

«Det er ikke så farlig med de gymtimene»

En kvalitativ undersøkelse av læreres holdninger til
kroppsøvfingsfaget.

MARI HUSEBØ
ODD INGE SØYLAND SLETTEBØ

VEILEDER
Aron Gauti Laxdal

Universitetet i Agder, 2024
Avdeling for Lærerutdanning
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Forord

Kjære leser

Gjennom mange måneder med forskning, refleksjon og dedikert arbeid, har vi hatt muligheten til å utforske et tema som står oss nært. Etter fem år på Universitetet i Agder sammen er dette den første store oppgaven vi skriver sammen og setter stor pris på hvordan samarbeidet har gått. Vi ønsker å gi en stor takk til vår veileder Aron Gauti Laxdal for god veiledning, tålmodighet og støtte gjennom hele prosessen. Hans ekspertise og engasjement har vært en god kilde til inspirasjon og motivasjon.

Videre vil vi uttrykke vår takknemlighet overfor våre venner og familie for deres tålmodighet, støtte og ubetingede kjærlighet gjennom denne utfordrende perioden. Uten deres oppmuntring og støtte ville denne reisen vært langt mer krevende.

Til slutt vil vi rette en spesiell takk til alle informantene og deltakerne som har bidratt med sin tid og erfaring til denne studien. Uten deres villighet til å dele sine perspektiver og erfaringer ville denne oppgaven ikke vært mulig.

Med vennlig hilsen,

Mari Husebø og Odd Inge Søyland Slettebø.

Sammendrag

Kroppsøvningsfaget har som primært mål å fremme fysisk aktivitet og inspirere til livslang bevegelsesglede, samt utvikle gode livsstilsvaner hos elever. Imidlertid støtter faget på utfordringer i skolesystemet som undergraver dets status og effektivitet, noe som kan påvirke både undervisningskvaliteten og lærernes engasjement. I vår masteroppgave har vi fokusert på hvordan kroppsøvningsfaget oppfattes av lærere uten formell utdanning i faget, og hvordan deres perspektiver kan påvirke både gjennomføringen og anseelsen av faget. Gjennom kvalitative dybdeintervjuer med lærere fra forskjellige skoler, har vi avdekket at faget blir ofte sett på som et aktivitetsfag og holdningene til faget er varierte. På bakgrunn av holdninger knyttet til kroppsøvningsfaget og at det ofte ses på som et aktivitetsfag, er dette et fag som nedprioriteres sammenlignet med teoritunge fag. Intervjuene har også belyst hvordan lærerne vurderer og verdsetter kroppsøving i forhold til andre fag, og hvordan dette påvirker deres holdninger.

Fra analysen av intervjuene har vi identifisert flere temaer som påvirker hvordan kroppsøving oppfattes i skolen. Blant disse er et ønske om å holde kroppsøvningsfaget praktisk, med fokus på fysisk aktivitet fremfor teori. Lærerne understreket behovet for mer tid til aktivitet i faget, men dette ble sett på som en måte å forbedre elevenes helse snarere enn deres læring. Videre ble det påpekt at kroppsøvningsfaget ofte blir marginalisert når det gjelder ressurser, og at vikarer uten spesifikk kompetanse i faget ofte blir satt til å undervise. Ved at vikarer underviser i faget, kan det føre til en forringelse av kvaliteten på undervisningen. Resultatene fra vår studie indikerer et klart behov for å adressere disse utfordringene for å forbedre kroppsøvningsfagets posisjon i skolen. Vi foreslår bedre integrering av faget i skolens læreplan, økt profesjonell støtte til lærerne, og øke bevisstheten om fagets betydning for elevers fysiske, sosiale og kognitive utvikling.

Denne studien bidrar til en dypere forståelse av kroppsøvningsfagets utfordringer og muligheter i utdanningssystemet. Masteroppgaven vår understreker behovet for en strategisk revisjon av hvordan faget oppfattes og implementeres, slik at elever kan dra nytte av de positive aspektene ved regelmessig fysisk aktivitet og utvikle en livslang bevegelsesglede.

Nøkkelord: Kroppsøving, marginalisering, diskurs, fysisk aktivitet, helsediskurs, aktivitetsdiskurs, idrettsdiskurs, dannelsesdiskurs, skolesystem, lærer, foreldre, holdninger.

Abstract

The primary goal of physical education is to promote physical activity and inspire lifelong enjoyment of movement, as well as to develop healthy lifestyle habits among students. However, the subject encounters challenges in the school system that undermine its status and effectiveness, which can affect both the quality of teaching and teachers' engagement. Our study has focused on how physical education is perceived by teachers without formal education in the subject, and how their perspectives can influence both the implementation and the esteem of the subject. Through qualitative in-depth interviews with teachers from different schools, we have revealed that the subject is often seen as an activity subject and attitudes to the subject are varied. This often leads to the subject being deprioritized compared to theory-heavy subjects. The interviews have also illuminated how teachers assess and value physical education compared to other subjects, and how this affects their attitudes.

From the analysis of the interviews, we have identified several themes that affect how physical education is perceived in schools. Among these is a desire to keep the subject practical, with a focus on physical activity rather than theory. Teachers emphasized the need for more time for activity in the subject, but this was seen as a way to improve students' health rather than their learning. Furthermore, it was pointed out that physical education is often marginalized when it comes to resources, and that substitutes without specific competence in the subject are often placed to teach, which leads to a deterioration in the quality of teaching.

The results of our research indicate a clear need to address these challenges to improve the position of physical education in schools. We suggest better integration of the subject into the school curriculum, increased professional support for teachers, and raising awareness of the subject's importance for students' physical, social, and cognitive development. This study contributes to a deeper understanding of the challenges and opportunities of physical education in the educational system and underscores the need for a strategic revision of how the subject is perceived and implemented so that students can benefit from the positive aspects of regular physical activity and develop lifelong joy of movement.

Keywords: Physical education, marginalization, discourse, physical activity, health discourse, activity discourse, sports discourse, educational discourse, school system, teacher, parents, attitudes.

Redegjørelse for vår arbeidsfordeling.

Samarbeidet mellom oss forfattere på denne masteroppgaven har gått svært bra. Begge har deltatt aktivt i samarbeidet og vi har utfyllt hverandre på ulike områder. Innsamling av data gjennom intervjuer ble gjort med begge til stede. Odd Inge har hatt hovedansvaret for metodekapittelet mens Mari har hatt hovedansvar for teorikapittelet, men begge har vært med og kvalitetssikre alle delene. De andre kapitlene i studien er gjort i felleskap slik at begge føler et eierskap til produktet.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	8
1.1 <i>Vår egen bakgrunn for valg av tema</i>	9
2.0 Teoretisk rammeverk	11
2.1 <i>Tidligere forskning</i>	12
2.2 <i>Foucaults teorier</i>	15
2.3 <i>Diskurser</i>	16
2.3.1 <i>Aktivitetsdiskurs</i>	17
2.3.2 <i>Idrettsdiskurs</i>	18
2.3.3 <i>Helsediskurs</i>	19
2.3.4 <i>Danningdiskurs</i>	19
3.0 Metode	21
3.1 <i>Valg av metode</i>	21
3.2 <i>Kvalitativ metode</i>	22
3.3 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	23
3.4 <i>Semistrukturert dybdeintervju</i>	23
3.5 <i>Datainnsamling og behandling</i>	24
3.5.1 <i>Intervjuguide</i>	24
3.5.2 <i>Utvalg</i>	25
3.5.3 <i>Strategisk utvalg</i>	25
3.5.4 <i>Rekrutteringsprosessen</i>	26
3.5.5 <i>Pilotintervju</i>	27
3.5.6 <i>Datainnsamlingen: Intervju</i>	27
3.5.7 <i>Transkripsjon</i>	28
3.5.8 <i>Analyse</i>	28
3.6 <i>Etisk overveielse</i>	30
3.6.1 <i>Informert samtykke</i>	31
3.6.2 <i>Konfidensialitet</i>	31
3.6.3 <i>Konsekvenser</i>	31
3.6.4 <i>Vår forforståelse</i>	32
3.7 <i>Validitet, kredibilitet, reliabilitet og overførbarhet</i>	33
4.0 Presentasjon av resultater	35
4.1 <i>«La praktiske fag være praktiske»</i>	35

4.2 Gjerne mer tid ... til aktivitet og trening	37
4.3 «Det er ikke så farlig med de gymtimene».....	40
5.0 Diskusjon	45
5.1 Diskusjon av funn og resultater.....	45
5.1.1 «La praktiske fag være praktiske»	45
5.1.2 Gjerne mer tid ... til aktivitet og trening	48
5.1.3 «Det er ikke så farlig med de gymtimene»	50
5.2 Kroppsøvfingsfaget marginaliseres.	52
5.3 Metodisk diskusjon.....	53
6.0 Veien videre.....	56
7.0 Konklusjon	58
8.0 Litteraturliste.....	60
Vedlegg	66
Vedlegg 1, intervjuguide.....	66
Vedlegg 2, informasjonsskriv til informantene.....	69
Vedlegg 3, godkjenning fra sikt	72
Vedlegg 4, godkjenning fra FEK.....	74

1.0 Innledning

Kroppsøving har som mål å inspirere til bevegelsesglede gjennom hele livet, tilpasset den enkeltes forutsetninger. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019) skal faget ikke bare handle om fysisk aktivitet, men også om å engasjere elevene til å lære gjennom å bruke kroppen og oppleve bevegelse på ulike måter. Målet er å fremme en sunn og aktiv livsstil nå mens de er unge og senere i livet. I tillegg til å inkludere tradisjonelle former for bevegelse, oppmuntrer kroppsøving også til å prøve ut nye og alternative måter å bevege seg på (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette handler om å være åpen for å utforske og oppdage nye måter å være i bevegelse på, noe som kan være viktig for å være rustet til å møte de stadig skiftende kravene til fysisk aktivitet og trening. Ommundsen (2013) legger vekt på hvor viktig det er å forstå kroppsøving som en del av en allmenn utdanning. Ommundsen (2013) fremhever behovet for å sette søkelys på å utvikle grunnleggende bevegelsesferdigheter og motorisk kontroll som en sentral del av fagets formål. Dette handler om å gi elevene et solid fundament i å kunne bevege seg og kontrollere kroppen sin, noe som er viktig for å kunne delta aktivt i ulike former for bevegelse både på og utenfor skolen (Ommundsen, 2013).

I fagets relevans og sentrale verdier står det at kroppsøving skal være et allmenndannende fag som bidrar til elevenes utvikling. Faget skal bidra til refleksjon, samvirkning, likestilling og medvirkning, samtidig som faget skal oppfordre til en aktiv livstil i fremtiden til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne delen av læreplanen støttes av hvordan Ommundsen (2013) legger frem at vi må legitimere kroppsøvingfaget som et allmenndannende læringsfag. Ommundsen trekker også frem hvordan kroppsøving blir marginalisert som et læringsfag og at hovedvekten til faget ligger i aktivitet. Andre forskere som Hardman og Marshall (2000), Hardman (2008), Richards et al. (2018) og Gaudreault et al. (2018) har også påpekt hvordan kroppsøving er et marginalisert fag i skolen. Alle de øvrige forfatterne legger alle vekt på hvordan kroppsøving ser ut til å marginaliseres på bakgrunn av at faget ikke anses som like viktig i elevenes utdanning og danning slik som de mer teoretisk tunge fagene, som eksempelvis matte og naturfag. Richards et al. (2018) skriver om hvordan miljøene på skolen er med på å påvirke kroppsøvingfaget. Gjennom deres forskning kom det frem at kroppsøvingslærere hadde lavere status blant kollegiet på grunn av faget de underviser i. Kroppsøving oppfattes forskjellig av ulike instanser, og hvordan faget er erfart og ansett kan utforskes gjennom Foucaults diskursteori (1972). Tradisjonelt har kroppsøvingfaget vært forankret i en

helsediskurs, der hovedmålet har vært å fremme god helse og bekjempe fysisk inaktivitet blant barn og unge (Öhman og Quennerstedt, 2008). Tilnærmingen har også gitt opphav til en aktivitetsdiskurs, som knytter høy puls og svette til indikatorer på god helse (Öhman og Quennerstedt, 2008).

Det er av interesse å utforske den nåværende statusen til kroppsøvningsfaget i skolen, spesielt med tanke på hvordan lærere uten spesialisert kompetanse innen faget vurderer det. I lys av tidligere forskning, som har pekt på en tendens til marginalisering av kroppsøving i skolesystemet, ønsker vi å undersøke synspunktene til lærere uten formell utdanning i faget. Vi er interessert i informanten sin oppfatning av kroppsøvningsfaget og dets rolle på skolen. Denne utforskningen førte oss til vårt sentrale forskningsspørsmål: *«Hvordan fremstår kroppsøvningsfaget fra perspektivet til lærere uten kroppsøvningsfaglig bakgrunn»* Ved å ta hensyn til lærernes synspunkter og erfaringer utenfor kroppsøvingens faglige rammer, ønsker vi å kaste lys over eventuelle utfordringer som kan påvirke fagets posisjon og oppfattelse i skolemiljøet.

1.1 Vår egen bakgrunn for valg av tema

Fysisk aktivitet, idrett og friluftsliv har spilt en sentral rolle gjennom vår oppvekst. Vi har engasjert oss i et bredt spekter av idretter gjennom barndom, ungdomstid og tidlig voksenliv. Idretter vi har vært med i inkluderte håndball, fotball, turn, volleyball, tennis, karate, dans, skyting og sykling. Imidlertid varierte våre erfaringer med kroppsøvningsfaget. På bakgrunn av personlige erfaringer relatert til aktiviteter og interaksjoner med lærere i løpet av skolegangen, slet en av oss med faget mens den andre har hatt en positiv opplevelse av kroppsøvningsfaget. Våre egne erfaringer knyttet til faget, påvirket også valg av undervisning og spesialisering i faget. Gjennom vår skolegang, lærerutdanning, praksisperioder og arbeid som vikarlærere har vi møtt et bredt spekter av elever og lærere. En gjennomgående observasjon var oppfatningen av kroppsøvningsfagets mål og rolle i skolesystemet. Vår erfaring er at mange elever liker faget for aktiviteten og den pausen det representerte, mens andre opplevde mistriivsel av samme grunner. Vi har også observert en tendens til marginalisering av faget blant elever, lærere og ledelse. Vår interesse for temaet ble ytterligere forsterket etter å ha gjennomgått relevante studier som adresserte marginaliseringen av kroppsøvningsfaget. Vi ønsker å bidra til denne forskningsdialogen, men fra en ny vinkel. Vår studie setter lys på hvordan kroppsøvningsfaget oppfattes av lærere uten formell utdanning i faget. Vi ønsker å utforske om våre informanter anser kroppsøving som et mindre viktig fag sammenlignet med teoritunge fag som matematikk,

norsk, engelsk og naturfag. Vårt mål med denne studien er å kaste lys over kroppsøvingsfagets posisjon i skolesystemet, for å fremheve dets betydning og motarbeide oppfatningen av det som et uviktig «pausefag». Som fremtidige kroppsøvingslærere er det vårt ønske å fremme fagets betydning og bidra til å skape en livslang glede av bevegelse blant elever. Perspektivet formet av vår egen erfaring og bakgrunn, utgjør vår forforståelse av fagets status og nødvendigheten av dets styrking i utdannelsessystemet.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal vi utforske det teoretiske rammeverket som omgir temaet kroppsøving som et marginalisert fag, og vi vil undersøke tidligere forskning som er relevant for vår problemstilling «Hvordan fremstår kroppsøvingfaget fra perspektivet til lærere uten kroppsøvingfaglig bakgrunn». Vi har valgt å analysere både nasjonal og internasjonal forskning for å få et bredere bilde av området. Våre søk indikerte at det har vært mest forskning på dette temaet internasjonalt, så vi vil primært ta utgangspunkt i denne forskningen. Videre vil vi undersøke hvordan ulike diskurser former kroppsøvingfaget og hvilke diskurser som dominerer i denne konteksten. Dette vil gi oss et dypere innblikk i hvordan ulike perspektiver og diskurser påvirker oppfatningen og behandlingen av kroppsøving som skolefag.

Ifølge Ommundsen (2013) har kroppsøvingfaget en posisjon som et marginalisert skolefag. Faget blir oversett som et lærings- og danningsfag på grunn av uklar legitimering. Faget blir primært legitimert som et helsefremmende fag som skal forebygge livsstilssykdommer og inaktivitet (Ommundsen, 2013). Kroppsøvingfaget har som mål å gi *livslang bevegelsesglede* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om dette er fagets hovedfokus i dag så har det ikke alltid vært slik. Kroppsøvingfaget har gjennomgått betydelige endringer siden etableringen på 1700-tallet. Det ble først introdusert som et skolefag i Norge etter løsrivelsen fra Danmark i 1814, med hensikt om å styrke den nasjonale forsvarsevnen gjennom fysisk trening (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Etter hvert ble faget obligatorisk for både gutter og jenter i 1936, og det gjennomgikk flere reformer. Blant annet normalplanen i 1939, Forsøksplanen i 1959, og mønsterplanene på 1970-tallet (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Læreplanen for kroppsøving har også gjennomgått endringer fra 2006 til 2015. I denne perioden var søkelyset på å være et allmenndannende fag som skulle fremme mestringsglede og god helse blant elevene. Begreper som "Fair play" ble innført i kompetansemålene, og innsatsen til elevene ble en del av vurderingsgrunnlaget (Brattenborg & Engebretsen, 2021). I 2020 kom det igjen et helt nytt læreplanverk som er det vi følger den dag i dag. Kroppsøvingfaget har fått færre kompetansemål sammenlignet med kunnskapsløftet 2006 som skal fremme dybdeløring. Den nye læreplanen i kroppsøving er mer åpen og lærere har større frihet til å tolke og være fleksible i undervisningen sin (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Faget har gått fra et militært-, idretts- og helsefokuset til å gi mer rom for fleksibilitet for å sikre dybdeløring.

