

Formålet med kroppsøvningsfaget

Fremkomsten av diskurser innen norsk kroppsøving:

En kvantitativ tverrsnittstudie

BENEDICTE ASKILDSEN

VEILEDER

Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2018

Avdeling for lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrett

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring



Sammendrag

Bakgrunn og hensikt: Bakgrunnen for denne studien er den pågående legitimeringsdebatten innenfor kroppsøving. Fagets uklare kjerne gjør at mange er usikre på dets formål. Hensikten med studien er å undersøke forekomsten av helsediskurs, idrettsdiskurs og dannelsesdiskurs i norsk skole, samt hvilken diskurs som synes å være mest fremtredende i kroppsøving. I tillegg vil jeg undersøke om det finnes ulike oppfatninger av formålet med faget på bakgrunn av kjønn, om det er forskjeller i oppfatning fra ungdomsskole til videregående samt om trivsel har noe å si for hvordan elevene opplever formålet med faget.

Metode: Studien er gjennomført med kvantitativt tverrsnittdesign. Datainnsamlingen ble gjennomført i 2016 som en del av REPAC-prosjektet. Utvalget i studien bestod av kroppsøvingselever (N = 2680) i 10.klasse på ungdomsskolen og 3.klasse på videregående skole. Informantene var elever ved skoler i Agder, Oslo/Akershus og Østfold. Et instrument som tok sikte på å måle fremkomsten av de tre diskursene helse, idrett og danning, ble utviklet for denne studien.

Resultat: Resultatene viste at blant de tre diskursene, var det helsediskursen som var den mest fremtredende innenfor norsk kroppsøving. Det ble vist signifikant kjønnsforskjell, hvorav jentene rapporterte signifikant høyere enn guttene for opplevd helse- og dannelsesdiskurs, mens det ikke ble funnet signifikant forskjell mellom kjønn og opplevd idrettsdiskurs. Det fremkom igjen signifikant forskjell mellom de tre diskursene og skoleslag. Videre ble det påvist en signifikant forskjell mellom de tre diskursene og trivsel i faget. Det vil si at de som liker kroppsøvingsfaget svært godt, rapporterte signifikant høyere på alle de tre diskursene, og de som ikke liker faget, rapporterte signifikant lavere verdier på alle de tre diskursene.

Nøkkelord: Kroppsøving, formål med kroppsøvingsfaget, legitimeringsdebatt, helsediskurs, idrettsdiskurs, dannelsesdiskurs

Summary

Background and purpose: The purpose of physical education is a highly discussed theme today, mostly because of the unclear core of the subject. This study aims to investigate the emergence of the health-discourse, the sports-discourse and the «bildung» -discourse, as well as to examine which of these discourses that are the most prominent within Norwegian physical education. The study also aims to investigate the emergence of gender differences in the discourses in the subject, if there is a difference in experienced discourses based on schooling as well as investigating if students' wellbeing makes a difference in the understanding of discourses in physical education.

Method: The design of this study was a cross-sectional method. The collection of data for the survey was conducted in 2016 as a part of a larger project, REPAC. The responders in the study were physical education students (N =2680) in the 8th grade at secondary school and 3rd grade at high school. The participants were from schools in Agder, Oslo/Akershus and Østfold. An instrument aimed to measure the emergence of the three discourses health, sport and «bildung»-discourse, was developed for this study.

Results: The study showed that the health-discourse was the most prominent discourse within Norwegian physical education. The results showed a significant difference between gender and experienced health- and «bildung»-discourse in the subject, but no gender-difference between experienced sports-discourse of the subject, where the girls reported higher levels than the boys. There was no significant difference between experienced discourses based on schooling. The results also showed a significant difference between experienced purpose of the subject and student's well-being in physical education. In other words, the students that like the subject reported higher levels on all of the discourses, and the students that do not like the subject reported lower levels on all of the discourses.

Key words: Physical education, the purpose of physical education, aim of the subject, health-discourse, sports-discourse, «bildung»-discourse.

Forord

Masteroppgaven min markerer avslutningen på mine seks år som student, hvorav fire er gjennomført på Høgskolen i Oslo og Akershus, og de to siste på Universitetet i Agder. Jeg ser tilbake på en minnerik, innholdsrik og lærerik studietid. Det siste året har særlig vært utfordrende, men også spennende og lærerikt. Jeg har kombinert master med jobb, noe som til tider har vært veldig krevende, så jeg er både stolt og takknemlig for at jeg endelig kan si at mastergraden er fullført. Gjennom dette arbeidet har jeg tilegnet meg både kunnskap og erfaringer jeg anser som meget nyttige for min fremtidige karriere som lærer. Jeg ønsker å benytte denne anledningen til å takke noen personer jeg mener fortjener en liten ekstra oppmerksomhet.

Jeg ønsker først og fremst å takke min dyktige veileder Tommy Haugen for alt jeg har lært gjennom denne prosessen. Veiledningene har gitt meg både metodisk- og faglig kunnskap, inspirasjon, støtte og konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet meg fremover, og som har bidratt til å få frem potensialet mitt.

Jeg vil også rette en stor takk til familie, venner og kollegaer. Dere har gjennom hele dette året støttet meg, hjulpet med korrekturlesing og motivert og inspirert meg til å fullføre oppgaven. Dere har vært gode å ha de dagene det har blitt imot, og det har vært godt og hatt noen som har hårt på tankene mine – både glede og frustrasjon.

Kristiansand, mai 2018.



Benedicte Askildsen

Innhold

1.0 Introduksjon	2
1.1 Formålet med studien	4
2.0 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Kroppsøvfingsfagets historie	5
2.2 Legitimering av kroppsøvfingsfaget i dag	6
2.3 Læreplanen og legitimeringsdebatten.....	14
2.4 Hvordan opplever elevene kroppsøvfingsfaget?.....	15
3.0 Forskningspørsmål.....	17
4.0 Metode.....	18
4.1 Kvantitativ metode	18
4.2 Beskrivelse av studien	19
4.3 Etske overveielse.....	21
4.4 Måleinstrumenter.....	21
4.5 Reliabilitet og validitet	24
4.6 Statistiske analyser	25
5.0 Resultater.....	27
5.1 Deskriptive analyser	27
5.2 Fremkomsten av de tre diskursene	28
5.3 Sammenlikning av bakgrunnsvariabler	29
5.4 Opplevd trivsel i kroppsøving	30
6.0 Diskusjon.....	33
6.1 Generell diskusjon	33
6.1.1 Fremkomsten av de tre diskursene i norsk kroppsøving	33
6.1.2 Opplevd diskurs på bakgrunn av kjønn, skoleslag og trivsel	39
6.2 Metodisk diskusjon.....	41
6.2.1 Metode og design	41
6.2.2 Utvalg.....	42
6.2.3 Datainnsamling og måleinstrument	42
6.2.4 Bearbeiding av data.....	44
7.0 Avslutning	46
7.1 Veien videre.....	47
8.0 Referanseliste	48

1.0 Introduksjon

Utdanningsdirektoratet har gjennom tidene utarbeidet flere styrende dokumenter som forteller oss hva skolefagene skal være, samt hva de skal bidra med. Læreplanene er statlig styrte planer som skal sikre elevene den opplæringen de har krav på i de ulike fagene. Læreplanen i kroppsøving er en kompleks plan. Denne læreplanen ble i 2012 revidert, blant annet for å i ytterligere grad tydeliggjøre formålet med faget samt å gjøre kompetansemålene tydeligere (Utdanningsdirektoratet, 2012). Selv om fagets formål og kompetansemål står nedfelt i læreplanen er fagets status og legitimering uklar (Ommundsen, 2013), og flere kritiserer planen for å være for bred og uklar samt at den gir store rom for lokal tolking (Gurholt & Steinsholt, 2010).

I læreplanen står følgende:

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

I utdraget (Utdanningsdirektoratet, 2012) vises det til tydelige mål om at kroppsøvingfaget skal være et allmenndannende fag samt at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede gjennom en fysisk aktiv livsstil. Kompetansemålene for kroppsøving inneholder blant annet idrettsaktivitet, fair-play og trening og livsstil. Gjennom disse ulike emnene skal elevene utvikle seg innen bevegelseskompetanse og denne dannelsesprosessen skal bidra til bevegelsesglede. Selv om læreplanen inneholder fagets overordnede mål og kompetansemål, er fagets legitimering og status fremdeles uklar (Ommundsen, 2013; Gurholt & Steinsholt, 2010).

Det har lenge pågått en debatt blant fagfolk innenfor kroppsøvingfaget og på politisk hold om hvorfor elevene skal ha kroppsøving som skolefag og om hva som skal være formålet med faget i skolen. Det skilles mellom ulike diskurser i kroppsøvingfaget (Foucault, 1972) som viser til hvordan faget blir legitimert. Ifølge Foucault (1998) er en diskurs de kulturelle, historiske eller sosiale betingelsene som muliggjør at en ytring eller en handling blir oppfattet som akseptabel eller naturlig. Det skilles mellom legitimering av kroppsøvingfaget på bakgrunn av helsediskurs (Augestad, 2003; Säfvenbom, 2010), idrettsdiskurs (Hunter, 2004;

Säfvenbom, Haugen, Bulie, 2014) og danningsdiskurs (Ommundsen, 2013; Larsson & Karlefors, 2015).

Selv om styringsdokumentene fra utdanningsdirektoratet har tydelige overordnede formål for kroppsøvfingsfaget, synes faget likevel å ha en uklar legitimering (Gurholt & Steinsholt, 2010; Ommundsen, 2013). Legitimering i denne sammenhengen er ifølge Ommundsen (2013) hvordan kroppsøvfingsfaget blir allment akseptert, og at det kan ha ulik aksept i ulike miljøer. Fagets uklare legitimering kan poengteres ved å se de ulike oppfatningene som Green (2008), Öhman og Quennerstedt (2008), Hunter (2004) og Ommundsen (2013) viser til. Green (2008) og Öhman og Quennerstedt (2008) hevder at kroppsøvfingsfaget er et rekreasjonsfag der aktivitet er i sentrum, mens Hunter (2004) mener faget bør sees synonymt med idrett. Ommundsen (2013; 2016) hevder derimot på sin side at faget burde være et læringsfag hvor danning og utvikling settes i fokus.

Kroppsøvfingsfaget har ifølge Ommundsen (2013) en marginalisert status som skolefag, samt at faget som lærings- og dannelsesarena stadig skyggelegges fordi legitimeringen er uklar. Ommundsen (2013;2016) argumenterer for at kroppsøvfingsfaget, slik vi kjenner det, ofte blir legitimert som en helsefremmende og sykdomsforebyggende funksjon i samfunnet vårt. Samtidig begrunnes faget ofte som en nytteverdi og et rekreasjonsfag til fordel for de teoretiske fagene. Ommundsen (2013) presiserer at faget burde fremme enda mer fysisk-motorisk læring, da dette både kan øke læringsutbyttet og allmenndanning, og styrke fagets relevans i skolen. Gurholt & Steinsholt (2010) mener at kroppsøvfingsfaget tillater stort rom for å fritt tolke hva faget skal være. Videre hevder de at fagets overordnede mål og innhold stadig tilsidesettes, noe som fører til at læringsmulighetene i faget forsvinner.

Både Augestad (2003) og Säfvenbom (2010) hevder at idrett- og helseaspektet lenge har vært dominerende i kroppsøvfingsundervisningen. Dersom man i undervisningen også har fulgt læreplanene, finner man her støtte i dette utsagnet (By, 1998). Men, som tidligere nevnt, pågår det i dag en debatt og diskusjon der det i hovedsak fremmes tre ulike diskurser, og Augestad (2003) argumenterer for at kroppsøvfingsfaget i dag ikke bare preges av én diskurs alene, men et sett av flere diskurser. Det spenningsforhold vi ser i dag er det Crum (1993) kaller forholdet mellom biologisk ideologi og pedagogisk ideologi. Den biologiske ideologien viser til kroppsøving som et fag som helse- og idrettsrettet, og hvor læring av det fysiske er hovedmålet. I kontrast til dette dreier den pedagogiske ideologien seg om undervisning gjennom det fysiske, som kan anses å likne en dannelsesrettet undervisning.

1.1 Formålet med studien

I lys av legitimeringsdebatten vi har i dag, ser man tydelige tendenser til et fag som er legitimert gjennom nytteverdier knyttet til helseperspektiver og idrettslige perspektiver, fremfor den egenverdien kroppsøvingfaget egentlig er ment å gi. Formålet med kroppsøvingfaget har etter det jeg kjenner til ikke blitt undersøkt kvantitativt ved større utvalg. En måte å forstå formålet med kroppsøvingfaget på er å ta utgangspunkt i de tre diskursene.

På bakgrunn av dagens legitimeringsdebatt ønsker jeg i min masteroppgave å kartlegge forekomsten av de nevnte diskursene i norsk skole, samt undersøke hvilken diskurs som synes å være mest fremtredende i kroppsøving. Operasjonaliseringen av diskursene brukes i denne studien som en måte å forstå formålet med kroppsøvingfaget. I tillegg vil jeg undersøke om det finnes ulike oppfatninger av diskursene i faget på bakgrunn av kjønn, om det er forskjeller i oppfatning fra ungdomsskole til videregående og til slutt om trivsel har noe å si for hvordan elevene opplever diskursene i faget.

2.0 Teoretisk rammeverk

Det følgende teorikapittelet vil belyse relevant teori som skal gi bedre forståelse for forskningsområdet. Den første delen av dette kapitlet omhandler legitimering av kroppsøvingsfaget gjennom tidene. Deretter følger en presentasjon av forskning og teori knyttet til dagens legitimeringsdebatt i kroppsøvingsfaget. Kapitlets siste del belyser aktuell teori knyttet til kjønn, alder og trivsel innenfor kroppsøvingsfaget.

2.1 Kroppsøvingsfagets historie

Kroppsøvingsfaget, slik vi kjenner det i dag, har et stort fokus rettet mot å fremme livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2006). Men slik har det ikke alltid vært slik. Både fagets navn, utførelse og formål har endret seg flere ganger i løpet av de siste 170 årene. Allerede i 1848 fikk dagens kroppsøving sin opprinnelse som skolefag under navnet Legemsøvelser. Faget var forbeholdt gutter rundt om på byfolkeskolene (Gruholdt & Steinholdt, 2010). Ifølge Augestad (2003) kan legitimerings- og diskurs debatten knyttet til kroppsøvingsfaget grovt sett deles inn i tre tematiske perioder, og at den strekker seg tilbake til fagets opprinnelse på 1800-tallet.

Augestad (2003) hevder at faget i perioden 1889-1925 var preget av en diskurs som omfattet militærliknende atferd som viljeforming, karakterdannelse, disiplin og nasjon. Dette har sammenheng med fagets forsvars- og militærforberedende formål (Augestad, 2003; Gurholt & Steinsholt, 2010). I 1889 ble navnet endret til Gymnastikk (Gruholdt & Steinholdt, 2010), og ble da et obligatorisk fag for både gutter og jenter i byfolkeskolen. Mot slutten av denne perioden startet en gradvis endring av fagets formål grunnet at leger og medisinske faktorer i større grad påvirket kroppsøvingsfaget.

I den andre perioden fra 1925-1960 ble faget legitimert på bakgrunn av medisin, hygiene, helse og sykdom (Augestad, 2003). Kroppsøvingsfaget skulle ikke lengre være karakterdannende, men skulle heller bidra til helseoppdragelse (Augestad, 2003). I 1939 kom to nye normalplaner, Normalplan for Byfolkeskolen av 1939 og Normalplan for Landsfolkeskolen av 1939 (By, 1998). Denne perioden var preget av reformpedagogiske strømninger. Blant annet ble i 1936 *Lov om folkeskolen* implementert, og kroppsøving ble obligatorisk for begge kjønn. Hygieneforkjemperne fremmet at kroppsøving var like viktig for jenter som for gutter (By, 1998), men undervisningen skulle skje separat med likekjønnet lærer (By, 1998; Augestad, 2003). Fysisk fostring ble en sentral del av faget (Gruholdt &

Steinholdt, 2010), og målene for faget inneholdt nå begreper *som utvikling, kroppslig og legemlig* (By, 1998; Gruholdt & Steinholdt, 2010). Militærforberedende øvelser som for eksempel skyting ble utelatt i planene, noe som førte til at mye av den militære tilknytningen til kroppsøvningsfaget forsvant (By, 1998). Kroppsøvningsfaget skulle nå fremme naturlig utvikling av barna og deres helse (Gruholdt & Steinholdt, 2010), og det skulle fremme en etisk dannelsesverdi gjennom blant annet selvbeherskelse, utholdenhet og mot, godt kameratskap og god samfunnsånd (By, 1998).

