



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kristoffer Byberg

Kroppsøving, helse og «folkehelse og livsmestring»

Physical education, health and «public health and life skills»

Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett
Avdeling Bergen

Veiledere:

Ove Ronny Olsen Sæle

Åse Nylenna Akslen

14.05.2021

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, § 12-1.

Forord

Mitt siste år etter seks års studier er ved veis ende. Det har vært et år som på mange måter kan beskrives som en berg- og dalbane, preget av oppturer og nedturer og ikke minst en global pandemi. Ironisk nok har store deler av oppgaven dreiet seg om helse og folkehelse og livsmestring. Gjennom året har jeg lært mye om kroppsøvfaget, helse, folkehelse og livsmestring og om meg selv. Det er en erfaring jeg vil ta med meg resten av livet. I den anledning er det flere som fortjener noen ord.

Først og fremst må jeg takke mine veiledere, Ove Ronny Olsen Sæle og Åse Nylenna Akslen. Dere har kommet med oppmuntrende ord og gode, konstruktive tilbakemeldinger. Dere har vært tilgjengelige selv om dere har hatt mye som står på selv. Jeg er utrolig takknemlig for støtten gjennom året. Tusen takk!

Jeg ønsker også å takke informantene som deltok i studien. Dette har vært et utfordrende år for både skoler og lærere, og rekrutteringen til studien var vanskelig. Det var derfor en stor lettelse da dere sa ja til å delta i denne studien. Takk for at dere delte deres tanker og refleksjoner med meg.

Takk til familie for støtten, både gjennom året med masterskriving og alle årene som student. Takk til venner og medstudenter for gode samtaler. Dere har vært der i periodene hvor jeg har strevet med å komme meg videre i arbeidet og dere har vært der når jeg entusiastisk forteller om oppturene. I et år hvor man har blitt oppfordret til avstand og få nærkontakter, har vi likevel hatt et fellesskap og det er jeg takknemlig for.

Kristoffer Byberg.

Sammendrag

Helse blir ansett som et nasjonalpolitisk satsningsområde, og skolen blir sett på som gunstig arena for å bedre folkehelsen. Helse har vært en del av legitimeringsgrunnlaget for kroppsøvfingsfaget fra tidligere av, og inngår i nyere legitimeringsdebatter hvor man har diskutert hvorvidt faget i større eller mindre grad, skal være rettet mot folkehelsen. Skolen har også innført nye læreplaner (LK20) hvor folkehelse og livsmestring er ett av tre nye tverrfaglige temaer som er knyttet til kroppsøvfingsfaget. Hva helse *er* og *kan* være i faget, er imidlertid avhengig av hvordan vi forstår begrepet helse, og vil legge føringer for undervisningen knyttet til tematikken. Denne oppgaven drøfter helseaspektet i kroppsøvfingsfaget sett fra et lærerperspektiv. Det er blitt gjennomført kvalitative dybdeintervju med fire kroppsøvfingslærere hvor hensikten var å finne ut hvilke refleksjoner de gjorde seg rundt begrepet helse i kroppsøvfingsfaget i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Problemstillingen er som følger: Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvfingslærere rundt begrepet *helse* med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring?

Datamaterialet ble bearbeidet gjennom en tematisk analyse, og blir presentert gjennom fire overordnede temaer: *Helse generelt, kroppsøvfingsfaget, elever og helse, og folkehelse og livsmestring*. Teorigrunnlaget tar utgangspunkt i Antonovskys helseforståelse og hans inndeling i et smalere patogent og et bredere salutogent helseperspektiv. Med utgangspunkt i et salutogent perspektiv ble det lokalisert flere faktorer som benevnes som potensielle helseressurser i kroppsøvfingsfaget. Resultatene viser at lærerne har en bred tilnærming til begrepet helse, hvor de inkluderer ulike aspekter knyttet til fysisk, psykisk og sosial helse. Med utgangspunkt i Antonovskys tenkning om opplevelse av sammenheng, vises det til at livslang bevegelsesglede og sosiale og demokratiske verdier kan knyttes opp til folkehelse og livsmestring i kroppsøving.

Nøkkelord: Helse, folkehelse og livsmestring, kroppsøving, Antonovsky, patogent perspektiv, salutogent perspektiv, opplevelse av sammenheng.

Abstract

Health is considered a national policy focus area, and schools are seen as a favourable arena for improving public health. Health has, historically, been a part of the legitimization basis for physical education, and is a part of recent legitimization debates where it has been discussed whether the subject should, to a greater or lesser extent, be aimed at public health goals. The school has also introduced a new curricula (LK20), where public health and life skills are one of the three new interdisciplinary topics related to physical education. However, what health *is* and *can* be in the subject depends on how we understand the concept of health, and will have an impact on the teaching related to the topic. This study discusses the health aspect in the physical education subject, from a teachers perspective. Qualitative in-depth interviews have been conducted with four physical education teachers, where the purpose was to find out what reflections occurred on the concept of health in physical education in connection with the interdisciplinary theme, public health and life skills.

The research question is as follows: How does a selection of physical education teachers reflect on the concept of *health* on the basis of public health and life skills?

The data material was processed through four main themes – *health in general, physical education, students and health* and *public health and life skills*. The theoretical framework is based on Antonovsky's understanding of health and how he divides health into a narrow pathogenic and a broader salutogenic perspective on health. Based on a salutogenic perspective on health, several factors were identified that are referred to as potential health resources in the subject physical education. The results show how the teachers have a broad approach to the concept of health, where they include various aspects related to physical, mental and social health. Based on Antonovsky's thoughts on sense of coherence, it is pointed out that lifelong joy of movement and social and democratic values can be linked to public health and life skills in physical education.

Keywords: Health, public health and life skills, physical education, Antonovsky, pathogenic perspective, salutogenic perspective, sense of coherence.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Introduksjon	1
2.0 Bakgrunn	2
2.1 Fagfornyelsen	2
2.2 Helse som nasjonalpolitisk satsningsområde	3
2.3 Folkehelse og livsmestring.....	4
2.4 Kroppsøvfingsfaget	5
2.5 Kroppsøving og helse.....	6
3.0 Tidligere forskning	7
3.1 Legitimeringskrise	7
3.2 Kroppsøvfingsfaget i Norge – preges av ballspill og grunntrening	9
3.3 Kroppsøving og helse.....	11
3.3.1 Press fra helsepolitikken – fysisk aktivitet i skolen	11
3.3.2 Fitnessdiskursen.....	11
3.3.3 Kroppsøving og ulike perspektiv på helse	12
4.0 Problemstilling	15
5.0 Teoretisk rammeverk	16
5.1 Patogent perspektiv.....	16
5.1.1 Biomedisinsk syn på helse	16
5.2 Salutogent perspektiv.....	18
5.2.1 Opplevelse av sammenheng.....	19
6.0 Metode	23
6.1 Design og valg av metode.....	23
6.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk metodisk tilnærming	23
6.1.2 Forforståelse.....	24
6.1.3 Dybdeintervju.....	25
6.1.4 Intervjuguide	26
6.1.5 Pilotintervju.....	27
6.2 Utvalgsriterier og utvalg.....	28
6.2.1 Rekruttering	29
6.3 Gjennomføring av intervju.....	29
6.4 Databehandling	30
6.4.1 Transkribering.....	31
6.5 Etiske overveielser	31
6.5.1 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.....	32
6.6 Analyse.....	34
6.6.1 Tematisk analyse.....	34

6.7 Presentasjon av tema.....	36
7.0 Resultater	37
7.1 Helse generelt.....	37
7.1.1 Fysisk, Psykisk og (sosial) helse.....	37
7.1.2 Påvirkningsfaktorer.....	37
7.2 Kroppsøvingsfaget.....	39
7.2.1 Læringsfaget.....	39
7.2.2 Trivselsfaget.....	40
7.3 Elever og helse.....	41
7.3.1 Trente og utrente elever.....	41
7.3.2 Elever har et fysisk perspektiv på helse.....	42
7.4 Folkehelse og livsmestring.....	43
7.4.1 Fremme fysisk helse.....	43
7.4.2 Fremme psykisk helse.....	45
8.0 Diskusjon.....	47
8.1 Presentasjon av modell.....	48
8.1.1 Helsemodell.....	49
8.2 Patogent objektiv.....	50
8.2.1 Elever og helse.....	50
8.2.2 Folkehelse og livsmestring.....	53
8.2.3 Bevisstgjøre elevene/snakke med dem.....	54
8.3 Salutogent perspektiv.....	55
8.3.1 (Livslang) bevegelsesglede som helseressurs.....	56
8.3.2 Sosiale og demokratiske verdier som helseressurs.....	63
9.0 Oppsummering og avslutning	67
9.1 Studiens begrensninger.....	69
9.2 Videre forskning.....	70
Referanser.....	71
Vedlegg 1.....	76
Vedlegg 2.....	78
Vedlegg 3.....	81
Vedlegg 4.....	84

Figur 1: Helsemodell - s. 55

1.0 Introduksjon

Den nye læreplanen (LK20) etter fagfornyelsen er under gradvis innføring. I den forbindelse var kunnskapsminister Guri Melby i Dagsrevyen og uttalte at kroppsøving er et folkehelsefag hvor målet er å bli glad i aktivitet og få lyst til å utfolde seg fysisk, noe som skapte debatt blant kroppsøvingsforskere (Engelsrud et al., 2021; Vinje et al., 2021). Uttalelsen ble kritisert av en gruppe kroppsøvingsforskere som fremhevet at kroppsøving ikke er et folkehelsefag som skal medisinerer elevene med puls og svette. De etterlyste at man snakker frem faget som et lærings- og dannelsesfag (Engelsrud et al., 2021). Andre forskere mente kunnskapsministeren ble tolket i verste mening. De argumenterte for at kroppsøving også er et folkehelsefag. En av argumentasjonene deres er knyttet til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* som er en del av den nye læreplanen etter fagfornyelsen (Vinje et al., 2021). Denne debatten i media viser at helse i kroppsøvingsfaget utgjør en del av en pågående fagdebatt omkring hva som skal utgjøre kroppsøvingsfagets legitimering, innhold og hensikt.

Dette prosjektet forsøker å vise hvilke refleksjoner et utvalg kroppsøvingslærere gjorde seg rundt begrepet helse i tilknytning til kroppsøving og folkehelse og livsmestring. Oppgaven vil vise at helse kan oppleves som et komplekst begrep og kan ses fra ulike teoretiske perspektiver, med ulike definisjoner. Det vises til Antonovsky som skiller mellom et patogent og et salutogent perspektiv på helse, og hans teori om opplevelse av sammenheng. Ved å knytte resultatene fra kvalitative intervjuer til teorier om helse vil det belyses hvordan de ulike perspektivene kan ha innvirkning på hvordan helse blir lært bort til elevene, og hvordan Antonovskys opplevelse av sammenheng kan benyttes til å knytte lærings- og dannelsesdimensjoner i kroppsøvingsfaget til helse og folkehelse og livsmestring.

2.0 Bakgrunn

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til min begrunnelse for valg av tema, fagfornyelsen, helse som nasjonalpolitisk satsingsområde, folkehelse og livsmestring og kroppsøving etter fagfornyelsen. Hensikten er å vise til noe av den nasjonalpolitiske begrunnelsen for hvorfor folkehelse og livsmestring i skolen og i kroppsøvingsfaget er et satsningsområde.

Avslutningsvis vil jeg vise til at helse har vært en del av fagets legitimering gjennom historien og er en del av debatten knyttet til dagens kroppsøvingfag.

Etter fagfornyelsen er folkehelse og livsmestring et tverrfaglig tema som er tilknyttet kompetansemål i faget kroppsøving, og et tema kroppsøvingslærere må forholde seg til. I forkant av implementeringen av den nye læreplanen, oppfordret kroppsøvingforskere (Moen et al., 2019) til at fagpersoner måtte spørre seg selv hva begrepene «folkehelse» og «livsmestring» faktisk betyr. De uttrykte en frykt for at det tverrfaglige temaet skulle bli et tiltak der kroppsøvingsfagets bidrag blir å få elever opp av stolen for å bevege seg, forbrenne kalorier og bli «fit». Som oppgaven vil vise, er helse et begrep som kan forstås på ulike måter, og ulik tilnærming til helse kan føre til ulik praksis og ulike fokusområder i undervisningen tilknyttet denne tematikken. Som en kommende kroppsøvingslærer, så jeg derfor denne oppgaven som en god mulighet til å sette meg inn i diskusjonen knyttet til helse og kroppsøving, og sette meg inn i det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i tilknytning til kroppsøvingsfaget. Forhåpentligvis kan den også være til inspirasjon for andre innen fagfeltet til å se hvordan ulike perspektiver på helse kan gi ny innsikt og forståelse av begrepet helse i møte med folkehelse og livsmestring i skolen.

2.1 Fagfornyelsen

Forut for de nye læreplanene, ble det 21. juni 2013 oppnevnt et utvalg for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Sten Ludvigsen var leder for utvalget (NOU 2014: 7). I utredningen presenterte utvalget hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene fremover, hvilke endringer som må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle kompetansene, og hva som kreves av ulike aktører i grunnopplæringen for at fornyelse av skolens fag skal bidra til god læring for elevene (NOU 2015: 8). I 2016 foreslo regjeringen å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. Fornyelsen skulle gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen, og den skal bygge videre på Kunnskapsløftet (Meld.St. 28 (2015-2016)). I

stortingsmeldingen fremheves det også at departementet ønsker å prioritere tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen. De skulle være basert på temaer som ble presentert i NOU 2015: 8 som en måte en kan ivareta elevenes dybdelæring på, og fordi de er aktuelle i dag og i lang tid fremover (Meld.St. 28 (2015-2016)).

Den 18. November 2019 la kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner frem de nye læreplanene som gradvis innføres fra høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019). I læreplanens overordnet del står det blant annet at «skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 11). De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesket og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2020). Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor disse temaene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problem innenfor temaene finnes i mange fag, og disse temaene skal derfor bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, er uttrykt i kompetansemål for fag der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2020). Selv om alle de tre temaene ville vært interessante å undersøke for en som skal ut i læreryrket, valgte jeg å avgrense til folkehelse og livsmestring.

2.2 Helse som nasjonalpolitisk satsningsområde

I 2010 kom verdens helseorganisasjon med anbefalinger om at barn og unge burde ha minst 60 minutter med fysisk aktivitet i fra moderat til høy intensitet hver dag (World health organisation (WHO), 2010). I 2020 kom det nye anbefalinger fra WHO (Bull et al.) hvor de hevder at 30-40 minutter, fra daglig moderat til hard fysisk aktivitet, svekker tidlig dødsrisiko knyttet til stillesitting. Globale anbefalinger fra WHO om behovet for økt fysisk aktivitet har ført til at alle land, også Norge, iverksetter tiltak for økt fysisk aktivitet (Sæle & Hallås, 2020). Dette kommer tydelig frem i helsedirektoratets anbefalinger fra 2018 knyttet til fysisk aktivitet. Her peker de på at for lite fysisk aktivitet i kombinasjon med mye stillesitting, øker risikoen for plagene og lidelsene som utgjør den største delen av sykdomsbyrden i Norge (Helsedirektoratet, 2018). Skolen ses på som en effektiv arena til å oppfylle anbefalingene om

minimum 60 minutter fysisk aktivitet hver dag, og derfor ble det foreslått et tiltak om *daglig fysisk aktivitet* for alle elever i 1-10. trinn i skolen (Helsedirektoratet, 2018).

2.3 Folkehelse og livsmestring

I læreplanens overordnede del står det at «folkehelse og livsmestring som tverrfagleg tema i skolen skal gi elevane kompetanse som fremjar god psykisk og fysisk helse, og som gir høve til å ta ansvarlege livsval» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre står det at «eit samfunn som legg til rette for gode helseval hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsa.

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påverke faktorar som har betydning for meistring av eige liv» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Behovet for folkehelse og livsmestring blir begrunnet med at i lys av økt individualisering av samfunnet og stor tilgang på informasjon, vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige (NOU 2015: 8). Kunnskap om ens egen kropp og helse, inkludert psykisk helse, livsstil, personlig økonomi og forbruk, er områder der det er nødvendig med en styrking i skolen (NOU 2015: 8). Skolen skal bidra til at elever utvikler bevegelseskompetanse, og bør gi barn og unge muligheter til å utvikle sin individuelle motorisk-fysiske bevegelseskompetanse, noe som har betydning for elevenes personlighetsutvikling allmenndannelse og varige bevegelseslyst (NOU 2015: 8). For å bidra til elevers selvregulerte læring, refleksjon og metakognisjon, har det å øve på å bruke kroppen og å kjenne på det som skjer i kroppen en betydning (NOU 2015: 8). Økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på egen helse og har kunnskap om mat (NOU 2015: 8). I læreplanen i kroppsøving står det:

I kroppsøving handlar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmestring om å fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval. Faget skal fremje eit positivt sjølvbilette som kan gi elevane ein trygg identitet. Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om ulike perspektiv på bevegelsesaktivitetar og helse. Elevane skal og lære å forvalte helse som ressurs på ein måte som gagnar den enkelte, og lære å ta val som er gode for eiga og andre si helse gjennom livet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.4 Kroppsøvfingsfaget

Under fagrelevans og sentrale verdier står det at «kroppsøving er eit et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader, faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre påpekes det at elevene skal utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse, og faget skal bidra til at elevene får mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medbestemmelse, likestilling og likeverd. Faget skal også fremme kritisk tenking rundt kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil.

Under kjerneelementene i faget kan en lese at bevegelse og kroppslig læring er et sentrale elementer i faget. Dette dreier seg om at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre, ut i fra sine egne interesser, intensjoner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). «Elevene utforskar eigen identitet og eige sjølvbilete, og reflekterer over og tenkjer kritisk om samanhengande mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kroppslig læring dreier seg om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede. Dette gir kroppsøvfingsfaget rom for gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et annet kjerneelement er kalt «deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette dreier seg om at elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Det poengteres med at i mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre.

I forbindelse med nye læreplaner la utdanningsdirektoratet (2019) også ut en ressurs i tilknytning til kroppsøving som heter «*hva er nytt i kroppsøving?*». Her fremheves det at faget skal ha en dreining mot et mindre idrettsrettet fag og at ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving skal vektlegges i større grad. Det står videre at elevene skal i større grad utforske egen identitet og selvbilde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Lek og øving, både som innhold og arbeidsform, er sentralt. Elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess og læreplanen vektlegger at elevene skal reflektere over

egen utvikling i faget. Fysisk aktivitet og psykisk helse skal i større grad ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.5 Kroppsøving og helse

I perioden 1925-1960 ble kroppsøvingsfaget forandret fra et fokus på disiplinering og karakterdanning, til helseopplæring (Augestad, 2003). Dermed ble faget en del av en strategi for å forbedre den enkelte elevs helsetilstand og hele nasjonens helsetilstand, og ble det som kan betegnes som et laboratorium for å måle normalitet og vekst (Augestad, 2003).

Naturvitenskapelige måter å gruppere og kategorisere på blir sentrale elementer i denne perioden (Rønbeck & Rønbeck, 2012). Som en konsekvens ble kroppen lest med begreper fra anatomen, fysiologien og psykologien, og det ble dermed utviklet kroppspraksiser som spilte på lag med de fysiologiske og psykologiske lovene (Augestad, 2003). Gjennom denne satsingen inn mot helse fikk også testingen av fysiske ferdigheter en betydning i skolen:

Alt som direkte eller indirekte kunne bedre helsetilstanden i folket måtte tas i bruk; dvs. alle tiltak som kunne redusere dødelighet og sykdom, og som samtidig ville øke befolkningens lengde og vekt. Innenfor denne logikken fikk også idretten og testingen av fysiske ferdigheter en betydning i skolens praksiser. Idrettslige prestasjoner ble en av flere indikatorer på befolkningens helsetilstand (Augestad, 2003, s. 234).

Historisk har altså helse vært en del av legitimeringen av kroppsøvingsfaget, men helse er også en del av nyere diskusjoner. Skolen blir sett på som en gunstig arena for å bedre folkehelsen (Helsedirektoratet, 2018), og folkehelse og livsmestring er nå en del av skolehverdagen og kroppsøvingsfaget. Samtidig kan dette føre til at kroppsøvingsfaget blir satt under press fra helsepolitikken (Evans, 2003). I kroppsøving er helse debattert i tilknytning til legitimeringen av faget, og det er debattert om kroppsøving skal styrke satsningen inn mot helsepolitiske mål eller ikke, både internasjonalt og nasjonalt (O'Sullivan, 2004; Ommundsen, 2008). Flere argumenterer mot en instrumentell tilnærming til helse faget (Armour & Harris, 2013; Ommundsen, 2008; Quennerstedt, 2008). Disse momentene vil bli ytterligere utdypet under neste kapittel.

3.0 Tidligere forskning

I følgende del vil jeg vise til at kroppsøvningsfaget er preget av spørsmål omkring hva som legitimerer faget. Her vil det komme frem at helse er brukt som at av argumentene, men at noen stiller seg kritisk til en instrumentell helselegitimering av faget. Videre vil jeg vise til at idrettsdiskursen står sterkt i faget, og kan bidra til å forsterke helsemessige forskjeller blant elever. Avslutningsvis vil jeg komme inn på forskning rettet mot kroppsøving og helse; hvordan presset fra helsepolitikken skaper uklare grenser mellom fysisk aktivitet som helsetiltak og kroppsøvningsfaget, fitnessdiskursens innflytelse på kroppsøvningsfaget og hvilket perspektiv på helse som potensielt blir presentert gjennom en slik tilnærming. Til slutt vil jeg komme inn på hvordan ulike perspektiver på helse kan føre til ulike tilnærminger til hvordan det undervises om helse i kroppsøving.

3.1 Legitimeringskrise

Ken Hardman og Joe Marshall (2000) gjennomførte i år 2000 en stor verdensomfattende undersøkelse om kroppsøvningsfagets status og tilstand. Data ble samlet inn ved å sende ut spørreskjemaer til 126 land, støttet av en omfattende litteraturgjennomgang for å gi et informert bilde av politikk og implementeringspraksis i kroppsøving i skolen. Den viste at faget blir nedvurdert av myndighetene, faget får tildelt lite tid på timeplanen og at kroppsøvningsfaget har lav status som fag. De peker også på at i noen land må kroppsøving vike for fagene som blir sett på som mer akademiske, fordi disse fagene øker intellektet hos barn (Marshall & Hardman, 2000). Ommundsen (2008) peker på at kroppsøvningsfaget har vært under press også i Norge. For de som ønsket å argumentere for betydningen av kroppsøvningsfaget i skolen, ble det derfor viktig å ha gode argumenter på hånd, og i den forbindelse ble helseargumenter viktig i legitimeringen av faget (Ommundsen, 2008).

