deretter kroppsøvingsfagets verdi, med ulike hoved- og underkategorier.

4.1 Lærernes oppfattelse av kroppsøvingsfagets legitimering

Dette hovedområdet viser til hvilke oppfatninger andre faglærere har av fenomenet fagets legitimering, og som kom frem i svarene i spørsmål 1-3 i intervjuguiden (Vedlegg 5). I analysen kom det frem seks hovedkategorier som gjenspeiler informantenes oppfatning av fagets legitimering, som avbrytning fra teori, lære samarbeid, bedre elevenes helse, utvikle motorikk, introdusere for mange aktiviteter, og glede av å være i aktivitet (Figur 1). Boksene over disse hovedkategoriene (pausefag, sosialisingsfag, helsefag og så videre) er med å tydeliggjøre disse ulike måtene å forstå faget. Hovedkategoriene ble også delt i flere underkategorier, som samlet synliggjør aspekt i gruppens ulike oppfatninger av kroppsøvingsfagets hensikt. Figur 1 viser utfallsrommet med ulike kategorier som representasjoner for lærergruppens ulike oppfatninger. Flere hovedkategorier inneholder underkategorier som nyanserer disse aspektene.



Figur 1 – Utfallsrommet med ulike beskrivelseskategorier om legitimeringsfenomenet. En større versjon av figuren finner en i Vedlegg 6.

I den videre teksten vil hver hovedkategori og underkategori, bli presentert med sitater. Sitatene vil synliggjøre de meningsbærende enhetene som inngår i kodingen av kategoriene. Sitatene som er plukket ut vil også bli beskrevet for å synliggjøre de ulike oppfattelsene, som igjen begrunner kategoriens eksistens.

4.1.1 Avbrekk fra teori

Denne hovedkategorien, og lærernes oppfattelse, har fått betegnelsen "Avbrekk fra teori". Denne kategorien har fått sin betegnelse på bakgrunn av flere ulike utsagn som viser til at kroppsøvfingsfaget er en pause fra en ellers teoritung skolehverdag. I det første utsagnet viser Ben til viktigheten av å ha et fag som ikke er så teoritungt som de andre fagene. Han viser også til viktigheten av et fag som gir elevene en pause fra de andre fagene, og som i tillegg skaper muligheter for at elevene kan yte bedre i de andre fagene.

Ben: " Det er til for at elevene skal kunne få et fag der de ikke trenger å tenke så mye teori. At de kan få seg et pusterom og samtidig kunne yte litt bedre ellers"

Eksempelet viser til tre aspekt som synliggjør en variasjon av ulike oppfattelser som den læreren mener er viktig for kroppsøvfingsfagets eksistens. Noen av de tre aspektene (alternativ til teori, pause fra andre fag og forutsetning for bedre ytelse) finner vi igjen i de andre utsagnene. I sitatet til Celine kommer det frem at kroppsøvfingsfaget skiller seg fra de andre fagene fordi det ikke er så mye teori i kroppsøving. Det kommer også frem at kroppsøvfingsfaget er friplass hvor elevene ikke trenger å prestere slik som i de andre fagene i skolen.

Celine: " Og det tenker jeg også med kroppsøving, det er et fag som er annerledes, det er ikke så mye teori, en friplass for de svake teoretikerne ... og det tenker jeg er et superviktig for de å få en sånn frikobling hvor de er aktive da, fri i fra å måtte prestere i fag, lese og skrive"

I det tredje eksempelet, og i sitatet til Åsmund, kommer det frem at kroppsøvfingsfaget er et fint avbrekk fra de andre fagene og i elevenes skolehverdag. I tillegg mener Åsmund at fysisk aktivitet har en positiv påvirkning på elevenes læring, noe som i dette tilfellet virker å være i andre fag enn i kroppsøving.

Åsmund: " Det er et fint, det er et fint avbrekk. Sikkert mye forskning på at dette her med fysisk aktivitet hjelper på læring, så ja. Jeg synes det er fint"

Sitatene fra lærerne ovenfor viser kvalitative forskjeller i oppfatningen om at kroppsøving gir elevene et avbrekk fra de teoretiske skolefagene. Det kan tyde på at disse lærerne forstår kroppsøvingsfaget som et pausefag, og at lærerne legger vekt på dette som et grunnlag for fagets legitimitet. Kroppsøving som et avbrekk blir i denne sammenhengen oppfattet som noe som varierer fra resten av skolehverdagen, fordi det skiller seg fra de andre fagene.

4.1.2 Elevene skal lære å samarbeide

Denne hovedkategorien bygger på en oppfatning om at kroppsøvingsfaget er viktig for elevenes sosiale utvikling. Dette omhandler at kroppsøvingsfaget er i en særstilling i skolen hvor elevene lærer å fungere i lag og bli best mulige sammen. Et mål om å utvikle elevenes sosiale kompetanse er samtidig et overordnet mål i skolen, og et mål alle fag skal jobbe for. I de to første utsagnene viser Celine og Henning til viktigheten av å ha et fag som lærer elevene om samarbeid. De mener lagspill og gjøre hverandre gode er viktige faktorer, og derfor bør kroppsøvingsfaget legge vekt på å lære elevene dette.

Celine: " Jeg har inntrykk av at lagspill er ganske viktig da, og det med samarbeid. Å gjøre hverandre gode"

Henning: " så selvsagt dette her med lagspill da. Det med å bidra på en sånn måte at en gjør andre bedre, samarbeide, hvordan skal du gjøre et lag, hva kan du gjøre for å gjøre et lag best mulig, og den type ting"

Eksemplene over viser to aspekter (lagspill og det å gjøre hverandre gode) som synliggjør en oppfattelse om at elevene skal lære å samarbeide, og en begrunnelse for kroppsøvingsfagets eksistens. Utsagnet til Vigdis viser også aspektet om lagspill, men hun mener også at elevene må lære regler for å kunne samarbeide. Til slutt understreker hun at det er viktig at elevene lærer fair-play, uten å spesifisere hva hun legger i dette begrepet.

Vigdis: " jeg tenker de må lære seg regler, samhold, lære å være i lag med forskjellige, sant. Det er jo viktig i faget, der de kan vise hvordan de er i samarbeide med andre. Er det ikke fair-play det heter?! Jo, det er grådig viktig at de lærer"

På lik linje med Vigdis, har også Åsmund en oppfatning om at fair-play er viktig. Han legger til at fair-play omhandler å ha respekt for hverandre, alle får delta, og få et eierskap til det som gjøres.

Åsmund: " Så fair play, eller hva nå en skal kalle det, at ikke elevene overkjører hverandre, at alle får ta del, gjøre det til sitt, eget, eierskap over det, det synes jeg bør være en del av det"

I sitatene over kommer det frem at kroppsøvfingsfaget skal lære elevene samarbeid, lagspill og Fair-Play. Dette viser ulike sider ved en oppfatning om at kroppsøving skal lære elevene å samarbeide. Det kan virke som om disse lærerne forstår kroppsøvfingsfaget som et sosialiseringfag, og trekker dette frem som viktig i sammenheng med kroppsøvfingsfagets legitimering. Under denne hovedkategorien kom det frem en underkategori som tar for seg en form for samarbeid.

4.1.2.1 Bygge et samhold

Enkelte informanter uttrykte en oppfatning av at kroppsøvfingsfaget skal bygge et godt samhold og klassemiljø. I følgende to eksempler uttrykker informantene at kroppsøvfingsfaget er en viktig arena for å bygge samhold mellom elevene og et godt klassemiljø.

Line: " Så jeg tenker at det er, og for å bygge klassemiljø, ikke minst. Det er en viktig arena innenfor det"

Åsmund: " Bygge samhold, det hjelper godt i klassemiljøet, jeg tenker på det sosiale. Psykososiale, mente jeg. Så det er egentlig det jeg synes er viktig"

Eksempelene over viser til at kroppsøvfingsfaget er en viktig arena for å bygge samhold. Miljøet i en klasse har en påvirkning på elevenes læring og trivsel på skolen, derfor kan det tenkes at flere lærere har en slik oppfatning. Disse sitatene former en underkategori fordi det kan tenkes at klassemiljøet styrkes som et følge av at elevene lærer å samarbeide og er i lag med hverandre.

4.1.3 Bedre elevenes helse

Flere informanter uttrykker en forståelse for at kroppsøvfingsfaget skal bedre elevenes helse. I denne sammenheng har informantene en oppfatning av at kroppsøvfingsfaget bedrer elevenes helse gjennom å gi de nødvendig kunnskap, slik at elevene skal kunne ta vare på seg selv og sin helse. De har også en oppfattelse av at kroppsøving kan bedre elevenes helse gjennom å fokusere på fysisk aktivitet i timene. I det første og andre eksempelet uttrykker Guri og Øydis at kroppsøving er viktig for folkehelsen, og derfor er faget nødvendig å ha i skolen.

Guri: "Det tror jeg trengs som en motvekt til alle de teorifagene vi har. Der, pluss at det er folkehelse generelt da, tror jeg. Derfor trenger en kroppsøving"

Øydis: "Det må jo være folkehelseperspektiv da"

I det siste utsagnet som presenteres, kommer det frem en oppfatning om at kroppsøving må gi elevene nødvendig kunnskap og ferdigheter slik at de holder seg friske, og opprettholder en god helse.

Mina: "Det overordnede er jo at befolkningen holder seg friske"

Eksemplene ovenfor viser en oppfatning om at kroppsøving skal bedre elevenes helse. Det kan tyde på at kroppsøvingfaget blir forstått som et helsefag og at lærerne trekker frem dette som en viktig begrunnelse for fagets eksistens. Videre vil det bli presentert flere underkategorier som tydeliggjør denne oppfatning, og derfor inngår i denne hovedkategorien.

4.1.3.1 Lære om helse

Denne underkategorien bygger på en oppfattelse om at kroppsøving må lære elevene teoretisk kunnskap om helse. I det første sitatet uttrykker Daniel at kroppsøvingfaget er viktig fordi det skal gi elevene kunnskap om kropp og kosthold, og lære det balanserte forholdet mellom hva du spiser og hvor mye du beveger deg. Han viser også til viktigheten av et fag som lærer elevene å ta vare kroppen sin og hvordan få et godt liv.

Daniel: "Skal bidra med å gi kunnskap om kroppen, om mat og kosthold, (...), hvordan ta vare på kroppen sin, hvordan få et godt liv, rett og slett. Det handler jo i veldig stor grad om at man har et balansert forhold til hva du spiser, hvor mye beveger deg, og alt det der"

Noen av de samme aspektene som kom frem i eksempelet over, kan en også se igjen i sitatet til Frida. Hun viser til at kroppsøving er et fag som skal gi elevene kunnskap om kropp og helse. Hun legger til at faget skal bevisstgjøre på hvor viktig fysisk aktivitet er, og samtidig gi elevene motivasjon til å være i aktivitet gjennom trening og idrett.

Frida: " Det jo en del kunnskap om helse og om fysikk, som også skal formidles (...) at en skal lære noe om viktigheten av faget så de fortsetter å være aktive, og de får, at de også kan være, en push inn i trening, idrett, generelt kanskje"

I det siste eksempelet kommer det frem aspekt som er nevnt i de tidligere eksemplene. Vigdis nevner at det er nødvendig at elevene lærer om trening og kosthold, og det er kunnskap som kroppsøving faget må lære bort. I tillegg har hun en oppfatning av at elevene trenger å bevege seg og være i aktivitet, noe som vil bli fremstilt i en kategori senere.

Vigdis: " Altså, vi trenger jo å lære om dette med trening, sant. kosthold, trening. og de trenger og å bevege seg. Det tenker jeg er viktig"

Sitatene over trekker frem et syn på at kroppsøving faget skal gi elevene kunnskap om kropp, kosthold, trening og helse. Disse lærerne viser dermed til kvalitative forskjeller i denne oppfatningen, som synliggjør hva de mener er viktig i sammenheng med kroppsøving fagets eksistens. Kroppsøving som gir elevene denne teoretiske kunnskapen blir i denne sammenhengen oppfattet som en måte å bedre elevenes helse på. Derfor er denne oppfattelsen en underkategori.

4.1.3.2 Være i fysisk aktivitet

I analysen kom det frem en oppfattelse om at kroppsøving skal gi elevene fysisk aktivitet. Denne oppfattelsen var en av de som gikk igjen oftest blant informantene. I det første eksempelet uttrykker Emma at en viktig årsak til at kroppsøving er et fag i skolen er fordi fysisk aktivitet er viktig, og derfor må kroppsøving sikre fysisk aktivitet.

Emma: " Fordi at fysisk aktivitet er viktig, viktig for elevene å bevege seg. Det tenker jeg er en viktig årsak"

I de to neste eksemplene deler de to informantene Jens og Nina, en oppfatning av at hovedhensikten med kroppsøving faget er å sikre elevene fysisk aktivitet.

Jens: " Det må jo være for å sikre fysisk aktivitet. Det tror jeg nok er hovedhensikten"

Nina: " Fordi det er viktig å ha fysisk aktivitet, tenker jeg. Det må jo være det som er hovedgrunnen"

I sitatene ovenfor virker det som om informantene har en oppfatning av at kroppsøvfingsfaget legitimitet bygger på elevenes behov for fysisk aktivitet. I det siste eksempelet, i sitatet til Truls, kommer det frem at Truls tenker kroppsøving og fysisk aktivitet som noe synonymt.

Truls: " Når jeg tenker kroppsøving, så tenker jeg fysisk aktivitet"

Sitatene som er plukket ut viser en oppfatning om at kroppsøvfingsfaget skal få elevene i fysisk aktivitet. Det er tydelig at mange lærere mener fysisk aktivitet er viktig for elevene, og flere lærere mener dette er hovedhensikten til faget. Allikevel blir denne oppfattelsen satt som en underkategori fordi fysisk aktivitet er viktig for bedre helse.

4.1.3.2.1 For mye stillesitting blant elever

Flere informanter uttrykker en forståelse av at kroppsøving er nødvendig fordi barn og unge er for stillesittende. I skolen kan det tenkes at elevene ofte sitter på en stol i teoritimene, mens når elevene kommer hjem, satt litt på spissen, ligger de enten på sofaen eller spiller dataspill. I de to første eksemplene uttrykker Celine og Sigurd at det er alt for mye stillesitting blant barn og unge. Celine trekker frem at det er for mye stillesitting i skolen, mens Sigurd nevner at elevene blir fetere og er i for lite fysisk aktivitet generelt.

Celine: " Generelt så tenker jeg det er alt for mye stillesitting, og særlig, tenker jeg at etter at elevene begynte på skolen som seksåringer så blir de tvinga til en situasjon hvor de må sitte stille alt for mye"

Sigurd: " at det er for mye stillesitting blant ungdommen. Vi ser jo det at elevene siger utover og at det veldig lite fysisk aktivitet"

På lik linje som Celine og Sigurd, deler også Emma aspektet om at det er for mye stillesitting. I denne sammenheng trekker hun frem kroppsøvfingsfaget som en viktig arena for å få folk i bevegelse og forhåpentligvis skape en interesse rundt det å være i bevegelse og fysisk aktivitet.

Emma: " i et stillesittende samfunn trenger en at folk beveger seg, og gjennom kroppsøvfingsfaget så kanskje noen får interesse for å drive med noe fysisk aktivitet og"

Lærerne over mener fysisk aktivitet er viktig fordi elevene er for stillesittende og blir fetere. Spesielt faktoren at elevene er for stillesittende gikk igjen blant flere informanter. Informantene har altså en

oppfattelse av at elevenes helse stadig blir dårligere på grunn av deres stadige mer stillesittende livsstil, og at det er grunnen til at vi har kroppsøving som fag. Kroppsøving som fysisk aktivitet kan bidra til å motvirke denne stillesittende trenden blant elevene. Denne kategorien underbygger oppfattelsen om at kroppsøving skal gi elevene fysisk aktivitet og bedre deres helse.