Utdanningsdirektoratet (2019) skriver at kroppsøvingfaget skal være mindre idrettspreget etter den nye læreplanen 2020, men skal fortsatt inkludere idrettsaktiviteter som en del av bevegelsesaktiviteter. Selv om faget i stor grad har beveget seg bort fra organisert idrett skal fortsatt idrettsaktiviteter kunne brukes for å oppnå kompetansemålene i motsetning til å fokusere på konkurransepreget organisert idrett (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Endringen i faget er med på å styrke hvordan kroppsøving er et læringsfag som skal danne og utdanne. Elevene skal tilegne seg kompetanse i faget som hjelper dem å mestre eget liv og deltagelse i samfunnet samt utvikle fysisk-motoriske ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

2.1 Tidligere forskning

I 2000 gjennomførte Hardman og Marshall en omfattende undersøkelse på verdensbasis for å kartlegge statusen til kroppsøvingfaget. Resultatene av undersøkelsen indikerte en nedgang i fagets plass på timeplanen, lavere status som læringsfag og en tendens til marginalisering fra myndighetenes side (Hardman & Marshall, 2000). Til tross for at faget hadde et lovfestet antall undervisningstimer, viste forskningen at gjennomføringen av disse timene ofte var utilstrekkelig. Hardman og Marshall (2000) påpeker at utviklingsland generelt prioriterer kroppsøving lavere på grunn av mangel på ressurser og kvalifisert personale. Skoleledelsens holdninger spiller også en betydelig rolle i prioriteringen av faget. Særlig i Asia, Afrika og Latin-Amerika ser man en tendens til at kroppsøving ikke blir ansett som et særlig viktig fag og dermed risikerer å bli nedprioritert, spesielt i perioder med eksamener (Hardman & Marshall, 2000). Det skyldes ofte at foreldre, lærere og skoleledelsen betrakter kroppsøving som mindre viktig enn de akademiske fagene (Hardman & Marshall, 2000). Det tydeliggjør hvordan oppfatninger og holdninger til faget påvirker beslutninger om prioritering og ressursfordeling innen utdanningssystemet.

I tillegg til holdninger og manglende støtte fra skoleledelsen, identifiserer Hardman og Marshall (2000) flere utfordringer som bidrar til marginaliseringen av kroppsøvingfaget. Sentralt i deres forskning er problemstillinger knyttet til finansiering, fasiliteter, utstyr, tilgang på kvalifisert personale, og den generelle kvaliteten på utdanningen innen faget. I mange land prioriterer regjeringene ofte de mer akademiske fagene, noe som resulterer i manglende ressurser og oppmerksomhet rettet mot kroppsøving (Hardman & Marshall, 2000). Nedprioriteringen påvirker tilgangen på utstyr og fasiliteter, spesielt i utviklingsland hvor det ofte mangler tilstrekkelig utstyr for å kunne tilby best mulig undervisning i kroppsøving (Hardman & Marshall, 2000). Videre peker forskningen på betydelige forskjeller i kvalifikasjoner blant

lærere innen kroppsøving, spesielt på grunnskolenivå. Mangel på kvalifiserte lærere fører til lavere undervisningskvalitet (Hardman & Marshall, 2000). Flere land uttrykker samstundes bekymring for den generelle kvaliteten på utdanningen innen faget. Det legges ofte mer vekt på konkurranseidretter fremfor pedagogiske prinsipper og tilnærminger (Hardman & Marshall, 2000). Denne komplekse dynamikken av utfordringer understreker behovet for en helhetlig tilnærming til å adressere marginaliseringen av kroppsøvingfaget, som inkluderer politiske tiltak, investering i ressurser og fasiliteter, samt kompetanseutvikling for lærere.

I 2008 gjennomførte Hardman en ny undersøkelse i Europa som bekreftet flere av de samme holdningene til kroppsøvingfaget som ble funnet av Hardman og Marshall (2000) (Hardman, 2008). Kroppsøving blir fremdeles sett på som et mindre viktig fag, og det er vanligere at kroppsøvingstimer blir avlyst sammenlignet med de mer akademiske fagene. Dette bidrar ikke bare til marginaliseringen av faget, men også til at lærere som underviser i kroppsøving opplever en form for marginalisering blant kollegene (Gaudreault et al., 2018). For at kroppsøvingfaget skal få den statusen i skolen som det fortjener, er det avgjørende at det blir anerkjent som både et lærings- og danningsfag, og ikke kun som et aktivitetsfag. Forskningen til Richards et al. (2018) undersøker hvordan sosiale miljøer på skolen påvirker kroppsøvingundervisningen og opplevelsen av marginalisering blant lærere. Richards et al. (2018) sin studie viser hvordan kroppsøvingslærere opplever utfordringer når kollegaer og administrasjon undervurderer fagets betydning. Fag som er assosiert med teoretisk arbeid, som naturfag og matematikk blir ofte ansett som mer strengt teoretiske, mens kroppsøving og andre praktisk-estetiske fag oppfattes som mindre strenge (Richards et al., 2018). Dette fører til at lærere i disse fagene opplever mindre enighet fra kollegene, basert på deres undervisningsfag (Gaudreault et al., 2018). Denne innsikten understreker behovet for en endring i holdninger og oppfatninger om kroppsøvingfaget både blant lærere, skoleledere og samfunnet generelt. For å sikre at det får den anerkjennelsen og respekten det fortjener som en viktig del av utdanningen.

Richards et al. (2020) gjennomførte en undersøkelse med formål å utforske sammenhengen mellom kroppsøvingslæreres opplevde betydning fra skoleledelsen og deres emosjonelle utmattelse. Resultatene av studien viste en tydelig sammenheng mellom emosjonell utmattelse og utbrenthet blant kroppsøvingslærere og hvordan deres betydning for faget ble oppfattet i skolesystemet (Richards et al., 2020). Forskningen til Washburn et al. (2020) støtter også funnene ved å belyse hvordan kroppsøvingslærere føler seg marginalisert. Washburn et al. (2020) påpeker blant annet hvordan lærere som også er trenere for fritidsaktiviteter ofte blir

høyere verdsatt enn kroppsøvingslærere. Resultatene fra undersøkelsen til Washburn et al. (2020) antyder at kroppsøvingslærere opplever en manglende tilhørighet til arbeidet sitt, noe som kan stamme fra oppfatningen om at kroppsøving er et marginalisert fag (Lux & McCullick, 2011). Den marginale posisjonen til kroppsøvingsfaget har tydelige konsekvenser for kroppsøvingslæreres følelse av betydning i skolesystemet og deres interaksjoner med andre lærere (Lux & McCullick, 2011). plasseringen av kroppsøvingshallene borte fra hovedskolebygningen bidrar i tillegg til en form for isolasjon fra resten av kollegiet (Washburn et al., 2020). Studien understreker behovet for å adressere de strukturelle og kulturelle faktorene som bidrar til marginaliseringen av kroppsøvingsfaget og dets lærere, for å fremme en mer inkluderende og verdsettende skolekultur.

Forskningen peker på ulike faktorer som bidrar til marginaliseringen av kroppsøvingsfaget. En av disse faktorene, som Sheehy (2011) vektlegger er marginaliseringen fra foreldre. Til tross for at mange foreldre ser på kroppsøving som et positivt fag, er det en utbredt oppfatning av at det anses som mindre viktig enn de mer akademiske fagene (Sheehy, 2011). Foreldre engasjerer seg også i mindre grad med kroppsøvingslærere for å få informasjon om innholdet i timene sammenlignet med andre fag. Sheehy (2011) forklarer dette med hvordan foreldrenes egne erfaringer med kroppsøving kan påvirke deres holdninger. I Sheehys sin studie fra 2011 delte foreldre sine opplevelser av at kroppsøving favoriserte de som var engasjert i organisert idrett, og foreldrene opplevde ofte at faget hadde liten mening for deres barn (Sheehy, 2011). Oppfatningene og erfaringene fra foreldrene bidrar til marginaliseringen av kroppsøvingsfaget ved å redusere foreldrenes engasjement og støtte for faget (Sheehy, 2011). Dette understreker behovet for en mer helhetlig tilnærming til å adressere faktorer som påvirker oppfatningen av kroppsøvingsfaget, både blant foreldre og i samfunnet generelt (Sheehy, 2011).

Noen argumenterer for at kroppsøvingsfaget tar verdifull tid fra fag som vektlegger lesing, skriving og regning, og at det kun består av tilfeldige aktiviteter som ikke bidrar til elevenes læring (Ommundsen, 2013). I Ommundsens artikkel fremheves behovet for å legitimere kroppsøvingsfaget som et allmenndannende læringsfag som fokuserer på utviklingen av bevegelseskompetanse. Videre påpekes det at fysiske og motoriske ferdigheter som læres i kroppsøving kan ha en positiv innvirkning på helsen, øke den fysiske aktiviteten og forbedre elevenes kognitive funksjoner (Ommundsen, 2013). Det er viktig å forstå at fysisk aktivitet og motorisk læring ikke bare er viktige for elevenes fysiske helse, men også for deres mentale og kognitive utvikling. Derfor er det avgjørende å gi kroppsøvingsfaget den nødvendige

anerkjennelsen og ressursene for å sikre at det fortsetter å bidra til elevenes helhetlige utvikling på skolen.

2.2 Foucaults teorier

Michel Foucault er kjent for sin forskning, og etter hans død etterlot han seg et betydelig antall vitenskapelige artikler og journalistiske bidrag. Foucault sitt arbeid har hatt stor innflytelse på en rekke forskningsområder innen psykologi, sosiologi og pedagogikk (Steinsholt & Løvlie, 2004). Foucault viste særlig interesse for utdanning og underviste ved flere universiteter. Han spilte også en rolle i reformen av det franske utdanningssystemet. Selv om Foucault ikke var pedagog i tradisjonell forstand, har hans tanker og teorier hatt betydelig innvirkning på pedagogisk tenkning (Steinsholt & Løvlie, 2004). Foucault evne til å utfordre etablerte sannheter og tilby nye perspektiver på kunnskap har gitt mulighet for refleksjon over egne tankemønstre (Steinsholt & Løvlie, 2004). Foucault rettet mye av sin oppmerksomhet mot spørsmål knyttet til utdanning, og analyserte hvordan kunnskap ble formidlet og produsert i samfunnet. Han ble ansett som kontroversiell på grunn av sine sterke politiske overbevisninger og hans deltakelse i politiske debatter og aksjoner, spesielt innenfor områder som psykiatri og fengselsreformer (Steinsholt & Løvlie, 2004).

sitt arbeid utforsket Foucault hvordan det moderne fengselssystemet spilte en rolle i maktstrukturene i samfunnet. Han argumenterte for at fengselet ikke bare var et sted for straff, men også et område for disiplinering og sosial kontroll (Steinsholt & Løvlie, 2004). Foucaults analyse av makt understreket at makt ikke bare tilhørte en liten elite, men at den sirkulerte gjennom samfunnet og utøves av ulike institusjoner, ikke bare av staten og regjeringen (Steinsholt & Løvlie, 2004). Gjennom sitt arbeid utfordret Foucault etablerte sannheter og bidro til å gi nye perspektiver på kunnskap. Foucault sitt søkelys på utdanning og hvordan kunnskap formidles og produseres, har vært av stor betydning for pedagogisk teori og praksis. Foucaults arbeid legger til rette for refleksjon over hvordan utdanningssystemene fungerer og hvordan de kan forbedres for å fremme mer inkluderende og rettferdige læringsmiljøer (Steinsholt & Løvlie, 2004).

I sin doktorgradsavhandling la Foucault grunnlaget for sitt videre arbeid ved å utforske overgangen fra et fokus på institusjonelle praksiser til å undersøke diskursive sammenhenger (Steinsholt & Løvlie, 2004). Gjennom denne overgangen ga han innsikt i hvordan kulturelle og historiske prinsipper har formet psykiatrien, samtidig som han stilte spørsmål ved dens

mulighet til å utvikle seg som en vitenskap (Steinsholt & Løvlie, 2004). Foucaults tilnærming til diskurser handler om hvordan kunnskap formidles og hvordan makt utøves i samfunnet. Han fremhever at diskurser ikke bare representerer virkeligheten, men også aktivt former våre tanker og handlinger (Steinsholt & Løvlie, 2004).

Gjennom sine analyser viser Foucault hvordan ulike diskurser konstruerer og forstår virkeligheten på forskjellige måter, og hvordan de dermed har makt til å påvirke samfunnet på både individuelt og kollektivt nivå (Steinsholt & Løvlie, 2004). Videre understreker Foucault viktigheten av å forstå at diskurser ikke er statiske, men dynamiske. Diskursene endrer seg over tid i takt med samfunnsmessige endringer og maktforskyvninger (Steinsholt & Løvlie, 2004). Samtidig erkjenner han at diskurser ikke bare er produktive, men også kan være begrensende. Diskursene kan skape normer og forventninger som begrenser menneskelig atferd og tenkning, samtidig som de kan åpne opp for nye muligheter og perspektiver (Steinsholt & Løvlie, 2004).

Foucaults teorier om diskurs har hatt en betydelig innvirkning på en rekke forskningsfelt, inkludert pedagogikk, sosiologi og kulturkritikk. Arbeidet til Foucault har bidratt til å utvide forståelsen av hvordan kunnskap og makt opererer i samfunnet, og hvordan ulike diskurser former våre oppfatninger av virkeligheten (Steinsholt & Løvlie, 2004). Gjennom sin analyse av diskurser har Foucault gitt oss verktøy til å utforske kompleksiteten i samfunnet og å utfordre etablerte sannheter og maktstrukturer (Steinsholt & Løvlie, 2004). Hvordan Foucault presenterer diskurser har hatt innflytelse på flere fagfelt, blant annet kroppsøvingfaget. Foucault sin tankegang utfordrer ulike fagfelt og kan i kroppsøving være med på påvirke hvordan faget oppfattes og utføres i skolen.

2.3 Diskurser

Diskurs er hvordan språk blir brukt til å konstruere og representere meninger om et bestemt fenomen, tema eller emne i samfunnet (Jørgensen & Phillips, 2013). Diskurs dekker mer enn bare det som blir sagt, det bidrar til å konstruere hvordan vi tolker og oppfatter virkeligheten rundt oss, hvordan diskurser endrer seg over tid og viser til endringer i samfunnets verdier og holdninger (Jørgensen & Phillips, 2013). Begrepet diskurs bygger på Michel Foucault sitt bidrag til forståelsen av makt, kunnskap og diskurs (Ulleberg, 2007). Foucault sitt arbeid ses som en problematisering som er sammenhengende av ulike temaer, blant annet pedagogikken sin rolle i samfunnet (Steinsholt & Løvlie, 2004). Arbeidet hans er kompleks og kan ikke

reduseres til enkelte undersøkelser og temaer (Steinsholt & Løvlie, 2004). Augestad (2003) beskriver hvordan kroppsøving har blitt preget av flere ulike diskurser gjennom tidene, hvis vi ser på kompetansemålene i kroppsøving fra LK06 så kunne vi se de bar store preg av idrettsdiskurs, helsediskurs og danning diskurs. Larsson & Nyberg (2017) trekker også frem en aktivitetsdiskurs i kroppsøving, denne diskursen vektlegger elevens intensitet i aktiviteten (Aasland & Engelsrud, 2017). Hvordan disse diskursene er en del av faget, har preget utviklingen til faget og fagets hovedområder.

Foucault beskrev tydeligheten av å la kroppsøvings feltet tale for seg selv, og frigjøre oss fra fastlåste rammer for å analysere endringer over tid (Augestad, 2003). Gurholt og Steinsholt (2010) skriver at kroppsøvingsfaget kan oppleves uklart og uten noen tydelige mål. Gurholt og Steinsholt (2010) legger frem hvordan man gjennom å se på læreplanen i kroppsøving kan skille ut noen hoved diskurser som er med på å prege faget: Idrettsdiskurs, dannelsesdiskurs og helsediskursen. I de neste delkapitlene vil vi gå dypere inn på hvordan de ulike diskursene er med på å prege kroppsøvingsfaget.

2.3.1 Aktivitetsdiskurs

Öhman og Quennerstedt (2008) fremhever aktivitetsdiskursen som en dominerende faktor i kroppsøvingsundervisningen. Denne diskursen inkorporerer ofte både helse- og idrettsdiskursene, som argumenterer for betydningen av å utvikle gode fysisk-motoriske ferdigheter hos ungdom. Ferdighetene betraktes som en sentral del av ungdommers kulturelle og helsemessige kapital (Ommundsen, 2013). Ferdighetene påvirker ikke bare deltakelsen i fritidsaktiviteter, men legger også grunnlaget for vedvarende fysisk aktivitet og selvstendighet senere i livet (Ommundsen, 2013). Moderne forskning understreker også sammenhengen mellom fysisk aktivitet og kognitiv evne, noe som kan påvirke prestasjonene i mer teoretiske skolefag. Ommundsen (2013) peker på studier som indikerer at fysisk aktivitet kan ha en positiv innvirkning på barns kognitive funksjoner og deres skoleprestasjoner generelt. Selv om debatten om hvorvidt fysisk aktivitet direkte gjør elever «smartere» fortsatt pågår, er det klart at det spiller en betydelig rolle i å styrke kognitive funksjoner og støtte læring (Ommundsen, 2013). Forskningen fra Bunkeflo-prosjektet bidrar til denne forståelsen ved å vise at elever som deltok i mer omfattende fysisk aktivitet opplevde en betydelig forbedring i sine motoriske ferdigheter og kroppslige bevissthet sammenlignet med elevene som deltok mindre hyppig

(Ommundsen, 2013). Forskningen understreker viktigheten av å investere tid og ressurser i å fremme fysisk aktivitet blant unge for å støtte deres helhetlige utvikling.

Når vi ser nærmere på aktivitetsdiskursen, ser vi hvordan den integrerer både helse- og idrettsdiskursene. Den understreker ikke bare betydningen av å opprettholde en sunn livsstil gjennom fysisk aktivitet, men også viktigheten av å utvikle sportsferdigheter og deltakelse i konkurransedyktige idretter. Disse aspektene av diskursen utfyller hverandre og bidrar til en helhetlig forståelse av hvorfor fysisk aktivitet er viktig i skoleundervisningen.

2.3.2 Idrettsdiskurs

Idrettsdiskursen har vært med på å prege kroppsøvingfaget i mange år, gjennom denne diskursen vektlegges læringsaktivitet som er knyttet til idretter og som kan knyttes til utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter (Ommundsen, 2013). Idrettsdiskursen skinner gjennom i kroppsøving ved at mange elever forbinder faget med idrett og har en antagelse om at faget skal basere seg på ulike tradisjonelle idretter og bærer et konkurransepreg over seg (Hunter, 2004). Ifølge Hunter (2004) var det flere elever som knyttet idrett og sport opp mot det å ha god helse. Kroppsøvingfaget inneholdt idretter som kunne gi god helse med spesielt vekt på utseende av helse og den ideelle kroppsfasong.

