



UiT Norges arktiske universitet

ILP – institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Og kanskje er det nettopp det kroppsøving er, en pause fra livet»

En kvalitativ undersøkelse av et utvalg kroppsøvingslæreres forståelse av psykisk helse i kroppsøvingfaget

Caroline Therese Liljebakk

Masteroppgave i kroppsøving, LER-3906, mai 2024

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan kroppsøvingslærere forstår og reflekterer om psykisk helse i tråd med læreplanens inkludering av begrepet. Dette skal jeg gjøre ved å ta for meg hvordan et utvalg kroppsøvingslærere forstår og vektlegger læreplanen i kroppsøving, samt gjennom hvordan de inkluderer psykisk helse i deres kroppsøvingsundervisning.

Av teori for å støtte oppgavens hovedfunn til har jeg valgt tre behov fra Maslow's behovspyramide; trygghet, sosiale behov og anerkjennelse. Videre har jeg knyttet disse mot prinsipper for motivasjon og mestring. Innenfor motivasjon har jeg redegjort for å oppnå flyt, mens for mestring har jeg inkludert speiling av en signifikant annen. Det teoretiske rammeverket er valgt ut fra innholdet i datamaterialet og knyttet opp til lærerens inkludering av å fremme god psykisk helse i kroppsøvingsfaget.

Dette er en kvalitativ studie som er basert på intervju. Hvorav et gruppeintervju og fem individuelle intervju. Datamaterialet er tematisk analysert og funnene er generert induktivt.

Studien tyder på kroppsøvingslærernes begrunnelse om at de har liten forståelse av læreplanen. Informantene mener dette skyldes at faget blir nedprioritert i skolen og i samfunnet generelt. De synes det er utfordrende med kroppsøvingens lave faglige fokus da dem selv vektlegger faget i mindre grad før enn tidligere, som en konsekvens av fagets utvikling.

Det viser seg at psykisk helse er et omfattende begrep for informantene og at dette vektlegges i mindre grad konkret i faget. De begrunner at inkluderingen av begrepet kan knyttes til trygghet, anerkjennelse og ivaretagelsen av elever.

Videre hevder informantene at det er ønskelig med et kunnskapsløft i faget og at dette ønskes i skolen, men også for utdanningen av fremtidens lærere. De hevder at fagligheten må øke dersom faget ikke skal bli ytterligere nedprioritert.

Nøkkelord: psykisk helse, kroppsøvingslæreren, trygghet, anerkjennelse, individ, læreplanen i kroppsøving, motivasjon, mestring og kroppsøvingskompetanse.

Forord

Og da var det klart for å presentere min masteroppgave om forståelsen og anvendelsen av psykisk helse i kroppsøving. At kroppsøvingsfaget inneholder mer enn kanonball, har jeg brukt fem år på å forstå!

Det har vært en glede å studere ved UiT – Norges Arktiske Universitet. Alt fra dyktige undervisere til gode medstudenter har hjulpet meg gjennom utdanningen, og spesielt det siste året. Med lange dager på kontoret har det vært befriende å alltid ha noen som stiller til lange kaffepauser, gode lunsjpauser og egentlig pauser generelt.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til familie og venner for tålmodighet, vennlighet, oppmuntring og en rekke timer korrekturlesing. En spesiell takk til Maren og Vilde, som har veiledet og lest gjennom oppgaven – uten dere hadde jeg ikke hatt et forståelig språk gjennom oppgaven. Det funket med deres gode, pedagogiske og humoristiske tilbakemeldinger, takk! Videre vil jeg også takke andre som jeg har rådført meg med gjennom masteråret, dere vet hvem dere er.

Vil også benytte anledningen til å takke min veileder Karin Danielsen som har fulgt meg gjennom masteråret!

Med fem år lærerutdanning i ryggsekken står jeg nå klar for å entre yrket som grunnskolelærer ute i skolen. Studiet har vært en reise og jeg vil takke det fineste reisefølget for turen!

Tromsø, 15.05.2024

Caroline Therese Liljebakk

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord.....	5
1 Introduksjon	1
1.1 Psykisk helse i læreplanen for kroppsøving.....	2
1.2 Kroppsøvingslærere – i utdanning og i skolen.....	4
1.2.1 Skolen som samfunnsmandat	5
1.3 Studiets hensikt og problemstilling	6
2 Relevant forskning	7
2.1 Psykisk helsefremmende arbeid	7
2.2 Skolens kompetanse- og undervisningstilbud om psykisk helse	9
3 Teoretisk rammeverk.....	11
3.1 Hva er psykisk helse?	11
3.2 Menneskets identitet – hvem er, og hvem blir du?	11
3.3 Maslow’s behovspyramide – menneskets behov	13
3.3.1 Trygghetsbehov	14
3.3.2 Sosiale behov.....	14
3.3.3 Anerkjennelse.....	15
3.4 Motivasjon og mestring.....	16
3.5 Læreren – kompetanse i henhold til læreplanen.....	18
4 Metode.....	20
4.1 Kvalitativ forskningsmetode	20
4.1.1 Hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming.....	20
4.2 Semi-strukturert gruppeintervju	21
4.3 Strukturerte individuelle intervju	21
4.4 Pilotintervju.....	22
4.5 Intervjuguide	23

4.6	Utvalg og rekruttering	24
4.6.1	Informantene	25
4.7	Datainnsamling 1: Gjennomføring av gruppeintervju	27
4.8	Datainnsamling 2: Individuelle intervju.....	28
4.9	Transkribering og analyse	29
4.10	Tematisk analyse	30
4.11	Forskningsetikk	32
4.12	Validitet og reliabilitet	33
4.12.1	Reliabilitet	33
4.12.2	Validitet.....	34
5	Resultater.....	37
5.1	Del 1: Forståelsen og anvendelsen av læreplanen i kroppsøving.....	37
5.2	Del 2: Posisjoneringen av psykisk helse i kroppsøvingsundervisningen.....	41
5.3	Del 3: Utfordrende med manglende kompetanse om psykisk helse i skolen.....	44
6	Diskusjon.....	48
6.1	Læreplanens innvirkning på kroppsøvingsundervisningen.....	48
6.2	Elevenes affektive respons på undervisningen stimulerer motivasjon og opplevelse av mestring	52
6.3	Kompetansen om psykisk helse er basert på yrkeserfaring og medmenneskelige egenskaper	56
7	Avsluttende refleksjoner	61
7.1	Styrker og svakheter i denne studien.....	61
7.2	Hvordan forstår og vektlegger kroppsøvlingslærerne læreplanen i kroppsøvlingsfaget?.....	62
7.3	Hvordan inkluderer kroppsøvlingslærerne psykisk helse i undervisningen?	63
7.4	Veien videre	63
	Referanseliste	65
	Vedlegg 1: Godkjennelse fra sikt	72

Vedlegg 2: Intervjuguide gruppeintervju	74
Vedlegg 3: Intervjuguide – individuelle intervju	78
Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene.....	81

Tabelliste

Tabell 1: Presentasjon av informantene	26
--	----

Figurliste

Figur 1: Maslows behovspyramide (Norheim, 2022)	13
---	----

1 Introduksjon

Denne studien har vekket kompleksiteten i kroppsøvfingsfaget som fremtidig kroppsøvfingslærer. Med bakgrunn i mestringsopplevelser fra et kroppsøvfingsfag som hadde ferdigheter som prioritet én, var idrett- og friluftsliv motivasjonen til å begynne lærerstudiet med. Gjennom fem år studie sitter opplevelsen av kroppsøving som et komplekst fag i skolen meg nært. Likevel har motivasjonen for fremtidig jobb økt og som en informant i denne studien sa: «Og kanskje er det nettopp det kroppsøving er, en pause fra livet». At min motivasjon har økt, er blant annet knyttet til det foreliggende sitatet. Informanten påpekte at fysisk og psykisk helse er tett knyttet sammen, og at kroppsøving kan anses som en pause fra det utfordrende i livet. Gjennom datamaterialet i denne studien ble kroppsøving knyttet til mestringsopplevelser, motivasjonsfokus, kropp, kompetanse, relasjoner, fysisk aktivitet og psykisk helse. Kroppsøvfingslærerne vektla blant annet trygghet, stabilitet og anerkjennelse i undervisningen. Mens mine opplevelser som elev, bunner i karaktersetning etter raskeste forsøk på sekstimeteren.

Bakgrunnen for mitt engasjement er statistikken på barn og unge som sliter med psykisk uhelse allerede i tidlig skolealder. Jeg stiller umiddelbart spørsmål til hvorfor det ikke settes inn ytterligere ressurser eller økes kompetansen på psykisk helse blant ansatte i skolen, slik at trenden på uhelse kan få positive svingninger. Denne studien tar utgangspunkt i forskningen til Moen et. al (2019) som viser at kroppsøvfingslærere i skolen har få eller ingen studiepoeng i kroppsøvfingsfaget. Omtrent halvparten av kroppsøvfingslærere har 30 eller mindre studiepoeng i faget, men bare tre av ti har over 60 studiepoeng (Statistisk sentralbyrå, 2019). Og kvinner er de som har minst kompetanse på feltet (Statistisk sentralbyrå, 2019). Kroppsøvfingslærere uten utdanning kan skape konsekvenser for faget. Kompetanseheving og utvikling handler om å bedre tilbudet og kvaliteten av undervisningen elever opplever (Skogen, 2004). Basert på en undersøkelse av Gustavsen og Strømsvik (2018) steg tilbudet og kvaliteten på opplæringen i kroppsøvfingsfaget, da skolen ansatte kompetente lærere. De kompetente lærerne hadde 60 eller flere studiepoeng i kroppsøvfingsfaget. Målet for denne studien er derfor å få innsikt i kunnskapen og refleksjonen rundt psykisk helse hos kroppsøvfingslærere med studiepoeng (og derfor kompetanse) i skolen, og hvordan de ivaretar elevers psykiske helse i undervisningen.

Psykisk helse skal implementeres i folkehelse- og livsmestringsarbeid i skolen, og temaet er satt på læreplanen av politiske og samfunnsmessige årsaker (Utdanningsdirektoratet, 2019). Begrepene press og prestasjon ligger latent for ethvert utviklende individ, Helsedirektoratet (2022) hevder at dette presset finnes i skolen og er tett forbundet med psykisk helse. Selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager er økende, samtidig rapporterer NOVA (helsedirektoratets forskningsgruppe) at flertallet elever i skolen er av god psykisk og fysisk helse (Bakken, 2020). Ifølge Ungdata-undersøkelsene, som NOVA-rapportene viser til, øker mistrivsel, psykiske plager og ensomhet (Bakken, 2020). Grunnen for innføring av folkehelse og livsmestring i skolen er bekymring rettet til fysisk og psykisk helse blant de unge (Røros, 2019). Elever som av ulike årsaker opplever å slite psykisk i ungdomsårene gjør at vi trenger ytterligere oppmerksomhet på psykisk helse i skolen (Klomsten, 2014, 2017; Klomsten & Uthus, 2019, 2020; Uthus, 2017). Brandtzæg et al. (2017) er negativ til at undervisning alene skal bedre psykisk helse i skolen. Gode relasjoner til barn og unge er viktig å skape for å danne deres trygge nettverk, og vil ha større kraft enn formidlingsevnen i kroppsøvningsundervisning (Brandtzæg et al., 2017).

Tema er valgt med bakgrunn i begrepsbruk i læreplanen LK20, og observasjoner på innholdet i dagens kroppsøvingstimer fra praksisperioder gjennom studietiden. Observasjonene stammer fra den norske skole. Hovedgrunnen til at dette interesserer meg er læreplanens valg av begrep og formuleringer. Fra den overordnede delen av læreplanen kan vi lese at elevenes kompetanse fra grunnskolen skal gi muligheter for å ta ansvarlige livsvalg. Psykisk helse blir inkludert i tverrfaglig tema under *folkehelse og livsmestring* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her handler folkehelse om helsevalg til det enkelte individ, mens livsmestring dreier seg om forståelsen og påvirkningen ulike faktorer har på mestring av eget liv. Disse sett i sammenheng skal ruste elevene til å håndtere medgang og motgang, både praktisk og personlig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som tverrfaglig tema er dette inkludert i kroppsøving og er noe enhver lærer i skolen skal forholde og støtte seg til, kommer tilbake til tverrfaglig tema i kapittel 1.1.

1.1 Psykisk helse i læreplanen for kroppsøving

Folkehelse og livsmestring er et vidt begrep som skal innlemmes på arenaer der barn og unge lever sine liv (Samnøy & Tjomsland, 2021). Det er enklere å tenke seg til hva en ønsker folkehelse og livsmestring skal handle om, men det er utfordrende å definere hva begrepene innebærer i undervisningssammenheng for barn (Samnøy & Tjomsland, 2021). Folkehelse og

livsmestring skal fremme god psykisk og fysisk helse som gir muligheter for å ta gode valg i fremtiden, og det presiseres at i ungdomsårene er det viktig å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom en tilrettelegger for gode helsevalg, vil dette kunne ha utbytte for folkehelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mestring av eget liv omhandler å forstå og påvirke faktorer av betydning for en selv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læring av folkehelse og livsmestring kan bidra til å håndtere medgang og motgang, samt utfordringer en møter på senere i livet. Innenfor kroppsøving handler folkehelse og livsmestring om å:

«Fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Elevene skal også lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta gode valg for egen og andres helse gjennom livet» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det tverrfaglige temaet skal ta utgangspunkt i utfordringer på samfunnsnivå som vil kreve innsats fra enkeltindivid og fellesskapet i samfunnet både nasjonalt og globalt (Samnøy & Tjomsland, 2021). Temaene belyser det komplekse i mennesket og skal hjelpe skolen i å forstå og forholde seg til livsbetingelsene. Kunnskapsdepartementet (2019) påpeker at for å løse samfunnsutfordringene må en jobbe kollektivt, både lokalt, nasjonalt og globalt. I temaet folkehelse og livsmestring handler det om individet, og tyngden ligger på den enkelte elev. Individet skal selv ta valgene, mens samfunnet skal legge til rette slik at de gode valgene kan tas (Samnøy & Tjomsland, 2021). Sagt med andre ord handler individualiseringen i samfunnet vårt om at oppmerksomheten rettes mot individet fremfor fellesskapet. Vi må oppdra elevene til: «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samnøy og Tjomsland (2021) hevder at individualisering gir individer frihet og større handlingsrom, og det dekker over avhengigheten vi har til hverandre og kan gi individet individuelle ferdigheter knyttet til det gode liv (Samnøy & Tjomsland, 2021). Elevene skal gjennom kroppsøving oppleve en verdi- og meningsfull verden gjennom blant annet glede, trygghet, tilhørighet, føle interesse og engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.2 Kroppsøvingslærere – i utdanning og i skolen

På lærerutdanninger kan studenter ta kroppsøving som fag ved ulike universitet eller høyskoler. I tillegg kan kroppsøvingslærere «bygge» utdanningen gjennom idrett- og pedagogikkstudier. Lærere som allerede er utdannet kan gjennom Utdanningsdirektoratet (2024) videreutdanne seg gjennom en desentralisert ordning for kompetanseutvikling lokalt. Disse videreutdanningene finner du i Volda, Vestfold/Notodden og Oslo (Utdanningsdirektoratet, 2024). Ifølge Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 skal utdanningen ha:

Et særlig fokus på de praktiske og estetiske dimensjonenes betydning i barne- og ungdomskultur, og skal ha et særlig ansvar for barn og unges utvikling, læring og identitetsdanning knyttet til praktiske og estetiske uttrykksformer. Utdanningen skal bidra til at kandidatene får en kompetanse som fremmer helhet, sammenheng og progresjon i de praktiske og estetiske fagene i hele grunnopplæringen (trinn 1–13) (Lovdata, 2020).

Gjennom utdanning og erfaring skaffer lærere seg profesjonskunnskap over tid (Lyngstad, 2021, s. 19). Profesjon danner forventninger om en viss profesjonalitet (Sæle & Hallås, 2020). Forskning viser at gjennom tidene har det utviklet seg en interesse for å se på hvordan kroppsøvingslærere tilegner seg profesjonskunnskap basert på yrkeserfaring (Lyngstad, 2021). Lyngstad (2021) påpeker at resultater fra forskningen er noe som kunne hatt betydning for utdanningsprogrammer for lærere. Siden forskning på yrkeserfaringens profesjonskunnskap startet på 1980-tallet, har internasjonal forskningslitteratur dannet begrepet «Craft knowledge» om profesjonskunnskap i kroppsøving (Lyngstad, 2021). Begrepet inkluderer undervisningspraksisens erfaringer og pedagogiske problemer en står overfor i arbeidshverdagen (Lyngstad, 2021). Læreres kunnskap dannes med bakgrunn i praksiserfaringer, og fremkommer i møte med elever. Problemer som oppstår i undervisningssituasjoner er sammensatte og lite åpenbare, situasjoner er vanskelig å beskrive og enhver lærer håndterer dem ulikt (Lyngstad, 2021). Lyngstad (2021) påpeker at «Craft knowledge» er unik og det finnes ingen fasit, profesjonskunnskap er personlig. Kroppen blir læreres erfaringsmedium gjennom kunnskap, ferdighet og erfaring om deres profesjon (Lyngstad, 2013). Dette inngår i kroppsfenomenologi, som blir nærmere beskrevet senere.

Kompetansen blant kroppsøvingslærere har gjennom historien vært ulik. Kroppsøvingsfaget har i stor grad hatt fokus på idrettsteknikker og innlæring i bruk av tradisjonelle undervisningsmetoder, både nasjonalt og internasjonalt (Sæle & Hallås, 2020). Mordal Moen er en som sammen med andre har forsket mye på området, og satt spørsmålsteget ved det som læres i utdanningen til både universitetslærere og studenter (Borgen et al., 2017).

Kompetansen i kroppsøving har vært formelt beskrevet i læreplanen og kroppsøvingsundervisere i skolene har vært idrettsdominerende gjennom flere år (Sæle & Hallås, 2020). Kroppsøvingslærere har gjennom årrekker støttet seg til ulike fagplaner som har redegjort for fagets egenart (Sæle & Hallås, 2020), fagfornyelsen som kom i 2020 er den første som har inkludert psykisk helsefremmende arbeid. Gjennom folkehelse og livsmestring skal dette fokuset være til stede.

En kan se på kroppsøvingsfaget fra to ulike perspektiv; det som skal inkluderes i faget og fagets gjennomførelse i tråd med elevens opplevelser (Sæle & Hallås, 2020). Forskning peker på avstanden mellom det som gjennomføres i kroppsøving til det som formelt er skrevet i læreplanen, beskriver Sæle og Hallås (2020). Undervisningspraksisene varierer mellom klasser og skoler, men sannsynligvis vil norske skoler bære preg av norsk kultur (Sæle & Hallås, 2020). Skolen kan også speile dominerende kulturer i nærområdet, lærerens forankring eller lokalmiljøet, derav har lærere stor metodefrihet i sitt undervisningsfag.

Lærerens viktigste kompetanser gjør læreplanen rede for (Vinje & Skrede, 2019).

Læreplanen tar i tillegg for seg satsingsprosjekter nasjonalt som lærere skal støtte seg til.

Vinje og Skrede (2019) påpeker at fagkompetanse er definisjonen på fagdidaktisk kompetanse, og anser denne kompetansen som en av de tre viktigste kompetansene en lærer har. I tillegg er klasseledelse og relasjonskompetanse inkludert, som til sammen utgjør de tre kjernekompetansene en lærer skal ha (Vinje & Skrede, 2019). Fagdidaktisk kompetanse som er en av tre kjernekompetanser har gjennom lang tid vært diskutert (Vinje & Skrede, 2019).

Det er av den grunn at fagets innhold er utfordrende å definere og/eller dokumentere (Vinje & Skrede, 2019). Læreplanen forankrer læreren og eleven, og er kontrakten mellom dem.

1.2.1 Skolen som samfunnsmandat

En viktig oppgave skolen har er å formidle allmennkunnskap (Imsen, 2020). Imsen (2020) anser skolen som en produksjonsbedrift hvor læreren må vise til hva en produserer, i større grad enn før. Skolen skal formidle kunnskap for å sikre økonomien på landsbasis, og gi

elevene kunnskapen som skal bidra til vekst og utvikling. Kunnskap fra grunnskolen skal gjøre elevene til tenkende mennesker og egnet til å delta i det demokratiske sosiale, men selvstendige samfunn (Imsen, 2020). En kan argumentere for at skolen bedriver en sosial oppdragelse, som tilrettelegger for læring om oppførsel overfor medmennesker i alle aldre. Oppdragelsen faller ikke på skolen alene, den inkluderer forbindelse mellom skole-hjem (Imsen, 2020). Samtidig som arbeidet med å formidle kunnskap og oppdragelse, stiller skolen krav til elevene. Gjennom tilrettelagt undervisning skal elevene føle seg sett og oppleve tilhørighet, og stille krav innenfor yteevne (Imsen, 2020). Å stille krav til elevene utenfor yteevne er dypt uetisk og motsetningen til motiverende hevder Imsen (2020). Reeve (2006) påpeker at forskning viser at man bør skape læringsmiljøer som støtter utvikling, prestasjon og følelse av velvære for elevene.

1.3 Studiets hensikt og problemstilling

Jeg bestemte meg tidlig for å skrive om psykisk helse i min masteroppgave, spesielt i sammenheng med implementering av psykisk helse i kroppsøvningsfaget og operasjonaliseringen av begrepet. Ettersom temaet er bredt, måtte jeg begrense forskningsområdet mitt. Som kommende kroppsøvningslærer og basert på tidligere studier, falt valget på å undersøke kroppsøvningslæreres forståelse av begrepet psykisk helse fra det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». For å avgrense undersøkelsen min, tok jeg hensyn til tidligere relevant forskning på dette området og planla datainnsamling i tråd med tidligere mastergradsarbeid.

Problemstillingen for oppgaven falt til slutt på:

Hvordan forstår og reflekterer et utvalg kroppsøvningslærere om begrepet psykisk helse i tråd med læreplanens inkludering av begrepet?

I lys av problemstillingen, ønsker jeg å belyse følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår og vektlegger kroppsøvningslærerne læreplanen i kroppsøvningsfaget?
2. Basert på forståelse og anvendelse av læreplanen; hvordan inkluderer kroppsøvningslærerne psykisk helse i undervisningen?

2 Relevant forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere deler av forskningsfeltet innen psykisk helse i skolen. Formålet er å gi en grundig forståelse av skolens fokus på psykisk helse og forskning som har formet dagens kunnskap. Ved gjennomgang av tidligere studier, vil jeg her identifisere sentrale funn og peke på eventuelle kunnskapsgap som danner utgangspunktet for denne masteroppgaven. Disse studiene er essensielle for å identifisere av utfordringen med psykisk helse i kroppsøving blant dagens kroppsøvingslærere.

2.1 Psykisk helsefremmende arbeid

Ungdom trenes til å håndtere hverdagen bedre ved å tilegne seg verktøy i skolen gjennom livsmestringsarbeid (Madsen, 2020). Skaalvik og Skaalvik (2015) bruker «agent i eget liv» om livsmestring. Det kan en se i likhet med at livsmestring som begrep har blitt kritisert for å være for individspesifikt (Samnøy & Tjomsland, 2021). Livsmestring er sammensatt av to ord, liv og mestring. «Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter på i livet» (Madsen, 2020, s. 11). For at en skal kunne ta gode helsevalg er samfunnet viktig, både i og utenfor skolen (Madsen, 2020). Skolens oppgave er å tilpasse opplæringen slik at det enkelte individ skal oppleve mestring og egenverd som er stimulerende for positivt selvbilde (Berg, 2005). Folkehelsearbeidet er det nasjonale arbeidet som gjøres for å fremme befolkningens helse og trivsel og for å skape jevnere fordeling av de elementene som har effekt på helsen (Helseinnovasjonssenteret, 2020). Både den fysiske og den psykiske helsen er påvirket gjennom hele livet, oppvekstvilkår, fritidsaktiviteter, mestring og barns tilhørighet (Helseinnovasjonssenteret, 2020)

Psykisk helse er nylig inkludert i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget skal ikke bare inkludere psykisk helse alene, men ha fokus på forholdet mellom psykisk og fysisk helse. Arbeidet skal være helseforebyggende, og bidra til mindre psykiske vansker og fremme god psykisk helse blant elevene (Holen & Waagene, 2014). Å inkludere psykisk helse gjennom folkehelse og livsmestringsarbeid er utelukkende en positiv retning for skolen, men det finnes kritikk å rette mot skolen angående hvordan arbeidet gjennomføres (Brandtzæg et al., 2017). Ifølge Brandtzæg et al. (2017) har lærer-elev-relasjonen stor innvirkning på hvordan elevene tar til seg det læreren formidler. Det rapporteres av lærere at kompetansen på psykisk helse er dårlig, og at det ønskes ytterligere ressurser og

tilrettelegging fra skoleleder og skoleeier (Holen & Waagene, 2014). Det kan derav tydes at læringen om psykisk helse har mangler.