4.1.3.2.2 Fysisk aktivitet gir overskudd til læring og teorifag

I flere utsagn fra informantene kommer det frem en oppfatning om at kroppsøving kan gi overskudd til læring og andre teorifag. I det første eksempelet trekker Jens frem at kroppsøving gir elevene overskudd til teoritimene. Dette mener han på bakgrunn av at kroppsøving skal sikre fysisk aktivitet, dermed kan det tenkes at det er fysisk aktivitet som gir dette overskuddet.

Jens: "Jeg mener det først og fremst skal sikre fysisk aktivitet (...) Det må jo være bedre folkehelse det. Rett og slett. Når det gjelder i skolen så tror jeg det skaper overskudd til teoritimene"

I sitatet til Karsten kommer oppfattelsen frem av at elevene trenger fysisk aktivitet for å lære. I tillegg mener han at kroppsøving er viktig for å gi elevene tid og mulighet til å bevege seg. Faget bryter dermed opp en ellers lang og stillesittende hverdag, som gir elevene bedre forutsetninger for å lære.

Karsten: "Det mener jeg nok ligger tilbake til det at en må ha tid til å bevege seg. Elevene skal, trenger god fysisk aktivitet for å lære egentlig. Også har vi dette med stillesitting å gjøre. Det bryter opp en lang hverdag for elevene. At de får rørt på seg"

I det siste sitatet begrunner Roy sin oppfattelse av at elever som er i bedre fysisk form er mer mottakelige for læring. Selv om han understreker at han ikke har noe vitenskapelig belegg for denne oppfattelsen, er det dette han tenker kroppsøving kan bidra med.

Roy: "Jeg tror det kan bidra med ganske mye. Først og fremst at det bidrar med at elevene blir, dette har jeg ikke belegg vitenskapelig, men jeg tror at de faktisk at om elevene er i litt bedre fysisk form så er de mer mottakelige for læring. Jeg tror, jeg har ikke noe belegg, men jeg tror det"

I denne sammenheng oppfattes kroppsøvningsfaget som viktig fordi man tror det gjør elevene mer mottakelige for læring. Lærerne mener faget kan legge opp til fysisk aktivitet slik at elevene kommer i bedre fysisk form, noe som igjen fører til at de blir mer mottakelige for læring. Oppfatningen om kroppsøving med fokus på fysisk aktivitet kan dermed tenkes som en fordel for læringsutbyttet i de mer teoristerke fagene i skolen fordi elevene får bedre forutsetninger for å lære mer. Det er grunnen til at denne oppfattelsen går under fysisk aktivitet.

4.1.4 Utvikle elevenes motorikk

Enkelte utsagn utgjorde en oppfatning om at kroppsøvningsfaget er viktig for å utvikle elevenes motorikk. I det første utsagnet uttrykker Jens at kroppsøvningsfaget er viktig for å utvikle elevenes grovmotorikk. Sammen med å sikre fysisk aktivitet, mener Jens at denne utviklingen er viktig fordi elevenes fritid er preget av mye stillesitting.

Jens: " Det må jo være for å sikre fysisk aktivitet. Det tror jeg nok er hovedhensikten. Men selvsagt generell utvikling av grovmotorikk, som kanskje blir viktigere og viktigere når ungdommene generelt får, jeg sier de ikke blir mer og mer passive, men de får mer og mer tilbud om stillesittende fritidsaktiviteter"

Dette eksempelet fremstiller to ulike oppfatninger som denne informanten har om kroppsøvningsfagets eksistens; for å utvikle motorikk og sikre fysisk aktivitet. Dette mener Jens er viktig for å forebygge stillesitting blant elevene, dermed kan denne begrunnelsen tolkes i retningen av en helsediskurs. I det andre og det tredje utsagnet kommer det frem at en motorisk utvikling er viktig for allsidighet. Nina trekker frem at kroppsøvningsfaget skal legge til rette for en slik utvikling, fordi den har mye å si for elevenes mestring av lek og ulike idretter.

Nina: " Altså vil jeg jo si det overordnede må det jo være allsidig. Også bør det jo få smake på ulike, i ulike idretter. Samtidig er jo de lekpregede aktivitetene grunnlaget for motorikken deres. Så utvikle de motoriske ferdighetene helt fra starten av og at de får gjøre det samtidig som det er gøy"

Pål mener viktigheten av motorisk utvikling er god nok grunn til at vi trenger et fag som kroppsøving. Han trekker også inn helsediskursen som et argument for hvorfor en slik motorisk utvikling er viktig, han mener derimot at slike positive effekter kommer som et resultat av motorisk utvikling, senere.

Pål: "Og for å ta en begrunnelse i dag da, det å utvikle motorikk, kondisjon, kroppen sin på alle måter, så er det nødvendig å ha et sånt fag. Så kan du selvfølgelig senere se på de positive effektene det har på andre ting da, med å drive med fysisk aktivitet"

Eksemplene over viser kvalitative forskjeller i en oppfatning om at kroppsøvfingsfaget skal utvikle elevenes motorikk. Denne oppfatningen og kategorien er dannet på bakgrunn av lærernes bruk av begrepet motorikk. Det kan derfor tyde på at lærerne anser kroppsøvfingsfaget som et motorikkfag.

4.1.5 Introdusere elevene for mange aktiviteter

Denne hovedkategorien er basert på flere informanters utsagn om at elevene må bli introdusert for mange ulike aktiviteter og idretter. I det første eksempelet mener Ben at kroppsøvfingsfaget skal introdusere elevene for et vidt spekter av aktiviteter eller idretter. Dette mener han er viktig fordi elevene har ulike interesser, og da er det viktig å prøve og imøtekomme disse.

Ben: "Jeg mener det skal være et vidt spekter av aktiviteter, eller idretter for den del. Men slik at det treffer flere i løpet av ett år. Så har du da truffet flere elevgrupper. Truffet deres interesser og det de er flinke til da"

I det andre eksempelet trekker også Emma frem det samme aspektet som Ben trakk frem. Hun mener på sin side at ungdommenes aktivitetsutvalg er for ensidig, derfor er det viktig at kroppsøving gir elevene en form for bredde og lærer de flere aktiviteter.

Emma: "Og at de får lært og prøvd mange forskjellige idretter eller aktiviteter da, for blant ungdommer er det veldig mye fotball, som er den store generelle tingen, men så finnes det mange andre og, så jeg mener det bør være en bredde da i hva de får lært av aktivitet"

Ylva mener også at det er viktig at elevene finner sine interesser og kvaliteter, dermed kan ikke aktivitetstilbudet være for ensidig. Kroppsøvfingsfaget er derfor en ypperlig arena for å presentere elevene for ulike aktiviteter, også fordi tilbudene ellers i nærmiljøet kan være begrensede.

Ylva: "Det, det er jo viktig. At en ikke blir ensporet, sant. Men det er vel ikke så viktig i gymmen som de andre fritidsaktivitetene dine kanskje. Men en må jo både kunne bli presentert for mange ulike ting for å se hvilke kvaliteter en kan ha, og interesse en kan ha. Og, tenker jeg. Og det kan være lettere i gym, fordi det er ikke så enkelt på fritiden å"

presentere for mange ulike ting, det er jo alt ettersom hva som er i nærheten av, så det har noe med det å gjøre og”

Eksemplene ovenfor viser at informantene har en forståelse om at kroppsøvfingsfaget skal introdusere elevene for mange aktiviteter. Dette trekker lærerne frem som en viktig begrunnelse for hvorfor vi har kroppsøving som fag i skolen, noe som kan tyde på at lærerne anser kroppsøvfingsfaget som et aktivitetsfag. En slik introduksjon kan tenkes å gjøre elevene allsidige, og forhåpentligvis gjøre at elevene finner noe de kan like å bedrive også på fritiden.

4.1.6 Elevene skal bli glade i å være i aktivitet

Denne hovedkategorien bygger på en forståelse for kroppsøvfingsfagets skal gi elevene glede av å være i aktivitet og bevegelse. I de første utsagnet viser Daniel til viktigheten av å ha et fag som lærer elevene å bli glad i være i aktivitet.

Daniel:” Jeg mener det at de skal lære å bli glad i være i aktivitet. Det tror jeg er viktig”

I det andre utsagnet viser Henning til at kroppsøving er et fag som elevene skal bli glad i. Dette mener han elevene blir gjennom å få gjøre det de har lyst til. Kroppsøving skal med andre være et fag hvor elevenes interesser er i fokus.

Henning:” de skal være glad i å ha kroppsøving. Slik at elevene ikke føler at det blir et sånt fag der de ikke får gjøre noe de har lyst til, noe de synes er kjekt da”

I det siste sitatet kommer det frem at Mina mener det er viktig at kroppsøvfingsfaget skaper en lyst hos elevene, en lyst til å bevege seg. Faget må gi elevene positive opplever med det å være i aktivitet, slik at de forhåpentligvis ser verdien av den.

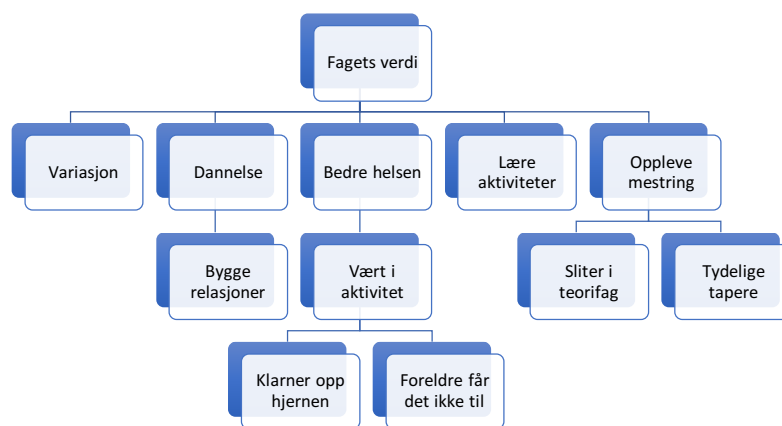
Mina:” Jeg mener at det bør være slik at du får lyst til å bevege deg etterpå”

Eksemplene viser at lærerne mener faget skal lære elevene å bli glade i å være i aktivitet og få lyst til å fortsette og bevege seg. Det kan virke som om lærerne anser kroppsøvfingsfaget som et mestringsfag, og noe de fremhever som et viktig aspekt for hvorfor kroppsøving er et fag i skolen. Kroppsøving har gode muligheter til å gi et stort antall elever en slik positiv opplevelse, fordi det blant annet er en obligatorisk arena hvor alle erfarer aktivitet og bevegelse. Det kan også tenkes at

en positiv opplevelse av å være i aktivitet og bevegelse er viktig for at elevene skal fortsette med det senere, derfor utgjør disse en og samme oppfatning.

4.2 Lærernes oppfatning av kroppsøvingfagets verdi

Dette hovedområdet viser til hvilke ulike oppfatninger andre faglærere har av fenomenet kroppsøvingfagets verdi, og som kom frem i svarene i spørsmål 7 i intervjuguiden (Vedlegg 5). I analysen ble fem hovedkategorier definert. Disse fem hovedkategoriene utgjør sammen gruppens ulike oppfatninger av kroppsøvingfagets verdi. Figur 2 viser utfallsrommet av de ulike aspektene i hva lærerne mener er verdifullt med faget. De fleste av hovedkategoriene inneholder også underkategorier som nyanserer lærernes oppfatninger.



Figur 2 - Utfallsrommet med ulike beskrivelseskategorier om verdifenomenet. En større versjon av figuren finner en i Vedlegg 7

I den videre teksten vil hver hovedkategori og underkategori, bli presentert med sitater. Sitatene vil synliggjøre de meningsbærende enhetene som inngår i kodingen av kategoriene. Sitatene som er plukket ut vil også bli beskrevet for å synliggjøre de ulike oppfattelsene, som igjen begrunner kategoriernes eksistens.

4.2.1 Gir variasjon i skolehverdagen

Denne hovedkategorien har fått sin betegnelse på bakgrunn av at flere informanter begrunner fagets verdi med at faget skiller seg fra de andre fagene i skolen. I det første utsagnet kommer det frem at Emma synes kroppsøving er et viktig fag fordi elevene får vært i bevegelse, noe som skiller kroppsøving fra de andre fagene. I tillegg har hun en oppfatning av at teorisvake elever ofte hevder seg i kroppsøving, men denne oppfatningen vil bli fremstilt i en annen kategori.

Emma: "Jeg tenker at det har en viktig verdi, fordi at det et fag som er litt annerledes, fordi det er et fag hvor de får bevege seg. Samtidig som, det er både pluss og minus, fordi noen av de som sliter med å hevde seg i de teoretiske fagene, klarer å hevde seg og finne sin arena i kroppsøving"

I det andre eksempelet kommer det frem at Nina har en oppfatning av at kroppsøving er et viktig fag, fordi det skaper en avveksling i elevenes skolehverdag. Denne avvekslingen mener hun er viktig fordi det skaper motivasjon hos elevene.

Nina: "Jeg tror det er et veldig, veldig viktig fag. Både til motivasjon til hele skolehverdagen ved at det skaper avveksling"

I det tredje utsagnet kommer det frem at Line mener kroppsøving er et veldig viktig fag fordi det skiller seg fra de teoretiske fagene. På lik linje med Nina, mener Line at det er fordelaktig for de andre fagene å ha kroppsøving. Til forskjell, mener Line at det ikke er variasjonen som skaper motivasjon, men at det er kroppsøvingen som gir elevene god motivasjon. Denne motivasjonen mener hun elevene kan ta med seg inn i andre fag. Hun legger også til at elever er forskjellige, dermed kan det tenkes at noen liker praktiske fag, som kroppsøving, bedre enn teoretiske fag.

Line: "Og at det blir litt annerledes enn de teoretiske fagene. Jeg mener det er et veldig viktig fag fordi om elevene får en god motivasjon i kroppsøving, kan de ta med seg den inn i andre fag og, for eksempel. Og det er sikkert noen elever som viser at de liker bedre praktiske fag enn teoretiske fag"

I det siste eksempelet hevder Åsmund at variasjon er viktig for å kunne drive god skole. Han mener at det ikke bare skal dreie seg om fag hele tiden i skolen, livet er mer sammensatt enn som så. I den sammenheng trekker Åsmund frem det å bruke kroppen som en form for variasjon.

Åsmund: "Livet er sammensatt, det er ikke bare fag hele tiden, vi må også ha noe variasjon inne i her. Så det å drive god skole det handler om å drive mye variasjon, bruke kropp, lære mye, ja, gjøre forskjellige ting"

I utsagnene ovenfor kommer det frem ulike begrunnelser for hvorfor kroppsøvingfaget gir en form for variasjon i elevenes skolehverdag. Dermed danner disse sammen en kategori som representerer

en oppfattelse om at kroppsøving gir variasjon i skolehverdagen. Oppfattelsen om at kroppsøving gir variasjon er dermed et aspekt ved fagets høye verdi.

4.2.2 Bidrar til elevenes dannelse

Noen informanter påpeker at kroppsøvingsfaget er verdifullt fordi faget bidrar til elevenes dannelse og allmenndannelse. I det første eksempelet viser Daniel til at kroppsøving har en viktig verdi fordi det bidrar til elevenes dannelse. Han tilføyer at dannelse handler om å lære og ta vare på seg selv, noe han mener kroppsøvingsfaget lærer elevene.