Säfvenbom (2010) og Annerstedt (2008) støtter begge en tankegang om at idrett og helse har en stor innflytelse på kroppsøvingfaget, og påpeker hvordan idrettsperspektivet kan være med på å øke engasjementet blant elever da de møter på et bredt utvalg av idretter og kan gi de mulighet til å finne en aktivitet som de liker. Säfvenbom (2010) skriver også at en idrettsdiskurs kan gå på bekostning av noen elever da idrettsdiskursen ser ut til å favorisere de elevene som allerede driver med idrett og har erfaringer innen idrett. Elever uten erfaringer fra idrett kan oppleve kroppsøving som ubehagelig og får negative assosiasjoner til faget som kan være med på å påvirke deres trivsel og deltakelse i faget (Andrews & Johansen, 2005). I undersøkelsen til Andrews og Johansen (2005) beskrev flere jenter ubehag knyttet til faget, da det ble synlig hvem som vant og hvem som tapte. Synligheten kom sterkes til syne nå det ble gjennomført ballspill. Noen av jentene hevdet også at kroppsøvingfaget bærer en idrettsdiskurs på bakgrunn av læreren sin egen bakgrunn og interesse, Moen (2011) legger frem hvordan lærerne ofte velger idretter de selv er komfortable med.

2.3.3 Helsediskurs

Helsediskursen i kroppsøving er forankret i samfunnsutfordringene vi står overfor. Ifølge Helsedirektoratet (2022) øker inaktiviteten blant befolkningen, noe som setter skolen i fokus som en arena for å bidra til at barn og unge opprettholder en aktiv livsstil. Aktivitetsdiskursen vektlegger høy aktivitet som et svar på denne utfordringen, hvor fysisk anstrengelse utgjør en betydelig del av kroppsøvingsundervisningen (Öhman & Quennerstedt, 2008). Begrepet «helse i hver svettedråpe», slik det beskrives av Öhman og Quennerstedt (2008), blir ofte brukt av kroppsøvingslærere for å understreke sammenhengen mellom høy aktivitet og god helse. Helsedirektoratet (2022) anbefaler at alle barn skal være fysisk aktive i minst 60 minutter hver dag, noe som legger et betydelig press på kroppsøvingsfaget om faget skal oppfylle denne anbefalingen. Kombinasjonen av helsediskursen og aktivitetsdiskursen setter fokus på aktiviteter med høy intensitet som fremmer god helse gjennom fysisk anstrengelse. Dette kan imidlertid føre til en nedprioritering av mindre fysisk krevende aktiviteter som bidrar til trivsel og glede i kroppsøvingstimene (Öhman & Quennerstedt, 2008). Resaland et al. (2011) argumenterer for å øke antallet kroppsøvingstimer i skolen for å stimulere til økt aktivitet blant barn og unge og dermed forbedre deres helse. Imidlertid er det bekymringer blant noen forskere, som Larsson og Nyberg (2017), som er redd at et ensidig søkelys på helse i kroppsøving kan føre til at elevene opplever faget som en byrde og mister gleden ved å være fysisk aktive. En helsediskurs i kroppsøving kan derfor begrense mulighetene for variert undervisning og opplevelser i faget. Annerstedt (2008) fremhever viktigheten av å skape positive opplevelser i kroppsøving, slik at elevene blir motivert til å opprettholde en helsefremmende livsstil i fremtiden. Dette understreker behovet for en balansert tilnærming som ivaretar både helseaspektet og den individuelle opplevelsen av glede og mestring i fysisk aktivitet.

2.3.4 Danningdiskurs

Formålet med kroppsøvingsfaget er å inspirere til livslang bevegelsesglede gjennom å utfordre og lære med kroppen ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvordan faget vektlegges, og hvilken diskurs lærer lar prege faget har stor innvirkning på fagets egenart og utvikling. Faget bærer som nevnt tidligere et preg av aktivitet, idrett og helsediskurs, men det bærer også en danningdiskurs som vi ønsker og bringe frem. Om kroppsøvingsfaget skal anses som et aktivitetsfag hvor helse er formålet og gevinsten med faget eller om det skal ses på som et helhetlig læringsfag hvor dannelse og fysisk-motoriske ferdigheter er hovedoppgaven til faget er noe Ommundsen (2008) trekker frem. Ommundsen (2008) trekker også frem

hvordan faget må ha en balanse mellom helse, dannelse og læring, og hvordan faget handler om så mye mer en fysisk aktivitet.

Engebretsen (2016) legger frem hvordan dannelse er med på å styrke elvens med og selvbestemmelse, det vektlegger refleksjon og grunnleggende verdier. I kroppsøving kan danning da ses på som en mulighet til å utvikle hele mennesket, ikke bare de fysiske ferdighetene, men også de kognitive, emosjonelle og sosiale. Ønsket med kroppsøving er å dyrke et fag som består av helhetlig dannelse der verdien av fysisk aktivitet, utvikling og de sosiale verdiene vektlegges hos elevene (Standal, 2019).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi presentere de metodologiske valgene knyttet til datainnsamlingen i vår forskning. Vi vil diskutere den valgte forskningsmetoden, avgjørelser knyttet til metodevalg, utvalgsstrategier, gjennomføringen av datainnsamlingen, prosessen for databehandling, etiske overveielser, samt tiltak for å sikre validitet og dermed oppnå høy kvalitet i forskningen.

3.1 Valg av metode

Det er flere metoderetninger innen forskning, og de kan grovt sett deles inn i to hovedkategorier: kvalitativ og kvantitativ forskning. Disse hovedkategoriene representerer ulike tilnærminger til datainnsamling. I starten av studien ble nødvendigheten av å bestemme metoderetningen for forskningen påpekt. Disse hovedkategoriene representerer distinkte tilnærminger til prosesser knyttet til innsamling, analyse og tolkning av data (Dalland, 2020, s.55).

Kvantitativ metode fokuserer på det å samle inn og analysere data i tallform for å kunne identifisere et mønster eller å generalisere resultater. Typiske undersøkelsesmetoder innenfor kvantitativ metode er spørreundersøkelser, systematiske og strukturerte observasjoner og statistikkanalyse, felles med disse er at svarene er målbare og er med på å kvantifisere fenomenet, og resultatene er ofte generaliserbare til en større folkemasse eller samfunn. Kvalitativ forskning legger vekt på å forstå komplekse fenomener gjennom dyptgående innsamling av ikke-numeriske data, som tekst, bilder, lyd eller video. Metoder som intervjuer, observasjon, og kvalitative analyseverktøy brukes for å utforske mening, oppfatninger og kontekster. Kvalitativ tilnærming søker å forstå menneskelig atferd og opplevelse i dybden (Dalland, 2020, s.55). Ved valget av forskningsmetode ble det hensiktsmessig å betrakte ulike tilnærminger som distinkte verktøy eller redskaper. På samme måte som valget av et passende verktøy er avgjørende for å utføre en oppgave effektivt, er valget av metode essensielt for å adressere forskningsspørsmålet på en adekvat måte (Dalland, 2020, s.56).

I likhet med det nøyte vurderte valget av verktøy for å måle lengden på en planke, var det avgjørende å velge den mest hensiktsmessige forskningsmetoden. Selv om en hammer kan være et allment tilgjengelig verktøy, er det ikke nødvendigvis det mest hensiktsmessige for å måle lengden på en planke. På samme måte var det viktig for oss å velge en metode som var best

egnet for å adressere vårt forskningsspørsmål «*Hvordan fremstår kroppsøvingfaget fra perspektivet til lærere uten kroppsøvingfaglig bakgrunn*» på en effektiv og grundig måte (Dalland, 2020, s.56).

3.2 Kvalitativ metode

Etter en nøye gjennomgang valgte vi metodologisk sett et verktøy som kunne gi omfattende og kvalitativt rike svar, essensielt for å besvare vårt forskningsspørsmål (Dalland, 2020, s. 56). Etter grundige refleksjoner konkluderte vi med at en kvalitativ tilnærming, spesifikt et semistrukturert dybdeintervju var den mest hensiktsmessige metoden for vår studie. Som beskrevet tidligere i kapittel 3.1, der vi utforsker to hovedkategorier, viste den kvalitative metoden seg å være den mest effektive tilnærmingen for å samle data som best kan besvare vårt forskningsspørsmål og gi en dypere forståelse av lærernes holdninger og erfaringer knyttet til faget. Dermed ble den kvalitative metoden valgt som den mest hensiktsmessige måten å innhente den ønskede informasjonen på.

Kvale & Brinkmann (2019) skriver om to metaforer innenfor kvalitativ forskning og intervju. Den ene metaforen er kjent som «gruvearbeidermetaforen». I denne metaforen oppfattes kunnskap som et dyrebart metall, og vår rolle som intervjuere parallelt med gruvearbeidere er å utvinne dette verdifulle metallet og bringer det frem i lyset av dagen (Kvale & Brinkmann, 2019, s.71). Intervjueren er med på å grave frem «gullkorn» både de objektive og de subjektive dataene. Den andre metaforen som Kvale & Brinkmann (2019) nevner, er den «reisende». Ifølge denne metaforen er intervjueren på en reise til et ukjent sted og tar med seg historier hjem til å gjenfortelle. «Den reisende vandrer gjennom landskapet og deltar i samtaler med folk han treffer på veien, Den reisende utforsker ulike deler av landet, enten som ukjent territorium eller ved hjelp av kart» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.71). Disse to metaforene «kan illustrere de ulike epistemologiske oppfatningene av intervjuprosessen som henholdsvis kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon» (Kvale & Brinkmann 2019, s.71).

I våre kvalitative intervjuer ble vi motivert av tanken på å inkorporere begge metaforene da vi gjennomførte undersøkelsen. Vi intervjuet lærere som ikke hadde noen formell utdanning innen kroppsøving, med mål om å utforske deres perspektiver på faget. Dermed ble intervjuene betraktet som en form for «reise», fordi vi søkte å få et inngående innblikk i lærernes erfaringer knyttet til kroppsøvingfaget. Samtidig hadde vi også til hensikt å anvende «gruvearbeider»

metaforen, med mål om å utforske og fremheve verdifull informasjon og innsikter om deres oppfatninger og erfaringer i kroppsøvfingsfaget. Vi ønsket å grave frem disse «gullkornene» av informasjon og bringe dem frem i lyset for å berike vår forståelse av temaet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.71).

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet representerer en dybdereflekterende tilnærming som søker å utforske verden sett fra intervjupersonens unike perspektiv. Denne formen for interaksjon foregår gjennom en samtale mellom, i vårt tilfelle, tre deltakere, hvor informantene deler sine refleksjoner om et tema som er relevant for dem alle (Dalland, 2020, s.68). Målet med denne dialogen strekker seg utover bare utveksling av synspunkter; hovedhensikten er å konstruere mening og forståelse, som deretter bidrar til generering av ny innsikt og kunnskap (Dalland, 2020, s.68). Ved å intervjuere lærere uten formell kroppsøvfingsutdanning eller lærere som ikke har direkte tilknytning til kroppsøvfingsfaget i deres skolehverdag, gir intervjuet en unik mulighet til å utforske deres oppfatninger og opplevelser av faget fra deres kontekstuelle ståsted. På denne måten fungerer det kvalitative intervjuet som et kraftig verktøy for å avdekke dyptliggende kunnskap som kan informere forståelse og handlinger, både for deltakerne selv og andre som befinner seg i lignende situasjoner (Dalland, 2020, s.68). Det kvalitative forskningsintervjuet kan betraktes som en konkretisering av Merleau-Pontys fenomenologiske perspektiv, som tar utgangspunkt i individets subjektive opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46). Til tross for at strukturen ligner på en vanlig samtale, er det likevel et profesjonelt intervju preget av et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Denne dynamikken innbefatter en bestemt metodikk og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2019, s.42).

3.4 Semistrukturert dybdeintervju

I vår forskning benyttet vi semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer, som rettet seg mot den intervjuedes subjektive opplevelse av emnet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.44). Tilnærmingen semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer er en kombinasjon av åpne spørsmål og styrte spørsmål innenfor et tema. Tilnærmingen gjennomføres ved å utforme en intervjuguide med spesifikke temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46). I vår studie gjennomførte vi semistrukturerte forskningsintervjuene med fokus på informantenes meninger og opplevelser rundt temaene. Semistrukturerte intervju er spesielt egnet når temaer

fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46). Selv om intervjusituasjonen ligner en samtale fra dagliglivet, har den likevel et profesjonelt formål hvor intervjuet er nøye fokusert på temaene som forskeren ønsker å utforske nærmere (Kvale & Brinkmann, 2019, s.46).

3.5 Datainnsamling og behandling

I vår studie ble datainnsamlingen og behandlingen delt inn i tre distinkte faser. Fase en omfattet forberedelse og planlegging. Forberedelsen innebar intervjuguide, utvalget, pilotintervju og gjennomføring av dette. I fase to var det gjennomføringen av selve intervjuene. Den siste fasen, fase tre omhandlet bearbeiding av den innhentede dataen. Dataen ble transkribert, analysert og tematisert. I de neste kapitlene utdyper vi mer om de ulike fasene.

3.5.1 Intervjuguide

Intervjuguiden fungerer som en pålitelig veiviser gjennom utforskningen av emnet under intervjuet, og selve essensen av det kvalitative intervjuprosjektet er å skape en dypere forståelse gjennom dialogen som oppstår. Veiledningen sikrer at viktige temaer blir utforsket og diskutert i løpet av samtalen, og hjelper til med å holde fokus gjennom hele prosessen. Som uerfarne forskere var vi nøye med å formulere spørsmålene på forhånd, samtidig som vi oppmuntret til en fleksibel tilnærming under selve intervjusituasjonen. Utarbeidelsen av en intervjuguide innebar også en nøye faglig og mental forberedelse for å møte intervjupersonen på en informativ og respektfull måte (Dalland, 2020, s.83). Dette møtet handler om å grave dypt inn i et emne som engasjerer oss begge, med sikte på å få en bedre forståelse gjennom samtalen. Derfor er det viktig å ha en solid og godt planlagt intervjuguide på plass på forhånd (Dalland, 2020, s.83). Grad av åpenhet i intervjusituasjonen spiller en avgjørende rolle for kvaliteten på svarene som kommer frem. En mer åpen tilnærming skaper rom for spontanitet og uventede innsikter, som kan være avgjørende for å berike forståelsen av det utforskede fenomenet. På den andre siden, en mer strukturert tilnærming legger til rette for en enklere analyseprosess i etterkant av intervjuet. Det er derfor viktig å finne en balanse mellom åpenhet og struktur for å sikre både rike kvalitative svar og en effektiv analyse av dataene (Dalland, 2020, s.83).

I vår intervjuguide (se vedlegg 1) har vi valgt fire hovedtemaer. Tema 1 omhandler informantenes egne erfaringer som lærer. Tema 2 tar for seg informantens opplevelser med kroppsøvingsfaget under egen skolegang, mens tema 3 utforsker informantens erfaringer med kroppsøvingsfaget etter at de ble lærere og jobbet som det. I tillegg har vi inkludert tema 4, som

legger vekt på informantenes synspunkter på fremtiden til kroppsøvingfaget. Til slutt la vi med en tabell som viser timeantallet til skolefagene i grunnskolen, for å vise informantene hvor de forskjellige fagene ligger i timeantall. Vi inkluderte temaene for å bedre forstå informantens bakgrunn og perspektiv, samtidig som det bidro til å skape en mer avslappet intervju situasjon. Å la informantene dele sine personlige erfaringer kan føre til mer spontane og levende svar, noe som øker verdien av intervjuet (Dalland, 2020, s.83). For å holde samtalen flytende, planla vi oppfølgingsspørsmål som kunne tilpasses det enkelte svar. Oppfølgingsspørsmålene var ” hvorfor, hvorfor ikke, hvordan og lignende. Disse spørsmålene ble stilt for å stimulere til mer reflekterende svar. Samtidig var det viktig å ikke overvelde informantene med for mange oppfølgingsspørsmål, da dette kunne skape følelsen av å bli utspurt eller evaluert, og dermed føre til at samtalen mistet sin spontanitet og relevans (Dalland, 2020, s. 84).

3.5.2 Utvalg

Sikring av passende informanter for å samle den nødvendige datamengden som kreves for å adressere studiens forskningsspørsmål er avgjørende. Derfor har utvalgets valg stor betydning, og i dette delkapittelet vil vi kort beskrive strategiene som ble iverksatt under rekrutteringen av informanter.

3.5.3 Strategisk utvalg

I valget av informanter innenfor en kvalitativ tilnærming, retter man ofte oppmerksomheten mot grupper eller enkeltpersoner som antas å ha spesiell innsikt eller relevans for forskningsspørsmålet. Dette konseptet er kjent som strategisk utvalg (Dalland, 2020, s.61). Vår forskning var å utforske oppfatningene til lærere uten formell utdanning innen faget kroppsøving, og som ikke underviser i faget har om faget kroppsøving og dens plass i skolesystemet. Derfor valgte vi å anvende strategisk utvalg, da dette tillater oss å velge individer som antas å ha innsikt i de spesifikke fenomenene vi ønsker å undersøke nærmere (Dalland, 2020, s.61). Vi hadde som formål å gjennomføre intervjuer med lærere fra ulike skoler over hele Agder, på bakgrunn av vårt studiested. Vi stilte ingen spesifikke krav med hensyn til kjønn, alder eller ansiennitet. Det eneste kriteriet vi hadde var at informantene ikke hadde noen formell utdanning innenfor kroppsøvingfaget, og heller ikke underviste i det. I samråd med veilederen vår bestemte vi antallet informanter og ble enige om at mellom seks til ti informanter ville være tilstrekkelig for å gi oss nødvendig informasjon. I kvalitative intervjuer er det vanlig å fokusere på og oppnå en dyp forståelse, og derfor er det ikke nødvendig å intervju et stort antall informanter hvis man får tilstrekkelig informasjon fra et mindre utvalg (Dalland, 2020, s.81).

Vi endte opp med å intervju syv informanter, noe vi anser som tilstrekkelig for å besvare masteroppgavens forskningsspørsmål.

3.5.4 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen ble startet ved å kontakte rektorer og inspektører ved ulike skoler. Gjennom både telefonsamtaler og personlige møter, hvor vi presenterte formålet med vår forskning og spurte om tillatelse til å intervju noen av deres ansatte. På en av skolene ble vi gitt anledning til å presentere vårt forskningsprosjekt under et morgenmøte for alle lærerne. Presentasjonen styrket interessen og økten villigheten for informanter til å delta i intervjuene.

Valg av informanter var avhengig av tilgjengeligheten til lærere ved de aktuelle skolene som hadde gitt oss tillatelse. Etter arbeid med å finne informanter, stod vi igjen med flere potensielle informanter enn det som var nødvendig for vår masteroppgave. Vi ble derfor nødt til å ta hensyn til fagområdet lærerne jobbet innenfor før vi gjennomførte en endelig utvelgelse av kandidater til intervjuet. Vi valgte å benytte anledningen til å sikre en mangfoldig sammensetning av informanter med bakgrunn innen estetiske-, språklige- og realfag. Deretter distribuerte vi et informasjonsskriv som inneholdt detaljer om forskningen, grunnen til at akkurat informantene ble spurt om å delta i intervjuet, samt en forklaring på intervjuets innhold og formål (vedlegg 2). Informasjonsskrivet inkluderte også et bekreftelses-felt der lærerne måtte signere for å indikere sin godkjenning av å bli intervjuet.