David Kirk (1998) peker på den pedagogiske diskursen i faget som en av grunnene til kroppsøvningsfagets legitimeringskrise. I artikkelen støtter han seg til Bernsteins forståelse av den pedagogiske diskurs som et sett med regler og prinsipper som setter sammen flere diskurser i en utdanningskontekst. Kirk (1998) mener at kroppsøvningsfaget består av regulative diskurser, som handler om vedlikehold, reproduksjon og regulering av kroppen. Diskursene kommer til uttrykk innenfor feltene trening, idrett og fysisk rekreasjon, og de er med på å konstituere den fysiske kulturen som oppstår i faget. Det han mener er utfordrende ved å legitimere faget gjennom disse diskursene, er at det gis ulik mening ut fra hvilket

praksisfellesskap de forekommer i som for eksempel skole og de lokale håndballaget. Dermed utfordres den pedagogiske legitimeringen av faget ved at agentene som konstruerer fagets betydning og mening ikke er konsekvente i forhold til hvilke betydninger diskursene har i de ulike praksisfellesskapene (Kirk, 1998). Pedagogiske og politiske agenter konstruerer da faget ut ifra de ulike diskursene som preger ulike idrettsfellesskap og dermed reproduseres disse diskursene i kroppsøvningsfaget, uten at agentene tar hensyn til elevenes individuelle utvikling og aktivetskultur (Kirk, 1998). Det som skjer når kulturen som reproduseres i kroppsøvningsfaget farges av et idrettsmiljø, er at kroppsøvningslærerne ikke har mulighet til å tilby elevene fysisk utvikling fra elevenes eget utgangspunkt. I stedet blir elevene en del av et idrettsmiljø på grunn av mangel på en tydelig plan for hva fagets primære hensikt er (Kirk, 1998).

Som nevnt tidligere, ble helseargumenter brukt for å legitimere kroppsøvningsfaget i Norge. Ommundsen (2008) peker på at dette kan være viktig strategi overfor politikere og andre grupperinger for å vinne gehør for faget. Samtidig mener han at strategisk bruk av ensidige og instrumentelle helseargumenter kan skape en diskurs omkring fagets egenart, verdi og funksjon og praktisering som fører til at man glemmer fagets mer grunnleggende ankerfeste som skolefag. Faget kobles da opp mot en individualisert måte å tilnærme seg helse og helsefremmende arbeid, der elevene selv får ansvaret for å se til sin egen helse (Ommundsen, 2008). Ved en dreining av faget i retning av en instrumentell helselegitimering vil man nærme seg en form for diskurs som kalles *helsisme*. «Helsismen tegner et snevert, reduksjonistisk bilde av helse og forholdet mellom bevegelsesaktivitet og helse: *Fysisk aktivitet = «fitness» = helse* (hvor helse knyttes opp mot kroppsform, slankhetsidealer og selvkontroll)» (Ommundsen, 2008, s. 203). I stedet peker han på at kroppsøvningsfagets hovedanliggende bør være å løfte fram og ivareta kroppslig læring og kroppen som erkjennelsesmedium og erfaringsform, det som han kaller «læring i bevegelse» (Ommundsen, 2008).

I sin drøfting av grunnleggende funksjoner for faget kroppsøving i skolen, anvender Peter Arnolds (1991) et analytisk skille mellom *Education in movement*, *education about movement* og *education through movement*. Disse begrepene har Ommundsen (2008) oversatt til *læring i bevegelse*, *læring om bevegelse* og *læring gjennom bevegelse*. Læring «om» bevegelse vil si teoretisk kunnskap og faktakunnskap. Læring «gjennom» bevegelse vil si instrumentell eller nyttebetont læring der faget brukes som middel til læring av noe annet utover fagets eget område, som promotering av helse og «fitness». Læring «i» bevegelse mener Arnold (1991)

bør være fagets primære legitimering, og bevegelseslæring, bevegelsesferdighet eller praktisk-kroppslig læring utgjør fagets kjerne. Dette betyr ikke at læring «om» og «gjennom» bevegelse ikke har verdi. Dimensjonene i «om» og «gjennom» bevegelse, er med på å skape og belyse meningen i prosessene knyttet til læring «i» bevegelse (Arnold, 1988). Ommundsen (2008) peker også på læring «i» bevegelse og løfter frem at å ivareta kroppslig læring og kroppen som erkjennelsesmedium og erfaringsform, er kroppsøvingfagets hovedanliggende.

3.2 Kroppsøvingfaget i Norge – preges av ballspill og grunntrening

En nasjonal kartleggingsstudie ble gjort i 2018 (Moen et al.) for å undersøke hvordan elever, lærere og skoleledere i hele Norge opplever kroppsøvingfaget i forkant av fagfornyelsen. Undersøkelsen skulle være til hjelp for lærere, studenter, lærerutdannere og forskere for fremtidig implementering og fagutvikling. Resultatene viste at mange elever liker faget godt, men kroppsøving kom ikke i noen særstilling sammenlignet med andre fag. Det kom også frem at guttene liker faget bedre enn jentene. Innholdet preges ofte av aktiviteter som ballspill og grunntrening. Det viser seg også at elever som driver organisert idrett på fritiden, liker faget best. Konklusjonen ble at elever med fysisk kapital i form av erfaringer fra organisert idrett, ble fagets «vinnere». Elever med lite erfaring fra organisert idrett, elever som har erfaring fra fysisk aktivitet som faller utenfor organisert idrett, for eksempel friluftsliv, dans og alternative bevegelsesaktiviteter, får ikke samme anerkjennelse og/eller plass slik faget blir undervist i dag (Moen et al., 2018).

Rønbeck og Rønbeck (2012) viser i sin analyse av diskurser i kroppsøvingfaget, at idrettsdiskursen med sin krav om kontroll over kroppen og prestasjonsfokus har trengt seg dypt inn i kroppsøvingfaget.

Regler, reguleringer og kontroll produserer et mangfold av kropper på bakgrunn av antonymer eller dikotomier, som for eksempel raske-trege, sterke-svake, trente-utrente. Disse gir grunnlag for rangering på bakgrunn av fysisk dyktighet. Prinsippet bak konkurranseidretten synes å være at det ikke er noen grense for menneskets kapasitet og yteevne (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 126)

En studie fra 2015 (Säfvenbom et al.) konkluderer med at kroppsøving ser ut til å favorisere elever som er involvert i konkurransedyktig ungdomsidrett. Elevene som var motivert,

engasjert og fornøyd med faget, var de som drev med konkurranseidrett på fritiden. De som ikke deltok i konkurranseidrett på fritiden, var mer negative og mindre motivert for deltagelse i kroppsøvingstimene (Säfvenbom et al., 2015). Dette henger sammen med at faget formidles som et idrettsfag. På denne måten får de idrettsaktive elevene fordelene med kroppsøvingfaget, mens de som ikke driver med idrett faller utenfor, dette kan bidra til å forsterke sosiale og helsemessige forskjeller blant elevene (Säfvenbom et al., 2015). Noe som medfører at de idrettsaktive blir stimulert både på fritiden og i kroppsøvingfaget, mens de mer inaktive som en ønsker å nå i faget, dropper ut (Sæle, 2017). Bjerke, Lyngstad og Lagestad (2016) fant i sin studie at det ikke var en signifikant forskjell mellom elever med høy og lav fysisk form når det gjaldt trivsel i kroppsøving blant videregående elever. Samtidig ga elevene ulike begrunnelse for hva som ga trivsel i faget. Elever med høy fysisk form trivdes med det meste i kroppsøving, spesielt med aktiviteter der de ble fysisk slitne og aktiviteter med konkurranseaspekt og sosial sammenligning. Elever med lav fysisk form opplevde trivsel i øving på individuelle ferdigheter og i lagspill der de kunne velge grad av involvering selv, og medbestemmelse så også ut til å være en positiv faktor for trivsel for denne gruppen.

Resultatene fra nevnte kartleggingsstudie ser også på resultatene i tilknytning til at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede (Moen et al., 2018). Det vises til hvordan elevene opplever faget mens de går på skolen, og hvordan det kan påvirke deres forhold til fysisk aktivitet i fremtiden. Det viser seg at de fleste elever liker faget, men at dette har en negativ utvikling ved at elevene liker kroppsøving dårligere jo eldre de blir. Forskerne mener dette kan ha sammenheng med andre funn i studien, som at det meste av undervisningen foregår på samme sted (gymsal/idrettshall), at elevene møter samme innhold gjennom hele skoleløpet (grunntrening og ballspill), at det er læreren som styrer innhold og læringsmetode (lite elevmedvirkning), samt at det virker noe uklart for elevene hva de skal lære i faget (Moen et al., 2018). Lyngstad (2010) knytter bevegelsesglede til elevens dannelsesprosess i kroppsøvingfaget. Gjennom kvalitative intervjuer med lærere, finner han ut at elever uttrykker bevegelsesglede på ulike måter i kroppsøvingstimene. Bevegelsesgleden er aktivitets- og situasjonsbetingsbet. Den påvirker kroppsøvingundervisningen på en positiv måte, gir selvfølelse hos elever og er utviklende for personlig vekst, selvforståelse og identitetsdanning (Lyngstad, 2010).

3.3 Kroppsøving og helse

3.3.1 Press fra helsepolitikken – fysisk aktivitet i skolen

John Evans (2003) hevder at presset fra helsepolitikken har økt siden 2000-tallet. Globale anbefalinger fra WHO om behovet for økt fysisk aktivitet har ført til at alle land, også Norge, iverksetter tiltak for økt fysisk aktivitet (Sæle & Hallås, 2020). Denne anbefalingen reflekterer et fysiologisk fokus og sammenfaller med en bred definisjon om at fysisk aktivitet omfatter kroppslig bevegelse produsert av muskler som resulterer i energiomsetning (Caspersen, Powel & Christenson, 1985). Kroppsøvingsforskere (Borgen et al., 2018) skriver i sin artikkel at betegnelsen fysisk aktivitet brukes ulikt og med ulike begrunnelser i skolen. De trekker først frem tiltaket «fysisk aktivitet på mellomtrinnet» som ble innført i 2009, hvor hensikten var å få elevene til å bevege seg i løpet av skoledagen med begrunnelse i et folkehelseperspektiv. Tiltaket er ikke tilknyttet læringsmål i fag og har ingen krav om vurdering eller kompetansekrav hos lærere. Videre trekker de frem fysisk aktivitet og helse som valgfag på ungdomstrinnet som ble innført i 2012, med egne kompetansemål, med kompetente lærere som undervisere og med krav om vurdering. De viser også til at begrepet fysisk aktivitet blir brukt som pedagogisk virkemiddel som metode for læring i andre fag. En studie viser at det er en uklar grense mellom kroppsøving og skolebaserte tiltak for fysisk aktivitet, som én times fysisk aktivitet på mellomtrinnet og fysisk aktivitet som valgfag, for å bedre den fysiske helsen til elevene (Borgen et al., 2020). I sin fagartikkel trekker Engelsrud og Nordtug (2017) frem at andre aktører også trekker frem fysisk aktivitet som et gunstig tiltak i barnehage og skoler for å bedre den psykiske helsen til barn og ungdom. De kritiserer forskningen som ligger til grunn for disse meningene, og hevder det er en mangel på operasjonalisering av begrepene *psykisk* og *fysisk*.

3.3.2 Fitnessdiskursen

Forskning viser at i Sverige har fitnessdiskursen hatt stor innflytelse på helseopplæringen i kroppsøvingfaget (Webb et al., 2008). Faget domineres av diskurser knyttet til sunne kropper som er preget av fysisk trening, viktigheten av regelmessig trening, risikoforebygging, sunn livsstil og kunnskap om fysisk trening (Webb et al., 2008). Innholdet kjennetegnes av handlinger som fremmer et høyt nivå av fysisk aktivitet, god kondisjonstrening og utvikling av kunnskap basert på informasjon fra hovedsakelig fysiologi eller anatomi. I analysen fremheves også det de kaller «risk discourses», som delvis overlapper og delvis skiller seg fra

fitnessdiskursen. Denne diskursen preges av aktiviteter som tar sikte på å identifisere, forebygge og håndtere ulike risikoer og skader (Webb et al., 2008). Helse dreier seg her om å forhindre ulike skader, og fokusere på spørsmål som involverer ergonomi, hygiene, sikkerhet, oppvarming og tøying. Fitness- og risikodiskursen overlapper hverandre på den måten at de begge fokuserer på individuelle, biologiske aspekter ved kroppen. Gjennom disse diskursene blir en individuell, biologisk og mekanisk sunn kropp konstruert, og helse blir sett på som individuell tilstand av fravær av sykdom der individet er ansvarlig for sin egen helse (Webb et al., 2008).

En studie gjort av Walseth, Aartun og Engelsrud (2017) så på hvordan jenters konstruksjon av identitet i kroppsøving påvirkes av nåværende fitness- og idrettsdiskurser. De fant blant annet at jenter ønsket mindre fokus på ballidretter og et større fokus rettet mot mer «effektiv» trening som et middel for å bygge kropp, og kroppsøvingslæreren skal fremstå som en personlig trener ved å «pushe» elevene til å ha høy intensitet. Jentene motstår idrettsdiskursen og avfeier den som ikke veldig nyttig i en skolesammenheng, men omfavnet fitnessdiskursen. Funnene indikerer at denne diskursen opparbeider seg innflytelse i kroppsøving også i Norge (Walseth et al., 2017). Det at jentene i studien omfavner fitnessdiskursen, reiser et presserende spørsmål ifølge forskerne (Walseth et al., 2017): Hvordan skal skoler og kroppsøvingslærere konfrontere og forholde seg til fitnessdiskursen? Dersom innflytelsen fra den kommersialiserte diskursen ikke blir utfordret og fortsetter å vokse i læreplanen, kan resultatet være at modifisering av kropp blir det primære formålet med kroppsøving (Walseth et al., 2017). I sin fagartikkel argumenterer Boge og Gundersen (2020) for at crossfit kan og bør implementeres i kroppsøvingsfaget. De viser til fagfornyelsen (LK20) og poengterer at crossfit kan være med å bidra til å fremme fagets fremtidige kjerneelementer, fagets krav til differensiert undervisning og fagets helsefremmende potensial. Samtidig forutsetter dette en evne til å tilpasse crossfit til kroppsøvingsfagets kontekst og det kroppsmangfoldet en skoleklasse består av (Boge & Gundersen, 2020).

3.3.3 Kroppsøving og ulike perspektiv på helse

Helse har blitt brukt i Norge som argument for legitimering av kroppsøvingsfaget (Ommundsen, 2008). Internasjonalt er det også en debatt om større eller mer begrenset engasjement innen kroppsøving rettet mot nasjonale mål for folkehelsen (O'Sullivan, 2004). Mikael Quennerstedt (2008) mener denne debatten hovedsakelig dreier seg om «for eller imot» helseproblematikk i kroppsøving, og de mange fordeler og ulemper ved de forskjellige

stillingene. Hva helse er og kan være i kroppsøving, blir ofte tatt for gitt i disse diskusjonene som en tilstand der det dreier seg om å ikke være syk eller overvektig (Quennerstedt, 2008). Han skriver at ulike helseperspektiver og konsekvensene av forskjellige perspektiver for fysisk aktivitet eller for kroppsøving sjelden blir fremhevet. De som argumenterer for et økt engasjement for å nå helsemål, fremhever fordelene ved å redusere risikoen for inaktivitet, fedme og sykdom, mens kritikerne gjør oppmerksom på risikoen som er forbundet med å ukritisk vedta et biomedisinsk, individuelt og moralsk tvilsomt helsefokus i kroppsøving (Quennerstedt, 2008). Quennerstedt (2008) mener at begge sider av debatten tar utgangspunkt i at forholdet mellom fysisk aktivitet og helse er et instrumentelt, fysiologisk og biomedisinsk forhold angående biologiske aspekter av mennesker.

Mong og Standal (2019) ser i sin litteraturstudie på hvordan det undervises om helse i kroppsøvingfaget, og om ulike forståelser av helse påvirker hvordan helse blir lært bort til elevene. I resultatene deres deler de inn artiklene i en biomedisinsk gruppe og en alternativ gruppe. De viser til at den biomedisinske gruppen presenterer forskning på helse relatert fitness eller helse relatert trening i kroppsøving. Til tross for ulikheter i artiklene, er målsetningen å utvikle livslang fysisk aktivitet blant elever hvor en i tillegg øker fysisk aktivitetsnivå i undervisningen, og man fokuserer på informasjon om helse relatert kunnskap for å påvirke elevens helseatferd (Mong & Standal, 2019). Innholdet er relatert til et patogent syn på helse og på forståelsen av at økt fysisk aktivitet er lik bedre helse, og læringen preges av et behavioristisk syn hvor læringen er instrumentell med lite rom for elevmedvirkning (Mong & Standal, 2019). I den alternative gruppen er artiklene hovedsakelig teoretiske og baserer seg på analyse av lærebøker, læreplaner og ulike perspektiver på helse (Mong & Standal, 2019). De problematiserer et individualistisk, biomedisinsk syn på helse, og presenterer alternativer for å undervise om helse i kroppsøving hvor lærere må innlemme andre forståelser av helse enn den biomedisinske tilnærmingen. Dette fordrer et sterkere fokus på hvordan lære om helse, og ikke bare introdusere elevene for helseinformasjon. Dette understreker en annen lærerrolle, hvor læreren må ta et steg tilbake fra fokuset på fysisk aktivitet og legge til rette for læring (Mong & Standal, 2019). Elever er aktive deltakere i den forstand at læringen må utfordre dem fysisk, kognitivt og følelsesmessig. Begrunnelsen som ligger bak er at elevene lærer å bli kritiske tenkere. De skal verdsette et fysisk aktivt liv, og i denne typen undervisning involveres elevene i medkonstruksjonen av deres egen læring (Mong & Standal, 2019).

Quennerstedt (2008) argumenterer for å ha en salutogen tilnærming til helse. Da vil forutsetningene for å lære om helse bestå av fysiske, psykologiske og sosiale ressurser, og i tillegg forskjellige aspekter av kunnskap, ikke bare kunnskap om helse i instrumentell forstand, i den hensikt å ikke bli syk eller overvektig som utfall. Kroppsøving og spørsmålet om å lære helse blir da et bidrag til berikelsen av elevenes liv, i stedet for å bekrefte bildet som media skildrer av helse, som normal eller ideell kroppsvekt og form. Poenget hans er ikke at alt vi gjør i kroppsøving faget skal legitimeres ut fra helse eller helsefremmende aktivitet. Spørsmålet som vi alltid bør stille i kroppsøving, er om faginnholdet potensielt kan fremme helseutvikling eller til og med skade elevenes helse ved negative bevegelses- og kroppsopplevelser. I sin doktorgradsavhandling oppfordrer Quennerstedt (2006) til større oppmerksomhet mot elevenes deltakelse, innflytelse og engasjement i lek, bevegelsesaktiviteter og sosiale relasjoner. Han mener det må legges til rette for et helseperspektiv i kroppsøving som trekker oppmerksomheten mot de kvaliteter, evner og kunnskaper som elevene kan utvikle.

Tidligere forskning viser at kroppsøvingslærere har en smal forståelse av fenomenet helse (Alfrey et al., 2012; Armour & Harris, 2013), og dette preger undervisningen knyttet til tematikken (Alfrey et al., 2012). I en norsk artikkel hvor det benyttes kvalitative intervju med 8 kroppsøvingslærere, viser resultatene at lærerne har en bred forståelse når de reflekterer rundt sin forståelse av helse. De inkluderer da ulike aspekter som fysisk, psykisk og sosial helse. I undervisningen ser det imidlertid ut som det fokuseres på et av aspektene – fysisk helse, og lærerne introduserer dermed en snever forståelse av fenomenet til elevene (Mong, 2019).

4.0 Problemstilling

Bakgrunnen viser at helse er et nasjonalpolitisk satsningsområde. Det er en sentral del av fagfornyelsen ved å være ett av tre tverrfaglige temaer gjennom folkehelse og livsmestring. Helse har vært en del av legitimeringshistorikken i kroppsøvingsfaget, og i nyere tid diskuterer man begrepet ut i fra ulike teoretiske perspektiver og hvordan det vil påvirke undervisningen knyttet til tematikken. Det er lærerne som skal tolke læreplanen. De skal forme undervisningen ut fra sin forståelse. Med ny læreplan hvor helse viser seg å være et sentralt begrep, er det derfor interessant å undersøke hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere har rundt begrepet helse i møte med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Problemstillingen er derfor som følger:

Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvingslærere rundt begrepet helse med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring?

5.0 Teoretisk rammeverk

I følgende del vil jeg presentere teorigrunnlaget, med hovedvekt på Aaron Antonovsky (1923-1994) sin helseforståelse. Antonovsky skiller mellom et *patogent* og et *salutogent* perspektiv på helse. Et patogent perspektiv er teorier som fokuserer på det syke eller unormale, mens et salutogent perspektiv er teorier som har sitt utgangspunkt i begrepet helse (Antonovsky, 2012). Først blir det presentert et patogent perspektiv hvor jeg viser til et biomedisinsk syn på helse med sin dualistiske dimensjon. I denne delen vises det også til Lars Grue og hans syn på normalitet som skal fungere som et kritisk syn på det patogene perspektivet. Deretter viser jeg til et salutogent perspektiv som understreker helsens subjektive dimensjon og menneskets sosiale væren. Her vises det til hvordan Antonovsky bryter med syk-frisk dikotomiet og at en derfor må stille salutogene spørsmål. Videre vil jeg vise til hans teori om opplevelse av sammenheng. Det skrives også kort om Nina Karin Monsens kritikk av Antonovskys helsesyn som følges opp i oppgavens diskusjonsdel.

5.1 Patogent perspektiv

Mange forklaringer på hva helse er blir forklart ut i fra en form for normalitet og fokuserer da på avvik fra det normale (Quennerstedt, 2006). Dette er et perspektiv Antonovsky (2012) kaller for et patogent perspektiv på helse. Man forsøker å forklare hvorfor folk blir syke, og hvorfor de havner i en gitt sykdomskategori. Helse ses som motsatsen til det unormale eller det syke og defineres ofte som fraværet av sykdom (Medin & Alexanderson, 2000).

5.1.1 Biomedisinsk syn på helse

Det som ofte blir brukt som en benevnelse på et patogent perspektiv innen helse, er et biomedisinsk syn på helse. Medin og Alexanderson (2000) hevder at biomedisinske forklaringsmodeller ser sykdom som avvik fra en normal tilstand og funksjon. Et individ oppfattes som sykt dersom funksjonsevnene avviker fra det normale og statistisk typiske, med tanke på kjønn og alder (Medin & Alexanderson, 2000). Ifølge Medin og Alexanderson (2000) ble dette synet formet av blant annet Descartes med sitt dualistiske syn på forholdet mellom kropp og sjel. Individuelle kroppsdelene ble dermed til studieobjekt og kunnskap innen fysiologi og biokjemi osv. ble utviklet. For Descartes er kroppen *res extensa*, med blant annet utstrekning og romlighet som kjennetegn (Engelsrud, 2010). Kroppen tilsvarer dermed det

rommet den opptar som objekt, og kan dermed høre hjemme i fysikkens koordinatsystem. Med sin status som en del av fysikkens verden, ble det lagt et grunnlag for at kroppen kunne bli forstått som en *maskin* (Engelsrud, 2010). Descartes dualistiske modell av mennesket førte til at en mer pragmatisk medisinsk vitenskap ble utviklet. Forskerne kunne da skille kropp og sjel og dermed studere ulike aspekter ved den menneskelige organismen (Medin & Alexanderson, 2000). De kroppslige premissene var determinerende og underkastet naturvitenskapelige leger (Medin & Alexanderson, 2000). Et friskt individ karakteriseres dermed som en velfungerende automat, i en perfekt mekanisk ordning, mens en syk person er som en automat som er gått i stykker (Medin & Alexanderson, 2000).