Daniel:” hvilken verdi det har, i mitt syn så er det et veldig viktig fag fordi det kan jo være, kan jo kalle det et danningsfag, det handler om danning da, å lære seg å ta vare på seg selv, rett og slett”

Det med å lære elevene å ta vare på seg selv, kommer også frem i utsagnet til Line. Selv om Line ikke bruker begrepet dannelse i sitt utsagn, kan hun sier relateres til det. Hun viser til at kroppsøvingsfaget har en viktig verdi fordi elevene lærer å bli selvstendige mennesker.

Line:” Jeg tenker at det er et veldig viktig fag i skolen. Skolen skal jo lære elevene til å være selvstendige etter skolen, når de er ferdige på skolen, og at de skal kunne finne seg selv i løpet av skolen. Og her har jo kroppsøvingsfaget mye å si, med tanke på at, hvor en føler seg komfortabel”

Eksemplene ovenfor viser en forståelse av at kroppsøvingsfaget har en viktig verdi fordi det kan bidra til elevenes dannelse. Hva disse informantene legger i selve begrepet dannelse kan være ulikt, men ut ifra sitatene virker en måte å tolke dannelse på er; å lære elevene og ta vare på seg selv, og å bli selvstendige mennesker.

4.2.2.1 Lærer elevene å bygge relasjoner

Denne kategorien bygger på utsagn om at kroppsøving er verdifullt fordi det bidrar til å lære elevene samarbeid og relasjonsbygging. I det første sitatet viser Ane til at faget kroppsøving har en stor verdi for elevene lærer menneskelige verdier, som for eksempel det å samarbeide.

Ane: " Det synes jeg er veldig viktig, og har en stor verdi, og at de igjen lærer seg å samarbeide, menneskelige verdier, og at de ser den at liksom, hvis jeg er god nå og tar ballen, så kan det hende at resten av laget blir sure på meg, eller at vi taper, ett eller annet"

I det andre sitatet kommer det frem en liknende oppfatning. Ylva mener kroppsøving gir elevene mulighet til å bygge relasjoner seg i mellom, men også relasjoner mellom lærerne og elevene.

Ylva: " det å være i lag om en aktivitet. for eksempel. At det bygger relasjon mellom elever og, og lærer-elever"

Sitatene ovenfor gir uttrykk for en oppfattelse om at kroppsøvingfaget er en ypperlig arena hvor elevene får mulighet til å bygge relasjoner gjennom å være i lag og samarbeide. I den sammenheng mener lærerne at faget har en høy verdi. Kroppsøving som en arena for relasjonsbygging blir oppfattet som en form for dannelse, fordi det å lære sosiale ferdigheter kan ses på som en viktig del av det å bli en dannet person og fungere i et samfunn.

4.2.3 Bedre elevenes helse

Denne kategorien bygger en oppfatning om at kroppsøvingfaget bedrer elevenes helse, derfor er faget viktig. I sitatet viser Ylva til en oppfatning om at kroppsøvingfaget har stor verdi, fordi i faget får elevene vært i fysisk aktivitet. Dette mener Ylva har en positiv effekt på elevenes fysiske og psykiske helse.

Ylva: " Det har nå stor verdi, med både at de får bruke kroppen og, da tenker jeg både på helse og, både fysisk og psykisk helse"

Denne oppfattelsen blir i denne sammenhengen sett på som et aspekt ved fagets høye verdi. Videre under denne hovedkategorien vil det komme flere underkategorier som kan tolkes som forskjellige måter å bedre elevenes helse.

4.2.3.1 Elevene får vært i aktivitet

Flere informanter gir uttrykk for at kroppsøving gir elevene mulighet til å være i aktivitet og bevegelse i skoletiden. Enkelte mener faget spesielt kan hjelpe de elevene som ikke er så mye i aktivitet til vanlig. I det første utsagnet kommer det frem at Jens mener at kroppsøvingfaget har en stor verdi fordi får elevene får vært i aktivitet i faget, noe som har en positiv effekt på elevenes

hverdag. Han mener derfor faget er spesielt viktig for de elevene som ikke aktive til vanlig. Kroppsøving er et obligatorisk fag og dermed får alle elevene mulighet til å være i aktivitet.

Jens: " jeg synes det har stor verdi for at ungdommene fungerer i hverdagen. Og spesielt de som ikke her fysisk aktive uten skolen, så er det spesielt viktig"

Øydis hevder, i likhet med Jens, at kroppsøving er spesielt viktig for elever som ikke er aktive på fritiden sin. Hun synes også at kroppsøving har en viktig verdi fordi aktivitet i ung alder har mye å si for livet senere.

Øydis: " Jeg tenker kroppsøving generelt er kjempe viktig, fordi at hvis de er i aktivitet, så kommer de til å ha et bedre liv, i voksen alder. Om de ikke trener så mye utenom, så har de i hvert fall gym da"

I det siste eksempelet viser Truls til det er bra for elevene å ha fysisk aktivitet eller kroppsøving, for å få kroppen i bevegelse. I denne sammenheng bruker læreren fysisk aktivitet og kroppsøving som noe synonymt. Han begrunner at dette er viktig fordi elevene sitter stille ofte og lenge stille i de teoretiske fagene.

Truls: " At det er godt å komme seg opp fra stolen og ha fysisk aktivitet eller kroppsøving i skoletiden. For i teoretiske fag så sitter de ofte stille, ofte, lenge. Så det å få kroppen i bevegelse, eller i bruk"

I sitatene ovenfor kommer det frem en oppfatning om at kroppsøvingfaget har høy verdi fordi det kan få elevene i fysisk aktivitet. Det kan tyde på at fysisk aktivitet har en høy verdi blant lærerne ovenfor, derfor får også kroppsøvingfaget det. Kroppsøving som fysisk aktivitet kan dermed bedre elevenes helse, noe som igjen begrunner hvorfor denne kategorien underbygger hovedkategorien "Bedre elevenes helse".

4.2.3.1.1 Aktivitet klarer opp hjernen

I analysen kom det frem en forståelse for at kroppsøving er verdifullt fordi det klarer opp hjernen til elevene. Vigdis uttrykte en oppfatning av at kroppsøvingfaget har stor verdi fordi fysisk aktivitet klarer opp elevenes hjerner. Det kan virke som om denne læreren har en oppfattelse av at fysisk aktivitet har en påvirkning på elevenes psykiske helse. Vigdis viser videre til at fysisk aktivitet gjør

elevene glade og blir lettere til sinns, og eksemplifiserer dette med seg selv. Hun tror også at gymnastikk hver morgen ville gitt resultater på det å prestere, noe som i denne sammenheng tolkes som i andre fag.

Vigdis: " jeg synes det har en stor verdi. Det er veldig viktig, derfor mener jeg det burde vært flere timer. Fordi du klarer hjernen din mer, du blir mer glad, jeg merker det selv etter jeg har gått en tur. Du letner lite granne. Våkner, ja. Alle skulle hatt en time om morgenen, litt gymnastikk. Ja, det tror jeg hadde gitt resultater altså. På det å prestere. Det sies at det er så, så mange minutter du klarer å holde fokus, før du faller ut. At du da kan reise deg opp litt og tatt litt trim"

I sitatet ovenfor kommer det frem en oppfatning om at kroppsøvfingsfaget har stor verdi fordi aktivitet klarer opp elevenes hjerner. Dermed inngår denne oppfattelsen i underkategorien og begrepet fysisk aktivitet.

4.2.3.1.2 Foreldre får det ikke til

Denne underkategorien bygger på en informants oppfatning av at kroppsøvfingsfaget stadig blir viktigere fordi foreldrene ikke tar nok ansvar. Mina, som er informant med denne oppfatningen, mener at ikke alle foreldre gjør nok for at barna skal være i aktivitet. Hun mener også at mange foreldre prioriterer feil ved å velge å være i aktivitet selv, istedenfor å få barna sine i aktivitet.

Mina: " Jeg tror det er kjempeviktig. Det blir viktigere og viktigere, men og sett på bakgrunn av det jeg sa tidligere, om foreldre sin rolle. Men det er tydelig at de ikke får det til. Det er viktigere for noen foreldre å jogge selv, enn å ta med ungene ut, sant"

I eksempelet over kommer det frem en forståelse om at kroppsøving har en høy verdi fordi foreldre svikter i ansvaret om å holde barna i aktivitet. Det kan tyde på at kroppsøvfingsfaget har et stort ansvar i å demme opp for barns ellers stillesittende fritid, fordi mange foreldrene ikke klarer å få barna sine i nok aktivitet. Denne oppfatningen inngår som en underkategori fordi informant tar for seg nødvendigheten av å være i aktivitet.

4.2.4 Elevene lærer aktiviteter de kan bruke senere

Denne hovedkategorien er basert på en informants synspunkt om at kroppsøvfingsfaget er verdifullt fordi det kan lære elevene aktiviteter de kan bruke senere. Sigurd var den ene informant som

hadde denne synsvinkelen, og han mente faget kan lære aktiviteter som de kan bruke senere. Han synes elevene ofte blir eksponert for enkelte idretter som fotball og volleyball, derfor kan kroppsøving gi elevene mulighet til å lære andre aktiviteter også. Sigurd har også en oppfatning av at kroppsøvingslærernes engasjement har mye å si for kroppsøvingsfagets verdi, men denne oppfatningen vil ikke bli tatt høyde for innenfor fenomenet "kroppsøvingsfagets verdi".

Sigurd: " Hvis det har lærere som brenner for faget, så har det en god verdi, at elevene lærer seg en del, hva skal jeg si, aktiviteter som de kan bruke senere (...) Jeg tenker litt helse, men også at de kan velge, at det ikke blir for masse fotballbasert eller volleyballbasert, men at det er andre aktiviteter og"

I sitatet over viser informanten til en forståelse av at det er nødvendig å lære elevene aktiviteter de kan bruke senere. Dette er et aspekt lærerne legger vekt på som grunnlag for fagets høye verdi.

4.2.5 Elevene får oppleve mestring

Denne kategorien bygger på enkelte utsagn som uttrykker at elevene får oppleve mestring i kroppsøving. Celine uttrykker at i kroppsøving har elevene mulighet til å oppleve en form for fysisk mestring. Hun legger også til at denne typen mestring er like viktig som en kognitiv mestring, i form av å løse matteoppgaver.

Celine: " Det der med å kunne være, at kroppen er i bevegelse, og at en er fysisk aktiv og kan oppleve mestring, fysisk mestring. Er like viktig som å kunne løse en matteoppgave"

I dette eksempelet viser informanten til en forståelse av at kroppsøving har en viktig verdi fordi elevene får oppleve mestring. Kroppsøvingsfaget gir mulighet for fysisk mestring gjennom å få elevenes kropp i bevegelse, noe denne læreren mener er like viktig som kognitiv mestring. Denne forståelsen og kategorien representerer dermed et syn på fenomenet.

4.2.5.1 Elever som sliter i teorifag mestrer kroppsøving

Denne underkategorien bygger på en forståelse om at teorivake elever mestrer kroppsøving, og derfor er det verdifullt. I det første eksempelet viser Ane til at kroppsøvingsfaget har en stor verdi, spesielt for de elevene som ikke i like stor grad mestrer teorifag. Noe liknende hevder også Unn i sitt sitat. Begge hevder at disse elevene mestrer kroppsøving og at det er viktig at alle elever får oppleve

en form for mestring i sin skolehverdag. For mange elever kan mestringsfølelsen de får i kroppsøving være en form for motivasjon som hjelper dem i skolehverdagen.

Ane: "Jeg synes det har en stor verdi, jeg synes det er viktig. I alle fall for de elevene som kanskje ikke er så faglig sterk, de har en arena de kan briljere på. Det synes jeg er veldig, veldig, viktig. Det kan gjøre at de kommer gjennom skolen liksom"

Unn: "fordi at det er ofte i kroppsøving de lykkes de som ikke lykkes i teorifagene. Og det er viktig. De må jo lykkes i noe, i løpet av skoletida"

I det tredje utsagnet viser Ida blant annet til det samme som Ane. Hun hevder også at kroppsøving har en viktig verdi, spesielt for de elevene som ikke mestrer i andre fag. Derimot legger hun til at disse elevene alltid vil kunne mestre kroppsøving.

Ida: "ja, at kroppsøving er i skolen. Jeg mener jo absolutt, for det er jo noe sånn som elever generelt liker. Du har kanskje noen som sliter, de vil alltid hevde seg om de ikke hevdes i andre fag"

I eksemplene over kommer det frem en oppfatning om at teorisvake elever ofte mestrer kroppsøving. Dette mener blant annet disse informantene er grunnen til at kroppsøvingfaget har en stor verdi i skolen. Denne kategorien blir i denne sammenhengen tolket som en form for mestring, derfor er denne satt som en underkategori.

4.2.5.2 Tydelige tapere i kroppsøving

Denne underkategorien er basert på én informant som uttrykker en oppfatning om at det er tydelige tapere i kroppsøving. I sitatet til Emma kommer det frem at hun mener kroppsøvingfaget har en høy verdi, men at det kan være tydelige "tapere", eller elever som ikke mestrer faget.

Emma: "Samtidig kan kroppsøving være et fag der noen blir tydelig taper fordi en ikke er så god fysisk. Og det kan være mer synlig enn hvordan en taper i de teoretiske fagene da. En føler seg som en taper når en ikke får til, spørts litt hva en legger i ordet taper da. At en ikke mestrer"

Ut ifra sitatet til Emma kan det tyde på at i kroppsøving er et fag hvor det er tydeligere "tapere". Slik å forstå er det i kroppsøving tydeligere hvem av elevene som mestrer og hvem som ikke mestrer,

sammenliknet med andre fag. Denne kategorien er satt som en underkategori fordi også denne tar for seg en form for mestring.

4.3 Oppsummering

Resultatet synliggjør ulike aspekter og en variasjon i oppfattelsen av fenomenene kroppsøvningsfagets legitimering og verdi. Utvalget oppfatter kroppsøvningsfagets legitimering som et pause-, sosialiserings-, helse-, motorikk-, aktivitets- og mestringsfag, mens faget blir oppfattet som verdifullt fordi det gir elevene variasjon i skolehverdagen, dannelse, bedre helse, lærer aktiviteter elevene kan bruke senere, og opplever mestring. Det kom også frem enkelte kritiske aspekt i datamaterialet. Innenfor legitimeringsfenomenet tar både aspektene sosialiserings-, aktivitets-, motorikk- og mestringsfag for seg en form for læring og dannelse. Her avviker aspektene helse- og pausefag. Disse virker å anse kroppsøving som et nyttefag. I den forbindelse kan det diskuteres om begrepene nytte og fag kan kombineres, med tanke på at et fag avhenger av en form for læring og egenverdi. Samtidig kan en tenke at disse aspektene gir en form for læring og dannelse gjennom at faget er en pause til fordel for læring og dannelse i andre fag, og at faget gir kunnskap om helse, kropp og bevegelse. Dermed kan en si at kroppsøving som et lærings- og dannelsesfag, og kroppsøving som nyttefag, er to kritiske aspekter innenfor andreordens perspektiv i dette datamaterialet. De kritiske dragene innenfor kroppsøving som læringsfag er: samarbeid, lære aktiviteter, motorisk utvikling og bevegelsesglede, mens innenfor nyttefag er: å være i fysisk aktivitet og avveksling fra teori. En liknende inndeling kan en også finne innenfor verdifenomenet. Her avviker kun aspektet om bedre helse, som ikke tar opp en form for læring slik som de resterende aspektene. Dermed kan en se en sammenheng mellom fenomenene legitimering og verdi fordi begge tar for seg læringsfag og helsefag som to kritiske aspekt.