De utvalgte informantene var lærere ved ulike ungdomsskoler, og uten undervisningserfaring i kroppsøving. Lærer 1, en mann i alderen 50-60 år, har en variert bakgrunn med erfaring fra ulike skoler samt administrative roller, med faglig kompetanse innen matte, norsk, engelsk, musikk og kunst og håndverk. Lærer 2, en kvinne i samme aldersgruppe, har 30 års erfaring som lærer med kompetanse i mat og helse, kunst og håndverk, KRLE og spansk. Lærer 3, en mann i alderen 40-50 år, innehar administrativ stilling i tillegg til undervisning i kunst og håndverk. Lærer 4, en kvinne i alderen 55-65 år, har over 40 års erfaring som lærer og erfaringer innenfor administrative roller med faglig ekspertise innen matematikk, naturfag og kunst og håndverk. Lærer 5, en kvinne i alderen 30-40 år, underviser fulltid i KRLE, norsk og samfunnsfag. Lærer 6, også en kvinne, er i alderen 45-55 år, med erfaring som lærer i samfunnsfag og en bakgrunn som vernepleier, med tre års undervisningserfaring. Lærer 7, den

nyngste i gruppen i alderen 25-35 år, har fire års undervisningserfaring med kompetanse i matematikk, naturfag, KRLE og programmering.

3.5.5 Pilotintervju

Som en del av forberedelsene til intervjuene gjennomførte vi ett pilotintervju ved hjelp av vår utarbeidede intervjuguide. Formålet med dette pilotintervjuet var å teste og finjustere intervjuguiden, samt å bestemme hvem av oss som skulle være intervjuer og hvem som skulle observere og eventuelt stille oppfølgings spørsmål ved behov. Gjennom pilotintervjuet fikk vi verdifull erfaring og mulighet til å styrke vår kompetanse innen intervjuteknikk, samtidig som vi arbeidet med å skape en trygg og positiv atmosfære før, under og etter intervjuet. Ettersom vi allerede hadde identifisert informantene, var det viktig for oss å sikre at personen som ble intervjuet i pilotintervjuet, oppfylte kriteriene for manglende formell utdanning eller undervisningserfaring i kroppsøving, for å sikre en sammenlignbarhet med kommende intervjuer. Under pilotintervjuet ble det tydelig hvem som egnet seg best som intervjuer. Basert på erfaringene fra pilotintervjuet ble det gjort flere justeringer i intervjuguiden, inkludert endringer i spørsmål, rekkefølgen av spørsmålene, formuleringen av spørsmålene og tilpasning av oppfølgings spørsmål. Tilpasningene bidro til en forbedring av strukturen og kvaliteten på intervjuguiden. Pilotintervjuet ble opplevd som en positiv erfaring og bidro til utviklingen av intervjuformatet etter å ha blitt testet i praksis.

3.5.6 Datainnsamlingen: Intervju

Slik Dalland (2020, s. 85) skriver, var det viktig for oss å forsikre oss om at informasjonen som informantene tidligere hadde mottatt, var forstått korrekt. For å sikre dette, gjennomgikk vi slik Dalland (2020, s. 88) skriver, hovedpunktene i fra informasjonsskrivet hvor det var beskrevet viktige aspekter som anonymitet, muligheten til å trekke seg og konfidensialitet videre presenterte vi oss for informantene, og introduserte hvilke arbeidsoppgaver hver av oss skulle ha. Dette innebar at en skulle være intervjuer, og en observatør. Informantene hadde samtykket til at intervjuene kunne tas opp på lydopptak. Informasjon om dette ble gjengitt til informantene, samt formålet med lydopptak.

For å etablere en komfortabel atmosfære og fremme en avslappet dynamikk, ble det lagt vekt på å starte intervjuene med en uformell samtale om informantenes daglige aktiviteter og personlige interesser. Dette ble sett på som en strategi for å skape en følelse av tillit og trygghet

hos informantene. Videre var det essensielt å tilpasse oss informantenes behov og preferanser, og derfor ble intervjuene gjennomført på deres arbeidsplasser, i rom valgt av lærerne selv (Dalland, 2020, s.87). Den praktiske bruken av lydopptak tilbød også en fordelaktig mulighet for intervjuerne, da det frigjorde oss fra behovet for kontinuerlig notetaking under samtalene. Dette tillot oss å være mer engasjerte og til stede under intervjuene, samtidig som vi sikret nøyaktig dokumentasjon av informantenes responser for senere transkribering og analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205).

3.5.7 Transkripsjon

Transkriberingen av intervjuene ble utført umiddelbart etter at intervjuene fant sted, og ble håndtert av en av oss to for å sikre en konsistent transkripsjonsprosess. I transkriberingsarbeidet ble det lagt vekt på å sikre lesbarhet samtidig som informantenes konfidensialitet ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2019, s.303). Transkribering innebærer en transformasjon av muntlig dialog til skriftlig format, hvor det er utfordrende å fange opp alle nyansene fra den muntlige samtalen, inkludert toneleie og ansiktsuttrykk (Dalland, 2020, s.95). Vår tilnærming til transkribering involverte en ordrett gjengivelse av det som ble sagt under intervjuene, med unntak av eventuelle dialektale særtrekk som ble justert for å beskytte informantenes anonymitet. Punktum og komma ble plassert slik det fremsto mest naturlig for å sikre at teksten var forståelig. Den resulterende transkripsjonen av alle syv intervjuene bestod av 89 sider med en linjeavstand på 1,5 og totalt 35 665 ord. Dette arbeidet var essensielt for å kunne analysere dataene grundig og trekke frem relevante funn i forskningsprosessen.

3.5.8 Analyse

Vi har valgt å bruke tematisk analyse for å dykke ned i den innsamlede dataen vår. Tilnærmingen gir oss muligheten til å identifisere og undersøke de sentrale temaene som kommer frem i datasettet vårt. Vi følger de seks trinnene som Braun og Clarke (2008) beskriver i sitt arbeid om tematisk analyse. Disse trinnene veileder oss gjennom en systematisk prosess med å trekke ut, undersøke og tolke temaer som gjentas og er viktige i våre data. Som forskere har vi også tatt på oss «diskursbrillene» i vår analyse av den innsamlede informasjonen. Dette betyr at vi er oppmerksomme på hvordan språket og den kontekstuelle bakgrunnen former og påvirker meningene som kommer frem i dataen vår. Ved å anerkjenne og utforske disse diskursive elementene, får vi et dypere innblikk i hvordan deltakerne snakker om og konstruerer sine erfaringer og perspektiver innenfor det tematiske rammeverket vi utforsker.

I den første fasen av tematisk analyse, kjent som «bli kjent med dataene», er målet å få en dyp forståelse av datasettet vårt (Braun & Clarke, 2008). Dette innebærer ikke bare å lese gjennom dataene, men å utføre gjentatte gjennomlesninger for å få et solid grep om innholdet. Vi er aktive lesere, og søker etter meningsfulle mønstre og nyanser som kan avdekkes i tekstene. Dette kan inkludere å identifisere gjentakende temaer, interessante utsagn eller mulige områder for videre utforskning. Under denne fasen tar vi også omfattende notater og markerer ideer som kan være relevante for senere koding og analyse. Dette hjelper oss med å holde oversikt over våre tanker, observasjoner og refleksjoner mens vi utforsker datasettet grundig. Ved å investere tid og oppmerksomhet i denne innledende fasen, legger vi grunnlaget for en grundig og innsiktsfull analyse av våre data (Braun & Clarke, 2008).

I den påfølgende fasen av tematisk analyse går vi videre til å generere koder basert på dataene vi har samlet inn (Braun & Clarke, 2008). Kodene fungerer som et verktøy for å identifisere og organisere de mest interessante trekkene ved datasettet vårt. Vi leter etter gjentakende mønstre, meninger og konsepter som går igjen i materialet vårt, og koder de for å gi struktur og mening. Det er avgjørende å ta en systematisk tilnærming når vi utfører denne prosessen. Det innebærer å nøye gjennomgå hele datasettet for å sikre at vi fanger opp alle mulige temaer og mønstre som kan være relevante for vårt forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2008). Ved å være metodiske og grundige i vår koding, legger vi grunnlaget for en velorganisert og innsiktsfull analyse av våre data.

I fase tre av analysen begynte vi å gruppere kodene i mulige temaer etter at all data var kodet og organisert. Fase tre involverte en grundig analyse av kodene og vurdering av hvordan de kunne kombineres for å danne overordnede temaer, i tråd med metodikken beskrevet av Braun og Clarke (2008). Etter den første analysen kom vi frem til flere temaer, inkludert aktivitetsdiskurs, aktivitetsfag, helsediskurs, skolens holdninger, læringsfag og foreldrenes holdninger. Imidlertid oppdaget vi en betydelig overlapping mellom flere av disse temaene, noe som førte til en nødvendig reanalyse. Etter denne reanalysen ble det identifisert tre helt nye temaer som ikke overlappet hverandre. De nye temaene valgte vi å kalle for «la praktiske fag være praktiske», «gjerne mer tid ... til aktivitet og trening» og «det er ikke så farlig med de gymtimene». Temaene ble altså oppdaget i etterkant av den første analysen og vil bli presentert mer utførlig i kapittel 4.0, hvor vi presenterer resultatene av vår studie. Disse nye temaene gir

et ytterligere innsiktsfullt bilde av funnene våre og vil bidra til å utfylle og berike diskusjonen av våre forskningsresultater.

I den fjerde og femte fasen av analysen, foretok vi en finjustering av de identifiserte temaene (Braun & Clarke, 2008). Dette innebar en nøye vurdering av om temaene vi hadde identifisert, gjenspeilet den totale datamengden og om de passet inn i den overordnede historien som fremkom gjennom dataene. I den fjerde fasen gikk vi tilbake til de identifiserte temaene og undersøkte temaene grundig for å sikre at de var representative for alle aspekter av datasettet vårt. Vi ønsket å være sikre på at ingen viktige aspekter ble oversett eller neglisjert i våre temaer. Samtidig vurderte vi om temaene ga en nøyaktig og balansert fremstilling av den innsamlede informasjonen. I den femte fasen tok vi et skritt tilbake og så på temaene i sammenheng med den større historien som dataene fortalte (Braun & Clarke, 2008). Vi vurderte om temaene passet inn i den overordnede narrative strukturen av dataene våre og om de bidro til å belyse de viktigste funnene og konklusjonene. På denne måten sikret vi at våre temaer ikke bare var enkeltstående observasjoner, men at de integrerte sømløst i en sammenhengende og meningsfull fortelling om vårt forskningsområde.

I den siste fasen av prosessen handlet det om å ta alt vi hadde jobbet med og sette det sammen til det endelige resultatet. Vi ønsket å formidle dataene, analysen og temaene på en måte som var lett for leseren å forstå, samtidig som vi ønsket å være overbevisende og tydelig relatert til vårt forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2008).

3.6 Etisk overveielse

Forskning basert på intervjuer krever nøye etiske vurderinger i balansen mellom å beskytte informantene mot uønskede konsekvenser og kravet om å frembringe realistiske resultater. Sentrale områder som må vurderes i denne sammenhengen inkluderer informert samtykke, konfidensialitet og mulige konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2019, s.95-106). Som påpekt av Kvale og Brinkmann (2019), representerer intervjuundersøkelser en moralsk utfordring hvor det menneskelige samspillet ikke bare påvirker intervjupersonene, men også vår forståelse av deres situasjon. Denne formen for forskning er derfor dypt forankret i etiske og moralske dilemmaer som må håndteres fra begynnelse til slutt (s. 95-97). I dette delkapittelet skal vi skrive om forskjellige sentrale områdene som informerte samtykke, konfidensialitet og potensielle konsekvenser.

3.6.1 Informert samtykke

Studiens fremgangsmåte er forankret i prinsippet om informert samtykke, hvor informantene ble grundig orientert om studiens formål og omfang både verbalt og skriftlig. Den initiale kontakten med informantene omfattet en detaljert e-post som inneholdt en omfattende beskrivelse av studien og kravene som ble stilt til deltakelse. På én av skolene ble denne informasjonen først presentert muntlig for hele kollegiet under et morgenmøte. Som et resultat av denne informasjonen viste informantene positiv interesse for å delta i studien. Informasjonsskrivet, som ble distribuert via e-post og vedlagt som vedlegg (se vedlegg 2), ga en utfyllende beskrivelse av studiens mål, konsekvensene av deltakelse, konfidensialiteten og anonymiseringen av dataene. Det ble spesifisert at deltakelsen var frivillig, og informantene ble forsikret om at de kunne trekke seg fra studien når som helst, både før og etter deltakelse, uten å måtte oppgi noen spesiell grunn. Videre ble det klart kommunisert at intervjuene ville bli tatt opp på båndopptaker, og at lydfilene ville bli slettet ved avsluttet transkribering.

3.6.2 Konfidensialitet

I vår forskning ble konfidensialiteten satt i fokus. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019, s. 106) refererer konfidensialitet i forskning til avtalen med deltakerne om hvordan dataene som oppstår som et resultat av deres deltakelse skal håndteres. Dette innebærer vanligvis at personlige opplysninger som kan identifisere deltakerne ikke blir avslørt. Ettersom vår studie involverte intervjuer og behandling av personopplysninger, ble den godkjent av SIKT-Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (se vedlegg 3). Vi sendte et informasjonsskriv med et samtykkeskjema, og informerte deltakerne både skriftlig og muntlig om anonymiseringen av deres identitet, vår taushetsplikt som forskere, og at kun forskerne og vår veileder hadde tilgang til dataene. Anonymiseringen ble opprettholdt ved at skolene og deltakerne ble tildelt pseudonymer, og all informasjon som kunne avsløre identiteten deres, som alder og sted, ble fjernet eller endret i transkriberingen. Vi tok også ekstra forholdsregler ved å lagre alle lydopptakene og utføre transkripsjonsprosessen på en passord beskyttet datamaskin som ikke var tilkoblet internett, for å sikre dataene og opprettholde deltakernes anonymitet.

3.6.3 Konsekvenser

Det er avgjørende å vurdere mulige konsekvenser av kvalitative forskningsintervjuer med hensyn til eventuell skade på deltakerne. Som forskere har vi et ansvar for å nøye vurdere disse

konsekvensene for deltakerne i vår studie. Vi må også følge det etiske prinsippet om velgjørenhet, som innebærer å minimere risikoen for skade på deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2019, s.107). I et kvalitativt intervju må vi være bevisste på at den åpne og intime atmosfæren kan være forlokkende, og at deltakerne kan gi informasjon som de senere kan angre på (Kvale & Brinkmann, 2019, s.107). Vi gjorde det klart i begynnelsen av intervjuene at dersom det var noe de ønsket fjernet, kunne de kontakte oss eller vår veileder uten å måtte svare på noen spørsmål. Selv om vi vurderte det som lite sannsynlig at informasjonen fra deltakerne ville ha alvorlige konsekvenser, tok vi likevel forholdsregler ved å anonymisere all informasjon, som tidligere beskrevet i delkapittel 3.6.2.

3.6.4 Vår forforståelse

Det er vanlig å bringe med seg visse fordommer eller forforståelse inn i forskning. Som påpekt av Dalland (2020), defineres en fordom som en forhåndsdømming. Forhåndsdømming betyr at vi allerede har dannet en mening om et fenomen før vi begynner vår forskning. Selv om vi kan forsøke å nærme oss fenomenet så nøytralt som mulig, er det vanskelig å unngå at vi har visse tanker eller antakelser om det, noe som ofte refereres til som forforståelse. Dalland (2020) understreker viktigheten av å være bevisst sin egen forforståelse, noe som vanligvis demonstreres ved å reflektere over den i oppgaven (Dalland, 2020, s.60).

Vår forforståelse av forskningen er tydelig influert av vårt valg om å forfølge en mastergrad innen kroppsøving. Dette valget grunnes i vår genuine interesse for faget kroppsøving og vår egen oppfatning av dets betydning og verdi. Når vi reflekterer over våre tidligere erfaringer med faget i grunnskolen og videregående skole, er våre opplevelser noe delt. En av oss hadde en svært positiv opplevelse med kroppsøvingfaget, var engasjert i idretten og følte stor mestring i kroppsøving sammenlignet med andre skoledag. Den andre av oss hadde en dårligere opplevelse av faget som barn/ungdom. Vedkommende sin erfaring med kroppsøving var preget av lite opplevelse av mestring sammenlignet med andre skolefag. Dette skyldes delvis et dårlig forhold til lærer i faget, samt gjentatte ensformige aktiviteter som eksempelvis fotball og håndball. Begge har gått på skoler der idrettsdiskurser har vært fremtredende, med betydelig vektlegging av testing.

Egne erfaringer med kroppsøvingfaget, Både gjennom praksis og i annen arbeidssammenheng, indikerer at kroppsøvingfaget ikke nødvendigvis tillegges samme grad av anerkjennelse som mange andre fag. Det synes å bli nedprioritert av både andre lærere og skoleledelsen, samt av

kroppsøvingslærere selv. Dette oppleves av oss gjennom vikarplaner, der undervisningsopplegg i andre fag ofte er nøye utarbeidet, mens kroppsøvingsstimene ofte inneholder enkle aktiviteter som kanonball, fotball eller at vi står fritt å velge en ballaktivitet. Vi oppfatter kroppsøvingsfaget som mer ansett som et aktivitetsfag, der hovedvekten ligger på å gi elevene en pause fra den ellers teoritunge hverdagen og å fremme fysisk aktivitet.

3.7 Validitet, kredibilitet, reliabilitet og overførbarhet

I kvalitativ forskning, derav en masteroppgave, er validering en omfattende prosess som skjer gjennom flere faser. Validitet handler det om hvor godt forskningen måler det den var ment å måle. Dette kan omfatte spørsmål om undersøkelsens sannferdighet og nøyaktighet. Validitet kan testes ved å se på om forskningsinstrumentet tillater å treffe «målskiven» av forskningsobjektet og om resultatene kan generaliseres til andre situasjoner eller populasjoner (Golafshani, 2003). Fundamentalt sett dreier validitet seg om hvorvidt en metode faktisk undersøker det den er ment å undersøke, og om den produserer kunnskap som kan betraktes som gyldig og vitenskapelig (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276). Dette går utover bare selve undersøkelsesprosessen og strekker seg som en kontinuerlig bekreftelse gjennom hele forskningsforløpet (Kvale & Brinkmann, 2019, s.278).