Helsedirektoratet har gjennomført studier på skolepress (Helsedirektoratet, 2022). I rapporten *Folkehelse i et livsløpsperspektiv fra 2022* fremkommer det en sterk sammenheng mellom skolepress og psykisk helse (Helsedirektoratet, 2022). Herunder defineres skolepress som egen identitet rundt å være flink på skolen, klare alt, tidspress og egne ambisjoner (Helsedirektoratet, 2022). Viktigheten av sosiale relasjoner til lærere og medelever trekkes frem som et viktig element for å ivareta elevenes psykiske helse og manglende følelse av mestring hevdes å være risikabelt når det kommer til psykisk helse, det settes i sammenheng med psykiske helseproblemer og helseplager (Helsedirektoratet, 2022).

I dagens skole består 40 prosent av langtidssykefraværet blant elever med årsak i psykiske lidelser (Bru et al., 2016). Det er en konsekvens av at psykisk helse er nåtidens største helseutfordring blant barn og ungdom, og fører til engstelig og nedstemte elever (Hovland, 2021). Psykisk lidelse betegnes som diagnose og kan utspilles ulikt i mennesker (Reneflot et al., 2018). Studier gjennomført i norsk skole hevder at 7% av barn i barnehage og skolealder har symptomer som havner under psykiske lidelser (Reneflot et al., 2018). Plager eller lidelser psykisk utgjør derfor fraværsårsaken til en gitt mengde elever i skolen. I underkant av 20 prosent ungdommer med psykiske helseutfordringer oppsøker hjelp og grunnen til dette kan være stigma, uvitenhet eller redsel (Reneflot et al., 2018). Forskning påpeker at skolens praksis passer barn fra høy sosial og kulturell kapital, enn barn fra lav sosial og kulturell kapital (Bakken, 2014; Bakken & Elstad, 2012; Hogersen & Pekarskaya, 2019). Forskning viser også at det ikke er mulig å tilfredsstillende gode læringsresultater om en ikke fokuserer på barns emosjoner og psykiske helse (Bru et al., 2016).

Fysisk og psykisk helse står i et gjensidig avhengighetsforhold (Åvitsland, 2020). Med ett års mellomrom undersøkte Åvitsland et utvalg elever ved utgangen av niende klasse, hvor det viste seg at kondisjon og psykisk helse påvirket hverandre (Åvitsland, 2020). Året etter konkluderte Åvitsland (2020) at det var sammenheng mellom fysisk form og psykisk helse (Åvitsland, 2020). Undersøkelsen besto av å teste to metoder for å øke elevenes fysiske aktivitet i skolen mellom målingene hvor en metode var lærerstyrt, og en annen var elevstyrt (Åvitsland, 2020). Resultatet viste at lærerstyrt aktivitet var positiv for elever med psykiske vansker, da elever med psykiske vansker økte mengden fysisk aktivitet mellom testene.

2.2 Skolens kompetanse- og undervisningstilbud om psykisk helse

Skolehelsetjenesten er en aktør i samarbeid med skolen (Hovland, 2021). De har oversikt over hjelp elever kan søke, og i tillegg skal tjenesten være en ressurs som jobber direkte i skolen som en forlengende arm til læreren. Skolehelsetjenesten skal jobbe med tilrettelegging for elever som sliter psykisk (Hovland, 2021). Det er foreslått at i skolehelsetjenesten skal det være en helsesykepleier i 100 prosent stilling per 550 elev i ungdomsskolen, men dette har ikke alle skolene satset på (Helsedirektoratet, 2016). Uavhengig årsak, er tallene på kompetanse innenfor psykisk helse i skolen for lav (Hovland, 2021). Og for barns oppvekstvilkår bør tilbudet for god psykisk helse bedres.

I *Elevenes psykiske helse i skolen* av Uthus (2017) fremstilles en bred oversikt av internasjonal og nasjonal forskning på elevenes psykiske helse i skolen og det beskrives hvordan lærerne kan drive psykisk helsefremmende arbeid med elevene. I en av forskningsartiklene presenteres undersøkelser på psykisk helse i skolen, og viser til flere samarbeidsprosjekt som har sett på hvordan undervisning i psykisk helse kan være (Klomsten, 2017). Resultatene viser at et eget fag om psykisk helse ble godt mottatt av elevene og at elevene responderte godt på å samtale om følelser i skolen og at det kan være effektivt å inkludere spesifikke tips til verktøy å benytte i stressende situasjoner for elevene (Klomsten, 2017). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen* utgitt i 2018, presenterer hvordan lærere anser sin rolle i psykisk helsefremmende arbeid, hvordan de takler utfordringer og deres behov for støtte og videre kompetanse (Ekornes, 2018). NIFU-rapporten (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) fra 2014 blir også inkludert i boken. Det er en rapport som presenterer spørreundersøkelse gjennomført blant lærere, skoleledere og skoleeiere om psykisk helse, og viser til lærere som ønsker systematisk arbeid i skolen for å forebygge vansker og fremme god psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). Av resultatene fra rapporten nevner lærere tilhørighet og trygghet som positivt for elevens psykiske helse. Videre kommer det frem at lærerne ønsker kompetanse, ressurser og tilrettelegging for dette arbeidet (Holen & Waagene, 2014).

Andresen et al. (2023) gjennomførte en undersøkelse basert på anerkjennelsespedagogikk og selvbestemmelsesteori. Hensikten var å undersøke i hvilken grad elever føler seg sett av kroppsøvingslæreren (Andresen et al., 2023). Resultatene viste at 7,8 prosent ikke føler seg sett av læreren, mens 16,1 prosent av elevene er verken enig eller uenig i å bli sett av læreren

(Andresen et al., 2023). Resultatene til Andresen et al. (2023) kan knyttes til læringsmiljø, da induktiv læringsmetode handler om at elevene kan være med å bestemme (Lyngsnes et al., 2020). I en undersøkelse av Moen et al. (2018) ble det konstatert at instruksjonsmetode i kroppsøving er dominerende. Både elever og lærere ønsker mer variert undervisningsmetoder, og påpeker at involvering av elever er dårlig utnyttet i planleggingen (Moen et al., 2018). Dersom kvaliteten av kroppsøvingsundervisningen belager seg på lærerens kroppslige ferdigheter, kan det tyde på en deduktiv undervisningsform (lærerstyrt undervisning) (Moen et al., 2018). Ved induktiv undervisning trekkes elevene frem som ressurs for undervisning, og en viser dypere kompetanse enn ved deduktiv undervisning hevder Moen et al. (2018). Dette ved å tilrettelegge for veiledning og gode faglige samtaler, samtidig som en viser sin pedagogiske kompetanse (Moen et al., 2018).

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg begynne med å ta for meg hva psykisk helse inkluderer. Videre vil jeg sette fokus på hvordan psykisk helse er knyttet til individets oppfatning av seg selv og sitt forhold til omverdenen. Deretter vil jeg se nærmere på menneskets grunnleggende behov og drivkrefter, og hvordan disse påvirker vår motivasjon og evne til gode mestringsopplevelser. Maslow's behovspyramide vil bli benyttet for å utforske ulike perspektiver som kan belyse den komplekse dynamikken i mennesker. Videre vil jeg ta for meg skolens rolle i å ivareta individets psykiske helse og hvordan skolen kan legge til rette for et trygt og støttende læringsmiljø som fremmer trivsel og mestring.

Gjennom teorikapitlet ønsker jeg å avdekke sammenhenger og oppdage nye perspektiver som kan berike forståelsen av viktige temaene innenfor både dualistisk og holistisk perspektiv på mennesket.

3.1 Hva er psykisk helse?

Psykisk helse blir definert gjennom god psykisk helse, psykiske plager og psykiske lidelser (Folkehelseinstituttet, 2018). Tidligere har psykisk helse vært synonymt med helseplager og lidelser, mens i senere tid har positive aspekter kommet tydeligere frem (Folkehelseinstituttet, 2018). Psykisk helse defineres slik: «psykisk helse handler om hvordan du oppfatter deg selv og andre, hvordan du har det i hverdagen og hvordan du takler utfordringer» (Helsedirektoratet, 2022). Helsedirektoratet (2022) påpeker at alle har en psykisk helse, på lik linje som fysisk helse (Helsedirektoratet, 2022). Differansen mellom fysisk og psykisk helse er at psykisk helse handler om egne tanker og følelser, hvordan du har det i møte med andre og i hverdagen på et generelt nivå, mens fysisk helse handler om kroppens tilstand (Helsedirektoratet, 2022). Helsen vår, både psykisk og fysisk, har betydning for hvordan vi har det. Ut fra definisjonen kan vi forstå at fysisk og psykisk helse er tett forbundet og har en gjensidig påvirkning.

3.2 Menneskets identitet – hvem er, og hvem blir du?

Når en snakker om mennesket, kan det forstås på ulike måter. Descartes filosofiske tekster gjorde rede for den dualistiske tradisjonen om kropp (Sæle & Sæle, 2021). Dualisme innebærer at kropp er det materielle og fysiske på den ene siden, og at kropp er det subjektive og psykiske på den andre siden (Engelsrud, 2006). Menneskesynet hvor man setter kropp og

sinn sammen, kalles holistisk menneskesyn (Zunker, 2008). Ved et holistisk menneskesyn ser en på mennesket som sammenvevd, og anser perspektiver i mennesket som helhetlig.

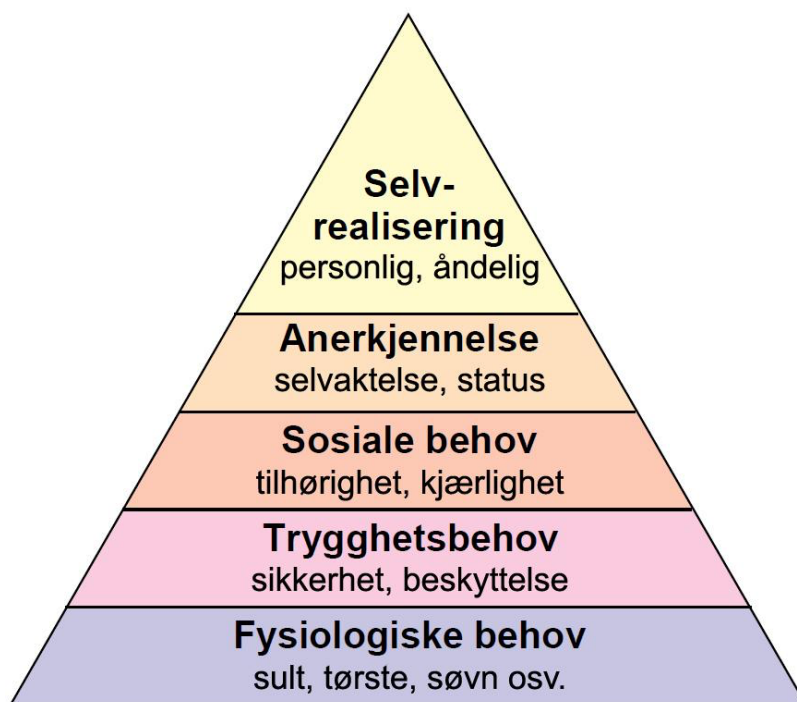
Et hvert individ er unikt, på lik linje som enhver identitet er personlig (Viig et al., 2021). Viig et al. (2021) skriver at personlig identitet avhenger av tanker, følelser, atferd, kropp, relasjoner, talenter og essensen i deg personlig. Identiteten kan oppleves stabil, men identiteten vil aldri være fullendt eller konstant, den vil variere kontinuerlig gjennom livet (Viig et al., 2021). Mennesker er styrt av følelser som regulerer, mennesker er bestående av tanker og følelser om hvordan en er, har det og ønsker å oppnå, blant annet. Følelsen i deg seg, selvfølelsen, handler om hvordan du opplever egen verdi, kjernen i selvet og måten en er på (Øiestad, 2009). Selvfølelsen bygges gjennom samspill med andre, og veksler mellom det trygge og det redde. Opplevde utfordringer og utrygghet er en del av livet, og selvfølelsen reguleres i takt med opplevelser og erfaringer (Øiestad, 2009). Øiestad (2009) påpeker at fundamentet i selvfølelsen er kroppsfølelsen. Individ jobber individuelt gjennom livet med egne ønsker, behov og trivsel som endrer eller bedrer selvfølelsen. Videre sier Øiestad (2009) at mennesket bygger videre selvfølelsen i det sosiale rom, ved å sette individuelle følelser i forhold til menneskene og omgivelsene rundt. Derfra utfordres identiteten i takt med det sosiale.

Kroppen blir et perspektiv på verden, som både blir persipert og som persiperer andre ubevisst (Finke, 2019). Å persipere handler om å oppfatte, altså hvordan kroppen blir oppfattet og hvordan oppfatte en annen kropp. Kroppen som fenomen kan både bli forstått og misforstått (Finke, 2019). Kroppsfenomenologi handler om kroppen som et fenomen, om den levde eller fenomenale kroppen (Finke, 2019). «Den som spiller er ett med feltet og føler retningen mot målet ... like umiddelbart som de vertikale og horisontale planene i egen kropp» (Merleau-Ponty, 1994). Et individ gjør beregninger etter kroppslig reaksjon og kroppen i bevegelse strukturerer vårt formål. Enhver bevegelse en spiller utfører, vil være virkende på banens karakter og etablere reaksjonsmønster i kroppen, som reviderer fenomenologien i individet (Merleau-Ponty, 1994). En levd kropp har sitt unike sett med utfoldelsesmønster og erfaringer for å gjennomføre kroppslige bevegelser og det som er implisitt i den. Merleau-Ponty (1994) oppsummerer det; vi mennesker både *er* og *har* kropper. Det er kroppen vår som opplever verden først, og er forutsetningen for at vi tenker og vurderer som vi gjør (Duesund, 1995). Duesund (1995) hevder at det ikke alltid finnes ord for å beskrive opplevelser og følelser. Det er gjennom kroppsfenomenologien vi finner

forklaringen til de øyeblikkene vi er målløse og ordtomme – med tid kan disse opplevelsene være lettere å beskrive.

3.3 Maslow's behovspyramide – menneskets behov

Abraham Maslow (1908-1970) utviklet en teori som forklarte grunnleggende behov i mennesket (Maslow, 1987). Behovene er skildret av Maslow (1987) fra situasjoner som skulle forklare likheter ved menneskets atferd. Teorien tar ikke for seg handlingsforløpet spesifikt – men beskriver motivasjonen i mennesket for å dekke våre behov (Maslow, 1987). Maslow (1987) skiller mellom mangelbehov og vekstbehov. Behovene lister han opp i en pyramide, fra mangelbehov nederst til vekstbehov øverst (Maslow, 1987).



Figur 1: Maslow's behovspyramide (Norheim, 2022)

Som vist i figuren over består pyramiden av fem behov, hvorav de tre nederste er mangelbehov og de to øverste vekstbehov (Maslow, 1987). Videre vil jeg ta for meg de tre midterste behovene; trygghetsbehov, sosiale behov og anerkjennelse.

1. Trygghetsbehov: Trygghet for mennesket handler om faste rammer, orden og struktur – vi trenger bosted og trygge omgivelser (Maslow, 1987). Stabilitet og regelmessighet ligger som et behov for å føle seg trygg.
2. Sosiale behov: Mennesket ønsker kjærlighet og tilhørighet (Maslow, 1987). Mennesker drives av det sosiale, og vi ønsker å være i fellesskap, føle samhørighet og kjærlighet.

3. Anerkjennelse: Det siste inkluderte punktet fra pyramiden er anerkjennelse. Å bli respektert og anerkjent for den man er, kan føre til selvtillit og utvikling av kompleksitet av mindre verd (Maslow, 1987).

3.3.1 Trygghetsbehov

Maslow (1987) mente trygghetsbehovet handlet om sikkerhet og beskyttelse, «en beskytter, eller sterkere person eller system, som de kan stole på» (Maslow, 1987). I dagens samfunn er det ikke sikkert en opplever å føle seg utrygg eller ubeskyttet, men en kan aldri undervurdere følelsen av trygghet. Selv om en ikke aktivt tenker på sikkerheten gjennom livet, kan sikkerhetsbehovet være dekt. Spiralen som nettopp ble forklart av foregående behov, gjelder for de andre behovene Maslow (1987) har listet i behovspyramiden. Det er ikke alltid tanken om hvilke behov som er dekt når en har det. Å være trygg kan settes i sammenheng med sikkerhet og beskyttelse (Maslow, 1987). Mennesker ønsker en form for struktur, stabilitet og andre elementer som gjør at en har kontroll over eget liv. Det er ønskelig å være beskyttet fra fysisk eller psykisk skade (Maslow, 1987). Dersom en elev ikke føler seg sikker og beskyttet, kan det vekke engstelsesfølelsen (Hovland, 2021). Engstelige elever kan ha problemer med å konsentrere seg når det kommer til skolesammenheng, da deres bekymringer ikke slipper tak (Hovland, 2021; Maslow, 1987). Opplevelsen av at faglig læring og psykisk helse er i påvirkning av hverandre kommer da tydelig frem (Hovland, 2021). Trygghet og sikkerhet kan oppleves gjennom relasjoner. Å ha trygge relasjoner til medelever er viktig for engstelige elever, slik at dem tørr å utfordre seg (Hovland, 2021).

3.3.2 Sosiale behov

Det tredje behovet (andre behov for denne oppgaven) ovenfor handler om sosiale behov som kjærlighet og tilhørighet. Maslow (1987) beskrev at det ikke handler om ekteskap og kjærlighetsforhold primært, men om vennskap, relasjoner og det å være en del av noe, å føle seg inkludert. Skolen er en sosial læringsarena (Udanningsdirektoratet, 2023). I følge Udanningsdirektoratet (2023) skal skolen «støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen forøvrig».

Det sosiokulturelle læringssynet handler om å forstå mennesker som et resultat av sosiale interaksjoner (Vygotsky, 1978). Læringsteorien handler om at barns kulturelle funksjoner og utvikling består av to nivåer (Vygotsky, 1978). Det første nivået er på et interpsykologisk nivå, det utspiller seg fra sosialt samspill til det psykologiske nivået i barnet (Vygotsky,

1978). Det andre nivået er den proksimale utviklingssonen, som handler om barnets nåværende utviklingssone til hva barnet kan tilegne seg ved hjelp eller i samarbeid med andre (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1978) hevder at læring skjer ved hjelp av kulturelle artefakter i medieringsprosesser. Han tilføyer at de fysiske artefaktene omhandler menneskets aktivitet i ulike omgivelser, og at psykologiske artefakter foregår i det indre mennesket og er ansett som viktigst (Vygotsky, 1978). Språket mennesket fører har dermed en essensiell rolle for den sosiale og menneskelige aktiviteten som vil føre til utvikling, altså læring. Sosiokulturelt læringssyn handler om det verbale samspillet, fra indre til ytre nivå (Vygotsky, 1978).

Mennesket formes i samspill med sosiale og kulturelle omgivelser, og erfaringene danner individets verdi (Jordet, 2020a). Gjennom sosial verdsetting tilrettelegger vi for hverandres bidrag og anser den andre som verdifull som dyrker ens selvtillit (som blir nærmere beskrevet ved neste behov, anerkjennelse) (Jordet, 2020a). Barn opplever gjennom sanser og språket, språket hjelper en å tenke og bearbeide opplevelser og kommunisere dette (Vygotsky, 1978). Kommunikasjon foregår konstant gjennom følelser, kroppsspråk, lyder og vokalisering. Den proksimale utviklingssonen er den nærmeste utviklingssonen og påvirkes gjennom hjelp, veiledning eller oppmuntring av andre med kompetanse (Vygotsky, 1978). Det er grunnleggende i et menneske å bruke sine kunnskaper, kompetanser og interesser i læring (Jordet, 2020b). Alle elever i skolen er ulike og ankommer skolen med ulik bakgrunn, ulike sosiale og kulturelle forutsetninger. Jordet (2020b) hevder at dersom elevene skal benytte kunnskap og ferdigheter de innehar, må de oppleve å bli tilrettelagt for, etterspurt og anerkjent av medelever. Dersom elevene bidrar med kunnskap og ferdigheter i skolen, vil mestringsopplevelsen styrke deres selvtillit. Sosial verdsetting krever at eleven innehar ressurser som vil lønne fellesskapet, og ens eget bidrag er like viktig som andres (Jordet, 2020a). For elevens utvikling bør en bli utsatt for å lære i og med andre.

3.3.3 Anerkjennelse

Det fjerde behovet i behovspyramiden er anerkjennelse. «All people in our society (with a few pathological exceptions) have a need or desire for a stable, firmly based, usually high evaluation of themselves, for self-respect or self-esteem, and for the esteem of others» (Maslow, 1987). Altså kan selvrespekt og selvtillit endres i samråd med andres tanker, hvordan vurderes og respekteres vedkomne. Selvrespekt og selvtillit bygger på et sosialt samspill, det kan danne tillit og respekt å møte andre. Med kommunikasjon som verktøy anerkjenner vi den signifikante andre med ord eller handling. Vi formes i samspill med

omgivelsene, og anerkjennelse er en metode for å vise omsorg (Jordet, 2020). Ved anerkjennelse bekrefter vi den andres unike egenverdi, likeverd og positive egenskaper (Jordet, 2020). Jordet (2020) mener opplevd omsorg og kjærlighet vil danne grunnlaget for en trygg selvfølelse. Han nevner videre at å bli respektert vil bedre retten til å være deg. Å oppleve respekt vil da danne grunnmuren for egen respekt, selvrespekt, og dersom en ikke opplever å bli respektert, kan dette trigge selvrespekten i et individ (Moen & Jordet, 2023). Ved å trigge egen selvrespekt kan det påvirke troen på deg selv i dine omgivelser i prosesser som utforskning og læring. Av opplevd omsorg og kjærlighet kan det utvikles gode følelser og selvrespekt. Som et siste begrep for egen selvoppfatning presenterer Jordet (2020b) selvtilitt, tillit til å mestre seg selv og eget liv. De tre overnevnte begrepene: selvfølelse, selvrespekt og selvtilitt danner både mestringsfølelsen og begrensningene i et individ (Jordet, 2020b).

I skolen oppleves anerkjennende kjærlighet gjennom omsorg, varme, empati og emosjonell støtte (Jordet, 2020a). Dersom læreren møter eleven med aksept, empati og med en bekræftende holdning, kan eleven danne en grunnleggende tillit i relasjonen og føle seg verdsatt (Jordet, 2020a). Dette igjen kan ha innvirkning på elevens selvfølelse. Lærerens evne til å etablere positive relasjoner og møte eleven med kjærlighet, hevder Jordet (2020b) er «lærerens pedagogiske nøkkelkompetanse».

3.4 Motivasjon og mestring

Skolen skal tilegne elever unik kompetanse som resulterer i vekst og utvikling (Imsen, 2020), også i kroppøving. For å forklare hva som får mennesket til å gjøre, må begrepet *motivasjon* trekkes inn (Imsen, 2020). Imsen (2020) påpeker at motivasjon handler om hva som gir retning, mål og mening i aktiviteten en bedriver. I skolen vurderer lærere hvordan elevens motivasjon er. Elevmotivasjon brukes til å forklare oppmerksomhet og anstrengelse som er til stede ved en aktivitet (Imsen, 2020). For ethvert menneske vil motivasjon være en kontinuerlig variabel (Befring, 2016). Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at en av de største utfordringene lærere står overfor er motivasjon for læring.