5.0 Diskusjon

Dette kapittelet er delt inn i tre deler. I de to første delene drøftes resultatene knyttet til kroppsøvningsfagets legitimering og kroppsøvningsfagets verdi. Funnene fra studien vil bli drøftet opp mot relevant rammeverk. Selv om målet med fenomenografi ikke er å undersøke i hvilken grad informantens svar samsvarer med "fakta" (Marton, 1988), tillater forskeren seg å drøfte funn fra andreordens perspektiv opp mot læreplaner og forskning som synliggjør fenomenene i et førsteordens perspektiv. Dette åpner for drøfting om lærerens oppfatninger i forhold til Arnold sin legitimering av faget, kroppsøvningsfagets egenart og tidligere forskning, og undersøke mulige grunner for slike oppfatninger. Den siste delen i dette kapittelet vil ta for seg studiens styrker og begrensninger.

5.1 Kroppsøvningsfagets legitimering

Funn viser at det er en variasjon i norsk- og matematikklærernes oppfatninger om kroppsøvningsfagets legitimering. Det som ble synlig i utfallsrommet av ulike oppfatninger var at kroppsøvningsfaget skal gi elevene et avbrekk (pausefag), lære dem samarbeid (sosialiseringsfag), bedre deres helse (helsefag), utvikle deres motorikk (motorikkfag), introdusere de for mange aktiviteter (aktivitetsfag), og lære dem å bli glad i være i aktivitet (mestringsfag). Om en tar utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets nettsider, og læreplanen i kroppsøving, er det forståelig at det eksisterer ulike oppfatninger av faget. Læreplanen viser seg å ha et rimelig bredt formål (Utdanningsdirektoratet, 2015b), med flere ulike og lite konkretiserte mål blandet sammen (Vinje, 2016). Med tanke på at hver skole skal gjennomføre lokalt læreplanarbeid og konkretisere kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2013), kan et slikt bredt og åpent formål føre til at kroppsøvningsfagets hensikt tolkes ulikt, og at undervisningen derfor gjennomføres ulikt fra skole til skole. I tillegg virker det heller ikke å være spesifisert i hvilken grad disse målene skal vektlegges i undervisningen. Dermed er det vanskelig å vite om det er for eksempel helse eller dannelse som bør være fagets hovedfokus. I lys av dette kan det stilles spørsmål ved myndighetenes formulering av læreplanen, og om det brede og lite spesifiserte formålet er hensiktsmessig for fagets legitimering. Slik formålet er utformet nå, kan det føre til at fagets hensikt blir oppfattet på flere ulike, og mindre hensiktsmessige måter. På en annen side kan det tenkes at et slikt bredt og åpent formål gjør kroppsøvningsfaget mer tilpasningsdyktig. Noen skoler kan for eksempel ha mer stillesittende elever, og må derfor fokusere på å lære disse om viktigheten av å være i aktivitet, mens andre skoler kan ha mer aktive elever, og må derfor fokusere på å lære om andre ting. Forskjellen mellom elever gjør at et bredt formål kan være fordelaktig når det kommer til å tilpasse kroppsøvningsfaget til den elevgruppen som

skal delta i. Derfor er muligens ikke et bredt formål i seg selv uhensiktsmessig, men at vektleggingen av ulike temaer bør presiseres ytterligere.

De fleste av oppfatningene som kom frem i dette studiet kan ses i sammenheng med Arnold sin bevegelsesdimensjon "læring gjennom bevegelse", og det han beskriver som en ytre legitimering av faget. Oppfatninger om at kroppsøvfingsfaget skal være et pause-, sosialisering-, helse- eller aktivitetsfag, kan dermed ses i lys av dette begrepet. Selv om Arnold understreker at slike nytteverdier ikke bør være fagets kjerneverdi (Ommundsen, 2005), virker det som om slike instrumentelle nytteverdier preger lærernes oppfattelse i stor grad. For at en verdi skal kunne være en ytre legitimering av faget, må verdien gi elevene en økt forståelse for hvorfor bevegelse er viktig. Dette er sentralt innenfor dimensjonen "læring gjennom bevegelse" (Arnold, 1991). Derimot kommer ikke dette så tydelig frem i oppfattelsene om at kroppsøving er et pausefag, hvor en økt forståelse av bevegelse tydelig er fraværende. Det gjør at denne oppfattelsen ikke kan være en ytre legitimering av faget, i tråd med Arnold.

Allikevel viser funn i denne studien at norsk- og matematikklærere oppfatter kroppsøvfingsfaget som et pausefag. Det virker som om kroppsøvfingsfaget blir sett på som en avveksling fra en ellers teoritunge skolehverdag, på lik linje med et friminutt. Det kan tyde på at denne oppfattelsen tar utgangspunkt i at utviklingen og læringen hovedsakelig skjer i teorifagene, mens fag som for eksempel kroppsøving skal gi elevene fri og pusterom. På den ene siden kan et slikt pusterom og avveksling være nødvendig, med tanke på den økende teoretiske satsingen som har forekommet i norsk skole de seneste årene (Ommundsen, 2008; Sæle, 2017). Dermed kan det være at lærerne mener det er for lite variasjon i skolehverdagen, noe også Espeland et al (2011) understreker. Kroppsøvfingsfaget kan for mange oppfattes å gi elevene noe annet, en arena som er "friere", uten hensikt, hvor elevene kan ha det gøy og slipper å tenke så mye. På den andre siden slår Stortingsmelding 28 fast at kroppsøvfingsfaget ikke skal være et pusterom for å gjøre skolen mindre teoretisk (Regjeringen, 2016). Det står heller ikke noe sted i læreplanen at kroppsøvfingsfaget skal være en pause fra de andre fagene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Her skiller denne oppfattelsen seg fra de andre i utfallsrommet, hvor denne ikke står i stil med verken Arnold eller læreplan på noen måte. Likevel viser det seg at faget bærer preg av en slik oppfattelse også blant elever, kroppsøvfingslærere og skoleledere (Bamford, 2012; Bjerke, Lyngstad & Ligestad, 2016; Haug, 2003; Kolle, 2012; Moser et al., 2002; Parr & Smith, 2007). Samtidig kan det hevdes at en slik oppfattelse er mer naturlig blant utvalget i denne studien enn for eksempel kroppsøvfingslærere, fordi norsk- og matematikklærerne representerer en gruppe som har ansvar for kanskje de to mest teoritunge fagene i skolen. Derfor kan det være at disse lærerne ser nødvendigheten og nytten av en variasjon i

skolehverdagen, noe som kan forklare hvorfor de trekker en slik kobling. Allikevel, om en variasjon er nødvendig, bør det finnes andre muligheter å få inn dette i skolehverdagen enn å forstå kroppsøvfingsfaget som et pausefag.

Resultatene viser at norsk- og matematikklærerne har en oppfatning av at kroppsøvfingsfaget skal utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Det viser seg at kroppsøving ofte blir ansett som et sosialiseringfag også blant andre aktører (Derås, 2014; Hagen, 2015; Heen-Moe, 2015; Wiken, 2011). Informantene mener faget skal lære elevene å samarbeide, ha respekt for hverandre og bygge samhold i klassen. Denne oppfattelsen er tydelig opptatt av at elevene skal få en økt forståelse, som kan relateres til Arnolds "læring gjennom bevegelse" (Arnold, 1991). Men ved å legitimere faget som et sosialiseringfag, kan det virke som kroppsøvfingsfagets innhold ikke er så viktig i seg selv så lenge timene fokuserer på elevsamarbeid, gjensidig respekt og det å bygge samhold. Selv om en slik hensikt er i tråd med blant annet den generelle delen av læreplanen og skolens dannelsesoppgave (Utdanningsdirektoratet, 2015a), er dette mål som også andre fag skal jobbe for. Dermed virker ikke målet om å utvikle elevenes sosiale ferdigheter å være en hensiktsmessig kjerneverdi og primær legitimering for kroppsøvfingsfaget. Det å utvikle sosiale ferdigheter kan derimot bli sett på som et viktig aspekt som kommer frem gjennom måten faget for eksempel fremmer begrepet fair-play, slik som Sæle (2017) poengterer. På den måten er fagets praksis i stil med overordnede mål i skolen og fagets læreplan, samt at faget blir oppfattet på en mer formålstjenlig måte.

En mulig forklaring på at lærerne i dette studiet uttrykker en oppfatning om at kroppsøving er et sosialiseringfag, kan være at de i mindre grad er bevisste på hva som faktisk står i fagets formål og læreplaner. Dermed kan det være at lærerne, istedenfor å la være å svare på spørsmålet i intervjuet, velger å trekke det mot overordnede mål i skolen som de allerede er kjent med gjennom sitt eget fag. På den måten er det ikke feil det de svarer, men det gir heller ikke et tydelig bilde på hva de mener om kroppsøvfingsfagets hensikt. Imidlertid er det kanskje for mye å forvente at disse lærerne skal ha en slik innsikt i kroppsøvfingsfagets formål og hensikt. Det viktigste burde tross alt være at lærerne har kjennskap i hva som står i lærerplanene i fagene de selv underviser i. Disse lærerne er ikke kroppsøvfingslærere, derfor kan det være mye å forvente at de kjenner til kroppsøvfingsfagets læreplan. Derimot viser det seg at flere av informantene bruker begreper som er mer kroppsøvfingsspesifikke i sine uttalelser, slik som Fair-play. Selv om dette begrepet antagelig inneholder mange av de samme sosialiseringverdiene som en finner i andre læreplaner, virker det høyst usannsynlig at en finner igjen dette begrepet i andre læreplaner. Dermed kan det virke som om mange av lærerne ikke er helt ukjente med hva som står i læreplanen i kroppsøving allikevel. En annen mulig grunn kan være at lærerne mener elevene omgås med hverandre på en annen måte i

kroppsøvningsfaget. Dette er i så fall forståelig fordi kroppsøvningsfaget er tross alt et praktisk fag hvor elevene bruker hele kroppen i interaksjon med andre. Men om kroppsøvningsfaget har et større ansvar enn andre fag når det kommer til å utvikle det sosiale aspektet, kommer ikke frem blant svarene til informantene. Dermed kan det være, som først nevnt i avsnittet, at lærerne svarer dette fordi de er usikre på hva kroppsøvningsfagets formål og hensikt er.

Lærernes oppfattelse er i større grad i tråd med den fagspesifikke læreplanen når de hevder at kroppsøvningsfaget skal introdusere elevene for mange aktiviteter og idretter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Lærerne mener det er nødvendig med et bredt utvalg av aktiviteter fordi det er viktig å treffe elevenes interesser. Dette kan forstås med bakgrunn i at det i skolen finnes mange ulike elever med flere forskjellige interesser. En slik oppfatning kan ses i lys av et dannelsesaspekt, hvor elevene gjennom å stifte bekjentskap med mange ulike aktiviteter kan få en ytterligere forståelse av bevegelse som noe kulturelt. Det kan også ses i sammenheng med et helseaspekt, hvor elevene får en positiv opplevelse av de ulike aktivitetene i kroppsøvningsfaget. Dette kan føre til at elevene oppsøker disse aktivitetene på fritiden, som igjen kan føre til at elevene generelt blir mer aktive (Annerstedt, 1991). Selv om en slik oppfatning fremstår å være i tråd med både den fagspesifikke og generelle delen av læreplanen, kan ikke dette alene være en begrunnelse for fagets eksistens dersom faget ønsker å bli fremstilt som et pedagogisk læringsfag. For ifølge Annerstedt, innebærer ikke faget et slikt fokus på å lære elevene så mye i aktiviteten eller beherske ferdigheter, men mer å bli introdusert, få kjenne på og stifte bekjentskap med ulike aktiviteter (Annerstedt, 1991). Dette kan ses igjen i sitatene til lærerne, som nevner det å "treffe" noe eleven allerede mestrer. Her nevnes det ikke noe om at fagets hensikts er å lære elevene noe nytt, utfordre de på noe de ikke kan eller gi dem en dypere innsikt. Altså gir ikke dette noen dypere form for læring, men mer en form for overflatelæring. Dermed virker det som på lærerne at faget bare skal forsterke noe som allerede er der hos elevene. En slik oppfattelse kan derfor ses i større sammenheng med Arnolds "læring gjennom bevegelse", og en ytre legitimering av faget.

Funn viser at kroppsøvningsfaget blir oppfattet som et helsefag. At en slik oppfattelse også skulle dukke opp blant dette utvalget kom ikke som noen overraskelse, da annen forskning viser at helse har en sterk innflytelse på både elever, kroppsøvningslærere og skoleledere (Annerstedt, 1991; Hagen, 2015; Kolle, 2012; Myhrer, 2014; Syvertsen, 2014). I tillegg har helse hatt en stor innflytelse på fagets læreplaner i lengre tid (Annerstedt, 2008). Kroppsøving uten helse fremstår som utenkelig, og det er rimelig å si at helse er en stor del av vårt kroppsøvnings-DNA. Selv om dette virker å være en bred akseptert forståelse, er det fortsatt mange som er kritiske til en slik helseorientering (Dowling, 2010; Moe & Standal, 2013; Ommundsen, 2008). De mener ikke at helse skal fjernes fra faget, men at helse

blir fremstilt på en snever og uhensiktsmessig måte (Dowling, 2010). Isteden ønsker forskerne at faget fremstiller helse som noe mer helhetlig.

I dag virker det som om helse blir fremstilt og forstått på to ulike måter i kroppsøving. På ene siden blir fagets helseoppgave forstått som et direkte helseforebyggende tiltak. Dette kan ses i sammenheng med det lærerne uttrykker om at kroppsøving faget skal sikre elevene fysisk aktivitet. Selv om det å bedre elevens helse kan bli forstått som en nytteverdi, og derav i tråd med dimensjonen "læring gjennom bevegelse", har ikke fysisk aktivitet et fokus på å endre elevenes forståelse eller innsikt. På bakgrunn av Arnolds teori kan dermed ikke kroppsøving som fysisk aktivitet, og et direkte helseforebyggende tiltak, være en legitimering av faget. En mulig grunn til at lærerne uttrykker en slik forståelse kan være det forskning viser, og informantene selv uttrykker, at barn og unge blir mer stillesittende (Helsedirektoratet, 2016b). Mange elever trenger tydeligvis mer fysisk aktivitet i hverdagen. Dette underbygger også Ommundsen (2008), som mener at faget har fått en ny oppmerksomhet ettersom befolkningen er mer stillesittende. Derimot viser studier at kroppsøving faget ikke kan tilfredsstillende Helsedirektoratets anbefalinger til fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2016a), verken på hyppighet, intensitet eller varighet (Lyngstad, 2011). Dermed kan det virke som om kroppsøving faget ikke alene kan stå for all den daglige fysiske aktiviteten som er nødvendig. Det er verdt å merke seg at, i motsetning til Lyngstad (2011), har verken Trost eller Waring, Warbuten & Coy forsket på det norske kroppsøving faget. Dermed kan det være mulig at norsk kroppsøving faktisk tilfredsstiller kravene om intensitet og varighet. Dette hjelper likevel lite dersom faget ikke tilfredsstiller kravet til hyppighet (Lyngstad, 2011).