For å opprettholde validiteten gjennom hele masteroppgaven, ble det gjennomført flere tiltak i denne studien. Tiltak involverte gjennomføringen av pilotintervjuer for å identifisere og korrigere eventuelle uklare spørsmål i intervjuguiden. Under selve forskningsintervjuet var vi begge til stede for å sikre nøyaktighet og kvalitet i både spørsmålsformuleringen og tolkningen av svarene. Ved å la den ene av oss lede intervjuet primært, kunne den andre fokusere mer på tolkningen og oppfølgingsspørsmål for å forstå informantenes perspektiver dypere. Tiltakene ble iverksatt med sikte på å styrke validiteten i både datainnsamlingen og analysen. Videre spiller intervjuerens personlige egenskaper en vesentlig rolle i å skape et trygt og åpent intervjumiljø, noe som igjen kan påvirke validiteten av dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). «Validiteten blir ofte evaluert ved å stille spørsmålet: måler du det du tror du måler?» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.276).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) bør valideringsarbeidet flyttes fra å være en inspeksjon ved slutten av forskningen til å fungere som kontinuerlig kvalitetskontroll gjennom alle stadier av studien. Som nybegynnerne forskere har vi ennå ikke bygget opp vår kredibilitet gjennom

tidligere forskning som kan refereres til. Derfor er det avgjørende at valget av metode og vår tilnærming til forskningen er av høy kvalitet og troverdighet, spesielt når vi ikke har oppnådd den moralske integriteten, praktiske erfaringen og klokskapen som mer etablerte forskere besitter (Kvale & Brinkman, 2019, s.277).

Forståelsen og anerkjennelsen av studiens formidling av erfaringer avhenger vesentlig av kredibiliteten, som muliggjør tolkningen av deltakernes opplevelser (Thomas & Magilvy, 2011). For å sikre kredibilitet er det nødvendig med grundig analyse av dataenes representativitet, inkludert gjennomgang av transkripsjoner for å identifisere sammenhenger og likheter blant informantene (Thomas & Magilvy, 2011). Synet på kroppsøvfingsfaget i skolen, inkludert viktigheten av faget, graden av aktivitetsfokus blant informantene, samt foreldrenes holdninger og den utbredte bruken av helsediskurs, understreker forskningens kredibilitet. Dette styrkes ved at informantenes svar stemmer godt overens med hverandre. Lincoln og Guba (1985) bruker begrepet overførbarhet i stedet for generaliserbarhet. Lincoln og Guba (1985) hevder at overførbarhet handler om hvor godt funnene fra en kvalitativ studie kan brukes i andre situasjoner, og dette er en viktig del av troverdigheten. Det er ikke forskeren selv, men leseren som vurderer om resultatene fra en studie er relevante andre steder. For å sikre overførbarhet er det avgjørende at forskeren gir en grundig beskrivelse av hvordan dataene ble samlet inn og analysert, samt hvilken sammenheng eller setting de ble samlet inn i (Thomas & Magilvy, 2011).

4.0 Presentasjon av resultater

I det kommende kapittelet vil vi presentere utvalgte sitater fra informantene for å styrke og belyse de identifiserte temaene. Vi som forskere hadde også en diskurs tankegang i bakhodet da vi gikk igjennom funnene. Resultatene presenteres basert på en grundig tematisk analyse av syv intervjuer gjennomført med lærere ved tre ulike skoler i Agder. Ved å anvende tematisk analyse som tilnærming identifiserte vi flere temaer som kunne være av relevans. I en etterfølgende reanalyse ble det imidlertid avdekket at diskurs, som for eksempel aktivitetsdiskurs og helsediskurs gjennomsyrrer temaene og at det var et dominerende element i mange de identifiserte temaene (Braun & Clarke, 2008).

Som følge av reanalysen, ble tre temaer identifisert. Det ene temaet har vi kalt for «*la praktiske fag være praktiske*». Temaet omhandler informantenes syn på faget som praktisk aktivitetsfag og som et fysisk treningsfag. Det andre temaet vi identifiserte har vi kalt for «*gjærne mer tid ... til aktivitet og trening*». Dette temaet handler om læreres ønske om mer tid til kroppsøving, men kun fordi det er der elevene får mulighet til å bevege seg. Tema en og tema to har begge utspring i helse og aktivitetsdiskurs, men de representerer to ulike manifestasjoner. Måten vi har skilt de på er ved å stille argumentene «la de bevege seg i fred og slutt å tenke at de må lære her også», dette argumentet passer inn i temaet «la praktiske fag være praktiske». Det andre argumentet vi stilte for å skille temaene og som passer inn i temaet «gjærne mer tid ... til aktivitet og trening» var «kroppsøving er kjempeviktig, på grunn av helsefordelene». Det tredje og siste temaet har vi kalt for «*det er ikke så farlig med de gymtimene*». Det tredje temaet viser til informantenes svar om holdningene og synet til lærere, skolen og foreldre om kroppsøvingfaget. Navnene på temaene er delvis hentet ut som direkte sitat fra informantene. Sitatene til informantene vil bli presentert med informant 1, 2, 3 osv. Det er ingen sammenheng med tallene på informantene i kapitlet 3.5.4 rekrutteringsprosessen, dette gjør vi for å opprettholde anonymiteten til informantene på best mulig måte.

4.1 «La praktiske fag være praktiske»

Innenfor dette temaet ønsker vi å referere til sitater fra våre informanter som fremhever synet på kroppsøvingfaget i skolen som et praktisk fag. Aktivitetsdiskursen og helsediskursen spiller en betydelig rolle i informantenes svar. Mange av informantenes svar fremhever viktigheten

av fysisk aktivitet, både for elevenes fysiske og mentale helse, men helst den praktiske aktiviteten som utøves i kroppsøvingen. Nedenfor vil vi presentere noen av informantenes svar.

Informant 3: Jeg mener det er avgjørende å være ute og være aktive, og få mosjon. Dette er svært viktig i kroppsøvingfaget. Det bør ikke være for mye teori og læring involvert, slik det ofte er i mange andre praktiske fag. Jeg vil heller at praktiske fag skal være nettopp praktiske, mens teorien kan tas i andre fag. Dette synes jeg er svært viktig.

Informant 3 understreker her er behovet for at kroppsøvingfaget skal være praktisk og fokusere på fysisk aktivitet, fremfor å være tungt teoribasert. Synspunktet passer godt til argumentet om å la elevene bevege seg fritt og ikke føle at de må lære hele tiden. Informanten argumenterer for at det er avgjørende å være ute og være aktive, og at dette er spesielt viktig i kroppsøvingfaget. Ved å understreke behovet for aktivitet og mosjon, setter informant 3 fokus på den praktiske siden av kroppsøvingfaget. Videre uttrykker informant 3 en klar preferanse for at praktiske fag bør være praktiske, mens teorien kan tas i andre fag. Dette indikerer en holdning til kroppsøvingfaget som en arena for handling og fysisk aktivitet, snarere enn et sted for tung teoretisk læring. Informant 3 støtter indirekte argumentet om å la elevene bevege seg fritt og slippe unna følelsen av å måtte lære hele tiden, ved å fremme en visjon for kroppsøvingfaget som hovedsakelig praktisk og aktivitetsbasert.

Informant 6: Ja, jeg mener at kroppsøving bør være et praktisk fag. Det betyr imidlertid ikke at vi ikke kan ha en til to undervisningstimer med teori i løpet av et halvår, men jeg synes det er upassende å ha mer enn det.

Her ser vi at informant 6 deler samme tankegang som informant 3, men med en liten forskjell. Informant 6 mener også at en til to timer med teori er tilstrekkelig, men ikke mer enn det. Dette indikerer at vektleggingen av aktivitet i kroppsøvingen er tydelig, mens læringselementet ikke har stor plass i kroppsøvingfaget og skal ikke være like fremtredende som aktivitetsdelen.

Informant 2: Jeg mener at elevene skal være i aktivitet. De bør ikke stå i kø og vente på tur, det skal være full fart fra de starter til de er ferdige.

Igjen fremhever sitatet fra informant 2 viktigheten av høy aktivitet og kontinuerlig bevegelse i kroppsøvingstimene. Informanten understreker behovet for at elevene er i konstant aktivitet uten å måtte vente eller stå i kø. Dette antyder at informantens oppfatning av kroppsøvingfaget

er at det først og fremst handler om praktisk aktivitet, hvor læringselementet i faget ikke er like fremtredende eller eksisterende. Dette understreker informantens syn på kroppsøving som et praktisk fag, hvor hovedfokuset bør ligge på praktisk utførelse, som vist tydelig ifra sitatet til informant 2.

Informant 2: Derfor må kroppsøvingfaget forbli et praktisk aktivitetsfag og ikke ta for mye teori inn i det.

4.2 Gjerne mer tid ... til aktivitet og trening

Etter en grundig gjennomgang og analysing av de transkriberte intervjuene, har vi identifisert et tydelig mønster når det gjelder lærernes oppfatning av kroppsøvingfagets primære mål. Dette mønsteret fokuserer på aktivitet i faget og helsefordelene som aktivitetene gir. I dette delkapittelet vil vi presentere sitater fra informantene som reflekterer denne oppfatningen, som virker som at hovedmålet blant informantene for faget er å fremme elevenes helse gjennom økt aktivitet.

Informant 5: Jeg synes det er et kjempeviktig fag. Jeg tenker helsegevinsten er veldig viktig, viktig at de kommer seg ut å få rørt på seg. Ja mosjon er kjempeviktig. jeg ser jo at det er et økende problem med fedme, og da er det godt vi kan få ungdommen ut å få beveget dem litt.

Informanten legger tydelig vekt på sitt syn på helsegevinst med kroppsøvingfaget. Ut i fra informantens utsagt, kan det tenkes at informanten vurderer at kroppsøvingfaget er til stede for å trene elevene. Det kommer også tydelig frem at informanten mener at kroppsøvingfaget er kjempeviktig, men grunnen til det er kjempeviktig ser ut til å være på grunn av helsegevinsten elevene får fra det. Det kommer tydelig frem i sitatet nedenfor at informantene forteller at dagens elever ikke er like aktive på fritiden i dag som tidligere

Informant 1: Det er tydelig mer avgjørende enn noensinne. Folk sitter stadig mer stille, og det virker som om de er blitt vant til det. Organisert idrett synker i popularitet, og ungdommene slutter tidligere enn før. Det virker som om det er mangel på alternative fritidstilbud, og noen ender opp i miljøer de egentlig ikke burde være i. Spilling av videospill har blitt en dominerende fritidsaktivitet, og det er sjelden å se noen som bare går ut for å være ute. Tidligere pleide vi å møtes for å spille fotball eller andre

uteaktiviteter, men nå foretrekker de å møtes foran en skjerm for å spille sammen. For mange ungdommer i dag virker det som om gymtimen er den eneste ukentlige muligheten de har til å være fysisk aktive.

Informant 3: Det er tydelig at det er en økning i stillesitting. Færre barn er ute og leker om ettermiddagen, og det er også færre ungdommer som sykler rundt for å møte venner – nå blir de kjørt. Selv kjørte jeg mine egne barn, så jeg er ansvarlig selv. Derfor blir skolen og gymmen et sted der man kan kompensere for dette.

Informant 5: Jo, de tilbringer mer og mer tid i ro, og de er vant til det. De utfører ikke fysisk arbeid. Det er som om grunnleggende husarbeid ikke lenger blir gjort manuelt, fordi man har en robot til å gjøre det. Og derfor trenger de gymmen for de trenger så mye fysisk aktivitet som mulig, da de ikke får det fra en annen plass.

Her er tre eksempler på informanter som uttrykker lignende synspunkter. Informantene peker på at dagens elever ikke er like aktive som før, med mye mer stillesitting og en økende avhengighet av teknologi som erstatter tradisjonell fysisk aktivitet. Dette indikerer at informantene setter høy vekt på elevers helse og fysiske form. Det kan tenkes at kroppsøvfaget bør være et sted der elevene kan fokusere på fysisk aktivitet og ren helsegevinst.

Informant 7: Kroppsøvingen er det eneste tidspunktet i løpet av uken hvor mange elever har sin dose aktivitet, og det er ikke akseptabelt. Jo bedre fysisk helse du har, desto bedre psykisk helse oppnår du når du klarer å opprettholde god form. Jeg tror at jo bedre form du er igjennom barne- og ungdomsskolen, desto bedre rustet er du fysisk og psykisk for videregående skole og voksenlivet.

Sitatet over fremhever aktivitetsdiskursen og helsediskursen på flere måter. Først og fremst adresserer informantens uttalelse om at kroppsøvingen er det eneste tidspunktet i løpet av uken hvor mange elever får sin dose av fysisk aktivitet, den bekymringen om at aktivitetsnivået til elevene er lavt. Informanten viser til viktigheten av å prioritere fysisk aktivitet i skolen og reflekterer en aktivitetsdiskurs som fremhever behovet for mer bevegelse i skolehverdagen. Videre peker informant på sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse, noe som er typisk for helsediskursen. Som også sier direkte at om barne- og ungdomsskole elever er bedre rustet fysisk og psykisk, så er det bedre rustet og klar for det videre liv med skole og voksenlivet.

Informant 3: Det kunne definitivt vært flere timer. Slik som nå på tiendetrinnet, så har vi bare 3 timer i uken. De kunne mye heller hatt 4, for da kunne vi ha hatt 2 dobbelttimer. På tiende, spesielt der bruker de såpass mye lenger tid i garderoben. I ettertid ser man at de ikke får nok tid på en enkelttime, så da har du bare 20 minutter med fysisk aktivitet. Du får nesten ikke opp pulsen på den tiden. Hvis de skal få et ordentlig utbytte av det. For de som er mye fysisk aktive på fritiden, så tenker jeg at timeantallet er greit for de trener såpass mye utenom, men. For de som kun har kroppsøving som eneste fysisk aktivitet i løpet av uken, så kunne det definitivt vært flere timer.

Her ser vi også fra en annen informant at timeantall til kroppsøvingfaget skulle gjerne ha økt, men til hva? Jo til mer fysisk aktivitet, spesielt til de elevene som har kroppsøving som sin eneste kilde for fysisk aktivitet i uka. Argumentasjonen fokuserer på behovet for å gi elevene mer enn 20 minutter med fysisk aktivitet for å øke puls og oppnå tilstrekkelig treningseffekt. Dette poenget var blant de argumentene som ble fremmet for å øke antall undervisningstimer i faget. Dette viser da at informantene ser på faget som nødvendig og ønsker i grunnen mer tid til faget, men ikke slik at elevene kan lære mer i faget, men heller for at elevene kan få bedre tid til en bedre treningseffekt av aktivitetene i faget.

Informant 7: Jeg skulle ønske det var en time med fysisk aktivitet hver dag. Jeg tror elevene trenger for en pause, slik at de er mer rustet til å takle utfordringer og være mer oppmerksomme i de teoretiske fagene

Informant 7 ønsker mer kroppsøving i skolen, men fremhever spesielt behovet for en daglig time med fysisk aktivitet. Behovet handler om å få en pause og øke evnen til å håndtere skoledagen og de teoretiske fagene. Her kommer det frem en oppfatning av kroppsøving som et fag uten teoretisk innhold, men hovedsakelig fokusert på fysisk aktivitet for å styrke elevenes utholdenhet gjennom resten av skoledagen. Informantenes sitater tydeliggjør betydningen av både aktivitets- og helsediskursen i deres syn på kroppsøvingfaget. Informantene understreker viktigheten av fysisk aktivitet for elevers helse, både fysisk og mentalt. Informantene er bekymret for dagens elevers økende stillesitting og avhengighet av teknologi. Dette gjenspeiles i deres oppfatning av kroppsøvingfaget som en sentral arena for å fremme fysisk aktivitet og helsegevinster blant elevene. Informanten sin respons argumenterer klart for økt antall undervisningstimer i kroppsøving, med mål om å implementere mer fysisk aktivitet i elevenes

daglige rutine, ideelt sett daglig. Dette indikerer en oppfatning av kroppsøvningsfaget som et verktøy for å tilrettelegge for aktivitetspauser og dedikerte økter med fysisk aktivitet, snarere enn som et fag primært for læring.

4.3 «Det er ikke så farlig med de gymtimene»

I den tredje og siste delen av våre funn, fant vi en form for marginalisering av kroppsøvningsfaget som vi har valgt å kalle «Det er ikke så farlig med de gymtimene». Temaet ble tydelig identifisert gjennom en grundig analyse av de transkriberte intervjuene. Spesielt i informantenes uttalelser kom det frem hvordan kroppsøvningsfaget blir nedprioritert av skolen, foreldre og til og med av kroppsøvningslærerne selv når det gjelder vikartimer og planlegging av undervisningen. Her vil vi fremheve noen sitater som illustrerer dette temaet nærmere.

Informant 5: Hvis det er snakk om at en dag skal det løses opp i timeplanen og en klasse har 2 timer matte mens en annen klasse har 2 timer gym så er det ikke så farlig med de gym timene som det er med matte timene, det er det veldig klare meninger på her. Så hvis det er et spørsmål så er det veldig sterke holdninger om at gym ikke er så viktig. Og hvis det er spørsmål om vikar så er det ofte slik at hvem som helst kan ha gym timen, om det er assistenter, barne- og ungdomsarbeidere eller lærere/vikarer uten kompetanse, for det er jo bare å la de springe litt rundt i hallen med en ball og sånn

Informant 5 poengterer at når det gjelder justeringer i timeplanen, er det en utbredt oppfatning om at gymtimene anses som mindre viktige enn fag som matematikk. Holdningene er sterke og når det kommer til vikarer er det vanlig at personer uten spesifikk kompetanse får undervise i gym, da kroppsøving kun antas å handle om å la elevene leke og være aktive. Informantens kommentar kan indikere at kroppsøvningsfaget ofte blir nedprioritert til fordel for andre fag når det gjelder vikarer. Indikasjon på at kroppsøving blir nedprioritert, styrker oppfatningen om at aktivitetene elevene deltar i anses som viktigere. Dette antyder en marginalisering av kroppsøvningsfaget fra skoleledelsens side.

Informant 5: Det blir ofte et kostnadsspørsmål, er det mulig å sette inn fagarbeidere som har fulgt timene til vanlig blir det ofte de som tar vikartimen. Det er jo mye billigere enn å sette inn en lærer som vikar.

Det blir også klart i sitatene under, basert på informantenes svar, hvordan valget om å benytte erfarne og dyktige vikarer eller ufaglærte ofte handler om økonomi, der skolene prioriterer å spare penger framfor å velge kvalifisert personell.

Informant 6: Av og til, de prøver stort sett å sette inn faglærer, men når det ikke går settes ofte fagarbeider som gjerne er i timen fra før inn.