Den amerikanske filosofen Christoffer Boorse er en av dem som har prøvd å gi et svar på hva helse er ut fra en biomedisinsk posisjon (Mæland, 2009). Boorse (1977) poengterer at helse dreier seg om å fungere normalt, hvor normalitet og funksjon blir vurdert ut fra en statistisk norm. Han vektlegger normale biologiske funksjoner, at kroppens deler har forskjellige funksjoner som alle er målrettet. Videre poengteres det at hvis organismen ikke er rammet av sykdom, er det en frisk og sunn organisme. Boorse (1997) definerer altså helse som fravær av sykdom. Samtidig trekker han frem positiv helse, som er relatert til forebygging av sykdom. Han fremhever for eksempel at fysisk aktivitet og bevegelse kan forebygge sykdommer. Dermed kan fysisk aktivitet være positivt for individers helse og gjøre avstanden til sykdommer større.

Konsekvensen av et biomedisinsk syn på helse med fokus på sykdommer, er et syn på mennesket som biologisk. Fokuset på det biologiske fører til at alt annet blir oversett (Quennerstedt, 2006). Man tenker seg at kroppen primært er et biologisk fenomen som går forut for det sosiale og menneskelige handlinger, og menneskelig identitet er forhåndsbestemt av den biologiske kroppen (Quennerstedt, 2006). Det mekaniserer således menneskenes kropp. Den reduseres til å bestå av ulike bestanddeler på organ- eller cellenivå som kan behandles på ulike måter. Det innebærer også at kroppen fra et helseperspektiv kan betraktes som noe som kan forbedres eller leges. Syke deler kan byttes ut, samt at den menneskelige kroppen innordnes i dikotomier som syk/frisk eller normal/unormal (Quennerstedt, 2006).

Lars Grue (2016) drøfter hva normalitet faktisk betyr og hvordan begrepet brukes når menneskers fysiske og psykiske egenskaper beskrives og viser til hvordan normalitetsforståelsen endrer seg. Han peker på at grensene for både fysisk og psykisk

sykdom er i stor grad konstruerte. Poenget hans er ikke at sykdommer som for eksempel diabetes 2 ikke finnes, men at spørsmålet blir hvor grensene for hva som er normalt og hva som er avvikende blodsukker skal settes (Grue, 2016). Han trekker frem Qutelets indeks, eller indeksen for kroppsmasse (KMI) som på engelsk heter body mass index (BMI). BMI og verdiene for overvekt og fedme er et verktøy som i dag brukes av myndigheter i mange land, blant annet Norge, for å overvåke det som ofte betegnes som en fedmeepidemi i store deler av landet. Videre påpeker han at grensene for hva som regnes som fedme og overvekt, er noe som har variert i ulike land. Tallene på hvor mange som er overvektige, vil endre seg etter hvor man setter denne grensen. I tilknytning til normalvekt, har det også kommet synspunkter relatert til moralvekten, altså hva vi bør veie (Grue, 2016). Jeg vil komme tilbake til Grue og hans kritikk av normalitetsbegrepet i diskusjonsdelen.

Antonovsky (2012) kritiserer den dikotomiske klassifiseringen av mennesker innenfor et patogent perspektiv, da det fører til et snevert fokus på helseproblemer. Han mener det retter oppmerksomheten mot patologien og ikke mot mennesket som har et bestemt medisinsk problem. Har man et patogent perspektiv vil det utvikles en spesialisering innenfor en bestemt sykdom fremfor å forstå sykdom og helse (Antonovsky, 2012). Videre vil jeg komme inn på hans alternativ til dette perspektivet på helse.

5.2 Salutogent perspektiv

Som følge av kritikken mot et biomedisinsk/patogent syn på helse, har mer dyptgående og holistiske teorityper vokst frem. I 1946 utvidet Verdens helseorganisasjon (World health organisation (WHO)) definisjonen på helse ved å si at helse ikke bare er fraværet av plager og sykdom, men fullkomment kroppslig, mentalt og sosialt velvære. Definisjonen har blitt kritisert for å være utopisk, tåpelig og naiv, og for å medikalisere tilværelsen (Mæland, 2009). Samtidig kan den forsvares fordi den bryter med den snevre kropps- og sykdomsorienterte helseoppfatningen som medisinen hadde utviklet i århundret forut. Her understrekes helsen subjektive dimensjon og det fremhever menneskets sosiale væren (Mæland, 2009). Et salutogent perspektiv innebærer at helse ses som en helhet, og at det alltid er hele helsen som blir påvirket ved eksempelvis ulike helsefremmende aktiviteter (Quennerstedt, 2006). En kan dermed ikke bare påvirke elevens fysiske helse uten at den psykiske og sosiale delen av helsen blir påvirket. Innenfor et patogent perspektiv som medisinsk praksis og forskning handler det om hva som forårsaker sykdom; *pato* = sykdom, *genes* = utspring. Fra et salutogent perspektiv fokuseres det på motsatt måte, på faktorer som leder til helse = *saluto* (Medin &

Alexanderson, 2000). Felles for salutogene perspektiver er at forholdet mellom helse og sykdom ikke blir ansett som en dikotomi, noe man har eller ikke har, men at det handler mer om forskjellige grader av helse som stadig skapes og vedlikeholdes gjennom en prosess (Medin & Alexanderson, 2000).

Antonovsky (2012) mener at en må utvide helsebegrepet og ha en salutogen tilnærming til helse. Han argumenterer for å avvise den dikotome klassifiseringen av mennesker som enten friske eller syke og heller plassere dem på et flerdimensjonalt kontinuum mellom helse og uhelse. Dette poengterer han med «Vi er alle døende. Vi er alle så lenge det finnes et snev av liv i oss, i en eller annen forstand friske. Salutogenese handler om å finne ut hvor på kontinuumet hver enkelt person til enhver tid befinner seg» (Antonovsky, 2012, s. 27). I stedet for å fokusere på en bestemt sykdoms etiologi, fremhever han viktigheten av å fokusere på hele personens historie. Han peker på at i stedet for å spørre etter årsakene; hva var det som gjorde, eller vil gjøre i forebyggende perspektiv at personen ble rammet av en bestemt sykdom, det Antonovsky kaller for stressfaktorer, så må vi spørre hvilke faktorer er det som bidrar til å bevare personens plassering på kontinuumet eller skaper bevegelse i retning av helseenden. Vi retter oppmerksomheten mot mestringsressurser. Dermed blir ikke stressfaktorer et onde som må bekjempes for enhver pris, men noe som alltid vil være til stede (Antonovsky, 2012). Stressfaktorer blir da ikke bare sett som patologiske, men kanskje til og med som helsebringende, avhengig av stressfaktorens karakter og hvorvidt spenningen kan oppløses på en tilfredsstillende måte (Antonovsky, 2012).

5.2.1 Opplevelse av sammenheng

Om man ønsker å forstå hvordan og hvorfor individer beveger seg på kontinuumet, er individers *opplevelse av sammenheng* (OAS) sentralt. Antonovsky (2012) peker på at opplevelse av sammenheng er en stabil, vedvarende og generell holdning til verden som kjennetegner en person gjennom hele voksenlivet, med mindre det skulle oppstå drastiske og varige endringer i personens livssituasjon.

Opplevelse av sammenheng inneholder tre komponenter, *begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet*. *Begripelighet* handler om i hvilken grad man opplever at stimuli man utsettes for i det indre eller ytre miljø, er kognitivt forståelige, som velordnet, sammenhengende, strukturert og klar informasjon i stedet for støy – kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uventet og uforståelig. Personer som skårer høyt på begripelighet, forventer at stimuli som han eller hun

møter i fremtiden, er forutsigbare, eller om de kommer overraskende, i hvert fall vil kunne plasseres i en sammenheng og forklares (Antonovsky, 2012)

Håndterbarhet er i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å kunne takle kravene man blir stilt overfor av stimuliene man bombarderes med.

Ressursene kan være ressurser man selv har kontroll over, eller som kontrolleres av en legitim annen, som for eksempel venn, kollega eller lege. Antonovsky påpeker at har man en sterk opplevelse av håndterbarhet, føler man seg ikke som et offer for omstendighetene (Antonovsky, 2012).

Meningsfullhet handler om i hvilken grad man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig, at i hvert fall noen av tilværelsens problemer og krav er verd å bruke krefter på, at de er verd engasjementet og innsatsen, at de er utfordringer man tar på strak arm, og ikke belastninger som man helst ville vært foruten (Antonovsky, 2012). Dette betyr ikke at en person som skårer høyt på parameteren meningsfullhet, gleder seg over død i nære relasjoner eller lignende, men han eller hun er villig til å ta utfordringen, er fast bestemt på å finne mening i den, og gjør sitt beste for å komme seg gjennom den på en anstendig måte (Antonovsky, 2012).

Opplevelse av sammenheng defineres av som:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i (Antonovsky, 2012, s. 41).

Selv om alle komponentene i OAS er nødvendige, er de ikke like viktige. Antonovsky (2012) fremhever at motivasjonskomponenten som ligger i opplevelsen av mening, ser ut til å være mest sentral og hevder at uten den, vil en bare skåre høyt på begripelighet og håndterbarhet for en liten stund. Om en derimot er en engasjert person som virkelig bryr seg, ligger veien åpen for større forståelser og ressurser. Begripelighet er nest viktigst, ettersom høy håndterbarhet forutsetter forståelse. Det betyr ikke at håndterbarhet er uten betydning. Om

man ikke mener at man har ressurser til rådighet, vil det svekke opplevelsen av mening og viljen til å mestre situasjonen. God mestring avhenger altså av opplevelse av sammenheng samlet sett.

Hvis jeg skulle oppsummere de viktigste følgene av det salutogene perspektivet i en setning, ville jeg gjøre det slik: En salutogen tankegang er ikke bare en forutsetning for, men tvinger oss til, å jobbe for å utforme en teori om mestring (Antonovsky, 2012, s. 36)

Nina Karin Monsen (2002) drøfter i sin bok *den gode sirkel* Antonovskys salutogene teori, og reiser kritikk mot hans «friskhetsbegrep». Hun mener at hans begrep om koherens er spennende, men også problematisk, og kritiserer den på tre nivåer, mot hans form, mot begrepets innhold og for å advare mot den makt begrepet kan gi hjelperne over den enkelte pasient. Hun stiller seg også kritisk til begrepet mestring som hun mener kommer fra det engelske begrepet *coping* og Antonovsky.

For å oppsummere, skilles det altså mellom et patogent og salutogent perspektiv. En grunnleggende forskjell mellom de to perspektivene er at innenfor et patogent perspektiv handler det om hva som forårsaker sykdom og hva som forebygger sykdom, innenfor et salutogent perspektiv ser man på faktorer som leder til helse. I et patogent perspektiv blir helse forklart ut i fra en form for normalitet og fokuserer da på avvik fra det normale. Helse ses altså som motsatsen til det unormale eller syke. Det som ofte blir brukt som en benevnelse på et patogent perspektiv innen helse, er et biomedisinsk syn på helse. Det ble formet av blant annet Descartes med sitt dualistiske syn på forholdet mellom kropp og sjel. Ut i fra en biomedisinsk posisjon defineres altså helse som fravær av sykdom, og positiv helse er relatert til forebygging av sykdom.

Dette synet kritiserer blant annet Antonovsky som mener det fører til et snevert fokus på helseproblemer. Derfor har mer holistiske helsesyn vokst frem. Verdens helseorganisasjon utvidet definisjonen på helse ved å si at helse ikke bare er fraværet av plager og sykdom, men fullkomment kroppslig, mentalt og sosialt velvære. Dette understreker helsens subjektive dimensjon og fremhever menneskets sosiale væren. Ved å utvide helsebegrepet og ha en salutogen tilnærming, argumenterer Antonovsky for å avvise den dikotomiske klassifiseringen av mennesker som enten friske eller syke, og heller plassere dem på et flerdimensjonalt

kontinuum mellom helse og uhelse. Dermed må en spørre hvilke faktorer som bidrar til å bevare plassen på kontinuumet eller hva som skaper bevegelse i retning helseenden. Vi må rette fokuset mot mestringsressurser. For å forstå hvordan og hvorfor individer beveger seg på kontinuumet, er teorien om opplevelse av sammenheng sentral.

Tanken bak å benytte disse perspektivene på helse, var at man fikk en bred teoretisk ramme å se datamaterialet i. Hvordan lærerne reflekterer rundt begrepet helse med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring, kan for eksempel vise om lærernes tanker beveger seg i retning av helse som fravær av sykdom og skade og forebygging av risikofaktorer (patogent perspektiv), om de har fokus på faktorer som leder til helse (salutogent perspektiv), eller om de beveger seg mellom perspektivene. Om lærerne fortalte om faktorer som leder til helse, kunne jeg drøfte funnene i lys av komponentene i teorien om opplevelse av sammenheng.

6.0 Metode

I metodedelen vil jeg begrunne valg av design og metode. Jeg vil vise til vitenskapsteoretisk forankring og metodologisk tilnærming. Det vil blant annet fremvises utvalgsriterier, presentasjon av informantene, databehandling, etiske overveielser og til slutt vil jeg vise til hvordan dataene er blitt analysert.

6.1 Design og valg av metode

Problemstillingens formulering søker å forstå individers refleksjoner rundt *helse* med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring. Derfor ble kvalitativ metode, som åpner for større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker, vurdert som fordelaktig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Åpne spørsmål var gunstig for at deltakerne skulle få muligheten til å svare på spørsmål med egne ord, og mer utfyllende med flere detaljer. På denne måten kunne en få frem deltakernes meninger og egne tanker uten for strenge rammer eller på forhånd fastlagte svar, som for eksempel i en kvantitativ spørreundersøkelse (Christoffersen & Johannesen, 2012).

6.1.1 Fenomenologisk og hermeneutisk metodisk tilnærming

Studien tok sikte på å forstå hvilke refleksjoner kroppsøvlingslærere i skolen hadde rundt begrepet helse med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring som er den del av skolehverdagen. Derfor ble en samfunnsvitenskapelig metode sett som en gunstig tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012). Filosofen Karl Popper (1902-1994) trakk et skille mellom naturvitenskaper og humanvitenskaper mer allment. Han mente at samfunnsmessige fenomener, inkludert kollektiver, må analyseres ut fra individer, deres handlinger og deres relasjoner (Gilje & Grimen, 1993). Humanvitenskapens primære mål er fortolkning av meningsinnhold, ikke årsaksforklaring av hendelser. Dermed får humanvitenskapen en hermeneutisk profil (Gilje & Grimen, 1993). Videre vil jeg definere begrepene og hvorfor det var en gunstig vitenskapsteoretisk forankring og metodisk tilnærming til oppgaven.

Helse er en del av kroppsøvlingsfaget gjennom kompetansemål og folkehelse og livsmestring. Tidligere forskning har, som vist innledningsvis, vist at kroppsøvlingslærere har ulik forståelse av helse som fenomen og at ulik helseforståelse fører til ulik praksis i faget. Tidligere

forskning viser også at helse i tilknytning til kroppsøvningsfaget er en tematikk som er omdiskutert, og det ble derfor også lagt vekt på helse i tilknytning til faget kroppsøving. Som kvalitativt design, ga en fenomenologisk tilnærming gode forutsetninger til å utforske lærernes erfaringer og forståelse tilknyttet denne tematikken (Christoffersen & Johannessen, 2012). En fenomenologisk tilnærming var gunstig fordi studien tar sikte på å forstå deltakernes subjektive opplevelse av helse i tilknytning til kroppsøvningsfaget og folkehelse og livsmestring, for å få en økt forståelse av og innsikt i tematikken (Creswell & Poth, 2018). Thagaard (2018, s. 40) definerer begrepet fenomenologi på følgende måte:

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen. Den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik de personer vi studerer, opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen.

Helse er som vist innledningsvis, et begrep som kan fremstå komplisert med ulike teoretiske forklaringer. En hermeneutisk metodisk tilnærming var gunstig fordi hermeneutikken forsøker å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener som kan fremstå som uklare for oss (Gilje & Grimen, 1993). Thagaard (2018, s. 41) skriver:

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten.

I studien tilstreber jeg altså et fenomenologisk perspektiv gjennom å ta utgangspunkt i informantenes stemmer. Hermeneutikken gjør seg gjeldende som metodisk tilnærming gjennom fortolkninger på to nivåer – gjennom deres fortolkende stemmer og mine tolkninger av funnene.

6.1.2 Forforståelse

En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Disse forutsetningene bestemmer hva som er forståelig og uforståelig (Gilje & Grimen, 1993).

Disse forutsetningene kan gå under mange navn, men en av dem som har laget et begrep er Hans-Georg Gadamer. Han kaller slike forutsetninger for *forforståelse* eller *for-dommer* (Gilje & Grimen, 1993). Gjennom hele arbeidet med denne studien har min forforståelse vært til stede. Fra valg av tema, problemstilling, forberedelse og gjennomføring av datainnsamling, analyse og presentasjon av resultater, til diskusjon og avslutning. Denne forforståelsen er et nødvendig vilkår for forståelse, da fortolkningen av et meningsfullt fenomen krever at en har visse ideer om hva en skal se etter (Gilje & Grimen, 1993). Dette kan eksemplifiseres ved at gjennom å lese meg opp på Antonovsky sitt perspektiv og hans teori om opplevelse av sammenheng, kan jeg tolke informantenes utsagn i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Meningsinnholdet fra informantenes livsverden, med sine refleksjoner rundt begrepet helse, ble altså til ved hjelp av min forforståelse og fortolkninger av det som ble sagt. Samtidig er det min forståelse av det teoretiske rammeverket som er valgt og min forståelse av resultatene som blir fremlagt, noe som krevde at jeg måtte være kritisk til egne antakelser.

Når en har samlet inn data, er fortolkningen av dem avhengig av forforståelsen jeg som forsker har (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne fortolkningen kan dermed være forskjellig ut i fra hvilken forforståelse ulike personer som skal tolke dem har. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om et skille mellom partisk og perspektivisk subjektivitet ved fortolkningsforskjeller. For å styrke intervjuforskningen som er gjort, er det derfor gjort mye forarbeid med det teoretiske rammeverket, og det er tatt inn synspunkt som kritiserer teoriene som er skissert. Dermed kan resultatene som drøftes også ses i lys av kritikken mot den aktuelle teori og man kan slik se empirien i flere perspektiv. Det ble også brukt lang tid i analysearbeidet for å unngå å finne «enkle» svar som gir best svar på oppgaven, og kodene inneholdt lengre tekstsegmenter slik at en ikke mister kontekst. Dette skulle forhindre at informantene opplevde å bli feilsitert.

6.1.3 Dybdeintervju

For å få svar på problemstillingen, ble dybdeintervju, også kalt semistrukturert intervju, ansett som en passende metode. I et semistrukturert intervju blir det lagt vekt på en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme, altså meningsfortolkningen av fenomenet som blir skildret av informantene (Krumsvik, 2014). Et dybdeintervju var dermed passende for denne studiens design. Det ga gode muligheter til å forstå hva deltakerne legger i begrepet helse med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring i tilknytning til kroppsøving (Tjora, 2017).

Helse er et begrep som kan forstås på ulike måter, ses på fra ulike perspektiver og ulike teoretiske perspektiv. Et dybdeintervju var derfor hensiktsmessig for at deltakerne skulle få muligheten til å reflektere rundt tematikken, begrunne sine meninger og gi nyanserte svar, samtidig som det åpner for oppfølgende spørsmål som var relevante i intervjusituasjonen (Tjora, 2017).

Et fokusgruppeintervju kunne vært aktuelt siden lærerne hadde fått mulighet til å reflektere sammen, og en kunne fått gode refleksjoner knyttet til problemstillingen. Folkehelse og livsmestring er knyttet til en læreplan som er under gradvis innføring, noe som gjør at dette er ny tematikk for lærerne. Ved å ha fokusgruppeintervjuer ville kanskje lærerne vært tryggere da de kunne ha reflektert rundt temaet sammen. Samtidig er begrepet helse et tema som har vært involvert i faget kroppsøving i tidligere læreplaner, og et begrep de fleste har et forhold til. Grunnet Covid-19 var jeg også usikker på om fokusgruppeintervjuer ville la seg gjennomføre. Derfor ble dybdeintervju med en og en lærer valgt.

6.1.4 Intervjuguide

Et dybdeintervju går vanligvis gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon, og avrundning – som preges av ulike typer spørsmål og ulik grad av forventet refleksjon fra informantens side (Tjora, 2017). Intervjuguiden startet med oppvarmingsspørsmål som hvor mange år informantene har jobbet som lærer, hvor lenge de har vært lærer i kroppsøving og hvilken formell utdanning de har (se vedlegg nr. 1). Dette ble gjort for å skape en trygg atmosfære for informanten før en går inn på de mer krevende refleksjonsspørsmålene. I tillegg kan en plassere informanten i relasjon til demografiske bakgrunnsvariabler (Tjora, 2017).

I den andre fasen handlet spørsmålene om tematikken knyttet til problemstillingen.

Intervjuguiden ble utformet med hovedtemaer, refleksjonsspørsmål knyttet til tema og noen aktuelle oppfølgende spørsmål, slik at informanten kunne gå i dybden på ulike deler av det aktuelle temaet (Tjora, 2017). Det første hovedtemaet var spørsmål om deres erfaringer og refleksjoner rundt *helse generelt*. Slik kunne en få et innblikk i hvordan de forstår begrepet helse og hva begrepet innebærer for dem. Det andre temaet var refleksjoner knyttet til *helse og kroppsøvingsfaget*. Hensikten var å undersøke hva som var viktig for dem å formilde i kroppsøvingsfaget, om helse hadde en tilknytning i faget og om dette var noe de jobbet med i undervisningen. For å få med elevperspektivet på helse, ble det her stilt spørsmål relatert til elever og helse. Deretter er temaet refleksjoner knyttet til *folkehelse og livsmestring*, og til

slutt ble det fokusert på en *refleksjonsdel* i intervjuguiden. Dermed er fellesnevneren i temaene helse på grunn av at problemstillingen er formulert slik at hovedfokuset rettes mot deres refleksjoner rundt begrepet *helse*. Siden formuleringen i læreplanen sier at folkehelse og livsmestring skal inn i fag der det er relevant og det er knyttet til faget kroppsøving gjennom kompetansemål, ble det også relevant å ha spørsmål relatert til kroppsøving og elevperspektivet. Her er det viktig å påpeke en metodisk svakhet i oppgaven da det ville vært hensiktsmessig å ha med elever sine egne «stemmer», ikke bare lærernes oppfatning av elever og helse. Jeg mener like fullt at det å få innblikk fra et lærerperspektiv på hvordan de opplever elevs forhold til helse, var verdifullt. Det vil jeg vise gjennom resultatene og diskusjonsdelen. I ettertid ble det som ble kalt *refleksjonsdel*, vurdert til å være en svak del. Dette er fordi lærerne var prisgitt min forklaring på begrepene og støttearket de ble utdelt (se vedlegg nr. 4). Resultatene som fremkommer i oppgaven inneholder derfor ikke utdrag eller beskrivelser fra denne delen. Støttearket ble ikke utdelt før de andre delene av intervjuene var gjennomført, så de hadde ikke tilgang til disse beskrivelsene under andre deler av intervjuet.