Den tredje perioden omhandler 1960-tallet og frem til i dag (Augestad, 2003). Ifølge By (1998) var fagets plass i skolen i *Forsøksplanen for 9-årig grunnskole* av 1960 begrunnet ut fra helsemessige årsaker. Men det ble også utviklet en annen form for legitimering av faget i *Mønsterplanene* på 1970- og 1980-tallet. Kroppsøvningsfaget skulle da stimulere til «kreativitet, utfoldelse og personlig uttrykk gjennom bevegelse i tillegg til funksjonelle bevegelser» (By, 1998, s. 10). Læreplanen inneholdt ferdighetsmål, mens de kognitive målene ble utelatt (By, 1998). Den første mønsterplanen innførte likestilling mellom gutter og jenter. Det ble fra nå av fellesundervisning i kroppsøving (Gruholdt & Steinholdt, 2010). I kroppsøvningsfaget ble det i denne perioden ønsket økt timetall og en balanse mellom de teoretiske og de praktiske fagene (By, 1998).

Videre ble kroppsøvningsfagets innhold preget av dannelsesbegrep som samarbeid, selvrespekt og omsorg. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* av 1997 ble blant annet glede og mestring vektlagt. Disse uttrykkene signaliserte et ønske om å fremme fagets egenverdi fremfor de instrumentelle verdiene (By, 1998). I denne perioden ble Arnold's (1980; Arnold, 1988) bevegelsesdimensjoner introdusert innenfor kroppsøving. Disse bevegelsesdimensjonene uttrykker fagets egenverdi og nytteverdi og omhandler at elevene i kroppsøvningsfaget *lærer i, om og gjennom* bevegelse. Ifølge Arnold (1991) er læring i bevegelse utvikling av praktisk kunnskap ved deltakelse i fysisk aktivitet, læring om bevegelse viser til teoretisk og faktisk kunnskap og læring gjennom bevegelse omhandler hvordan bevegelse kan anvendes for å nå andre mål slik som helse eller kognitiv utvikling.

2.2 Legitimering av kroppsøvningsfaget i dag

Kroppsøvningsfaget anklages for å ha en uklar kjerne (Gruholdt & Steinholdt, 2010), og dersom man ser på målene i læreplanen for kroppsøving finner man tilnærming til særlig tre diskurser, nemlig helsediskursen, idrettsdiskursen og dannelsesdiskursen. Disse er i dag sentrale i den

aktuelle legitimeringsdebatten. Faget har mål som inneholder elementer innenfor både helse, idrett og danning. En helsetilnærming utspiller seg på flere områder, først i hovedområdet og senere i delmål for opplæringen. I formålsdelen av læreplanen poengteres det at faget skal bidra til bedre kunnskap om helse og livsstil, og i delmålene ser man mål om at elevene skal lære å ta vare på sin egen helse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Idrettsaktivitet er overordnet del av målet for opplæringen, og det forventes at elevene fra tidlig alder skal kunne «praktisere treningsmetodar for å forbetre ferdigheiter i individuelle idrettar...» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Læreplanen i kroppsøving består av ulike overordnede mål for hva opplæringen skal inneholde. Her står det skrevet at et av hovedformålene med kroppsøvingfaget er at det skal være «*eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede*» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det fremmes ulike dannelsesaspekt i den generelle delen av læreplanen som for eksempel det å lære sosiale samspill, og begrep som *samarbeid* og *fair-play* finnes under planens delmål for opplæringen. Videre i dette kapittelet presenteres legitimeringen av kroppsøvingfaget gjennom de tre diskursene samt forskning knyttet til dem ytterligere. Da forskning på norsk kroppsøving i dag er mangelvare brukes også nordisk forskning, da disse anses å ha nyttig overføringsverdi.

Legitimering gjennom helsediskurs

I følge Öhman & Quennerstedt (2008) baserer helsediskursen i faget seg på de samfunnsmessige helserelevante utfordringene vi i dag står ovenfor. Stadig flere i befolkningen er inaktive og livsstilssykdommene øker (Helsedirektoratet, 2016). Skolen anses å være en løsning for å øke barn og unges tidsbruk på fysisk aktivitet. Det fremmes spesielt to måter kroppsøving kan ha innvirkning på barn og unges helse. Dette er å øke kunnskapen knyttet til de helsemessige gevinstene man kan få av fysisk aktivitet (McKenzie et al., 1995), og å øke den helserelevante aktiviteten i skolen (Resaland et al., 2011).

Dagens sentrale styringsdokumenter, samt erfarne forskere, synes å ha et stort fokus på helse innenfor kroppsøvingfaget, og vil at faget skal bidra til å øke elevenes fysiske form ved fysisk aktivitet i skolen (McKenzie et al., 1995; Öhman & Quennerstedt, 2008; Nyberg & Larson, 2012). I rapporten «Fysisk aktivitet i skolehverdagen» (Sosial- og Helsedirektoratet, 2003) kommer det frem at elevenes aktivitet i kroppsøvingstimene ikke oppnår Helsedirektoratets (2014) aktivitetsanbefalinger. Deres anbefalinger for barn og unge er 60

minutter fysisk aktivitet per dag. Ser man på nyere rapporter (Folkehelse rapporten, 2014), fremkommer mer positive resultater. 90 % av barn og unge i småskolen oppnår helsedirektoratets anbefalinger om 60 minutter med fysisk aktivitet hver dag. Fysisk aktivitet på daglig basis er ifølge Folkehelse rapporten (2014) blant annet med på å redusere mulige livsstilssykdommer, men rapporten viser samtidig at den fysiske aktiviteten blant barn og unge er synkende gjennom hele grunnskolen.

Både helsedirektoratet (2003; 2014) og forskere (Resaland et al., 2011) oppfordrer til å øke antallet kroppsøvingstimer i skolen for å øke elevenes fysiske aktivitet, noe som igjen kan ha en positiv påvirkning på helsetilstanden. Dette på bakgrunn av en intervensjonsstudie gjennomført av Resaland et al. (2011) der de blant annet endret timetallet og innholdet i kroppsøvingundervingen. Resultatene viste bedre fysisk form hos barn og unge, men også at lærerne slet med å holde på denne positive tendensen. En annen toårig intervensjonsstudie av Sallis, McKenczie, Alcaraz, Kolody, Faucette, & Hovel, (1997) hvor de spesialtilpasset kroppsøving på en barneskole, fant økning i aktivitetsnivået i kroppsøvingstimen. De fant ingen endring i aktivitetsnivået på fritiden. McKenzie et. al. (1995) peker også på funn som viser til at elevenes fysiske form bedres gjennom kroppsøvingundervisningen. De argumenterer videre for at skolene i mange tilfeller er den eneste arenaen der barn møter på fysisk aktivitet og at skolen derfor anses som en særdeles viktig arena i oppbyggingen og utviklingen av kompetanse innen helse.

Helsediskursen påpekes også av Öhman og Quennerstedt (2008). De hevder at barn og unges helse forbedres i kroppsøvingundervisningen på bakgrunn av at læreren har en tendens til å vektlegge krevende og intens fysisk aktivitet i kroppsøvingundervisning. Öhman og Quennerstedt (2008) hevder at mange lærere bruker uttrykket «helse i hver svettedråpe». Lærere i kroppsøvingundervisningen femmer svette som god innsats og god helse. Lærerne engasjerer ifølge Öhman og Quennerstedt (2008) elevene ved å rope ut treningsinspirerende ord og uttrykk som «jobb, jobb, jobb», «en gang til», «litt hardere» og «du er vel ikke trøtt enda, er du?».

Flere i dagens samfunn trekker paralleller mellom trening, fitness, fysisk form og god helse, og mener dette er et argument for at helse burde være formålet med kroppsøvingfaget. Flere forskere peker på hvordan helsediskursen står i sentrum i kroppsøvingundervisningen. Aasland, Walseth og Engelsruds (2017) forskning på kroppsøvingundervisning fant at

fokuset i undervisningen ikke var på selve aktiviteten, men på helseeffekten av undervisningen. Aasland et al. (2017) påpeker at lærere som legitimerte faget ved en helsediskurs, mente de lyktes mer med undervisningen. Lærerne begrunnet undervisningen med at timene gagnar deres helse, samt at denne helseeffekten er en forutsetning for bevegelse og aktivitet senere i livet. Samme tendenser finner vi i forskning av Larsson & Nyberg (2017) der de forsket på kroppsøvingslærernes måte å hjelpe elevene til utvikling av bevegelsesmuligheter. Her kommer det frem at lærerne vektlegger helseeffekt i undervisningen, og har et mål om at elevene skal bevege seg så mye som mulig. Funnene deres indikerer at lærerne ofte tenker at det ikke spiller noen rolle hvordan elevene beveger seg, så lenge de beveger seg (Larsson & Nyberg, 2017).

Med dette kan man klart se et spill mellom kroppsøvingsfaget og politikken når det kommer til en helsediskurs der reduisering av inaktivitet livsstilssykdommer står sentralt. Sett i forhold til læreplanen i kroppsøvingsfaget (Utsanningsdirektoratet, 2012) er ikke dette hovedformålet med faget i skolen. I tillegg er det flere som hevder en helsediskurs er en for snever legitimering av kroppsøvingsfaget. Ifølge Green (2010) utgjør kroppsøvingsundervisningen kun 2 % av barn og unges våkne tid, og stiller spørsmål knyttet til fagets helsefremmende effekt. Green (2010) argumenterer for at helseeffekten ikke er tilstrekkelig nok, og frykter at kroppsøvingsfaget fjernes dersom det legitimeres på dette grunnlaget. Ommundsen (2008) peker også på flere faktorer som svekker faget ved en helsetilnærming til kroppsøvingsfaget. Han hevder at motstandere av faget vil hevde at faget ikke er reelt, da det ikke ivaretar barn og unges helse. Kun skolefag som bidrar med relevante kunnskaper og ferdigheter vil få plass i skolen (Crum, 1993; Evans, 2004; Ommundsen, 2008). Et fag som ikke er reelt og som sees på som et rekreasjonsfag, vil fort kunne miste sin plass i skolen til fordel for eksempelvis lesing og skriving, og ansvaret for barns fysiske aktivitet faller over på foresatte.

Aasland et al. (2017) peker på elementer i hovedformålet med faget, livslang bevegelsesglede og innsats. Det fryktes at en helsediskurs i faget kan skape ytre motiverte elever som læres opp til at faget er en plikt og at elevene må gjennomføre undervisningen for å fremme egen helse. Det argumenteres for at en slik tilnærming til faget er lite tjent for varig bevegelsesglede, samt at det svekker innsatsen, da elevene ikke oppnår glede av det som gjennomføres i undervisningen (Evans, 2004; Ommundsen, 2008). Aasland et al. (2017) hevder at innsats innenfor en helsediskurs kommer til uttrykk som det å jobbe hardt eller det å

bli svett. Lærere som legger til rette for en slik kontekst ser bort ifra det tenkende og problemløsende mennesket, noe som fremmes både i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) og i læreplanen for kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdepartementet, 2012).

Legitimering gjennom idrettsdiskurs

Dagens legitimeringsdebatt setter spesielt fokus på helse og danning. En mer undergravd og tilsidesatt diskurs innen kroppsøving, men som også er meget aktuell i legitimeringsdebatten, er idrettsdiskursen. Innenfor idrettsdiskursen fordres det først og fremst til læring gjennom aktiviteter i form av idretter, men også til læring gjennom fysisk-motorisk ferdigheter (Ommundsen, 2013), samt betydningen av bevegelseskultur (Crum, 1993). Idrettsdiskursen fremkommer ifølge Hunter (2004) på bakgrunn av at mange elever likestiller og sammenlikner kroppsøvfingsfaget med idrett. Annerstedt (2008) hevder at det er et stort idrettsrelatert fokus i dagens kroppsøvfingsundervisning. Dette støttes av Larsson og Karlefors (2015), Säfvenbom et al. (2014) og Kirk (2010).

Säfvenbom (2010) mener at både idretten og helseperspektivet har en sterk innflytelse på dagens kroppsøvfingsundervisning, og hevder at prestasjoner og helseforebygging får stort fokus grunnet gjennomførbarheten knyttet til legitimeringen av faget. Säfvenbom (2010) argumenterer for at et idrettsperspektiv på kroppsøvfingsundervisningen inviterer til at flere elever engasjerer seg i faget, da de med et bredt idrettsutvalg, vil kunne finne minst én idrett de trives med. Samme tendenser peker Annerstedt (2008) på. Han anser idrett innenfor kroppsøving som positivt, og viser til en multi-aktivitetsmodell, også kjent som smørbrødmodellen. Han argumenterer her for at dersom elevene tilbys mange ulike idretter og aktiviteter, vil de høyst sannsynlig finne seg en idrett de trives med, som igjen kan medføre at elevene driver med aktivitet på fritiden (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010).

Säfvenbom (2010) og Säfvenbom, et al., (2014) peker på at en idrettsdiskurs fremmer en kultur der de som allerede er kjente og erfarne med idrett, er dem som mestrer og trives best i faget. Vi finner samme tanker hos Crum (1993) som hevder at kroppsøvfingsfaget lenge har vært og er en arena for dem som allerede er fysisk aktive, atletiske talenter eller medlemmer av ulike idrettslag. Säfvenbom (2010), Säfvenbom et al., (2014) og Larsson & Karlefors

(2015) peker på en kultur i kroppsøvningsundervisningen der de som allerede er kjente og erfarne med idrett, er dem som mestrer og trives best i faget, og at dette for mange av elevene vil kunne gå ut over deres karakterer i faget. De elevene som mangler positive erfaringer fra organisert idrett eller tidligere undervisning kan få negative assosiasjoner til kroppsøving og dermed oppleve mistriivsel i undervisningen dersom undervisningen preges av samme type aktiviteter. Studier av Olafson, (2002) og Johansen og Andrews (2005) viser at elevene med liten idrettserfaring bruker ord som «hat» i beskrivelsen av faget. Videre poengteres det på bakgrunn av disse studiene at trivsel i kroppsøving kan være særdeles viktig for de elevene som ikke deltar i organisert idrett, slik at de kan få kjenne på bevegelsesglede på veien mot en aktivlivsstil på sikt. Aasland, Walseth og Engelsrud (2017) argumenterer for at elevene med idrettslig bakgrunn stiller sterkere i faget og favoriseres, samtidig som de uten idrettslig bakgrunn stemples som elever som ikke har idrettslige ferdigheter nok til å oppnå god måloppnåelse i faget.

Säfvenbom (2010) frykter at læreplanen i kroppsøvningsfaget ikke treffer barn og unges bevegelsesmønster, og argumenterer for at faget må fornyes gjennom aktivitet, da med vekt på barn og unges alternative bevegelsesidealer. Han peker videre på at dersom den samfunnsmessige helselegitimering ligger til grunn for kroppsøvningsfaget, vil dette kunne svekke utvikling innenfor autonomi og indre regulert motivasjon hos elevene. Ifølge Lyngstad (2010) kan en konsekvens av et kroppsøvningsfag som fokuserer på målbare idrettslige faktorer være et prestasjonsmiljø som kan hindre både indre regulert motivasjon samt bevegelsesgleden i faget og generell bevegelseslyst.

Det hevdes også at studenter som tar idrettsutdannelse også er de som var gode i faget (Moen, 2011). Kroppsøvningslærerne velger aktivitetsinnhold ut fra egen habitus, altså sin egen kroppslige og idrettslige kompetanse (Gurholt & Steinsholt, 2010). Ifølge Annerstedt (2008) er en slik diskurs, på bakgrunn av et snevert idrettsperspektiv, preget av undervisning som mangler fokus på didaktikk og pedagogikk. Moen (2011) argumenterer for at idrett dominerer kroppsøvningsfaget grunnet lærerstudentenes idrettserfaring. Öhman og Quennerstedt (2008) hevder at idrettsdiskursen dominerer kroppsøvningsundervisningen på bakgrunn av at lærerne mener en slik måte å gjennomføre undervisningen på føles mest naturlig.