Informant 2: Ja eller om de ikke tar en faglærer tar i alle fall noen som har peiling på det. Selv om Ola Nordmann ikke er gym lærer så kan han jo gym.

Informant 1: Den vikar kabalen kunne nok kanskje blitt håndtert litt tidligere enn det den gjør. Sånn som det er nå så tror jeg bare den som er ledig blir slengt inn, med mindre det blir spesifisert at det må en naturfagslærer inn i naturfaget eller matte lærer inn i matten for eksempel. Det er litt annerledes i kroppsøvingen her kan hvem som helst blir satt inn som vikar.

Gjennom sitatene over kan man se viktigheten av de ulike fagene tydelig gjennom skolenes bruk av vikarer, der det ble tydelig at det ikke legges like stor vekt på å benytte kvalifiserte lærere i kroppsøving som i mer teoretiske fag. Hvordan informantene beskriver vikarbruken kan indikere at kroppsøving ikke blir ansett for å ha samme betydning når det gjelder læring

Sitatet nedenfor viser at planlegging av fagdager og heldagsprøver på skolen var svært mangelfull på noen av skolene.

Informant 1: De kan fint finne på å legge fagdager 3 torsdager på rad og da mister man mye av fag som kroppsøving og, kunst og håndverk.

I analysen av funnene ble det også avdekket hvordan lærerne opplever at foreldrenes holdninger påvirker kroppsøvingfaget og barnas deltakelse i timene. Et spørsmål om fravær i kroppsøvingstimene ble presentert. Flere av informantene uttrykte bekymring for foreldrenes aksept av ulike unnskyldninger som barna kommer med, samt en tendens til overbeskyttelse av dagens generasjon. Dersom foreldre eller foresatte opplever kroppsøvingfaget som kun aktivitet uten læring, kan dette påvirke deres syn på faget og marginalisere det i forhold til andre fag. Her er alle svarene informantene ga på spørsmålet som omhandlet melding hjemmefra om

at elevene ikke kan ha kroppsøving på grunn av ulike årsaker, som man kan se er veldig unisone svar.

Informant 3: Nei, det har vel så og si aldri skjedd, men det er jo typisk at «Kari» kan ikke ha gym fordi hun har mensen og da får med melding hjemmefra. Eller de som har med melding om at de ikke kan være med i gym timen fordi de satser på fotball og skal spille kamp senere på dagen.

Informant 2: Har nok aldri opplevd det i mine fag, nei, men jeg synes nok dette er en generasjon som dulles litt for mye med. Tenker det er alltid noe man kan gjør i timen selv om man er skadet. Men noen tenker nei og får en legeerklæring på at de ikke kan være med i gymtimen på et halvt år. Jeg tror ungdom nå må pushes litt mer og lære seg å ta egne valg for hva som er det beste for dem

Informantene ga et samstemt inntrykk av en utvikling der det er en økende tendens til at elever unngår gymtimene av ulike grunner. Dette inkluderer alt fra mindre årsaker som en forkjølelse til mer alvorlige årsaker som personlige grunner eller sportssatsing. Informantene uttrykker bekymring for at dagens generasjon av elever kan bli for skånet og ikke lære å håndtere mindre ubehag eller utfordringer. Det kan virke som om det er en tendens blant enkelte elever til å søke unntak fra gymtimene, og informantene indikerer at dette fenomenet er spesielt utbredt i kroppsøvingsfaget. Informantene påpeker også at dette fenomenet ikke er like fremtredende i andre fag, og at det kan være uheldig å gi for mye etter for elever som unngår gymtimene uten reelle grunner.

Informant 1: Det skjer jo stadig i kroppsøving. Var en som kom i går og sa det var av personlige grunner og da må man jo prate med foreldre eller ha legeerklæring. Jeg opplever nok at veldig mange leger kommer veldig fort med legeerklæring på at de ikke kan ha gym. Det står ofte «Ola kan ikke ha gym på ubestemt tid».

Informant 5: Det er jo ikke noen som kommer med melding om at de ikke kan delta i engelsken i dag. Men jeg ser jo at det skjer mye i gym, og det har nok sammenheng med at foreldre hører litt mye på barnas syting, det er en lettvinnt løsning å si man slipper gym fordi man ikke er helt i form. Det har vært en endring siden jeg begynte som lærer, det er mye mer spørsmål og fritak i gymtimen nå enn det var før.

Informant 7: Det er jo et problem i gym. Det er jo ofte noen vondter, men det betyr jo ikke at man ikke kan ha gym. Jeg tror veldig mange får lett støtte hjemme når de har vondt et sted og det tror jeg er litt uheldig.

Informant 4: Det er jo helt vilt, forrige uke fikk jeg 3 meldinger på en dag om elever som ikke kunne ha gym fordi de er litt forkjøla å ikke måtte presses, da blir jeg helt sjokkert å vett ikke hva jeg skal svare, føler ikke jeg kan legge meg opp i oppdragelsen.

Informantenes svar avslører en tendens der det sjelden kommer meldinger hjem om fravær i andre fag enn kroppsøving, men det er vanlig å motta slike meldinger spesielt knyttet til kroppsøvingsfaget. Flere av kontaktlærerne uttrykket frustrasjon knyttet til hvordan håndtere slike situasjoner. Kontaktlærerne var usikre på hvordan de skulle svare på meldinger fra foreldre. Informant 4 uttrykker dette spesielt ved å si noe om det «å legge seg opp i oppdragelsen til elevene» ved å svare på slike meldinger.

Informant 4: Jeg tror bare ikke helt de skjønner hvor dumt det høres ut at de ikke kan være med på en time. Jeg tror at foreldregenerasjonen nå er veldig stakkars, stakkars og at det er et problem om man er litt pjusk.

Informant 1: Jeg har ikke helt ordene, men det virker som om foresatte tenker at kroppsøvingsskarakteren ikke har samme betydning som karakterer i fag som matematikk når det gjelder skolen. Jeg tror at ungdom i dag har foreldre som er ganske lette å overbevise når det gjelder barnas deltakelse i gymtimene hvis de påstår at de har smerter og ikke kan være med.

I dette tilfellet observerer informant 1 at foreldrenes syn på karakteren i kroppsøving ikke tillegges samme vekt som i andre skolefag. Informasjonen informanten beskrev, kan tenkes å antyde en grad av marginalisering av kroppsøvingsfaget fra foreldrenes perspektiv i sammenligning med andre skolefag.

Informant 3: Ja, jeg tenker det må komme hjemmefra. Er du vant med og bli pushet hjemme og stå på så tror jeg terskelen for å snike seg unna er litt større.

Flere av svarene kan antyde at foreldre hovedsakelig betrakter kroppsøving som et fag for fysisk aktivitet, der de ikke ser det som et tap av læring hvis barna ikke deltar. Kan også virke som

om foreldrene antar at det er umulig å delta hvis man er syk eller ikke er i stand til å anstrenge seg fysisk. En av informantene reflekterer også over hvordan leger synes å gi legeerklæringer ganske enkelt for at elever ikke skal delta i kroppsøving i en gitt periode, i stedet for å tilrettelegge for elevenes behov. Det er tydelig at ingen andre fag opplever at elevene ikke skal delta i undervisningen på samme måte. Dette kan indikere at kroppsøving skiller seg ut, og dette kan tyde på at faget ikke blir ansett som like viktig for elevenes utdanning.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil vi analysere funnene fra vår studie i lys av tidligere forskning og teori. Studiens funn er forankret i litteratur om diskurser, og vi vil undersøke hvordan funnene kan forstås i lys av denne teorien. Til slutt vil vi vurdere både styrker og svakheter ved studien og komme med anbefalinger for videre forskning på dette temaet.

5.1 Diskusjon av funn og resultater

Basert på tidligere forskning som fremhever hvordan kroppsøvningsfaget er blitt marginalisert, ønsket vi med denne studien å utforske holdninger og opplevelser blant lærere som ikke underviser i kroppsøvningsfaget, og hvordan dette kan påvirke fagets egenart. Under analysen av funnene identifiserte vi en tydelig overordnet diskurs, nemlig «aktivitetsdiskurs», som gjentok seg i nesten alle funnene. Ut fra dette temaet utarbeidet vi kategoriene: La praktiske fag være praktisk, Gjerne mer tid ... til aktivitet og trening, og det er ikke så farlig med de gymtimene.

Gjennom arbeidet med funnene kom det tydelig frem hvordan kroppsøving bar en overordnet aktivitetsdiskurs over seg, sett fra lærerens perspektiv. Foucault beskriver hvordan diskurser har makt til å påvirke samfunnet både individuelt og kollektivt (Steinsholt & Løvlie, 2004). Utsagn fra ulike lærere som “jeg likte å være fysisk aktiv”, «Bare la de springe litt rundt i hallen med en ball», «er ikke nok tid til fysisk aktivitet i løpet av en enkelttime» viser at flere legger hovedvekt på den fysiske aktiviteten når de tenker på hva som er viktig i kroppsøving. Dette støttes gjennom Öhman og Quennerstedt (2008) sin beskrivelse av at aktivitetsdiskurs setter søkelys på høy aktivitet og fysisk anstrengelse. I motsetning til tidligere forskning, slik som av Hardman og Marshall (2000), som fant at kroppsøvningsfaget hadde lav status som læringsfag og opplever marginalisering fra myndighetene og skoleledelsen, valgte vi i vår studie å fokusere på om faget blir marginalisert basert på erfaringer fra lærere som ikke har formell kompetanse i kroppsøving.

5.1.1 «La praktiske fag være praktiske»

I det første temaet «La praktiske fag være praktiske» får vi et innblikk i informantenes ønske om å gjøre kroppsøving til et fag med praktisk utførelse. Informantene understreker betydningen av at kroppsøvningsfaget er praktisk orientert og legger vekt på fysisk aktivitet.

Dette indikerer at informantene verdsetter praktisk erfaring og handling som en del av læringsprosessen, noe som kan ha positive effekter på elevenes fysiske helse og velvære. Denne tilnærmingen stemmer overens med forskning som peker på økt forståelse for betydningen av fysisk aktivitet for trivsel og læring blant barn og unge (Ommundsen, 2013).

Informantene uttrykker en klar preferanse for at kroppsøvningsfaget bør være praktisk og at teorien heller kan tas i andre fag. Dette reflekterer en holdning til at teoretisk læring ikke bør dominere i kroppsøvningsundervisningen. Informantene understreker også at teoritimer bør begrenses til en til to timer per halvår, noe som antyder en prioritering av praktisk aktivitet fremfor teoretisk innhold. Det skinner sterkt gjennom hvordan informantene ønsker å la kroppsøving være et praktisk fag, informantene legger vekt på at faget ikke må handle om for mye teori og la tiden de har til rådighet i timene gå til at elevene får være i fysisk aktivitet og hvordan det kan være en pause i hverdagen fra de mer teoretisk tunge fagene. Mong (2019) sin forskning legger frem hvordan kroppsøvningslærere setter søkelys på å bevisstgjøre eleven på hvorfor fysisk aktivitet er viktig for dem og bevisstgjør dem på helsegevinsten det kan ha.

Gjennom forskningen kommer det frem at flere lærer legger frem helsegevinsten gjennom små drypp med teori, men lærerne legger også vekt på at de selv ikke ønsker å ha store deler med teoriundervisning i kroppsøving, men noen ting må komme gjennom teori (Mong, 2019). Her ser vi at verken informantene våre eller kroppsøvningslærer fra forskningen til Mong (2019) ønsker at kroppsøving skal inneholde for mye teori undervisning. Kroppsøvningslærerne har et større innblikk i hva av undervisningen som burde bli tatt teoretisk og at noe tid må brukes til teoriundervisning slik at elevene skal få tilstrekkelig kompetanse innenfor helse blant annet. Dette samsvarer også med hvordan forskning legger frem kroppsøving som et marginalisert fag ut ifra at det blir nedprioritert til fordel for mer akademiske fag og det kan se ut til at «læring» ikke blir vektlagt når det prates om kroppsøving (Gaudreault et al, 2018; Hardman & Marshall, 2000; Lux & McCullick, 2011; Richards et al, 2020; Washburn et al 2020).

Aktivitetsdiskursen og helsediskursene er tydelig fremtredende i denne delen av funnene, der informantene legger vekt på at kroppsøving er et praktisk fag som må opprettholdes i sin praktiske form. Informantene påpeker at praktisk kroppsøving innebærer at elevene må engasjeres i aktivitet for å bekjempe inaktivitet, og dette samsvarer med Resaland et al. (2011), som fremmer behovet for økt kroppsøving for å fremme aktivitet blant barn og unge. Dette kan indikere en erkjennelse blant informantene av kroppsøvingens potensial til å motvirke

inaktivitet og fremme en sunn livsstil blant elever. Det understreker viktigheten av å opprettholde en praktisk tilnærming til kroppsøving for å oppnå disse helsemessige fordelene. Informantene legger vekt på den fysiske aktiviteten og trening for å fremme helsegevinsten til barn og unge, men vi kan se ut ifra det Flemmen (2023) skriver i sitt leserinnlegg hvordan det er den frie leken og spontane aktiviteten som viser seg og være mest helsefremmende for barn og unge, ikke den voksenstyrte treningen (Flemmen, 2023).

Informantene fremhever viktigheten av kontinuerlig bevegelse og full fart i kroppsøvingstimene. Basert på sitat fra informantene, kan det tenkes at flere er av den oppfatning at elevene bør vær i stadig aktivitet uten unødvendige pauser eller ventetid. Hvordan informantene beskriver det og har full fart og minst mulig ventetid viser tydelig til en helse og aktivitetsdiskurs slik Öhman og Quennerstedt (2008) beskriver det, hvor fokuset er på høy aktivitet for å fremme god helse. Informantene vektlegger at faget skal være praktisk. I bekrivelsen av at faget skal være praktisk kommer det frem hvordan dette knyttes til det å være i fysisk aktivitet. Larsson og Nyberg (2017) kommer med argumenter mot at faget kun skal fokuserer på det praktiske og aktiviteten da dette kan føre til at faget føles ut som en plikt for elevene hvor de kun skal få bedre helse ut fra faget.

Informantene skiller kun mellom det praktiske og teoretiske når de skal beskrive læring i kroppsøving. Standal (2019), Engebretsen (2016) og Ommundsen (2008) legger alle frem hvordan kroppsøving er mye mer en fysisk aktivitet. Kroppsøving skal bidra til danning og læring, det skal vektlegge grunnleggende verdier og bidra til og utvikle hele mennesket både fysisk, sosialt og emosjonelt. Faget skal preges av en dannelsesdiskurs. Her kommer det tydelig frem at informantene ikke er innforstått med hele dannelsesoppdraget til kroppsøving og fokuserer kun på den fysiske aktiviteten. Ved at informantene ikke er innforstått med hele dannelsesoppdraget til kroppsøving som fag kan tenkes å ha sammenheng med manglende forståelse for hva faget faktisk skal innebære. Gurholt & Steinsholt (2010) beskriver selv hvordan fagert kan oppleves uklart og at det kan være vanskelig og skjønne målene med faget. Det er derfor viktig at denne forståelsen av faget må jobbes med i skolen, både for lærerne som ikke underviser i kroppsøving, de lærerne som faktisk underviser i kroppsøving, elevene og ledelsen. Det er viktig og merke seg at disse synspunktene som kommer frem gjennom informantene på ingen måte er en universell sannhet, men bygger på deres egne erfaringer og perspektiver. Synspunktene er med på å gi oss et innblikk i hvordan kroppsøving oppfattes i skolesystemet og vi kan tydelig se hvordan diskurser er med på og påvirke oppfatningen deres.

5.1.2 Gjerne mer tid ... til aktivitet og trening

Under temaet «Gjerne mer tid ... til aktivitet og trening» kommer det klart frem at informantene verdsetter kroppsøving som en viktig del av helsefremmende tiltak for elevene. Spesielt representert ved sitatene fra informantene, som peker på betydningen av kroppsøving som et middel til å fremme elevenes helse. Informantene ser på faget som en mulighet til å få elevene til å være aktive og bevege seg mer, spesielt i en tid der stillesitting og teknologisk avhengighet er økende blant ungdommer. Informantenes tanker om at ungdommer nå til dags er i mindre aktivitet enn tidligere bekreftes gjennom Helsedirektoratet (2022) hvor det ble lagt frem at innaktiviteten i samfunnet er økende. Som et resultat kan synet på kroppsøving fra informantene tolkes som en innsats for å fremme bedre helse og øke aktivitetsnivået, gitt den begrensede fysiske aktiviteten elevene opplever i fritiden. Dette støttes av forskning til Resaland et al (2011) som understreker behovet for flere kroppsøvingstimer i skolen for å øke aktiviteten blant barn og unge og dermed forbedre deres helse, her kommer det tydelig frem en helse og aktivitetsdiskurs i faget. Kroppsøving skal være en arena som fører til en helsefremmende livstil, men dersom fokuset bare er på at barn og ungdom skal få god helse der og da gjennom å ha kroppsøving. Kan det tenkes at vi risikerer å ta bort gleden og den positive opplevelsen med faget. Risikoen for at faget blir en større byrde for elevene kan slik Larsson og Nyberg (2017) skiver, dermed bli en større byrde for elevene.

Det er også tydelig at antallet timer satt av til kroppsøving faget ikke oppfattes som tilstrekkelig av informantene. Analyse av informantenes uttalelser avslører et gjennomgående tema: et ønske om økt tid til kroppsøving faget. Informantene uttrykker ønsket om mer tid til kroppsøving ikke primært for å gi elevene mer tid til å lære i faget, men heller for å gi elevene økt tid til aktiviteter. I 2017 kom det en endring fra stortinget som innbar at et skulle være 1 time mer fysisk aktivitet i skolen. Det som mange bekymringer er knyttet til, er at skolene trenger flere kompetente faglærere i kroppsøving for å gjennomføre denne aktiviteten (Gerhardsen, 2020). Dette tiltak var ikke for mer tid til kroppsøving, men mer tid til lek og bevegelse som ikke setter noen spesielle formelle krav til kompetanse blant lærerne (Gerhardsen,2020). Informantenes utsagn indikerer at kroppsøving faget oppfattes som en viktig arena for fysisk aktivitet, hvor elevene får muligheten til å være aktive i løpet av skoledagen. Ønsket om økt tid til fysisk aktivitet stammer fra en oppfatning om at dagens tildelte timer ikke er tilstrekkelig for å oppnå tilstrekkelig treningseffekt. Her dominerer tydelig aktivitetsdiskursen over lærerens syn på

faget, hvor de stiller seg positive til å øke antall timer kroppsøving i skolen, men ikke for elevenes læring kun for å øke aktiviteten som ikke er tilstrekkelig på fritiden (Öhman & Quennerstedt, 2008).