Avrundingen ble gjort for å få oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået under den andre fasen og har som hensikt å normalisere situasjonen mellom intervjuer og informant (Tjora, 2017). Informantene hadde mulighet til å stille meg spørsmål, og de fikk mulighet til å legge til noe om de hadde behov for det.

6.1.5 Pilotintervju

Det ble gjennomført to pilotintervjuer. Ved å utføre pilotintervju, fikk jeg testet om intervju spørsmålene fungerte, jeg fikk testet mine egne ferdigheter som intervjuer, testet det tekniske utstyret og at intervjuet var tilpasset målgruppen i studien (Krumsvik, 2014). Det første intervjuet ble gjort med en medstudent som selv hadde kunnskap om utførelsen av kvalitative dybdeintervjuer. Hun kunne dermed gi tilbakemeldinger på den tekniske utførelsen av intervjuet. Det andre intervjuet var med en aktiv kroppsøvlingslærer som gav en bedre indikasjon på hvordan spørsmålene fungerte med tanke på målgruppen i studien. Jeg spurte dem hva de syntes generelt, og noen eksplisitte punkter jeg lurte på. En av tingene jeg lurte på, var om spørsmålene under *refleksjonsdel* (se vedlegg nr. 1) var forståelige. De uttrykte begge at spørsmålene var forståelige da jeg forklarte hva begrepene handler om, samtidig sa de at det kunne være lurt å gi informantene en oversikt de kan forholde seg til for at de ikke skulle blande begrepene eller lignende. I tillegg måtte jeg omformulere måten jeg forklarte

begrepene slik at de ble mer forståelige fra første til andre intervju. Ved å benytte meg av pilotintervjuer, fikk jeg også trening i å stille aktuelle oppfølgingsspørsmål, og var mer forberedt på hvilke temaer som kunne dukke opp. Et av intervjuene gjorde meg også bevisst på en potensiell etisk problemstilling relatert til helseopplysninger.

6.2 Utvalgskriterier og utvalg

Problemstillingen fordret en kriteriebasert utvelgelse der lærerne måtte undervise i faget kroppsøving (Christoffersen & Johannessen, 2012). Formuleringen «med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring» slik den fremstår i problemstillingen var et bevisst valg, da det var usikkert hvor mye lærerne hadde fått jobbet med den nye læreplanen etter fagfornyelsen. Planen er under gradvis innføring. Det kunne derfor bli problematisk å si noe om hvordan lærerne faktisk jobbet med folkehelse og livsmestring ved dette tidspunktet. Det ble gjort en vurdering om hvorvidt informantene burde ha formell kompetanse i faget eller ikke. I lys av problemstillingen ble det ikke vurdert som nødvendig at informantene hadde formell kompetanse i faget. Ved å inkludere begge kriterier, fikk en mulighet til å få større variasjon med flere nyanser i svarene angående en tematikk de alle må forholde seg til. Utvalget ble avgrenset til kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Selv om det ikke ble lagt føringer for kjønn, ble utvalget bestående av mannlige lærere da rekrutteringen til studien var utfordrende.

Det ble gjort intervjuer med 4 informanter. Dermed hadde en nok informanter til å få et rikt nok materiale til å kunne belyse problemstillingen. Det ga meg mulighet til å avdekke mønstre slik at en kunne se noen sentrale sammenhenger, samtidig som en unngikk at det ble for tidkrevende med dyptgående analyser av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Informant 1 har mer enn fem års erfaring i skolen og har jobbet like lenge som kroppsøvingslærer. Han skrev selv masteroppgave rettet mot kroppsøvingfaget. Han har alltid vært fysisk aktiv og har vært på høyt nivå innen en spesifikk idrett. *Informant 2* har over tolv års erfaring i skolen og har jobbet med kroppsøvingfaget siden han startet som lærer. Av formell kompetanse har han det som het 10 vekttall, det som er tilsvarende 30 studiepoeng i kroppsøving i dag. Han har også vært aktiv hele sitt liv og ser på seg selv som en person med en allsidig aktiv/idrettslig bakgrunn. *Informant 3* har under tre års erfaring, men han har vært kroppsøvingslærer siden han startet. Han har ingen formell kompetanse innen kroppsøvingfaget, men har hatt ulike hobbyer knyttet til ulike idretter. Siden han ikke har formell kompetanse, er han ofte sammen med en annen kroppsøvingslærer og har ofte ansvar

for elevene som har problemer i faget. *Informant 4* har over ti års erfaring som lærer og har jobbet som kroppsøvingslærer i samtlige år. Han har 60 studiepoeng i årsstudium i idrett. Vedkommende beskriver seg selv som en person med en allsidig erfaring fra ulike bevegelsesaktiviteter på hobbynivå.

6.2.1 Rekruttering

Rekrutteringen startet ved å sende mail til rektorer ved ulike ungdomsskoler. Det ble totalt sendt ut mail med invitasjon til å delta i studien til 29 skoler på Vestlandet. Invitasjonen fortalte kort om studien, og vedlagt til mailen lå også informasjonsskriv med ytterligere informasjon om studien (se vedlegg nr. 2). 8 av rektorene videresendte ikke mailen på grunn av stor belastning på lærerne. To av rektorene ga beskjed om at de videresendte mailen. Kun en av deres lærere ønsket å delta. Resten av rektorene svarte ikke på henvendelsen. De resterende tre informantene er bekjente av det som kan betegnes som «dørvoktere». Dørvokterne meg kontaktinformasjon til aktuelle lærere som kunne passe til utvalgsriteriene.

6.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt i tomme grupperom eller klasserom ved informantenes respektive skoler. Dette var et bevisst valg for at informantene skulle føle seg trygge i situasjonen. En fikk også en fin mulighet til småprat i forkant av intervjuet slik at informant og intervjuer ble bedre kjent. På denne måten ble det skapt en tryggere relasjon inn mot intervjuet. Før båndopptakeren ble startet, ble informantene utdelt informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg nr. 2). Selv om de hadde fått informasjon på mail i forkant, ba jeg dem om å lese over en gang til og skrive under om de fortsatt ønsket å delta. Dette ble gjort i tråd med kravet om informert samtykke. Informantene ble påminnet om at de hadde rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Etter anmodning fra NSD (se vedlegg nr. 3), ble det også påpekt at jeg ikke hadde tillatelse til å innhente helseopplysninger. Lærerne måtte derfor unngå å prate om helseopplysninger knyttet til seg selv. Derfor ga jeg beskjed om dette i forkant av intervjuet, og gjorde dem oppmerksom på det ved spørsmål hvor de kunne komme inn på helseopplysninger om seg selv.

Intervjuet gikk gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2017). Oppvarmings spørsmålene var enkle og konkrete spørsmål for å mykne opp den formelle situasjonen og ga et innblikk i demografiske variabler knyttet til informantene. Det ble stilt

spørsmål knyttet til erfaring som lærer, formell kompetanse og hobbyer. Refleksjonsdelen var den sentrale kjernen av intervjuet. Informantene ble bedt om å reflektere rundt sin egen opplevelse av begrepet helse, helse i tilknytning til kroppsøvfingsfaget, om helse var noe elevene er opptatt av og i refleksjonsdelen fikk de en kort beskrivelse av ulike perspektiver og teoretiske perspektiver på helse. Her ble de også gitt et støtteark (se vedlegg nr. 4) med navnene på ulike perspektiver og teoretiske perspektiver slik at de ikke skulle blande dem eller glemme begrepene.

Under avrundingen av intervjuet, kunne informantene legge til eller trekke fra uttalelser. Det ble repetert hvordan datamaterialet skulle bli ivaretatt og transkribert. De ytret et ønske om å se den ferdige masteroppgaven, noe som også ble etterfulgt.

Det ble i utgangspunktet beregnet 45-60 min til hvert intervju. Tiden på intervjuene ble som følger:

- Informant 1: 53 minutter
- Informant 2: 1 time og 14 minutter
- Informant 3: 53 minutter
- Informant 4: 1 time.

Informantene hadde satt av god tid til intervjuene, og en fikk derfor ikke et tidspress. En fikk heller aldri følelsen av at de begynte å bli utålmodige. Derfor satt jeg igjen med en følelse av at samtlige informanter hadde kommet med nyttig informasjon, gode refleksjoner og erfaringer knyttet til begrepet helse som førte til en metning av materialet (Jacobsen, 2015). Intervjuprosessen startet med første intervju 3. desember, 2020 og det siste intervjuet ble gjennomført 8. januar 2021.

6.4 Databehandling

Intervjuene ble gjennomført med båndopptaker og deretter transkribert i Word. For å bevare informantenes anonymitet, er lydfiler og transkribert materiale aldri blitt lagret med informantenes navn.

6.4.1 Transkribering

For å omdanne den muntlige samtalen fra båndopptakeren, ble det gjennomført manuell transkribering. Dette ga meg mulighet til å få et nytt innblikk i hva som ble sagt, og meningsanalysen ble startet allerede under transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om jeg hadde to pilotintervju, merket jeg også under transkriberingen av det første intervjuet at det kunne være fordelaktig å være mer bevisst på oppfølgende spørsmål. Jeg lærte dermed mer om min egen intervjustil gjennom prosessen. Den ble gjort detaljert ord for ord. Transkriberingen ble gjennomført fortløpende i tidsperioden fra intervjuprosessen startet til en uke etter siste intervju ble gjennomført. På den måten hadde jeg opplevelsen av intervjuet ferskt i minnet da det ble skrevet ned i tekstform.

6.5 Etiske overveielser

Etiske problemstillinger vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015) prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger. Gjennom arbeidet med denne studien måtte undertegnede følge etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2018). Videre vil jeg presentere etiske retningslinjer for forskning i forhold til prinsipper som også anvendes i internasjonale lærebøker, som er følgende; *informert samtykke* og *konfidensialitet* (Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) skriver at «informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet». Deltakerne fikk derfor utsendt mail med samtykkeskjema (se vedlegg nr. 2) med informasjon om undersøkelsen. Det ble ikke ansett som nødvendig å dele intervjuguiden på forhånd, og den ble derfor ikke gitt til informantene. Det ble også poengtert før, under og etter intervjuet at det er frivillig å delta, og at de har rett til å trekke seg fra undersøkelsen i henhold til kravet om informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015). I et av pilotintervjuet ble jeg klar over at når man prater om helse, kunne deltakeren komme inn på sine egne helseopplysninger. Derfor ga jeg også beskjed om at informanten ikke burde nevne spesifikke helseopplysninger, da jeg ikke har tillatelse fra NSD til å samle inn denne type opplysninger (se vedlegg nr. 3).

«Konfidensialitet i forskningen referer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse. Oftest innebærer det at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Deltakerne ble derfor informert om hvordan dataene skulle behandles, og at de vil bli anonymisert slik at de skulle føle seg trygge på at de ikke skulle bli gjenkjent i oppgaven. I oppgaven er det brukt betegnelsen informant 1, 2, 3 og 4 for å kunne skille mellom utsagnene, og det nevnes ikke navn på skoler. Transkribering er gjort på bokmål slik at man ikke kan finne kjennetegn i dialekter.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at selv om man tar hensyn til det sosiale samspillet i et intervju, vil det være et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Det er jeg som har utformet en intervjuguide og styrer samtaleretning med informantene, og jeg som skal transkribere og fortolke informantenes utsagn. Dette var noe jeg var bevisst på både under intervjuet og i etterarbeidet. Under intervjuet var jeg opptatt av å vise at jeg var åpen for deres refleksjoner, at jeg tok dem på alvor og prøvde å vise interesse uten å vise om svarene deres er «riktige» eller «feil» med hensyn til mine formål. Jeg stilte derfor oppklarende spørsmål underveis for å forsikre meg om at jeg hadde forstått dem riktig. Etter å ha transkribert intervjuene, lyttet jeg gjennom intervjuene dem en andre gang mens jeg så over transkripsjonen for å forsikre meg om at meningsinnholdet ble så nøyaktig som mulig. Jeg har endret på utdragene som er valgt ut til presentasjon i resultatdelen. Det ble lagt vekt på at meningen i innholdet skulle bevares, men unødvendige segmenter ble tatt bort av hensyn til hvordan informantene fremstår i oppgaven.

6.5.1 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

Validitet eller *gyldighet* som det også kan kalles dreier seg om hvor godt eller relevant, dataene representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å styrke gyldigheten i oppgaven, ble det tatt hensyn til flere faktorer. Ved å lage en semistrukturert intervjuguide, kunne jeg forsikre meg om at spørsmålene hadde sammenheng med problemstillingen. Denne ble også testet ut under to pilotintervju. Under pilotintervjuene fikk jeg en indikasjon på svar som kunne komme under selve intervjuene, og jeg fikk dermed trening i oppfølgende spørsmål som går mer i dybden på de ulike temaene. Dette var for å sikre at de svarene jeg fikk, faktisk er svar på de spørsmålene jeg forsøkte å stille (Tjora,

2017). Resultatene er skilt fra drøftingsdelen. Dette er for at resultatene og informantenes utsagn skal bli presentert konkret i et eget kapittel før de drøftes opp mot teori og tidligere forskning. Selv om min forforståelse er til stede gjennom hele analyseprosessen, gjøres dette for at analyseprosessen skal bli mer transparent før fortolkninger av utsagnene blir presentert i drøftingsdelen.

Reliabilitet eller *pålitelighet* dreier seg om hvor troverdige dataene er. Det knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg satte meg godt inn i tematikken i forkant av intervjuene, men var fremdeles bevisst på min rolle i utarbeiding av intervjuguide, som intervjuer og gjennom analysen. Spørsmålene ble stilt på en åpen måte for å ikke være veiledende. Gjennom pilotintervjuer fikk jeg trening i å unngå veiledende spørsmål underveis i intervjuet. Jeg presiserte også at intervjuobjektene under pilotintervjuene skulle gi tilbakemelding på dette. Det er også fremlagt direkte sitater når resultatene fra intervjuene presenteres. Dette er for å gjøre «stemmen» til informantene synlige for leseren, og er på den måten med på styrke påliteligheten til undersøkelsen (Tjora, 2017).

Gjennom en induktiv tilnærming kan oppgaven vise hvordan en kan gå fra spesielle kategorier og mønstre i empirien, til hvordan ulike perspektiver på helse kan benyttes for å belyse tematikken. Jeg viser også til to perspektiver som er benyttet av andre forskere som skriver om helse i kroppsøvingsfaget (Mong & Standal, 2019; Quennerstedt, 2006). Dette mener jeg er med på å styrke oppgavens reliabilitet da den kan plasseres i et eksisterende forskningsfelt innen kroppsøving, hvor målet er at drøftelsen i oppgaven følger en logisk, rasjonell struktur. En av hensiktene ved å skille resultatdelen fra diskusjonsdelen er at leseren kan se funnene med nøytrale beskrivelser først, og deretter presenteres de i lys av teori og tidligere forskning.

Generaliserbarhet i kvalitativ forskning er omdiskutert, og en vil ikke kunne benytte en statistisk form for generalisering hvor trekk ved utvalget kontra trekk ved hele populasjonen må beregnes, slik man gjør i kvantitativ forskning (Tjora, 2017). I denne oppgaven som har en fenomenologisk tilnærming med 4 informanter, har en ikke mulighet til å kunne beskrive hvordan andre kroppsøvingslærere ville svart på samme intervju.

6.6 Analyse

6.6.1 Tematisk analyse

Det ble benyttet en tematisk analyse basert på Braun og Clarkes (2006) «step by step guide». Den ble ikke fulgt regelrett, men trinnene fungerte som inspirasjon til hvordan jeg skulle ta fatt på analysearbeidet. Det er blitt hoppet frem og tilbake mellom stegene før de endelige temaene ble fremstilt slik de fremstår i oppgaven. Denne tilnærmingen er i tråd med hvordan den skisseres i Braun og Clarkes (2006) artikkel. Jeg vil kategorisere fremgangsmåten i analysen som induktiv. Jeg har gått fra spesielle funn i materialet og utledet dette til gitte generelle mønstre og kategorier, og analysen kan dermed betegnes som en data-drevet analyse (Braun & Clarke, 2006).

Den første fasen dreier seg om å gjøre seg kjent med materialet som er samlet inn gjennom å transkribere data, lese gjennom transkripsjonene og notere innledende tanker (Braun & Clarke, 2006). Transkripsjonen ble gjennomført manuelt av undertegnede, og på den måten ble jeg bedre kjent med materialet. Deretter leste jeg nøye gjennom transkripsjonene. I grove trekk oppsummerte jeg intervjuene i hvert sitt eget dokument, og jeg skrev noen innledende tanker om hva som var interessant.

Steg to kalles kodefasen og dreier seg om å belyse og sette ord på de viktigste poengene i empirien (Braun & Clarke, 2006). Kodingen ble gjennomført digitalt med programmet Nvivo. Her kunne jeg legge inn de transkriberte intervjuene og kodingen foregikk i denne fasen i programmet. Jeg vil understreke at programmet ikke gjorde jobben som forsker for meg, men fungerte som et verktøy for å organisere og holde orden under analyseprosessen. Under første runde, ble det kodet for så mange potensielle temaer som mulig. Dette ble gjort for at de innledende tankene i fase 1 ikke skulle bli styrende for videre analyse, og for å unngå å gå glipp av noe som potensielt kunne bli en del av funnene. Det ble også lagt vekt på å ta med store deler av tekstsegmentet knyttet til koden slik at en ikke mister konteksten uttalelsen er gitt i (Braun & Clarke, 2006). Dermed mister en ikke oversikt over konteksten samt, av respekt for informantene, så gir det en mindre risiko for at de sitter igjen med en følelse av at man blir feilsitert i presentasjon av funnene.

Etter å ha vært fokusert på detaljene under kodefase, ble det i fase tre et bredere fokus for å finne potensielle temaer. Dermed gikk jeg gjennom alle kodene for å se hvilke som kunne passe sammen og danne overordnede temaer. Det ble også laget en modell (figur 1) som var til stor hjelp da kodene skulle sorteres (Braun & Clarke, 2006). Det viste seg tidlig at informantene hadde relativt bred tilnærming til begrepet helse hvor fysiske, psykiske og sosiale faktorer ble nevnt. Dermed fremsto datamaterialet ganske kaotisk med 286 koder totalt tilknyttet de ulike faktorene og de ulike perspektivene. Modellen fungerte som en kategorisering i seg selv, i form av at kodene kunne settes inn under fysisk, psykisk eller sosial helse, samt om de hørte til under et subjektivt eller objektivt perspektiv på helse. Etter at modellen ble laget, ble det startet en ny runde med koding i Nvivo. Samtidig ble kodene plassert i modellen og det ble skrevet notater for hånd gjennomgående i prosessen. Dette gjorde arbeidet mer systematisk, og det ble tydeligere hva som faktisk var relevant å kode. Antall koder ble redusert til 104 under runde to.

Under det fjerde steget foretok jeg en gjennomgang av temaene for å opprettholde oversikten. Målet var å rydde opp i arbeidet som var gjort (Braun & Clarke, 2006). Under denne fasen ble kodene som ble stående alene, luket bort og innholdet i modellen ble minsket. Notatene hjalp meg å holde oversikten over hvilke koder som var satt sammen. Temaer med tilhørende kategorier som flere av informantene fortalte om, ble stående igjen.

Under det femte steget anbefaler Braun og Clarke (2006) at man videreutvikler temaene gjennom å definere og navngi temaene. For å avgrense, ble det lagt vekt på hvilke temaer som inneholdt nok materiale. Temaene skulle henge sammen med problemstillingen, og det ble laget mulige disposisjoner for hvordan de kunne fremstå i resultatdelen sammen med underordnede temaer. Her ble også modellen slik den fremstår i oppgaven ferdigstilt. Helsemodellen vil bli presentert i diskusjonsdelen.

Det siste steget er avsluttende rapportering (Braun & Clarke, 2006). Da temaene var valgt, måtte jeg velge ut hvilke tekstsegmenter fra transkripsjonene som skulle presenteres. Her var dataprogrammet Nvivo til hjelp da tekstsegmentene allerede var kodet tidligere i analyseprosessen. Segmentene jeg har plukket ut, mener jeg gir svar på problemstillingen og gir et innblikk i informantenes livsverden sett i et fenomenologisk perspektiv.

6.7 Presentasjon av tema

Etter analysen, ble det valgt ut fire overordnede temaer. (1) *Helse generelt* ble valgt ut for å belyse hva informantene legger i begrepet helse og vise til hvilke faktorer de trekker inn når man reflekterer rundt begrepet i generell forstand. Her vises det til to underkategorier. (2) *Kroppsøving sfaget* ble valgt fordi spesielt tre av informantene knyttet sine refleksjoner rundt folkehelse og livsmestring til sine uttalelser om kroppsøving sfaget. For å belyse dette, måtte også deres tanker rundt kroppsøving sfaget komme tydelig frem, og dette blir vist gjennom to underkategorier. (3) *Elever og helse* viser til informantenes opplevelse av hvilket perspektiv elever har på helse, samt hvordan samtlige deler elevene inn i en kategorisering av trente og utrente elever. (4) *Folkehelse og livsmestring* viser til hva informantene forteller om det tverrfaglige temaet, og hvordan de tenker å jobbe med det i undervisningen. Temaet blir skildret gjennom to underkategorier.

7.0 Resultater

Resultatdelen viser til informantenes refleksjoner innenfor de ulike temaene som er presentert. Resultatene vises som beskrivelser av meg og som direkte utdrag fra transkripsjonene. Tolkninger av empirien vil komme frem i diskusjonsdelen. Det vises til fire hovedtemaer med to underkategorier hver.

7.1 Helse generelt

Tidlig under intervjuene ble det stilt spørsmål angående hva begrepet helse innebærer for informantene, og hva som har betydning for helsen. Informantene deler helse inn i begreper som fysisk, psykisk og sosial helse og forteller om faktorer som kan ha betydning for helsen som for eksempel fysisk aktivitet og kosthold.

7.1.1 Fysisk, Psykisk og (sosial) helse

Informant 2, 3 og 4 sier etter spørsmål om det finnes ulike måter å forstå helse på, at du kan dele helsebegrepet inn i fysisk og psykisk helse. Angående hva helse innebærer for ham, deler han begrepet inn i fysisk, mental og sosial helse. Alle forteller at helse er noe som er viktig for dem personlig.