For å motivere elevene i kroppøving bør utfordringen og mestringsevnene samsvare. Å være i motiverte handler om at mennesket er engasjert i en oppgave i et bestemt miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mennesket benytter da sine egenskaper innenfor et begrenset område, og interaksjonen mellom miljø og oppgave kan oppleves fysisk, emosjonell eller intellektuell (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi (1990) hevder at dette resulterer i *flyt*, som typisk

skjer ved lek. Flyt skjer når den psykiske energien (oppmerksomheten) blir benyttet til å nå realistiske mål og individets ferdigheter passer aktivitet (Csikszentmihalyi, 1990). Jakten etter å nå målet gjør at en glemmer alt annet, og kan oppleves revolusjonerende i et menneske, da følelsen i etterkant gir en opplevelsen av egen kompleksitet (Csikszentmihalyi, 1990). På følelsen en oppnår benytter Csikszentmihalyi (1990) beskrivende substantiv som «pleasure» og «enjoyment» (glede og nytelse). Grunnen til at han bruker disse ordene ved endt handling, er da disse følelsene ikke nødvendigvis ligger latent ved gjennomføringen (Csikszentmihalyi, 1990). Gleden kommer av tilfredshet når informasjonen i bevisstheten rapporterer at et nivå er nådd. Nytelse oppleves når et individ opplever at en har nådd et nivå over det en trodde var overkommelig (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi (1990) kobler følelsen av nytelse direkte til flyt, da «enjoyment» er følelsen som gir deg opplevelsen av at du klarer nye mål og nye ferdigheter. Dermed er dette i direkte kontakt med følelsene aktivitet og bevegelse gjør med en.

Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at motivasjon er individuelt og konsekvensen av manglende motivasjon i skolen er svært utfordrende da motivasjon er avgjørende for læring. Motivasjonen til elevene avgjør innsatsen deres med utgangspunkt i tidligere erfaringer, tanker og opplevelser. Vi kan definere motivasjonen vår i hva en har lyst til (indre motivasjon) eller jakten etter belønning (ytre motivasjon) (Reiss, 2012). Dersom en elev har lyst til å gjennomføre salto i kroppsøvingen kan dette styres av en indre lyst i en selv. Mens dersom eleven vil ta salto på grunnlag av vurdering eller belønningsårsaker, defineres motivasjonen som ytre. I følge Ryan og Deci (2000) viser indre motiverte mennesker ytterligere interesse, begeistring og selvsikkerhet, enn de ytre motiverte. Både indre og ytre motivasjon kan graderes i sterk eller svak grad. I tillegg til indre og ytre motivasjoner kan det ha sin hensikt å se på hva elevene motiveres av (Ryan & Deci, 2017). Dette kan henge sammen med relasjoner og tilrettelegging og er personlig for ethvert individ.

Nytelsesfølelsen som skjer i mennesket når en oppfylder nye mål, kalles *mestringsfølelse*. Innenfor sosiokulturell læringsteori finner vi Bandura (1997) som utviklet teorien «self-efficacy», som er oversatt til mestringsforventning. Mestringsforventning handler om hvordan vi tilegner oss å nå ett bestemt mål (Bandura, 1997). Bandura (1997) hevder at forventningene som individ innehar vil påvirke atferd, tankemønster og motivasjonen til et individ (Imsen, 2020). Som mennesker er det naturlig å skygge det vi ikke mestrer, men dette er det egen mestringsforventning som avgjør (Bandura, 1997). Lav mestringsstro vil minske motivasjonen

for å gjennomføre oppgaven. Mens personer med høyere forventning, kan løse oppgaven med tålmodighet. Det som avgjør egen mestringstro er tidligere erfaringer (Bandura, 1997). Vi utfordrer oss selv basert på tidligere erfaringer og graden av forventet mestring. Dersom man oftest lykkes i mestringssituasjoner kan dette påvirke utfordringsviljen i mennesket, en opplever nytelse i flyt i følge Csikszentmihalyi (1990) og opplever mislykkede forsøk som en læringsprosess (Bandura, 1997).

Miljøet i kroppsøving skiller ofte mellom prestasjons- og mestringsorientert miljø (Ertesvåg, 2023). Det prestasjonsorienterte handler om at elevene spesifikt er opptatt av resultatet eller prestasjonen (Ertesvåg, 2023). Et mestringsorientert miljø legger til rette for at elevene velger oppgaver som er nok utfordrende for dem, og her vil også elevene kunne definerer mål og valgmuligheter for seg selv (Giske et al., 2013). Hvem en får innflytelse av, og hvem som er med på å forme vår identitet påpeker Mead et al. (1998) er en livslang prosess, og at det skjer i mennesket i samhandling med andre. Teorien han legger til grunn for er *speilingsteori*. Speilingsteori handler konkret om at vi speiler oss i tilbakemeldinger av andre og gjør tilpasninger kontinuerlig (Mead et al., 1998). Vi utvikler vårt eget selvbylde og andres oppfatning, og skjer parallelt i alle mennesker. Selvbylde kan dermed bli påvirket både positivt og negativt i det sosiale rom. De sentrale begrepene speilingsteori omhandler er jeg, meg, selvet og den generaliserte andre (Mead et al., 1998). Teorien er delt i tre faser, hvor den første fasen omhandler barns første leveår (Mead et al., 1998). Når en smiler til et barn smiler det tilbake, og de næreste relasjonene til barnet er viktigst. Både gjennom kroppsspråk, adferd og språk er nære relasjoner viktige (Mead et al., 1998). Fase to handler om at barnet utøver rolletaking i lek. En kan se seg selv fra andres perspektiv, og barn deltar i lek på flere ulike arenaer (Mead et al., 1998). Mead et al. (1998) definerer fase tre som der hvor barn forstår samfunnets spilleregler i større grad. En blir mer bevisst på forventninger til ulike roller en påtar seg sosialt. I helhet gjør fasene rede for jeg, meg og selvet, mens den generaliserte andre handler om alle rundt som påvirker oss.

3.5 Læreren – kompetanse i henhold til læreplanen

Det er ikke mulig å tilfredsstill barns læringsresultater om en ikke fokuserer på emosjoner og psykisk helse (Bru et al., 2016). Gjennom ulike undersøkelser har Ryan og Deci (2000) konkludert med at grunnleggende psykologiske behov må tilfredsstilles for at et individ skal kunne erfare integritet og velvære. Av behov lister de opp blant annet behovet om kompetanse (Ryan & Deci, 2000), i tillegg til autonomi og tilhørighet. For at et individ skal

ha oppfylt sine psykologiske behov, mener Ryan og Deci (2000) at behovet om kompetanse, autonomi og tilhørighet er essensielle og at alle bør ha opplevelsen av disse. Det ligger latent i ethvert menneske å føle tilhørighet til situasjoner en står over for. Dermed vil behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet være avgjørende for ytelsen – og dersom behovene ikke er tilfredsstilt, vil det ha motsatt effekt (Ryan & Deci, 2000).

Spesifikt for kompetanse nevner Deci og Ryan (2002) at det kan lede individer til å søke utfordringer som er nærliggende deres ferdigheter, samtidig som kompetansen kan bidra til å opprettholde og utvikle ferdigheter gjennom aktivitet. Kompetansen kan direkte stimulere følelsen av selvtillit og mestring (Deci & Ryan, 2002), selv om eleven ikke har ferdigheter innenfor oppgaven. Tilbakemelding kan være en nyttig for elevens kompetanse og dyktighet, da en gjennom oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger kan bidra med kunnskap for elevens beste (Ryan & Deci, 2000).

En lærer ha fagdidaktisk-, relasjon- og klasseledelses kompetanse (Vinje & Skrede, 2019). Fagdidaktisk kompetanse omhandler hva faget skal inneholde fra statlig oppfordring, som er læreplanen i styringsdokumentene. Da den offisielle læreplanen kan oppleves å være overordnet og utydelig for lærere i skolen, påpeker Berg og Thorbjørnsen (1999) at staten tilegner skoleledere, lærere og skoleeiere å tydeliggjøre læreplanen for seg. For å gjennomføre et slikt arbeid – har Dale (1989) definert ytterligere kompetanser som trengs:

1. Undervisningskompetanse
2. Planleggingskompetanse for undervisning i henhold til nasjonal og lokal læreplan
3. Didaktisk planleggingskompetanse ut fra hverdagsteori og kommunikasjon i kollegiet

Andreassen (2016) konkluderer med at det ikke er tilstrekkelig å være en god underviser, lærer må kunne planlegge ut fra nasjonal og lokal læreplan. Det må i tillegg ligge til grunn at innflytelsen mellom lærerne er utforskende og teoretisk rundt någjeldende læreplan (Andreassen, 2016). Læreplanarbeid er komplekst, og tar for seg mye – mellom den vedtatte læreplanen og oppfattede læreplanen kan det oppstå misoppfatninger som kan gjøre at vi blir for naive overfor hva læreplanens budskap er. Som en oppfordring av Andreassen (2016) bør en bruke «skeptiske briller» når en arbeider med læreplanteori slik at en kan se utfordringene med lokalt læreplanarbeid.

4 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvilke metoder som er benyttet for å besvare masteroppgavens problemstilling. Metoden jeg har valgt er kvalitative intervju. Først presenteres bakgrunn for metodevalg, deretter beskrives gjennomføring og analyse av intervjuene. Til slutt i kapitlet vil jeg redegjøre for validitet og reliabilitetsprinsippet mot forskningen, som er relevant for studiets gyldighet og troverdighet. Det vil også bli inkludert etiske dilemmaer ved å foreta en slik type forskning.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Med kvalitativ innsamlingsmetode er forskeren selv ute og undersøker for å skape forståelse av det sosiale aspektet ved forskningen, samt subjektive meninger (Thagaard, 2018, s. 15). I prosjektskissen for masteroppgaven ble det presentert at oppgavens innsamlingsmetode falt på fokusgruppeintervju. Med opplevelser av at informanter er vanskelig å engasjere og tidsbegrensninger, foretok jeg noen endringer. Fokusgruppeintervju ble til gruppeintervju, fulgt opp av flere individuelle intervju i etterkant for å nå et bredere felt.

Datainnsamlingsmetoden bygger på Kvale og Brinkmann (2015) definisjon av begreps- eller fenomensintervju, hvor intervjuet har som formål å kartlegge nyanser eller variasjoner av fenomen (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 94).

4.1.1 Hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming

Når en driver kvalitativ forskning er fenomenologi sentralt for å forstå de sosiale fenomen en undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi forsøker å skaffe beskrivelser av opplevelser, uten å verken klassifiserer eller abstrahere (Van Manen, 1990). Hermeneutikk handler om å tolke tekst (Kvale & Brinkmann, 2015), at en forsøker å finne meningen bak det som blir sagt eller skrevet. Å tolke meningen bak de sosiale fenomenene vil jeg gjøre gjennom induktiv tilnærming i tråd med Thagaard (2018), altså ved å koble empiri til valgt teori i etterkant av datainnsamling. Gjennom mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å skape forståelse og gi mening av kroppsøvlingslærernes refleksjoner rundt hvordan de fremmer god psykisk helse gjennom kroppsøvlingsundervisningen. For å forstå læreres refleksjoner benytter jeg fenomenologisk tilnærming, og for å fortolke og videre skape mening benytter jeg meg av hermeneutikk. Gjennom et kombinert hermeneutisk fenomenologisk syn hevder Van Manen (1990) at en kan gi mening til erfaringer og fenomen som undersøkes.

4.2 Semi-strukturert gruppeintervju

Det finnes ulike metoder for intervju. Både ulike måter å strukturere intervju, og å gjennomføre dem (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Ved et gruppeintervju er kravet til deltakere mindre. Antallet for gruppen er valgt ut fra Johannessen et al. (2021) og Smith og Sparkes (2018) beskrivelse av en gruppestørrelser. Der førstnevnte mener mellom seks og tolv, og sistnevnte fra fire til ti personer. Ved et gruppeintervju henvender forsker seg til informantene ved å stille spørsmål, følge opp svar og har en aktiv rolle i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81). Gruppeintervju vil generere en type informasjon fra deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81) samtidig som informantene vil posisjonere sine svar i relasjon til andre deltakere (Halkier, 2016).

Thagaard (2018) påpeker at det er ulike måter å strukturere et intervju på. Et semi-strukturert intervju er fleksibelt, og forskeren kan behandle spørsmålene fra guiden ulikt gjennom undersøkelsene (Bryman, 2016, s. 468; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Kvale og Brinkmann (2015) definerer intervju som en type samtale med en viss struktur og hensikt. Thagaard (2018) påpeker at med en semi-strukturert intervjuvariant kan deltakerne føle på større frihet og spillerom til å reflektere rundt tema og kan komme med innvendinger som ikke er forhåndssett. For gruppeintervjuet var det ønsket å ha en flytende samtale mellom deltakerne og at samtalen ikke var satt på forhånd, men samtidig fikk frem sine poeng i retning psykisk helse. Et strukturert intervju kunne utelukket muligheten for innvendinger og diskusjoner på tvers for informantene i gruppeintervjuet.

4.3 Strukturerte individuelle intervju

For å øke perspektivet på fagfeltet ble det gjennomført individuelle intervju i tillegg til gruppeintervju. Ved individuelle intervju, derav noen ble gjennomført skriftlig, opplevde jeg prosessen som mer intens og personlig. De skriftlige intervjuene ble gjennomført per e-post, da ble intervjuet tilsendt informant i ferdig format. Spørsmålene, samt oppfølgingsspørsmål, var skrevet i et dokument og for informanten var oppgaven å tilføye sine svar. I gruppeintervju kan en kan flyte på hverandres svar og tilføye tanker basert på andres talekunst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 81), mens i de individuelle intervjuene kan en få frem unike holdninger og meninger enkeltindividet sitter med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Samtalen som foregår ved et intervju er en sosial aktivitet mellom to eller flere personer (Smith & Sparkes, 2018). Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker er intervju ved kvalitativ forskning et forsøk på å forstå intervjuobjektets forståelse og oppfatning. De individuelle intervjuene

kan inkludere mer presise forklaringer av fenomener fra de ulike enkeltindividene enn fra gruppeintervjuet.

For de individuelle intervjuene vurderte jeg det annerledes. De individuelle intervjuene kom i etterkant av gruppeintervjuet, og derfra hadde jeg gjort meg noen tanker. Jeg ønsket å være tidseffektiv og få presise svar. Et ustrukturert intervju kan gi for stort spillerom til å ta fokus bort fra hva som er ønsket besvart (Thagaard, 2018), mens et strukturert intervju følger konsekvent intervjuguiden, med lite fleksibilitet og intervjuet kan oppleves formelt (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 96).

4.4 Pilotintervju

Med bakgrunn i mine valg om semi-strukturert gruppeintervju og strukturerte individuelle intervju, påpeker Neumann et al. (2023) at strukturen begrenser informantens svarmuligheter. Da dette var en risiko, gjennomførte jeg derfor gruppeintervjuet, med delvis (semi) struktur, med en pilotgruppe. Årsaken til pilotintervju er å teste og eventuelt utvikle intervjuguiden (Bryman, 2016). Pilotgruppen besto av en studenter på samme studie som sa seg villig til å stille. Alle hadde de kroppsøving som fag, men erfaringen de satte på var gjennom vikaropplegg eller praksis. Slik at dette ikke var «ekte» intervjukandidater.

Som hovedmål for pilotintervjuet ønsker jeg, som også Neumann et al. (2023) påpeker, at pilotintervjuet skulle gi en form for trygghet og eierskap til intervjumaterialet. Underveis og i etterkant av pilotintervjuet la jeg merke til hvordan jeg ordla meg i møte med denne gruppen. Det være hvordan jeg besvarte og håndtere deres refleksjoner, og hvordan jeg var lyttende og bekræftende underveis. Jeg la også merke til vanskelige formuleringer på spørsmålene, og at den røde tråden jeg hadde klart i hodet, ikke kom like godt frem til informantene. Det var også en viktig prosess for egen del da jeg la merke til hvordan jeg forsvarte og var veldig emosjonelt knyttet til eget planlagt intervju. Frem til nå hadde dette vært et arbeid mellom bare meg og veileder.

Informantene hadde lik oppfatning av utformingen av intervjuene som meg og bekræftet mine observasjoner når de skulle gi tilbakemelding. De utfordret meg på å lytte mer til informant fremfor å være knyttet til intervjuguiden som lå fremfor meg. At samtalen skulle være mer naturlig enn kunstig, da naturlige situasjoner kan trygge og fremme åpen- og ærlighet. Kvale og Brinkmann (2015) mener det er gevinst for informantenes opplevelse at dem føler seg trygge på hverandre og situasjonen. At det derfor også bør inkluderes oppvarmingsspørsmål

for å danne grunnlaget for den videre samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få det naturlige enda godt frem kunne jeg startet med mer myke spørsmål i starten. Videre kunne vi gått i dybden på tema og stilt mer direkte spørsmål.

4.5 Intervjuguide

Det ble laget to intervjuguider, et for gruppeintervju og et for Intervjuguidene ble utformet (2 & 3) i tråd med prosjektets problemstilling og ståsted på forskningsfeltet. Som nevnt tidligere er innholdet i intervjuene utformet på bakgrunn av relevant forskning og fagfornyelsen.

Helsedirektoratet (2022) viser til at manglende mestring er en av de største risikofaktorene for ungdoms psykiske helse og kan settes sammen med helseproblemer og helseplager.

Forestående resultater fremkommer i rapporten *Folkehelse i et livsløpsperspektiv* fra 2022. Da rapporten speiler norske elever, gjør det å gjennomføre datainnsamling i norsk skole med samme tematikk overførbart.

Spørsmålene fra intervjuguiden ble brukt for å holde samtalen på tema og forme gruppeintervjuet til en viss grad. Intervjuguiden inneholdt direkte spørsmål om det jeg lurte på, samtidig som det var nokså åpne spørsmål hvor lærerne kunne reflektere slik som var ønskelig. Dette gjorde jeg med tanke på at intervjuobjektene skulle ha mulighet til å «diskutere» og reflektere rundt spørsmålene i gruppen de satt i. Intervjuguiden til de skriftlige intervjuobjektene inneholdt mer presise spørsmål og denne intervjuguiden (vedlegg 3) er en revidert utgave den første intervjuguiden.

Intervjuguidene bygde på læreplanens begrep og prinsipper, dette ble gjort med tanke på at læreplanen tar for seg psykisk helse direkte og blir satt i sammenheng med fysisk helse. Dermed starter guidene (del 1) med spørsmål direkte knyttet opp til læreplanen i kroppsøving. Læreplan skal alle lærere i skolen i mer eller mindre grad kjenner til, og skal støtte sitt kroppsøvingsfag til. Guiden tok for seg spørsmål knyttet til den generelle delen om psykisk helse og diverse definisjoner fra læreplanen. Videre ble det dypdykk i begrepet psykisk helse og læring av begrepet (del 2). I forhold til hvordan en kan inkludere og ekskludere et psykisk helseperspektiv, og hvilke fordeler og ulemper dette kan ha for en elev. Som del 3 av intervjuguiden ble det spørsmål knyttet til tre prinsipper for anerkjennelse; selvtillit, selvrespekt og selvfølelse. Disse tre finner en innenfor Arne Jordets teori om anerkjennelse. Jordet (2020b) anser krenkelse som anerkjennelsesprinsippets motsetning. Teorien bak anseelsen bygger på Axel Honneths (Honneth & Holm-Hansen, 2008) publikasjoner om

perspektiver og verdien av anerkjennelse som fenomen. Derav er det ulike spørsmålsformuleringer som bygger på dette i intervjuguiden.

Alle intervjuene bygget på samme mal for intervjuguide. Dette påpeker Patton (2015) skaper et godt sammenligningsgrunnlag, samt at det kan forsikre at spørsmål har samme ordlyd for de ulike intervjuene. Dette ble malen:

Del 1: Dypdykk i læreplanen

- Tverrfaglig tema: folkehelse og livsmestring
- Kjerneelement: bevegelse og kroppslig læring
- Ulike begrep: trygg identitet, positivt selvbilde

Del 2: Om begrepet: Psykisk helse

- Inkludering/ekskludering
- Læring om begrepet
- Utdanningens fokus

Del 3: Elevens selvtillit, selvrespekt og selvfølelse

- Selvoppfatningens betydning
- Oppfatning av ens psykiske helse
- Kommunikasjon og utfordringer
- Tips til meg om psykisk helse i kroppsøving

4.6 Utvalg og rekruttering

Innenfor kvalitativ metode er forskeren selv ute i feltet og har kontakt med personene som deltar (Thagaard, 2018). Det er mange måter å sette sammen et utvalg på. Utvelgelsen er viktig med tanke på gruppens posisjon i prosjektet (Halkier, 2016). I lys av problemstillingen og dens hovedfokus, psykisk helse, utelukker jeg derfor elever for mitt prosjekt. Dette er gjort med bakgrunn i at temaet kan bli for personlige og inngripende i eleven. For utvalget ønskes det dermed lærere i skolen.

Av kriterier til lærerne ble disse holdt nokså åpne fra start, da jeg så gevinsten i å inkludere et mangfold av kroppsøvingslærere. Halkier (2016) påpeker at dersom man kan argumentere for at en gruppe er bedre representert for forskningen enn en annen, må begrunnelsen være teoretisk. Og siden gruppen kan posisjonere sine svar ovenfor hverandre (Thagaard, 2018), er det viktig å verken ha for homogene eller heterogene grupper (Halkier, 2016). Jeg valgte å ha lærere fra samme skole til gruppeintervjuet, av den grunn at de kjente til hverandre og at det krevde mindre planlegging, siden det hadde vært et problem allerede. Det var krav om at lærerne hadde 30 studiepoeng i kroppsøving og var kroppsøvingslærere på tidspunktet intervjuet ble gjennomført. Det resulterte i at nyutdannede og erfarne lærere deltok som informanter i intervjuene.

Utvalget besto av lærere med ulik erfaring og kompetanse. Begrunnelsen til at det falt på akkurat disse er av tilfeldighets- og snøballutvalg. Det hele startet med å rekruttere sju informanter til et gruppeintervju på en skole jeg kjenner til. Det beskrives også av Halkier (2016) at deltakere bør ha samme rolle i organisasjonen de er en del av, at gruppen er sammensatt. Dersom det er store ulikheter i gruppen, kan det bli vanskelig for dem å kommunisere med hverandre (Halkier, 2016). Samtidig som det kan være vanskelig å få diskusjoner og oppleve ulike oppfatninger dersom gruppen oppleves å ha identiske refleksjoner. Av ulike årsaker er det vanskelig å motivere og finne anledning som er gunstig for enhver. Det var i alt tre lærere som takket nei i siste liten eller meldte avbud av andre årsaker. Sto til slutt igjen med fire lærere som stilte til gruppeintervju på planlagt dato. I etterkant av dette rekrutterte jeg informanter gjennom bekjente. Fra ulike skoler i landet, gjennom snøballutvelgelse, sto jeg til slutt med fem lærere som stilte til individuelle intervju. Dette ble gjennomført både skriftlig og muntlig. Tre av dem ville levere intervjuet skriftlig, da de kunne administrere tiden selv. Mens de to siste gjennomførte digitalt intervju på Microsoft Teams classic sin videoanropfunksjon.

4.6.1 Informantene

For forskningsoppgaven finner jeg det relevant å presentere informantene, da utdanning og tidligere erfaringer kan spille inn på deres synspunkt og svar ved intervjuet. De er også gitt fiktive navn i henhold til anonymitet og personvernprinsippet. Alle har de 30 studiepoeng i kroppsøving fra sin utdanning.