Noen informanter ser også på kroppsøvingfaget som et middel til å forbedre elevenes evne til å håndtere teoretiske fag, ved å gi elevene en pause fra stillesittende arbeid og øke deres oppmerksomhet og konsentrasjon. Dette kan indikere at kroppsøving alene ikke anses som et viktig læringsfag, men er mer et tilskudd til de mer akademiske fagene i skolen og skal bidra til at elevene skal prestere bedre i «viktigere» fag. Dette kan vi se i lys av hvordan Gaudreault et al. (2018) og Richards et al. (2018) beskriver kroppsøving som et marginalisert fag, både blant kollegiet og fra skoleledelsen (Gaudreault et al, 2018; Richards et al 2018). Samlet sett viser analysen at informantene oppfatter kroppsøvingfaget som et aktivitetsfag med en tydelig aktivitetsdiskurs og som en mulighet til å fremme fysisk aktivitet og velvære blant elevene. Ønsket om økt tid til fysisk aktivitet i kroppsøvingfaget understreker viktigheten av å innlemme fysisk aktivitet i skoledagen for å støtte elevenes fysiske og mentale helse. En av utfordringene som kommer frem i funnene er mangelen på klarhet når det gjelder hva som konkret skal læres i kroppsøvingfaget. Dette kan delvis skyldes den historiske utviklingen av faget, hvor det har vært endringer i fokus og målsettinger fra et militært-, idretts- og helsefokus til å inkludere dybdelæring og utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Det kommer tydelig frem at lærerne opplever kroppsøving som et viktig fag og at faget gjerne skulle hatt flere timer, men at faget skal fokusere på fysisk aktivitet og det er lite som tilsier at informantene har innsikt i hva faget faktisk skal bidra med i elevenes liv. Det kommer tydelig frem gjennom utsagnene til informantene at de mener det er kroppsøving sitt ansvar og bidra til at helsedirektoratet sine anbefalinger og fysisk aktivitet blir oppfølgt da mange ikke tar ansvar for det selv på fritiden (Helsedirektoratet, 2022).

I 2017 ble det lagt frem et forslag om en time fysisk aktivitet i skolen som skulle være et folkehelseiltak. Dette tiltaket var ment for å øke fysisk aktivitet i skolen generelt, og ikke som et tilskudd til kroppsøving. Stortinget slo ned på forslaget og la heller frem et vedtak som innebar at regjeringen måtte tilrettelegge for økt fysisk aktivitet i skolen som da skulle innebære fysisk aktivitet i flere fag en kroppsøving (Skjong, 2017). Dersom denne endringen ble opprettholdt i skolen Kan det tenkes at holdningene til informantene om at elevene må ha mer tid til fysisk aktivitet i kroppsøving ville vært noe mer dempet. Det kommer tydelig frem at ingen av informantene trekker frem fysisk aktivitet i egne fag. Det ser ut til at denne oppgaven

kun blir lagt på kroppsøving. Her er det interessant å se på hvorfor det er slik at informantene selv ikke tar noe ansvar eller grep når det kommer til å motvirke innaktiviteten blant ungdom.

Holdningene om hva kroppsøving skal handle om ser ut til å medfølge et stort ansvar når det kommer til elevers fysiske aktivitetsnivå. Lagestad et al. (2016) gjennomførte en studie hvor de undersøkte effekten av å øke intensitetsnivået i kroppsøvingstimene for å se om dette hadde en innvirkning på den fysiske formen til elevene. Studien innebar en gruppe med ordinære kroppsøvingstimer, en gruppe med økt intensitet i kroppsøvingstimene og siste gruppen hadde ordinær kroppsøving med 30 min ekstra fysisk aktivitet i tillegg. Studien konkluderte med at det var ingen forskjell i endringen i den fysiske formen til de ulike gruppene (Lagestad et al., 2016). Studien til Lagestad et al. (2016) vil dermed kunne vise at ved å kun fokusere på den fysiske aktiviteten i kroppsøving slik informantene våre legger frem, ikke nødvendigvis vil ha noe effekt på helsen til elever. Skolen er en arena som er felles for barn, og dermed en plattform hvor man kan gjøre tiltak som bidrar til en helsefremmende livstil for barn. Langestad et al. (2016) sin forskning viser tydelig at dette er et for stort oppdrag for kroppsøving og vi må se på det som et felles oppdrag for hele skolesystemet. Både for å motkjempe innaktiviteten som Helsedirektoratet (2022) legger frem, og for å sikre kroppsøving sin stilling som læringsfag og dannelsesfag i skolen slik det i marginaliseres ned til et aktivitesfag (Ommundsen, 2013).

5.1.3 «Det er ikke så farlig med de gymtimene»

I denne delen av funnene kommer det tydelig frem hvordan kroppsøving marginaliseres gjennom nedprioritering av faget både når det kommer til tid og det å sette inn vikarer med riktig kompetanse. Dette kan vi se stemmer tydelig overens med det Hardman og Marshall (2000) trekker frem som en tydelig global trend hvor kroppsøving står ovenfor redusert tid på timeplanene og har en lavere status som læringsfag som fører til marginalisering fra både myndighetene og skoleledelsen.

Vi ser tydelig gjennom svarene fra informantene at kroppsøving ikke ses på som like viktig som matematikk blant annet. Dette gir tydelig tegn på at skolens prioriteringer av kroppsøvingfaget er med på å bidra til at faget marginaliseres. Marginaliseringen av faget kommer spesielt tydelig frem når det kommer til å sette inn erfarne og kvalifiserte vikarer. Her beskriver informantene at det ofte blir snakk om et kostnader og skolen har en tendens til å bruke fagarbeidere som til vanlig følger klassen i timene som vikar istedenfor utdannede lærere.

Informantene forklarer hvordan hvem som helst kan jo gå inn og ha noe aktivitet med klassen, dette viser igjen en tydelig aktivitetsdiskurs over faget og en fraværende lærings- og dannelsesdiskurs. Dette stemmer tydelig overens med hvordan Hardman og Marshall (2000) trekker frem i sin forskning at finansiering og økonomi ofte bidrar til marginaliseringen av kroppsøving da det ikke er et fag som blir prioritert. Hvordan undervisningen blir gjennomført kan også påvirke hvordan elevene oppfatter faget, dersom det ved gjentatte ganger settes inn vikarer som ikke er kvalifiserte til kroppsøvingsundervisningen kan dette gjøre at eleven selv ikke anser faget som et viktig læringsfag. Røset et al. (2020) beskriver hvordan elever selv ser på kroppsøving som et pausefag fra andre teoretisk tunge fag som kan betyr at faget ikke alltid legges frem som et læringsfag, men mer et aktivitetsfag.

Ut ifra hvordan informantene beskriver prioriteringen av kroppsøvingsfaget er det viktig å se på hvordan forskning viser at en slik type marginalisering av faget også kan føre til konsekvenser for lærerne i faget, manglende støtte fra kollegaer og ledelsen kan gå ut over trivsel på jobb og føre til utbrenthet blant kroppsøvingslærere (Richards et al., 2020; Washburn et al., 2020). Det er viktig å bli klar over hva marginalisering av kroppsøving kan føre til, da det kan ha store konsekvenser for elevens læring, men også for kroppsøvingslærernes annerkjennelse. Manglende annerkjennelse på lik linje med lærere i andre fag kan bidra til en følelse av isolasjon og marginalisering (Washburn et al., 2020). Templin (1988), Stroot et al. (1993) og Stroot et al. (1994) var blant de første forskerne som la vekt på isolasjon blant kroppsøvingslærere. Lee (2019) trekker frem i sin forskning hvordan lærere står ovenfor en stor emosjonell påkjenning som i noen tilfeller kan føre til emosjonell utbrenthet. Han vektlegger spesielt hvordan opplevelsen av lav status og marginalisering blant kollegiet er med på å skape stress og angst blant kroppsøvingslærere i større grad enn andre lærere (Lee, 2019).

Lee (2019), Richards et al. (2020) og Washburn et al. (2020) trekker alle frem konsekvensene av at kroppsøving er et marginalisert fag. Fagets lave status har stor innvirkning på kroppsøvingslærernes psykiske helse som igjen kan føre til færre kompetente og erfarne lærere i faget. Funnene viser til ulike grunner som er med på å marginalisere faget, som nevnt tidligere så har diskursene faget barer over seg stor betydning for hvordan faget oppleves blant kollegiet på skolen. Disse konsekvensene er viktig å sette lys på da de kan skape store konsekvenser for kroppsøvingfaget sin fremtid.

Vi kan se hvordan helse og idrettsdiskursen har ført til en vektlegging av aktivitet i kroppsøving som da går på bekostning av læring og dannelse i faget (Annerstedt, 2008; Öhman og Quennerstedt, 2008). Diskurser sammen med skolens prioriteringer og økonomi ser ut til å bidra til marginalisering av kroppsøving og er med på å undergrave faget som et likeverdig læringsfag. Videre i funnene trekker informantene frem bekymring fra lærere når det kommer til foreldre sine holdninger til kroppsøving. Hovedbekymringen er knyttet til fraværet i faget, da det ser ut til at foreldre lar barna ofte “stå over” kroppsøvingstimen på grunne av sykdom, skade og lignende. Informantene gir uttrykk for at foreldre lar barna slippe kroppsøvingstimene siden barna er aktive på fritiden, dette viser en tydelig aktivitets og helse diskurs hos foreldrene som gir uttrykk for at faget kun handler om aktivitet og ikke om læring (Ommundsen, 2008). Dette indikerer en spesifikk oppfatning blant foreldre om kroppsøvingfaget som mindre viktig eller mindre nødvendig for barnas utdanning sammenlignet med andre fag. Her kan det virke som at foreldre kun vektlegger den faglige utdanningen og ikke hele danningsoppgaven som skolen har, blant annet å forbedre elevenes kognitive funksjoner (Ommundsen, 2013).

Noen informanter reflekterer over foreldregenerasjonens holdninger og hvordan foreldrene kan påvirke barnas deltakelse i kroppsøving. Det kan virke som om noen foreldre ser på kroppsøvingfaget som mindre betydningsfullt enn mer akademiske fag som matematikk, norsk og engelsk. Dette kan være med på å bidra til å undergrave fagets status og viktighet i skolen. Dette støttes av hvordan Ommundsen (2013) legger frem at noen synes kroppsøving tar tid fra “viktigere” fag i skolen. Sheehy (2011) la frem hvordan kroppsøving blir marginalisert av foreldre basert på egne erfaringer med faget, det ble lagt frem at flere foreldregenerasjoner nok har erfaring med at kroppsøving favoriserer elevene med idrettsbakgrunn som kan bidra til at foreldre med barn som ikke driver med idrett lar barna stå over kroppsøvingstimene for å slippe og oppleve ubehag slik som Andrews og Johansen (2005) beskriver konsekvensen av idrettsdiskurs i kroppsøving. Her kommer det frem hvor viktig det er og ikke la enkelte diskurser påvirke faget i for stor grad. En tydelig idrettsdiskurs favoriserer en liten gruppe elever som har idrettsbakgrunn og legger opp til at elevene må ha erfaring innen idrett for å føle mestring og glede i faget.

5.2 Kroppsøvingfaget marginaliseres.

Totalt sett viser analysen og drøftingen av funnene våre hvordan kroppsøving marginaliseres i skolen. Informantene legger frem ulike faktorer som spiller inn på marginaliseringen som blant

annet skoleledelsen, foreldre og tid. Samlet sett indikerer diskusjonen hvordan helse- og idrettsdiskursene preger skolens prioritering og foreldres holdning til faget. Det kommer også frem konsekvensene av fagets marginalisering for både elevenes læring og kroppsøvlingslærernes trivsel og anerkjennelse. Funn peker på behovet for en helhetlig tilnærming for å fremme kroppsøvlingsfagets rolle som en viktig del av både elevenes utvikling og skolens samlede dannelsingsoppdrag. For å motvirke denne marginaliseringen, kan det være nødvendig med en endring i diskursene som preger kroppsøvlingsfaget, Foucault beskriver diskurser som en dynamisk endring over tid som beveger seg i takt med samfunnsendringene (Steinsholt & Løvlie, 2004). Disse endringene må slik at kroppsøving anerkjennes som et viktig lærings- og dannelsingsfag på lik linje med de teoretiske fagene. Dette krever ikke bare endringer på skolenivå, men også en større bevissthet og støtte fra myndigheter og samfunnet generelt.

5.3 Metodisk diskusjon

Det er avgjørende å nøye vurdere både styrker og begrensninger ved enhver studie. Innenfor den kvalitative forskningen er fokuset å dykke dypt ned og legge vekt på å forstå virkeligheten slik den oppleves av individene som forskeren studerer (Thagaard, 2013, s.17). I denne tilnærmingen blir de individuelle tilfellene som studeres betraktet som konkrete uttrykk for en større helhet (Thagaard, 2013, s. 17). Denne tilnærmingen muliggjør en konsekvens hvor kvalitative studier kan basere seg på relativt små, men strategiske utvalg (Thagaard, 2013, s. 65). Utvalget i denne forskningen bestod av syv informanter fra tre ulike skoler i Agder, med en variert aldersspredning fra ca. 25 til 60 år. Representasjonen inkluderte begge kjønn og en rekke fagområder, med unntak av kroppsøving. Dette ble gjort for å kunne representere mangfoldet av lærere på skolene i landet på best mulig måte. I denne studien ble utvalget nøye sammensatt for å sikre en bredde av perspektiver og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 60). Informantene valgte selv om de ønsket å delta eller ikke etter forespørsel fra oss om deltakelse. Dette strategiske utvalget bidro til å samle inn informasjon som var spesielt relevant for å adressere problemstillingen og utforske de teoretiske perspektivene som lå til grunn for undersøkelsen. Ved å inkludere ulike typer deltakere eller tilfeller, kunne studien gi et mer helhetlig bilde av fenomenet eller problemområdet som ble utforsket (Thagaard, 2013, s. 60).

En utfordring med utvalg som baserer seg på at deltakerne selv velger å være informanter og stiller seg tilgjengelige for forskeren, er at det kan føre til en skjev representasjon. Det er en tendens til at slike utvalg i stor grad vil inkludere personer som er komfortable med forskning

eller i det minste ikke har noe imot å bli studert i sin livssituasjon (Thagaard, 2013, s. 62). For eksempel i vår forskning kan det hende at lærere som er mer utadvendte stiller seg tilgjengelige, mens de mer tilbaketrukne lærerne ikke gjør det. Dette kan bidra til en skjevhet som påvirker overførbarheten av forskningen, da alle typer lærere ikke er representert (Thagaard, 2013, s. 63). For å sikre at forskningen har troverdighet, er vår egen forforståelse blitt grundig gjennomgått i metodekapitlet (se kapittel 3.6. Vår forforståelse). Vi har forsøkt å håndtere vår egen forforståelse ved å stille oppfølgingsspørsmål eller be om ytterligere detaljer i samtalene med de som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 48). Dette tiltaket kan bidra til å øke troverdigheten ved å sikre en mer nøyaktig beskrivelse eller tolkning av informantenes oppfatninger av virkeligheten (Thomas & Magilvy, 2011). Det er imidlertid viktig å være klar over at vi som forskere selv kan introdusere bias ved å velge intervju spørsmål og oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. I tillegg kan svarene fra informantene bli påvirket av deres humør, tålmodighet og interesse (Kvale & Brinkmann, 2019). Det er også en risiko for at forskeren, gjennom sitt subjektive syn, kan filtrere bort informasjon under analyse av datamaterialet, som andre forskere kanskje ville ha vektlagt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 239).

Rekrutteringsprosessen vår som beskrevet i kapittel 3.5 viser til hvordan vi rekrutterte informanter. Informantene som samtykket til å delta mottok informasjon på forhånd om formålet med studien og hva deltakelsen innebar gjennom et informasjonsskriv. For å unngå å påvirke intervju situasjonen ble det valgt å ikke gi ytterligere detaljer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104). Intervjuene ble transkribert kort tid etter, og lydopptakene hadde høy kvalitet, noe som bidro til nøyaktig transkripsjon. Dette bidro til å øke studiens kredibilitet og troverdighet (Thomas & Magilvy, 2011). Før intervjuene ble det også gjennomført et pilotintervju. Dette anses som en styrke for studien, da det ga oss forskere mulighet til å utvikle kompetanse gjennom praksis og motta veiledning angående intervjuguide og intervjuerollen i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156).

Braun og Clark (2008) diskuterer begrensningene ved å bruke tematisk analyse og peker på viktigheten av å forankre analysen i et eksisterende teoretisk rammeverk for å unngå tap av dybde og teoretiske innsikter. Videre understreker Braun og Clark (2008) at uten en slik forankring kan tematisk analyse begrense seg til ren beskrivelse av dataene, og ikke nødvendigvis bidra til å utlede teoretiske implikasjoner. Videre påpekes det at tematisk analyse ikke nyter samme anerkjennelse som andre analytiske metoder, noe som kan føre til

undervurdering av dens potensial blant forskere som foretrekker mer anerkjente metoder (Braun & Clarke, 2008). Braun og Clarke (2008) påpeker at tematisk analyse er en tilgjengelig og enkel metode å lære og gjennomføre. Dette gjør den egnet for forskere med begrenset eller ingen erfaring innen kvalitativ forskning. Derfor valgte vi denne analysen da vi mangler erfaring innen forskning og bruk av kvalitativ metode.

Studiens formål var ikke å strebe etter generell gyldighet eller å fastslå absolutte sannheter, da dette ikke er et primært mål innen kvalitativ forskning (Whittemore, et al., 2001). I stedet for var hensikten å gi en levende skildring av virkeligheten slik den ble opplevd av utvalgte informanter. Av den grunn ble kvalitative metoder og intervjuer ansett som passende, da det kunne tilby et nærbilde og en dypere, mer nyansert forståelse av et emne innenfor en spesifikk kontekst, i kontrast til kvantitative metoder (Thomas & Magilvy, 2011). I vår forskning har vi grundig dokumentert hvordan vi gjennom syv intervjuer, med relevante informanter fra tre ulike skoler, har samlet informasjon om opplevelsen av kroppsøvningsfaget fra deres perspektiv. Ved å intervjuer fra ulike skoler, med lærere av forskjellig alder og med ulike fag, mener vi som forskere at vi har presentert materialet på en måte som gjør det mulig for leseren å vurdere graden av overførbarhet i forskningen (Dalland, 2020, s. 246).