Du kan jo snakke om både fysisk og psykisk helse. (Informant 4)

Du har både fysisk helse og psykisk helse. (Informant 2)

Det er jo et veldig vidt begrep, så du kan jo begynne å snakke om fysisk helse og psykisk helse. (Informant 3)

Det er både fysisk helse, mental helse og sosial helse, å ha alle de blokkene med deg tenker jeg er viktig. (Informant 1)

7.1.2 Påvirkningsfaktorer

Nei, det er jo, hvis vi ser på denne trekanten så er det jo så mangt. For eksempel den fysiske så er det jo fysisk aktivitet, og når man begynner å bli litt eldre så handler det

jo om å ha en kropp som fungerer tilnærmet lik det den gjorde da du var yngre, det tenker jeg er superviktig. (Informant 1)

Jeg kobler helse opp mot mat og kosthold, de tingene der, og på aktiviteter. Helse er nok et begrep som jeg bruker mye tid på, jobber med og tenker på i hverdagen sånn sett. (Informant 2)

Nei, altså jeg tenker kosthold, aktivitet, søvn ... (Informant 4)

Ja, da tenker jeg søvn. Det har stor betydning for helsen din. Valg du tar når det gjelder mat og bevegelse. Og, ikke nødvendigvis trening, trening er jo viktig, men at du i alle fall opprettholder en viss form for bevegelse i løpet av dagen. (Informant 3)

Alle forteller at de ser på fysisk aktivitet som en viktig faktor for helsen. Informant 2, 3 og 4 sier også eksplisitt at de ser på kosthold som viktig for helsen. I tillegg trekker informant 3 og 4 frem søvn som en faktor. De kommer også inn på sosiale strukturers innvirkning på helsen. Informant 1 forteller at det å ha en jobb som du trives på, gode venner og gode strukturer rundt deg som gir deg trygghet, er en viktig forutsetning for god helse. Her trekker han også frem at dette er noe som gjelder elevene også. Om de blir utestengt, vil det ha negativ innvirkning på deres evne til å fokusere på skolen.

Jeg tenker det å ha en jobb som du trives på, eller venner som du vet at du kan stole på, og forholde deg til, og ha alle de gode strukturene rundt deg som gjør at du får trygghet i livet da. Det tenker jeg er viktig. (Informant 1)

Informant 4 sier at han mener det er noen faktorer en ikke kan styre selv, som det du møter i en skolesammenheng og at foreldre har stor innvirkning på sine barn i form av at de arver gode og dårlige vaner fra sine foreldre knyttet til kosthold og helse.

Det er litt sånn at noen arver gode vaner fra sine foreldre og noen arver andre vaner, altså uvaner. I forhold til både kosthold og i forhold til helse. (Informant 4)

Informant 3 kobler sosiale strukturer til den psykiske helsen. Da kan det handle om familiesituasjoner og hvordan man har det skolen.

Når du snakker om psykisk helse, da kan du rulle ballen langt videre. Da er det jo alt fra familiesituasjoner til hvordan man har det på skolen. (Informant 3)

7.2 Kroppsøvfingsfaget

Siden oppgaven retter seg inn mot kroppsøvfingsfaget, kom informantene inn på hva som var viktig for dem i kroppsøvfingsfaget. Begreper som kroppslig læring, samarbeid, fair play, bevegelsesglede, mestring og livslang bevegelsesglede ble nevnt. Selv om alle tre nevnte livslang bevegelsesglede som et mål, hadde de ulike tilnærminger til hvordan en kunne oppnå dette. For å belyse deres tanker, er det delt inn i to underkategorier *læringsfaget* og *trivselsfaget*.

7.2.1 Læringsfaget

Når det kommer til kroppsøvfingsfaget, så er det utrolig viktig for meg å formidle til mine elever at det er et læringsfag. At det er ikke viktig for meg at elevene kommer kjempesvette ut av timen, de trenger ikke nødvendigvis å ha høy puls. Men det er utrolig viktig at de har lært noe... (Informant 1)

...Men spesielt den kroppslige læringsbiten, og det å kunne tilegne seg ting og lære seg nye ting, det synes jeg er utrolig viktig i faget. Så det er virkelig, det er det jeg jobber veldig for. (Informant 1)

Informant 1 legger særlig vekt på kroppslig læring som en del av læringen i kroppsøving. Dette begrepet knytter han også i en annen del, til livslang bevegelsesglede. Da trekker han også frem at han ikke kan gi elevene erfaringer med alle aktiviteter som finnes, så derfor må man gi dem verktøyene som skal til i møte med nye aktiviteter.

Den andre delen i faget, er liksom at vi må gjøre elevene til kompetente samarbeidspartnere, slik at når de kommer ut i livet senere så har de evnen til å gå inn i samarbeid med andre mennesker og gjøre noe bra ut av det. (Informant 1)

Både informant 1 og 4 fremhever også samarbeid som et viktig punkt i kroppsøvfingsfaget. Informant 4 begrunner dette med at dette er grunnleggende ferdigheter som er viktige for elevene å ha med seg.

Jeg tenker det er gode egenskaper å ha med seg videre i livet, og i oppdragelsen som de får i skolen. Det å kunne samarbeide med alle og ikke bare de som du er på fotballaget med til vanlig, men også andre i klassen. At de skal kunne samarbeide med alle. Og det med fair play. At du ikke jukser, snakker fint til andre, at det er grunnleggende egenskaper hos mennesket som jeg tenker er viktig å ha med seg. (Informant 4).

Informant 3 nevner ikke samarbeid som et spesifikt punkt som er viktig for ham, men kommer med et praktisk eksempel der samarbeid er i fokus og fungerer som en del av vurderingen i faget. Elevene oppfordres i den sammenheng til å reflektere over hvordan samarbeidet har gått. Slik sett poengterer tre av informantene at samarbeid er en del av det jeg har betegnet som «læringsfaget kroppsøving». Informant 3 forteller også at han er opptatt av å formidle at det er bedre å gjøre noe enn ingenting.

Det er jo viktig å formidle at det er viktig å bevege seg. Det er på en måte den rollen jeg har inntatt da. At fordi jeg ikke har den formelle kompetansen i forskjellige typer idretter eller i å spisse de kompetansemålene, så har jeg fått mer ansvar for elever som gjerne ikke vil ha kroppsøving, få dem i gang. Og da handler det kanskje mer om at man må ikke gjøre maks, men man må gjøre noe. Det er bedre enn ingenting. Så det er jo på en måte min rolle da. (Informant 3)

7.2.2 Trivselsfaget

For meg så handler det om glede, altså bevegelsesglede. Det med gleden av å være i aktivitet, og for så vidt det å få disse avbrekkene fra skoledagen. Men håpet og målet er jo at de skal møte aktiviteter de ønsker å gjøre mer av. Både at de prøver noen aktiviteter som de ikke har prøvd før og som de synes er kjekt, men også bare det at de synes at det å være i aktivitet er kjekt. (Informant 4)

Det tenker jeg er min hovedmisjon, å skape bevegelsesglede, aktivitetsglede, idrettsglede. (Informant 2)

Informant 4 forteller at kroppsøving for ham handler om bevegelsesglede, at elevene skal få et avbrekk fra skolehverdagen og at denne aktivitetsgleden er noe de skal ta med seg på fritiden.

Glede er også noe som går igjen hos informant 2, som ser på det som sin hovedmisjon. Både informant 2 og 4 påpeker at et av virkemidlene de bruker, er å variere aktivitetene med håp om at aktivitetene «treffer elevene» slik at de ønsker å gjøre mer av det på fritiden. Informant 2 kommer også med et eksempel på dette:

Vi hadde et fireukers kurs med fekting der det kom instruktører fra fekteforbundet som driver haukelandshallen og hadde fektekurs. Etter det så var det fire elever som begynte på fekting. Og de vet jeg drev med fekting til langt opp på videregående, og drev med det i mange år. (Informant 2)

7.3 Elever og helse

Under intervjuet stilles det spørsmål angående elever og helse. Her nevner samtlige et tydelig skille mellom «trente og utrente elever». I tillegg kommer tre av dem inn på hvilket perspektiv de mener elever har på helse, og hva de er opptatt av i den sammenhengen. Informant 3 mente at elevene ikke var opptatt av helse i det hele tatt.

7.3.1 Trente og utrente elever

De peker alle på et tydelig skille mellom trente og utrente elever i kroppsøvfingsfaget. Dette mener de henger sammen med fritidsaktiviteter og mengde bevegelse på fritiden. Noen fortsetter og blir dermed bedre trent, mens noen dropper ut og blir mye stillesittende. Dette mener informant 2 og 3 også går utover engasjementet i faget kroppsøving.

... Du har elever som tydelig aldri er i noe som helst bevegelse. Du snakker med dem og finner ut at på fritiden så gjør de ingenting. Og så dropper de å være med på kroppsøving, som en effekt av at de aldri ellers er i bevegelse. De har ikke lyst, de blir så fort slitne eller lignende. (Informant 3)

... Det er veldig få av de som dropper ut av alle ting, som klarer å opprettholde en sånn veldig interesse for kroppsøvfingsfaget. Det blir bare sånn «jaja, jeg skal nå være med på dette her». Ikke nødvendigvis negativ til det, men engasjementet forsvinner. (Informant 2)

7.3.2 Elever har et fysisk perspektiv på helse

Informant 1, 2 og 4 mener alle at elevene har det jeg vil betegne som et fysisk perspektiv på helse. Felles for dem er at de forteller at elevene er opptatt av kropp. Informant 1 påpeker at han synes det er alt for mye fokus på helse i form av et ensidig fokus på kropp.

Ja, alt for mye. Jeg tenker at mange av de er altfor mye på instagram og ser disse sixpackene og disse tynne kroppene, og får et veldig ensidig fokus mot det. Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg er blitt spurt om hvordan man får sixpack. (Informant 1)

Informant 4 forteller også at elever er opptatt av å se bra ut og begynner å trene, og at helse dermed kan bli en effekt av det. Samtidig påpeker han at dette er noe som kan bikke over til å ikke være så sunt.

Ja, altså vi har jo elever som, mens de har vært her, har blitt opptatt av å gå på treningsstudio, og så når de går videre, så er det ikke måte på hvordan musklene buler ut i alle retninger, og da tenker jeg jo at det blir en sånn «alt med måte». At det er sunt til en viss grad, og så kan det bikke over til å ikke være sunt. (Informant 4)

Informant 2 mener at det var et veldig negativt syn på kropp for en del år siden. Jentene var opptatte av å være tynne, og dette viste seg ved spisevegring. Guttene hadde mer fokus rettet mot kropp i form av muskelbygging, og han trekker frem eksempel ved at mange testet steroider. Han mener at i dag er fokuset mer rettet mot det å bygge en sunn kropp med et sunnere helseperspektiv og kroppsbilde enn elevene hadde før. Forskjellen mener han ligger i om fokuset er på å være i god form. Det å ha en sunn sterk kropp, ikke at kroppen skal se bra ut. Han tror at crossfit kan ha spilt en rolle i den positive utviklingen. Disse elevene brukes også ofte som ressurser i timene da de viser god kunnskap innen den type trening.

... For en del år siden så var fokuset på at kroppen skulle se bra ut. Du skulle være tynn hvis du var jente. Du skulle ha muskler hvis du er gutt, du skal ha vaskebrett. At fokuset var på kropp og utseendet. Mens nå føler jeg at det har gått litt i en retning av at du kan godt være stor og kraftig som jente hvis du er godt trent. Det er mange jenter som trener mye og bygger muskler i stedet for å ha fokus på å være tynne og det tenker jeg jo er en sunn retning å gå i, at trening er bra og sånne ting. (Informant 2)

7.4 Folkehelse og livsmestring

Det er viktig å påpeke at på spørsmål om informantene hadde satt seg inn i det tverrfaglige temaet, var det varierende hvor mye de faktisk hadde fått tid til å jobbe med tematikken. Samtidig var alle positive til at folkehelse og livsmestring var et av de tre tverrfaglige temaene. De følte også at dette var noe de allerede jobbet med i skolen, men at nå ble det tydeligere siden det var tatt inn i læreplanen.

7.4.1 Fremme fysisk helse

Når det kommer til den fysiske helsen, så gjør jeg det gjennom det jeg allerede har snakket om. Dette her med å lære de om hvordan man skal være i fysisk aktivitet. Jeg tenker sånn som jeg tidligere har operert, og mange andre har jo operert slik, at det å bare være i aktivitet, i masse forskjellige aktiviteter, gir de sikkert bevegelsesglede, akkurat i den aktiviteten de liker. Men så synes noen for eksempel det ikke er så gøy med dans osv, men det å gi de verktøy som gjør at de forstår. At uavhengig av det vi driver på med, «så kan jeg, jeg skjønner hva vi driver på med, jeg kan lære meg ting, jeg kan drive på med alt og jeg kan drive på til syvende og sist med det jeg har lyst til, og bli god i det». Det tenker jeg fremmer fysisk helse... så jeg har veldig tro på at det å jobbe med kroppslig læring er viktig. Løfte det opp på et meta-nivå for elevene. (Informant 1)

På spørsmål som angår folkehelse og livsmestring, trekker informant 1 frem kroppslig læring som en mulig måte å fremme fysisk helse i kroppsøving. Dette henger sammen med det han svarte på hva som er viktig for ham å formidle i faget kroppsøving. Han eksemplifiserer med at han bryter det å øve på en ferdighet som forlengs rulle, ned til begreper som handler om motorisk utvikling innenfor teknikk.

Vi bygger det opp med at vi lærer elevene noen begreper. For eksempel om vi skal slå hjul eller forlengs rulle, så sier elevene kanskje «jeg kan ikke. Jeg får ikke det til». Da gir vi dem noen begreper som handler om motorisk utvikling innenfor teknikk. Så i stedet for å si «jeg kan ikke», så kan de si «nei, men jeg er på grovkoordinasjonsstadiet så jeg må jobbe mer. Jeg må ha mer mengdetrening». (Informant 1)

Informant 1 kommer med en begrunnelse på hvorfor han vektlegger læring i sammenheng med folkehelse og livsmestring på følgende måte:

For jeg klarer aldri å gi de alle de aktivitetene som de kommer til å møte i livet på en sånn måte som gjør at «ja, den traff meg». Men hvis jeg da kan gi de verktøyene som gjør at de kan gå ut senere i livet å bli gode i noe, så har jeg gjort jobben min, slik at de blir aktive resten av livet. (Informant 1)

Informant 2 trekker igjen frem det med å legge til rette for et bredt grunnlag av aktiviteter for at elevene skal finne glede i aktivitet, som igjen fører til at de kan finne seg noe å drive med på fritiden. Informant 2 kommer også med en begrunnelse på hvorfor han tenker slik:

... At ikke kroppsøvfaget skal være et fag der de kommer og så gjør de noe i en time, og så går de hjem igjen. Men at jeg skal oppmuntre til, legge til rette for, vise, skape et såpass bredt grunnlag, at elevene kan velge seg aktiviteter og finne glede i aktivitet som igjen da fremmer fysisk helse. Hver klasse har to timer kroppsøving hver uke. Det er jo ikke der jeg skaper fysisk helse. Men det er i de timene jeg kan legge til rette for at de finner seg noe å drive med på jevnlig basis, som skaper fysisk helse. (Informant 2)

Informant 4 forteller at det handler om bevegelsesglede fremfor fokus på konkurranse. At en skal være i bevegelse, og ha det kjekt som klasse. Informant 3 tenker at en må snakke om hva som er relevant for fysisk helse, f.eks søvn og kosthold.

Informant 2 kommer også innom elevmedvirkning som en måte å fremme fysisk helse på. Han trekker frem at dette er noe elevene selv sier er dårlig når det gjennomføres undersøkelser, men at det er gode muligheter for å gjøre det i kroppsøvfaget. Dette mener han er med på å gi større aktivitetsglede og gir elevene en annen interesse for timene. Elevene får vise frem sine idretter, noe som sammen med at han legger opp til et bredt aspekt av aktiviteter er med på å skape bevegelsesglede og slik sett fremme fysisk helse.

Nå i høst har vi drevet med elevstyrte timer. Der elevene planlegger, gjennomfører og evaluerer et undervisningsopplegg. En gruppe på tre og tre, og så er det de som lager

en time. De er i dialog med meg som lærer i forkant, der de får godkjent et tema.
(Informant 2)

7.4.2 Fremme psykisk helse

Jeg tror det må en del bevisstgjøring til på psykisk helse. Hva det er for noe. Jeg tror mange elever forstår mer hva fysisk helse er enn psykisk helse. Hvor viktig det er. I hvert fall når du ser hvor mange unge som sliter med diverse ting. Så jeg tror nok at bevisstgjøring er viktig. Hvordan man skal gjøre det(?) Ja, snakke med elevene da. Det er vel ikke så mye annet å gjøre enn det, tenker jeg. (Informant 3)

Informant 3 svarer litt det samme som på spørsmål angående hvordan han tenker å fremme fysisk helse, at en må snakke med elevene og bevisstgjøre dem rundt hva det er. Samtidig trekker han frem klassemiljøet som en faktor for elevenes psykiske helse, og at han derfor er opptatt av å jobbe med samarbeid. Informant 1 kobler også klassemiljøet til psykisk helse og sier en må bevisstgjøre dem ovenfor hverandre i en klassesammenheng. Han mener at den psykiske helsen ofte er «prisgitt klassemiljøet». Han trekker frem at han bruker volleyball som aktivitet, fordi dette gir gode muligheter for å jobbe med samarbeid og åpner for gode refleksjonsmuligheter mens man spiller.

... Men jeg jobber veldig hardt med klassemiljøet når jeg underviser i kroppsøving. Det er ingen aksept for sånne ting som negative tilbakemeldinger, kommentarer eller latterliggjøring av andre. Så hvis du skal ha en god karakter i faget, så må du klare å være en støttende elev som hjelper andre og som bygger opp andre. (Informant 1)

Informant 2 peker på at det å fremme psykisk helse i kroppsøving, henger sammen med det fysiske, med glede og mestring. På spørsmål angående hvordan han gjør dette trekker han frem variasjon i aktiviteter som middel, og trekker frem lacrosse som et eksempel. Han mener at ved å ha lacrosse som aktivitet der alle starter fra «scratch», vil det skapes en annen mestringsglede enn om han skulle hatt basketball eller fotball der noen er veldig gode fra før.

Men vi ser det at mestring og gleden av lacrosse, er større enn i de andre aktivitetene. Fordi i de fleste andre så har de vært borti det før og enten synes du det er veldig gøy eller så likte du det ikke. Du har allerede skapt et inntrykk da. (Informant 2)

Informant 4 sier også han mener det henger sammen med det fysiske. Dette er noe som kommer som en bonus av å være i fysisk aktivitet.

Det kommer som en bonus når du er i fysisk aktivitet. Å ha det kjekt, at du får kommet deg ut. Ikke akkurat nå, men resten av året så er vi ofte ute, og det tenker jeg er en viktig del i tilknytning til den psykiske helsen. Det er ting som kommer litt automatisk på en måte. (Informant 4).

Samtidig på spørsmål angående hva han tenker kroppsøving kan bidra med i eventuelle tverrfaglige prosjekt med fokus på folkehelse og livsmestring, så trekker han frem det å jobbe med samarbeid som en måte å fremme helse fordi det kan skape tilhørighet i klassemiljøet.

Jeg tenker at det gjør noe med tilhørigheten og at tilhørighet er viktig for helsen, at du må være en del av noe, et fellesskap. Og det kan man når man får det til på den rette måten og kroppsøving virker på sin beste måte, så tenker jeg jo at det er noe som du får til i de timene. At alle får en arena der de stiller litt ulikt i forhold til hvordan det er i klasserommet, i de teoretiske fagene. At du ideelt sett får et miljø der de heier frem hverandre, i stedet for å være opptatt av å vinne selv. Og det tror jeg gjør noe med velværen, den psykiske helsen. Det kan(!) gjøre det da (Informant 4).

Refleksjonene til informantene viser altså at de deler begrepet helse inn i underbegreper som fysisk, psykisk og sosial helse. De trekker frem begreper som fysisk aktivitet, kosthold og søvn, og peker på sosiale strukturer som mulige påvirkningsfaktorer relatert til helse. I forbindelse med hva som er viktig for dem å formidle i kroppsøvingsfaget, brukes begreper som kroppslig læring, samarbeid, fair play, bevegelsesglede, mestring, variasjon i aktiviteter og livslang bevegelsesglede. Disse faktorene trekker de frem igjen under spørsmål knyttet til folkehelse og livsmestring. Her fortelles det også om å bevisstgjøre elevene om hva helse er, bevisstgjøre dem overfor hverandre i et klassemiljø og elevmedvirkning. Det påpekes at psykisk helse kommer som en bonus av fysisk aktivitet. Knyttet til elever og helse forteller informantene om et skille mellom trente og utrente elever. En faktor to av informantene forteller også går utover engasjementet i kroppsøvingsfaget. Tre av dem opplever at elevene har et fysisk perspektiv på helse, med fokus på kropp.

8.0 Diskusjon

I følgende del vil jeg presentere modellen som ble brukt under analysen av oppgaven. Modellen skal fungere som en visuell presentasjon av resultatene fra intervjuene i lys av begrepene som er tilknyttet det teoretiske rammeverket for oppgaven. Videre vil jeg drøfte resultatene i lys av teori og tidligere forskning. Modellen er utarbeidet i samråd med veiledere og er derfor ikke en standardisert modell for å belyse de aktuelle data, men skal fungere som en visuell presentasjon for denne oppgaven og belyse mine fortolkninger av funnene i tilknytning til det teoretiske rammeverket.

Folkehelse og livsmestring er nå en del av skolehverdagen og kroppsøvningsfaget. Skolen blir sett på som en gunstig arena for å bedre folkehelsen (Helsedirektoratet, 2016). Samtidig kan dette føre til at kroppsøvningsfaget blir satt under press fra helsepolitikken (Evans, 2003). I kroppsøving er helse debattert i tilknytning til legitimeringen av faget, og det er debattert om kroppsøving skal styrke satsingen inn mot området eller ikke, både internasjonalt og nasjonalt (O'Sullivan, 2004; Ommundsen, 2008). Flere argumenterer mot en instrumentell tilnærming til helse i faget (Armour & Harris, 2013; Ommundsen, 2008; Quennerstedt, 2008). Med et bredere perspektiv på helse, blir helse sett på noe som en må lære noe *om* (Mong & Standal, 2019). Dermed åpner man for å kritisk kunne reflektere rundt tematikken som for eksempel vil komme frem under *elever har fysisk perspektiv på helse*. Det belyses også en tydelig forskjell under *bevisstgjøre elevene/snakke med dem* hvor de ulike perspektivene vil ha store konsekvenser for hvordan elevene introduseres for helsebegrepet. Jeg vil støtte meg på Quennerstedt (2008) og åpne for å ha en salutogen tilnærming til helse i faget, da det er mer forenelig med lærings- og dannelsingsdimensjonene i faget.