Tabell 1: Presentasjon av informantene

Lærer	Utdanning & studiepoeng i kroppsøving	Erfaring	Hvorfor kroppsøving? Egen motivasjon for faget
Lærer 1:	Fullførte utdanningen i 1999, 30 studiepoeng i kroppsøving.	25 år	Lærer 1 synes i dag at friluftsliv er det mest givende med faget. Mens svømming oppleves som mest utfordrende.
Lærer 2:	Informanten fullførte sin utdanning våren 2022. Har 30 studiepoeng i kroppsøving	I underkant av 1 år	Gjennom kroppsøvingsfaget ønsker læreren å gi elevene samme gode erfaringene lærer 2 har med idrett og bevegelse. Målet er å vekke bevegelsesgleden.
Lærer 3:	Lærer 3 ble ferdig utdannet i 2023, og har 30 studiepoeng i kroppsøving.	I underkant av 1 år	Hans motivasjon for faget kommer fra idretten og at han selv synes kroppsøving var det beste faget i skolen.
Lærer 4:	Lærer 4 ble ferdig utdannet i 2023, og har 30 studiepoeng i kroppsøving.	I underkant av 1 år	Informanten er interessert i idrett, kropp og helse. Dette var dermed bakgrunnen for valg av fag til utdanningen. Som kroppsøvingslærer ønsker han å aktivere en aktivitetslyst i elevene og gi dem en bank å velge aktiviteter ut fra i livet.
Lærer 5:	Ferdig utdannet i 2021, mer enn 30 studiepoeng i kroppsøving	2,5 år	“Ønsker å snu trenden om at kroppsøving er en time som elevene tror de skal spille ballspill for moro og ha mindre fokus på idrett”.
Lærer 6:	Ferdigutdannet i 2013, mer enn 30 studiepoeng i kroppsøving	4 år	“Jeg ønsket å undervise i kroppsøving fordi jeg selv har stor idretts glede, og drevet med idrett/aktivitet hele livet. Også ønsker jeg at barn skal oppleve mestring og glede ved aktivitet”.
Lærer 7:	Ferdigutdannet i 2023, 30 studiepoeng i kroppsøving	0,5 år	“Kroppsøving er et av de fagene jeg liker best. Jeg liker å være i aktivitet og ønsker for elevene mine å få dem aktive, og oppleve gleden med det”.
Lærer 8:	Ferdigutdannet i 2021, mer enn 30 studiepoeng i kroppsøving	2 år	“Vil lære elevene ulike ting gjennom kroppsøving, noe som kan være spennende for dem å drive med og gi dem trygghet ved å være i bevegelse”.
Lærer 9:	Ferdig utdannet i 2005, 60studiepoeng idrett og mer enn	19år	“Jeg har alltid drevet med idrett og friluftsliv, og ønsker at barn skal oppleve bredde i fysisk aktivitet. Ønsker å jobbe med sosiale ferdigheter, og liker spesielt godt

	30studiepoeng kroppsoving		hvordan man kan ha undervisningen hvor som helst – best ute”.
--	------------------------------	--	--

4.7 Datainnsamling 1: Gjennomføring av gruppeintervju

Gruppeintervjuet fant sted på deres skole. Jeg som forsker kom til informantene. Som nevnt tidligere, var min hensikt at omgivelsene og situasjonen skulle føles uhøytidelig og naturlig. Slik at man underveis i samtalen fokuserte på å gi så reelle svar som mulig, uten å føle seg begrenset i noen grad. Å gjennomføre intervju i grupper, fremfor individuelt, ga meg som forsker rom for å observere holdninger og nærmere beskrive meninger hos deltakerne da jeg fikk en mer passiv rolle. Det ga også deltakere rom for å beskrive felles, og inkluderte at en kan være uenig og diskutere rundt enkelte spørsmål. Den som intervjuer er da engasjert i å vite den andres tanker og erfaringer om et fenomen gjennom en målrettet samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ikke å utelukke at deltakere holder tilbake egne meninger basert på nervøsitet eller tilbaketrukkethet.

Det hele startet med at lærerne fikk informasjon om hvordan gruppeintervjuet skulle foregå. Informasjonen bestod av tydeliggjøring av mitt forskningsprosjekt, hva datamaterialet skal brukes til og om hvordan gruppeintervjuet ville fungere. Ulike kriterier for fokusgruppeintervju, som ønsket om innsikt i relasjonene og gruppens tanker om tema (Gleiss & Sæther, 2021) ble inkludert i gruppeintervjuet, da dette i utgangspunktet var et planlagt fokusgruppeintervju. Videre tok jeg for meg deres retningslinjer som intervjuobjekt, samt tydeliggjøring av anonymitet og personvern som er gjort i henhold til SIKT.

Betydningen av tillitsforholdet mellom forsker og informant er relevant for intervjukvaliteten (Thagaard, 2018). Den naturlige, uformelle samtalen som skjer i forkant av intervjuet mener Neumann et al. (2023) har en betydning for før-forståelsen av lærerne. Dette var svært betydningsfullt for min rolle som intervjuer. Som planlagt hadde jeg generelle spørsmål i starten som en trygg åpning for gruppeintervjuet, hvor lærerne skulle signere samtykke og presentere seg for meg (og hverandre). Dette ble mer en formell handling da vi kjente til hverandre og allerede var presentert. Men det kommer frem som en handling i intervjuet.

For intervjuet brukte jeg diktafon fra Nettskjema. Intervjuets opptakstid er på 64 minutter totalt. Hvorav noen av disse minuttene gikk til informasjon og avslutning. Direkte i etterkant ble intervjuet transkribert. Dette ble gjort av den grunnen at jeg ville notere holdninger som bemerket seg underveis i intervjuet direkte hvor dem hørte til. Dette gjorde jeg for å styrke min analyseprosess av helhetsinntrykket og for å bedre min forståelse av deres meninger.

Underveis i gruppeintervjuet støttet lærerne seg til hverandre, de bygde på hverandres erfaringer og ble nærmest avhengig av å fylle på hverandres svar. De hjalp hverandre der de stod fast dersom de hadde mulighet for å tilføye. Som planlagt skulle jeg utforske deres forståelse av psykisk helse gjennom felles og individuell refleksjon. Dette kunne komme av erfaringer i skolen eller egne meninger, informantene sto fritt. Min erfaring er at av intervjuguiden var det mulig å slingre på spørsmål og oppfølgingssvar. Det gjorde samtalen svært naturlig. Som et intervju bygd på semi-struktur fungerte det ypperlig. I tråd med Bryman (2016, s. 468) kan en stille spørsmål utover intervjuguiden, og dette er essensen ved denne strukturen. Overgangen mellom ulike spørsmål gikk smertefritt, da lærerne stilte kontrollspørsmål til meg ettersom usikkerhet dukket opp.

Jeg merket underveis i intervjuet at denne før-relasjonen til lærerne kunne sette en stopper for å forstå lærerne eller å analysere deres svar fremfor å stille ekstra spørsmål. Neumann et al. (2023) påpeker at dette kan være et aspekt av å føre intervju med noen en har en tidligere relasjon til. Det kan være lett å gå i analyse- og tolkningsmodus underveis, da en kobler deres svar mot egne erfaringer (Neumann et al., 2023). Dette hadde jeg i bakhodet og det gjorde at jeg forsøkte å holde meg til intervjuguiden så langt det lot seg gjøre. Sett i etterkant er jeg derfor takknemlig for at disse spørsmålene var nokså åpne og ikke normative. Slik at lærernes meninger og forståelse kommer frem, og det i senere tid kan knyttes til studiets fokus.

4.8 Datainnsamling 2: Individuelle intervju

De individuelle intervjuene ble gjort skriftlig og tilsendt via e-post, foruten om et intervju hvor informant ville stille på digitalt intervju. Postholm et al. (2018, s. 117) påpeker at skriftlig intervju er en metode internett har åpnet for, som gjør at en kan ha både skriftlig og muntlig form på intervjuene. For denne forskningen landet avgjørelsen om metoden på redusert tidsbruk og et uforutsett ønske om ytterligere datamateriale. Ulempen er at gjennomføring av intervju skriftlig vil utelukke muligheten for å observere kroppsholdninger og oppfølgingsspørsmål. Men informantene fikk god tid på å besvare intervju spørsmålene og kunne disponere tiden selv, og som Postholm et al. (2018) påpeker vil det gi rom for refleksjon over tid og mulighet for god betenkningstid. Ressursbruken for å innhente svarene er denne intervjutypens styrke (Jacobsen, 2005). I mitt tilfelle handlet det om at ved utsending av intervju og til informantene returnerte svarene, kunne jeg ta fatt på andre deler ved masteroppgaven. Det tok om lag en måned før alle lærerne hadde besvart intervjuene. Alle

hadde de svart direkte i dokumentet, og brukt virkemidler som utheving eller understrek for å formidle ulike budskap ytterligere.

4.9 Transkribering og analyse

Alle intervjuene ble transkribert til tekstformat. Det ble gjort umiddelbart etter intervjuene, for en total gjennomgang av intervjuet mens det var ferskt på minnet og for å notere ned eventuelle bemerkninger underveis. Å transkribere var en krevende oppgave, og jeg ønsket å inkludere alle formeninger eller utsagn fra informantenes side. Det var viktig for meg i denne prosessen og notere ordrett av informant, slik at dette ikke ville få følgefeil for en senere analyse av materialet. Det digitale intervjuet og gruppeintervjuet ble lastet opp i nettskjema. Nettskjema transkriberer intervjuene selv, men disse gikk jeg over for å dobbeltsjekke. De skriftlige intervjuene var allerede i tekstformat. Men disse ble også gjennomgått grundig for å forsikre meg om at det var forståelig hva informant hadde besvart hvert spørsmål med.

For at analysen av datamaterialet skulle representere virkeligheten, var det viktig for meg at selv om alt ble oversatt fra dialekt til bokmål, skulle betydningen være den samme. Av Jacobsen (2005, s. 185) kan en se at variasjon i dialekter kan tolkes forskjellig når man oversetter, og at språkforenklingen er en ulempe. Rikdommen i informantens nyanse kan dermed bli svekket av oversettingen (Jacobsen, 2005, s. 185). Som forsker ønsket jeg ikke at denne nyansering skulle påvirke situasjonen i noe større grad enn naturlig for studier. Dermed, i oversettingsfasen, noterte jeg ned hvordan informant henvendte seg til meg og om informant stilte oppfølgingsspørsmål. Dette for å tydeliggjøre det verbale ved intervjuet.

Kvalitativt skal studiene utgjøre «en usammenhengende masse» (Postholm & Jacobsen, 2011), mens det for analysen vil være viktig å systematisere, forståeliggjøre og lage oversikt. For at leser skal få inntrykk av selve fenomenet, må det rapporteres strukturert og oversiktlig. Dette hadde jeg som fokus i påfølgende prosess etter transkribering, analyse. For min analyse valgte jeg å foreta en tematisk variant, som tar utgangspunkt i det transkriberte materialet. Selv om jeg tidlig gjennom transkribering vurderte diverse materiale som irrelevant for min forskningsoppgave, valgte jeg å ikke ta dette bort, da jeg ville sitte igjen med et helhetsbilde av intervjuet fremfor å gjøre denne vurderingen nokså tidlig i prosessen. I *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (Jacobsen, 2005, s. 130) påpekes det at mennesker har tillært seg egenskapen «se noe, og overse noe annet». Det foreligger konstant en risiko for at man foretar en ubevisst siling av innsamlet data (Jacobsen, 2005). Det vil også være relevant for min

analyse, men det var ikke et ønske at dette skulle skje tidligere enn nødvendig. Gjennom analyseprosessen vil dette være en faktor.

4.10 Tematisk analyse

For å analysere av intervjuene har jeg foretatt en tematisk analyse av datamaterialet. Dette er en metode for analyse utviklet av Braun & Clarke. Opprinnelig ble Braun og Clarke (2006) sekstrinnsmodellen utgitt i 2006 men for denne oppgaven vil jeg referere til deres reviderte versjon som ble utgitt i 2022 «Thematic analysis: A practical guide». Endringer som skapte den nye versjonen handlet om å være refleksiv i analyseprosessen, som betyr å være kritisk til forskerrollen og forskerprosessen (Neumann et al., 2023). Tematisk analyse handler om å skape mening av datamateriale etter tema (Braun et al., 2022). Braun og Clarke (2006) foretar seg seks trinn som skal utforske, tolke og utvikle tema basert på data, hvor kodene blir sett på som grunnmuren for å skape disse temaene. I dette kapitlet skal jeg ta dere gjennom min prosess ved bruk av denne analysemodellen.

1. trinn: Gjør deg kjent med dataene dine

I det første trinnet leste jeg gjennom de transkriberte intervjuene gjentatte ganger. Braun et al. (2022) mener at steg 1 skal en gjøre seg kjent med datamaterialet og danne seg et inntrykk av innholdet. I underbevisstheten merket jeg at hodet jobbet på spreng for å finne tema i materialet. Jeg foretok meg lesingen i papirform da jeg opplever dette som mest hensiktsmessig av egoistiske årsaker. Ved siden av meg hadde jeg et ark hvor jeg noterte ned tanker underveis. Dette fungerte som et verktøy for å forstå eget datamateriale.

2. trinn: Utvikle første koder

Steg 2 handler om å danne sine første koder (Braun et al., 2022). Notatene fra steg 1 ble gjort om til koder for mitt materiale. Prosessen ble overflyttet til PC. Jeg foretok koding av materialet gjennom farge-markering av tekst og kommentarfunksjonen i Word. Braun et al. (2022) påpeker at i denne prosessen skal en utforme koder semantisk. Dette innebærer å bruke informantens språk i kodene. Her ble et viktige spørsmål for meg underveis; hva er det informanten sier? Hvilket språk bruker informanten? Forsøkte så godt det lot seg gjøre å ikke tenke hensikten med forskningen og eget forskningsspørsmål. Da en kan utelukke relevant informasjon for videre forskningsarbeid.

3. trinn: Utvikle temaer

Etter å ha kodet ferdig materialet, begynte jeg å se kodene i sammenheng. Dette gjorde jeg ved å skaffe en oversikt over de kodene jeg hadde. Da jeg gikk gjennom kodene var det mange jeg anså som irrelevant å jobbe videre med. De jeg satte igjen med, forsøkte jeg å sette sammen i grupper ved å inne fellesnevneren og utvikle kodene til tema, da det er nettopp dette steg 3 handler om. Braun et al. (2022) påpeker at dette trinnet handler om å utvikle temaer. Tidligere omhandlet steg 3 å gjenkjenne eller identifisere (Braun & Clarke, 2006), mens nå brukes begrepet utvikle (Braun et al., 2022). Underveis med dette arbeidet sitter jeg særlig fast, og møter på mange utfordringer. Utfordringer der koder og begrepsbruk hos informantene, kan bety flere ting enn først antatt dermed ble det utfordrende å tilordne tema. Men med hjelp av medstudenter og veileder, gikk det til slutt.

4. trinn: Videreutvikle temaene

Steg 4 handler om å videreutvikle temaene fra forrige trinn (Braun et al., 2022). Fra trinn 3 satt jeg med en rekke tema med påfølgende koder for å underbygge. For å videreutvikle temaene laget jeg et tankekart med forskningsspørsmålet i midten og tema rundt. Derfra stilte jeg meg spørsmålet; kan disse temaene besvare mitt forskningsspørsmål? Braun og Clarke (2006) fremhever at å videreutvikle tema kan handle om å kaste bort noen ideer du har eller har hatt, den såkalte metoden «kill your darlings». Jeg vil påpeke at dette steget tok lang tid, da jeg måtte være «nytenkende» i forhold til prosjektet. Med induktiv tilnærming til datamaterialet, kan tema genereres av den individuelle forsker fremfor å se tema i sammenheng med teoretisk rammeverk (Braun et al., 2022). Intervjuguidene bygger på abduktiv tilnærming i del 3. Ifølge Braun et al. (2022) betyr abduktiv at forskeren beveger seg fra et semantisk nivå mot et latent nivå (som beskrevet for mitt prosjekt i kapittel 4.5).

5. trinn: Definere og gi temaer endelige navn

Til slutt satte jeg igjen med 3 tema som ble relevant for mitt videre forskningsarbeid, og i dette steget skulle temaene få endelige navn. Temaene skal i hovedsak være subjekt for den helhetlige masteroppgaven og gjenspeile resultatet (Braun et al., 2022). Navnene skulle videre bli overskrifter i analysen, og skulle hver for seg svare på problemstillingen til forskningen.

6. trinn: Skriv oppgaven

Dette siste trinnet i analysen er den analytiske historien, hvor en skal velge ut sitater fra materialet som skal danne grunn for datainnsamlingen (Braun et al., 2022). Underveis i

analyseprosessen måtte jeg være bevisst hensikten med studien. Samtidig som en er semantisk og alltid tenker på hva informant hadde til hensikt for budskapet (Braun et al., 2022). Braun et al. (2022) understreker at dersom en er for målrettet, kan en unngå uventede perspektiver eller handlinger underveis i arbeidet. Jeg forsøkte å være bevisst i mine refleksjoner og alltid gjenfortelle informantenes budskap.

I resultatkapitlet vil du finne 3 hovedfunn fra datainnsamlingen hvor disse seks trinnene har vært til stort hjelp.

4.11 Forskningsetikk

For et forskningsprosjekt har alle parter rettigheter som er viktige å bevare. Dette satte jeg meg inn i helt fra starten av slik at en ikke skulle trå feil. Det hele startet med å søke til SIKT – kunnskapssektorens tjenesteleverandør om å gjennomføre det påtenkte forskningsprosjektet. Her måtte jeg vente til denne søknaden ble godkjent for å gå i gang (vedlegg 1). I søknaden ble det lagt til grunn at ingen personlige opplysninger ville oppgis og når transkriberingen av data var utført, ble intervjuopptaket slettet. Intervjuet ble tatt opp i henhold til SIKT sine prinsipper, gjennom en databehandler som de støtter seg til (nettskjema). I tillegg ble de skriftlige intervjuene lagret i denne databasen for å sikre personvern og anonymitet. Data som innhentes ved en forskningssituasjon skal lagres konfidensielt (Thagaard, 2018). Det var viktig for meg å følge de nasjonale forskningsetiske komiteenes 14 retningslinjer som bygger på respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet (*Generelle forskningsetiske retningslinjer*, 2019, 10. februar).

I tillegg til de generelle forskningsetiske retningslinjene, fulgte jeg noen etiske retningslinjer definert i *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* av Dag Ivar Jacobsen (2005). Jacobsen (2005, s. 45) påpeker noen etiske retningslinjer en bør følge i sin forskerpraksis med fokus på intervju. Disse retningslinjene er knyttet mot undersøker og informant. De understreker at intervju ikke skal påvirke informantens privatliv, at informanten skal siteres direkte og at det skal foreligge samtykke (Jacobsen, 2005). Relevant informasjon som kan føre tilbake til enkeltpersonen er taushetsbelagt etter forvaltningsloven (Christoffersen & Johannessen, 2012). Resultatet og data må derfor anonymiseres og informasjonen må brukes direkte mot det formålet den skal. Det er viktig for alle deltakerne i forskningen at informasjonen er taushetsbelagt (Christoffersen & Johannessen, 2012). I forkant av intervju signerte alle informantene på samtykkeskjema (vedlegg 4) og krysset av for at samtalen kunne brukes til min mastergradsavhandling.

Under gjennomføringen er det en rekke etiske dilemma en kan møte på. Samfunnsforskning skal i utgangspunktet tjene på interesser både vitenskapelige og menneskelige, slik at det bidrar til samfunnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gleiss og Sæther (2021) påpeker at selv om informant og forsker har blitt enige om intervjuet, må en likevel tenke på disse dilemmaene. Det vil si at selv om samtykkeskjema ble underskrevet må dialogen mellom intervjuer og informant ligge latent underveis i prosessen. Uten å krenke ønsker intervjuer å komme så dypt og inntrengende som mulig på informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) legger til at det heller ikke er ønskelig at noen sier noe som blir angret på i etterkant av intervjuet. Det er derfor en enighet i forkant av intervjuet at svar og inntrykk fra samtalen kan endres og/eller angres i etterkant, dette står også skrevet i informasjonsskrivet (vedlegg 4) og vil bli informert om i innledningen av intervjuet.

4.12 Validitet og reliabilitet

For å bedømme forskningens kvalitet og relevans kan en trekke inn prinsippene om reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig, mens validitet vurderer gyldigheten av forskningen (Gleiss & Sæther, 2021). For dette prosjektet er det valg av intervju som forskningsmetode, teoretisk forankring og refleksjoner av dette som kan svekke og styrke reliabiliteten. Gjennom det forestående metodekapitlet er forskningen vurdert kontinuerlig. I dette kapitlet skal jeg ta for meg en nærmere konkretisering av svakheter og styrker ved de ulike metodiske valgene.

4.12.1 Reliabilitet

Christoffersen & Johannessen (2012) mener at reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningen er. De påpeker at det handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data (Christoffersen & Johannessen, 2012); hvilke data som er benyttet, innsamlingsmetode og bearbeiding av funn. Kvale og Brinkmann (2015) utdyper ytterligere at reliabilitet handler om resultatene i senere tid kan reproduseres. Ved kvalitativ undersøkelse hevder Thagaard (2018) at forskerens relasjon til forskningsfeltet og informanter påvirker reproduserbarheten og gjør den irrelevant. Dermed er det for denne oppgaven reelt å se på troverdigheten ved gjennomførte intervju.

For gruppeintervjuet benyttet jeg Diktafon-applikasjonen utgitt av nettskjema. Lydopptaket ble igangsatt på medbrakt mobiltelefon og på PC under intervjuet. Grunnen til at det ble brukt dobbelt lydopptak, var av tips fra medstudenter om at lyden kunne bli svekket og dermed var det nyttefult å benytte to. Dette ble gjort allerede ved pilotintervju – og hadde ingen andre

utfordringer enn at det kunne gå i glemmeboken. Nettskjema transkriberer intervjuene når de er ferdig opplastet, noe som gjorde prosessen med transkribering betydelig mye lettere. Jeg kunne da lytte til intervjuene, i lavere hastighet enn virkeligheten gjenspeilet, og kontinuerlig gjøre endringer underveis der ordene og tegnsetting ikke var riktig plassert. For de individuelle intervjuene ble de skriftlige dokumentene lastet opp i nettskjema, mens det ene digitale ble tatt opp i tråd med gruppeintervjumetoden. Når intervjuene var ferdig opplastet, kunne de slettes fra PC og beholdes i en lukket nettside.

Med det sagt, stiller jeg meg kritisk til forarbeid av intervju. Som nevnt tidligere ble det benyttet både intervjuguide, med en rekke spørsmål oppdelt i bolker, samt at det ved gruppeintervjuet ble benyttet en form for tankekart fylt med ord. Tankekartet ble nok mer forvirrende enn at det hjalp flyten i samtalen, som var hensikten med det. Det ble dermed foretatt en endring underveis da informantene ikke fikk noe flyt i samtalen, og jeg stilte de spørsmål til det som sto på arket. Det kan hevdes at intervjuet dermed hadde en naturlig «spørsmål-svar-spørsmål» gang i seg. Selv om det underveis ble diskutert mellom deltakerne, henvende de seg alltid til meg da de anså seg ferdig med allerede stilt spørsmål. Til gruppeintervjuet omformulerte jeg de spørsmålene jeg anså som utfordrende, da informantene skulle få disse i skriftlig form og det var ønskelig at de skulle ha til dels lik oppfatning av hva som ble spurt om. I tillegg til å omformulere spørsmål, fjernet jeg også de spørsmålene som vi ikke fikk tid til på 60 minutter i gruppeintervjuet, da det var mot sin hensikt at bare noen informanter fikk disse. Følte av den grunn at jeg stilte bedre forberedt til de individuelle intervjuene.

Gjennom analyseprosessen fikk jeg dermed en jobb med å fjerne, og systematisere gruppeintervjuet slik at det lignet de individuelle intervjuene. Og vil påstå at transparensen gjennom analysen, gjør at funnene representerer informantenes svar godt.

4.12.2 Validitet

For å vurdere gyldigheten av studien har jeg valgt å benytte Thagaard (2018) definisjon på validitet. Intern og ekstern validitet vil bli vurdert etter Bryman (2016). Bryman (2016) legger til grunn at intern validitet handler om observasjoner forskeren gjør og teoretiske antakelser en har, mens ekstern validitet handler om overførbarheten av studien som er gjort. Det vil si at validiteten avgjør hvorvidt denne studien reflekterer det virkelige liv og hvor overførbar funnene er til andre situasjoner.

Gjennom forskningsprosessen, både ved datainnsamling og bearbeiding av funn, har jeg forsøkt å være kritisk til egen rolle og transparent med å utvikle tema. Thagaard (2018) mener at det er i denne prosessen validiteten er viktig å ta stilling til. Allerede i intervjuene stilte jeg informantene kontrollspørsmål, dersom det var svar eller ord jeg ikke forsto, for å forstå hva de la i svarene sine. Dette var jeg takknemlig for i arbeidet med analyse. Da forsøkte jeg derfor å være semantisk og bruke informantens språk, noe som lot seg gjøre da jeg ikke behøvde å endre deres svar for en signifikant andres forståelse. Men dette ble en utfordring ved de individuelle intervjuene, da informantene hadde gitt skriftlige svar. Ved usikkerhet til formulering, måtte jeg da ta kontakt med informant per mail for oppklaring. Dette har dog styrket den interne validiteten – da jeg forsøkte å alltid bruke informantens språk for kode- og temagenerering.