En annen mulig grunn til at lærerne uttrykker en slik forståelse kan skyldes deres kontekst. Her har prosjektet Active Smarter Kids hatt stor innflytelse på skolene i regionen, hvor fokuset primært har vært helse og fysisk aktivitet. Selv om slike prosjekter sannsynligvis ikke har som hensikt å påvirke oppfatningen av kroppsøving faget negativt, kan det virke som om faget påvirkes indirekte gjennom uklare skiller mellom kroppsøving og fysisk aktivitet. Dette kan for eksempel være grunnen til at enkelte informanter bruker begrepene kroppsøving og fysisk aktivitet som noe synonymt når de uttaler seg om kroppsøving faget. Her virker det som om lærerne sliter med å skille et skolefag som egentlig skal ha fokus på læring og dannelse, fra et overordnet begrep som tar for seg generell fysisk utfoldelse. Satt på spissen, blir det som å forstå norsk faget som noe synonymt med lesing. At lærerne sliter med å skille disse begrepene kan også skyldes det Nyberg og Larsson (2014) nevner, at myndighetene anvender disse begrepene synonymt. I så fall er det kanskje ikke så rart at også lærere bruker disse begrepene om hverandre, når de som faktisk lager styringsdokumentene gjør det. Om det derimot blir gjort klare skiller mellom kroppsøving faget og fysisk aktivitet, kan det tenkes at

kroppsøvningsfaget kan nyte godt av mer fysisk aktivitet i skolen. Ved å få inn mer fysisk aktivitet ellers i skolen kan kroppsøvningsfaget gå vekk fra å fokusere på mest mulig aktivitet i timene, til å fokusere mer på selve læringen i faget. Det kan gjøre at faget i mindre grad blir oppfattet som et direkte helseforebyggende tiltak, og heller styrkes som et pedagogisk læringsfag.

På den andre siden blir fagets helseoppgave forstått som et mer indirekte helseforebyggende tiltak. Her er målet å gi elevene det kompetansegrunnlaget de trenger slik at de selv kan ta ansvar for sin egen helse. Dette kan ses i sammenheng med det lærerne uttrykker om at kroppsøvningsfaget skal gi elevene kunnskap om helse. Denne forståelsen kan dermed ses i sammenheng med Arnolds dimensjon "læring om bevegelse", og det å bidra til å øke elevenes erkjennelse og refleksjon rundt egen bevegelsesaktivitet (Ommundsen, 2005). Selv om teoretisk kunnskap har en viktig plass i fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015b), kan heller ikke denne oppfattelsen være fagets kjerneverdi fordi kroppsøvningsfaget hovedsakelig er et praktisk fag (Regjeringen, 2011). Dette støtter også Arnold (Ommundsen, 2005). Teoretisk kunnskap kan dermed ikke være fagets primære oppgave eller være en begrunnelse i seg selv for fagets eksistens. I lys av dette vil en slik forståelse av fagets helseoppgave kunne være mer fordelaktig om faget vil bli oppfattet som et læringsfag, i motsetning til om faget blir oppfattet som fysisk aktivitet og et direkte helseforebyggende tiltak. I tillegg kan det tenkes at stillesitting blant barn og unge ikke er et helseproblem nå, men kan bli det senere dersom barna fortsetter en stillesittende livsstil. Selv om mye stillesitting kan føre til at helsen blir dårligere (Helsedirektoratet, 2016b), blir det for naivt å tro at barn har dårlig helse nå bare fordi de sitter mye stille. Det blir en for snever måte å tenke helse på, og blir som å tro at en får dårlig helse over natten. En slik snever måte å tenke helse og påvirkningen av helse, kan gjenspeiles i måten fagets helseoppgave blir oppfattet, og kroppsøving som et direkte forebyggende helsetiltak. Helse bør derimot bli tolket som noe omfattende og noe en oppnår over en lengre tid, og ikke bare en kortsiktig tilstand. Om målet er å gi elevene en vedvarende endring av deres helse, bør fokuset være å gi elevene de ferdighetene eller kunnskapen som trengs slik at de selv kan ta ansvar for egen helse, istedenfor å tenke kroppsøving som fysisk aktivitet og et "her-og-nå-tiltak".

Lærerne presiserer videre at kroppsøvningsfaget skal gi teoretisk kunnskap om kropp, kosthold, trening og helse. Dette kan tolkes som det Sæle (2017) og Säfvenbom (Lyngstad et al., 2011) beskriver som objektiv kunnskap, og som de mener faget i for stor grad domineres av. Selv om en finner igjen et liknende snevert kunnskapssyn i eldre læreplaner (Gurholt & Jenssen, 2007), kan det tyde på at et slikt syn fortsatt preger faget. Det underbygger blant annet Dowling (2010) og Säfvenbom (Lyngstad et al., 2011), som mener læreplanen i kroppsøving har et smalt og avgrenset syn på kunnskap og helse. Dermed kan det virke som om det er for lite fokus på subjektiv kunnskap i

kroppsøving, som for eksempel elevenes personlige holdninger, følelser, opplevelser og erfaringer. En slik subjektiv kunnskap kan ses opp imot det Arnold nevner om psykologi, sosiologi og filosofi, og som inngår i "læring om bevegelse" (Arnold, 1988). Derimot kan ikke læreplanen i kroppsøving være en naturlig forklaring på hvordan lærere i andre fag har en slik objektiv oppfatning av kunnskap. At lærere i andre fag uttrykker en slik oppfatning kan for eksempel skyldes at; lærerne selv har blitt utsatt for den typen kunnskap selv som elev, de kan ha blitt introdusert for den type kunnskap gjennom prosjektet Active Smarter Kids, at skolen lærerne jobber på generelt bærer preg av objektiv kunnskap, at det er for lite subjektiv kunnskap også i andre læreplaner, eller de kan være påvirket av medias og samfunnets fremstilling av helse som noe objektivt. I den sammenheng er det utfordrende å peke på akkurat hva som er grunnen til at disse lærerne har et slikt syn, når det viser seg at mange faktorer kan spille inn. Om kroppsøvingfaget ønsker å øke elevenes erkjennelse og refleksjon rundt egen bevegelsesaktivitet i større grad, i lys av begrepet "læring om bevegelse", kan det i hvert fall hevdes at det er fordelaktig om kunnskapsfeltet i faget blir utvidet.

Resultater fra studien viser en oppfatning om at kroppsøvingfaget både skal utvikle elevenes motorikk og gjøre at elevene blir glade i å være i aktivitet. Det vil si å forstå faget som et motorikkfag og et mestringsfag. Disse to oppfatningene kan ses i sammenheng med Arnold sitt siste, og kanskje viktigste dimensjon, nemlig "læring i bevegelse" (Ommundsen, 2008; Sæle, 2017). I den forbindelse kobles disse oppfatningene til dette begrepet fordi motorisk utvikling kan tolkes som mestring av egne kroppslige muligheter, mens glede av å være i aktivitet kan tolkes som en form for indre bevegelseserfaring og egenverdi. Motorisk utvikling og glede er også noe elevene mest sannsynlig tilegner seg gjennom å være i bevegelse, og ikke gjennom for eksempel kunnskap, noe som gjør tilknytningen til Arnolds dimensjon enda tydeligere. Disse oppfattelsene er også i tråd med læreplanen, hvor begreper som bevegelsesmestring, bevegelsesutfoldelse og bevegelsesglede er sentrale (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dermed kan det virke som om disse oppfatningene av kroppsøvingfaget både er i tråd med det Arnold mener er fagets kjerneverdi og primære legitimering, og noe av det mest sentrale innenfor læreplanen i faget.

I så fall kan det tenkes at det er viktig at elevene opplever for eksempel glede, mestring og anerkjennelse, om de skal fortsette å utvide sine kroppslige muligheter i aktivitet. Selv om bevegelsesglede virker å være fundamentalt i fagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015b), viser det seg at glede ikke alene kan være fagets primære oppgave om faget ønsker å fremstå med en pedagogisk verdi. For at et fag skal ha en pedagogisk verdi må det være en form for læring, som for eksempel læring av praktiske ferdigheter eller kognitiv kunnskap. Derimot kan glede bli sett på som mer et resultat, eller en nytteverdi, av det å mestre praktiske ferdigheter eller kognitiv kunnskap. På

den måten kan det tenkes at faget kan skape glede gjennom å fokusere på læring og mestring. Dessuten er det urealistisk å bygge en kjerneverdi på en subjektiv opplevelse alene, slik som glede. For eksempel kan én elev oppleve glede i å mestre svømming, mens andre kan oppleve svømming som alt for utfordrende, eller kanskje alt for enkelt og dermed ikke oppleve noen form for glede. Det gjør det nærmest umulig å tilpasse innholdet slik at alle elevene skal oppleve en form for glede til en hver tid. Samtidig er det viktig å understreke at dette også gjelder læring, og at det er utfordrende å sørge for at alle elever opplever en form for læring til en hver tid. Slike subjektive opplevelser som glede og læring kan være vanskelig for en lærer å observere og bekrefte. Av dette kan det virke som om det er utfordringer knyttet til å se på bevegelsesglede som fagets primære oppgave. Det kan derimot virke mer hensiktsmessig å betrakte glede som et resultat av det å utvikle elevenes kunnskaper og ferdigheter, og en opplevelse av mestring.

Oppfattelsen om at kroppsøvningsfaget skal gi elevene en motorisk utvikling kan på sin side tolkes å være fagets primære oppgave i større grad enn oppfattelsen om å skape bevegelsesglede. Dette fordi motorisk utvikling kan forstås som en utvikling av elevenes bevegelsesmuligheter. Dermed kan det tyde på at lærerne uttrykker en oppfatning som både er i tråd med det Arnold beskriver som fagets kjerneverdi og primære legitimering (Ommundsen, 2008), samt noe av det mest sentrale innenfor læreplanen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Derimot virker ikke lærerne å mene at motorisk utvikling skal være fagets kjerneverdi, slik som Arnold (1988), Moe og Standal (2013) og Ommundsen (2013) hevder. Det kan virke som om lærerne oppfatter motorisk utvikling som en nytteverdi gjennom å være i allsidig fysisk aktivitet. Dette kan for eksempel ses igjen i sitatet til Jens ¹. Dermed kan det tyde på at lærerne er mer opptatt av den økende stillesittingen blant elevene, enn barn og unges stadige dårligere motorikk (Ommundsen, 2013). Samtidig skal det sies at elevenes dårlige motorikk kan skyldes at de sitter mer i ro enn tidligere, derfor kan det være at utfordringen faktisk ligger i å få elevene i mer aktivitet. Om lærerne i det hele tatt er klar over at barns motorikk blir dårligere kommer heller ikke så tydelig frem i resultatene. Dette kan skyldes at Roth et al. sin forskning ikke er like utbredt her i landet fordi den er tysk (Ommundsen, 2013), i motsetning til for eksempel Helsedirektoratet sin forskning på stillesitting, som er norsk (Helsedirektoratet, 2016b). Likevel kan det tenkes at tyske barns levestandard og skolesystem ikke er veldig ulikt fra det norske, noe som gjør det mulig å relatere denne forskningen til norske elever. Det kan være grunnen til at

¹ Jens: " Det må jo være for å sikre fysisk aktivitet. Det tror jeg nok er hovedhensikten. Men selvsagt generell utvikling av grovmotorikk, som kanskje blir viktigere og viktigere når ungdommene generelt får, jeg sier de ikke blir mer og mer passive, men de får mer og mer tilbud om stillesittende fritidsaktiviteter"

Ommundsen (2013) referer til nettopp denne forskningen i sin artikkel om fysisk-motorisk utvikling. I tillegg er kanskje ikke nødvendigheten av bedre motorikk det en hører oftest om i media eller i samfunnet ellers. Det høres for eksempel ikke like drastisk ut at barn har dårligere motorikk, som at barn har dårligere helse. Det kan tenkes at helse generelt har en større interesse i samfunnet. Dermed kan det være at lærerne enklere trekker likninger mellom kroppsøvfingsfaget og nødvendigheten av bedre helse.

En annen grunn til at oppfattelsen om motorisk utvikling ikke er like utbredt blant lærere kan være at denne oppfattelsen er mer kroppsøvfingsspesifikk, sammenlignet med for eksempel sosialisering. En ser antagelig ikke mål som motorisk utvikling i andre fag og læreplaner, noe som gjør at disse målene kan tolkes som mer kroppsøvfingsspesifikke. I så fall kan dette skyldes at motorisk utvikling ikke er så kjent for dette utvalget sammenlignet med mer overordnede mål i skolen, som samarbeid. Derimot viser forskning at heller ikke kroppsøvfingslærere har en utbredt oppfatning om at faget skal utvikle elevenes motorikk (Armour, 1998; Hagen, 2015; Haug, 2003; Kalle, 2012; Lyngstad, 2017; Myhrer, 2014; Nannestad, 2015; Quennerstedt et al., 2003; Syvertsen, 2014). Om det er en gruppe som bør kunne oppfatte faget på en mest formålstjenlig måte, burde det være kroppsøvfingslærere. Denne forskningen viser at kroppsøvfingslærere har ulike oppfatninger om kroppsøvfingsfaget, på lik linje med lærerne i dette studiet. En skulle tro at fagpersoner som leser og bruker læreplanene daglig var kjent med vektleggingen av motorisk utvikling i læreplanen. Dermed er det kanskje ikke så rart at ikke alle oppfatningene til norsk- og matematikklærerne er like formålstjenlige, dersom de som faktisk skal ha en innsikt i læreplanene og utøver faget, heller ikke har det. Med tanke på at norsk- og matematikklærerne antageligvis daglig omgås kroppsøvfingslærerne, kan det være at oppfatningen kroppsøvfingslærerne har av faget påvirker oppfatningen til andre lærere.

Ut ifra det som er diskutert over kan det virke som kroppsøvfingsfaget skal utvikle elevenes motorikk, slik at elevene kan oppleve glede i å være i aktivitet. Det er den mest hensiktsmessige og formålstjenlige oppfatningen med tanke på fagets legitimering.

5.2 Kroppsøvfingsfagets verdi

Resultater fra studien viser at samtlige av informantene oppfatter kroppsøvfingsfaget som verdifullt. Resultatene støtter dermed ikke tidligere forskning (Armour, 1998; Svendby, 2013; Wiken, 2011) som viser at faget anses å være et lavstatusfag sammenlignet med de andre fagene. Denne oppfatningen er tydeligvis bred når forskning viser at både andre faglærere, foreldre og elever deler en slik oppfatning. Hva som resulterer i at informantene i denne studien skiller seg fra tidligere forskning

kan skyldes at annen forskning har benyttet seg av begrepet status, i motsetning til begrepet verdi. Det kan virke som om kroppsøvningsfaget blir sammenlignet med andre fag i større grad i de andre studiene, enn hva informantene gjør i dette studiet. Dette kan forklares av definisjonen på status, som viser at begrepet kan bli forstått som en plassering (Status, 2018), altså i forhold til noe annet. Selv om begrepsavklaringen i oppgaven tar for seg begrepene verdi og status som noe synonymt, virker en slik sammenligning med andre fag å være fraværende blant informantene i dette studiet og bruken av begrepet verdi. Derimot svarte lærerne mye av det samme på legitimeringsspørsmålene, som de gjorde på verdispørsmålet, noe som kan tyde på at utvalget tolket verdi i større grad som noe synonymt til legitimering. Dermed kan det være at lærerne hadde uttrykt noe annet om de hadde fått spørsmålet om status istedenfor verdi. På bakgrunn av dette kan det virke som om fagets verdi og fagets status ikke kan tolkes synonymt. Derfor kan det stilles spørsmål ved om denne studien og tidligere studier faktisk kan sammenlignes når det kan tyde på at de ikke undersøkt samme fenomen. Ut ifra dette kan det virke som om begrepet status er mer egnet når det kommer til sammenligning, om målet er å sammenligne for eksempel kroppsøvningsfaget og andre skolefag.