Refleksjonene til lærerne viste en bred forståelse av begrepet helse. Selv om NOUen (2015) i forkant av læreplanen viser til at overvekt og fedme er et problem og kan ses på som en av begrunnelsene for temaet, vil jeg ikke si at informantene med kompetanse i faget, dreier temaet i retning av en instrumentell forståelse hvor man må gjøre elevene «fit», slik noen forskere advarte mot (Moen et al., 2019). De viser til momenter under fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen, nemlig bevegelsesglede og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020), og knytter dette til begreper som kroppslig læring, mestring og elevmedvirkning. Innenfor et salutogent perspektiv og med utgangspunkt i Antonovskys tenkning om opplevelse av sammenheng, vil *livslang bevegelsesglede og sosiale og demokratiske verdier*

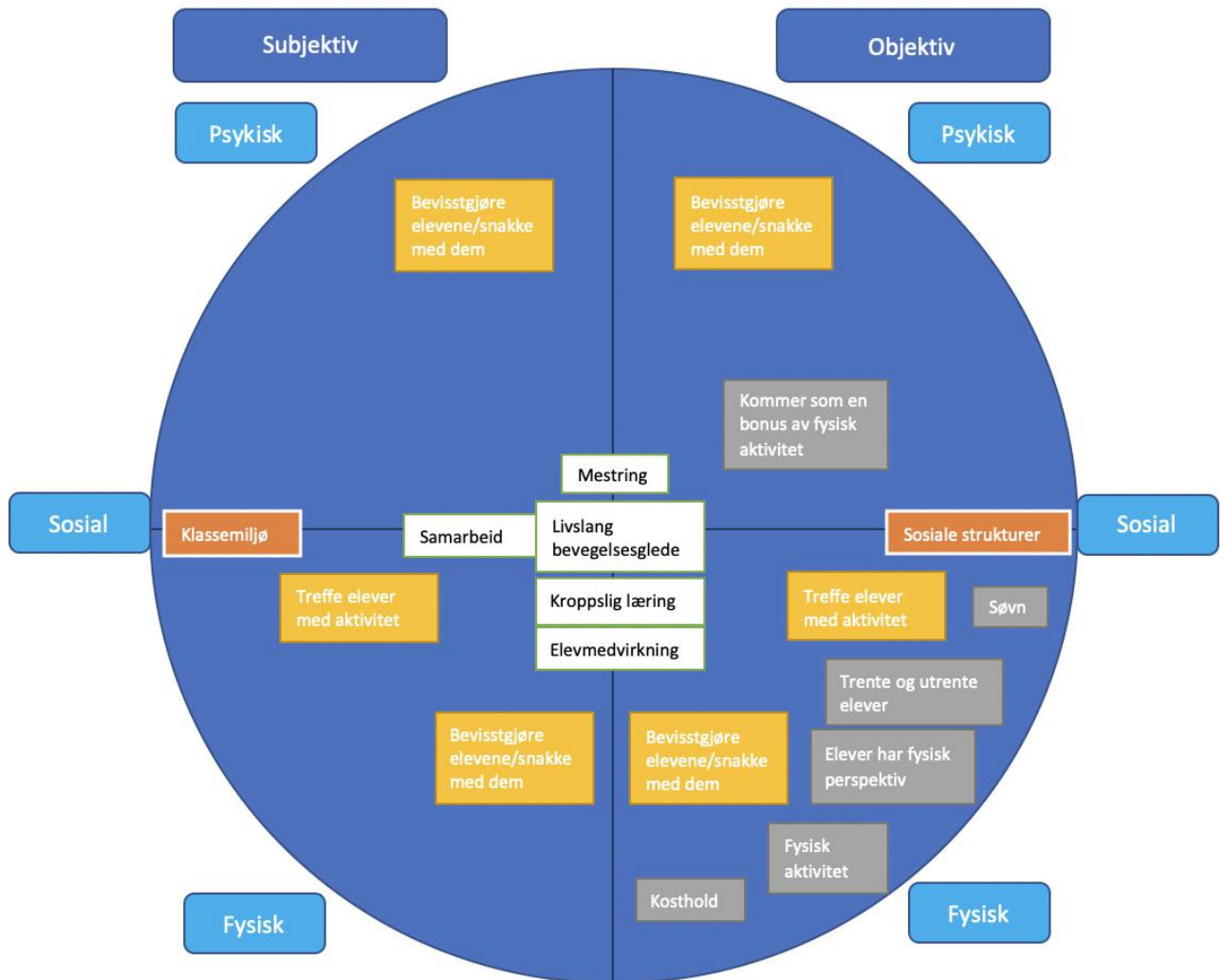
blir drøftet som potensielle helseressurser i kroppsøving i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

8.1 Presentasjon av modell

Det ble tidlig klart at informantene hadde det jeg vil kalle en bred forståelse av helse. Tre av dem delte begrepet inn i fysisk og psykisk helse, og flere av dem snakket også om sosiale strukturers innvirkning. Informant 1 tok også med sosial helse i sin inndeling av begrepet. For å belyse de ulike aspektene ved resultatene, ble det derfor laget en modell som inneholdt de tre aspektene fysisk, psykisk og sosial helse. Den horisontale linjen som trekkes midt i modellen, synliggjør den sosiale dimensjonen av helse. Nedre del av modellen viser fysisk helse, og den øvre delen viser psykisk helse. Den vertikale linjen deler modellen i to deler. Venstre del er knyttet til et subjektivt perspektiv på helse, og høyre del er knyttet til et objektivt perspektiv på helse.

Elementene som ligger inn mot sentrum av modellen, er faktorer jeg vil benevne som potensielle helseressurser. Antonovsky (2012) argumenterer for å avvise den dikotomiske klassifiseringen av mennesker som enten friske eller syke. Han vil heller plassere dem på et flerdimensjonalt kontinuum mellom helse og uhelse. Dette gjør at vi må rette oppmerksomheten mot mestringsressurser som kan hjelpe til å bevare en persons plassering på kontinuumet mellom helse og uhelse, eller skape bevegelse i retning av helse. Det viste seg at informantene nevnte flere faktorer som jeg valgte å plassere inn mot sentrum av modellen.

8.1.1 Helsemodell



Figur 1: Helsemodell

8.2 Patogent objektiv

I denne delen vil komponentene som er plassert i den objektive delen av helsemodellen, presenteres. To av komponentene i modellen er plassert i både den objektive og den subjektive delen; *Treffe elever med aktivitet* og *bevisstgjøre elevene/snakke med dem*. *Treffe elever med aktivitet* vil komme frem under drøftingen av *(livslang) bevegelsesglede som helseressurs*. *Bevisstgjøre elevene/snakke med dem* vil avslutte diskusjonsdelen under *patogent objektiv* og vil fungere som en overgang mellom delene. Her drøftes det hvilke konsekvenser to ulike teoretiske perspektiver kan ha for tilnærming til helse, i tilknytning til folkehelse og livsmestring og kroppsøvingsfaget.

8.2.1 Elever og helse

Det ble stilt spørsmål knyttet til elever og helse til informantene. Her vil jeg nevne, som i metoddelen, at en ikke kan konkludere med at dette faktisk er virkeligheten for hvordan elevers perspektiv på helse er. Samtidig kan en i lys av teori og tidligere forskning, drøfte resultatene for å vise til hvilke praktiske konsekvenser funnene i oppgaven eventuelt kan ha.

8.2.1.1 Trente og utrente elever

Samtlige informanter peker på et tydelig skille mellom trente og utrente elever. Informant 2 og 3 knytter også dette til å gå ut over engasjementet i kroppsøvingsfaget. Kategorien er satt inn i den objektive delen av helsemodellen. Dette er fordi jeg tolker utsagnet som en dikotomisk kategorisering av elever som trente og utrente. Utsagnet kan knyttes til Rønbeck og Rønbeck (2012) som beskriver hvordan idrettsdiskursen har trent seg inn i faget, «reguleringer og kontroll produserer et mangfold av kropp på bakgrunn av antonymer eller dikotomier, som for eksempel raske-trege, sterke-svake, trente-utrente...». I kartleggingsrapporten fra 2018 skriver forskerne (Moen et al.) at innholdet i faget preges av ballspill og grunntrening, og konkluderer med at elever med fysisk kapital i form av erfaringer fra organisert idrett blir fagets vinnere. Elever med lite erfaring eller som faller utenfor organisert idrett, får ikke samme anerkjennelse og/eller plass slik faget blir undervist i dag. Det kan støttes opp med en studie fra 2015 (Säfvenbom et al.) som konkluderer med at kroppsøving ser ut til å favorisere elever som er involvert i konkurransedyktig ungdomsidrett, mens de som ikke driver med idrett faller utenfor. Dette knytter forskerne til at faget formidles som et idrettsfag og poengterer at på denne måten får de idrettsaktive elevene fordelene med faget, noe som kan bidra til å forsterke sosiale og helsemessige forskjeller blant elevene.

Selv om denne forskjellen ikke kan knyttes til informantenes praksis gjennom observasjoner eller intervjuer med elever, kan resultatene vise tendens til at idrettsdiskursen fortsatt har sterk innvirkning på faget ved de respektive skolene, og at dette igjen kan være med på å forsterke helsemessige forskjeller blant elevene. Jeg tolker informantene i retning av at elevene som faller fra idrettsaktiviteter på fritiden, blir mye stillesittende og dermed har dårligere fysiske forutsetninger til å delta i faget. Det kan poengteres med hva informant 3 sier «... Og så lar de også være i å være med i kroppsøving, og som en effekt av at de aldri ellers er i bevegelse. De har ikke lyst, de blir så fort slitne osv.» (Informant 3). Informant 2 mener at de ikke nødvendigvis er negative til faget, men at de mister engasjementet. Her kunne det vært interessant å undersøke hvilket innhold disse elevene faktisk møter i faget. Bjerke, Lyngstad og Lagestad (2016) fant i sin studie at det ikke var en signifikant forskjell mellom elever med høy og lav fysisk form når det gjaldt trivsel i kroppsøving, men at elevene hadde ulik begrunnelse for hva som faktisk ga trivsel i faget.

8.2.1.2 Elever har fysisk perspektiv på helse – sunn vs usunn bygging av kropp

Informant 1, 2 og 4 forteller at elevene har fokus på kropp knyttet til helse. Det som er interessant, er hvordan de forteller om dette. Jeg tolker informant 1 som negativ til fokuset på kropp. Han peker på sosiale mediers påvirkning og forteller at elevene ofte spør om hvordan en kan få sixpack. Informant 4 forteller at mange elever er opptatt av å se bra ut og at helse dermed kan bli en effekt av det. Samtidig mener han at dette er noe som kan bikke over til ikke å bli sunt. Informant 2 mener at det har skjedd en utvikling hos elevene, fra å ha et negativt syn på kropp til et mer positivt syn.

Kategorien er satt inn under den objektive delen av helsemodellen da utsagnene til informant 1, 2 og 4 viser til elever som er opptatt av å forme kroppen etter skjønnhetsidealer, og kan dermed ses i sammenheng med det dualistiske paradigmet. I sin studie viser Walseth, Aartun og Engelsrud (2017) til at jenter ønsket å bygge kropp i kroppsøvingsfaget, og at dette knyttes til at fitnessdiskursen har opparbeidet seg innflytelse i kroppsøvingsfaget. Dermed kan det virke som, ut i fra informantenes opplevelser, at elevene er preget av fitnessdiskursen i tilknytning til helse. Webb et al. (2008) hevder at gjennom fitness- og risikodiskursen blir en individuell, biologisk og mekanisk sunn kropp konstruert, og helse blir sett på som en individuell tilstand av fravær av sykdom der individet er ansvarlig for sin egen helse, altså det Antonovsky (2012) betegner som et patogent syn på helse.

Informant 3 forteller at elevene som driver med fitness på fritiden, også brukes som en ressurs i kroppsøvfingsfaget da de har god kunnskap. Walseth et al. (2017) stiller spørsmål til hvordan skoler og kroppsøvingslærere skal konfrontere og forholde seg til fitnessdiskursen som opparbeider seg status i faget. De poengterer at om denne diskursen ikke blir utfordret, kan resultatet være at det primære formålet med kroppsøving blir modifisering av kropp. Sammen med poenget til Webb et al (2008), kan en dermed få en dreining i faget i retning av en instrumentell helselegitimering som Ommundsen (2008) advarer mot. Dersom det didaktisk legges til rette for at ansvaret for egen helse i undervisningen fremstår som et moralsk imperativ om kroppslig disiplinering og selvkontroll for elevene, kan det få svært uheldige følger for elevenes helse. Det kan bli slik at bevegelsesaktivitet i kroppsøving med formål om fitness, kroppsform og forbrenning av fett, selvkontroll og disiplinering av egen kropp kan bidra til å utvikle kroppslig, psykologisk og sosial utrygghet og angst hos elevene. Da kan svekket helse, både fysisk og psykososialt, bli utfallet (Ommundsen, 2008).

Svarene til informantene gir interessante nyanser hvor en kan stille spørsmål til om det fysiske perspektivet er utelukkende positivt eller negativt. Forskjellen kan ligge i hvilken mening som skapes hos elevene. Der jeg tolker informant 1 og 4 som at meningen bak denne treningen ligger i å modifisere kroppen for å forbedre utseendet, tolker jeg informant 2 i retning av at dette ikke lenger er meningen bak denne treningsformen. Han mener det ligger et annet motiv bak. Fokuset er å bygge en sunn og sterk kropp rettet mot et mer sunt kroppsideal hvor sunt kosthold og trening er i fokus.

Grue (2016) viser i sin drøfting til at grensene for hva som er normalvekt har endret seg over tid og deler grenser med det han betegner som moralvekt. Moralvekt er et kulturelt betinget syn på hvordan kvinner og menn bør se ut, og hvilken vekt de bør ha (Grue, 2016). I tilknytning til diskusjonen rundt sunn versus usunn bygging av kropp, kan en dermed stille spørsmål til om dette er et nytt uttrykk for samfunnets moralvekt, en sunn og sterk kropp. Hvor den veltrente og slanke kroppen sender positive signaler om indre moralske kvaliteter til omverdenen, som viser at man har kontroll og disiplin og ikke gir etter for lysten til unødige fråtseri og matinntak (Grue, 2016). Spørsmålet blir da hvordan en kan legge til rette for fitness i kroppsøvfingsfaget, uten at modifisering av kropp blir formålet med undervisningen? Noen argumenterer for at crossfit i sin moderate form kan og bør implementeres i faget i tråd med læreplanen etter fagfornyelsen (Boge & Gundersen, 2020). De poengterer denne

aktivitetsformen kan være med å bidra til å fremme fagets kjerneelementer, fagets krav til differensiert undervisning og fagets helsefremmende potensial.

Et salutogent perspektiv åpner for å lære *om* helse i vid forstand, hvor helse blir sett på som et kunnskapsområde en bør kunne noe om og et område for kritisk refleksjon (Mong & Standal, 2019). Gjennom lærernes refleksjoner, fremkommer det ulikheter knyttet til elevenes syn på helse og kroppsideal. Dette kunne dannet et utgangspunkt for samtaler med elevene knyttet til kroppsideal og moralvekt. Elevene ville blitt utfordret til å tenke kritisk over hvilket perspektiv media og andre aktører som fremmer helse, kommer fra, noe som også påpekes i den nye læreplanen (LK20) for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020).

8.2.2 Folkehelse og livsmestring

Knyttet til informantenes svar på spørsmål om folkehelse og livsmestring, har jeg valgt å plassere et av svarene i den objektive delen av helsemodellen. Videre vil jeg komme med begrunnelse for hvorfor den er plassert som den er.

8.2.2.1 Psykisk helse kommer som en bonus av fysisk aktivitet

Informant 4 sier at psykisk helse kommer «litt automatisk» som en bonus av fysisk aktivitet. En mulig tolkning av dette er at tenkningen er knyttet til en årsak-virknings logikk mellom fysisk aktivitet og psykisk helse slik som forskningen Engelsrud og Nordtug (2017) viser til i sin fagartikkel. Fysisk aktivitet kan da bli sett på som en «medisin» for psykisk helse og kan knyttes til et patogent syn på helse, dvs. i den objektive delen av helsemodellen. Samtidig kan det tolkes på en annen måte. Informant 2 forteller at det psykiske henger sammen med det fysiske i form av glede og mestring. Han viser til eksempel ved valg av aktiviteten lacrosse der tanken synes å være den subjektive opplevelsen elevene har i aktiviteten. På denne måten kommer den subjektive dimensjonen av helse til syne, og en bryter med det patogene perspektivet på helse.

Når Quennerstedt (2008) argumenterer for en salutogen tilnærming til helse, skriver han at vi må stille spørsmål om hvorvidt faginnholdet kan fremme helseutvikling hos elevene eller om det potensielt kan skade elevenes helse gjennom negative bevegelses- og kroppsopplevelser. Det kan virke som at informant 2 har et lignende fokus. Han poengterer at visse aktiviteter er knyttet til elevenes tidligere opplevelser og at det kan være til hinder for mestringsfølelse og bevegelsesglede. I et holistisk helsesyn, ses helse som en helhet (Quennerstedt, 2006). Med et

salutogent perspektiv oppfatter jeg det slik at fysisk aktivitet *kan* fremme psykisk helse, men det kan også ha den motsatte virkningen. I et salutogent perspektiv ville jeg derfor formulert det som at fysisk aktivitet *kan* fremme psykisk helse, men det kan også ha den motsatte virkningen ved å forsterke negative opplevelser i bevegelsesaktiviteter og samhandling med andre.

8.2.3 Bevisstgjøre elevene/snakke med dem

På spørsmål angående folkehelse og livsmestring, forteller informant 3 at man må snakke med elevene om hva som er relevant for fysisk helse. Han nevner faktorer som fysisk aktivitet, kosthold og søvn. Dette kan tolkes i retning av hvordan Mong (2019) beskriver lærernes tilnærming til helse i kroppsøvingfaget, med «små drypp». Elevene blir introdusert for en snever forståelse av helse som kan knyttes til det biomedisinske synet på helse, hvor helse blir definert som fravær av sykdom og positiv helse er relatert til forebygging av sykdom (Boorse, 1977).

Til eksempel kan man trekke frem at overvekt blir sett på som en helseutfordring, og er en av grunnene bak folkehelse og livsmestring (NOU 2015: 8). Grensene for overvekt og normalvekt blir trukket gjennom å se på målinger av personers BMI (Grue, 2016).

Normalvekt blir i folkehelsesammenheng begrunnet ut fra hva som er medisinsk ønskelig for å redusere farene for uhelse og død, og de helsemessige kostnadene ved kraftig overvekt og fedme er godt dokumentert (Grue, 2016). Fra et biomedisinsk perspektiv kunne man derfor tenke seg å vise til grenser for BMI og gjøre elevene klar over farene ved overvekt, og fortelle dem hvordan de kan forebygge fedme. Om folkehelse og livsmestring fører til at man legger ytterligere fokus på å nevne fysiologiske faktorer for helse hvor man fokuserer på at elevene skal vite risikofaktorer for å forebygge sykdom, nærmer en seg problematikken fra et biomedisinsk perspektiv på helse (Mong & Standal, 2019). En av følgene ved denne tilnærmingen kan relateres til det moralske aspektet ved helsismen, hvor individet selv gjøres ansvarlig for sin egen helse (Ommundsen, 2008). En retning i form av at elevene presenteres for overvekt som en risikofaktor for sykdom, og dette er noe de må prøve å unngå og forebygge ved å holde seg normalvektig. En dreining av faget som nevnte Ommundsen (2008) advarer mot, og som Grue (2016, s. 38) påpeker:

For mange som har en litt for høy KMI i forhold til anbefalte verdier, og som samtidig lever sunne liv, kan imidlertid målet om ikke å overstige en KMI på 25 oppleves som

et normativt imperativ som fører til skyld, selvbekreidelse, dårlig samvittighet og et dårlig selvbilde. Dette er faktorer som kanskje har vel så negativ innvirkning på helsen som vekten i seg selv.

Samtidig viser informant 3 ved andre anledninger i intervjuet, at han tilnærmer seg helsebegrepet fra et bredere perspektiv. Noe av problemet kan synes å være at han ikke helt vet hvordan han skal gå frem på en annen måte enn å snakke om det, «snakke med elevene, det er vel ikke så mye annet å gjøre enn det, tenker jeg» (informant 3). I likhet med informant 3 viser også de andre tre informantene at de har en bred forståelse av helse og inkluderer ulike sosiale, psykologiske og sosiale aspekter, men de knytter ikke begrepet til en teoretisk tilnærming til begrepet. Utsagnet til informant 3, kan tyde på at helse er et område han er usikker på, noe han også påpeker i intervjuet. Komponenten er plassert på begge sider av helsemodellen for å belyse noe av det som er hovedpoenget til Mong og Standal (2019), at ulike tilnærminger til helse, henholdsvis biomedisinsk og alternative perspektiver på helse (inkludert salutogent perspektiv), fører til forskjeller i hvordan helse blir presentert for elever, hva de lærer og forskjeller mellom lærernes og elevenes rolle i praksisen.

Når informant 3 forteller at man må snakke med elevene om hva helse er, finnes det ulike perspektiver man kan se det fra. Med en biomedisinsk tilnærming kan det dreie seg om en instrumentell tilnærming hvor man presenteres for ulike risikofaktorer for sykdom og skade, og man legger vekt på høy grad av fysisk aktivitet for å bedre elevenes fysiske helse (Mong & Standal, 2019). Med en salutogen tilnærming, kan man presentere elevene for et bredere perspektiv av helse, og forutsetningene for å lære om helse består av fysiske, psykologiske og sosiale ressurser, og i tillegg forskjellige aspekter av kunnskap, ikke bare kunnskap om helse i instrumentell forstand, i den hensikt å ikke bli syk eller overvektig som utfall (Quennerstedt, 2008). Informantene kom med flere faktorer som dreide seg om mer enn å ikke bli syk eller overvektig i tilknytning til folkehelse og livsmestring, og de rettet fokus mot lærings- og dannelseskomponenter i faget som videre vil drøftes i et salutogent perspektiv.

8.3 Salutogent perspektiv

I følgende del vil jeg presentere resultatene i lys av Antonovsky (2012) sitt salutogene perspektiv og hans tenkning om opplevelse av sammenheng. Informant 1 fortalte at det er

viktig for ham å formidle kroppsøving som et læringsfag, og at han særlig la vekt på kroppslig læring. Kroppslig læring trekkes også frem under spørsmål knyttet til folkehelse og livsmestring, og han fremhever dette som en mulig måte å inspirere til livslang bevegelsesglede hos elevene. Informant 2 ser på det å inspirere til livslang bevegelsesglede som sitt hovedformål. Et av virkemidlene han trekker frem i den sammenhengen, er å variere aktiviteter med formål om å treffe elevene slik at de fortsetter med dette på fritiden. Jeg tolker informant 4 som å ha noe av den samme tilnærmingen. Han er også opptatt av å skape bevegelsesglede og håper å «treffe» elevene med aktivitetene. Antonovsky (2012) mener vi må rette fokuset mot hvilke faktorer som bidrar til å bevare en persons plassering på kontinuumet mellom helse og uhelse, eller skaper bevegelse i retning av helse. Dermed kan en tolke informantenes utsagn i lys av Antonovsky og benevne bevegelsesglede som en potensiell helseressurs. Dette vil bli drøftet under (*livslang bevegelsesglede som helseressurs*).

Informant 1 forteller at han jobber med klassemiljøet knyttet til spørsmål angående folkehelse og livsmestring. Informant 4 trekker også frem kroppsøvingens potensiale til å jobbe med klassemiljøet. Jeg tolker informantene i retning av at en mulig måte å ha fokus på folkehelse og livsmestring, er å rette fokus mot sosiale relasjoner i klassen. De nevner begge at samarbeid er et viktig fokusområde for dem i faget, og informant 3 forteller også at samarbeid er noe de har arbeidet med. Han ser på aktiviteter som legger til rette for samarbeid mellom elevene, som en måte å jobbe med miljøet i klassen. Et salutogent perspektiv peker på helsens sosiale dimensjon (Antonovsky, 2012). Dermed kan en diskutere *sosiale og demokratiske verdier som helseressurs* med utgangspunkt i Antonovskys tenkning om opplevelse av sammenheng.