For intervjuguiden hadde jeg inkludert spørsmål som spesifikt gikk på læreplanen, anerkjennelse og andre begrep. Ellers var samtalen åpen for informantene til å svare det de ønsket, og jeg la ingen føringer mot teori – da det teoretiske rammeverket for oppgaven ikke var ferdig utviklet. Å ikke ha forhåndsbestemt teoretisk rammeverk er et moment jeg opplever har styrket oppgaven min. Informantene hadde fritt spillerom til å svare det dem ønsket. Likevel hadde jeg forberedt oppfølgingsspørsmål basert på antakelser av mulige svaralternativer. Men da jeg ikke valgte teori før etter analyseprosessen, vil egen førforståelse og funnene samlet sett danne grunnlag for valgt teori for denne masteroppgaven. Dette vil ha påvirkning på forståelsesrammen. Førforståelser kan påvirke validiteten ved en studie (Creswell et al., 2018). Patton (2015) understreker likevel at ved å se på resultatene av et prosjekt og knytte dette til teoretiske perspektiver, vil forståelsen styrkes ytterligere og funnene forankrer seg dypere i teori. For mine resultater vil det både være teori som er satt i forkant av intervju (anerkjennelse og læreplanen), og teori funnet av utviklede tema.

For masteroppgaven ønsket jeg å få innsikt i denne problemstillingen av personlig interesse og et dypere innblikk i tematikken som fremtidig kroppsøvingslærer. Å velge kvalitativ tilnærming til forskning gjør at utvalget er mindre og den generaliserbare effekten blir noe mindre (Bryman, 2016). Thagaard (2018) bruker begrepet overførbarhet. Graden av overførbarhet er knyttet til tolkningen av resultat fremfor mønstre i materialet (Thagaard, 2018). Gjennom diskusjon og resultatdel av oppgaven la jeg derfor vekt på å beskrive detaljert og grundig, slik at leser kan bedømme overførbarheten for en selv.

I denne masteroppgaven ønsket jeg lærere med kroppsøvingslærerutdanning som var undervisere i faget. Kjønn, utdanning og yrkeserfaring var derfor varierende. Overførbarheten er derav av verdi dersom man finner informanter av like vilkår. Kontrastene i gruppen varierte med kjønn, erfaring og utdanningsoppbygging for det meste, i intervjuene henvendte informanter seg til studiested og erfaringer. Det kom også frem at lærerne hadde ulike holdninger og forhold til aktivitet og psykisk helse av personlige grunner. Kvale og Brinkmann (2015) legger til grunn at en studie kan ha ulik overføringsverdi til andre situasjoner, og fra denne masteroppgaven kan det argumenteres for at utvalget er karakteristisk for informanter i like posisjoner.

5 Resultater

I dette kapitlet presenteres funn fra studiens materiale. Informantene blir omtalt gjennom kapitlet som L1 til L9, slik at det vil være mulig å skille informantsvar. Gjennom tematisk analyse av datamaterialet delte jeg innholdet i tre hovedbolker. Innholdet vil bli presentert i disse bolkene: «forståelsen og anvendelsen av læreplanen i kroppsøving», «psykisk helse tar for liten plass direkte i kroppsøvingundervisningen» og «utfordrende med manglende kompetanse om psykisk helse i skolen»

5.1 Del 1: Forståelsen og anvendelsen av læreplanen i kroppsøving

Kroppsøving har på lik linje med andre fag i skolen en læreplan som redegjør for fagets relevans og tverrfaglig tema knyttet til faget. Som innledende del av intervjuet tok jeg for meg læreplanen som rettesnor for kroppsøvingfaget. Ønsket var å få et innblikk i hvor stor grad lærerne benytter seg av læreplanen i kroppsøving og hvordan de forstår den.

Informantene utdyper at faget har endret seg gjennom årene. Forandringer fra dem selv var i skolen, til de begynte som lærere og til nå. Tidligere var faget ferdighetspreget og høy måloppnåelse stilte krav til at du hadde gode motoriske ferdigheter, opplevde dem. Dagens elever har fortsatt motoriske ferdigheter, men ferdighetene skal ikke vektlegges for faget, påpeker majoriteten av informantene. Dette er den største forandringen i faget, og det som gjør flere elementer ved faget utfordrende. For eksempel er karaktersetning og motivasjon utfordrende. «At faget har endret seg er på godt og vondt» sier L1. L1 med de andre informantene fra gruppeintervjuer påpeker at færre driver barn driver med idrett, dette mener de ligger til grunn for endringen i fagets læreplan som er noe vag i beskrivelsen av fagets innhold. Fordelen med fagets endring er at «vi har fokus på eleven i seg selv» hevder L3.

Samtalen utartes i tråd med spørsmål fra intervjuguiden, og spørsmålet informantene skal diskutere er hvorvidt de benytter seg av læreplanen i kroppsøvingfaget. Spørsmålet inkluderer faget som helhet, altså planlegging, gjennomføring og evaluering. Det fremkommer at gjennomsnittet av informantene benytter læreplanen i faget, men i ulik grad. To informanter utdyper at læreplanen benyttes eksplisitt i starten av året, og at dette er for å tydeliggjøre for både elevene og informantene selv hva læreplanen inkluderer. Andre påpeker at læreplanen leses en sjelden gang, men at den ikke blir prioritert av verken lærere eller skolen generelt, slik som dem opplever det.

Jo, altså læreplanen er jo, vi prøver. Vi har ikke vært kjempegode, det er jo en ting med at, og dette har jeg sagt på møter vi har, jeg føler ikke at kroppsøvingfaget er prioritert. Når det kommer til for eksempel å lage emneplaner, det blir litt sånn som det ble nå, ok, jeg har laget emneplanene, de ligger der, så har vi ikke tid til å se mer på dem.» (L6).

Informantene legger til at de ikke er stolte over hvor lite læreplanen benyttes, men ilegger at det er et resultat av skolens vektlegging av de ulike fagene de underviser i. De opplever kroppsøvingfaget som «mindre verdt» og «bortprioritert». En informant uttrykket ønsket om et større initiativ fra skolens side, at skolen prioriterte faget i fellesmøtetiden for eksempel, slik som de gjør for andre fag. Informanten opplever å ikke bli hørt i skolen den jobber. Og dermed er opplevelsen at faget må prioriteres av den enkelte kroppsøvingslærer. Vedkomne jobbet som lærer ved overgangen til den nye læreplanen, og hevder at ikke engang ved innføring av den nye læreplanen ble kroppsøvingfaget prioritert.

En av nyutdannede informantene mente læreplanen hadde meget liten innvirkning på kroppsøvingundervisningen:

Jeg jobber særdeles lite med læreplanen. Vet ikke hvor mye jeg følger av den, men det er i så fall ubevisst. Jeg har fått med meg essensen i den, men planlegger ikke undervisningen min ut fra den. Planlegger heller det jeg vil ha, og det som jeg ser at elevene vil. Om jeg skulle sett på noe, så er det kompetansemålene fra læreplanen (L5).

Informantene nevner flere av kompetansemålene spesifikt. Og opplever disse som «konkrete mål» for faget. Videre i samtalen om læreplanen nevner seks av ni informanter at kompetansemålene fra læreplanen kan de se på oftere enn andre kapitler i læreplanen. Fagets relevans, tverrfaglig tema og kompetansemål regnes her som kapitler. Alle var klar over hva læreplanen består av, og trakk fram ulike konkrete eksempler fra fagets relevans, tverrfaglig tema og kompetansemål. En av informantene utdypet ytterligere gevinsten av å se de tre kapitlene i sammenheng og forstå helsegevinsten faget i helhet skal ha for enhver elev. Informanten tillegger at identiteten til elevene arbeides kontinuerlig med:

For min del handler det om å se disse i sammenheng, og se de helsefremmende fordelene som utartes av det. I mitt kroppsøvingfag arbeider jeg kontinuerlig med elevenes egne identitet gjennom å oppdage, godta og akseptere egenskaper

til en selv og andre. Dette påpeker tverrfaglig tema, fagets relevans og kompetansemålene at en skal gjøre. (L3)

Fra kompetansemål beveger samtalen seg over til tverrfaglig tema, samtlige av informantene er kjent med at det finnes tre ulike tverrfaglige tema. Samtalen tilspisses «folkehelse og livsmestring». Her dreide samtalen seg om formuleringen «faget skal fremme god psykisk og fysisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017) og deres forståelse av dette. Flere informanter trakk frem at psykisk og fysisk helse er noe som er i gjensidig påvirkning av hverandre, slik som L3 påpekte:

Vi vet gjennom forskning at psykisk og fysisk helse henger sammen. Vi vet det også gjennom oss selv. Dette forsøker jeg med utgangspunkt i læreplanen å lære elevene. Dette legger jeg som verdigrunnlag i begrepet «livslang bevegelsesglede».

Under samtalen kommer det frem at psykisk helse er et vanskelig tema å sette fokus på både i samtale og å observere hos elevene. L7 trekker frem: «Men når du er kontaktlærer, og du kjenner elevene dine godt, så er det mye lavere terskel for at de kommer og forteller deg om ting». Videre kom det frem at det er enklere dersom man har større kjennskap til eleven og er kontaktlærer med fordelen av en dypere relasjon.

En annen informant trekker frem at glede kan være en måte å betegne god psykisk helse. Og at kroppsøving er et fag som kan sette elevene i direkte kontakt med idrettslige aktiviteter som de kan drive med på fritiden for å oppnå denne gleden. L2 trekker frem glede og mestring i samme resonnement, og ytrer at gleden i aktiviteten kan være langsiktig:

Ved å for eksempel finne en eller flere aktiviteter eleven mestrer, og velger å fortsette med, kan dette medføre til livslang bevegelsesglede og skape en motivasjon og glede (god psykisk helse). For eksempel å introdusere håndball i gymtimen, og velge å holde på med dette på fritiden. Her finner man et lag med flere venner, og noe man liker å holde på med i flere år. Ved senere anledning er kanskje ikke håndball aktuelt lenger, men kanskje jogging/styrketrening/tur sammen med gode venner.

Fire av ni informanter vektlegger dette med å tilegne elevene “de riktige verktøyene” gjennom kroppsøvingsundervisningen, og mener dette er i tråd med læreplanen. Ved å tilegne

elever ressursene som trengs for å være i fysisk aktivitet gir informantene bedre utgangspunkt for god psykisk helse. L1 trekker frem at det ikke handler om å være god eller best om ressursene, men at elevene lærer ulike bevegelser og aktiviteter slik at de skaffer seg kunnskap om egen kropp. Dermed blir kroppen en ressurs for deres fremtidige bevegelse. Informantene setter psykisk helse i et fremtidsperspektiv og kobler det direkte med glede og mestring.

Ved å gi elevene de riktige verktøyene i kroppsøvingsundervisningen, kan det stimulere økt bevegelsesglede slik at de kan føle den individuelle mestrings- og gledesfølelsen – selv uten å være best eller i det hele tatt god. På sikt vil nok dette være gevinst for den psykiske helsen (L1).

Det presiseres fra en informant at det ikke handler om at prestasjonen skal gi glede, men at idealet for å delta i kroppsøving skal vektlegge innsats, ansvar, samhandling og positivitet. Tross forutsetningene elevene har med aktiviteten, skal gleden kunne oppleves for alle elever. Informanten påpeker igjen at dette er idealet for undervisningen, men at det er splittet fra hva elevene muligens opplever. En annen informant, L1, bruker ordet erfaring når glede skal defineres. At hvis man erfarer og danner grunnlaget for glede ved aktiviteter i kroppsøving, vil det være en følelse elevene knytter kjennskap til.

Jeg tror folkehelse og livsmestring handler om den enkle gleden ved å gjøre ting. Om at en må utfordre seg selv, og oppleve fremgang og mestring. Opplevelsen av lek, latter, samhold og utfordringer, hjelper en å bygge robusthet og selvfølelse, som igjen inspirerer til videre utfordringer. Det handler om den enkle gleden, og ikke om å bli sterkere, raskere eller teknisk flink. Men at gjennom variert bevegelse og med fokus på positive, spennende og gøyale kroppsøvingstimer kan en oppleve mestringsfølelse og samhold. Om en skaper positive opplevelser av å være i aktivitet og inkludere perioder hvor en selv kan se målbare endringer, kan dette styrke individets aktivitetsglede (L1).

Videre i samtalen skulle informantene reflektere rundt hvordan de opplever å fremme et godt selvbilde. «Å fremme et godt selvbilde» er formulert i læreplanen at faget skal tilrettelegge for (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her trakk informantene frem trygge omgivelser, fremsnakk, trygghet, egne valg og positivt byggende samtaler. Men de ga uttrykk for at det er tidkrevende å ta for seg disse oppgavene, og at formuleringer i læreplanen om selvbilde er noe

de håper elevene sitter igjen med etter endt grunnskole – uten at det har vært direkte fokus og undervisning om det. Flere lærere trakk frem at det var noe de ønsket å formidle gjennom å være gode rollemodeller for elevene. Det vil være vanskelig å hjelpe hver enkelt elev med dette, både for lærere og elever. L1 reflekterer rundt det slik:

I skolen rår man dessverre ikke over alt som kreves av deg. Om man ikke er kontaktlærer er det vanskeligere å følge opp enkeltelever som uttrykker utrygghet, for eksempel rundt svømming og kropp. Når det handler om trygg identitet og positivt selvbilde sitter nok alle med ulik porsjon av dette. Her spiller selvtillit, familiære forhold, interesser, utvikling, ja en rekke faktorer som spiller inn på ens identitet og selvbilde. Det krever tid, relasjon og gode rollemodeller for å arbeide med slike store ting.

Mens en annen lærer, med betydelig mindre yrkeserfaring enn L1, svarer at han ikke bruker så mye tankekraft på dette. Å fremme et godt selvbilde blir mer et overordnet fokus. Han forsøker å legge til rette slik at elevene tenker og ikke undervurderer kroppens kapasitet. L5 ønsker at elevene har tro på seg selv og at de er viktige, slik svarer han:

Har ikke tenkt så mye på hvordan en skal tilrettelegge for at elevene skal bedre sitt selvbilde, men tror det handler om at man forstår og ser at kroppen gjør det man vil den skal gjøre. At det er et samspill der.

5.2 Del 2: Posisjoneringen av psykisk helse i kroppøvningsundervisningen

Det var hensiktsmessig for meg å undersøke hvordan informantene oppfattet psykisk helse ytterligere. Basert på informantenes forståelse og anvendelse av læreplanen, ønsket jeg videre å gjøre et dypdykk i informantenes inkludering og ekskludering av psykisk helse i deres undervisning. Samtalen hadde allerede tatt for seg begrepet glede og satt i perspektiv med god psykisk helse. Dette ble diskutert videre.

Flere informanter binder glede med motivasjon, hvor motivasjon igjen forbindes med mestring. «Ved å finne en aktivitet som eleven mestrer, og velger å fortsette med denne kan det medføre livslang bevegelsesglede, motivasjon og generell glede» (L4). Informantene utdyper at mestringsopplevelser øker motivasjonen til elevene. Årsakene informantene lister opp er ved at gleden smitter over fra individ til individ, godt humør øker utfordringsevnen og når kroppen har det bra har hodet det bra. L1 legger til at dette ikke er noe elevene

nødvendigvis tenker over selv, men at som kroppsøvingslærere kan en oppleve humøret elevene er i og koble det til situasjonen. Som igjen kan være påvirkende for videre undervisning i forhold til om humøret er bra eller dårlig.

L4 trekker videre inn målet om livslang bevegelsesglede når motivasjon diskuteres som et grunnlag for kontinuerlige valg vedkommende tar overfor sine elever. Informanten utdyper at å motivere til fritidsaktiviteter som inneholder fysisk aktivitet har blitt et mål og noe som konstant forsøkes å implementeres:

Da jeg bruker kroppsøvingfaget til å stimulere livslang bevegelsesglede i elevene, forsøker jeg å alltid legge til rette for morsomme og motiverende aktiviteter. Tror at det kan motivere dem til å drive med fritidsaktiviteter.

Opplever at jeg har et konstant ønske om at elevene skal ta gode valg, både på og utenfor skolen. Ønsker derfor at de viderefører og velger fysisk aktivitet utenfor skolen også. Dermed er denne mestringsfølelsen interessant å skape.

Samtalen om gleden til enkeltindivid handler parallelt om læringsmiljøet informantene forsøker å tilrettelegge for. L2 nevner at miljøet i elevgruppen er avgjørende for hvorvidt utfordringene i timen oppleves og har innvirkning på ethvert individ. Gjennom endringer i læreplanen er det nå fokus på den enkelte, fremfor klassens prestasjoner sammen, hevder informantene. Men som klasse og medelever legger flere av informantene til at de forsøker å gjøre elever bevisste på hvordan de opptrer overfor hverandre i kroppsøvingundervisningen. L6 mener respekt er viktig for klasseromskulturen slik at samhandlingen fungerer bedre for den enkelte. «Det er viktig å oppleve å være i aktivitet med andre for å danne respekt og aksept i elevene fra tidlig av» (L3). Da elevene enkelt påvirkes av hverandre i både negativ og positiv grad, er det essensielt å være dem hvordan man behandler hverandre på en respektfull måte for selvfølelsen til enhver.

I den forbindelse påstår informant L2 at kroppsøving i høy grad kan bidra til læring om psykisk helse. Det handler om kulturen man bygger i klasserommet og tilretteleggingens fokus. Flere informanter uttaler seg om dette, av dem påpeker L7 følgende:

Kroppsøving kan bidra stort på læring om psykisk helse. Gjennom tilrettelegging i faget ønsker jeg at elevene skal ha gode opplevelser. Både i garderobesituasjoner og i timen. Forsøker å inkludere en prøve og feile – kultur og at elevene skal

forstå at det ikke er alt en kan mestre. Forsøker også å inkludere hvordan man er med hverandre.

L3 mener at det viktigste er at psykisk helse blir kjent for elevene direkte. Tilføyer videre at elevene skal vite at psykisk helse er et aspekt av egen helse, og at det fysiske og psykiske står i et avhengighetsforhold til hverandre. Seks av informantene enes om nettopp det, psykisk helse må nevnes og benyttes direkte i undervisningssituasjoner for at elevene skal lære om det. L9 påpeker at alle har en psykisk helse, det er verken noe en kan fjerne eller endre direkte. Oppgaven som lærer er derimot å ivareta og fremme en god psykisk helse for elevens videre liv. Informanten trekker inn personlige erfaringer, og hevder det ikke er før begrepet ble presentert informanten at egen psykisk helse ble interessant. Ikke for at den var dårlig eller bra, men for at det gjorde informanten bevissthet på hva som påvirket og ikke. L7 reflektere slik:

Jeg føler man må bruke begrepet om noen skal lære noe om det. Hvis en forklarer overfor elever hva det er, kan det kanskje gjøre dem mer observant. Elevene bør jo selv være klar over hva som skiller god og dårlig psykisk helse, så om en bruker tid i kroppsøving på dette, mellom aktiviteter og fletter det inn, så kan jo det være suksess.

«Å ha ulikt fokus på psykisk helse vil styrke læringen av begrepet» hevder L3. Informantene sier kroppsøvingsfaget med fordel kan rette ytterligere fokus mot fagligheten, fordi dette vil gjøre at psykisk helse vil ta større del. Grensesetting, ansvarlighet, bevisstgjøring og valgfrihet nevnes på tvers av informantene mens de resonnerer rundt hva som er ønskelig for elevenes læring om temaet. De ulike begrepene knyttes til elevens mentalitet, som de hevder er overførbart til elevens psykiske helse. Majoriteten av informantene mener faget skal stimulere selvstendige individ, som omhandler å gi elevene verktøy som danner ansvarlighet for eget liv. Her trakk L1 frem viktigheten av bevisstgjøring gjennom kroppsøvingundervisning:

Jeg ønsker å bevisstgjøre elevene gjennom variert bevegelse. Samtidig som en har fokus på lek og positive opplevelser, ønsker jeg at de skal få eierskap til deres bevegelse – som nevnt i forhold til målbar endring tidligere. Elever kan i mine timer medvirke selv.

Igjen kommer det opp til samtale at for noen lærere er mestring forbundet med psykisk helse. L1 trekker frem at dette ikke bare er gjeldende for aktivitet, men at elevene kan oppleve mestring gjennom teoretiske timer. «Jeg planlegger som regel timer i gymsalen med elevene, dermed blir det fort utstyr som er tilgjengelig og der vi er hver undervisningsøkt. Uten inkludering av noe annen læring enn bevegelse, hvert fall som jeg tilrettelegger for» sier L8. Det blir videre prat blant informantene om mulige teoretiske timer i kroppsøving, og hvordan gjennomføringen av det ville vært. Ingen ønsker å ha det, men ser på inkludering av teori som en mulighet.

L3 bruker selvoppfatning som begrep for å snakke om god kontra dårlig psykisk helse og kommer med konkrete eksempler fra egen undervisning. «La oss si at elevene har et forvrengt bilde av god eller dårlig selvoppfatning, da kan faget bidra til å bevisstgjøre eleven i praktiske oppgaver. Gjennom kroppsøving bruker jeg mye samtale, tilpasninger og oppfølging» (L3). Når det kommer til elevens selvoppfatning, forsøker læreren å kommunisere med eleven på dens nivå. I tillegg til samtale, tilpasning og oppfølging som L3 nevnte, forsøker L6 og L9 å endre eget mønster til hvordan en møter og tilpasser for enkeltindivid. «Forsøker også å endre mønster med hvordan jeg møter elevene både før, under og etter timen» (L9).

Gjennom flere av intervjuene kan en lese at informantene ønsker å nå ut til elevene med en bank av aktiviteter, hvor en eller flere aktiviteter kan være deres aktivitet for bevegelsesglede. Her trekkes grensesetting spesifikt inn. Det legges til grunn at å sette grenser for hvordan elevene kan utfolde seg ikke skal forekomme i deres kroppsøvingsfag. Informantene ønsker å stimulere gode helsevalg og danne kjennskap i elevene til spesifikke aktiviteter. Dette knyttes direkte til livslang bevegelsesglede som mål, hvor en lærer hevder: «Dersom en elev får stimulert sin bevegelsesglede gjennom aktiviteten den mestrer, har eleven allerede aktivert sitt aktivitetsarkiv og vet følelsen av bevegelsesglede».

5.3 Del 3: Utfordrende med manglende kompetanse om psykisk helse i skolen

Gjennom intervjuene nevner flere av informantene at læreplanens ulike formuleringer skulle vært arbeidet ytterligere med å forstå. Av tiltak som har vært gjort, er det for lite faglig fokus og kompetansen deres viser seg å ikke strekke til som kroppsøvingslærere. Det ufaglige arbeidet oppleves å straffes internt på skolen informantene jobber ved, og er med på å danne en kultur som hindrer kompetanseøkning mellom informantene. «Når man ikke har satt seg så

mye inn i læreplanen selv er det vanskelig å sette elevene inn i det» (L6). Informantene har gjennom intervjuet forklart hvordan læreplanen påvirker undervisningen og ytret et ønske om en bedre forståelse. Informantene som er nylig utdannet hevder at utdanningen rettet fokus mot læreplanen, som gjorde dem oppmerksom på at den er omfattende og inneholder mye. De utdyper at utfordringen fortsatt bunner i operasjonaliseringen av begreper fra læreplanen og at overførbarheten til undervisning ikke er tilstrekkelig. Informantene hevder at ved at utdanningsinstitusjonene ikke har fokus på dette, har direkte påvirket deres yrkesliv. L4 utdyper følgende:

At utdanningen ikke har direkte fokus på læreplanens betydning direkte i undervisning, danner grunnlaget for hvordan jeg entrer kroppsøvlingslærerrollen. Så det er vell en mangel på kompetanse der som får følgefeil.

Videre blir det prat om deres opplevelse av at psykisk helse har fått ytterligere plass i samfunnet i de senere årene. Noe informantene hevder har ført til å man blir presentert et begrep man ikke helt har kjennskap til eller kontroll over. «I samfunnet finnes det også en rekke rollemodeller som elever ser opp til, som gjerne deler de mest grusomme historiene om livet sitt og knytter dette mot begrepet psykisk helse. Det blir da vanskelig å skulle møte eleven med min forståelse av psykisk helse, som belager seg på samme grunnlag» (L3). En annen lærer nevner at det er et omfattende og emosjonelt begrep: «Ungdommer kan ha lett for å ta ting til seg og være mottakelig, kjenne seg igjen i å være deprimert og bygge dette til noe større enn det er» (L4).