Det finnes også andre mulige grunner for at resultatet i denne studien skiller seg fra annen forskning. En grunn til at lærerne i denne studien mener faget er verdifullt kan skyldes lærernes egeninteresse for faget. Dette kan blant annet tolkes ut ifra svarene og deres frivillige deltakelse til intervju. Imidlertid er det lite sannsynlig at informanter stiller ufrivillig opp til forskning, og derfor vil dette trolig gjelde all forskning. Lærernes kontekst gjør derimot dette utvalget enestående sammenlignet med annen forskning. Lærernes deltakelse i ASK-prosjektet kan ha gitt lærerne kunnskap og ferdigheter som høyst sannsynlig påvirker deres oppfatning av kroppsøvningsfaget og hva de mener er verdifullt med faget. Selv om prosjektet ble fremstilt i et negativt lys tidligere, kan det ha resultert i at lærerne har fått øynene opp for kroppsøvningsfagets muligheter i større grad. I så fall kan det være at et slikt prosjekt har kommet kroppsøvningsfaget til nytte gjennom at faget blir ansett som verdifullt i skolen. Det kan selvfølgelig diskuteres om de verdiene som kommer frem i slike prosjekter faktisk er i tråd med kroppsøvningsfagets formål, og til fordel for kroppsøvningsfaget i det lange løp.

Utfallsrommet viser en variasjon i aspekter for hvorfor kroppsøvningsfaget er verdifullt. At informantene begrunner ulikt kan skyldes deres tolkning av begrepet verdi. Store Norske Leksikon (2017) tar derimot høyde for dette ved å definere verdi som noe subjektivt. Hva som er verdifullt for en person, er ikke gitt å være verdifullt for en annen. Dermed vil det ofte bli variasjon i svarene på spørsmål som omhandler verdi. I likhet med begrepet legitimering, gjør dette det vanskelig å bedømme om en begrunnelse for hvorfor noe er verdifullt som riktig eller feil. For å kunne undersøke om disse oppfatningene er hensiktsmessig med tanke på kroppsøvningsfaget, vil de ulike

oppfattelsene bli sett opp i mot Utdanningsdirektoratet sine sider og Arnold sine bevegelsesdimensjoner. Arnolds bevegelsesdimensjoner kan i denne sammenheng tolkes som en form for egenverdi og instrumentell verdi. Egenverdien med faget kan en se igjen i dimensjonene "læring i- og -om bevegelse", hvor aktiviteten i seg selv står i sentrum, og muligheten til å lære om seg selv og sin egen bevegelsesaktivitet (Ommundsen, 2005; Sæle, 2017). Den instrumentelle verdien kan ses igjen i dimensjonen "læring gjennom bevegelse" og det Ommundsen (2005) beskriver som den instrumentelle effekten av å være i bevegelse. På den måten kan en undersøke om disse oppfatningene er i større eller mindre grad i tråd med fagets formål, egenverdi og instrumentelle verdi. Dette styrker også sammenhengen mellom fenomenene kroppsøvingfagets legitimering og verdi.

I sammenheng med Arnolds dimensjoner kan de ulike oppfattelsene som kom frem i denne studien deles inn etter egenverdi og nytteverdi ved kroppsøvingfaget. På den ene siden har en, at faget er viktig fordi -det lærer elevene aktiviteter de kan bruke senere, og - gjør at elevene får oppleve mestring. Disse kan tolkes å være i tråd med kroppsøvingfagets læreplan i større grad fordi det står spesifikt i læreplanen at faget er et allmenndannende fag som skal jobbe for livslang bevegelse og bevegelseskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Faget må derfor legge opp til ulike aktiviteter slik at elevene får oppleve fysisk mestring, som igjen kan bidra til at elevene opprettholder en livslang bevegelse. Disse oppfattelsene kan dermed bli sett på som fordelaktige om faget ønsker å bli oppfattet i lys av det som står i læreplanen. På den andre siden har en, at faget er viktig fordi -det gir en variasjon i skolehverdagen, - bidrar til skolens dannelsesoppgave, og - bedrer elevenes helse gjennom aktivitet. Flere av disse oppfattelsene kan ses i sammenheng med oppfattelsene som kom frem om kroppsøvingfagets legitimering. Som tidligere nevnt, kan det tyde på at lærerne ikke ser forskjell på legitimering og verdi, eller at spørsmålene i intervjuguiden ble for like. Ut ifra det som er diskutert i forrige kapittel, kan det tyde på at disse verdiene kan tolkes som mer instrumentelle og mer generelle mål i skolen, mål som står utenfor selve kroppsøvingfaget. Dermed er det ikke gitt at faget tjener på å bli oppfattet som verdifullt dersom begrunnelsene for hvorfor ikke er i tråd med fagets hensikt. Det kan likevel diskuteres om dannelse kan plasseres innenfor nytteverdi, når dannelse også kan ha egenverdi i kroppsøvingfaget. Nytteverdiene ved dannelse blir i denne sammenhengen forstått som et funksjonalistisk og instrumentalistisk perspektiv, hvor individene skal dannes inn i et samfunn. Dette er en oppgave alle fag jobber for, og lite kroppsøvingsspesifikt (Annerstedt, 1991). Samtidig har dannelse en eksistensiell verdi for elevenes personlige dannelse, hvor elevene reflekterer over sin egen hverdag, menneskesyn, verdier og tro. Det kan også omhandle det å finne sin egen identitet.

En oppfattelse som skiller seg fra de andre er at kroppsøvningsfaget blir oppfattet som verdifullt fordi det gir elevene mestring. I likhet med verdi, kan også mestring bli forstått som noe individuelt og subjektivt. Hva personen allerede kan eller har av erfaringer, kan tenkes å ha en betydning for hvorvidt en person opplever mestring. Denne oppfattelsen blir derfor sett på som en egenverdi ved faget, og skiller seg fra de andre oppfattelsene som i større grad kan tolkes som nytteverdier. Samtidig kan også mestring og mestringsfølelse bli forstått som nytteverdi og fordelaktig i andre situasjoner, i form av for eksempel selvtillit. Videre understreker lærerne at de teorisvake elevene mestrer i kroppsøving og at faget derfor er verdifullt. Selv om lærerne antageligvis mener at faget er viktig fordi alle elevene skal få oppleve mestring i skolen, kan deres synsvinkel tolkes tvetydig. Istedenfor å kalle elevene praksissterke, kaller lærerne elevene for teorisvake. Det gjør det de sier om at faget har høy verdi lite troverdig, fordi det kan virke som de samtidig mener at faget er lettere å mestre i når selv de teorisvake elevene klarer det. Snudd på hodet, blir det som å si at norskfaget er viktig, spesielt for de praksisvake elevene. Selv om dette eksempelet er tatt litt ut av kontekst, virker en slik oppfatning helt utenkelig i skolen. Samtidig er det viktig å understreke at det finnes elever som er sterke og svake i både teori og praksis. Om faget ønsker å bli oppfattet som viktig, kan det ikke virke fordelaktig om faget blir forstått som en arena hvor selv de svakeste elevene presterer. I stedet bør faget heller bli forstått som en arena der alle elever har mulighet til å vise sine sterke sider, og samtidig utvikle sine svake. Lærerne påpeker også at det er tydeligere tapere i faget. Selv om denne oppfattelsen ikke virker å være begrunnelse for hvorfor kroppsøving er verdifullt, snarere tvert i mot, er dette et viktig poeng som mange elever antagelig kjenner på. Til forskjell fra mange av de andre fagene i skolen, kan det sies at elevene er mer kroppslig tilstede i kroppsøvningsfaget. Det elevene presterer i timene er derfor mye tydeligere for andre medelever, enn i for eksempel matematikk. Det kan dermed tenkes å være en større form for "nakenhet" i kroppsøving. En slik nakenhet kan gjøre det tydeligere både hvem av elevene som mislykkes, og hvem som mestrer aktivitetene. Dette kan være grunnen til at lærerne uttrykker en slik forståelse.

Det kan fremstå som at lærernes oppfattelse av kroppsøvningsfagets verdi er i stor grad er preget av det Arnold betegner som instrumentelle verdier ved faget. Arnold prøver i den forbindelse, gjennom sine dimensjoner, å sette noen rammer for hva som kan være egenverdien og den instrumentelle verdien ved kroppsøvningsfaget. På en side er det ikke gitt at lærerne deler den samme oppfattelsen som Arnold og hvilke verdier som er fagets egenverdi og instrumentelle verdi. For eksempel anser Arnold helse som en instrumentell verdi ved faget, men fra lærernes ståsted er det ikke gitt at helse er en instrumentell verdi. For alt vi vet, kan god helse og det å være i aktivitet være en egenverdi for enkelte informanter. På en annen side er det ikke sikkert lærerne vet hva egenverdien eller den instrumentelle verdien ved kroppsøvningsfaget er, eller hva begrepene i det hele tatt betyr. I så fall er

informantene muligens ikke bevisste på at de oppfatter instrumentelle verdier ved faget som betydningsfulle. I den sammenheng kan det stilles spørsmåltegn ved om det er nødvendig å vite forskjellen på disse verdiene ved faget, for en ser for eksempel at læreplanen ikke skiller mellom fagets egenverdi og instrumentelle verdi (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Her virker det tvert i mot som om disse verdiene blir ukritisk blandet sammen. I lys av læreplanen kan det derfor tolkes som om det ikke er så viktig å skille hva som er fagets egenverdi og hva som er dets instrumentelle verdi. Allikevel skulle en tro at dette var viktig å understreke dersom faget ønsket å bli oppfattet i kraft av å være det det er, og som et læringsfag. I så fall kan det bli ansett som fordelaktig for faget om lærere og elever reflekterer mer rundt hva som er fagets egenverdi og instrumentelle verdi, for slik læreplanen er utformet i dag er det opp til leseren å finne forskjellen.

5.3 Oppsummering

Diskusjonen viser at flere av lærernes oppfatninger av kroppsøvingsfagets legitimering og verdi er lite formålstjenlige. Det viser seg at lærerne i stor grad oppfatter kroppsøvingsfagets legitimitet gjennom instrumentelle verdier og overordnede mål i skolen, noe som er i tråd med Arnold sin dimensjon "læring gjennom bevegelse". Dette er derimot ikke fagets hovedoppgave og kjerneverdi. Disse oppfattelsene gjenspeiles også i hvordan lærerne oppfatter fagets verdi. Det kan tyde på at lærerne i stor grad verdsetter de instrumentelle verdiene ved faget. Egenverdien ved faget kommer derimot ikke så tydelig frem. Selv om det ikke er et mål innenfor fenomenografien, har forskeren tillatt seg selv å diskutere resultatet fra oppgaven (andreordens perspektiv) opp i mot forskning og læreplanen (førsteordens perspektiv). Dermed kan en finne kritiske aspekt både innenfor selve resultatet, men også ved å undersøke resultatene opp i mot læreplaner og annen forskning. Innenfor andreordens perspektiv ble kroppsøving som et lærings- og dannelsesfag, og kroppsøving som et nyttefag, ansett å være to kritiske aspekt. Til forskjell fra andreordens perspektiv, blir ikke helse ansett å være et kritisk aspekt om en undersøker andreordens perspektiv opp i mot førsteordens perspektiv. Dette fordi i formålet med faget, som er førsteordens perspektiv, står det at kroppsøvingsfaget både har en utdannelses- og helseoppgave (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Oppfattelsene om at kroppsøving som et lærings- og dannelsesfag, og kroppsøving som et pausefag er derimot både kritiske aspekt innenfor andreordens perspektiv, og andreordens perspektiv opp i mot førsteordens perspektiv. Kroppsøving som et sosialiseringsfag, aktivitetsfag, motorikkfag og mestringsfag, står alle i større og mindre grad i stil med læreplanen og Arnold sine dimensjoner. Som tidligere diskutert står det ingen steder i verken læreplaner eller i forskrifter om at kroppsøvingsfaget skal være et pausefag, derfor forblir denne oppfatning et kritisk aspekt også i et førsteordens perspektiv.

5.4 Studiens styrker og begrensninger

En stor styrke ved dette studiet er antallet gjennomførte intervjuer. Det ble gjennomført 24, en-til-en, intervjuer på 9 ulike skoler. Utvalget besto både av norsk- og matematikklærere; to ulike tilnærminger til kunnskap og kanskje de viktigste fagene i skolen. Dette ga en stor bredde i datamaterialet. Oppgavens valgte tilnærming, fenomenografi, er også en styrke ved dette studiet. Med tanke på at denne oppgaven undersøker menneskers oppfattelser, er fenomenografi en ypperlig tilnærming å benytte selv om den ikke er så utbredt. En annen styrke ved denne oppgaven er derfor at den er et eksempel på fenomenografisk tilnærming til temaet, som også vil kunne være svært verdifull som tilnærming også til andre tema innenfor skole og læring.

En begrensning ved studiet er at forskeren var både intervjuer, transkriberer og analytiker. Det hadde vært fordelaktig om ulike personer som hadde ulikt ansvar for disse prosessene for å unngå at dataen blir farget av forskerens egen forståelse. Dette kan være med å svekke påliteligheten. Samtidig kan det bli forstått som en styrke at forskeren har et styrket forhold til datamaterialet, og studiet. Forskeren i studiet er uerfaren med intervju som datainnsamlingsmetode. Det kan tenkes at forskere med mer erfaring i større grad vet hvordan en skal oppnå en atmosfære hvor informanten får tillit til forskeren. I tillegg er det å anta at en mer erfaren intervjuer i større grad vet hvilke oppfølgingsspørsmål som bør stilles og når, uten å ødelegge flyten i intervjuet. En begrensning ved oppgaven kan være at masterstudier det er inkludert som forskning. Disse ble inkludert fordi det tidligere har vært gjennomført få studier på temaet i Norge. Kvalitetssikringen på masterstudiene er uvisst fordi de ikke har noen form for fagfelleevaluering, derfor kan dette svekke påliteligheten ved oppgaven. Derimot har ikke disse studiene hatt en stor innvirkning på verken prosessen eller resultatet i denne oppgaven, derfor blir ikke disse studiene ansett å være så betydningsfulle.

En annen faktor som kan ha påvirket dette studiet er at skolene har deltatt i forsknings- og utviklingsprosjektet Active Smarter Kids. Hvilken grad av påvirkning dette prosjektet kan ha hatt på informantene er uvisst, men det har i noen grad påvirket skolene og lærerne. Dette kommer frem i noen av svarene til informantene. Samtidig må det poengteres at generalisering heller ikke er noe mål i denne oppgaven.

En annen ting som er viktig å bemerke seg ved resultatet i studien er at kroppsøvingsfagets legitimering og verdi kan oppfattes som ganske likt. Det kan ses igjen i sitatene, hvor lærerne i stor grad svarte det samme i begge spørsmålene. Dette blir ikke ansett å være en begrensning ved oppgaven, men mer en bemerkning som er gjort i ettertid. Dermed kan verdispørsmålet oppfattes

nærmest som en gjentakelse av hva lærerne svarte på spørsmålene om fagets legitimering. I så fall kan det tyde på at disse fenomenene blir for like, noe som kan ses på som en begrensning ved oppgaven.

6.0 Avslutning

Forskning viser at en stor utfordring for kroppsøvingfaget er at faget ikke har en klar kjerne (Gurholt & Steinsholt, 2010). Det er knytt flere utfordringer til at kroppsøvingfagets legitimitet og verdi blir oppfattet på ulike og mindre formålstjenlige måter. Hensikten med denne studien har derfor vært å undersøke hvordan norsk- og matematikklærere oppfatter kroppsøvingfagets legitimering og verdi. For å svare på denne problemstillingen har forskeren gjennomført intervju av ungdomsskolelærere i fagene norsk og matematikk, fra ulike skoler i Sogn og Fjordane. Dette utvalget ble foretrukket fordi det ikke har blitt gjennomført på en liknende måte tidligere, og for å skape en større bredde i kunnskapen om hvordan faget oppfattes innad i skolesystemet.