Legitimering gjennom dannelsesdiskurs

Ommundsen (2005) stiller spørsmål om kroppsøvingsfaget skal være et aktivitetsfag der helse er fremtredende som formål, eller et læringsfag der fysisk-motoriske ferdigheter og dannelse er formålet? Gurholt & Steinsholt (2010) viser til at ordet *dannelse* opprinnelig kommer av det tyske begrepet *bildung*, som betyr oppdragelse og kultur. Det omhandler også å bygge opp, oppdra, trene og å disiplinere. Videre knyttes det også til menneskets indre personlighet, og selvdannelse i omgivelsene rundt oss. Danning i kroppsøvingssammenheng vil ifølge Briseid (2013) gjelde praktiske og teoretiske kunnskaper, samt faglige ferdigheter. Danning er innvielse i fag og kultur. I dannelsesperspektivet vil det være en veksling mellom elevenes tilegnelse av fag og kultur, deres egne selvstendige aktiviteter og kritisk refleksjon.

Ifølge Klafki (2001) har kroppslig dannelse gjennom fysisk-motorisk ferdighet en egenverdi som et kompetansefelt i skolen. Dette på bakgrunn av at det inngår i allmenn dannelse av mennesker. Liknende perspektiver finner vi hos Merlau-Ponty (Romdenh-Romluc, 2011) som mener at motoriske ferdigheter, og dermed kroppen, er praktisk kunnskap som er nødvendig for barn og unges interaksjon med omverden og i ulike lærings situasjoner. Ommundsen (2005; 2008; 2013) fremmer utviklingen av fysisk-motoriske ferdigheter og bevegelseskompetanse gjennom blant annet å kunne balansere, hoppe, klatre og å skape bevegelser. Han hevder at dette er svært sentrale elementer blant annet i barn og unges oppvekst, samt at det er nødvendig kompetanse for å utvikle livslang bevegelseslyst. Larsson og Karlefors (2015) fremmer at elevene må få muligheten til å kritisk forstå og utvikle sin kompetanse for å delta i bevegelseskultur, samt de normer og verdier som er knyttet til bevegelseskulturen. Han mener dette kan gjøres gjennom tradisjonelle idretter, alternative bevegelsesaktiviteter, dans, friluftsliv, svømming og orientering.

Ifølge Arnold (1991) bør bevegelsesdimensjon læring i bevegelse anses som fagets primære legitimering, men minner om at dimensjonene læring om og gjennom bevegelse også må få innpass undervisningen. Arnold hevder videre at kroppsøvingsfagets kjerne består av bevegelseslæring, bevegelsesferdighet, bevissthet rundt kropp og kroppslig læring. Denne bevegelseslæringen og bevisstgjøringen sammen med selvrefleksjon representerer ifølge Arnold (1991) fagets egenverdi og allmenndannende komponent.

Ifølge Crum (1993) og Larsson og Karlefors (2015) er deltakelse i ulike bevegelseskulturer viktig for livskvaliteten for mange i det moderne samfunn, og påpeker at dette krever et repertoar av kompetanser for å delta. Crum (1993) mener også at et dannelsesperspektiv der

fokus ligger på bevegelseskultur er å foretrekke for å bevare fagets profesjonalitet, samt viktig for kroppsøvningsfagets overlevelse i skolen. Ommundsen (2013) retter også oppmerksomheten til de som mener faget stjeler viktig tid og hindrer for andre kognitive fag. Han hevder at fysisk-motorisk læring har en signifikant sammenheng med elevenes læring i andre kognitivt rettede fag som matematikk, lesing og skriving.

Ommundsen (2008) frykter at kroppsøvningsfaget mister dets legitimitet som et skolefag dersom man støtter det politiske spillet, og legger fokuset på mål om rekreasjon og faget som en samfunnsnyttig brikke. Videre hevder han at kroppsøvningsfaget i den norske skolen blir legitimert med en snever helsefunksjon. Den samfunnsmessige nytteverdien av kroppsøvningsfaget er stadig økende med tiden, og fokuset på resultater i de teoretiske fagene forsterker denne forståelsen. Ommundsen (2008) mener at en slik forståelse av faget er med på å marginalisere kroppsøvningsfaget, samt at en helsemessig legitimering av faget forsterker marginaliseringen da det fagets opprinnelige læreplanformål ikke oppnås. Han fremmer videre at en helselegitimering av kroppsøvningsfaget kan medføre det han kaller for en selvmarginaliserende effekt ved at kritikerne stiller spørsmål knyttet til relevansen av et skolefag som over tid ikke viser tydelig positiv effekt knyttet til fysisk aktivitet og helse.

Ommundsen (2013) peker også på det faktum at kroppsøvningsundervisningen preges av helsetrenden, der fokuset ligger på utviklingen av den fysiske kroppen. Flere forskere på feltet støtter denne trenden (Gars & Weight, 2001; Krik, 2006; Green, 2008; Quennerstedt 2008). Fysisk-motorisk utvikling i kroppsøvningsfaget anses av flere (Hargraves, 1986; Quennerstedt, 2008; Ommundsen, 2013) som et særdeles viktig moment knyttet til fagets overordnede mål; allmenndanning. Dette er momenter som god helse og den helsemessige funksjonen i samfunnet. Hargreaves (1986) mener at kroppsøvningsfaget er det skolefaget som i størst grad muliggjør allmenndanning av mennesket samt den sosiale dimensjonen av mennesket. Han fremmer også at kroppsøving legger til rette for helhetlig utvikling, og at dette i stor grad kan sammenliknes med hverdagslige aktiviteter og gjøremål. Faget har også stort potensiale innen læring og utvikling av mentale prosesser. Forskere peker på at økt fysisk-motorisk ferdighetsutvikling på lengre sikt vil kunne gi gode aktivitetsvaner, motivasjon og bevegelsesglede, og hevder at dette må fremmes ytterligere i dagens legitimeringsdebatt (Quennerstedt, 2008; Ommundsen, 2013).

Redelius, Quennerstedt, og Öhman (2015) hevder innholdet i kroppsøvfingsfaget må gjenspeile formålet med faget. De peker på at man bør ha større fokus på hensikten med leksjonene, altså hva elevene skal lære, og at man på denne måten fremmer formålet med faget. Ommundsen (2013) setter varseltegn knyttet til kroppsøvfingsfagets overlevelse i skolen. Han argumenterer for at faget uten et fokus på læring og dannelsingsaspekt vil marginaliseres. Dette grunnet at flere kritikere ikke ser noen god grunn til å beholde faget. Det påpekes videre at faget sees på som et rekreasjonsfag, der man har det gøy i en stillesittende hverdag, noe han mener kan føre til at faget i fremtiden kan forsvinne helt. I dagens skole er fokuset på resultater høyt, blant annet i PISA-undersøkelsen, der regning, lesing og skriving måles. Ommundsen (2013) frykter at læreplanen kan være med på å presse ut kroppsøvfingsfaget, da dette er et fag hvor man ikke har målbare resultater å vise til, slik som de teoretiske fagene har. Ommundsen viser med dette at kampen om fagets fortjente oppmerksomhet er i gang.

Larsson og Karlefors (2015) oppfordrer kroppsøvfingslærerne til å skyve fokuset fra undervisning i bestemte idretter over til utforskning av bevegelseskultur. Han mener fokuset bør ligge på utforskning av eksempelvis historikken, hva som trengs for å delta, for så deltakelse og det å oppdage selv, ikke på hva som er rett og galt i teknikk i idretter. Det poengteres videre at dette krever en mer tilbaketrukket lærerrolle, og at dette for mange virker vanskelig å gjennomføre.

2.3 Læreplanen og legitimeringsdebatten

Læreplanen i kroppsøvfingsfaget er sentral innenfor legitimeringsdebatten. På bakgrunn av formålet med faget og kompetansemålene i det kritiseres kroppsøvingen for å være bredt, med uklar kjerne og med stort rom for lokal tolkning (Gurholt & Steinholdt, 2010). Loland (2006) trekker frem sentrale begreper i dagens læreplan i et forsøk på å fremme et humanistisk rammeverk innenfor legitimeringsdebatten. Begrepene han trekker frem er *moral*, *mening* og *helse*. Loland peker på at aktivitetene i kroppsøvfingsundervisningen bør utøves i et moralsk perspektiv, sett i forhold til utvikling av mennesket i et sosialt samfunn. Det fremmes at aktivitetene i undervisningen må gi mening for elevene slik at deltakelsen og faglig utvikling øker i takt med kroppsøvingens verdier. Helseperspektivet trekkes frem grunnet den allmenne forståelsen av helse innenfor kroppsøving. Den omhandler som oftest forebygging av helseplager og livsstilssykdommer. Loland (2006) mener at helsebegrepet i læreplanen bør

integreres i form av en bredere forståelse der det fremmes rasjonell tenkning og med verdier om ligger til grunn for god utdanning. Samme tankegang finner vi hos Krik (2006) som hevder at forståelse av helse i kroppsøving omhandler at fysisk aktivitet skal forebygge og eliminere livsstilssykdommer. Dowling (2010) sier at læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2006) har en snever tilnærming til helse, der formålet er å trene kroppen til optimal funksjon, og peker på at dette har pågått over tid. Dersom man ser på den reviderte læreplanen for kroppsøving synes ikke denne heller å inneholde en bredere og tydeligere forståelse av helsebegrepet innenfor faget. Det er heller ikke i den reviderte planen (Utdanningsdirektoratet, 2012) definert hva helse er, men det fordres til refleksjon knyttet til hvordan helse kan påvirke hverdagslige aktiviteter og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012).

2.4 Hvordan opplever elevene kroppsøvingfaget?

Säfvenbom et al. (2014) har gjennomført en studie der de undersøkte elevenes holdninger til kroppsøvingfaget. Ifølge funn i denne studien hevder Säfvenbom et al. (2014) at 88 % av norske elever trives godt i kroppsøvingfaget. Flere forskere (Green, 2010; Redelius & Larsson, 2010) peker på at elevene opplever kroppsøvingfaget som et rekreasjonsfag. Videre hevdes det at elevene ser på kroppsøving som et avbrekk fra andre teoretiske og tunge fag, og at formålet med faget er å oppleve glede og å ha det gøy.

Säfvenbom et al. (2014) viser videre til at det også finnes de som er mindre fornøyd med kroppsøvingundervisningen. Studien viser at 44 % av elevene ikke var fornøyd med hvordan kroppsøvingundervisningen ble gjennomført, hvor av 12 % av elevene ikke likte faget og 32 % ikke likte hvordan faget ble formidlet. Säfvenbom et al. (2014) viser også til funn som indikerte kjønnsforskjeller i trivsel, da flere jenter enn gutter mistrives i faget. En studie av Kjønniksen, Fjørtoft og Wold (2009) finner samme tendenser og fremmer at både gutter og jenter skårer høyt på trivsel i faget, men peker også på at gutter trives bedre enn jenter i kroppsøving. Atter en studie, gjennomført av Kaj, Saint-Maurice, Karsai, Vass og Csa'nyi (2015), viser at gutter trives bedre enn jenter, og de hevder dette kommer av at guttene mestrer aktivitetene i timene bedre og at de dermed er mer fornøyde med innholdet i undervisningen. Fisette (2011) mener at noen jenter er redde for å bli observert og dømt av andre. Det pekes på at dette også kan omhandle gutter, men at det ikke er godt nok dokumentert. I artikkelen *Gym er det faget jeg hater mest* (Andrews & Johansen, 2005), basert på 13 jenters meninger om kroppsøvingfaget, kommer det frem flere faktorer som fører til jenters mistrivsel eller frafall i undervisningen. Her pekes det blant annet på

guttedominerende aktiviteter, prestasjonsfokus, karakterer og kroppsfixering. Det ble presisert at jentedominerende aktiviteter, som for eksempel dans, ikke ble prioritert. En rapport om fysisk aktivitet blant barn og unge (Kolle, Stokke, Hansen & Anderssen, 2012) viser til at jentene liker kroppsøvningsfaget mindre enn guttene, samt at jentene hevder at de ikke lærer noe i faget, og ser på faget som avkobling. En studie av Seippel (2005) viser til funn som sier at det i den organiserte idretten er en større andel gutter enn jenter, og han argumenterer for at gutter generelt sett er mer aktive enn jenter.

Elevenes fysiske form ser ifølge Gao (2009) ut til å ha betydning for hvordan elevene oppfatter kroppsøvningsfaget. Gao (2009) finner at de som liker faget og har størst tro på egne ferdigheter i kroppsøvningsfaget er de som er i god fysisk form. Kaj et al. (2015) undersøkte sammenhenger mellom fysisk kapasitet og holdning til kroppsøving hos ungdommer. Resultatene viser til at de elevene med god fysisk kapasitet hadde en mer positiv holdning til kroppsøvningsfaget enn de elevene med lavere fysisk kapasitet.

Ifølge Säfvenbom et al. (2014) reduseres elevenes positive holdning til kroppsøvningsfaget med alder for både gutter og jenter. Ifølge Folkehelseinstituttet (2014) er den fysiske aktiviteten blant barn og unge er synkende gjennom hele grunnskolen. En studie gjennomført av Haugen, Säfvenbom & Ommundsen (2011) finner at norske ungdommer er mer idrettsaktive på ungdomsskolen enn de er på videregående skole. Seippel (2005) viser til samme tendenser innenfor frafall som øker med alder og hevder at dette frafaller er størst på videregående skole, der 52 % av ungdommene slutter med idrettsaktiviteter.

3.0 Forskningsspørsmål

Forskningsområdet kan av flere anses som relevant. For det første grunnet at det er en del av en viktig debatt for hele kroppsøvfingsfagets eksistens. For det andre grunnet at det per i dag mangler forskningsarbeid innenfor dette teamet. Målet med denne avhandlingen er å kartlegge fremkomsten av de tre diskursene innenfor norsk kroppsøving, samt å undersøke hvilken av diskurs som fremkommer mest. Jeg vil også undersøke om elevenes oppfatning av diskursene i kroppsøvfingsfaget varierer på bakgrunn av kjønn, skoleslag eller trivsel i faget.

For å oppnå målet med studien min har jeg formulert følgende forskningsspørsmål og tilleggsspørsmål:

- **Hvilken diskurs er mest fremtredende i norsk kroppsøving?**
 - Er det kjønnsforskjell i elevers oppfattelse av diskursene i kroppsøvfingsfaget?
 - Har elevene ulik oppfatning diskursene i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen enn på videregående skole?
 - Varierer elevenes oppfatning av diskursene i kroppsøvfingsfaget på bakgrunn av trivsel?

4.0 Metode

I dette kapitlet presenteres de metodiske valgene og vurderinger som er gjort i forbindelse med denne studien. Dette innebærer utdyping av valgt forskningsmetode, beskrivelse av studien, utvalg, gjennomføring av datainnsamling, etiske overveielser, hvordan studiens kvalitet er forsøkt sikret ved gjennomgang av reliabilitet og validitet og behandlinger av studiens data.

4.1 Kvantitativ metode

Metode er ifølge Polit & Beck (2014) en måte for å komme frem til ny kunnskap. Metoden er et redskap brukt i møte med det som skal undersøkes, og den hjelper forskeren med innsamling av informasjon (data) som trengs til forskningsprosjektet (Dalland, 2012).

Innenfor metode skilles det gjerne mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Både den kvantitative og den kvalitative metoden har et mål om å gi en bedre forståelse av et gitt tema (Dalland, 2012). En kvantitativ metode krever at forskningen er nøye planlagt og det er få avvik fra det planlagte. En kvalitativ metode har et fleksibelt forskningsdesign, og det kan gjerne formes underveis i prosessen (Polit & Beck, 2014). Denne studien har et kvantitativt forskningsdesign, og fokuset fremover vil derfor være på den kvantitative metoden.

Før man vurderer metode for innhenting av data knyttet til en studie, bør man ifølge Dalland (2012) vurdere hva som skal undersøkes. Kvantitativ metode forsøker empirisk å anskaffe ny eller gjeldende kunnskap både sikkert og objektivt (Polit & Beck, 2014). Dette gjøres ved å benytte en deduktiv hypotesetesting for å anskaffe kunnskap. Kvantitativ forskning ønsker å beskrive nøyaktige og presise forklaringer, og gir data i form av målbare enheter og tall, og muliggjør ulike regneoperasjoner i f.eks. statistikkprogram (Dalland, 2012).