Informantene forsøker å vektlegge ulike faktorer som de selv mener kan ha utbytte for elevens psykiske helse. L7 mener aksept og bevissthet kan benyttes for å ivareta elevenes psykiske helse. L3 er enig i bevissthet, og legger til grunn at bevisstgjøring av det psykiske helseperspektivet kan bedre elevens selvbilde og ønsket om å fortsette med aktivitet. For L1 er det viktig å formidle lykke- og gledesfølelsen det gir å bevege seg. Det er også flere lærere som har nevnt underveis at det bør formidles mer faktabasert læring på psykisk helse som er nyttig for eleven å vite. L9 legger til at for kroppsøving forsøkes det å inkludere læring om lykkehormonet en kan kjenne ved aktivitet, og fokusere på mestringsopplevelser elevene oppnår. «Jeg mener latter, samhold og mestring er faktorer for ens psykiske helse. Og disse tre faktorene har jeg alltid fokus på i faget» (L9). Uavhengig av elevens bakenforliggende årsaker, forsøker informant L9 å nå inn til elever som sliter:

Det kan være årsaker som usikkerhet og utrygghet, med disse forsøker jeg å tilpasse så langt det lar seg gjøre og ufarliggjøre undervisningen. Legger til rette for OK- aktiviteter, fremfor aktiviteter for å dekke kompetansemål. I kroppsøving er det jo også kjent at unnskyldningene for å ikke være med i timen er mange. Forsøker å ikke tillate alle unnskyldninger, og stille spørsmål direkte eller komme med tilpasninger. Synes det er viktig å komme med forventninger og krav, men også at elevene føler seg sett og hørt. Det er en hårfin balansegang for å skape det trygge kroppsøvingstiljøet en vil ha.

Flere informanter utdyper utfordringer i forhold til oppfatning av elevene på et lite grunnlag, grunnet få undervisningstimer i uken. De forteller at elevens selvoppfatning og deres oppfatning av dem ikke alltid er samstemte. L3 legger til at elevene i ungdomsskolen er i en enorm utvikling kroppslig og at en objektiv oppfatning av seg selv kan være for mye å be om. L4 utdyper hvilke faktorer som bør ligge til grunn for å styrke elevens selvoppfatning og samtidig oppleves tryggende for de usikre ungdommene. L4 tror dette er med å styrke deres psykiske helse:

Dersom en elev ikke ser seg selv og egne verdier kan det hjelpe å prate med eleven. Prate om hvordan en har det, og forstå at man kan fikse sinnet sitt også. Man kan gjøre noe med hvordan man føler seg. Og om hva eleven tenker, føler, hvorfor en ikke vil være med, hva som er vanskelig osv. Eventuelt snakke med foreldre om man ser at en trenger hjelp fra flere parter. Dette er for å bygge et solid nettverk rundt elever som har det dårlig. Dette kan nok bedre deres psykiske helse.

Flere informanter (fem av ni) legger til grunn at trygghet og stabilitet er viktige for elever som sliter i faget. Disse informantene påpeker at for dem er undervisningsrom og valg av aktivitet i undervisningen viktig for å skape trygghet og stabilitet, samt at elevene møter en lærer de kjenner til undervisning. Enkeltindivid som oppleves engstelige mener informantene det er ekstra viktig å ta vare på. «Dersom en elev ikke har det bra i seg selv, kan det henge sammen med den elevens psykiske helse, tenker jeg» L5. Informant L2 forsøker gjennom kroppsøving å trygge elevene på at fysisk aktivitet kan gjennomføres hvor som helst, og knytter derfor ikke undervisningsrom til trygghet. Informanten presiserer «eleven utfordrer seg selv, og utfordrer meg samtidig, i mye høyere grad i det vi beveger oss andre steder enn den faste gymsalen. Dette styrker lærer-elev relasjonen samtidig».

L9 hevder at trygghet er noe som konstant forsøkes å oppnå i undervisningen, og for enkeltindivid kan trygghet inkludere stabilitet. «Andre elever igjen har bare behov for noen gode relasjoner, enten med lærere eller medelever, så kan de ferdes hvor som helst». Tryggheten som informant L9 fokuserer på er fremsnakk og positivt byggende samtaler underveis i undervisningen.

Jeg stiller mot slutten av intervjuene spørsmål om hva de anser som utfordrende med psykisk helse i kroppsøvningsundervisningen, og om de ser noen hensikt med at dette ikke skulle vært inkludert ytterligere i faget. Ingen lærere mener det skulle vært ekskludert, syv av dem nevner at det bør vært inkludert ytterligere. En lærer påpeker at det i perioder skulle vært direkte fokus på, og ønsker teoretiske timer om psykisk helse for ytterligere læring. L1 kommer med dette tipset:

Jeg vil anbefale deg å lage en årsplan med planlagt fokus på psykisk helse. At du har ulike perioder med mer fokus på dette, selv om det kontinuerlig blir inkludert.

L8 trekker inn også inn at teoretiske timer om psykisk helse kan være et fremtidig mål. Som en del av hennes refleksjon rundt tema, sier hun: «For mine timer i år løser vi dette ved at vi snakker om psykisk helse i ny og ne, om det er ved starten eller avslutningen av en økt. Jeg har valgt denne formen for løsning i mangel på kunnskap om psykisk helse». L2 tillegger at det er for få undervisningstimer i uken, «og med tanke på folkehelsen ønsker jeg for mine timer å bruke så mye som mulig tid på å være fysisk aktiv». Avslutningsvis kan L8 meddele at det viktigste for kroppsøving må være at elevene opplever glede og mestring, som tips for fremtiden hevder han at «alene kan man ikke endre den totale folkehelsen, men man kan gjøre sitt for at elevene skal ha det bra».

6 Diskusjon

Målet i denne masteroppgaven har vært å få innsikt i hvordan forståelsen av psykisk helse er blant et utvalg kroppsøvingslærere i skolen. I forkant av studien hadde jeg en forventning om at forståelsen var ulik fra lærer til lærer. For å imøtekomme informantene valgte jeg å ta utgangspunkt i læreplanen som de skal ha kjennskap til. Med læreplanen ønsket jeg å se på deres operasjonalisering av psykisk helse fra folkehelse og livsmestring, før jeg videre ville koble begrepet opp mot selvoppfatning i lys av individets motivasjon og syn på mestring. I denne delen av oppgaven diskuteres hovedfunnene fra intervjuene opp mot valgt teori. Funnene blir redegjort for i lys av læreplanen i kroppsøving og tidligere forskning som kan være relevant.

Gjennom tematisk analyse av datamaterialet satt jeg igjen med tre hovedfunn for min studie. Funnene mine er delt i tre hovedbolker: «Læreplanens innvirkning på kroppsøvingsundervisningen», «elevens affektive respons på undervisningen stimulerer motivasjon og opplevelse av mestring» og «kompetansen om psykisk helse er basert på yrkeserfaring og menneskelige egenskaper». Funnene viser til hvordan informantene reflekterte rundt inkludering og forståelse av psykisk helse i skolen. Forum som (kapittel 2) har publisert statistikk som fremhever andelen (registrerte) mennesker med psykisk uhelse de siste årene har gjort meg gradvis mer oppmerksom på, og interessert i, temaet. I tillegg hevder Høie et al. (2017) at 15-20 prosent barn og unge i alderen 3-17 år har betydelige psykiske plager, og 8 prosent opplever vansker som kvalifiseres som psykiske lidelser. Psykiske plager øker blant ungdom og påvirker individets livskvalitet direkte, og psykiske plager er forløperen til psykiske lidelser (Collishaw, 2015). Clayborne et al. (2019) påpeker at dersom en opplever å utvikle psykiske lidelser allerede i barndommen, henger det sammen med psykososiale forhold i det videre liv, og påvirker psyken negativt. De første barne- og ungdomsårene er essensielle for å bygge sterke individ, og det er de individene nærmest barnet som er viktigst (Mead et al., 1998). I læreplanen for kroppsøving inkluderes psykisk helse slik: «fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

6.1 Læreplanens innvirkning på kroppsøvingsundervisningen

Det mest fremtredende funnet fra analysen var forskjellene i lærerens tolkning av læreplanen, og hvilken innvirkning det hadde på kroppsøvingsundervisningen. Gjennom intervjuene deler informantene tankene sine om ulike formuleringer i læreplanen, særlig fra det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, samt fagets relevans som er definert i styringsdokumentet. Noen av informantene finner visse uttalelser nye, mens andre erkjenner at de allerede er kjent med dem. Med utgangspunkt i informantene refleksjoner vil deres forståelse av læreplanen bli drøftet sammen med relevant teori gjennom dette kapitlet. Utdanningsdirektoratet (2023) beskriver at en skal bruke læreplanene slik: «læreplanen beskriver kompetansen elevene skal oppnå, men veien fram dit finner dere ut av sammen». Da dette åpner for ulike anvendelser av læreplanen i undervisningen skal det videre drøftes hvordan informantene resonnerer rundt det. Det står videre «*Om faget* gir en innramming av kompetansemålene og dermed føringer for å fortolke kompetansemålene, sammenhengene mellom målene og hva samlet kompetanse i faget er» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Hvorav *Om faget* inneholder fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglig tema og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Et annet tydelig funn handlet om at det er ulik utnyttelse av læreplanen blant informantene. De påpeker at de forsøker å benytte læreplanen aktivt i faget, men opplever kroppsøvingsfaget som nedprioritert i skolen og at det er til hinder for dem. Ifølge Sæle og Hallås (2020) stemmer denne nedprioriteringen av læreplanen i skolene. De påpeker at nedprioriteringen, eller avviket fra læreplanen til skolens praksis, er av betydelig forskjell fra skole til skole i Norge (Sæle & Hallås, 2020). Variasjonene innad i informantgruppen tilsier at denne avstanden er i tråd med skolens manglende søkelys på læreplanen i kroppsøving eller snarere et generelt mindre faglig fokus i kroppsøvingsfaget. At kroppsøving er et fag som ligger i «skyggen» av skolens læringsområde tydeliggjøres av alle informantene, og ligger som et bakteppe gjennom intervjuene. Informantene beskriver faget som «mindre verdt» eller «bortprioritert» fra skolens side. Vinje og Skrede (2019) hevder at styringsdokumentet er en «kontrakt» som skal forankre læreren og eleven. Læreplanen er dermed essensiell for kvaliteten på elevens opplæringstilbud. Berg og Thorbjørnsen (1999) påpeker at den offisielle læreplanen kan oppleves utfordrende for lærere i skolen, og dermed tilegner staten skoleledere, lærere og eiere å gjøre denne tydelig for sin skole. Læreplan er en statlig innføring (Andreassen, 2016), slik at enhver som benytter seg av den må sørge for at den er tilstrekkelig å forstå og følge. I tråd med Sæle & Hallås (2020), Vilje og Skrede (2019) og

Berg og Thorbjørnsen (1999) bør skolen øke sitt fokus på fagligheten i kroppsøving. Fra informantenes side handler dette om å skaffe seg felles forståelse av læreplanens innhold.

To av ni informanter sa de inkluderte begrepet psykisk helse eksplisitt i starten av skoleåret for elevene. Hensikten var at både læreren selv og elevene skulle ha innsikt i læreplanens begrepsbruk og vektlegging for faget, da ble psykisk helse nevnt. I tråd med den nye læreplanen som innført i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017), nevnes psykisk helse som begrep under det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Begrepet inkluderes i forbindelse med fysisk helse og hevder at fysisk og psykisk helse skal gjennom kroppsøving fremmes av lærere og elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Ekornes (2018) ønsker lærere seg mer kunnskap om psykisk helse for å drive med psykisk helsefremmende arbeid i skolen. Informantene i denne studien nevner at psykisk helse lenge har vært et begrep i samfunnet, uten at lærere har konkret kunnskap om hva det i utgangspunktet innebærer. Rapporten Holen og Waagene (2014) tar for seg understreker at lærere ønsker å arbeide systematisk for å forebygge ulempene dårlig psykisk helse bringer med seg. Kunnskapen kroppsøvingslærere innehar er skapt gjennom yrkeserfaring og utdanning (Lyngstad, 2013). Denne påstanden åpner for tolkningen at dersom lærere ikke tilegner seg kunnskap om viktigheten av psykisk helsefremmende arbeid i kroppsøvingsfaget gjennom utdanningen, er dette noe de må tilegne seg på egenhånd gjennom yrket.

Enkelte informanter i min studie påpekte gevinsten av å se tverrfaglig tema, kompetansemål og fagets relevans i sammenheng. Det å ha fokus på disse tre områdene totalt ga helsefremmende fordeler og noe man kontinuerlig kan jobbe med for å bygge elevers identitet. «For min del handler det om å se disse i sammenheng, og se de helsefremmende fordelene som utartes av det» (L3). Viig et al. (2021) påpeker at ethvert individ er avhengig av ens tanker, følelser, atferd, kropp, relasjoner, talenter og essensen i deg personlig. En lærer påpekte ytterligere at å læreplanen i helhet la til rette for å bygge trygge og selvstendige individ. Å oppleve trygghet er viktig for mennesker, og det andre behovet i behovspyramiden (Maslow, 1987). En negativ faktor for relasjonsbygging, som informantene trakk frem som variabel i kroppsøving, er ukentlig avsatt tid å møte elevene i undervisning. Noen av informantene hadde kun to undervisningstimer i uken, mens andre hadde flere timer kroppsøvingsundervisning. Informantene påpekte at dette påvirket relasjonen til hver enkelt elev, da man ikke rakk å danne seg et godt inntrykk eller tilrettelegge godt nok. Maslow (1987) påpeker at trygghet handler om faste rammer, orden og struktur, at vi har behov for trygge omgivelser og stabilitet. Imsen (2020) påpeker at skolen er en plattform for sosial

oppdragelse, og at foreldre og lærere er nettverket rundt eleven. En god forbindelse mellom skole-hjem kan derfor være å foretrekke, slik at nettverket eleven ferdes i oppleves stabilt.

Informantene opplever læreplanen som vag i definisjonene av hva elevene skal tilegne seg av kunnskap. Funnet inkluderer fordeler og ulemper ved fagets endring og dagens kroppsøvfokus skal være rettet mot enkeltindivid. Samnøy og Tjomsland (2021) løfter individualisering som begrep, og påpeker at individet kan fritt velge selv, ut fra hva samfunnet tilbyr. Dette kan settes i sammenheng med informantenes fokus på bredde i undervisningen, at tyngden av å velge, faller på den enkelte – og dermed er det samfunnets oppgave å tilby aktiviteten et individ behøver for å holde seg i bevegelse. Individualisering øker friheten og det kan dermed dekke over avhengigheten vi har til hverandre, Samnøy og Tjomsland (2021) tilføyer at utfordringer i samfunnet vil kreve innsats av både enkeltindivid og fellesskapet. En informant hevder prinsippet om å være «god» i kroppsøving har falt ut av faget, og konkluderer med at dette kan være i årsakssammenheng med antallet barn som driver med idrett som fritidsaktivitet.

Skolen har rettet lite fokus mot forståelsen av læreplanen i kroppsøving nevner informantene. De informantene med mest yrkeserfaring oppleves den nye læreplanen som utfordrende da den krevet at de må nytt fra tidligere læreplaner, mens de nylig utdannede informantene har fått innarbeidet den nye læreplanen gjennom utdanningsinstitusjonen de har studert ved. Sæle og Hallås (2020) utdyper at deres opplevelse av fagets egenart definert gjennom styringsdokumentene ikke samsvarer med hva elevenes opplevelse av kroppsøving er. Informantene gjør rede for at faget får lite planleggingstid, og at kroppsøvingstimen ofte blir planlagt på tur til gymsalen. I følge Vinje og Skrede (2019) er det grunn til å stille spørsmålsteget ved det faglige innholdet i undervisningen, dette kan også Moen et al. (2018) konstatere gjennom deres undersøkelse i skolen: «... faget forblir tradisjonelt, og i liten grad tar opp i seg fagfornyelse knyttet til innhold, læringsmetode...» (Moen et al., 2018). Likevel ønsker informantene å skape gode læringssituasjoner for elevene, og å aktivisere elevene gjennom kroppsøving. De anerkjenner at de er dårlige på å tilrettelegge undervisningen for enkeltelever og at ofte resulterer det i at de får gjøre som de vil.

Noen informanter beskriver ytterligere gevinsten av å tilegne elevene en aktivitetsbank gjennom kroppsøving, som kan være nødvendig for å opprettholde bevegelsen videre i livet. Folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019) innebærer at lærere skal sørge for å «gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg» og gjøre dem i stand til å «ta gode valg

for egen og andres helse gjennom livet». Informantene resonnerer rundt at gjennom å opprette en aktivitetsbank kan det danne aktivitetsglede og bevegelseslyst hvor elevene kan føle tilhørighet. Et av behovene Maslow (1987) beskriver er trygghetsbehovet, og han legger til grunn at trygghet skaper rammer, orden og struktur. Det kan tyde på at dersom du er medlem av et idrettslag eller om du føler trygghet i skog og mark, altså om du har funnet din metode for å være i fysisk aktivitet – kan du bygge trygghet til aktiviteten og slik holde deg i bevegelse.

6.2 Elevenes affektive respons på undervisningen stimulerer motivasjon og opplevelse av mestring

Flere informanter påpeker målet med kroppsøvningsundervisningen ved utgangen av 10. trinn – livslang bevegelsesglede, og hevder at livslang bevegelsesglede vektlegges betydelig i deres undervisning. Å vise til at denne gleden er livslang for enhver elev blir nærmest umulig, da livslang inkluderer total livstid. Kunnskapsdepartementet (2019) trekker frem under fagets relevans og sentrale verdier at faget skal stimulere til *livslang bevegelsesglede*. Lærerne viser til at dette har vært det essensielle i deres undervisning i all tid. Bevegelsesglede handler om individuell, kroppslig, positiv opplevelse med dyp konsentrasjon ved aktiviteten (Mørreaunet et al., 2023), som skaper positive følelser og stimulerer glede (Arnesen, 2010). Gleden som beskrives er i tråd med Csikszentmihalyi (1990) beskrivelse av å være i flyt. Mennesket beveger seg innenfor et område i et bestemt miljø, og aktiviteten eller bevegelsen vil vekke det emosjonelle i individet. Imsen (2020) hevder at motivasjon må trekkes frem for å beskrive hva som gir retning, mål og mening i aktiviteten, og motivasjonen er en faktor som vil være en kontinuerlig variabel ifølge Befring (2016). Assosiasjonene elevene har til aktiviteten som er planlagt i undervisningen, vil påvirke motivasjonen deres til å gjennomføre aktiviteten. Elevene kan dermed ta valg basert på det de blir presentert, ettersom de har en allerede aktivert følelse for den type aktivitet.

Enkelte informanter poengterer at bevegelsesglede ikke skapes gjennom elevenes prestasjoner, men gjennom deres innsats, ansvarliggjøring og samhandling i deltakelsen. Informantene hevder at de konstant forsøker å tilrettelegge for at dårlige fysiske forutsetninger ikke skal påvirke gleden elevene kan oppleve i aktivitet. Imsen (2020) fremhever at skolen skal tilrettelegge slik at elevene opplever tilhørighet, samtidig som eleven skal ilegges ansvar og stilles krav til i slik grad at det er motiverende. Csikszentmihalyi (1990) og Jordet (2020b) enes om at å benytte sine egenskaper i en gitt situasjon ligger latent for mennesket. Det Jordet (2020b) imidlertid presiserer videre er at dersom elever skal benytte

kunnskapen og ferdighetene de innehar i undervisning må lærere tilrettelegge for det. Elevene må føle at deres kunnskap og ferdigheter er etterspurt for å motiveres til deltakelse i undervisningen (Jordet, 2020b). En elev som bidrar med kunnskap og ferdigheter, kan i følge Jordet (2020b) oppleve mestringsfølelse dersom anerkjennelsen påfølger. Dersom lærere generelt skal kunne tolke mestringsopplevelser av glade elever, må en derfor aktivt i lærerrollen anerkjenne elevenes bevegelse og aktivitetsnivå.

Informantene informerer at de kontinuerlig forsøker å tilrettelegge slik at elevene er følelsesmessig involvert i aktiviteten. Ved å fokusere på det affektive når det kommer til aktivitetsvalg for undervisningen, kan dette knytte eleven til aktiviteten fra et annet perspektiv enn om aktiviteten er følelsesløs. Dette kan føre til fremtidige gode helsevalg og øke bevegelsen. I tråd med Merleau-Ponty (1994) vil kroppslige erfaringer fra tidligere situasjoner danne fremtidig reaksjonsmønster i mennesker. Når elevene føler de mestrer oppgaver og oppnår suksess, vil deres tro på fremtidig mestring styrkes, som kan føre til økt glede og tilfredshet (Bandura, 1997). Tidligere studier viser tendenser til at undervisning som fokuserer på barns emosjoner, som mestringsfølelse, stimulerer læring hevder Bru et al. (2016), og at læreren kan tolke mestringsfølelse hos elevene som indikasjoner på vellykket undervisning. Dersom bevegelsen stimulerer gode følelser kan det reflektere en dynamikk mellom informantens oppfattelse av god undervisning, elevens mestringsfølelse og opplevelse av glede. Positiv læringserfaring og egen tro kan bidra til elevens trivsel.

Glede er et begrep informantene benytter i tilknytning til elevens mestringsfølelse. I tillegg blir det påpekt at informantene ser på sin egen undervisning som vellykket når de observerer at elevene opplever denne gleden. Csikszentmihalyi (1990) hevder at gleden man opplever i aktivitet er knyttet til informasjonen vi sitter igjen med i etterkant av bevegelsen. Dermed er det sannsynlig at lærerens erfaring med elevens glede, kan være knyttet til elevenes mestringsopplevelser. Mestring handler om at elever har oppnådd et nivå eleven selv trodde var umulig som igjen resulterer i gledefølelser (Csikszentmihalyi, 1990). På lik linje som mennesker er ulike i utseende er følelser, atferd, talenter og tanker ulikt, hevder Viig et al. (2021), da det er faktorer ved identiteten vår. Gledefølelsen man oppnår vil dermed være ulikt i elevene, da reaksjonsmønsteret til hvert enkelt individ varierer.

Basert på det som er blitt diskutert rundt mestringsfølelse i forrige avsnitt, kan det forstås at dersom opplevelse av anerkjennelse uteblir fra bevegelsessituasjonen, kan menneskets utfordringsvilje bli svekket. Informantene forteller om følelsen av å ikke rekke over alle

elevene eller er tilstrekkelig som lærere i læringsprosessen. De hevder at dette er i sammenheng med hvordan skolen er lagt opp, og at det er «kamp om plassen» i undervisningsrommet. Undersøkelser gjort av Andresen et al. (2023) viste at 7,8 prosent av elevene ikke føler seg sett av kroppsøvingslæreren, i tillegg var 16,1 prosent usikre på om de føler seg sett eller ikke. Å se den signifikante andre kan være anerkjennende adferd. Anerkjennelse beskrives som en form for omsorg eller emosjonell støtte i følge Jordet (2020b), og skal virke bekreftende overfor den andres egenverdi, likeverd og positive egenskaper. Anerkjennelse virker som en type respekt (Moen & Jordet, 2023), og opplevelsen av å ikke bli respektert kan trigge ens respekt for en selv og andre, og det kan forstås som å havne i en negativ spiral. I overført betydning, kan en lærer som ikke ser (anerkjenner) sine elever oppleves respektløs i læringssituasjonen. Informantene hevder det tidkrevende å tilrettelegge spesifikt for hver enkeltelev, men forsøker å imøtekomme elevene der de er i utvikling og med tanke på forutsetningene de har i løpet av en gitt periode.

I refleksjonene til informantene angående psykisk helse understreker lærerne viktigheten av elevenes mestring i undervisningen. Mestring blir trukket frem som en faktor for motivasjon som igjen stimulerer god psykisk helse. Giske et al. (2013) påpeker at mestringsorientert miljø tilrettelegger for at elevene kan velge aktivitet som er utfordrende nok, og dermed kan elevene selv definere mål og valgmuligheter. Reeve (2006) trekker frem forskning for å understreke at læringsmiljøet en skaper i klassen er avgjørende for prestasjon, utvikling og gode følelser i eleven. Informantene påpeker at det vil stimulere positiv utvikling og vekst dersom en imøtekommer elevenes krav til utfordringer, men samtidig skaper trygghet. Dermed kan en argumentere for at informantene følger den delen av læreplanens tverrfaglige mål (Kunnskapsdepartementet, 2019): «fremme god fysisk og psykisk helse» om de tilrettelegger for mestring. Likevel viser en rapport fra 2018, *Når ambisjon møter tradisjon*, at deduktiv undervisningsmetode er herskende i skolen (Moen et al., 2018). Dermed kan det være grunn til å tro at lærerne og elevenes opplevelse av kroppsøvingsundervisningen kan være ulike.