8.3.1 (Livslang) bevegelsesglede som helseressurs

Under fagrelevans og sentrale verdier i læreplanen, står det at kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informant 1, 2 og 4 peker alle på livslang bevegelsesglede som et sentralt punkt for dem. Likevel er det interessant å se hvordan de forteller at de stimulerer til dette. Min tolkning av utsagnene er at informant 1 skiller seg fra 2 og 4. Informant 2 og 4 forteller begge at de er opptatt av å skape bevegelsesglede, og at de håper aktivitetene treffer elevene slik at dette er noe de ønsker å gjøre på fritiden. På den måten bidrar de til å stimulere til livslang bevegelsesglede. Informant 1 derimot, mener at han ikke har mulighet til å vise alle aktiviteter en kan møte i livet. Derfor er han opptatt av å løfte frem

læring i faget, slik at elevene skal ha mulighet til å forstå hvordan en kan utvikle og forbedre seg. Dermed kan det virke som at alle tre knytter et moment (bevegelsesglede) av «fagrelevans og sentrale verdier» i læreplanen til spørsmål angående det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig tolker jeg en uenighet i hvordan informant 1 stimulerer til bevegelsesglede sammenlignet med informant 2 og 4. I lys av Antonovskys opplevelse av sammenheng kan en se på bevegelsesglede som en potensiell helseressurs, og vi kan se empirien i lys av de tre komponentene *meningsfullhet*, *begripelighet* og *håndterbarhet*. Dermed kan en komme frem til om informantenes refleksjoner kan belyse en mulig helseressurs som fokusområde for kroppsøvningsfaget i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

8.3.1.1 Meningsfullhet

Meningsfullhet dreier seg ifølge Antonovsky (2012), om at i hvert fall noen av tilværelsens problemer og krav er verd å bruke krefter på, de er verdt engasjementet og innsatsen, at de er utfordringer man tar på strak arm, og ikke belastninger som man helst ville vært foruten. Kroppsøvningsfaget er et fag der elevene ofte opplever å være i bevegelse. Meningen som skapes hos elevene, kan være ulik. Kirk (1998) mener at faget består av regulative diskurser, som handler om vedlikehold, reproduksjon og regulering av kroppen. Diskursene kommer til uttrykk innenfor feltene trening, idrett og fysisk rekreasjon, og de er med på å konstituere den fysiske kulturen som oppstår i faget, noe som er utfordrende da diskursene gir ulik mening ut i fra hvilket praksisfellesskap de forekommer i.

Jeg viste tidligere til at tre av informantene pekte på bevegelsesglede som en måte å fremme helse i kroppsøving. Samtidig viser de til ulik strategi for å nå dette målet. Informant 2 og 4 forteller at de håper på å treffe elever med aktivitet som inspirerer til økt aktivitet på fritiden. Det kan tolkes i retning av at de introduserer elevene for ulike bevegelsesaktiviteter som stammer fra ulike diskurser og gir ulik mening ut i fra hvilket praksisfellesskap de forekommer i. Informant 2 kommer med et eksempel der det ble hentet inn eksterne aktører for å holde fektekurs, og at fire av elevene begynte på fekting etter perioden. Disse elevene opplevde kanskje at aktiviteten var meningsfull, den skapte energi og glede. Det er likevel vanskelig å vite om dette gav dem bevegelsesglede i et livslangt perspektiv. Er helseressursen så stødig at den er med på å bevare individets plassering på kontinuumet av helse, selv gjennom motgang? Når motivasjonen for selve aktiviteten en begynner på faller, er opplevelsen av mening i bevegelse så sterk at en søker nye måter å utfolde seg i bevegelse?

En kan også stille spørsmål til hvorvidt en kan treffe absolutt alle elever med en eller annen form for aktivitet. Informant 1 kommer inn på denne problemstillingen i tilknytning til å stimulere elevene til livslang bevegelsesglede. Han vektlegger kroppslig læring, og poengterer dette med «for jeg klarer aldri å gi de alle de aktivitetene som de kommer til å møte i livet, på en sånn måte som gjør at, ja, den traff meg» (Informant 1). Det kan tolkes som et utsagn som går mot informant 2 og 4 sine tanker rundt det å treffe elevene med aktiviteter. Kroppslig læring er en del av kjerneelementene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å knytte begrepet opp mot livslang bevegelsesglede og folkehelse og livsmestring, vises det en forskjell på hvordan informant 1 jobber mot et av formålene til faget sammenlignet med informant 3 og 4. Arnolds tre dimensjoner, læring «i», «om», og «gjennom» bevegelse, kan være til hjelp til å undersøke hvilken mening som skapes gjennom to ulike tilnærminger.

I sin forklaring på hvordan han jobber med kroppslig læring, trekker informant 1 frem at han gir elevene begreper om motorisk utvikling innenfor teknikk, som «grovkoordinasjonsstadiet». Han poengterer at han ønsker at elevene skal sette ord på hvor de er i sin ferdighetsutvikling, i stedet for «jeg klarer ikke dette». Dette mener jeg kan være situasjon i form for læring «om» bevegelse. Elevene får teoretisk kunnskap knyttet til bevegelse, som igjen gjør at de får en bedre forståelse av situasjonen. Slik bygges en teoretisk forståelse som igjen kan være med på å bygge opp læring «i» bevegelse (Arnold, 1991). Eleven som skal gjøre forlengs-rulle, som informant 1 forteller om, opplever først å ikke mestre situasjonen. Den kroppslige erfaringen kan i verste fall oppleves som et totalt nederlag, hvor erkjennelsen blir at eleven ikke får dette til. Derfor knyttes teoretisk kunnskap til bevegelsen som skal utføres, for å øke forståelsen til eleven. Ved å knytte kroppslig læring til bevegelsesaktivitetene som blir gjennomført, kan en dermed bygge opp opplevelsen av mening knyttet til bevegelsesgleden en ønsker å fremme. Om denne eleven i en annen situasjon har opplevd å mestre, kan en overføre begrepene i en situasjon hvor eleven ikke opplever å mestre. Dermed kan en muligens bygge opp en følelse av mening selv om en ikke får til en forlengs rulle der og da. Meningen ligger ikke i om en klarer aktiviteten eller ikke, men læring «i» og «om» bevegelse, to dimensjoner Lyngstad (2010) peker på som viktige momenter i bevegelsesglede som en del av fagets dannelsesprosesser.

Informant 2 og 4 sin tilnærming til bevegelsesglede kan synes å ligge i at formålet deres som kroppsøvingslærere er at elevene skal oppleve glede i aktivitetene som gjøres i faget. Dette

håper de skal føre til et ønske om å gjøre mer av det på fritiden. Dette kan ses som det Arnold (1991, s. 69) kaller «promotion of wholesome use of leisure time» som han knytter til læring «gjennom bevegelse», hvor faget brukes til å læring utover fagets eget område. Eksempelet med «fekting» kan da ses på som en promotering for fektning som fritidsaktivitet, og som informant 2 sa, så lyktes han ved at elever startet på fektning. En kan, som jeg var inne på, se dette som at han dermed sørget for å oppnå et av fagets sentrale verdier. Samtidig kan en stille seg spørsmål til hva som læres. Om formålet til lærerne er at man i kroppsøving skal finne en aktivitet som er gøy og gir glede, kan man i ytterste konsekvens risikere å legitimere faget ut i fra glede, noe Arnold advarer mot. Arnold (1991) bruker ordet *pleasure* som jeg forstår som glede. Han mener glede kan være en del av en læringsprosess, og at man kan treffe elevene på en måte som gjør at de ønsker å gjøre mer av en lignende aktivitet. Samtidig påpeker han at selv om glede har en plass i tilknytning til læring, vil det ikke si at glede er læringens formål.

Sett fra et annet synspunkt kan eksempelet til informant 2 knyttes til læring «i» og «om» bevegelse. Dersom fektning er nytt for elevene, kan det gi gode forhold for det å bli kjent med en ny bevegelsesaktivitet. De kan lære hva idretten går ut på, regler og ferdigheter. Økt kunnskap om idrett og andre aktivitetsformer, øker mulighetene til å verdsette aktivitetene, nyte dem og oppleve fysisk aktivitetsutøvelse som lystbetont (Lyngstad, 2010). Dermed kan det ses som en av flere måter informant 2 jobber med å lære i faget, og at han gjennom undervisningen, inspirerte noen av elevene til å finne ut mer om denne formen for aktivitet. En kan stille spørsmål til hvordan elevene opplever innholdet. Blir de oppfordret til refleksjon knyttet til idretten? Hvordan erfarer og opplever de bevegelsesaktiviteten som gjennomføres? Sett i lys av Kirk (1998), formes meningen ut fra dannelsingsprosesser gjennom de to dimensjonene til Arnold (Lyngstad, 2010), eller bidrar denne typen innhold til å styrke idrettsdiskursen med sitt prestasjonsfokus (Rønbeck & Rønbeck, 2012)?

Bevegelsesgleden er ifølge Lyngstad (2010) aktivitets- og situasjonsbetinget, og det kan derfor være vanskelig å argumentere for at bevegelsesgleden kan fungere som en varig ressurs i den forstand at den alltid er til stede. Samtidig kan en i kroppsøving knytte bevegelse til læring «i» og «om» bevegelse. Slik kan elevene opparbeide seg kunnskap og kan erfare bevegelsens iboende mening slik flere argumenterer for (Arnold, 1991; Engelsrud & Nordtug, 2017; Lyngstad, 2010; Ommundsen, 2008). Fysisk aktivitet i kroppsøvingfaget blir dermed ikke et middel for å forebygge sykdom og overvekt i patogen forstand, det kan fungere som et pedagogisk virkemiddel som støtter opp om dannelsingsprosesser i faget.

8.3.1.2 Håndterbarhet

Om man har en sterk opplevelse av håndterbarhet, føler man seg ikke som et offer for omstendighetene. Det dreier seg om i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å kunne takle kravene man blir stilt overfor av stimuliene man bombarderes med. Ressursene kan være ressurser man selv har kontroll over, eller som kontrolleres av en legitim annen (Antonovsky, 2012). Informant 2 viser til elevenes subjektive opplevelse av en aktivitet, og tilpasser opplegget ved å velge aktiviteter elevene ikke har et negativt forhold til. Det kan ses som en måte å tilpasse opplæringen som tar hensyn til elevenes opplevelse av mestring. En lignende tilnærming Quennerstedt (2008) argumenterer for, at man må ta hensyn til elevens subjektive opplevelse i bevegelse. I sitt valg av aktivitet legger han til rette for at elevene skal oppleve mestring. Mestring kan skape bevegelsesglede. På den måten kan en bidra til å bygge opp elevenes tro på at de har tilstrekkelige ressurser til å kunne takle kravene de blir utsatt for. Informant 4 kan tolkes i retning av å ha samme tanker som informant 2. Han legger også vekt på variasjon av aktiviteter, og håper gjennom det å inspirere til mer aktivitet på elevenes fritid.

Monsen (2002) hevder begrepet mestring kommer fra det engelske begrepet *coping* og Antonovsky. Uavhengig av om denne påstanden stemmer eller ikke, kan mestringsbegrepet sies å være en sentral del av den salutogene tankegangen. Antonovsky (2012) påpeker blant annet at man må rette oppmerksomheten mot mestringsressurser, og en salutogen tilnærming tvinger oss til å utforme en teori om mestring. Begrepet gjør seg også gjeldende i den nye læreplanen (LK20) gjennom folkehelse og livsmestring, «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for meistring av eige liv» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Mestring brukes ofte av informant 2 og 4. De ønsker at elevene skal oppleve mestring i kroppsøvfingsfaget, og fremmer dette som noe av det viktigste for dem i undervisningen. Dette gjør de blant annet gjennom variasjon. I eksempelet med lacrosse forteller informant 2 at alle starter på like vilkår og at elevene derfor opplever en annen mestringsglede enn for eksempel basketball, fordi der er noen for gode. De «mestrer» på et så høyt nivå at andre elever føler seg dårlige (mislykkede). Her kommer et av poengene til Monsen (2002) inn, er mestring et passende begrep for alle, eller er det et begrep som også skaper tapere? Dermed burde en kanskje tenke over om alle elever faktisk kan mestre «alt» i kroppsøvfingsfaget (eller livet),

eller om det alltid vil være noen som opplever det motsatte. Noe av problemet hevder Monsen (2002), er at man gjør det kroppslige menneskelige og begrensede om til noe ubegrenset ved å tro at man alltid kan være suveren og ha velvære.

Informant 2 trekker også frem at han legger vekt på elevmedvirkning. Elevene får «vise frem sine aktiviteter» (Informant 2). Dette kan være med på å gi elevene «kontroll» over situasjonen. Forskning viser at elevmedvirkning betyr mye for elever med lav fysisk form sin trivsel i kroppsøvfingsfaget (Bjerke et al., 2016). Elevmedvirkning kan dermed ses som en mulig faktor som kan motvirke skillet mellom *trente og utrente elever* som jeg drøftet tidligere. Samtidig bør ikke en kroppsøvfingslærer være ukritisk til hvilke aktiviteter som blir presentert i undervisningen. Under *elever har fysisk perspektiv på helse* viste jeg til at fitnessdiskursen har opparbeidet seg innflytelse over kroppsøvfingsfaget noe forskere har advart mot (Walseth et al., 2017; Webb et al., 2008). Ved å åpne for mer elevmedvirkning, kan det dermed tenkes at man inviterer til mer fitness trening. Dette trenger ikke nødvendigvis å være utelukkende negativt, da andre forskere peker på at det finnes plass for crossfit i kroppsøvfingsfaget (Boge & Gundersen, 2020). Boge og Gundersen peker blant annet på nettopp mulighetene du har til å tilpasse økten for alle nivå, noe som bidrar til å senke terskelen for å delta ut fra egne forutsetninger og dermed gi opplevelse av mestring, glede og motivasjon i faget. Ved at elevene selv viser sine aktiviteter, som de finner glede og mestring i, kan det øke troen på at også andre kan klare det samme. Ressursene for å oppleve glede og mestring kontrolleres av en legitim annen medelev, fremfor en lærer som styrer undervisningen. Elevmedvirkning er en viktig forskjell på hvordan en legger til rette for læring innenfor et biomedisinsk syn og en alternativ tilnærming til helse. Med en biomedisinsk tilnærming er læringen instrumentell og gir lite rom for elevmedvirkning. Med en salutogen tilnærming argumenterer man for et større fokus på at elevene er aktiv i sin egen læring (Mong & Standal, 2019). Elevmedvirkning kan derfor ses som en viktig faktor for å bedre elevenes opplevelse av håndterbarhet og fremme bevegelsesglede.

8.3.1.3 Begripelighet

Personer med høy begripelighet forventer at stimuli som han eller hun møter i fremtiden, er forutsigbare, eller om de kommer overraskende, i hvert fall vil kunne plasseres i en sammenheng og forklares. Det handler om man opplever at stimuli man utsettes for i det indre eller ytre miljø, er kognitivt forståelige, som velordnet, sammenhengende, strukturert og klar

informasjon, fremfor uorganisert, kaotisk støy (Antonovsky, 2012). Læringsmålene i kroppsøving fremstår noe utydelig for elevene (Moen et al., 2018), som kan tyde på at stimuli elevene opplever i faget oppleves som lite begripelig i salutogen forstand. Dette kan også poengteres med noen av ulikhetene knyttet til informantenes utsagn. Tendensene som vises er informant 1, som forteller at han formidler faget som et læringsfag. Informant 2 og 4 formidler ulike aktiviteter og måten de kan skape glede og informant 3 som er opptatt av å bygge holdninger, «det er bedre å gjøre noe enn ingenting». Grovt sett kan en dermed argumentere for at lærerne har tre ulike måter å skape forutsigbarhet på.

En ting jeg la merke til ved informant 3 sitt svar, var at han har særlig ansvar for elever som blir betegnet som utrente og lite engasjert i faget. Dette er en gruppe elever som kan oppleve faget som lite begripelig. For å kunne opparbeide deres opplevelse av begripelighet, kan det tenkes at man ville hatt en lærer med kjennskap til faget og læreplaner, da det fra et helseperspektiv er nettopp denne gruppen elever en ønsker å motivere. Det kan bli vanskelig for elevene å være motivert og finne mening om man ikke vet hva man skal lære, og en lærer uten fagkompetanse blir satt inn som «motivator». Det kan poengteres med hvordan informant 1 kommer med eksempel på hvordan han benytter seg av kroppslig læring, og da særlig læring «om» bevegelse slik det vises til under meningsfullhet. Slik sett, enten elevene liker det som skal utføres eller ikke, kan man opparbeide elevenes opplevelse av begripelighet ved å knytte undervisningens innhold til å lære hvordan en utvikler for eksempel motoriske ferdigheter.

Samtidig kan en vise til et av problemene Monsen (2002) har mot Antonovskys måte å operasjonalisere *coping* (mestring). Ifølge henne bruker Antonovsky begrepet i forbindelse med forskjellige livsstrategier som å benekte, rasjonalisere, kjempe eller stivne osv. Disse strategiene mener hun gjør lite for en positiv utvikling av helsen. Elevene som ikke ønsker å delta, kan dermed sies å benytte seg av en livstrategi i form av å unngå en vond opplevelse og dermed dårligere helse, men de kan neppe sies å ha mestret situasjonen. Som Monsen (2002, s. 117) påpeker, «forsvarsstrategier er nødvendige noen ganger, men ikke alltid gode for helsen». Dermed kan det kanskje være positivt om man har en ekstra lærer inne som ser elevene med utfordringer og prøver å få dem i gang.

For å oppsummere drøftingen under de ulike komponentene, vil jeg trekke frem Antonovskys (2012) forklaring på opplevelse av sammenheng. Opplevelsen av sammenheng er en global

innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i. Dermed *kan* bevegelsesglede ses som en potensiell helseressurs i faget med at det kan bygge opp elevenes opplevelse av sammenheng i form av (1) læring «om» bevegelse kan være med å gjøre innholdet strukturert og forutsigbart for elevene, (2) hensyn til elevenes subjektive erfaringer ved valg av aktivitet med hensyn til mulighet for mestring og elevmedvirkning kan styrke elevens ressurser til å kunne takle kravene som stimuliene stiller, og (3) Læring «om» bevegelse sammen med tilpasning av aktiviteter kan bygge opp læring «i» bevegelse og kan gjøre kravene til utfordringer som det er verd å engasjere seg i.

8.3.2 Sosiale og demokratiske verdier som helseressurs

Informant 1, 3 og 4 trekker alle frem samarbeid som en del av hva de jobber med i faget. De trekker også frem samarbeid i tilknytning til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Informant 1 og 4 påpeker at dette er knyttet til verdier de håper at elevene skal ta med seg videre i livet. Dermed knytter de et av punktene under fagrelevans og sentrale verdier i læreplanen, hvor det blant annet står at faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020), til folkehelse og livsmestring. Ved å knytte ord som samarbeid og klassemiljø til helse, vil jeg påstå at man må se dette i lys av et salutogent perspektiv hvor man åpner for en bredere forståelse av helse og helsens sosiale dimensjon blir vektlagt (Antonovsky, 2012; Quennerstedt, 2006). Videre vil sosiale og demokratiske verdier drøftes som potensielle helseressurser under komponentene i Antonovskys opplevelse av sammenheng.

8.3.2.1 Meningsfullhet

Meningsfullhet dreier seg ifølge Antonovsky (2012) om at i hvert fall noen av tilværelsens problemer og krav er verd å bruke krefter på. De er verdt engasjementet og innsatsen. De er utfordringer man tar på strak arm, og ikke belastninger som man helst ville vært foruten. Om en ser på læreplanen, må elevene gjennom lek og ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom aktivitetene må elevene ofte forholde seg til hverandre og dermed kan genuine opplevelser av sosiale interaksjoner oppstå på godt og vondt. Resultatene viser tendenser til at dette er noe informantene er klar over og aktivt jobber

med i undervisningen. Det kan også ses i sammenheng med at samarbeid har vist seg å være en sentral del av hva som læres i faget (Moen et al., 2018).

Samtidig er det, etter hvordan jeg forstår Antonovsky, viktig å påpeke en nyansering. For å kunne oppnå en situasjon der elevene faktisk kan utvikle en opplevelse av mening, er det viktig at man gir elevene rom for å være uenige. Meningsfullhet dreier seg om å være villig til å ta utfordringen, finne mening i den og gjøre sitt beste for å komme seg gjennom den på en anstendig måte (Antonovsky, 2012). En ønsker derfor å bygge opp elevene som individer som ønsker å si sin mening i en situasjon, løse sosiale disputer uten for mye innblanding fra lærer og dermed finne mening i sosiale situasjoner de kan møte i livet. Både informant 1 og 3 forteller at de velger en bestemt aktivitet, henholdsvis volleyball og mesternes mester, fordi forholdene ligger til rette for refleksjon rundt samarbeid blant elevene. Det kan beskrives som læring «gjennom» bevegelse (Arnold, 1991). Lærerne benytter seg av en instrumentell bruk av bevegelse for å fremme elevens samarbeidsevner, forståelse og respekt for hverandre.

I den sammenheng er det interessant å se hvordan informant 1 forteller han jobber med klassemiljøet. Han påpeker at han jobber hardt med klassemiljøet og sier «det er ingen aksept for sånne ting som negative tilbakemeldinger, kommentarer eller latterliggjøring av andre. Hvis du skal ha god karakter i faget, må du klare å være en støttende elev som hjelper andre og som bygger opp andre». Slik jeg tolker flere av informantene, ønsker de at måten de håndterer samarbeid på, skal være til hjelp også utenfor klasserommet. De ønsker å legge til rette for at elevene utvikler deres sosiale og demokratiske verdier, som mer enn noe de bare gjør i undervisningen. Utsagnet til informant 1 kan i lys av meningsfullhet virke å bygge på en mening ut i fra en autoritær stilling. Der elevene må oppføre seg slik lærer vil eller vil dette vise seg på karakteren. Slik sett skapes en vanskelig problemstilling. Om en ønsker å legge til rette for sosiale situasjoner, hvor en kan bygge opp elevenes opplevelse av mening knyttet til interaksjon med andre, burde elevene også oppleve genuine situasjoner hvor motstandskraften kan utvikles. Samtidig vil man beskytte elever fra vonde situasjoner og har derfor nulltoleranse for negative kommentarer, og i kroppsøving har man mulighet til å bruke karakterer som maktmiddel om man ikke overholder de reglene som settes.

8.3.2.2 Håndterbarhet

Om man har en sterk opplevelse av håndterbarhet, føler man seg ikke som et offer for omstendighetene. Det dreier seg om i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å kunne takle kravene man blir stilt overfor av stimuliene man bombarderes med. Ressursene kan være ressurser man selv har kontroll over, eller som kontrolleres av en legitim annen (Antonovsky, 2012). Informant 4 forteller at han ønsker å skape en tilhørighet til klassen gjennom fokus på samarbeid i kroppsøving. Dette kan tolkes som at han ønsker å bygge opp klassemiljøet for å skape sosiale relasjoner i klassen, noe som kan styrke troen på at man har andre å lene seg på. Andre elever kan dermed ses som en legitim annen når en møter utfordringer.