En kvantitativ metode fremstiller gjerne sammenhenger mellom to eller flere variabler, og generalisering av funn anses som viktig. Forskeren er opptatt av å gå i bredden, systematikk og presisjon (Dalland, 2012). En operasjonalisering gjennomføres for å få rede på hvordan man skal måle variablene knyttet til et fenomen. En variabel brukes for å beskrive en mulig sammenheng mellom faktorer på et teoretisk-vitenskapelig plan (Polit & Beck, 2014).

4.2 Beskrivelse av studien

Denne studien er en del av et større oppfølgingsprosjekt som foregikk over tre år. Prosjektet heter REPAC¹, og står for *The Relevance of Physical Activity Contexts in the everyday life of adolescents*. REPAC er utviklet i samarbeid med Tufts University i USA. Prosjektet har ifølge NIH et mål om å «undersøke korleis kroppsøving påvirker ulike ungdomsgrupper negativt eller positiv gjennom ein formativ og sårbar periode i livet, samt å kome fram til kunnskap som kan bidra til å optimalisere moglegheiten for involvering og utvikling blant alle unge» (NIH, 2014).

REPAC er utviklet i samarbeid med «Institute for Applied Research in Youth Development», og datainnsamling er gjennomført av Norges Idrettshøgskole, Universitetet i Agder, Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Østfold i 2014, 2015 og 2016. Denne studien baserer seg på deler av prosjektets tredje datasamling. Hele REPAC prosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning, NSD, og denne studien er meldt inn til FEK (Etisk komite for Fakultet for Helse og Idrettsvitenskap, Universitetet i Agder).

Utvalg

Informantene i denne studien er valgt gjennom et bekvemmelighetsutvalg med ulike kohorter. En slik utvelgelse er ifølge Polit & Beck (2014) å velge personer som vil være nyttige for undersøkelsen. Elevene i studien kommer fra ungdomskoler og videregående skoler, fordelt på ulike geografiske steder i Norge, henholdsvis Oslo og Akershus, Agder-fylkene og Østfold. Ved den første datainnsamlingen, som refereres til som T1, gikk elevene i 8. klasse på ungdomskolen og 1. klasse på videregående skole. Ved den tredje og siste datainnsamlingen, som refereres til som T3, gikk elevene i 10. klasse på ungdomskolen og 3. klasse på videregående skole.

Ved T1 i 2014 var det omlag 3000 informanter som besvarte undersøkelsen. Ved T2 året etter, var det rundt 2900 informanter. Ved T3 i 2016, som denne studien baserer seg på, var det totalt 2680 informanter som deltok. Frafallet mellom T2 og T3 skyldes i hovedsak yrkesfaglige elever som fullfører skolegangen etter 2. skoleår. Disse informantene er ikke elever ved videregående skole 3. året, da de har begynt sin tid som lærlinger. Andre årsaker til

¹ For mer informasjon om prosjektet, se: <https://www.nih.no/forskning/fagseksjoner/seksjon-for-kroppsoving-og-pedagogikk/the-repac-project/>

frafallet kan være sykdom, brudd i skolegang eller elever som av ulike årsaker ikke ønsket å delta i undersøkelsen.

Datainnsamlingen T3 hadde en geografisk fordeling hvor 52 % av informantene var fra Oslo, 20 % fra Agder-fylkene og 26 % fra Østfold. Fordelingen mellom ungdomsskole og videregående skole var henholdsvis 62 % fra ungdomsskole og 36 % videregående skole. Fordelingen mellom gutter og jenter var 48 % gutter og 51 % jenter.

Design og prosedyrer

Selve REPAC-prosjektet har et longitudinelt design. Da denne studien er en tverrsnittstudie er det kun dette designet som utdypes ytterligere grunnet relevans for studien. I en tverrsnittstudie undersøker man forekomsten av et fenomen på et gitt tidspunkt (Polit & Beck, 2014). I denne studien ble det gjort ved å samle inn data via spørreskjema, noe som ifølge Thomas et al. (2005) er en vanlig prosedyre. Thomas et al. (2005) sier videre at tverrsnittsundersøkelser er en nyttig metode dersom man skal kartlegge en populasjon. Fordelen med denne typen design er blant annet at man kan samle inn data fra mange personer fordi en slik metode både er billig og rask å gjennomføre. Et høyt antall respondenter gjør at et slikt designet er nyttig der man ønsker generaliserbare funn ved et gitt tidspunkt (Polit & Beck, 2014; Thomas et al., 2005). En ulempe med metoden er at den ikke gir mulighet for å si noe om endring over tid eller noe om kausalitet, altså årsak-virkning forhold (Polit & Beck, 2014; Thomas et al., 2005).

Datainnsamlingen i dette prosjektet ble i hovedsak gjennomført i klassenes kroppsøvingstimer i samhandling med skolens kroppsøvingsavdeling. En representant fra REPAC-prosjektet ledet innsamlingen. Ved innsamlingen av data ble det benyttet spørreskjema som tok mellom 60-90 min å besvare. Informantene gjennomførte spørreundersøkelsen via Survey Xact, en elektronisk selvrapportering. En slik måte å gjennomføre datainnsamling på er ifølge Polit & Beck (2014) både en økonomisk og effektiv. I de tilfellene der det oppstod teknologiske problemer, ble spørreundersøkelsen gjennomført med penn og papir slik at flest mulig av informantene kunne gjennomføre.

For at datainnsamlingen skulle gi ønskelig mengde og nøyaktig informasjon, var representanten fra REPAC tilstede under hele undersøkelsen for å besvare eventuelle spørsmål som måtte oppstå underveis. Elevene ble tydelig informert om at deltakelse i undersøkelsen var frivillig, og at man på et hvilket som helst tidspunkt hadde muligheten for å

trekke seg. Klassene som deltok i prosjektet fikk et gavekort på kr 750 som takk for deltakelsen.

4.3 Etiske overveielser

Flere av deltakerne i REPAC-prosjektet er mindreårige barn. Det finnes retningslinjer når det gjelder forskning på barn (Helseforskningsloven, 2009; Backe-Hansen, 2009), og Polit & Beck (2014) påpeker at man må ta hensyn til at barn er en sårbar gruppe med informanter.

Ifølge Backe-Hansen (2009) er det spesielt tre retningslinjer som gjelder i forskning på barn. Den første retningslinjen omhandler samtykke. Dersom det er snakk om innhenting av sensitiv informasjon skal foreldre samtykke frem til de er myndige. Dersom det er snakk om mindre sensitiv informasjon kan barnet selv gi samtykke fra de er 15 år (Helseforskningsloven, 2009). Elever under 15 år deltok etter samtykke fra foresatte. Den andre retningslinjen omhandler nytteverdi og skade, hvor forskeren er svært reflektert over hvilke konsekvenser deltakelse i undersøkelsen kan påføre barna. REPAC-prosjektet hevder å ha brukt anerkjente instrumenter, og anser derfor risikoen for en eventuell skade på barna som lav. Den tredje retningslinjen handler om konfidensialitet, både generelt og ovenfor skole og foreldre.

Som nevnt ovenfor, var deltakelse i REPAC-prosjektet frivillig, noe informantene fikk informasjon om i et skriftlig dokument. Det ble tydelig informert om at man til enhver tid hadde mulighet for å trekke seg, eller unnlate å svare på spørsmålene i undersøkelsen. I samme skriv, samtidig som det ble gitt muntlig beskjed, ble også informantenes anonymitet garantert. Datamaterialet behandles konfidensielt, noe som innebærer at innsamlet data ikke blir videreformidlet til skolen eller foresatte. Dette gjelder også etter endt datainnsamling og etter resultater fra studien er publisert. Informantene garanteres anonymitet ved hjelp av utdelte ID-nummer, og navn eller andre personidentifiserende opplysninger blir sensurert i all formidling av forskningsresultater.

4.4 Måleinstrumenter

Spørreskjemaet² er satt sammen av forskerne som har formet REPAC-prosjektet.

Undersøkelsen var delt inn i flere deler, hvorav den første delen bestod av demografiske

² For ytterligere informasjon om spørreskjemaet i sin helhet, ta kontakt med tommy.haugen@uia.no

grunnspørsmål som stadfester alder og kjønn, samt kartlegging av egen oppfatning av egen fysisk aktivitet. Den neste delen omhandler informantens psykologiske tilstand, slik som selvbilde, angst og depresjon. Neste delen omfatter fysisk aktivitet på ulike arenaer, slik som i kroppsøvningsfaget eller ved organisert- og uorganisert fysisk aktivitet.

Måleinstrumentet i denne studien er hentet fra spørreskjemaet som er beskrevet over. Deler av spørreskjemaet er satt sammen nettopp for denne studien, og det er første gangen man på en kvantitativ måte undersøker dette teamet. Det er dermed jeg som forsker, med hjelp av veileder og det eksisterende REPAC-skjemaet, som har utformet måleinstrumentet. Videre i dette arbeidet utdypes kun instrumenter og variabler som er relevante for denne studien. De variablene som blir brukt i denne studien er diskursene knyttet til formålet med kroppsøvningsfaget, trivsel i faget samt bakgrunnsvariablene kjønn og skoleslag.

Bakgrunnsvariabler

Denne informasjonen ble innhentet allerede ved T1. Her besvarte informantene spørsmålene ved hjelp av avkrysning på henholdsvis kjønn, om de gikk på ungdomsskole eller videregående skole, og åpen boks der informantene ble bedt om å inntaste alder.

Trivsel i faget

For å måle trivsel i faget ble følgende spørsmål, tidligere brukt i Säfvenbom et al. (2014), stilt: «Hva synes du om kroppsøvingstimene?». Informantene rangerte svarene sine ved hjelp av en likertskala der skalaen strakk seg fra «Jeg synes kroppsøving er helt forferdelig» (1) til «Jeg liker kroppsøvingen svært godt» (7).

Variabelen trivsel i faget er igjen delt inn i fire nye kategorier: «Liker ikke kroppsøving» (1-3 på skalaen), «Nøytral til kroppsøving» (4 på skalaen), «Liker kroppsøving 5-6 på skalaen) og «Liker svært godt kroppsøving» (7 på skalaen).

Formålet med kroppsøvningsfaget

For å kartlegge elevenes formening om formålet med kroppsøvningsfaget ble det utviklet et instrument bestående av 12 underliggende påstander. Informantene ble bedt om å rangere svarene sine i form av en likertskala, fra «Helt uenig» (1) til «Helt enig» (7). Spørsmålet og

påstandene er som følger: «Ifølge læreplanen har skolefaget kroppsøving flere formål. Hva mener du at kroppsøvingstimen først og fremst har hatt som mål med deg? Ut fra hvordan jeg har opplevd kroppsøvingfaget gjennom mange år virker det som at formålet med faget først og fremst har vært å ...»:

1. Utvikle mine ferdigheter i fotball, volleyball, løping og andre idretter.
2. Utvikle min fysiske helse.
3. Utvikle min selvtillit.
4. Få meg til å forstå at det er viktig å ha ferdigheter i ulike idretter.
5. Få meg til å forstå at kroppen trenger å bli trent for å unngå sykdom.
6. Få meg til å forstå at jeg er et godt fungerende menneske uansett kropp eller idrettslige ferdigheter.
7. Påvirke mine prestasjoner i idretter slik at disse blir bedre.
8. Påvirke min fysiske form slik at denne blir bedre.
9. Påvirke min forståelse av meg og min egen kropp slik at denne blir mer positiv.
10. Gjøre meg i stand til å kunne delta i ulike idretter.
11. Gjøre meg i stand til å holde kroppen i form.
12. Gjøre meg i stand til å tørre å vise alle sider av meg selv.

Disse 12 påstandene er tiltenkt å registrere tre diskurser, henholdsvis idrettsdiskurs (spørsmål 1,4,7 og 10), helsediskurs (spørsmål 2, 5, 8 og 11) og danningsdiskurs (spørsmål 3, 6, 9 og 12). For på best mulig måte å sikre studiens reliabilitet, ble det gjennomført ulike tester knyttet til diskursvariablene. Det ble gjennomført Cronbach's alpha tester for å måle indre reliabilitet knyttet til de nye variablene. En Cronbach's alpha verdi forteller noe om hvor sterk den indre konsistensen er, og ifølge (Cortina, 1993) er en alpha verdi på ≥ 0.70 sett på som akseptabel. Intraclass correlation (ICC) ble også brukt for å se på samvariansen mellom delspørsmål. ICC ligger mellom 0 og 1 hvorav høy verdi indikerer stor samvarians (Fleiss & Cohen, 1973).

Påstandene som til sammen danner variabelen helsediskurs har en Cronbach's Alpha på 0,912 og ICC som strekker seg fra 0,706 til 0,735. Påstandene som til sammen danner variabelen idrettsdiskurs har en Cronbach's Alpha på 0,87 og ICC som strekker seg fra 0,611 til 0,646. Påstandene som til sammen danner variabelen danningsdiskurs har en Cronbach's Alpha på 0,920 og ICC som strekker seg fra 0,727 til 0,755.

4.5 Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet handler om å sikre kvalitet på kvantitative forskningsprosjekt og studier (Polit & Beck, 2014). Dette er viktige to kriterier for at man som forsker skal kunne trekke gyldige og holdbare slutninger om det som undersøkes (Thomas, Silverman, & Nelson, 2005). Validitet omhandler ifølge Polit & Beck (2014) hvorvidt resultatene fra datainnsamlingene er gyldige. Det omfatter også holdbarheten til måleinstrumentet som benyttes, og om det faktisk måler det som skal måles (Thomas et al., 2005). En valid datainnsamling anses som viktig for å kunne trekke gyldige slutninger under forskningen. Det er i hovedsak fire elementer som anses som viktige for validitet innenfor en kvantitativ forskningsmetode, indre validitet, ytre validitet, statistisk konklusjonsvaliditet og konstruksjonsvaliditet (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

Indre validitet omhandler om man som forsker kan konkludere at en effekt eksisterer av den årsaken vi tror (Shadish et al., 2002). Høy indre validitet kan oppnås ved å kontrollere andre mulige variabler som kan ha påvirkning på resultatet. Indre konsistens kan måles ved å se på for eksempel cronbach's alpha. En cronbach's alpha er en rangering fra .00 til 1.00, og utslaget har sammenheng med høy grad av nøyaktighet og indre konsistens. Ytre validitet dreier seg om dataens mulighet for generalisering til andre miljø, personer og betingelser (Shadish et al., 2002). Statistisk konklusjonsvaliditet handler om det empiriske forholdet mellom avhengig og uavhengig variabel. Konstruksjonsvaliditet retter fokuset mot forståelsen av begrepene som måles (Polit & Beck, 2014).

Reliabilitet handler om i hvilken grad resultatene kan sies å være pålitelige (Polit & Beck, 2014). Ifølge Thomas et. Al. (2005) oversettes reliabilitet med konsistens, og omfatter måleinstrumentet måler likt hver gang et likt fenomen undersøkes. Reliabiliteten er viktig da det sikrer nøyaktigheten knyttet til dataene som presenteres. Her snakker vi også om tre elementer som er sentralt for reliabilitet innenfor denne type forskning; stabilitet, intern konsistens og ekvivalens (Polit & Beck, 2014). Stabilitet omhandler samsvaret mellom data samlet inn på ulike tidspunkt, og anses som spesielt viktig der data er samlet inn på forskjellige tider, da datainnsamlingen skal gjennomføres på samme måte (Polit & Beck, 2015). Intern konsistens handler om elementene i instrumentene måler de samme egenskapene. Ekvivalens setter fokus på samsvaret mellom observatører som gjennomfører datainnsamlingen (Polit & Beck, 2015).

Studiens validitet og reliabilitet vil jeg komme tilbake til og diskutere ytterligere i metodediskusjonen av selve avhandlingen.

4.6 Statistiske analyser

Alle analysene i denne studien ble gjennomført med statistikkprogrammet IBM SPSS versjon 24. All deskriptiv data blir presentert som henholdsvis frekvens (%), standardavvik (SD) og gjennomsnitt (M), avhengig av datas beskaffenhet. Kontinuerlige variabler ble ansett som tilfredsstillende normalfordelte utfra gjennomgang av histogram, Q-Q-plot, skewness og gjennomsnitt-median differanse.

Resultatene fra utfyllende analyser presenteres med blant annet signifikansverdi, p-verdi og Cronbach's alpha. P-verdi på $< .05$ anses som signifikant resultat for alle analyser. Som tidligere nevnt, ble det også gjennomført Cronbach's alpha tester som måler den indre reliabiliteten til variablene. Ifølge Cortina (1993) er en Cronbach's alpha verdi på $\geq .70$ sett på som akseptabel.