Informantene på tvers trekker frem grensesetting, ansvarlighet, bevisstgjøring og valgfrihet når de begrunner hvordan ønsker om selvstendige individ skal skapes. En informant tillegger «jeg har et konstant ønske om at elevene skal ta gode valg, både på og utenfor skolen». Imsen (2020) hevder at skolen skal danne mennesker og at kunnskap fra grunnskolen skal utvikle tenkende og selvstendige mennesker. Ifølge med Helsedirektoratet (2022) inkluderer psykisk helse blant annet hvordan mennesker takler seg selv i situasjoner som er utfordrende. Å

oppleve følelser som glede og tilfredshet er dermed kritisk for å ha god psykisk helse. Det psykiske elementet i utfordringer inkluderer følelser og tanker individer innehar i bevegelsesøyeblikket, og opplevelsen deres av bevegelsesøyeblikket påvirker hvilke assosiasjoner de har til den samme bevegelsessituasjonen i fremtiden også. Gode følelser individet opparbeider seg ved vellykket nivå, kan sette i gang flyten for mestringsopplevelser og motivasjon, og dermed bidra til å oppleve nye mål og utvikle ferdigheter (Csikszentmihalyi, 1990). Helt konkret kan fysisk aktivitet sette mennesker i direkte kontakt med gode følelser, da de er emosjonelt innstilt til aktiviteter i form av egen motivasjon og mestring.

Informantene utdyper at innenfor dannelseselementet i skolen ligger det å oppleve respekt og aksept av både lærere og medelever, og at dette er et viktig fokusområde i kroppsøving da elevene er synlige i læringsprosessen. Det er det avgjørende at lærere viser tydelig ovenfor elevene at de respekterer dem og har kunnskap om hva som fremmer psykisk helse (Hovland, 2021). I behovspyramiden er anerkjennelse et fjerde beskrevet behov i mennesket, Maslow (1987) utdyper at respekt og anerkjennelse kan føre med seg tillit til en selv og andre.

Informantenes ønske om å se hver enkelt elev, er i tråd med å fremme elevens psykiske helse i følge Helsedirektoratet (2022), opplevelsen av å bli sett kan virke anerkjennende overfor elever og læreren kan påvirke til mestringsopplevelsen for elevene. Det er sannsynlig å anta at elever som opplever å bli anerkjent av læreren i læringsprosessen, har større sjanse for å ha god psykisk helse, da eleven blir møtt av læreren i utfordringsprosessen.

Informantene påstår at å drive med fysisk aktivitet vil gi elevene tryggere utgangspunkt i kroppsøving, de legger til at det vil danne eierskap til aktiviteten og det å være i bevegelse. Det kan tolkes slik at informantene ønsker at elevene bedriver fysiske fritidsaktiviteter for å danne grunnlaget for ulike bevegelsesformer til kroppsøvingundervisningen, og at elevene knytter gode følelser til aktiviteter og danner kjennskap til og kunnskap om egen kropp. Trygghet tilhører kjente omgivelser og stabilitet, hevder Maslow (1987). I behovspyramiden er sosiale behov plassert over trygghet, altså som det tredje behovet. Maslow (1987) påpeker at mennesker behøver sosial samhörighet og tilhörighet, og at de ønsker å være en del av et fellesskap. Ved at elevene bedriver fritidsaktivitet kan da stimulere sosial samhörighet om eleven er del av et lag, har en trener eller har generell tilhörighet til å drive aktivitet. I tillegg viser forskning at fysisk form og psykisk helse henger sammen (Åvitsland, 2020), som igjen kan peke mot at elevene har det bedre i hverdagen med å drive med fysisk aktivitet.

Det ble kommunisert av informantene at de forsøkte å øke utfoldelsesmønsteret til elevene i kroppsøvningsundervisningen. De forsøkte samtidig å ivareta elevene i så måte at de ikke ble utsatt for utfordringer de selv ikke håndterte. «La oss si at elevene har et forvrengt bilde av god eller dårlig selvoppfatning, da kan faget bidra til å bevisstgjøre eleven i praktiske oppgaver. Gjennom kroppsøving bruker jeg mye samtale, tilpasninger og oppfølging». I tråd med Mead et al. (1998), er mennesker i konstant sosialt samspill og speiler en generalisert annen. Helsedirektoratet (2022) hevder at det er sterk sammenheng mellom press i skolen og elevers psykiske helse. Som tidligere nevnt handler skolepress om identitet om å være flink på skolen, klare alt, tidspress og nå egne ambisjonsmål. Det hevdes av NOVAibid (helsedirektoratets forskningsgruppe) (2022) at sosiale relasjoner er viktig, både mellom elever og lærer-elev. For å styrke elevens egne følelser i bevegelse og bygge deres selvoppfatning, bør derfor kravene justeres individuelt slik at de er konkret tilpasset den enkelte. Det kan dermed være positivt for elevene å ha gode relasjoner innad i elevgruppen samt med den aktuelle kroppsøvingslæreren for å håndtere utfordringer i kroppsøving bedre.

Det ble beskrevet av informantene at for å styrke elevene i læring forsøkte de kontinuerlig å endre mønsteret de imøtekom elevene og kommuniserte med dem. Dette var gjeldende for både før, under og etter en undervisningsøkt. Identiteten vil aldri være ferdig utviklet (Viig et al., 2021), og elver vil dermed stadig søke nye inntrykk. Mead et al. (1998) påpeker at mennesket speiler den andres tilbakemelding og tilpasser seg deretter, speiling skjer også gjennom aktiviteter. Vi utvikler oss som individer gjennom omgivelser og menneskene vi omgås (Mead et al., 1998). Helsedirektoratet (2022) presenterer trygt læringsmiljø som tips for stimuli av positive opplevelser for ungdoms psykiske helse i skolen. Gjennom speilingen av andre og våre relasjoner til dem, påvirker vi samtidig som vi blir påvirket av hverandre. I intervjuene snakket lærerne ofte om affektive dimensjoner i eleven. De reflekterte om følelsene elevene antakeligvis knyttet til deres undervisning. De ønsket at elevene opplevde bevegelse med mening, slik at fysisk aktivitet prioriteres for fremtiden.

6.3 Kompetansen om psykisk helse er basert på yrkeserfaring og medmenneskelige egenskaper

Funn fra min studie viser at informantene i skolen har svært liten tilknytning til læreplanen i kroppsøving, og som heller gjennomfører undervisning basert på følelse. Som nevnt i kapittel 7.1 innehar informantene ulik grad av kunnskap, ferdigheter og erfaring. En kan tolke det slik at det faglige elementet med kroppsøving ser ut til å avta som en konsekvens av at informantenes undervisning er tilknyttet læreplanen i varierende grad, derav påvirkes

informantene negativt for deres motivasjon i faget. Utdanningsdirektoratet (2023) hevder at læreren som arbeider med læreplanen skal ha kompetanse for å gjøre de riktige vurderingene i møte med eleven. Her hevder Vinje og Skrede (2019) at den viktigste kompetansen en kroppsøvingslærer skal ha er beskrevet i styringsdokumentene, altså læreplanen. I styringsdokumentene fremkommer psykisk helse som et aspekt av helsen lærere skal inkludere i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Informantene hevder de ikke har kompetanse om begrepet til å drive undervisning om det, derav kan det tyde på at deres manglende kompetanse kan komme til skade for læring om det psykiske helseaspektet.

Åtte av ni informanter har barne- og ungdomsforhold til idrett, hvorav en av dem nevner at friluftsliv har vært gjeldende aktivitet. Informantene viser til utdanningen deres, som hos alle har inkludert kroppsøving. Forskning indikerer at kunnskapen blant tidligere kroppsøvingslærere tradisjonelt har vært knyttet til idrettsteknikker i konvensjonell undervisning (Sæle & Hallås, 2020). Gjennom ulike studier har Moen utforsket kroppsøvingslærerutdanningen, og påpeker at kroppsøvingsfaget behøver å bli utfordret og at «i den nye læreplanen er det flere indikasjoner på at faget er i en løsrivelsesprosess fra idrettens makt og mening» (Moen & Skille, 2021). Funn pekte mot at informantene ikke var strukturerte nok på å benytte seg av dagens læreplan, dermed kan det tenkes at lærere som har jobbet lenge i skolen påvirkes av eldre læreplaner. Likevel skal faget ansvarliggjøres for elevers utvikling, læring og identitetsdanning ifølge (2020). Mangelen på kompetanse får dermed følgefeil, og konsekvensen havner hos elevens opplæringstilbud.

Et lavt faglig fokus i kroppsøvingskollegiet har konsekvenser som mindre grundig planlegging av faget, hevder informantene. Noen informanter utdyper at dette handler om at andre fag i skolen har team som samarbeider om planlegging av fag, mens kroppsøving ikke har den samme fordel. Av begrepet *Craft knowledge* (som beskrevet i kapittel 1), forstår vi at gjennom utfordringer og situasjoner i yrket skaffer lærere seg yrkeserfaring som er personlig, og som danner deres profesjonskunnskap over tid (Lyngstad, 2021; Sæle & Akslen, 2015). Sæle og Hallås (2020) påpeker at profesjonskunnskap handler om profesjonalitet. Læreres kropp blir deres erfaringsmedium av kunnskap, ferdigheter og erfaring de utsettes for (Lyngstad, 2021). Hvor lenge de ulike informantene hadde jobbet som kroppsøvingslærere i skolen var svært varierende. Totalt var differansen tjue år, fra minst til mest erfaring. Blant informantene er kunnskap, ferdigheter og erfaring derfor ulik. Uavhengig av erfaringer vil deres profesjonskunnskap være av forskjellig oppbygging. I denne oppgaven brukes begrepet erfaring i tråd med hvordan Merleau-Ponty (1994) forstår det: «vi mennesker både er og har

kropper». Kroppen vår er opplevelsens første ledd i møte med verden som vil påvirke tanker og vurderingsevnen (Duesund, 1995). Opplevelsen informantene innehar vil dermed påvirke deres virke som kroppsøvingslærere og lærerne vil vektlegge erfaringer ulikt i undervisningstimene. At samarbeidet i skolen oppleves ikke-eksisterende, vil være en konsekvens og lærere vil ikke kunne bygge på hverandres profesjonaliteter.

Informantene nevner hvordan psykisk og fysisk helse påvirker hverandre kontinuerlig, og forstår derfor hvordan begrepene er nevnt i forhold til hverandre i læreplanen. De hevder at å mestre fysisk aktivitet, stimulerer glede – der gleden i eleven kan betegnes som *god* psykisk helse. I hverdagspråket omtales ofte psykisk helse i negativ forstand og oppleves som en utfordring, hevder informantene. Vi definerer ofte psykisk helse som god eller dårlig (Helsedirektoratet, 2018). Det dualistiske menneskesynet refererer til ideen om at kropp og sinn er adskilt, og at det er klare ulikheter mellom fysiske og mentale prosesser (Sæle, 2021). Ifølge dette menneskesynet kan fysisk og psykisk helse ansees som separate og upåvirkelig (Sæle, 2021). Informantenes oppfatning av at psykisk og fysisk helse er sammenknyttet står i kontrast til det dualistiske menneskesynet. Gleden informantene henviser til kan tolkes å komme fra bevegelse. Denne sammenkoblingen av psykisk helse og bevegelsesglede understreker Brinchmann (2005) sin betegnelse på et holistisk menneskesyn. Åvitsland (2020) støtter det holistiske menneskesynet ved å antyde at fysisk aktivitet påvirker sinnet direkte. Med utgangspunkt i det holistiske menneskesynet informantene virker til å ha, kan en påstå at de har psykisk helse i fokus i sin kroppsøvingsundervisning.

Hvor informantene har tilegnet seg kunnskap om psykisk helse, stiller samtlige av informantene seg spørrende til. Flere av informantene hevder at psykisk helse ikke var et tema i seg selv, men at det kanskje ble inkludert under temaet «ivaretagelse av elevene og tilrettelegging av undervisning». Det kan tyde på at kroppsøvingslæreres manglende utdanning og derav individuelle forståelser av psykisk helse, gjør det utfordrende å undervise i temaet. I lys av Ekornes (2018) som peker på lærerens rolle i arbeidet, er det for lav kompetanse i skolen til å bedrive undervisning om psykisk helse. Holen og Waagene (2014) understøtter utfordringen med undervisning om psykisk helse eller å i det hele tatt inkludere dette som et fokus i faget. NIFU (Holen & Waagene, 2014) rapporterer også at skoleeiere må skaffe ressursene som trengs.

Per 550 elev i skolen skal det være helsesykepleier i 100 prosent ved skolen (Helsedirektoratet, 2016). Dette kravet oppfylles ikke i norsk skole i dag (Helsedirektoratet,

2016), og det kan forstås at dette oppfattes som utfordrende blant lærere, da helsesykepleier har kunnskapen som trengs. Informantene hevder å ha tilegnet seg det meste av kunnskapen om psykisk helse på egenhånd, og forsøker som pedagoger, men også som medmennesker, å tilrettelegge for å ivareta elevens psykiske helse gjennom undervisningen. Gjennom læreplanen pekes det mot å fremme god psykisk helse (Helsedirektoratet, 2018), men informantene hevder at uavhengig av læreplanens fokus, er elevens psykiske helse noe de i høy grad forsøker å ivareta gjennom undervisningen.

At informantene har dannet seg egne individuelle forståelser av hva psykisk helse er, er ikke overraskende basert på det Hovland (2021) presenterer. Hun konstaterer at psykisk helse regnes som vår tids største helseutfordring, og hevder at 40% av langtidssykefraværet skyldes konsekvenser av psykisk uhelse. Bru et al. (2016) påpeker at for skolen som en sosial læringsarena, vil det ikke være mulig å oppnå læring, dersom en ikke ivaretar det emosjonelle og psykiske i elevene. Reeve (2006) mener det er hensiktsmessig å støtte følelsen av velvære for elevene, og at dette kan gjøres gjennom å fokusere på læringsmiljøet en tilrettelegger for. Lærere kan støtte både elevens følelser, utvikling og prestasjon gjennom å skape et læringsmiljø som støtter mestringsfølelsen i elevene fremfor prestasjon, hevder Ertesvåg (2023). Behovet for å oppleve emosjonell støtte fra medmennesker beskriver Maslow (1987) som behovet for sikkerhet og beskyttelse, altså behovet for trygghet.

Informantene ga uttrykk for at de konstant forsøker å skape trygghet og stabilitet i undervisningen slik at elevene kan utforme seg fritt. Elementer lærerne trakk frem som kunne bidra til trygghet var blant annet fremsnakk og positivt byggende samtaler i kjente omgivelser. Ifølge Maslow (1987) er faste rammer, orden og struktur grunnleggende for å oppfylle menneskets trygghetsbehov. Informantene fra studiet beskriver at man kan bygge trygghet gjennom fremsnakk og positivt byggende samtaler. Maslow (1987) tar videre i for seg sosiale behov i pyramiden. I tråd med informantenes beskrivelse om trygghet, kan det sees i sammenheng med både trygghet og sosialt behov. I tråd med Hovland (2021) kan en elev som ikke opplever trygghet, føle seg engstelig. Engstelighetsfølelsen i elever kan påvirke deres læring, ved at konsentrasjonen blir ufaglig og er hemmende for deres psykiske helse.

Flere av informantene nevner opplevelser av elever som oppfattes som utrygge i kroppsøvingundervisningen. Informantene tolker at elever som gjentatte ganger kommer med unnskyldninger for å ikke delta i kroppsøving er utrygge i kroppsøvingstimene. Informantenes oppfatning av at psykisk helse og faglig læring er av gjensidig påvirkning

ovenfor hverandre sammenfaller med det Hovland (2021) presenterer. I undervisningen forsøker informantene og ansvarliggjøre elevene til en viss grad, også når det kommer til de utrygge og utfordrende oppgavene. Her kan de oppleve at elever trekker seg tilbake og tolker det som at elevene opplever ubehag rundt å ha ansvar. Hvordan vi føler oss vil sette standard for erfaringer og opplevelser, Øiestad (2009) kaller denne følelsen for selvfølelse, og hevder at fundamentet for følelsen vil være kroppsfølelsen. Det kan derfor tyde på at tryggheten og stabiliteten lærerne ønsker elevene for kroppsøvingsundervisninger har sammenheng med å bygge trygge individ.

Informantene poengterte at psykisk helse er et utfordrende tema å vektlegge i undervisning. Kroppsøving er et fag som inkluderer barn og ungdoms helse, både fysisk og psykisk. Hovland (2021) hevder det er nødvendig med kompetente lærere innenfor psykisk helse i skolen, slik at de kan hjelpe elevene som strever med psykisk uhelse. Som sagt omtaler Hovland (2021) psykisk helse som vår tids største helseutfordring, og barn helt ned i barnehagealder sliter med psykiske lidelser (Reneflot et al., 2018). Reneflot et al. (2018) påpeker at mange av disse ikke søker hjelp av ulike grunner. Men barnene finnes i skolen, selv om de ikke snakker høyt om det. Som NOVAibids (helsedirektoratets forskningsgruppe) resultater antyder, er det sammenheng mellom psykiske helseproblemer og helseplager, og manglende mestring ansees som en grunnleggende risiko for mentaliteten (Helsedirektoratet, 2022). Det kan dermed forstås at temaet er utfordrende å undervise om, da elever med psykiske utfordringer sannsynligvis finnes i elevgruppen. Dersom informantene ikke innehar kompetansen eller ressursene som trengs, kan det tenkes at det oppleves krenkende for elevene dette gjelder.

Noen av informantene påpekte at ved å implementere teoritimer i kroppsøving, kunne det øke forståelsen av psykisk helse og bidra til helhetlig læring. Informantene diskuterte hvordan de kunne legge til rette for slike timer, uten å komprimere tid til fysisk aktivitet, noe de allerede hevder er minimalt av i skolen. Ifølge den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019) skal elevene oppleve å forstå sammenheng mellom kropp og helse. Uthus (2017) presenterer resultater fra forskning Klomsten og Uthus (2020) har gjennomført som peker mot at undervisning i psykisk helse er effektivt og at elevene responderer godt på å føre samtaler om temaet. Informantene i min studie mener at her er kompetansen for lav blant lærere, og at det må ytterligere kunnskap om temaet for å drive psykisk helsefremmende undervisning.

Funn fra datamaterialet viser til at informantene ønsker at fagligheten i kroppsøving skal øke, men opplever også kompetansenettverksmøter på tvers av skoler skuffende. Det kan oppfattes at med informantenes fokus på glede og deltakelse fremfor prestasjon, bidrar dem til å bygge et støttende og omsorgsfullt læringsmiljø i følge Giske et al. (2007), som kan fremme både psykisk helse, sosial og emosjonell kompetanse (Hovland, 2021). Gjennom pedagogisk utdanning er lærere i skolen skikket til å drive undervisning, men med oppfattelsen av at psykisk helse er et nytt fenomen i samfunnet, ønsker ikke informantene å knytte dette til undervisning basert på kunnskapshull. Med tanke på folkehelsen ønsket lærerne å aktivisere elevene i de kroppsøvingstimene de hadde til rådighet i løpet av en uke, fremfor å innføre mer teori i hverdagen deres. I tråd med tidligere forskning, vil kroppsøvingsfaget skille seg fra andre fag, og være et «avbrekk» i skoledagen (Lyngstad, 2021). I henhold til en holistisk tilnærming i undervisning, kan en ta hensyn til ytterligere elementer enn de kroppslige for å oppnå målet med den nye læreplanen. Det kan se ut til at gjensidigheten av psykisk og fysisk helse var noe informantene hadde som mål for eleven.

7 Avsluttende refleksjoner

I tråd med bakgrunnen for studien har jeg ønsket å belyse en selvutnevnt utfordring ved kroppsøvingsfaget som kommende kroppsøvingslærere. Sett i sammenheng med relevant forskning fra tidligere undersøkelser, er tematikken psykisk helse en utfordring både i skolen og i samfunnet generelt. På bakgrunn av forskning og eget interessefelt valgte jeg å gjennomføre datainnsamlingen min i skolen blant kroppsøvingslærere med 30 studiepoeng eller mer i kroppsøvingsfaget. For meg var det hensiktsløst å se på kroppsøvingslærere uten utdanning, da flere forskningsartikler og tidligere studier viser til at kompetansen blant kroppsøving i skolen har vært svak, sett i et historisk perspektiv. Kroppsøving har gjennom flere læreplaner hatt lærere med idrettslig kompetanse og forståelse for gjennomføringen av faget. Gjennom vektlegging av kompetanse i forskjellige skoler, peker ulik forskning mot at elevenes inntrykk av faget er bedre ved anskaffelse av lærere med kroppsøvingskompetanse.

7.1 Styrker og svakheter i denne studien

Underveis i arbeidet med denne studien har jeg markert meg noen svakheter som er verdt å nevne. Utvalget i sin helhet er gjort basert på utfordringer jeg møtte tidlig i studien, hvor flere mulige informanter ikke besvarte e-posten de ble tilsendt. Dermed bestod gruppeintervjuet av 5 informanter, som gjorde datamaterialet mindre. I gruppeintervjuet kunne informantene bygge på hverandres svar og støtte seg til hverandre. Dette kan svekke informantsvarene ved

at informantene ikke svarte det de ønsket og det kan ha blitt gitt usanne resonnementer. En svakhet kan også være om informantene hadde lest seg opp på temaet i forkant, og gjenga en annen kildes refleksjoner. Lengden på yrkeserfaringen til informanten utgjør sannsynlig svarforskjell i intervjuet, men dette er ikke vektlagt ytterligere enn at det er nevnt gjennom resultat og diskusjonskapitlet i oppgaven.

Det jeg likevel anser som en styrke er at informantene i gruppeintervjuet kunne resonere felles om temaet og spørsmål som ble stilt, som kunne styrke deres individuelle og gruppens refleksjoner. Dersom informantene ikke hadde erfaring med eller tanker om temaet, kunne de bygge på hverandres erfaringer. En annen styrke ved datamaterialet er at kroppsøvingslærerne som stilte til intervju var av ulik utdanning og erfaring. Det viste seg at differansen i yrkeserfaring var tjue år på det meste, hvorav flere informantene var nylig utdannet mens andre hadde jobbet som kroppsøvingslærere lenge. Dette ga større perspektiv og dybde i refleksjonen om kroppsøvingsfaget.

7.2 Hvordan forstår og vektlegger kroppsøvingslærerne læreplanen i kroppsøvingsfaget?

Det viste seg at informanten vektla læreplanen betydelig lite knyttet til undervisningssituasjoner. Informantene pekte mot et kunnskapshull. Kunnskapshullet kan knyttes til kroppsøvingslærernes forståelse av læreplanen. Informantene hevder at (i skolen de jobber) er læreplanen verken et fokus fra skoleleder eller i kroppsøvingskollegiet. Det fremkommer at informantene vet overordnet hva læreplanen redegjør for; hvilke kapitler den inneholder, enkelte kompetansemål og at hovedmålet for faget er å stimulere til livslang bevegelsesglede. De nyutdannede informantene viser å ha større innsikt i hva læreplanen inneholder av begreper fra utdanningen, men at de har vanskelig for å overføre læreplanmålene til undervisningssituasjoner. Da spesielt i denne sammenheng – hvordan de skal fremme psykisk helse for elevene. Av informanter med lengre yrkeserfaring synes de å ha læreplanmål for andre læreplaner ferskt i minnet, og utdyper at det er vanskelig i overgangsperioder til nye læreplaner. Likevel har fagfornyelsen vært i skolen flere år, dog har ikke kroppsøvingsfaget vært tilstrekkelig oppfulgt i overgangen. Dette oppleves intern på skolene informantene jobber ved, men informantene viser til at også i møte med andre skoler er fagligheten lav.

7.3 Hvordan inkluderer kroppsøvlingslærerne psykisk helse i undervisningen?

Gjennom den foretatte studien vil det være grunnlag for å si at informantene har svak teoretisk kompetanse innenfor psykisk helse. Ni av ni informanter hevder psykisk helse ikke var inkludert i utdanningen, samt spesifiserer flere av informantene at psykisk helse heller ikke er et eksplisitt fokus i skolen de jobber ved. Begrepet er dog ikke nytt for noen av dem, da flere av informantene viser til forståelser som er opparbeidet på egenhånd gjennom artikler eller egen av interesse. Måten de opplever at skolen inkluderer begrepet er gjennom ivaretagelsen av enhver elev. Og av psykiske helsefremmende tiltak som gjøres, er det grunn til å tro at informantene inkluderer psykisk helse av pedagogiske årsaker fremfor kompetanse innen psykisk helse. Forskning viser til samme resultater som funn fra denne studien, nemlig at kompetansen det kreves at kroppsøvlingslærere i skolen skal ha, ikke er tilstrekkelig med hva elevene opplever i faget.