Funn i studien har synliggjort en variasjon i hvordan lærere i andre fag oppfatter kroppsøving. Gjennom intervju og forskerens egne tolkninger av datamateriale, kom det frem seks ulike aspekter av kroppsøvingfagets legitimering og fem ulike aspekter av kroppsøvingfagets verdi. Blant informantene kommer det frem at kroppsøvingfaget blir oppfattet som et pausefag, sosialiseringfag, helsefag, aktivitetsfag, motorikkfag, og mestringsfag. Mens informantene begrunner kroppsøvingfaget som verdifullt fordi det gir elevene en variasjon i skolehverdagen, danning, bedre helse, lære aktiviteter, og oppleve mestring. De kritiske aspektene som kom frem innenfor andreordens perspektiv var kroppsøving som et lærings- og dannelsesfag, og kroppsøving som nyttefag.

I diskusjonsdelen tillot forskeren å undersøke funnene i studien opp i mot litteratur som Arnolds bevegelsesdimensjoner, tidligere forskning, samt kroppsøvingfagets læreplan og andre forskrifter. Her viser det seg at lærernes oppfattelse av kroppsøvingfagets legitimering og verdi er i tråd med det Arnold beskriver som ytre legitimeringer og instrumentelle verdier av faget. I den forbindelse dukker det opp oppfatninger om at faget skal utvikle samarbeid, helse og allsidighet, samt variasjon, danning og helse. På bakgrunn av tidligere forskning var disse oppfatningene av kroppsøvingfaget forventet og i større grad utbredt enn de mer formålstjenlige oppfattelsene. De oppfattelsene som blir sett på som mer formålstjenlige, var at faget skal utvikle motorikk, glede og mestring. Det kan tyde på at kroppsøvingfaget har en oppgave i å tydeliggjøre og fremme egenverdien ved faget, dersom faget ikke ønsker å bli oppfattet i lys av nytteverdier.

I tråd med fenomenografien, hvor variasjon er sentralt for læring og utvikling, kan en spørre seg hvordan kunnskapen som kom frem i dette studiet kan nyttiggjøres. Variasjonen som kommer frem i

denne oppgaven kan bevisstgjøre de som deltok i studien, men også andre faglærere, kroppsøvingslærere, politikere, de som utarbeider læreplaner og så videre, på hvilke oppfatninger som eksisterer om kroppsøvingsfagets legitimering og verdi. På den måten kan personer bli mer bevisst på hvordan de selv oppfatter faget, hvilke oppfatninger som er naturlige å ha, og hvilke en muligens bør ha. Ut ifra egen erfaring, ble jeg ikke bevisst på min egen oppfatning og de ulike oppfatningene før jeg selv undersøkte at det finnes en variasjon. Etter fem år med idrett- og kroppsøvingsutdanning er jeg fortsatt usikker på hvordan faget bør oppfattes og hva som er egenverdien ved faget. Variasjonen i denne oppgaven er derfor et redskap i å lære om kroppsøvingsfagets legitimering og verdi, for å kunne jobbe videre med å fremme fagets egenverdi.

6.1 Refleksjon og videre forskning

For å utvide kunnskapsfeltet ytterligere ville det være interessant å undersøke samme type utvalg, men fra skoler som ikke hadde vært med i et prosjekt som Active Smarter Kids. Dette fordi prosjektet kan ha påvirket lærernes oppfatning. Det samme kunne også være aktuelt på barneskole og videregående skole. Deretter hadde det vært mulig å undersøke gruppen på landsbasis, ved bruk av kvantitativ metode og spørreundersøkelser, for å få større innsikt i fenomenene med et representativt utvalg.

Videre ville det være interessant å gå i dybden på de mest formålstjenlige oppfatningene. Ved å undersøke mulige årsaker til hvorfor enkelte har mer formålstjenlige oppfatninger enn andre, kan en jobbe preventivt i arbeidet for å oppnå at kroppsøvingsfaget blir legitimert på en mer formålstjenlig måte. Det vil si å videre kartlegge hvem som har en slik formålstjenlig oppfatning, for så å finne grunnen til hvorfor denne gruppen har denne oppfatningen. På den måten kan problemet tas ved roten og danne en mer hensiktsmessig forståelse fra begynnelsen av, istedenfor å endre en oppfatning som allerede er der. Dette kan forhåpentligvis føre til at faget blir legitimert på en mer hensiktsmessig måte i fremtiden.

Det ville også vært aktuelt å gå videre inn på kroppsøvingsfagets egenverdi og instrumentelle verdi. Ved for eksempel å undersøke hva ulike utvalg legger i disse, og hvilke verdier som blir knyttet til enten fagets egenverdi og/eller instrumentelle verdi. Dette kan igjen knyttes til legitimeringsspørsmålet i kroppsøvingsfaget. Anbefaling til videre studier er at det kan være utfordrende å knytte verdi-spørsmål opp i mot et subjekt. Selv om spørsmålene 9-10 i oppgaven, som omhandlet kroppsøvingslærerens verdi, ble ekskludert i denne oppgaven, gjorde forskeren seg en erfaring om at dette kan være problematisk for informanten å tolke og svare på. Dette fordi tanken

om at ingen mennesker er mer verdt enn andre, kan prege informantenes forståelse. Det sitter muligens langt inne å si at et menneske er mer verdt enn et annet, i hvert fall når kroppsøvingslæreren både er en kollega og antageligvis en venn. I en slik sammenheng, når det er snakk om individer, ville det antakelig være mer hensiktsmessig å bruke begrepet status fordi dette begrepet ikke er like sterkt tilknyttet kroppsøvingslærerens verdi som menneske, fremfor yrkesrolle.

Kildeliste

- Alexandersson, M. (2009). Den fenomenografiska forskningsansatsen fokus. I B. Starrin & P. G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur AB.
- Amundsen, B. (2015). *Hvorfor er elevene hennes best i landet?* Hentet 10.03.18 fra: <https://forskning.no/2015/03/hvorfor-er-hennes-elever-best-i-landet>
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet : utveckling, mål, kompetens : ett didaktiskt perspektiv*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden : a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303 - 318. doi: 10.1080/17408980802353347
- Armour, K. R. (1998). *Physical Education: Teachers' Lives And Careers : PE, Sport And Educational Status (1)*. Independence: Independence, US: Taylor and Francis.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum - a philosophic inquiry*. New York: Falmer.
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. doi: 10.1080/00336297.1991.10484011
- Association, N. W. C. P. E. (2014). *World-wide survey of school physical education*. (978-92-3-100048-5). Hentet fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229335e.pdf>.
- Bamford, A. (2012). *Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011 : sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway"*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen Hentet fra: <http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/cf01b8a9a6e21a613af60e695bdb25f1.pdf>.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K., & Lagestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvfingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. 2(0). doi: 10.17585/ntpk.v2.259
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvfingsdidaktikk* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bulger, S. M., & Housner, L. D. (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward. *Quest*, 61(4), 442-469. doi: 10.1080/00336297.2009.10483625
- Burton, L. J., & Vanheest, J. L. (2007). The Importance of Physical Activity in Closing the Achievement Gap. *Quest*, 59(2), 212-218. doi: 10.1080/00336297.2007.10483549
- By, I.-Å. (1998). *Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Dahlgren, L. O., & Fallsberg, M. (1991). Phenomenography as a Qualitative Approach in Social Pharmacy Research. *Journal of Social and Administrative Pharmacy*, 8(4), 150-156.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Derås, M. (2014). *Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget?: en kvalitativ undersøkelse av et utvalg elever og læreres syn på tilpasning av organisering, mål, arbeidsmåter og innholdet i kroppsøvfingstimen*. Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., . . . Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197. doi: 10.1249/MSS.0000000000000901
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvfingsfaget : problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 205-218). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Ennis, C. D. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18. doi: 10.1080/00336297.2011.10483659

- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K., & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund*. (1892-0489). Høgskolen Stord/Haugesund.
- Evalueringsinstitutt, D. (2004). *Idræt i folkeskolen - Et fag med bevægelse*. (87-7958-158-7). Hentet 19.09.17 fra: <http://www.idan.dk/vidensbank/downloads/idraet-i-folkeskolen-et-fag-med-bevaegelse/027770d7-d552-474c-98e1-96cf00000000>.
- Green, K., & Hermundstad, A. K. (2010). Aktiv livsstil, helse, kroppsøving : utfordringer og begrensninger (s. 219-231). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Gurholt, K. P., & Jenssen, R. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, 447-459.
- Gurholt, K. P., & Steinholt, K. (2010). Prolog. I K. P. Gurholt & K. Steinholt (Red.), *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9 - 34). Trondheim: Tapir akademisk.
- Hagen, K. (2015). *Hva er formålet med kroppsøvingfaget?* Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Hasselgren, B., & Beach, D. (1997). Phenomenography - a «good-for-nothing brother» of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202. Hentet fra http://www.academia.edu/654771/Phenomenography_a_good-for-Nothing_Brother_of_Phenomenology_Outline_of_An_Analysis
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97 : sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Heen-Moe, O. E. (2015). *Skoleledere og kroppsøving : En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving*. Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Helga, A., Espeland, M., Grønsdal, I., Arnesen, T. E., & Sømoe, K. (2014). "Nice to have!": Teacher perceptions of practical and aesthetical curriculum subjects in primary schools. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 3(1). doi: 10.7577/if.v3i1.937
- Helsedirektoratet. (2013). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Hentet 30.09.17 fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/716/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf>.
- Helsedirektoratet. (2016a). *Anbefalinger fysisk aktivitet*. Hentet 28.09.17 fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>.
- Helsedirektoratet. (2016b). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*. Hentet 28.09.17 fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Kjærnsli, M. L., Svein; Olsen, Rolf Vegar & Roe, Astrid. (2007). *Tid for tunge løft - Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. (978-82-15-01146-2). Universitetsforlaget Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/pisa_kap_1.pdf.
- Knudsen, O. F. (2018). Legitimitet. I S. N. Leksikon (Red.). Hentet 22.09.17 fra: <https://snl.no/legitimitet>
- Kolbeinsen, L. S. (2016). *"Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen": en kvalitativ studie av elevers erfaringer med kroppsøvingfaget*. Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kolle, E. S., Johanne Støren; Hansen, Børge H. & Anderssen, Sigmund (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/710/Fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011-IS-2002.pdf>.

- Kroksmark, T. (2011). *Den tidløse pedagogiken* (Vol. 2). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - eksemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ling, L. M. (2011). *Variationsteori - för bättre undervisning och lärande* (Vol. 1). Studentlitteratur.
- Lyngstad, I. (2017). Legitimate, expert and referent power in physical education. *Sport, Education and Society*, 22(8), 932-942. doi: 10.1080/13573322.2015.1116442
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen - Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf ?epslanguage=no.
- Løvli, C. (2014). *Læreres helseforståelser i kroppsøvingfaget : en diskursanalyse av et utvalg kroppsøvingslæreres forståelser i ungdomsskolen*. Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Løvstad, P. J. (2016). *Ungdommers forståelser av helse*. Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2005). The implementation of a revised physical education syllabus in Ireland: circumstances, rewards and costs. *European Physical Education Review*, 11(3), 287-308. doi: 10.1177/1356336X05056769
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200. doi: 10.1007/BF00132516
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thoughts*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. I R. R. Sherman & R. B. Webb (Red.), *Qualitative research in education : focus and methods* (s. 140-160). London: Falmer Press.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Svensson, L. (1978). *Att studera omvärldsuppfattning: två bidrag till metodologin* (Vol. 158): Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet.
- Meen, H. D. (2000). Fysisk aktivitet hos barn og unge i relasjon til vekst og utvikling. *Norske legeförening*, 120(24), 2908-2914.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minichiello, V., Madison, J., Hays, T., Courtney, M., & St. John, W. (1999). Qualitative interviews. I V. Minichiello, G. Sullivan, K. Greenwood & R. Axford (Red.), *Handbook for research methods in health sciences* (s. 395-418). Sydney, Australia: Addison-Wesley.
- Moe, V. F., & Standal, Ø. F. (2013). Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer* (s. 162-179). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring"? : a case-study of physical education teacher education in Norway*. Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Moen, K. M., Westlie, K., & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2017(1), 5-18.
- Morse, J. M., & Field, P. A. (1995). *Qualitative Research Methods for Health Professionals*: Sage Publications.
- Moser, T., Jacobsen, E. B., By, I.-Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T., & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingfaget : fra blå praktbok til grå hverdag? : hovedrapport 1: Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving* (Vol. 3/2001). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Moser, T., Jacobsen, E. B., By, I.-Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T., Stokke, R., & hverdag, L. o. k.-f. b. p. t. g. (2002). *L97 og kroppsøvingfaget - fra blå praktbok til grå hverdag? : hovedrapport 2: Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving* (Vol. 5/2002). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- Munk, M. J., & Seelen, J. v. (2012). *Status på Idrætsfaget 2011*. (SPIF-11). Haderslev: Det Nationale Videncenter Kosmos Hentet fra: https://www.ucviden.dk/portal/files/11499459/Status_p_idr_tsfaget_2011_SPIF_11_.pdf.
- Myhrer, K. (2014). *Læreres tanker om helserelatert kroppsøving*. Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Nannestad, C. (2015). *Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet? : en kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående skoler*. Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Nasjonalforeningen. (2017). *Fysisk aktivitet*. Hentet 04.10.17 fra: <http://nasjonalforeningen.no/forebygging/fysisk-aktivitet/>.
- Nordaker, D. J. (2009). *Dans i skolen?: En didaktologisk studie av dansens legitimering og innhold i relasjon til den norske grunnskole sett i lys av nasjonale læreplaner, aktuelle fagtidskrift og kultur-og utdanningspolitiske dokument*: Danmarks Pædagogiske Universitets skole, Aarhus Universitet.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. doi: 10.1080/17408989.2012.726982
- Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Tidsskrift for lærere og skoleledere*, S. 107-114.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving : aktivitet eller læring? : om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(2005)nr 6, 8-12.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Dannelse eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I I. P. A. L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 155 - 166.
- Parr, M., & Smith, A. (2007). Young People's Views on the Nature and Purposes of Physical Education: A Sociological Analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37-58. doi: 10.1080/13573320601081526
- Paulsson, G. (2008). Fenomenografi. I M. Granskär & B. Höglund Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283. doi: 10.1080/13573320802200594
- Quennerstedt, M., Eriksson, C., Gustavsson, K., Rudsberg, K., Sundberg, M., Johansson, T., & Svensson, L. (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor - en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Örebro universitet. Hentet fra: [https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:394858/FULLTEXT01.pdf%20\(161112\)](https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:394858/FULLTEXT01.pdf%20(161112))
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655. doi: 10.1080/13573322.2014.987745
- Regjeringen. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (22, 2010-2011). Hentet 02.11.17 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/s tm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse*. (28, 2015-2016). Hentet 02.11.17 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/s tm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., . . . Andersen, J. R. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive medicine*, 91, 322-328.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Sagdahl, M. (2018). Verdi. I S. N. Leksikon (Red.). Hentet 04.05.18 fra <https://snl.no/verdi>