Missing-values ble behandlet med listwise deletion. Dette innebærer at analysene kun inkluderer respondenter uten manglende verdier i variabelsettene (Little, 1992). I denne studien ble kun respondentens svar brukt dersom respondenten har svart på alle items knyttet til de ulike spørsmålene. Missing-verdiene i denne studien varierer fra variabel til variabel og hadde et spenn fra 0 % til 20 %.

Det er i slike studier normalt å benytte standardiserte effektstørrelser for å kunne sammenligne resultater og funn mellom studier som undersøker samme fenomen. I denne studien ble Cohens d benyttet til å beregne effektstørrelse. Effektstørrelser forteller noe om styrken på sammenhengen mellom variablene i analysen. Ifølge Cohen (1988) tilsvarer Cohens d verdi på 0.2 liten, 0.5 en middels og 0.8 en stor effekt.

En «Repeated measure anova test» med Bonferroni korrigerings for gjentatte målinger ble utført for å undersøke hvilken av de tre diskursene (helse, idrett og danning) som er mest fremtredende innen norsk kroppsøving. Denne testen brukes for å sammenlikne tre eller flere målinger på samme gruppe, når man har en kontinuerlig og normalfordelt variabel.

For å undersøke forskjeller mellom to uavhengige grupper ble det utført «Independent sample t-test». Denne brukes når en avhengig variabel er kontinuerlig og normalfordelt (Johannessen,

2009). I denne studien ble denne testen utført for å undersøke eventuelle forskjeller på bakgrunn av kjønn og skoleslag.

En «One way anova test» med Tukey's b post hoc test ble utført for å undersøke forskjeller mellom flere enn to uavhengige grupper, der avhengig variabel er kontinuerlig og normalfordelt (Johannessen, 2009). I denne studien brukes denne testen for å undersøke eventuelle forskjeller i opplevd diskurs i faget på bakgrunn av trivsel i kroppsøving.

5.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres statistikk og analyser som er gjennomført i denne studien.

Analysene er nødvendige for å kunne belyse studiens hovedmål og delmål, som er presentert i tidligere kapittel. Det presenteres først deskriptive data, videre følger hovedfunnene knyttet til diskursene i kroppsøvningsfaget og til slutt presenteres resultater av sammenlikning av bakgrunnsvariabler.

5.1 Deskriptive analyser

Tabell 1. Studiens fordeling av gutter og jenter, og ungdomsskole og videregående skole:

Kjønn	Gutt	1295 (48.1)
	Jente	1382 (51.3)
Skoleslag	Ungdomsskole	1688 (62.7)
	Videregående skole	992 (36.8)

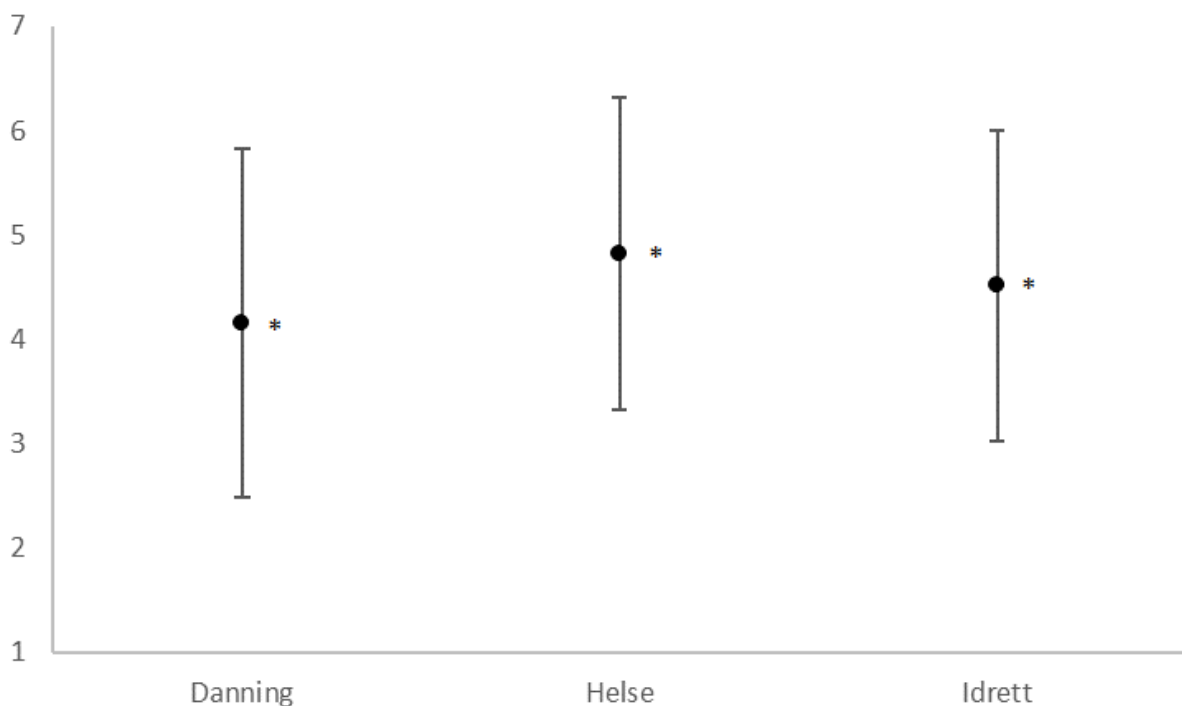
Note. Verdier oppgitt som antall (%). Missing kjønn = 0.6 %. Missing skoleslag = 0.5 %.

Tabell 1 viser generell informasjon om informantene i denne studien. Figuren viser en fordeling mellom jenter og gutter som deltok i studien. Den viser også fordelingen mellom informanter på ungdomsskole og videregående skole. Tallene som står i parentes viser til den prosentvise andelen, mens tallene utenfor parentesene viser til antallet personer.

5.2 Fremkomsten av de tre diskursene

Figur 1 viser de gjennomsnittlige forekomstene av de tre ulike diskursene elevene opplevde som formålet med kroppsøvfingsfaget, helse ($M = 4.1$, $SD = 1.66$), idrett ($M = 4.8$, $SD = 1.49$) og danning ($M = 4.5$, $SD = 1.48$). En repeated measures anova-test viste statistisk signifikant forskjell mellom de tre diskursene. Mer spesifikt betyr det at elevene opplevde høyest grad av helsediskurs, etterfulgt av idrettsdiskurs og deretter dannelsesdiskurs. Cohens d verdi mellom de ulike diskursene var henholdsvis -0.65 mellom danning og helse, -0.34 mellom danning og idrett og 0.33 mellom helse og idrett.

Figur 1. Gjennomsnittlig fordeling innenfor de tre diskursene



Note. $N = 2227$. $F(df) = 476.77(2)$, $p < 0.01$. *=Statistisk signifikant ($p < .05$)

5.3 Sammenlikning av bakgrunnsvariabler

Tabell 2 viser resultatene av gutter og jenters opplevelse av diskursene i kroppsøvfingsfaget. Analysen viste at det var en signifikant forskjell mellom gutters og jenters opplevelse av helsediskursen i kroppsøvfingsfaget; $t(2300) = -2.75, p = .006$. Det var også en signifikant forskjell innen dannelsesdiskursen mellom gutter og jenter; $t(2327) = -6.20, p < .001$. Mer spesifikt betyr dette at jentene skåret høyest på de to nevnte diskursene. Det fremkom ingen signifikant forskjell mellom gutter og jenter; $t(2325) = -1.44, p = .149$ knyttet til opplevd idrettsdiskurs i faget.

Tabell 2. Diskursfordeling mellom gutter og jenter

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cohens d</i>	<i>P</i>
<i>Helse</i>	<i>Gutt</i>	1209	4.7	1.44	-0.11	0.006
	<i>Jente</i>	1093	4.9**	1.55		
<i>Idrett</i>	<i>Gutt</i>	1225	4.4	1.38	-0.06	0.149
	<i>Jente</i>	1102	4.5	1.58		
<i>Danning</i>	<i>Gutt</i>	1230	3.9	1.62	-0.25	<.001
	<i>Jente</i>	1099	4.3**	1.67		

Note. **=Statistisk signifikant ($p < .01$)

Resultatene i tabell 3 viser forskjellen mellom skoleslag og opplevd diskurser i kroppsøvfingsfaget. Analysen viste at det ikke var en signifikant forskjell på opplevd helsediskurs i faget mellom elever på ungdomsskolen og elever på videregående skole; $t(2304) = 0.84, p = .398$. Det fremkom ingen signifikant forskjell knyttet til opplevd idrettsdiskurs i faget mellom elever på ungdomsskolen og elever på videregående skole; $t(2327) = -1.69, p = .091$. Det var heller ingen signifikant forskjell innen dannelsesdiskursen mellom elever på ungdomsskolen og elever på videregående skole; $t(2330) = 1.80, p = .071$.

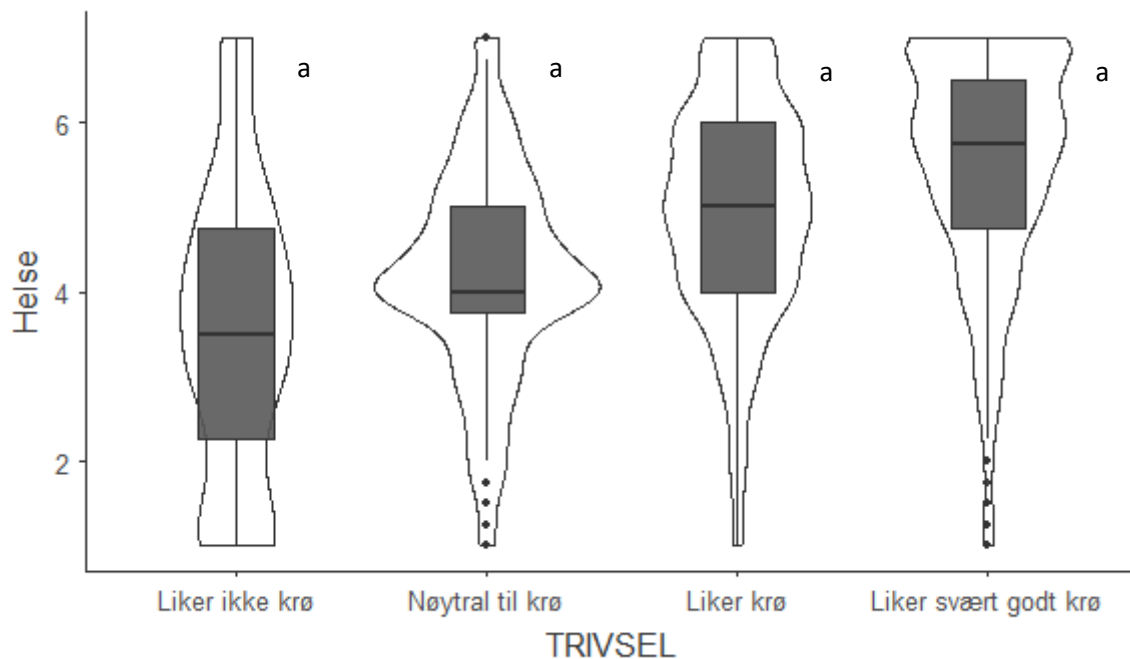
Tabell 3. Diskursfordeling mellom ungdomsskole og videregående skole

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Cohens d</i>	<i>P</i>
<i>Helse</i>	<i>UGS</i>	1432	4.7	1.52	0.03	0.398
	<i>VGS</i>	874	4.8	1.43		
<i>Idrett</i>	<i>UGS</i>	1448	4.5	1.53	-0.07	0.091
	<i>VGS</i>	881	4.4	1.40		
<i>Danning</i>	<i>UGS</i>	1452	4.0	1.72	0.07	0.071
	<i>VGS</i>	880	4.2	1.55		

Note. Ingen statistisk signifikante forskjeller.

5.4 Opplevd trivsel i kroppsøving

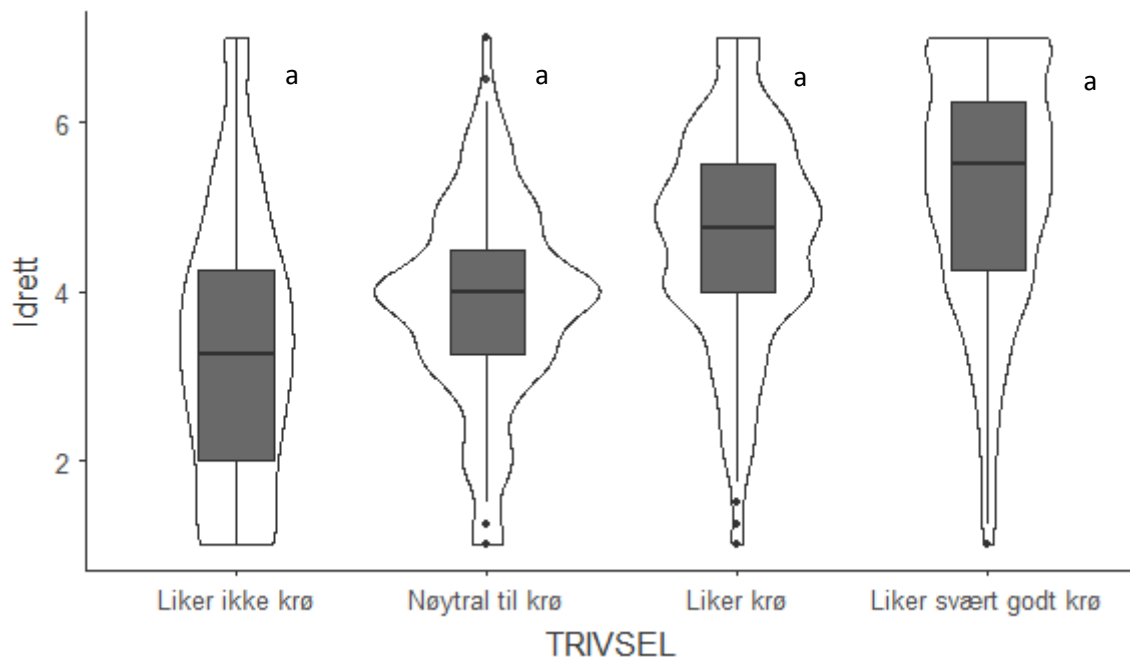
En One-way ANOVA test ble utført for å undersøke om opplevelsen diskursene i kroppsøving sfaget varierer på bakgrunn av opplevd trivsel i faget. I den forbindelse ble responsen på trivsel, som tidligere nevnt, delt inn i fire grupper. Gruppe 1: Liker ikke kroppsøving; Gruppe 2: Nøytral til kroppsøving; Gruppe 3: Liker kroppsøving; Gruppe 4: Liker svært godt kroppsøving.