7.4 Veien videre

Studien ble gjort i tråd med følgende problemstilling: «Hvordan forstår og reflekterer et utvalg kroppsøvlingslærere om begrepet psykisk helse i tråd med læreplanens inkludering av begrepet?». I lys av problemstillingen åpner denne masteroppgaven for videre refleksjoner på tema, fremfor å svare på et skole- og samfunnsproblem. Gjennom å forankre analyserte funn med teoretisk rammeverk kan en argumentere for at trygghet, sosiale behov og anerkjennelse er ønskelig for mennesket, og noe som styrker elever på individnivå. Blant skolens ulike behov for tilrettelegginger, kan prinsippet om anerkjennelse stimulere respekt og gode følelser i elevene. Samtidig som det kan dyrke relasjoner innad i skolekulturen. Å motivere elevene til gode mestringsopplevelser kan igjen styrke deres selvoppfatning, som hevdet av Helsedirektoratet (2022) er andres og egen oppfatning direkte påvirkende for et individs psykiske helse.

Det kan likevel ikke settes to streker under svaret på problemstillingen i denne mastergradsoppgaven. Årsaken er at denne studien i helhet belyser enda en gang at kompetansen på psykisk helse er lav, men at statistikken på psykisk uhelse ikke hviler på skolen alene. Psykisk uhelse er et samfunnsproblem hvor en behøver de riktige ressursene for å arbeide med. Basert på funn i denne studien kan en påpeke at ressursene ikke er tilstrekkelig i skolen, og at informantene har et ønske om bedre ressursbruk til støtte i ivaretagelsen av elever med psykiske utfordringer eller eventuelt bedre kompetanse på psykisk helse selv.

Psykisk helsefremmende arbeid bør falle på de som innehar kompetansen til å drive med det. Informantene forsøker å gjøre sitt for at elevene skal ha de beste forutsetningene for å imøtekomme resten av livet med ansvarlighet og respekt.

For videre forskning ville det vært interessant og undersøkt det samme temaet med et kvantitativt forskningsdesign. Datainnsamlingen hadde da inkludert en større mengde informanter, og tematikken kunne tatt for seg større deler av landet. Det kunne også vært interessant og gjennomført ytterligere gruppeintervju på tvers av skoler, da opplevelsen av gruppeintervju ga ulike formuleringer og inkluderte samspill i informantgruppen.

Problematikken og utfordringen hviler nok ikke alene på ungdomsskolelærere, derfor kunne barneskolelærere også vært inkludert for å sette det i perspektiv. Et ønske jeg hadde, men som ikke lot seg gjøre, var å intervjuere undervisere i lærerutdanningen om tematikken for å avdekke om kompetansen var til stede ved utdanningsinstitusjoner. I ettertid av denne studien opplever jeg det som svært interessant å gjennomføre studier på utdanningen, da informantene knyttet lav kompetanse mot skoleledere og tidligere utdanning. Å forske på læreplanens inkludering av psykisk helse og læreres forståelse av begrepet, er fortsatt interessant å forske på og et felt som nok ikke blir mindre relevant for fremtiden.

Referanseliste

- Andreassen, S. E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [UiT Norges arktiske universitet, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk]. Tromsø.
- Andresen, F., Torvik, E. & Lagestad, P. A. (2023). Students' experience of being seen by their physical education teachers and associated factors.
<https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1101072>
- Arnesen, E. S. (2010). *Bevegelsesglede i barnehagen : begeistringssmitte og tilrettelegging*. Kommuneforl.
- Bakken, A. (2014). Sosial ulikhet i skoler resultatet - en oppsummering av NOVAs forskning.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sosial-ulikhet-etter-Kunnskapsloftet/>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforl.
- Berg, G. & Thorbjørnsen, K. M. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling*. Ad notam Gyldendal.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske : psykisk helse i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving mer enn "fysisk aktivitet": skolen endres - debatten uteblir. *Bedre skole (trykt utg.)*, 29(4).
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Public health and coping with life in school*, 54(8).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology* 3.
<https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/thematicanalysis.pdf>
- Braun, V., Clarke, V. & Braun, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th. utg.). Oxford University Press.

- Clayborne, Z. M., Varin, M. & Colman, I. (2019). Systematic Review and Meta-Analysis: Adolescent Depression and Long-Term Psychosocial Outcomes. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 58(1), 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.896>
- Collishaw, S. (2015). Annual Research Review: Secular trends in child and adolescent mental health. *J Child Psychol Psychiatry*, 56(3), 370-393. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12372>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience*. HarperPerennial.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (Bd. 18). Universitetsforl.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforl.
- Ertesvåg, S. (2023). *Læringsmiljø*. <https://snl.no/læringsmiljø>
- Finke, S. (2019). Om å gjenvinne stemmen. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 54(1-2), 39-54. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2019-01-02-05>
- Giske, R., Brunnes, A. O. & Næsheim-Bjørkvik, G. (2007). *Treningsledelse : lederutvikling* (Bokmål[utg.]. utg.). Gyldendal undervisning.
- Giske, R., Næsheim-Bjørkvik, G. & Brunnes, A. O. (2013). *Treningsledelse* (Bokmål[utg.], 2. utg. utg.). Gyldendal undervisning.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gustavsen, A. & Strømsvik, C. L. (2018). *Den viktigste faktoren er hverandre* (0805-4460 9788273217332,8273217337). Nordlandsforskning AS.
- Halkier, B. (2016). Fokusgrupper. I B. Halkier (Red.), (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Helsedirektoratet. (2016). Kartlegging av årsverk i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kartlegging-av-arsverk-i-helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/Kartlegging%20av%20%C3%A5rsverk%20i%20helsestasjons-%20og%20skolehelsetjenesten.pdf/_/attachment/inline/d51d1c70-b201-49f8-a70f-5aa47ab4c35d:ab599975a
- Helsedirektoratet. (2018, 27. august 2018). *Psykisk helse integrert i folkehelsearbeidet* [nettdokument]. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/livskvalitet-trivsel-og-folkehelsearbeid/psykisk-helse-integrert-i-folkehelsearbeidet>

- Helsedirektoratet. (2022, sist faglig oppdatert 11. mars 2022, lest 06. oktober 2023). *Folkehelse i et livsløpsperspektiv - Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding [nettdokument]*. Helsedirektoratet.
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsløpsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding#apiUrl>
- Helseinnovasjonssenteret. (2020). *Folkehelse - hva er det og hvorfor er det viktig?*
<https://www.helseinnovasjonssenteret.no/b/folkehelse--hva-er-det-og-hvorfor-er-det-viktig>
- Hogersen, H. & Pekarskaya, T. (2019). Nasjonale prøver: foreldrenes utdanning spiller stor rolle. *SSB*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanning-avgjorende?tabell=376086>
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. NIFU.
- Honneth, A. & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Hovland, E. (2021). Elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse. *Spesialpedagogikk 2/2020*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/elever-trenger-larere-med-kunnskap-om-psykisk-helse/>
- Høie, B., Horne, S., Hauglie, A., Helleland, L. H., Amundsen, P.-W., Isaksen, T. R. & Sanner, J. T. (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*. Helse- og Omsorgsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk_helse_250817.pdf
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. I (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020a). *Anerkjennelse i skolen - det er altfor mange elever som strever. Bedre skole (trykt utg.)*, 32(3).
- Jordet, A. N. (2020b). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Klomsten, A. T. (2014). *Psykisk helse - inn på timeplanen. Mental health - on the timetable!*, (1).
- Klomsten, A. T. (Red.). (2017). *Psykisk helse som eget fag i skolen*. Marit Uthus.

- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). Læreren er nøkkelen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening (trykt utg.)*, 56(8).
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling: en kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *A slow transformation - students' experiences of learning about mental health in school*, 14(2).
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring?kode=kro01-05&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 01.08.2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. I (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lovdata. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>
- Lyngsnes, K. M., Rismark, M. & Keeping, D. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt].
- Lyngstad, I. (2021). Profesjonskunnskap i kroppsøving. I K. Skjesol (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven; Pedagogiske emner og forskningsinnstinkter* (1. utgave. utg., s. 19-38). Fagbokforlaget.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd. utg.). HarperCollins.
- Mead, G. H., Vaage, S. & Thorbjørnsen, K. M. (1998). *Å ta andres perspektiv : grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg*. Abstrakt forl.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Moen, K. M. & Jordet, A. N. (2023). *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Moen, K. M. & Skille, E. Å. (2021). Kroppsøvingfaget: Fra diltende lillebror til selvstendig ungdom. *Utdanningsforskning*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kroppsovingsfaget-fra-diltende-lillebror-til-selvstendig-ungdom/>

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsovingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet.
- Mørreaunet, S., Glaser, V. & Moen, K. H. (2023). *Barnehagens grunnsteiner : formålet med barnehagen* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Neumann, C. B., Neumann, I. B. & Neumann, C. B. (2023). *Forskeren i forskningsprosessen* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (4th. utg.). Sage.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy - Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary school journal*, 106(3), 225-236.
<https://doi.org/10.1086/501484>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Teaching of Psychology*, 39(2), 152-156.
<https://doi.org/10.1177/0098628312437704>
- Reneflot, A., Aarø, L., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). Psykisk helse i Norge. <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1. utg.). New York: Guilford Publications.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Røros, R. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen - sett i et lærerperspektiv* [NTNU].
- Samnøy, S. & Tjomsland, H. E. (2021). Bedre skole. *Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnærming-til-temaet/>
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Universitetsforl.

- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2018). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen*.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>
- Sæle, O. R. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien : og om vår tids kroppsidealer og kroppsfokus* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Sæle, O. R. O. & Akslen, Å. N. (2015). *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo : fra student til barnehagelærer*. Universitetsforl.
- Sæle, O. R. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsoving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. I (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Udanningsdirektoratet. (2023). Sosial læring gjennom arbeid med fag.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i kroppsoving? *Læreplan i kroppsoving, KRO01-05*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Hvordan bruke læreplanene? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Studietilbud: Videreutdanning for lærere*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/#g=vu&d=Kroppsoving>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Viig, N. G., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring i skolen : i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Vinje, E. & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsovingslærer* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Vygotsky, L. S. (Red.). (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (1. utg.). Cambridge: Harvard University Press.

Zunker, V. G. (2008). *Career, Work, and Mental Health: Integrating Career and Personal Counseling* (1. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Incorporated.

<https://doi.org/10.4135/9781452275086>

Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Gyldendal.

Åvitsland, A. (2020). *School-based physical activity interventions, physical fitness and mental health among adolescents: Effects, associations and lessons learned from the School in Motion study* [University of Stavanger, Norway].

Vedlegg 1: Godkjenning fra sikt

998606 Automatisk 21.02.2024

Tittel: Kroppsøvingslæreres forståelse og bruk av begrepet psykisk helse

Behandlingsansvarlig institusjon: UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig: Karin Danielsen

Student: Caroline Liljebakk

Prosjektperiode: 01.11.2023 - 15.05.2024

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 15.05.2024.

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 lovovertridelser
- 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

- 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.

Vedlegg 2: Intervjuguide gruppeintervju

INTRODUKSJON

Kroppsøvlingslærerne ønskes velkommen til intervju og informeres om at ½ lydopptaker(e) vil ta opp samtalen. Informere om hensikten og prosessen i forskningen. Henvise til informasjonsskriv de har fått i forkant. Påpeke at samtlige har gitt samtykke til intervju og hva det inkluderer, samt at det er fullt mulig å trekke seg i etterkant og at dette ikke vil medføre noen konsekvenser. Det er ønsket en åpen samtale hvor informantene kan diskutere og reflektere sammen rundt spørsmål og tema. Åpenhet for presisering og veiledning underveis i intervjuet.

Presentasjonsrunde

1. Når tok dere utdanningen deres og hvilken utdanning har dere?
2. Hvor lenge har dere jobbet med kroppsøving i skolen, hvor lang erfaring har dere med å undervise i faget?
3. Hvorfor ønsker dere å undervise i kroppsøving, hva er motivasjonen deres for dette faget?
 - a. Hvordan er motivasjonen deres nå fra da dere tok utdanningen? Er det noe som har hemmet/fremmet den på veien?
 - b. Hvordan er kroppsøvlingsfaget nå fra dere tok utdanningen?

LK20

1. Læreplanen som kom i 2019, LK20. Hvor stor påvirkning vil dere si læreplanen har på deres kroppsøvlingsundervisning?
 - a. Hvilken del av den benytter dere mest til undervisning? (Tverrfaglig tema, kompetansemål?)

Dypdykk i tverrfaglig tema og fagets relevans:
 - b. Under tverrfaglig tema i læreplanen står det «kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede», i dette inngår blant annet «å fremme god psykisk helse» for elevene. Hvordan tolker dere den sammenhengen?

- c. Videre står det: «gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg». Hvordan kommer dette til uttrykk i deres undervisning?
- d. Det står også at faget skal «fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet». Hvordan tolker dere det?
 - i. Oppfyller elevene dette gjennom deres kroppsøvingsfag?
 - ii. Hva legger dere i begrepet «trygg identitet» og «positivt selvbilde»?

Generelt om begrepet; psykisk helse

Kroppsøving skal være et helsefremmende fag. Et aspekt av helse er den psykiske helsen.

- Hvordan inkluderer man læring av et slikt begrep?
- Hvordan ekskluderer man læring av et slikt begrep?
- Hvordan kan en argumentere for at elevene lærer noe om psykisk helse gjennom faget?
- Hvilke utfordringer møter en på ved å inkludere psykisk helse i undervisningen?
- Hvilke gevinster har en ved å inkludere læring om psykisk helse?
- Da dere tok utdanningen, var det fokus på psykisk helse da?
 - Hvor har dere lært om dette begrepet?
 - Har skolen rettet noe fokus på dette?
- Synes dere det er viktig/essensielt å inkludere begrepet i faget?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan definerer dere psykisk helse?

HelseNorge definerer psykisk helse slik: «Psykisk helse handler om hvordan du oppfatter deg selv og andre, om hvordan du har det i hverdagen og hvordan du takler utfordringer».

- Hvordan kan man i kroppsøving jobbe med elevers selvoppfatning?
 - Hvordan jobber dere spesifikt med dette?
- Hvordan kan man i kroppsøving jobbe med elevens oppfatning av medelever?
 - Hvordan jobber dere spesifikt med dette?
- Hvordan kommunisere om hvordan man har det i hverdagen og snakker man om det i kroppsøvingsundervisningen?

- Å håndtere utfordringer, hva handler det om i deres fag?

God VS dårlig psykisk helse

- Elevers psykiske helse, er det noe en ser?
- Hvordan definere dårlig og god psykisk helse?
- Har dere lagt merke til elever med dårlig psykisk helse?
- Dersom det lar seg definere: Om dere vurderer en elevs psykiske helse til dårlig, hvordan ville dere jobbet ut fra det? Settes det inn tiltak?

(SPØRSMÅL DERSOM TID)

Arne Jordet snakker om kjærlighetens ansikt med tanke på å anerkjenne den signifikante andre gjennom disse.

- Kjærlighet – omsorg – **selvfølelse**
- Rett – respekt – **selvrespekt**
- Sosial verdsetting – solidaritet – **selvtillit**
- Hvordan oppfattelse har dere av disse begrepene?
- Inkluderer dere noen av disse begrepene i undervisningen; selvfølelse, selvrespekt og selvtillit?
 - Hvilke?
 - Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - Hvordan inkluderer man dette?
 - Hvordan ekskluderer man begrepene?

Mestringstro – troen på seg selv, oppnå det du ønsker.

- Hvordan er mestringkulturen i deres undervisning?
- Hvordan tilrettelegge for mestring?
- Hvilken plass har troen på egen mestring blant deres elever? Er dette synlig?
- Hvordan kan selvfølelse, selvrespekt og selvtillit påvirke mestringfølelsen?
- Hvordan får elevene troen på seg selv?

- En elev som vurderes til lav måloppnåelse i faget, hvordan oppleves mestring for hen?
- Hvordan definerer dere mestring?

Avslutningsvis, generelt om deres skole og tips

Kroppsøvfingsfagets relevans for lærere og elever

- Er det noen utfordringer med å undervise i kroppsøving? Hvilke?
- Hvilken plass har kroppsøving i skolen deres? Tror dere plasseringen av kroppsøvfingsfaget på denne skolen har noe å si for hva elevene lærer?
- Hvordan planlegger dere kroppsøvfingsfaget på skolen?
 - Har kroppsøvfingsfaget et team? Felles planleggingstid?
- Da LK20 ble innført og det ble brukt mye ressurser på å forstå denne, hvor mye tid ble satt av til læreplanen i kroppsøving på deres skole?
- Dersom lite; hvorfor tror du det er slik?
- Dersom mye; hvordan var utbyttet?

Til slutt: Dersom dere skulle gitt bare ett tips til meg som fremtidig kroppsøvfingslærer, hva ville det vært? (Alle får svare)

Vedlegg 3: Intervjuguide – individuelle intervju

Individuelt intervju

Vil begynne med å rette en takk for at du tar deg tid til dette intervjuet. Det er til stor hjelp! Vil påpeke at det er lagt ved et informasjonsskriv i mailen, dette kan kopieres og underskrives. Men ved å svare på disse spørsmålene eller delta på intervju, har du bekreftet at jeg kan bruke intervjusvar til min forsknings-/masteroppgave. I forhold til personvern og anonymitet er det søkt til SIKT (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for å gjennomføre en slik type forskning. Men det er fullt mulig å trekke sine svar i etterkant og dette vil ikke medføre konsekvenser.

Gjerne diskuter og «tenk høyt» på svarene. Det finnes ingen fasitsvar. Mitt ønske er et dypere innblikk i hvordan forståelsen om psykisk helse er blant kroppsøvingslærere med utdanning og erfaring i skolen. Lykke til, håper på ærlige svar!

Presentasjonsrunde

1. Når tok du utdanningen deres og hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet med kroppsøving i skolen, hvor lang erfaring har du med å undervise i faget?
3. Hvorfor ønsker du å undervise i kroppsøving, hva er motivasjonen din for dette faget?
 - a. Hvordan er motivasjonen din nå fra da dere tok utdanningen? Er det noe som har hemmet/fremmet motivasjonen på veien?
 - b. Hvordan er kroppsøvingfaget nå fra du tok utdanningen?

Læreplan – LK20

1. Læreplanen som kom i 2019, LK20. Hvor stor påvirkning vil du si læreplanen har på din kroppsøvingsundervisning?
 - a. Hvilken del av den benytter du mest til undervisning? (Tverrfaglig tema, kompetansemål?)
- Dypdykk i tverrfaglig tema og fagets relevans:
- b. Under tverrfaglig tema i læreplanen står det «kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede», i dette inngår blant annet «å

fremme god psykisk helse» for elevene. Hvordan tolker du den sammenhengen?

c. Videre står det: «gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg».

Hvordan kommer dette til uttrykk i din undervisning?

d. Det står også at faget skal «fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet». Hvordan tolker du det?

i. Oppfyller elevene dette gjennom kroppsøving?

ii. Hva legger du i begrepet «trygg identitet» og «positivt selvbilde»?

Generelt om begrepet; psykisk helse

Kroppsøving skal være et helsefremmende fag. Et aspekt av helse er den psykiske helsen.

- Hvordan inkluderer man læring av et slikt begrep?
- Hvordan ekskluderes læring av et slikt begrep?
- Hvordan kan en argumentere for at elevene lærer noe om psykisk helse gjennom faget?
- Hvilke utfordringer møter en på ved å inkludere psykisk helse i undervisningen?
- Hvilke gevinster har en ved å inkludere læring om psykisk helse?
- Da du tok utdanningen, var det fokus på psykisk helse da?
 - Hvor har du lært om dette begrepet?
 - Har skolen rettet noe fokus på dette?
- Synes du det er viktig/essensielt å inkludere begrepet i faget?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan definerer du psykisk helse?

Selvtillit, selvrespekt og selvfølelse – eleven

Selvtillit, selvrespekt og selvfølelse. Disse tre begrepene inngår i ens selvoppfatning. Dersom eleven oppfatter sin psykiske helse som god eller dårlig (gjørne det en skiller mellom), hva tror dere læring om dette i kroppsøving kunne gjort?

En elev sliter i kroppsøving. Av en eller annen grunn. Hva gjør du? Hvordan ivaretas eleven?

- Hvordan kommunisere om hvordan man har det i hverdagen og snakker man om det i kroppsøvingsundervisningen?
- Å takle utfordringer, hva handler det om i deres fag?

Et siste og oppsummerende spørsmål: Har dere noen tips når det kommer til psykisk helse til meg som fremtidig kroppsøvingslærer?

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på spørsmålene! Du har vært til stor hjelp for mitt forskningsprosjekt og masteroppgave.

Mvh Caroline Liljebakk

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

”kroppsøvlingslæreres forståelse og bruk av begrepet psykisk helse i kroppsøvlingsundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er at det skal gi et dypere innblikk i hva utvalgte lærere tenker rundt begrepet psykisk helse fra læreplanen og hvordan de inkluderer og fokuserer på dette i deres undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er som kort beskrevet over. Forskningsprosjektet skal gi innblikk i hvordan et utvalg av kroppsøvlingslærere behandler begrepet «psykisk helse» fra tverrfaglig tema i læreplanen. Forskningsprosjektet skal være et fokusgruppeintervju, der jeg "leder" intervjuet. Da intervjuformen bygger på en noe løs form for samtale, er det vanskelig å utelukke hva personene i intervjuet kan inkludere av informasjon. Intervjuet skal bygge på spørsmål jeg har forberedt, men målet er at spørsmål fra min intervjuguide skal forme deres samtale og ønsket er at samtalen flyter. Jeg kan som intervjuer styre samtalen og lede gruppen på vei. Data fra fokusgruppeintervjuet skal brukes i en masteroppgave med problemstillingen: *Hvordan forstår lærere i ungdomsskolen begrepet psykisk helse fra tverrfaglig tema i læreplanen og hvordan fremmer de god psykisk helse i undervisningen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er jeg, Caroline Liljebakk, som skal skrive denne masteroppgaven og som skal behandle datainnsamling fra intervjuet. Min veileder, Karin Danielsen, ved UiT – Norges Arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet overordnet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut til å delta da jeg har kjennskap til skolen du jobber på gjennom praksis og vikarjobb. Har fått inntrykk av at skolen har flere kroppsøvingslærere med utdanning på feltet, derav ledet kjennskapet og interessen meg til å gjennomføre forskningsundersøkelsen her.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for forskningsprosjektet er gruppeintervju. Jeg, Caroline, som datainnsamler vil lede intervjuet og komme med spørsmål underveis. Målet er at samtalen skal gå mellom dere kroppsøvingslærere og at dere skal reflektere rundt temaet. Samtalen kan tildels føres i den retningen dere vil, men dersom den går helt utenfor tema for intervjuet vil jeg komme med nye spørsmål for å holde dere på rett spor. I intervjuet vil jeg benytte lydopptak som verktøy for å transkribere samtalen i etterkant. I alt krever dette 60 minutter fra dere.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være jeg som intervjuer dere som har tilgang til lydopptakene. Videre vil dette transkriberes og anonymiseres. Det vil ikke under noen omstendigheter komme frem i oppgaven hvilken skole dette omhandler eller andre opplysninger som kan spores tilbake til deg.

Ingen uvedkomne vil ha tilgang til opplysningene fra intervjuet, sett bort fra når dette er anonymisert. Som lærere vil dere informanter bli omtalt som lærer 1, lærer 2 osv i masteroppgaven min.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024. Etter data fra lydopptakeren er transkribert vil lydopptaket slettes og det vil ikke kunne spores tilbake til deg, som nevnt tidligere.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *ILP – institutt for lærerutdanning og pedagogikk* har 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:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å 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

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

Caroline Liljebakk, masterstudent ved UiT - Norges Arktiske universitet

ca-th-li@live.no / 93 23 08 20

Karin Danielsen, førstelektor i kroppsøving ved UiT - Norges Arktiske universitet

Karin.danielsen@uit.no / 77 66 04 29

Vårt personvernombud:

personvernombud@uit.no / 77 64 69 52

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Karin Danielsen /

Caroline Liljebakk

(Forsker/veileder)

(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kroppsøvlingslæreres forståelse og bruk av begrepet psykisk helse i kroppsøvlingsundervisning» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gruppeintervju (60 minutter)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