6.0 Veien videre

Hva kroppsøvningsfaget skal innebære og hvordan undervisningen skal foregå kan diskuteres. Det er viktig at det kommer frem en felles forståelse for hva faget bidrar til i elevens danning og utdanning, slik som det oppfattes i de ulike skolene vi har intervjuet informanter fra så ser det ut til å være en generell forståelse av at faget skal fokusere på fysisk aktivitet og læringsaspektet er fraværende. Forståelsen kan komme fra kroppsøvningsfagets historiske utvikling, hvor faget har gått fra å ha et militært-, idretts- og helsefokus med et tydelig preg av aktivitets- og helsediskurs, til å mer omfavne dybdelæring. Fra sin opprinnelse på 1700-tallet og frem til dagens læreplaner har kroppsøving gjennomgått betydelige endringer som reflekterer bredere pedagogiske og samfunnsmessige prioriteringer. Opprinnelig introdusert for å styrke nasjonal forsvarsevne i 1814, har kroppsøvningsfaget beholdt en sterk tilknytning til fysisk aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2021), noe som kan ha påvirket oppfatningen av faget som primært fokusert på fysisk aktivitet og med et tilsynelatende fravær av læringsaspektet.

Slik som tidligere forskning viser i oppgaven så oppleves kroppsøving som et marginalisert fag. Dette kommer også gjennom i vår forskning (Gaudreault et al, 2018; Hardman & Marshall, 2000; Lux & McCullick, 2011; Richards et al, 2020; Washburn et al 2020). Selv om flere av informantene sier de ønsker mer tid til kroppsøving i skolen så sier informantene også tydelig at dette er for at elevene skal få mer fysisk aktivitet i løpet av dagen. Her vil en mulig løsning være og jobbe med hvordan kroppsøving skal oppfattes i skolen, dette krever tid og erfaring. Ved og få en skole som ser på at fysisk aktivitet skal være opp til hele skolen å legge til rette for og ikke bare i kroppsøving, så vil kroppsøving kunne bære frem sin status som læringsfag på lik linje med de andre fagene i skolen. Helsedirektoratet (2022) sin bekymring om mindre aktivitet blant befolkningen er en stor bekymring som skolen kan bidra til og motvirke, men vi må få det til gjennom fysisk aktiv læring i alle fag og la kroppsøving være kroppsøving.

Basert på vår forskning mener vi at videre forskning bør undersøke marginalisering av kroppsøvningsfaget fra andre perspektiver. Dette kan inkludere kvalitativ forskning, som intervjuer og observasjon av kroppsøvningslærere, for å se om det er kroppsøvningslærerne selv som marginaliserer faget, og hvilke diskurser kroppsøvningslærerne selv lar påvirke faget. Vi anbefaler også å utføre forskning med et mer direkte fokus på skoleledelsen for å forstå bedre hvordan faget oppfattes og prioriteres på skolens øverste nivå. Det ville også vært nyttig å inkludere elever og foreldre for å kartlegge statusen og marginaliseringen av faget blant disse

gruppene. En kvantitativ undersøkelse blant elever, lærere, skoleledelse og foreldre kan være verdifull for å få et bredere perspektiv. Spørsmål om viktigheten av ulike skolefag, og rangering av disse fra viktigst til minst viktig, vil kunne gi innsikt i kroppsøvingens posisjon i skolesystemet. En annen viktig tilnærming vil være å studere utdanningspolitikken på et høyere nivå. Ved å se på hvordan kroppsøving implementeres i læreplanen, finansiering og fordeling av ressurser, kan forskningen avdekke hvordan tilgangen på ressurser påvirker kroppsøvingen. Dette inkluderer utstyr, bruk av kvalifiserte lærere, fasiliteter og undervisningstid. Slik forskning vil gi innsikt i hvordan midlene som tildeles til utdanningssektoren, påvirker fagets status og kvalitet i praksis.

7.0 Konklusjon

Vår studie har dykket ned i lærernes perspektiver på kroppsøvningsfaget, og våre funn peker på flere viktige aspekter ved fagets opplevelse og status i skolesystemet. Et sentralt funn er den gjennomgående vektleggingen av fysisk aktivitet i kroppsøvningsfaget som informantene ser på som avgjørende for elevenes trivsel og helse. Hvor diskurstankeganene med aktivitet, helse- og idrettsdiskurs som blir tydelig fremhevet i faget, slik som vi har skrevet tidligere i studien. Denne vektleggingen av aktivitet som en sentral del av faget samsvarer med tidligere forskning som understreker betydningen av fysisk aktivitet for barn og unges generelle velvære (Ommundsen, 2013). Våre funn avslører samtidig en utfordrende dynamikk når det gjelder kroppsøvningsfagets status og prioritering i skolesystemet. På den ene siden uttrykker lærerne en tydelig preferanse for økt tid til kroppsøvningsfaget, primært for å gi elevene muligheten til å være mer aktive i løpet av skoledagen. Dette reflekterer en tydelig aktivitetsorientert tilnærming blant lærerne, hvor en aktivitetsdiskurs og en helsediskurs står høyt, og hvor lærerne anser kroppsøvningsfaget som viktig, men først og fremst for å fremme elevenes fysiske aktivitet og helse (Ommundsen, 2013; Öhman & Quennerstedt, 2008). Dette viser en anerkjennelse av kroppsøvningsfagets potensiale som en arena for å fremme fysisk aktivitet og velvære blant elevene, spesielt i en tid der teknologisk avhengighet og stillesitting er økende (Helsedirektoratet, 2022).

På den andre siden ser det ut til at det er en nedprioritering av kroppsøvningsfaget, både gjennom reduksjon av timetall og bruk av vikarer uten riktig kompetanse, basert på lærernes forklaringer. Denne marginaliseringen av faget reflekterer en global trend, hvor kroppsøvningsfaget ofte lider under lavere status og mindre ressurser sammenlignet med andre fag (Hardman & Marshall, 2000). Denne nedprioriteringen kan ha negative konsekvenser ikke bare for fagets egenart og utvikling, men også for lærernes trivsel og anerkjennelse. Vår studie viser også hvordan kroppsøvningsfaget møter utfordringer knyttet til foreldrenes holdninger. Mange foreldre ser ut til å betrakte kroppsøving som mindre viktig enn andre fag, og noen ser ut til å la barna stå over kroppsøvingstimene basert på oppfatningen om at faget kun handler om fysisk aktivitet og ikke om læring, foreldrene ser ut til å ha et tydelig aktivitetspreget diskurs syn på kroppsøvningsfaget. Dette peker på behovet for å tydeliggjøre kroppsøvningsfagets rolle som et lærings- og danningsfag, som ikke bare fremmer fysisk helse, men også bidrar til utvikling av kognitive ferdigheter og sosiale kompetanser (Engebretsen, 2016).

For å motvirke denne marginaliseringen av kroppsøvningsfaget, kreves det en bevisst innsats på flere nivåer. På skolenivå må det jobbes med å tydeliggjøre fagets betydning og integrere det mer sømløst i skolehverdagen, samtidig som det sikres tilstrekkelige ressurser og kompetanse for å kunne tilby meningsfulle og kvalitetsrike undervisningsopplegg. Samtidig trengs det en større bevisstgjøring og støtte fra myndigheter og samfunnet generelt for å anerkjenne kroppsøvningsfaget som et likeverdig lærings- og dannelsesfag.

Funnene i vår studie understreker behovet for å anerkjenne kroppsøvningsfaget som et viktig lærings- og dannelsesfag i skolesystemet, og for å jobbe aktivt for å motvirke den marginaliseringen faget opplever. Dette krever en felles innsats fra skoleledelse, lærere, foreldre og myndigheter for å sikre at alle elever får tilgang til meningsfulle og kvalitetsrike kroppsøvningsopplevelser som fremmer både deres fysiske og mentale velvære.

8.0 Litteraturliste

- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). Det er lett å se hvem av dere som har god innsats» om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- 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 dannelse* (s. 233-253). Tapir Akademisk Forlag.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. Høgskolen i Telemark.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-112). Cappelen Damm Akademisk.
- Flemmen, A. (2023, 31. Juli). *Fysisk aktivitet i grunnskolen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/asbjorn-flemmen-bevegelse-fagfornyelsen/fysisk-aktivitet-i-grunnskolen/274668>
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books
- Gaudreault, K. L., Richards, K. A. R., & Woods, A. M. (2018). Understanding the Perceived Mattering of Physical Education Teachers. *Sport, Education and Society*, 23(6), 578–590. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1271317>

- Gerhardsen, A. (2020, 24. Oktober). *Vi må finne løsninger for hvordan elevene skal få mer fysisk aktivitet*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/folkehelse-fysisk-aktivitet-gymnastikk/vi-ma-finne-losninger-for-hvordan-elevene-skal-fa-mer-fysisk-aktivitet/259028>
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I Steinsholt, K. og Gurholt, K.P. (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9–34). Tapir Akademisk Forlag
- Hardman, K. (2008). The Situation of Physical Education in Schools: A European Perspective. *Human Movement*, 9(1), 5–18. <https://doi.org/10.2478/v10038-008-0001-z>
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203–229. <https://doi.org/10.1177/1356336X000063001>
- Helsedirektoratet (2022). *Barn og unge 6–17 år bør være fysisk aktive i gjennomsnitt minst 60 minutter per dag i moderat til høy intensitet*. Helsedirektoratet <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge/barn-unge-6-17-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet>
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode*. (10. opplag). Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i Kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk
- Lagestad, P., Rangul, V. & Tillaar, R.V. D. (2016). Effekten av økt fysisk aktivitet i skolen: Betydningen av økt fysisk aktivitet i kroppsøving når det gjelder utviklingen av det maksimale oksygenopptaket blant ungdomsskoleelever. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1–11. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.147>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.
- Lux, K., & McCullick, B. A. (2011). How One Exceptional Teacher Navigated Her Working Environment as the Teacher of a Marginal Subject. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 358–374. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.4.358>
- Moen, K.M. (2011). «Shaking or Stirring?»: A Case-study of Physical Education Teacher Education in Norway (Doktoravhandling). NIH.
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34–45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>

- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begreper for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L.G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193–208). Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97(2), 155–166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- 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 in Sports*, 21(2), 302–309. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01028.x>
- Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L., Starck, J. R., & Mays Woods, A. (2018). Physical Education Teachers' Perceptions of Perceived Mattering and Marginalization. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 445–459. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455820>
- Richards, K. A. R., Wilson, W. J., Holland, S. K., & Haegele, J. A. (2020). The Relationships Among Perceived Organization Support, Resilience, Perceived Mattering, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction in Adapted Physical Educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(1), 90–111. <https://doi.org/10.1123/apaq.2019-0053>
- Røset, L., Green, K., & Thurston, M. (2020). Norwegian youngsters' perceptions of physical education: exploring the implications for mental health. *Sport, Education and Society*, 25(6), 618–630. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1634043>
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 155–173). Tapir Akademisk.
- Sheehy, D. A. (2011). Addressing Parents' Perceptions in the Marginalization of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 42–56. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598657>

- Skjong, H. (2017, 21. Juni). *Stortinget sier nei til én times daglig fysisk aktivitet i skolen*. Utdanningsnytt <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/juni/stortinget-sier-nei-til-en-times-daglig-fysisk-aktivitet-i-skolen/>
- Standal, Ø. F. (2019, 10.nov). *Kva kroppslig læring egentleg er*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppslig-laeringeigentleger/219295>
- Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlag.
- Stroot, S., Faucette, N., & Schwager, S. (1993). In the beginning: The induction of physical educator. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 375–385. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.375>
- Stroot, S., Collier, C., Osullivan, M., & England, K. (1994). Contextual hoops and hurdles-workplace conditions in secondary physical-education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 342–360. <https://doi.org/10.1123/jtpe.13.4.342>
- Templin, T. J. (1988). Teaching Isolation: A concern for the collegial development of physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(3), 197–205. <https://doi.org/10.1123/jtpe.7.3.197>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomas, E., & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(2), 151–155. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00283.x>
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 25(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v25i1.3595>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*

<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Washburn, N. S., Richards, K. A R., & Sinelnikov, O. A. (2020). The development of US physical education teachers' motivating styles: A socialization perspective. *European Physical Education Review*, 26(2), 495–514.

<https://doi.org/10.1177/1356336X19873355>

Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research.

Qualitative health research, 11(4), 522-537.

<https://doi.org/10.1177/104973201129119299>

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. <https://doi.org/10.1080/17408980802353339>

Vedlegg

Vedlegg 1, intervjuguide.

Tema	1:	Dine	lærererfaringer.
	1.	Hvilket fag har du utdannelse i, og hva underviser du i nå?	
	2.	Hvor lenge har du vært lærer, og hva inspirerte deg til å velge dette yrke?	
	3.	Hva er dine generelle erfaringer som lærer?	
		<ul style="list-style-type: none">• har det vært noen spesielle utfordringer?• Har du noen suksesshistorier? noe du husker ekstra godt fra din tid som lærer.• Er det noen viktige øyeblikk/ et vendepunkt som du har opplevd som lærer så har bygget deg som den læreren du er idag?	
	4.	Hvilket skolefag anser du som viktigst på skolen, og hvorfor det?	
Tema 2: Dine erfaringer med kroppsøvfingsfaget fra egen skolegang			
	5.	Hvordan opplevde du kroppsøvfingsfaget da du var elev? Hva likte du eller mislikte du?	
	6.	Deltok du i noen form for organisert idrett? Og hvordan påvirket det din oppfatning av faget kroppsøving?	
	7.	Hva var ditt favorittfag når du gikk på skole selv? Hvorfor?	
	8.	Har du en situasjon eller kroppsøvingstime du husker veldig godt fra din egen skolegang?	
Tema 3: Dine erfaringer med kroppsøvfingsfaget fra jobb			
	9.	Hvordan opplever du kroppsøvfingsfaget i din rolle som lærer, til tross for at du ikke har det eller underviser i det?	
	10.	Hva mener du kjennetegner en kroppsøvfingslærer på skolen har?	
	11.	Er det noe samarbeid med kroppsøving og andre fag på skolen? Hvis ja: Hvilket og hvordan?	

12. Hvordan opplever du andre lærer sin holdning til faget?
13. Har dere egne tidspunkt for fagsamarbeid i de ulike fagene? Bli det satt av tid fra ledelsen til fagsamarbeid i kroppsøving?
14. Arrangerer dere fagdager? i hvilke fag?

Tema 4: Kroppsøvfingsfaget i fremtiden fra ditt synspunkt

15. Hva tenker du om fremtiden til kroppsøvfingsfaget, basert på dine erfaringer og observasjoner?
16. Hvor henter du din forståelse for kroppsøvfingsfaget fra? Er det basert på elevene sine tilbakemeldinger, medie eller egne erfaringer?
17. I media fremstiller de Kroppsøvfingsfaget som et rent fysisk aktivitetsfag, og noen sier man kan fjerne faget og bare ha fysiske aktivitetstimer istedenfor, Hva tenker du om dette?
18. Kroppsøvfingsfaget er det tredje største faget når det gjelder timeantall, forran fag som Engelsk, Krle, Naturfag og samfunnsfag. Hva synes du om at kroppsøvfingsfaget får så mange timer?
19. Ser du på kroppsøvfingsfaget som et læringsfag? Hvorfor/Hvorfor ikke?
20. Har du opplevd i dine timer at flere av elevene har med melding på at de ikke skal være med i norsk, engelsk, samfunnsfag i dag? hvordan ser du på at dette skjer daglig i kroppsøving?
21. Om de har to fag, kan de sammenligne de fagene?
22. Kan du sammenligne kroppsøvfingsfaget med ditt eget fag?
23. Hva mener du at kroppsøvfingsfaget bidrar med i elevens utdanning og liv?

Tabell 1 Ordinær fag- og timefordeling for elever på 1.–10. trinn
skoleåret 2023–2024²

Fag/trinn	1.–4. trinn	5.–7. trinn	Sum	8.–10. trinn	Sum grunnskole
KRLE			427	153	580
Norsk	931	441	1372	398	1770
Matematikk	560	328	888	313	1201
Naturfag	187	179	366	249	615
Engelsk	138	228	366	222	588
Fremmedspråk / fordypning/arbeidslivsfag			0	222	222
Samfunnsfag			385	249	634
Kunst og håndverk			477	146	623
Musikk			285	83	368
Mat og helse			114	83	197
Kroppsøving			478	223	701
Valgfag ³			0	171	171
Utdanningsvalg			0	110	110
Fleksibel time			38	0	38
Fysisk aktivitet	0	76	76	0	76
Samlet minstetimetall			5272	2622	7894

Vedlegg 2, informasjonsskriv til informantene

Kroppsøving som et marginalisert fag

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres oppfatning av og opplevelser i kroppsøvingsfaget.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er lærer på ungdomstrinnet som underviser i andre fag enn kroppsøving.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, avdeling for lærerutdanningen er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien gjennomføres som en kvalitativ studie, hvor vi ønsker å intervju deg. Intervjuet er beregnet til å vare omtrent 1 time. Alle intervjuer vil bli tatt opp ved bruk av en diktafon som er godkjent til formålet. Diktafonen vil bli lagret på UIA innelåst i en safe. Alle intervjuene vil bli transkribert i anonym form og lydopptakene makulert.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Aron Laxdal
Prosjektansvarlig

Mari Husebø & Odd Inge S Slettebø
Student

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Data som blir registrert skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med prosjektet. Opplysningene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjennerende opplysninger. Som deltaker vil du få et ID nummer. Transkriberingen knyttes til dette ID nummeret. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til ID nummeret og nøkkelfilen vil oppbevares nedlåst hos prosjektansvarlig, samt destrueres etter endt datainnsamling og behandling. Innsamlet anonymisert data vil danne grunnlaget for masteroppgaver og forskningsartikler og benyttet til undervisning. Som deltaker har du rett til å få innsyn i data som er registrert på deg selv.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder [har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.](#)

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene vil da oppbevares aidentifisert (anonymt) på prosjektledernes passordbelagte PC. De aidentifiserte (altså anonyme data, uten innhold av personopplysninger) vil bli slettet etter at prosjektet avsluttes 1. juli 2024.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Aron Laxdal, + 47 452 65 312 aron.laxdal@uia.no
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, epost: trond.hauso@uia.no, tlf: 41212048

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kroppsøving som et marginalisert fag , og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. å delta i et intervju.

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

Vedlegg 3, godkjenning fra sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

11.10.2023, 13:04



[Meldeskjema](#) / [Læreres holdning og opplevelser med kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

754286

Vurderingstype

Automatisk

Dato

06.10.2023

Tittel

Læreres holdning og opplevelser med kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Aron Gauti Laxdal

Student

Mari Husebø

Prosjektperiode

01.09.2023 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

<https://meldeskjema.sikt.no/65115157-3a8b-4f66-8adc-3fd4e2ee20c3/vurdering>

Side 1 av 2

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



Mari Husebø

Tidspunkt for godkjenning: : 22/10/2023

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Kroppsøving som et marginalisert fag - RITM0239438

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00