Note. a = lik bokstav indikerer statistisk signifikant forskjell ($p < 0.1$)

Figur 2. Boxplot og fiolonplot for helsediskurs på bakgrunn av trivsel i kroppsøving sfaget

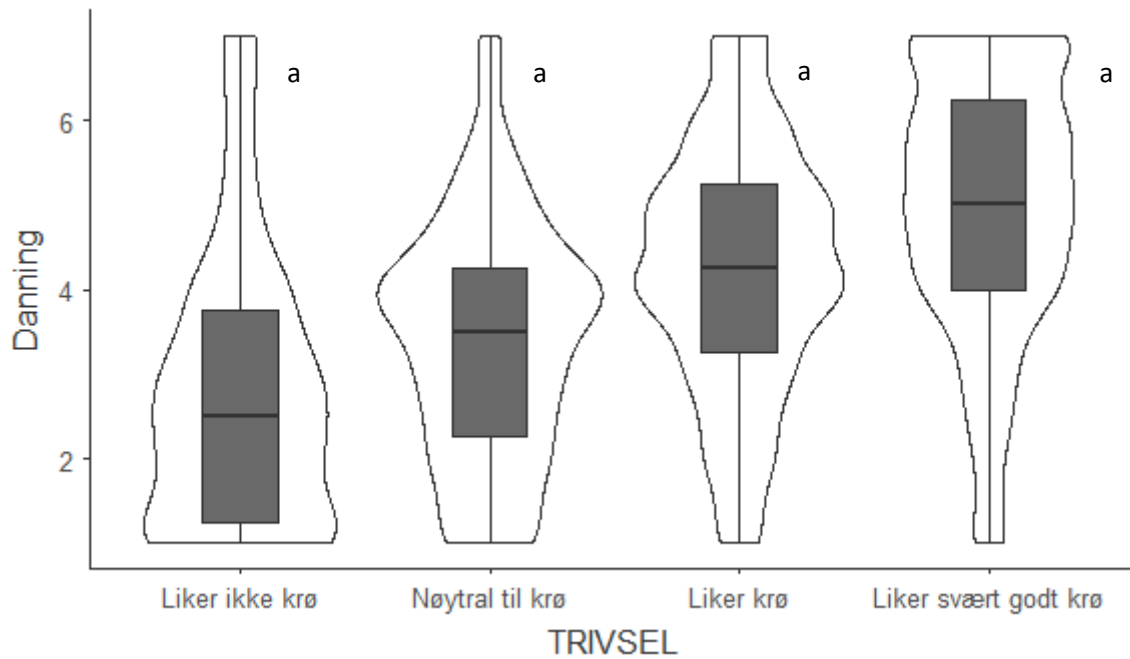
Figur 2 viser en signifikant forskjell $p < .01$ mellom opplevd helsediskurs og trivsel i faget: $F(3.23) = 162.6, p < .01$. Tukey's Post-hoc test indikerer at alle de fire gruppene, liker ikke kroppsøving, nøytral til kroppsøving, liker kroppsøving og liker svært godt kroppsøving var signifikant forskjellige fra hverandre. Mer spesifikt betyr dette at de som liker kroppsøving svært godt opplevde høyere grad av helsediskurs, mens de som ikke liker kroppsøving opplevde lavest grad av helsediskurs.



Note. a = lik bokstav indikerer statistisk signifikant forskjell ($p < 0.1$)

Figur 3. Boxplot og fiolonplot for idrettsdiskurs på bakgrunn av trivsel i kroppsøvningsfaget

Figur 3 viser også en signifikant forskjell $p < .01$ mellom opplevd idrettsdiskurs og trivsel i faget: $F(3,23) = 158.5$, $p < .01$. Tukey 's Post-hoc test indikerer at alle de fire gruppene, liker ikke kroppsøving, nøytral til kroppsøving, liker kroppsøving og liker svært godt kroppsøving var signifikant forskjellige fra hverandre. Dette betyr at de som liker kroppsøving svært godt opplevde høyere grad av idrettsdiskurs, mens de som ikke liker kroppsøving opplevde lavest grad av idrettsdiskurs.



Note. a = lik bokstav indikerer statistisk signifikant forskjell ($p < 0.1$)

Figur 4. Boxplot og fiolonplot for dannelsesdiskurs på bakgrunn av trivsel i kroppsøvingsfaget

Av figur 4 fremkommer også signifikant forskjell $p < .01$ mellom opplevd dannelsesdiskurs og trivsel i faget: $F(3,23) = 177.5, p < .01$. Tukey 's Post-hoc test indikerer at alle de fire gruppene, liker ikke kroppsøving, nøytral til kroppsøving, liker kroppsøving og liker svært godt kroppsøving var signifikant forskjellige fra hverandre. Det betyr at de som liker kroppsøving svært godt opplevde høyere grad av dannelsesdiskurs, mens de som ikke liker kroppsøving opplevde lavest grad av dannelsesdiskurs.

6.0 Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke forekomsten av helsediskurs, idrettsdiskurs og danningsdiskurs i norsk kroppsøving, samt å undersøke hvilken av de tre diskursene som er mest fremtredende. For ytterligere å belyse hovedformålet med studien ble det satt opp tre tilleggsspørsmål. Det første spørsmålet fordrer å undersøke om opplevd diskurs i kroppsøvingfaget varierer på bakgrunn av kjønn. Det andre spørsmålet knyttes til opplevd diskurs i faget på bakgrunn av skoleslag. Det tredje spørsmålet tok sikte på om det var forskjell i opplevd diskurs i kroppsøvingfaget på bakgrunn av trivsel.

Diskusjonskapittelet er delt i to, en generell diskusjon og en metodisk diskusjon. I den generelle diskusjonen vil studiens formål og funn bli diskutert opp mot teori og forskning knyttet til de aktuelle temaene, og den metodiske diskusjonen diskuteres eventuelle styrker og svakheter ved denne studien.

6.1 Generell diskusjon

6.1.1 Fremkomsten av de tre diskursene i norsk kroppsøving

Funnene i denne studien viste at av de tre diskursene, var helsediskursen den mest fremtredende innenfor norsk kroppsøving. Dersom man sammenlikner funnene i studien med utviklingen knyttet til fagets formål (By, 1998; Augestad, 2003; Utdanningsdirektoratet, 2006; Loland, 2006; Utdanningsdirektoratet 2012), synes helsediskursen over lengre tid å ha hatt en svært synlig plass i kroppsøvingfaget. Legitimeringsdebatten i faget kan anses som godt dokumentert, men det er likevel et forskningsområde med store mangler. Dette medfører et fåtall andre studier å sammenlikne studiens resultater med. Når det er sagt samsvarer studiens funn med både Augestad (2003), Öhman & Quennerstedt, (2008), Dowling, 2010, Nyberg og Larsson (2017) og Ommundsen (2013) sine hevdelser om at fagets allmenne legitimering i dag oftest er basert på helsetilnærming.

Det tenkes at den høye rapportering innenfor helsediskursen i denne studien kan ha sammenheng med kroppspresset man i dagens samfunn hører mye om. Når Fisette (2011) hevder at enkelte elever er redde for å bli dømt og sett på av andre i kroppsøvingundervisningen, og Aasland et al. (2017) peker på parallellene mellom kroppsøving og fitness, er det ikke urimelig å anta at kroppspress kan spille en rolle i elevenes faglige trivsel og deres oppfatning av formålet med kroppsøvingfaget. Det kan også tenkes at elevene kan endre oppfatning av formål med faget med alder, da kroppspresset øker gjennom ungdomstiden (Fisette, 2011).

Det kan argumenteres for at den fremtredende helsediskursen kan sammenliknes med det Arnold (1988; 1991) kaller for læring gjennom bevegelse. Her poengteres også nyttemål slik som viktigheten av aktivitet med fokus på hard intensitet, fysisk form og god helse. Arnolds (1988; 1991) bevegelsesdimensjoner kan videre også tenkes å ha likheter med alle de tre diskursene. Også læring i og om bevegelse synes å ha likheter knyttet til blant annet dannelse i bevegelse og læring om ferdighetsteknikk innenfor ulike idretter. Arnold (1988; 1991) argumenterer for at hans bevegelsesdimensjoner ikke må ses som tre ulike og alenestående faktorer i kroppsøving, men som gjensidige dimensjoner som må brukes i et samspill. Lik tankegang argumenteres også innenfor legitimeringsdebatten (Augestad, 2003), da kroppsøvfagsfaget bør inneholde en kombinasjon av alle de tre diskursene, helse, idrett og danning. Det kan tenkes at funnene i denne studien vitner om et kroppsøvfagsfag i norske skoler som inneholder denne kombinasjonen, da det fremkommer rapportering over "middels" på alle de tre diskursene. Videre diskuteres de tre diskursene ytterligere.

Helsediskurs

Helsediskursen i denne studien er formet på bakgrunn av fokus på fysisk form, god fysisk helse og trening for å unngå sykdom. På bakgrunn av at helsediskursen er den mest fremtredende innenfor norsk kroppsøving, vitner dette om undervisning som er preget av fokus på helseeffekt (Aasland et al., 2017) hvor fysisk krevende og hard intensitet preger faget (Öhman & Quennerstedt, 2008). Öhman og Quennerstedt (2008) mener at helsediskursen i kroppsøvingen er basert på helselaterte utfordringer i dagens samfunn. Flere studier (Öhman & Quennerstedt, 2008; Aasland et al., 2017; Larsson & Nyberg, 2017) finner stort fokus på helse innenfor kroppsøving, noe som samsvarer med funnene i denne studien. Et relativt kjent uttrykk innenfor kroppsøvfagsfaget er «helse i hver svettedråpe» (Öhman & Quennerstedt, 2008). Aasland et al. (2017) hevder at lærerne som legitimerer faget på bakgrunn av helse gjør dette grunnet at de da lykkes med undervisningen. Det kan argumenteres for at lærerne har et for stort fokus rettet mot helselaterte utfordringer og gevinster i undervisningen. Studier finner blant annet gjentatte rop knyttet til hardere intensitet (Öhman & Quennerstedt, 2008) og en oppfatning om at det ikke spiller så stor rolle hvordan elevene beveger seg, så lenge de faktisk beveger seg (Larsson & Nyberg, 2017). Det vil ikke være urimelig å anta at dette fokuset fort kan overstyre kroppsøvfagsfagets hovedformål (Utdanningsdirektoratet, 2012) eller for eksempel dets fokus på blant annet fysisk-motorisk ferdighetslæring (Ommundsen, 2013).

På den andre siden finnes det flere studier (McKenzie et al., 1995; Sallis et al., 1997; Resaland et al., 2011) som argumenterer for positive helsegevinster knyttet til kroppsøvningsfaget. Dersom man ser kroppsøvningsfaget som et objekt i kampen mot livsstilssykdommer, kan det argumenteres for at formålet til en viss grad nås sett i sammenheng med at opptil 90 % av barn og unge på småtrinnet oppnår anbefalingene om 60 minutters daglig aktivitet (Folkehelse rapporten, 2014). Når det er sagt kan man lure på hvordan man kan argumentere for en helsetilnærming til kroppsøvningsfaget da dette kun utgjør 2 % av elevenes våkne tid (Green, 2010). Det at helsediskursen er mest fremtredende i norsk kroppsøving gjør at man kan stille spørsmål knyttet til fagets overordnede mål.

Fremmer et kroppsøvningsfag med fokus på nytteverdi som god helse, helsereduserende og sykdomsforebyggende livslang bevegelsesglede? Aasland et al., (2017) hevder at en helsetilnærming i kroppsøvningsfaget kan fremprovosere ytre motiverte elever og peker på at en slik tilnærming over lengre tid kan påvirke innsatsen og vilje knyttet til bevegelse. Det kan med dette rettes et kritisk blikk mot helsediskursen og det kan tenkes at en helsetilnærming alene ikke ganger hovedformålet med kroppsøvningsfaget.

Idrettsdiskurs

Ut fra studiens resultater fremkom idrettsdiskursen som den nest mest fremtredende diskursen. Säfvenbom (2010), Larsson og Karlefors (2015), og Kirk (2010) mener at fokus og prinsipper fra idretten har sterk innflytelse på kroppsøvningsundervisningen. Bakgrunnen for idrettsdiskursen, nemlig ferdighet, prestasjon og deltakelse i ulike idretter, vitner om en indikasjon på at idrettsfokuset er høyt innenfor norsk kroppsøving i dag. Videre kan det tenkes at uttalelser fra Hunter (2004) om at mange elever likestiller kroppsøving og idrett kan stemme til en viss grad.

Likevel kan det diskuteres om denne diskursen er en passende tilnærming i kroppsøvningsfaget. Både Säfvenbom (2010) og Annerstedt (2008) argumenterer med positivt syn knyttet til idrettsdiskursen innenfor kroppsøvningsfaget. Annerstedt (2008) hevder at en multi-aktivitetsmodell gagnar elevenes engasjement med tanke på at de møter et bredt spekter av ulike idretter. Säfvenbom (2010) og Annerstedt (2008) fremmer at et slikt bredt tilbud vil gjøre at de fleste elevene kan finne en idrett de trives med, og at dette kan skape deltakelse i kroppsøvningsundervisningen og øke bevegelsesglede på lengre sikt. Larsson & Karlefors (2015) og Kirk (2010) hevder på en annen side at det med et så bredt utvalg av idretter ikke

fremkommer systematisk læring av ferdigheter og kunnskaper. Dette på bakgrunn av få undervisningstimer med årlig gjennomgang av et flertalls idrettsaktiviteter har en tendens til å se like ut uansett årstrinn. Kirk (2010) hevder at læringen også kan falle bort da elevene er i en gjentakende situasjon der de bes om å utføre en handling, utfører den, men i ettertid ikke er klar over hvorfor de gjør det. Det kan tenkes at faget med fokus på for mange idrettsaktiviteter kan redusere elevenes læring og motivasjon, samt medføre til et sterkere prestasjonsklima (Aasland et al., 2017). Det kan anses som viktig å presisere hensikt, utvikling og læring slik at målene med kroppsøvningsundervisningen er tydelige for elevene. Dette støttes av Redelius et al. (2015).

I læreplanens overordnede formål for kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2012) nevnes idretten minimalt, kun innunder kompetansemålene. Det kan med dette tenkes at den generelle idretten ikke er ment som et overordnet formål for kroppsøvningsfaget. Likevel har idretten et bredt fokus innenfor faget (Säfvenbom, 2010; Larsson & Karlefors, 2015; Krik, 2010). På en annen side kan det tenkes at en blanding av generelle idretter og utradisjonelle idretter kan gange faget med tanke på motivasjon, variasjon og elevenes forutsetninger. Slik jeg tolker læreplanen er det ingenting som sier at et flertall av de tradisjonelle idrettene skal dominere kroppsøvningsundervisningen, men forskning (Säfvenbom, 2010; Larsson & Karlefors, 2015; Krik, 2010) tyder på at det likevel er slik. Videre kan det da argumenteres for at et fag som skal tilby læring innenfor bevegelseskultur, i form av blant annet idrett, burde ha et mindre utvalg av idretter over en lengre periode for å sikre kvaliteten på ferdighetsutvikling. Dersom man tenker at en slik undervisningspraksis kan få negativ effekt på elevenes motivasjon grunnet lite variasjon, kan det videre argumenteres for bruk av utradisjonelle idretter. Utradisjonelle idretter innenfor kroppsøvningsfaget er for mange elever motiverende og inkluderende (Aasland & Brøgger, 2013).

Det kan tenkes at idrettsdiskursen er tilsynelatende godt implementert innenfor den norske kroppsøvingen ettersom at de som utdanner seg som kroppsøvningslærere ifølge Moen (2011) er de som selv var gode i faget. Det at kroppsøvningslærerne da velger aktiviteter ut i fra egen habitus (Gurholt & Steinholt, 2010) kan også muligens forsterke fokuset på idretten innenfor faget. Videre kan man rette et kritisk blikk knyttet til at idrettsdiskursen fremmer et kroppsøvningsfag for de som allerede er aktive (Crum, 1993) og at disse elevene anses å ha et fortrinn knyttet til faglig mestring og trivsel (Säfvenbom, 2010; Säfvenbom et al., 2014). Det kan tenkes at de elevene som ikke tidligere har drevet med idrett fort kan forsvinne ut av den faglige konteksten. På en annen side kan det tenkes at de som har negative opplevelser fra

organisert idrett drar disse negative opplevelsene med inn i kroppsøvingsteksten (Larsson & Karlefors, 2015). Videre kan det stilles spørsmål rundt de elevene som ikke drev med idrett før skolen. Har de allerede mistet en del av inngangen til å gjøre det godt i faget? Aasland et al. (2017) har en liknende tankegang da det pekes på at elevene som allerede driver med idrett stiller faglig sterkere og favoriseres, samt at de uten idrettslig bakgrunn ofte stemples til ikke å ha tilstrekkelig med idrettslige ferdigheter for å oppnå god måloppnåelse i kroppsøvingsfaget.

På bakgrunn av dette kan man også spørre seg om kroppsøvingsfaget med en legitimering innenfor idrett inspirerer til livslang bevegelsesglede? Barns idrettslige og fysiske aktivitet er generelt synkende gjennom ungdomsårene (Folkehelseinstituttet, 2014). Synkende fysisk aktivitet sett sammen med at lærerne gjennomfører undervisningen med idrettslige perspektiver, fordi dette for dem fremkommer som mest naturlig (Öhman & Quennerstedt, 2008), kan gi inntrykk av at elevene melder seg mer og mer ut av kroppsøvingundervisningen desto eldre de blir, dersom den inneholder mange av de samme elementene som i idrettene. Det kan også argumenteres for viktigheten av at de elevene som ikke har idrettslig bakgrunn får et positivt møte med kroppsøvingsfaget (Olafson, 2002; Johansen & Andrews, 2005) da dette kan anses som elevenes inngangsbillett til en videre bevegelsesglede og en aktiv livsstil.