- Sannes, M. L. (2014). *Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer? : hvordan erfarer elever i 9. klasse kroppsøvingslæreren?* Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Status. (2018). Status. I S. N. Leksikon (Red.). Hentet 04.05.18 fra: <https://snl.no/status>
- Svendby, E. B. (2013). *"Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning)*. Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Svendsen, L. F. H. (2015). *Refleksjoner rundt nyttebegrepet*. Hentet 21.04.18 fra <http://www.salongen.no/?p=4769>
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
- Syvertsen, K. A. (2014). *Helse i kroppsøvingsfaget : hvordan forstås helse av kroppsøvingslærere?* Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse : og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiv på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155 - 173). Trondheim: Tapir akademisk Forlag, 2010.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om oppfatninger*. Lund: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplan*. Hentet 10.11.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving - Føremål*. Hentet 10.11.17 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i kroppsøving - Hovedområder*. Hentet 10.11.17 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *PISA 2015: Stø kurs*. Hentet 27.09.17 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>
- Value, I. v. E. (2014). I S. E. o. Philosophy (Red.), *Intrinsic vs. Extrinsic Value*. Hentet 27.05.18 fra: <https://plato.stanford.edu/entries/value-intrinsic-extrinsic/>
- Vinje, E. (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wessel, M. W. (2014). *"Var det sånn at alle skulle bli med?" : en studie om prosjektet "inkluderende læringsaktiviteter" og kroppsøvingsfagets betydning for et utvalg elever*. Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving?: hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd Kunnskapsløftet 2006?* Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Wormnæs, O. (1996). *Noen vitenskapsteoretiske emner* (s. s. 58-78). Oslo: Ad notam Gyldendal, 1996.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vedlegg 2 – Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt – For rektor

Vedlegg 3 – Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt – For lærere

Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring ved datainnsamling til forskningsprosjekt

Vedlegg 5 – Intervjuguide

Vedlegg 6 – Figur 1 – Beskrivelseskategorier av legitimeringsfenomenet

Vedlegg 7 – Figur 2 – Beskrivelseskategorier av verdifenomenet

Vedlegg 1



Glenn Kjerland

6856 SOGNDAL

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 56018 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.09.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>56018</i>	<i>Kroppøvningsfagets legitimering og status</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Glenn Kjerland</i>
<i>Student</i>	<i>Ståle Teslo</i>

Vurdering

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

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskulen på Vestlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

Vedlegg 2

Ståle Teslo

(Adresse)

5683 Sogndal

Sogndal (Dato)

Til

Rektor ved ... Skole

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Mitt navn er Ståle Teslo. Jeg er student ved Høgskolen på Vestlandet, og tar master i idrettsvitenskap. Jeg kontakter deg fordi i min masteroppgave ønsker jeg å få innsikt i andre faglæreres tanker om kroppsøvningsfaget. Det er gjennomført lite forskning på dette området tidligere, og jeg synes personlig dette både er interessant og spennende å undersøke. I den forbindelse kontakter jeg deg og din skole, fordi jeg ønsker hovedsakelig å undersøke ungdomsskolelærere.

Jeg håper å kunne få tillatelse til å gjennomføre min datainnsamling ved din skole. Utvalget jeg ønsker er lærere som underviser i norsk eller matematikk, og som ikke har utdanning eller underviser i kroppsøving til daglig. Hvert intervju vil ta ca. 20 minutter og kan gjennomføres når det måtte passe deg, og dine lærere. Det er frivillig å delta i prosjektet og informanten vil til en hver tid kunne trekke seg fra studiet uten å oppi en grunn. Alle opplysninger og data som kommer frem i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt frem til oppgaven er levert, og etter det vil alt bli slettet. Jeg er underlagt taushetsplikt og prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Jeg håper å høre ifra deg. Dersom det skulle være noen spørsmål til prosjektet, ta kontakt med meg på tlf. 98490961 eller staale.teslo@gmail.com. Om nødvendig kan min hovedveileder Glenn Kjerland kontaktes på Glenn.Ovrevik.Kjerland@hvl.no, eller min biveileder Øystein Lerum på Oystein.Lerum@hvl.no.

Vennlig hilsen

Ståle Teslo

Masterstudent v/Høgskolen på Vestlandet

Vedlegg 3

Ståle Teslo
(Adresse)
5683 Sogndal

Sogndal (Dato)

Til
Lærer som underviser i norsk/matematikk

FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKNINGSPROSJEKT

Mitt navn er Ståle Teslo. Jeg er student ved Høgskolen på Vestlandet, og tar master i idrettsvitenskap. Jeg kontakter deg fordi i min masteroppgave ønsker jeg å få innsikt i norsk- og matematikklæreres tanker om kroppøvningsfaget. Det er gjennomført lite forskning på dette området tidligere, og jeg synes personlig dette både er interessant og spennende å undersøke.

I den forbindelse kontakter jeg deg fordi jeg ønsker å intervju deg og høre dine tanker. Intervjuet vil vare i ca. 20 minutter, og kan gjennomføres før, under eller etter arbeidstid, altså når det måtte passe deg. Dataen som kommer frem gjennom intervjuet vil bli registrert i form av båndopptaker og notater. Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan til en hver tid trekke deg fra prosjektet uten å oppi en grunn. Alle opplysninger og data som kommer frem i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt frem til oppgaven er levert. Deretter vil alt bli slettet. Etter planen vil prosjektet være avsluttet i juni 2018. Jeg er underlagt taushetsplikt, og prosjektet mitt er godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD).

Jeg håper å høre ifra deg. Dersom det skulle være noen spørsmål til prosjektet, ta kontakt med meg på tlf. 98490961 eller staale.teslo@gmail.com. Om nødvendig kan min hovedveileder Glenn Kjerland kontaktes på Glenn.Ovrevik.Kjerland@hvl.no, eller min biveileder Øystein Lerum på Oystein.Lerum@hvl.no.

Vennlig hilsen

Ståle Teslo
Masterstudent v/Høgskolen på Vestlandet

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring ved datainnsamling til forskningsprosjekt

Mastergradsprosjekt ved Høgskolen på Vestlandet

Prosjektleder: Ståle Teslo

Hovedveileder: Glenn Kjerland

Biveilder: Øystein Lerum

Jeg stiller frivillig opp på dette prosjektet og jeg vet at jeg til en hver tid kan trekke meg, uten noen form for begrunnelse. Jeg har krav på at alle personopplysninger om meg vil bli slettet i etterkant av prosjektet, og at svarene jeg gir ikke vil bli brukt i mot meg.

.....
Sted

.....
Dato

.....
Signatur

Vedlegg 5

Intervjuguide

- Start med å introdusere meg selv (Navn, alder, hvor jeg kommer fra)
- Dette intervjuet gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i idrettsvitenskap ved Høgskolen på Vestlandet.
- Hensikten med intervjuet er å få innsikt i hvordan du oppfatter kroppsøving, og hvilken status du mener faget har i skolen.
- Fortell at jeg til enhver tid har taushetsplikt, og at informanten vil bli anonymisert
- Skriv under samtykkeskjema
- Intervjuet vil bli tatt på bånd, derfor er en godkjenning nødvendig. Dette for å kunne få en mer presis gjengivelse, og at ingen data skal gå tapt. Denne dataen vil kun bli brukt i dette prosjektet og vil bli slettet i etterkant.
- Varighet ca. 30 minutter
- Spørsmål før vi starter?

Generelt om læreren: (Skriv på båndopptaker)

- Navn (Blir anonymisert)
- Alder
- Hvilken type utdanning har du (læreren)?
- Hvor lenge har du (informanten) jobbet som lærer?
- Hvilke fritidsinteresser har du?

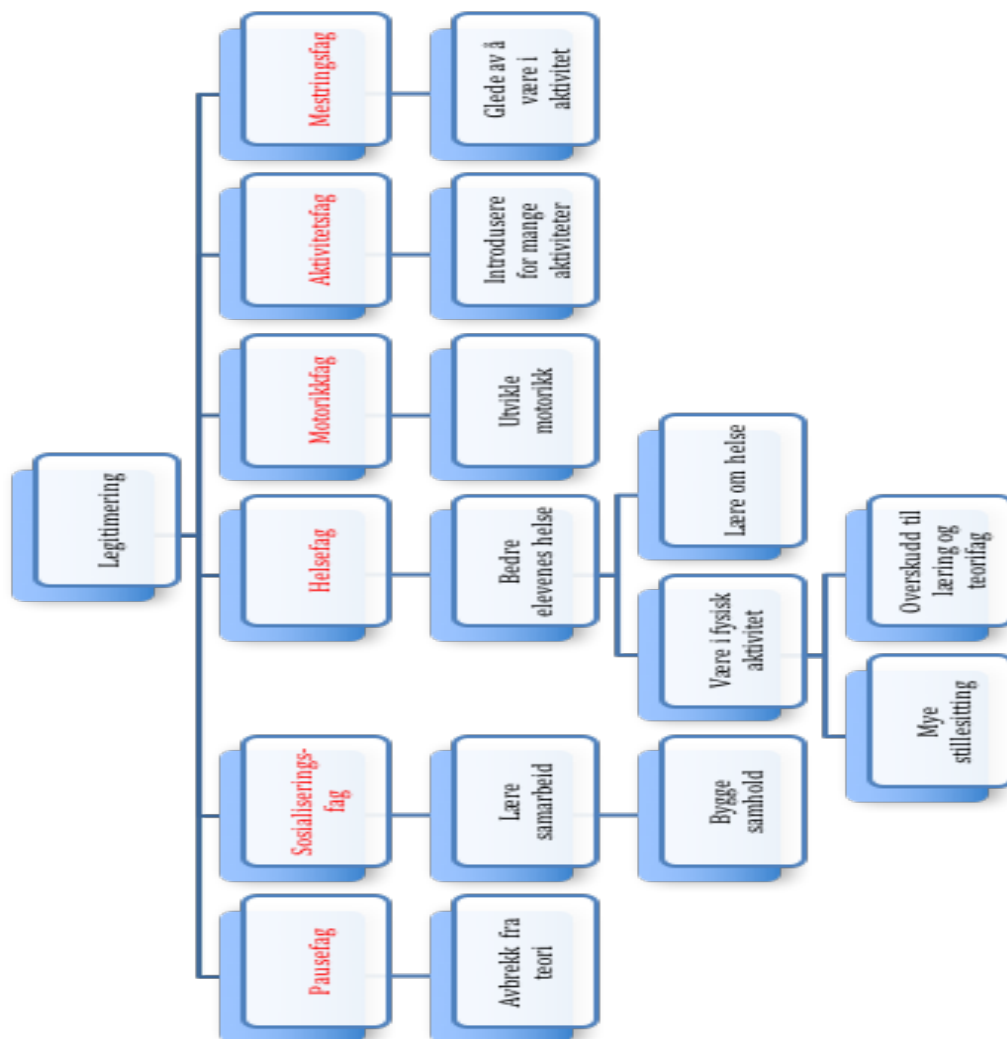
Lærerens oppfatninger av hvordan kroppsøving (fenomenet) er:

- Hva mener du er årsaken til at vi har kroppsøving som eget fag i skolen?
- Hva mener du innholdet i kroppsøving skal være? Hvorfor?
- Hva mener du kroppsøving skal bidra med i skolen, og samfunnet generelt? Hvorfor?

Fagintegrering er noe som er i vinden om dagen, i den sammenheng:

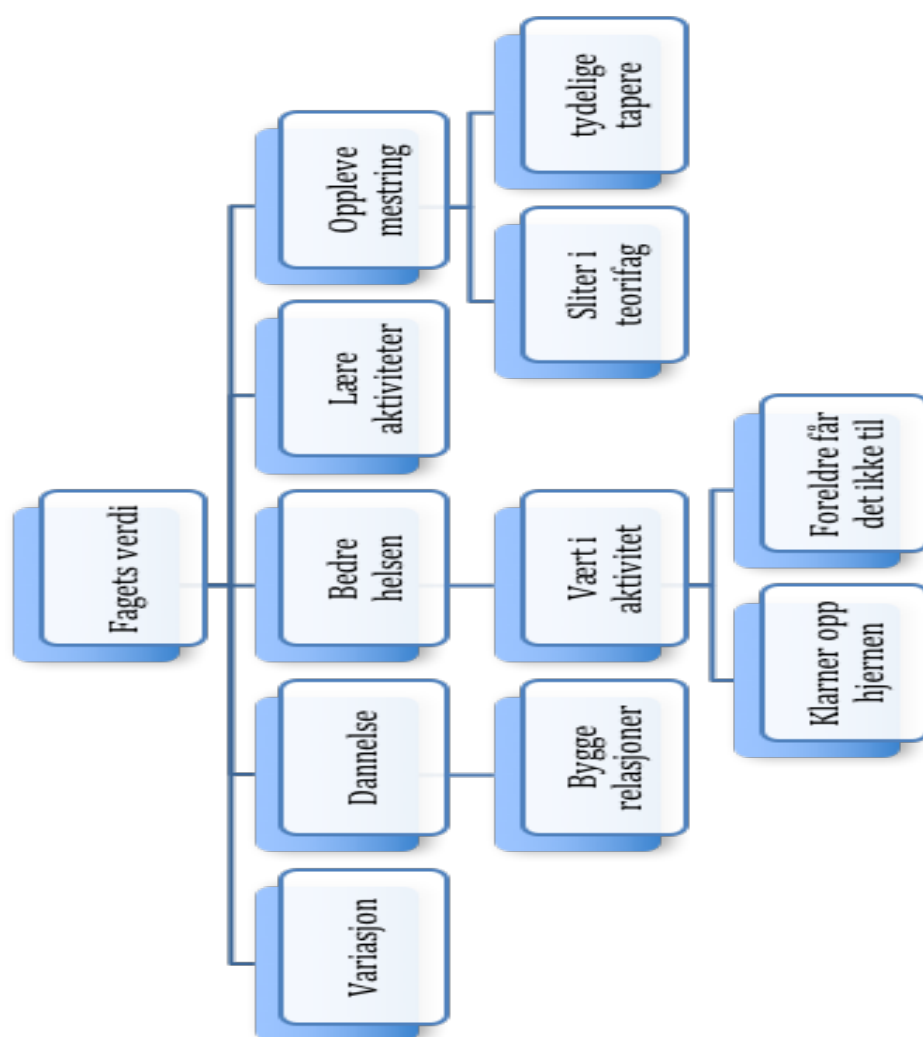
- Hva mener du kroppsøving kan bidra med i ditt fag, med tanke på måloppnåelse i norsk/matematikkfaget? Og hvorfor?
- Hva mener du ditt fag (norsk/matematikk) kan bidra med i kroppsøving, med tanke på måloppnåelse i kroppsøving? Og hvorfor?
- Hva mener du elevene skal lære i kroppsøving?
- Hvilken verdi mener du kroppsøving har i skolen?
- Hva mener du om kroppsøvingens tidsbruk i skolen? Bør for eksempel kroppsøvingens timetall økes eller reduseres? Og hvorfor?
- Hvilken rolle mener du faglærere i kroppsøving skal ha skolen i dag, og i fremtiden? (Med tanke på for eksempel arbeidsoppgaver)
- Hvilken verdi mener du kroppsøvingslæreren har i skolen?
- *Om informanten bruker begreper som eksempelvis nedenfor, be han/hun utdype de:*
 - *Hva legger du i begrepet Helse? Fysisk aktivitet? Kroppsøving? Eksempler?*
- Oppsummer funn som er blitt gjort undervegs
- Har jeg som intervjuer forstått? Eventuelt spør om det noe som er uklart.
- Er det noe informanten vil tilføye? (Skriv av båndopptaker)

Vedlegg 6



Figur 1 - Utfallsrommet med ulike beskrivelseskategorier om legitimeringsfenomenet.

Vedlegg 7



Figur 2 - Utfallsrommet med ulike beskrivelseskategorier om verdifenomenet.