Informant 1 og 3 forteller at de har bestemte aktiviteter hvor samarbeid er i fokus. Noe av grunnen kan synes å ligge i aktivitetenes muligheter for refleksjon. Slik sett kan det skapes en begripelighet som jeg vil gå nærmere inn på under neste komponent. Gjennom å oppfordre til refleksjon kan en dermed bygge opp elevenes tro på at uenigheter kan løses gjennom samarbeid, selv om uenigheter skulle oppstå. Her vil jeg trekke frem informant 1 sitt utsagn, om hvordan det i lys av Antonovskys opplevelse av sammenheng, kan virke mot sin hensikt. Om elever opplever en form for uoverensstemmelse, kan en lærer som går inn med for stor grad av autoritet svekke elevenes grad av håndterbarhet. Dette kan føre til at elevene ikke opplever at det er de, med deres ressurser, som løser opp situasjonen, men først og fremst læreren som en legitim annen, som innehar ressursene. Det kan føre til at elevene i samarbeidssituasjoner uten lærer opplever ikke å ha ressurser til rådighet, da ressursene for sosiale og demokratiske verdier kontrolleres av lærer.

8.3.2.3 Begripelighet

Personer med høy begripelighet forventer at stimuli han eller hun møter i fremtiden er forutsigbare, eller om de kommer overraskende, i hvert fall vil kunne plasseres i en sammenheng og forklares. Det handler om man opplever at stimuli man utsettes for i det indre eller ytre miljø, er kognitivt forståelige, som velordnet, sammenhengende, strukturert og klar informasjon, fremfor uorganisert, kaotisk støy (Antonovsky, 2012). Informant 1 fremhever at han bruker faget til å bevisstgjøre elevene overfor hverandre. Dette kan ses på som en måte å bygge opp elevenes kognitive forståelse av sosiale utfordringer (stimuli) som de kan møte i

fremtiden, fremfor at det oppleves som uforståelig og kaotisk. Informant 4 trekker frem at han mener dette er noe man kan oppnå når kroppsøvfingsfaget virker på sin beste måte, noe jeg tolker dithen at kroppsøvfingsfaget kan gi bedre muligheter enn andre fag. Gjennom ulike aktiviteter, hvor lærerne legger opp til at elevene skal øve på samhandling med andre, kan ulike situasjoner oppstå. Ved å oppfordre til å reflektere over hvordan en opplever den sosiale situasjonen, kan en begynne å snakke om en form for affektiv læring, slik læring om helse skildres (Mong & Standal, 2019). Gjennom å gjøre ulike uoverensstemmelser begripelige i en kroppsøvfingssituasjon, kan en styrke elevene i møte med andre sosiale situasjoner de kan møte på i fremtiden.

Sosiale og demokratiske verdier *kan* dermed fungere som en helseressurs gjennom kroppsøving. Det kan skape en dynamisk følelse av tillit til at (1) sosiale situasjoner som oppstår er strukturerte, forutsigbare og forståelige gjennom aktiviteter i kroppsøvfingsfaget, (2) en kan skape tro på egne og andres ressurser til å kunne takle kravene som stimuliene stiller, og (3) at utfordringer knyttet til sosiale situasjoner er krav det er verdt å engasjere seg i.

9.0 Oppsummering og avslutning

Formålet med studien har vært å undersøke hvilke refleksjoner kroppsøvingslærere har rundt begrepet helse med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring med problemstillingen:

Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvingslærere rundt begrepet *helse* med utgangspunkt i folkehelse og livsmestring?

Refleksjonene fra intervjuene viser at lærerne opplever et skille mellom trente og utrente elever, og at dette kan føre til at engasjementet til faget svekkes. Dette kan ses i lys av hvordan idrettsdiskursen er med på å påvirke faget, og kan være med på å forsterke helsemessige forskjeller blant elevene. Samtidig vises det til at elevmedvirkning kan bidra til å motvirke dette skillet.

Tre av informantene opplever at elever har et fysisk perspektiv på helse, med fokus på kropp. Dette kan relateres til fitnessdiskursen i faget, og kan knyttes til et patogent perspektiv på helse. Her forekommer en uenighet blant informantene om hvorvidt dette er et sunt fokus eller ikke. En uenighet som, i et salutogent perspektiv, kunne åpnet for kritisk refleksjon knyttet til kroppsidealene, moralvekt og helse sammen med elever.

På spørsmål angående folkehelse og livsmestring, var det bare en av komponentene som var satt inn under den objektive delen av helsemodellen. En av informantene fortalte at han mente psykisk helse kommer som en bonus av fysisk aktivitet. Det kan tolkes i retning av en årsak-virknings logikk mellom fysisk aktivitet og psykisk helse. Et utsagn man i et salutogent perspektiv kan omformulere til; fysisk aktivitet *kan* fremme psykisk helse, men det kan også ha den motsatte virkningen gjennom negative bevegelses- og kroppsopplevelser.

En av fremgangsmåtene som kom frem i refleksjonene knyttet til folkehelse og livsmestring, var at man kunne snakke med elevene og bevisstgjøre dem om hva helse er. Gjennom drøftelsen vises det til hvordan ulike perspektiver på helse vil ha innvirkning på hvordan helse kan bli presentert for elever. En kan stille seg kritisk til at folkehelse og livsmestring vil føre til et større fokus på helse fra en biomedisinsk tilnærming, da en av følgene kan relateres til det moralske aspektet ved helsisme, hvor individet selv gjøres ansvarlig for sin egen helse.

Informantene med formell kompetanse forteller at de er opptatt av å stimulere til livslang bevegelsesglede, som er et av fagets sentrale verdier. De knytter dette til folkehelse og livsmestring, men samtidig vises det til to ulike tilnærminger til hvordan de jobber mot dette målet. Gjennom å se resultatene i lys av Antonovskys opplevelse av sammenheng vises det til at informant 1 ønsker å bygge opp mening gjennom kroppslig læring. En tilnærming som kan skape mening gjennom læring «om» og «i» bevegelse, to viktige momenter i bevegelsesglede som en del av fagets dannelsesprosesser. Den andre tilnærmingen fremstår som mer usikker, og kan ses som en form for læring «gjennom» bevegelse hvor man forsøker å promotere fritidsaktiviteter for elevene. For å bygge opp elevenes håndterbarhet, kan variasjon av aktiviteter der en tar hensyn til elevers subjektive opplevelser være gunstig. Elevmedvirkning kan ses som en viktig faktor for å styrke elevenes opplevelse av håndterbarhet. En faktor som er en viktig forskjell på hvordan en legger til rette for læring innenfor et biomedisinsk syn og læring i et salutogent perspektiv. For å bygge opp begripelighet skisseres det grovt sett tre tilnærminger, som kan ses i sammenheng med at læringsmålene i kroppsøving framstår som utydelige. I lys av dette prosjektet kan det tyde på at kroppslig læring, slik informant 1 forteller om, kan være en hensiktsmessig tilnærming for å styrke elevenes opplevelse av begripelighet.

Flere av informantene knytter også samarbeid, som er et av fagets sentrale verdier, til folkehelse og livsmestring. Dette kan ses som en måte lærerne benytter seg av en instrumentell bruk av bevegelse, læring «gjennom» bevegelse, for å fremme elevers samarbeidsevner, forståelse og respekt for hverandre. Informantene kan tolkes i retning av at de ønsker å styrke elevenes opplevelse av mening gjennom bevisst bruk av bevegelsesaktiviteter hvor forholdene ligger til rette for refleksjon i sosiale situasjoner. Gjennom aktiviteter i kroppsøving kan sosiale situasjoner som oppstår, bidra til å gjøre hendelser ellers strukturerte, forutsigbare og forståelige. En kan dermed bygge opp troen på egne og andres ressurser til å kunne håndtere kravene som stimuli fra sosiale situasjoner kan skape.

Refleksjonene til informantene viser altså at de har en bred tilnærming til begrepet helse, og kan poengteres med hvordan resultatene fremstår i helsemodellen hvor de inkluderer fysiske, psykiske og sosiale aspekter ved helse. Dette fordrer et bredere perspektiv på helse enn et patogent perspektiv. Med et salutogent perspektiv åpner man for helsens subjektive og sosiale dimensjon, noe som gir et gunstig teoretisk rammeverk for å se på problematikk knyttet til

helse i kroppsøving. Samtidig opplever tre av informantene at elever har et fysisk perspektiv på helse, med fokus på kropp. I tilknytning til folkehelse og livsmestring kommer de med flere faktorer som, i lys av Antonovsky, kan betegnes som potensielle helseressurser som kan bidra til å bevare elevers plass på kontinuumet mellom helse og uhelse, eller skape bevegelse i retning av helse. I oppgavens diskusjonsdel vises det til at livslang bevegelsesglede og sosiale og demokratiske verdier *kan* fungere som helseressurser i faget. Samtidig kreves ytterligere forskning for å kunne slå fast om dette er mulige tilnærminger til arbeidet med folkehelse og livsmestring i kroppsøving.

9.1 Studiens begrensninger

Studien har noen begrensninger slik den foreligger. Den preges av at den ikke er generaliserbar, og en kan ikke si noe om faktiske praktiske forhold gjennom observasjoner og lignende. Med andre ord befinner den seg på mange måter på et teoretisk nivå. Samtidig viser den interessante beskrivelser fra informantenes livsverden, og beskriver tendenser som kan fungere til inspirasjon for andre som ønsker å forske innenfor samme tematikk. Det kunne også vært interessant å supplere med elevstemmer.

Jeg gikk inn i intervjuene ganske bredt, noe som gjorde analysearbeidet krevende med et salutogent perspektiv på helse. Det kunne derfor vært en fordel med en deduktiv tilnærming hvor man operasjonaliserer Antonovskys helseforståelse i forkant av intervjuene og avgrenser til en helseressurs, slik at man kan gå dypere inn i et tema valgt ut på forhånd. Samtidig gir denne studiens tilnærming et bilde av hva informantene faktisk kobler til folkehelse og livsmestring, og jeg hadde mulighet til å følge opp temaene som viste seg gjennom informantenes egne tanker og refleksjoner.

Den nye læreplanen er under gradvis innføring og informantene hadde derfor i varierende grad fått satt seg inn i temaet folkehelse og livsmestring. Derfor kan det tenkes at man ville fått andre svar om et år eller to. Samtidig er innføringen i gang og dette er en tematikk lærerne må forholde seg til, noe som legitimerer at man ser på problematikk i tilknytning til folkehelse og livsmestring.

9.2 Videre forskning

Jeg antar det vil komme flere studier som undersøker ulike aspekter ved helse, kroppsøving og folkehelse og livsmestring. Denne oppgaven drøfter helseaspektet i kroppsøvingsfaget fra et lærerperspektiv. I fremtiden ville det vært interessant å se på helseaspektet fra et elevperspektiv. I denne oppgaven opplever for eksempel lærerne at elevene har et fysisk perspektiv på helse, men hvilke svar ville en faktisk fått fra et utvalg elever? Etter hvert som skolene får jobbet mer med den nye læreplanen (LK20), ville det muligens være aktuelt å gjennomføre en casestudie hvor man kan undersøke hvordan lærere faktisk jobber med helseaspektet i kroppsøving opp mot folkehelse og livsmestring. Dermed kan man også se hvordan man underviser om helse til elevene og hvilke perspektiv på helse elevene blir presentert for.

Referanser

- Alfrey, L., Cale, L. & A. Webb, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise. *Physical education and sport pedagogy*, 17(5), 477-491. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.594429>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Armour, K. & Harris, J. (2013). Making the case for developing new PE-for-health pedagogies. *Quest*, 65(2), 201-219. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773531>
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. <https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark]. <http://hdl.handle.net/11250/2590013>
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. & Lagestad, P. (2016). Trivsel i kroppsøvingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 1-13. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2436688/Lyngstad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Boge, A. & Gundersen, H. S. (2020, 24. November). Crossfit i kroppsøvingsfaget. <https://www.utdanningsnytt.no/bevegelse-fagartikkel-kroppsoving/crossfit-i-kroppsovingsfaget/263162>
- Boorse, C. (1977). Health as a theoretical concept. *Philosophy of science*, 44(4), 542-573. <https://www.jstor.org/stable/186939>
- Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K. & Moen, K. M. (2018). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». *Bedre Skole*, 4, 21-28. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Mordal Moen, K. & Gjølme, E. G. (2020). Problems created by the (un) clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools. *Sport, Education and Society*, 26(3), 239-253. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., DiPietro, L., Ekelund, U., Firth,

- J., Friedenreich, C. M., Garcia, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzyk, . . . Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behavior. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462.
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4. utg.). SAGE Publications.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv : idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 35-50). Tapir Akademisk.
- Engelsrud, G., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021, 28. Januar). *Faget heter kroppsøving, ikke gym*. Forskersonen. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Engelsrud, G. & Nordtug, B. (2017). Fysisk aktivitet for bedre psykisk helse - noen betraktninger. *Bedre Skole*, 4, 28-34.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>
- Evans, J. (2003). Physical Education and health: a polemic or ëlet them eat cake!í. *European physical education review*, 9(1), 87-101.
<https://doi.org/10.1177%2F1356336X03009001182>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (15. utg.). Universitetsforlaget.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2016, 27.09.2017). *Fysisk aktivitet i Norge*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- Helsedirektoratet. (2018). *Ti tiltak for å redusere sykdomsbyrden og bedre folkehelsen* (IS-2810). [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/ti-tiltak-for-a-reducere-sykdomsbyrden-og-bedre-folkehelsen/Ti%20tiltak%20for%20å%20redusere%20sykdomsbyrden%20og%20bedre%20folkehelsen%20\(NCD\).pdf/](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/ti-tiltak-for-a-reducere-sykdomsbyrden-og-bedre-folkehelsen/Ti%20tiltak%20for%20å%20redusere%20sykdomsbyrden%20og%20bedre%20folkehelsen%20(NCD).pdf/) /attachment/inline/fdeec3bc-0b2f-4370-9ed6-4dcbcd8dbe35:4b883ef837ea70e2dfd217c287163f2d1bc0d1b3/Ti%20tiltak%20for%20å%20redusere%20sykdomsbyrden%20og%20bedre%20folkehelsen%20(NCD).pdf
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Kirk, D. (1998). Educational Reform, Physical Culture and the Crisis of Legitimation in Physical Education. *Discourse (Abingdon, England)*, 19(1), 101-112.
<https://doi.org/10.1080/0159630980190107>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Sanner legg fram forslag til nye læreplanar*. Regjeringa.no.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/sanner-legg-fram-forslag-til-nye-lareplanar/id2632315/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - Tverrfaglige temaer (2.5)*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesleden i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning Trøndelag 2010* (s. 65-78). Tapir Akademisk.
- Marshall, J. & Hardman, K. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European physical education review*, 6(3), 203-229.
<https://doi.org/10.1177%2F1356336X000063001>
- Medin, J. & Alexanderson, K. (2000). *Begreppen hälsa och hälsofrämjande - en litteraturstudie*. Studentlitteratur.
- Meld.St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 - 2018). Høgskolen i Innlandet.
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moen, K. M., Westlie, K., Teksum, T. N. & Bjørke, L. (2019, 27. Februar). *Tverrfaglige tema - episode 1 : Alt blir nok bedre med folkehelse og livsmestring i skolen!(?)*. Kroppsøvingforskning. <https://blogg.forskning.no/kroppsoving/tverrfaglige-tema--episode-1-alt-blir-nok-bedre-med-folkehelse-og-livsmestring-i-skolen/1299737>
- Mong, H. H. (2019). “I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske”–En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>

- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education—a review of literature. *Physical education and sport pedagogy*, 24(5), 506-518.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1631270>
- Monsen, N. K. (2002). *Den gode sirkel : en filosofi om kjærlighet og helse*. Fagbokforlaget.
- Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- O'Sullivan, M. (2004). Possibilities and pitfalls of a public health agenda for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 392-404.
<http://hdl.handle.net/10344/3189>
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa* [Doktorgradsavhandling, Örebro universitetsbibliotek]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A136837&dswid=-9073>
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>
- Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N.-F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøvingsfaget. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault : Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 112-129). Fagbokforlaget.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. R. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.11). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsøving/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsving*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., Jensen, R. M. & Aaring, V. (2021, 09. Februar). *Skal ikke elevene bli glade i å utfolde seg fysisk?* Forskersonen.
<https://forskersonen.no/debattinnlegg-helse-kroppsoving/skal-ikke-elevne-bli-glade-i-a-utfolde-seg-fysisk/1808728>
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2017). Girls' bodily activities in physical education How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442-459.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1050370>
- Webb, L., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372.
<https://doi.org/10.1080/13573320802444960>
- World health organisation (WHO). (1946). *Constitution of the world health organisation*.
World health organisation. Hentet 19.09 fra
https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf#page=7
- World health organisation (WHO). (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. <https://www.who.int/dietphysicalactivity/global-PA-recs-2010.pdf>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Hvor lenge har du vært lærer i kroppsøving?
- Har du formell kompetanse knyttet til kroppsøving? Oppf: Hvor mange studiepoeng?
- Fritidsaktiviteter?

Lærers erfaringer og refleksjoner rundt helse

- Kan du si noe om hva begrepet helse innebærer for deg?
- På hvilken måte er helse er viktig for deg?
- Oppf: Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva kan ha betydning for helsen vår?
- Fins det forskjellige måter å forstå helse på?
- Kan man oppnå god, dårlig eller normal helsetilstand?
 - o Er dette noe man kan måle?

Refleksjoner knyttet til helse og kroppsøvingfaget

- Hva er viktig for deg å formidle i faget kroppsøving?
 - o Hva tenker du er viktig å tenke på når du planlegger undervisning?
- Har helse en tilknytning til faget kroppsøving?
 - o Oppf: På hvilken måte? Konkrete eksempler?
- Er helse noe elevene er opptatt av?
 - o Oppf: På hvilken måte? Kan du gi konkrete eksempler?
- Jobber du med helse i undervisning?
 - o Oppf: hvordan?
 - o Er det noen situasjoner der en ikke jobber med helse i kroppsøvingfaget?
 - o Bevisst påvirkning på elevers helse?
- Hvilke tanker gjør du deg knyttet til elevenes helse?
 - o Hva baserer du tankene dine på?
 - Observasjon, testing, samtaler?

Refleksjoner rundt folkehelse og livsmestring

- Hva tenker du om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?
 - o Fordeler/ulempes
- I læreplanen står det at i kroppsøving «handler det om å fremme fysisk og psykisk helse».
 - o Hvordan tenker du å fremme fysisk helse?
 - o Hvordan tenker du å fremme psykisk helse?
- Hva tenker du blir kroppsøvingfagets bidrag i eventuelle tverrfaglige prosjekt med fokus på folkehelse?

Refleksjonsdel

Oppfølging av og refleksjon rundt intervjupersonens uttrykte svar og forståelse

- Kan du utdype hva du mente når du fortalte at.....?
- Jeg spurte deg tidligere om det fantes forskjellige måter å forstå helse på
 - o Forslag til oppfølging:
 - o Vi har ulike perspektiv på helse:
 - Objektivt
 - Subjektivt
 - Sosiokulturelt
 - Hva tenker du om det?
 - o Ulike teoretiske perspektiver: Finnes ulike teorier om helse, hva tenker du om en slik måte å forstå/se på helse før?
 - o Patogent (biomedisinsk)
 - Ser ofte etter avvik fra det normale:
 - Kommer dette til uttrykk i skolen?
 - Hvis ja: På hvilken måte? Fra lærere? Blant elevene?
 - o Salutogent (holistisk)
 - Helse ses som en helhet med psykiske, fysiske og sosiale faktorer i samspill:
 - Kommer dette til uttrykk i skolen?
 - Hvis ja: på hvilken måte? Fra lærere? Blant elevene?
 - o Har du noen tanker om hvilke konsekvenser de ulike perspektivene kan ha på måten man jobber med helse i faget?
 - Hva med folkehelse knyttet til det tverrfaglige temaet?

Avslutning:

- Noe mer du ønsker å fortelle?
- Har du noen spørsmål?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Folkehelse og livsmestring og kroppsøvlingslæreres refleksjoner rundt helse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke refleksjoner kroppsøvlingslærere har rundt begrepet helse. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Helse et aspekt ved faget kroppsøving det har vært diskusjoner rundt i mange år. Ved innføringen av de nye læreplanen er folkehelse og livsmestring ett av tre tverrfaglige temaer. Tidligere forskning har vist at helseforståelsen lærere har vil påvirke hvordan de praktiserer undervisningen i faget kroppsøving. Derfor ønsker jeg å gjøre et intervju med deg som kroppsøvlingslærer om hvilke refleksjoner og erfaringer du har rundt helse, i tilknytning til deg selv, undervisning og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en masteroppgave og Høgskulen på vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg tar kontakt med deg fordi du jobber som kroppsøvlingslærer på et trinn hvor de nye læreplanene har begynt å bli gradvis innført.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du ønsker å delta, innebærer det et intervju med meg på ca. 45 min. Spørsmålene vil dreie seg om helse, helse i tilknytning til kroppsøving og folkehelse og livsmestring. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker, og deretter transkribert og analysert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er fortalt i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Opplysningene er det bare meg selv som vil ha tilgang til.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli anonymisert og lagret adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai, uke 19.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på vestlandet
 - o Ove Ronny Olsen Sæle (veileder), tlf: 55 58 56 04. Mail: Ove.Ronny.Olsen.Sele@hvl.no
 - o Kristoffer Byberg, tlf: 980 18 061. Mail: Kristoffer.byberg94@outlook.com

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ove Ronny Olsen Sæle
(Forsker/veileder)

Kristoffer Byberg
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Folkehelse og livsmestring og kroppspøvningslæreres refleksjoner rundt helse*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kroppsøvingslæreres forståelse av folkehelse og livsmestring

Referansenummer

822265

Registrert

08.10.2020 av Kristoffer Byberg - kristoffer.byberg94@outlook.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ove Ronny Olsen Sæle, Ove.Ronny.Olsen.Sele@hvl.no, tlf: 4755585604

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristoffer Byberg, kristoffer.byberg94@outlook.com, tlf: 98018061

Prosjektperiode

20.08.2020 - 18.05.2021

Status

27.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 27.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og dermed kun kan uttale seg generelt om sine erfaringer. Informantene må omtale hendelser og erfaringer på en måte som ikke gjør enkeltelever identifiserbare, hverken direkte ved bruk av navn eller indirekte gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger. Vi anbefaler at informantene minnes om taushetsplikten i forkant av intervjuene.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.5.2021.

Vi legger til grunn at prosjektet ikke registrerer særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold. I forkant av intervjuene bør informantene oppfordres til å dele sine oppfatninger rundt helse og livsmestring generelt, uten å komme inn på egen helse. Dette bør gjentas før spørsmål der det kan være spesielt relevant.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende

informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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

Vedlegg 4