Danningsdiskurs

Danningsdiskursen var i denne studien den diskursen som fremkom som den minst fremtredende innenfor norsk kroppsøving. Danningsvariabelen ble formet på bakgrunn av elevenes opplevelser i kroppsøving knyttet til selvtillit, gode fungerende mennesker, positiv selvforståelse og å tørre å vise alle sider av seg selv. Ettersom danningsrapporteres som minst fremtredende, kan det tenkes at dette er undergravde elementer innenfor den norske kroppsøvingen. Det at elevene rapporterer lavest verdier på dannelsesdiskursen innenfor kroppsøvingsfaget, kan indikere at elevene i større grad enn ønskelig ser på faget som et helsefag eller et rekreasjonsfag (Ommundsen, 2013), fremfor et læringsfag.

I læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012) fremmes det konkret at faget skal være et allmenndannende fag som skal gi livslang bevegelsesglede. Ifølge Ommundsen (2005; 2008; 2013) innebærer dette blant annet fysisk-motorisk ferdighetslæring som en egenverdi. Tankegangen om fokus på fagets egenverdi støttes av Arnold (1991), Klafki

(2001) og Merlau-Ponty (Romdenh-Romluc, 2011). På bakgrunn av at elevene ikke ser på kroppsøving som et læringsfag, kan det argumenteres for større fokus på både læring og danning i dagens kroppsøvingundervisning.

Flere forskere støtter økt fokus på danning (Hargreaves, 1986; Quennerstedt, 2008; Ommundsen, 2013) Dette er for det første begrunnet i at de fysiske-motoriske ferdighetene anses som sentrale elementer i barn og unges oppvekst, og som nødvendige elementer for livslang bevegelseslyst (Gars & Weight, 2001; Krik, 2006; Green, 2008). For det andre fordi fagets allmenndannende aspekt som respekt, solidaritet, selvstendighet og kreativitet (Briseid, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2012) også er viktige elementer på elevenes vei mot en dannet samfunnsborger.

Et tredje argument, som kan anses som et av de viktigste, er Ommundsens (2013) frykt knyttet til fagets overlevelse i skolen. Han hevder at faget uten et dannelsingsaspekt vil kunne marginaliseres på bakgrunn av at kritikerne ikke ser en betydelig god nok grunn til å beholde faget. Det argumenteres for at et helseperspektiv som formål for kroppsøvingfaget er for snevert, da de instrumentelle helsemålene ikke viser tilstrekkelig effekt over lengre tid (Ommundsen, 2008; 2013). Han hevder at mange mener faget tar plassen fra det som anses å være viktigere fag i skolesammenheng, og peker på at mange vil kunne mene at den helsefremmende effekten kroppsøvingfaget kan være ment å gi, burde være foresattes ansvar. Når det er sagt viser Ommundsen (2013) til funn som indikerte at deltakelse i kroppsøvingundervisningen påvirker elever positivt i andre kognitive fag. Videre påpekes det at kroppsøving legitimert som et rekreasjonsfag, der man har det gøy i en stillesittende hverdag, til slutt kan forsvinne helt. Crum (1993) påpeker også at et dannelsingsperspektiv med fokus på bevegelseskultur er å foretrekke for å bevare fagets profesjonalitet, samt å faktisk bevare faget i skolen generelt. Økt fokus på bevegelseskultur støttes også av Larsson og Karlefors (2015).

Da hovedformålet med kroppsøvingfaget er å bidra til livslang bevegelsesglede, kan måten dette skal utføres på tolkes ulikt. Slik jeg tolker det krever dette fokus på læring, egenverdi og mening i aktivitetene som utføres i undervisningen, slik at disse faktorene over lengre tid kan bli en del av elevenes identitet. Lik tankegang kan man finne hos Arnold (1988; 1991). Dersom man på den andre siden fokuserer på instrumentelle formål med faget, slik som resultater og målbare faktorer, og undergraver fagets egenverdi, kan dette skape ytre motiverte elever med mindre driv for fysisk aktivitet (Aasland et al., 2017). Resultater innenfor kroppsøvingfaget er ifølge Ommundsen (2013) vanskeligere å vise til sammenliknet

med andre teoretiske fag. Det fryktes derfor at resultatfokus både fra lærere og utdanningsorgan også kan marginalisere faget. Dersom man skal bevare kroppsøvfingsfaget i skolen kan det anses som viktig at man fremmer en legitimering der kroppsøving som læringsfag står i sentrum. Ommundsen (2013) peker på at det må gjøres en endring i dagens allmenne legitimering av faget, og fremmer fokus på fagets relevans samt at man i større grad forhindrer den selvmarginaliserende effekten faget står ovenfor på bakgrunn av dagens legitimering.

6.1.2 Opplevd diskurs på bakgrunn av kjønn, skoleslag og trivsel

Funnene i denne studien viste en signifikant kjønnsforskjell i opplevd helse- og danningsdiskurs i kroppsøvfingsfaget, mens det ikke fremkom en signifikant kjønnsforskjell i opplevd idrettsdiskurs. Funnene viser at jentene i gjennomsnitt rapporterte høyere verdier enn guttene på alle de tre diskursene. Slik jeg tolker dette kan man anta at opplevd formål i kroppsøvfingsfaget til en viss grad varierer på bakgrunn av kjønn. Funn hos Kollé et al. (2012) peker på at jentene i større grad enn guttene hevder kroppsøvfingsfaget er et avslappingsfag der det foregår lite læring. Dette samsvarer noe med funnene i denne studien dersom man regner helsediskursen som rekreasjonsfag da jentene rapporterer signifikant høyere verdier på helsediskursen enn hva guttene gjorde. Likevel rapporterte jentene også signifikant høyere på danningsdiskursen enn hva guttene gjorde, noe som derimot kan indikere at jentene til en viss grad opplever grad av utdanning og læring i undervisningen.

Resultatene i denne studien viste ingen signifikant forskjell mellom opplevd diskurs i kroppsøvfingsfaget og skoleslag. Det vil si at man ikke, på bakgrunn av denne studien, med sikkerhet kan si at opplevd diskurs i kroppsøvfingsfaget varierer på bakgrunn av skoleslag. Når det er sagt viser resultatene at helse- og danningsdiskursene har høyere verdier på ungdomsskolen enn på videregående skole, mens verdiene knyttet til idrettsdiskursen synker fra ungdomsskolen til videregående skole. Det er ikke urimelig å anta at dette har sammenheng med blant annet funn fra tidligere rapporter og studier hvor det fremkommer synkende fysisk aktivitet gjennom hele grunnskolen (Folkehelseinstituttet, 2014) samt synkende generell fysisk aktivitet og idrettsaktivitet mellom ungdomsskole og videregående skole (Seippel, 2005; Haugen et al., 2011).

På videregående skole rapporteres det i større grad om helse og danningsdiskurs enn idrettsdiskurs. Det kan da diskuteres om hvorvidt det er gunstig å bruke idrettslig legitimering

i kroppsøvingsfaget. Det nevnte frafallet innen organisert idrett og fysisk aktivitet kan tenkes å ha en sammenheng med elevenes synkende rapportering av idrettsdiskurs innenfor kroppsøvingsfaget. Dette grunnet at barn og unges assosiasjoner knyttet til idrett dras inn i kroppsøvingsundervisningen (Larsson & Karlefors, 2015). Videre kan det også nevnes at dannelsesdiskursen var mest fremtredende på videregående skole, noe som kan tenkes å være fordi elevene på videregående skole har utviklet større evne til refleksjon og at de er mer læringsorienterte enn det ungdomsskoleelevene er.

Funnene i denne studien viste signifikant forskjell mellom opplevd diskurs i kroppsøvingsfaget og trivsel i faget. Selv om Säfvenbom et al., (2014) hevder at så mange som 88 % av elevene generelt trives i kroppsøvingsfaget, rapporteres det også om de 44 % av elevene som er misfornøyd med måten kroppsøvingsundervisningen foregår på. Det tenkes at en del av disse elevene har en mindre positiv oppfatning av faget generelt og dermed deres opplevelse av diskurs i faget, noe funnene i denne studien også tyder på. Säfvenbom et al. (2014) hevder at elevenes positive holdning til faget reduseres med alder, og det kan på bakgrunn av dette tenkes at forhold til formålet med faget også kan endres i takt med at alderen endres.

Dersom man ser mønsteret gjennom de tre figurene knyttet til trivsel som ble presentert i resultatkapittelet, indikerer dette at desto mer man liker kroppsøvingsfaget, desto høyere rapporterer du alle diskursene. Slik jeg tolker dette kan det tenkes at de som har en negativ holdning til faget har større problemer med å se formålet med faget, uavhengig om det er helse-, idrett-, eller dannelsesformål. Gao (2009) hevder også at elevenes fysiske form har en sammenheng med deres oppfattelse av faget. På bakgrunn av dette kan det tenkes at elevene har behov for en tydeligere bevisstgjøring rundt formålet med kroppsøvingsfaget. Det er ikke urimelig å anta at en slik bevisstgjøring kan gagne elevenes opplevelse av faget, og dermed deres opplevde formål med faget. En større bevisstgjøring rundt formålet med faget kan tenkes å medføre at elevene ser faget som mer meningsfullt og noe som kan påvirke motivasjon (Aasland et al., 2017). Dette er elementer som kan tenkes å styrke elevenes livslange bevegelsesglede.

6.2 Metodisk diskusjon

Alt forskningsarbeid og alle studier har svakheter og begrensninger som kan medføre svekkede muligheter for allmenngyldige slutninger. Alle valg som tas knyttet til metode, strategier og design vil kunne påvirke styrker og svakheter ved studien. Men med refleksjon og bakgrunn i riktige beslutninger knyttet til valgene man står ovenfor kan man som forsker likevel bidra til økt kunnskap innenfor ulike forskningsfelt. Selv om forskningsarbeid har et ønske om å presentere resultater uten bias kan dette være vanskelig i praksis. Nedenfor diskuteres de mulige styrker, svakheter og begrensninger som kan være av betydning for denne studien.

6.2.1 Metode og design

Denne studien er en tverrsnittundersøkelse som inkluderer elever på både ungdomsskoler og videregående skoler. Dersom man hadde hatt en oppfølgingsstudie med flere målinger over en lengre periode kunne man registrert utvikling over tid (Polit & Beck, 2014). Men fordi dette er en tverrsnittundersøkelse hvor man kun har datamateriale fra et gitt tidspunkt gir ikke denne studien muligheten for å se etter utvikling over tid, men snarere kun en indikasjon på hvordan status er på det gitte måletidspunkt. Når det er sagt kan et kvantitativt design på studien øke muligheten for å kunne generalisere funnene og fortelle noe om hvordan faget ble oppfattet. Kvalitative studier med dybdekunnskap fra få informanter kan ikke gi samme kartleggingsverdier som dette designet har gitt.

En kvantitativ forsker benytter ulike strategier for å kontrollere ulike faktorer som kan påvirke studien. Polit og Beck (2014) kaller dette for confounders, altså en forstyrrende variabel. De skiller mellom indre og ytre confounders. Den indre handler om respondenten, og den ytre handler om forskningssituasjonen. Å kontrollere confounders anses som vanskelig å måle, men dersom de ikke måles vil dette kunne svekke studien (Polit & Beck, 2014). Confounders som i denne studien ble kontrollert er variablene kjønn, skoleslag og trivsel. Disse variablene ble valgt på bakgrunn av forskningsspørsmålene, samt at variablene kan tenkes å ha innvirkning på elevenes oppfatning av formålet med kroppsøvningsfaget. Ifølge Polit og Beck (2014) er man mer sikker på å finne realiteten dersom man kontrollerer variabler som muligens kan ha innvirkning på fenomenet man undersøker. Andre faktorer som i denne studien kan ha innvirkning på fenomenet, men som ikke ble kontrollert, kan tenkes å være om elevene allerede driver med idrett (Crum, 1993; Säfvenbom et al. 2014), lærers legitimering av

kroppsøvingsfaget, eller signifikante andres opplevelse av formålet med kroppsøvingsfaget, da disse personene anses å ha større påvirkning på barn og unge (Moen & Green, 2014). Det at det ikke er kontrollert for disse variablene, kan anses som en mulig begrensning i denne studien. Dersom videre undersøkelser innenfor dette temaet skal gjennomføres, kan det tenkes at disse variablene bør tas hensyn til, fordi de kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av formålet med kroppsøvingsfaget.

6.2.2 Utvalg

Generalisering av funnene er et overordnet mål ved en kvantitativ studie (Polit & Beck, 2014), og man ønsker å kunne overføre funnene til hele populasjonen. Utvalget i denne studien er et bekvemmelighetsutvalg, og utvalget er ikke tilfeldig utvalgt. Utvalgets spesifikke predikasjon kan ifølge Thomas et al. (2005) sees på som en svakhet for slutningen. For denne studien vil det si at funnene kun beskriver og gjelder de elevene som deltok i undersøkelsen. Generalisering utover studiens utvalg bør man derfor ha et kritisk blikk til. Studien er gjennomført på norske skoler, og det kan på bakgrunn av dette være problematisk å overføre funn til andre land. En annen mulig svakhet kan tenkes å være områdene som representeres i studien.

Utvalget i studien er hentet fra skoler på Øst- og Sørlandet. Det finnes derfor en mulighet for at elevene på de nevnte områdene ikke kan representere elever fra for eksempel Nord-Norge eller Rogaland. Når det er sagt vil man kunne argumentere for at denne studien kan generaliseres, og dermed gjelde for norsk kroppsøving. Dette på bakgrunn av studiens store antall informanter fordelt på ulike skoleslag og ulike geografiske områder. De nevnte faktorene vil ifølge Polit og Beck (2014) og Thomas et al. (2005) styrke den ytre validiteten ved predikasjonen til å kunne gjelde for norsk kroppsøving.

6.2.3 Datainnsamling og måleinstrument

Datainnsamlingen i denne studien ble utført med et spørreskjema via en digital survey. Polit og Beck (2014) hevder at et slikt digitalt innsamlingsverktøy er en fordel, da man med det kan nå ut til et stort antall respondenter, som igjen påvirker og sikrer resultatene og muligheten for generalisering. En annen fordel ved å benytte seg av et digitalt innsamlingsverktøy er at svarene direkte og digitalt plottes inn, som vil si at det senere ikke vil bli opp til andre

enkeltindivider å videreføre svarene inn i datasystemene, som kan medføre eventuelle ødeleggende og unødvendige tastefeil. Likevel kan en digital løsning også sees på som en svakhet da det kan oppstå digitale problemer og redskapene kan slutte å fungere. Men i gjennomføringen av denne studien ble eventuelle digitale problemer løst ved å gjennomføre undersøkelsen på papir.

En annen ulempe med denne formen for datainnsamling er at man benytter selvrapportering. Ifølge Huang, Liao og Chang (1998) er en av utfordringene med selvrapportering det som kalles «socially desirable responding». Med det menes at mennesker svarer på spørsmål på en måte som skaper et bedre inntrykk av dem selv. Respondentene kan selv velge å svare uærlig på spørsmålene i undersøkelsen for å passe bedre inn i en sosial norm, i dette tilfellet klassen, for å unngå kritikk og for å oppnå aksept (Huang et al., 1998). I denne studien både var og forblir innsamlede data anonyme, og respondentene ble tydelig informert om dette under datainnsamlingen. Det kan tenkes at respondentenes anonymitet kan være en reduserende faktor for forekomsten av socially desirable responding.

I spørreundersøkelser er det ifølge Iarossi (2006) viktig at alle spørsmålene blir forstått slik at de kan besvares nøyaktig og meningsfullt. Elevene i REPAC-undersøkelsen var relativt unge da datainnsamlingen foregikk, og man kan derfor tenke at ordlyden på enkelte spørsmål kan ha vært utfordrende å forstå for noen av deltakerne. Dersom spørsmålsformuleringer misforstås kan det oppstå feilrapporteringer, noe som kan anses som en svakhet i studien. Ettersom studien er gjennomført på ulike skoler og av ulike personer, kan det ha blitt gitt ulik informasjon til elevene. Selv om det til enhver tid var en representant fra REPAC-prosjektet ved datainnsamlingen, og representantene ble gitt lik informasjon angående hva som var viktig å informere elevene om, kan det av ulike årsaker ha blitt gitt ulik informasjon ved de ulike skolene. Dette kan anses som en svakhet ved studien sammenliknet med et scenario der en og samme person hadde informert og tatt imot spørsmål ved alle datainnsamlingene.

Enda en mulig svakhet ved selvrapportering er nøyaktigheten på dataene. I denne studien ble elevene bedt om å basere sine svar på tidligere kroppsøvingsundervisning, da gjennom hele skolegangen. Man kan med dette tenke at barn og unge kan ha problemer med å huske og de kan ha problemer med å skille mellom kroppsøving og fritidsaktivitet. Nøyaktigheten på data vil også kunne påvirkes av lengden på spørreskjemaet (Thomas et al., 2005). Ettersom denne studien er en del av et større prosjekt, kan lengden på det originale skjemaet påvirke dataene. For noen av elevene tok det rundt én time å gjennomføre undersøkelsen, og det er mulig at elever i denne alderen mister både interesse og fokus underveis. Det kan også tenkes at

elevene kan ha opplevd utfordringer knyttet til ordbruk i studien, som igjen kan føre til unøyaktige svar. Alder på respondentene kan ifølge Polit og Beck (2014) og Backe-Hansen (2009) spille en rolle for forskningsarbeid, og det kan i dette tilfelle sees på som en svakhet ved denne studien. Barn og unge er i denne alderen lett påvirkelige, og Polit og Beck (2014) peker på at forhold rundt datainnsamlingen kan medføre mulig bias. Dette omhandler eventuelle hendelser rett før undersøkelsen som kan påvirke elevenes svar. Eksempler på dette kan være endring i sivilstatus, en krangel i et friminutt eller resultater i en fotballkamp. Det kan med dette argumenteres for at situasjoner påvirker nøyaktigheten til studien, og at dette kan sees på som en mulig svakhet.

Måleinstrumentet i denne studien ble laget for nettopp denne studien. Det er tatt utgangspunkt i utvalgte spørsmål fra REPAC-prosjektet. Det brukes normalt etablerte skjemaer og instrumenter innenfor forskningen. Dette anses som viktig grunnet et ønske om å øke styrken knyttet til sammenlikning mellom andre studier om samme tema, og at allerede etablerte instrumenter ofte er validert. Da dette er et forskningsområde som etter min viten ikke har blitt undersøkt kvantitativt, samt at måleinstrumentet ikke har blitt benyttet før (kun spørsmålet knyttet til trivsel (Säfvenbom et al., 2014)), kan dette anses som en svakhet ved studien. Med tanke på at en slik undersøkelse ikke har blitt gjennomført tidligere, har jeg mindre tilgang på andre kvantitative resultater å sammenlikne mine funn med.

6.2.4 Bearbeiding av data

For å kvalitetssikre reell forskjell mellom to grupper, snakker man ifølge Thomas et al. (2005) om statistisk power. I denne studien ble denne kvalitetssikringen gjort ved å benytte effektstørrelse. Statistisk power påvirker effektstørrelsen, og lav effekt kan være vanskelig å identifisere. Ved stort utvalg i studien kan det være enklere å se eventuelle effekter. I metodekapittelet beskrives Cohens d verdiene (Cohen, 1988), og utfra det fremkommer det at verdiene i denne studien lå på mellom svak og middels i effektstørrelse. Ifølge Thomas et al. (2005) er ikke alltid effektstørrelser nødvendigvis klinisk relevant. Det fremmes videre at Cohens d burde være over .08, men at høyt antall respondenter kan være med på å styrke studiens statistiske power. Det at man i denne studien har stort utvalg gjør at den statistiske poweren kan anses som praktisk relevant. Når det er sagt bør det også nevnes at større utvalg også kan skape bias da effekter som egentlig ikke eksisterer kan oppstå (Thomas et al., 2005).

Behandling av kvantitativ data kan også medføre svakheter ved forskningsarbeid. Missing-verdier vil ifølge Polit & Beck (2014) alltid forekomme der designet er kvantitativt og med mange respondenter. Håndtering av missing-verdier anses som viktig grunnet at de kan påvirke påliteligheten til resultatene. Missing-verdier kan medføre vanskeligheter ved studiens dataanalyser og føre til bias som resultat av ulikheter mellom missing-verdier og data som er samlet inn (Little, 1992). I denne studien ble missing-verdier håndtert ved å bruke listwise deletion. Det vil si at alle respondentene som mangler fullstendig verdier innenfor en variabel blir ekskludert fra analysene (Little, 1992). En slik håndtering kan ifølge Little (1992) sees på som en fordel dersom verdiene som mangler er tilfeldig tatt ut, fordi at analysene anses som mer nøyaktige. Dersom det på den andre siden ikke er tilfeldig hvilke verdier som er borte, kan dette anses som en svakhet for studien.

7.0 Avslutning

Funnene i denne studien har dokumentert at ut av de tre diskursene, helsediskurs, idrettsdiskurs og dannelsesdiskurs, er det helsediskursen som er den mest fremtredende innenfor norsk kroppsøving. Formålet med faget på bakgrunn av kjønn, skoleslag og trivsel har også blitt undersøkt. Funnene viste signifikant forskjell mellom gutter og jenters oppfattelse av helse- og dannelsesdiskurs, men ingen signifikant forskjell knyttet til idrettsdiskurs med kroppsøvingsfaget. Videre viste resultatene ingen signifikant forskjell mellom opplevd diskurs i faget og skoleslag. Det fremkom videre signifikant forskjell mellom opplevd diskurs i faget og trivsel. Ettersom at det til nå finnes lite forskning på dette området innenfor norsk kroppsøving, er det også lite å sammenlikne med. Men tidligere funn har indikert at det innenfor kroppsøving generelt har dominert et helse- og idrettsfokus (Augestad, 2003; Säfvenbom et al., 2014).

Dersom man lytter til tankegangen til Ommundsen, (2013), kan som sagt fagets fremtid og overlevelse anses for å være i fare. Det blir da viktig og igjen poengtere at kroppsøvingsfaget først og fremst burde være et læringsfag grunnet at dette fremmes som måten å sikre fagets videre eksistens i den norske læreplanen (Ommundsen, 2013). Det det tolkes som at en diskurs alene ikke kan fungere tilfredsstillende nok som legitimering av kroppsøvingsfaget. Det fordres med dette til en kombinasjon av alle de tre diskursene (Augestad, 2003), da de hver for seg har gode elementer kroppsøvingsfaget nytter godt av. Men det bør rettes fokus mot at kroppsøvingsfaget først og fremst legitimeres som et læringsfag med hovedfokus på danning og fysisk-motoriske ferdigheter, og med eventuelle helse- og idrettslige gevinster som sekundærformål.

Resultatene i denne studien vitner om at kroppsøving blir legitimert som et aktivitetsfag fremfor et læringsfag. Dette fordi at helsediskursen rapporteres som høyest, mens dannelsesdiskursen rapporteres som lavest. Det fordres med dette at elevene i kroppsøving trenger en betydelig større bevisstgjøring rundt formålet med faget, da dette anses som et behov for fagets overlevelse (Ommundsen, 2013) samt for elevenes opplevelse av faget. For at en bevisstgjøring rundt formålet med faget skal kunne gjennomføres trengs det en tydeliggjøring av formål med kroppsøvingsfaget, da dette formålet i dag anses som uklart (Gurholt & Steinholt, 2010).

7.1 Veien videre

Den kvantitative formen på denne studien kan sees på som viktig for belysning av dette temaet. Dette er et område som er relativt lite dokumentert innenfor norsk kroppsøving. Ettersom at kroppsøvingsfagets legitimering og formålet anses som en svært viktig del av fagets overlevelse i skolen, er det klart at det trengs ytterligere forskning og oppmerksomhet. Veien videre vil kunne innebære flere studier der man ønsker å kunne fastslå mer nøyaktige funn innenfor temaet. Det som da kunne være aktuelt er for det første å bekrefte funnene i denne studien på veien mot en videre generalisering. Dette spesielt grunnet at instrumentet i sin helhet ikke har vært i bruk før. For det andre kan det tenkes at et forskningsdesign der både kvantitativ og kvalitativ metode brukes kan være å foretrekke, da man får en dypere forståelse knyttet til hvorfor fremkomsten av diskursene i kroppsøvingsfaget er slik som de er. For det tredje kan det anses som nyttig å ha med andre variabler i studien. Dersom man eksempelvis undersøkte variabler knyttet til elevene som allerede er idrettsaktive eller lærerens eller signifikante andres oppfattelse av formålet med faget, kunne man fått et bredere inntrykk av opplevd av formålet med kroppsøvingsfaget.

8.0 Referanseliste

- Aasland, E. & Brøgger, R. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. Forhold ved faget som innvirker på lærerens klasseledelse. I: Christensen, H. & Ulleberg, I. (red.), Klasseledelse, fag og danning (s. 125-138). Oslo: Gyldendal Akademisk..
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 1, 5-17.
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilizing exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:5, 490-501.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4). 302-314.
- Annerstedt, C. (2008). Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K.P. (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og danning* (s. 233-253). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Arnold, P. J. (1980). *Movement, Physical Education and the Curriculum*. I: *Physical Education Review* 3 nr. 1, s 14-17.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, Movement, and the Curriculum*. London: The Falmer Press. Utdanningsdirektoratet 2012
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Backe-Hansen, E. (2009). For sensitivt for ungdom? s. 45-72. I: Førrheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H. (Red.), *Barn i forskning. Etske dimensjoner*. Hentet 02.02.2018 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/barn-i-forskning-web.pdf>
- By, I. Å. (1998). Utvikling av læreplanene i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997. Oslo, Norges Idrettshøgskole.
- Briseid, L. G. (2013). Klasseledelse i et danningperspektiv. I H. Christensen, & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (ss. 21-40). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd edition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cortina (1993) - Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Crum, B.J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45, 339-356.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dowling, F. (2010) Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvfingsfaget: problematisk, ikke automatisk. I M. Stene (red.). *Aktive liv*. Trondheim: Tapir akademiske forlag
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and «ability» in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1): 95-108.
- Fisette, J. L. (2011) Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16, no 2: 179-196.
- Fleiss, J.L., & Cohen, J. (1973). Equivalence of weighted kappa and intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and psychological measurement*, 33 (3), 613-619.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Fysisk aktivitet i Noreg – Folkehelse rapporten 2014*. Lokalisert 05.03.2018 på <http://www.fhi.no/artikler/?id=110551>
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1998. "Structuralism and Post-Structuralism." In *Essential Works of Foucault 1954–1984*. Vol. 2. *Aesthetics, Method, and Epistemology*, edited by J. D. Faubion, 433–458. New York: The New Press.
- Gao, Z. (2009). Students' Motivation, Engagement, Satisfaction, and Cardiorespiratory Fitness in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 102-115.
- Gard, M. & Wright, J. (2001). Managing Uncertainty: Obesity Discourses and Physical Education in a Risk Society. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), 535-549. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012238617836>
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage.
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (red.), *Aktive liv*. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse (s. 219-231). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Gurholt, K. P. og Steinsholt, K. (2010). Prolog. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K.P. (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9–34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hargreaves, J. (1986). Scholing the body. I R. Tinning, *Ideology and Physical education: opening pandora's box*. (1990, s. 43-62). [Victoria]: Deakin University
- Haugen, T., Säfvenbom, R., & Ommundsen, Y. (2013). Sport participation and loneliness in adolescents: the mediating role of perceived social competence. *Current Psychology*, 32(2), 203-216.
- Helsedirektoratet. (2014). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. Hentet 07.03.2018 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/806/Anbefalinger-om-kosthold-ertering-og-fysisk-aktivitet-IS-2170.pdf>
- Helsedirektoratet (2016) Statistikk om stillesitting og aktivitetsnivå. Hentet 07.03.2018 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Helse- og omsorgsdepartementet (2009, 01.06). Helseforskningsloven. Forskrift om organisering av medisinsk og helsefaglig forskning. Hentet 02.02.2018 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/hra/helseforskning/forskriftstekst--forskrift-om-organisering-av-medisinsk-og-helsefaglig-forskning.pdf?id=2287758>
- Huang, C. y., Liao, H. y., & Chang, S. h. (1998). Social desirability and the clinical self-report inventory: Methodological reconsideration. *Journal of Clinical Psychology*, 54(4), 517-528
- Hunter, L. (2004). Bordieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192
- Iarossi, G. (2006). *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents*. Washington: World Bank Publications.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS, 4. utgave*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kaj, M., Saint-Maurice, P., Karsai, I., Vass, Z. & Csa'nyi, T. (2015). Associations Between Attitudes Toward Physical Education and Aerobic Capacity in Hungarian High School Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 74-81.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Oversatt av B. Christensen (2. utgave.) Århus: Forlaget Klim.

- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133, <http://dx.doi.org/10.1080/13573320600640660>
- Kirk, D. 2010. *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. 2009. Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review* 15, no. 2: 139-154
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H & Anderssen, S. (2012). Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. (Helsedirektoratet: IS-2002) Oslo: Helsedirektoratet.
- Larsson, H., and I. Karlefors. 2015. "Physical Education Cultures in Sweden: Fitness, Sports, Dancing...Learning?" *Sport, Education and Society* 20 (5): 573–587.
- Larsson, H. & Nyberg G. (2017). "It doesn't matter how they move really, as long as they move." Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:2, 137-149, DOI: 10.1080/17408989.2016.1157573
- Little, R. J. (1992). Regression with missing X's: a review. *Journal of the American Statistical Association*, 87(420), 1227-1237.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesglæden i kroppsøving. I M. Stene (red.), *Forskning Trøndelag*. S. 65-79. Tapir Akademisk forlag: Trondheim
- McKenzie, T. L., Feldman, H., Woods, S. E., Romero, K. A., Dahlstrom, V., Stone, E. J., Strikmiller, P. K., Williston, J. M. & Harsha, D. W. (1995). Children's activity Levels and Lesson Context during Third-Grade Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F. & Conway, T. L. (2000). Children's activity Levels and Lesson Context, and Teacher Behavior During Middle School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring?" A case study of physical education teacher education in Norway. (Doctoral dissertation, Norwegian School of Sport Sciences). Oslo: Norwegian school of sports sciences.
- Moen, K. M. & Green, K. (2014). Physical education teacher education in Norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education & Society*, 19(6), 806-823.
- Norges Idrettshøgskole, (2014) The REPAC project. The relevance of physical activity contexts in the every-day life of adolescents – REPAC. Hentet 10.09.2017 fra

<https://www.nih.no/forskning/fagseksjoner/seksjon-for-kroppsoving-og-pedagogikk/the-repac-project/>

- 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.
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good – be good: Subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring?: om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*. 55(6), 8-12.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Dannelse eller helse? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. Arneberg, I. P. & Briseid, L. G. (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 155-166.
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (red.). *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139-166). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2014). *Essentials of nursing research: appraising evidence for nursing practice* (8th ed. International). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.
- Redelius, K. & Larsson, H., (2010) Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges, *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 13:4, 691-703, doi: 10.1080/17430431003616464
- Redelius, K., M. Quennerstedt, and M. Öhman. 2015. "Communicating Aims and Learning Goals in Physical Education: Part of a Subject for Learning?" *Sport, Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2014.987745.
- Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A. & Anderssen, S. A. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine. Science & Sports*, 21(2), 302–309.
- Romdenh-Romluc, K. (2011). *Merleau-Ponty and phenomenology of perception*. London: Routledge

- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N. & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health*, 87(8), 1328–1334.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I: Steinsholt, K. & Gurholt, K.P. (red.), *Aktive liv* (s. 155–173). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., Bulie, M. (2014) Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject?: *Physical Education and Sport Pedagogy*, under utgivelse. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Seippel, Ø. N. (2005). *Orker ikke, gidder ikke, passer ikke? Om frafallet i norsk idrett* (ISF-rapport 3). Hentet 03.04.2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/177519/R_2005_3.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003). «Fysisk aktivitet i skolehverdagen». Hentet 06.04.2018 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/716/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan for kunnskapsløftet, LK06. Hentet 23.04.2018 fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2006). Generell del av læreplanen. Hentet 09.10.2017, fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2012). Revidert Læreplan i kroppsøving. Hentet 24.04.2017, fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>
- Thomas, J. R., Silverman, S. J., & Nelson, J. K. (2005). *Research methods in physical activity* (5th ed.). Champaign, Ill: Human Kinetics.