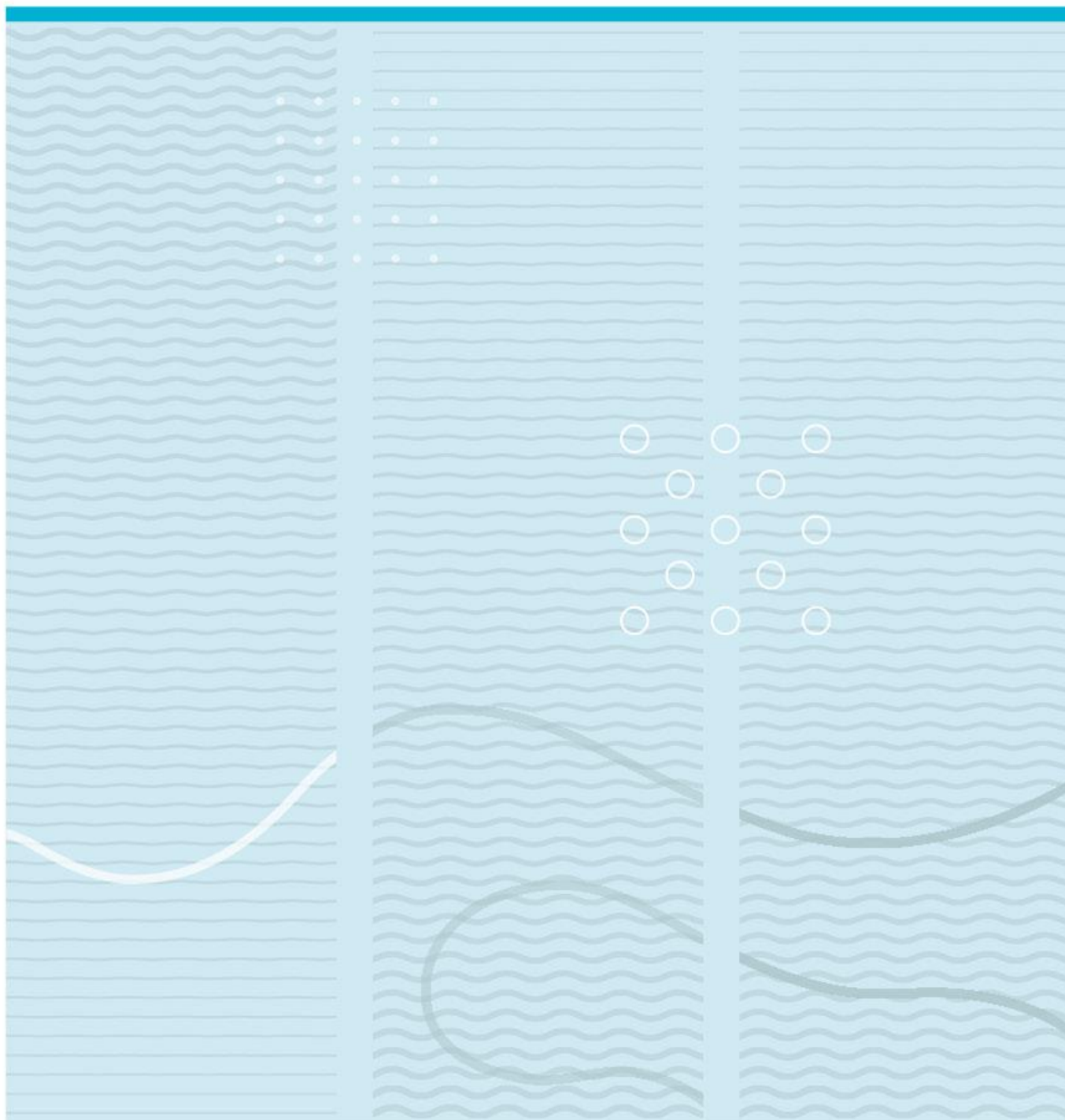


Julie Marie Kornstad Bonde

Folkehelse og livsmestring i kroppsøving

En kvalitativ analyse av psykisk helse i kroppsøving med fokus på selvbilde og selvfølelse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for IFKI
Institutt for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Julie Marie Kornstad Bonde

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

| | |
|--|-----------|
| Tittel: Folkehelse og livsmestring i kroppsøving; en kvalitativ analyse av psykisk helse i kroppsøving med fokus på selvbilde og selvfølelse. | |
| Forfatter: Julie Marie Kornstad Bonde | |
| År: 2022 | Sider: 87 |
| Emneord: Folkehelse og livsmestring, helsefremmede arbeid, psykisk helse, selvbilde og selvfølelse, motivasjon og mestring. | |
| <p>Tema for masteroppgaven er folkehelse og livsmestring i kroppsøving med fokus på selvbilde og selvfølelse. Oppgaven er rettet mot å undersøke hvordan lærere på ungdomsskolen tenker at folkehelse og livsmestring i kroppsøvingundervisningen kan være helsefremmende, samt å se på hvordan dette kan knyttes opp til psykisk helse i kroppsøving. I denne oppgaven vil den psykiske helsen knyttes til selvbilde og selvfølelse ettersom det er disse to ordene det er fokus på i læreplanen.</p> <p>Studien sikter seg inn mot problemstillingen; <i>Hvordan tenker kroppsøvingslærere på ungdomsskolen at kroppsøvingfaget blir mer helsefremmende ved implementeringen av folkehelse og livsmestring med fokus på selvbilde og selvfølelse?</i> For å kunne svare på problemstillingen er det brukt en kvalitativ tilnærming med gruppeintervju som metode. Utvalget av deltagere består av fem kroppsøvingslærere fra en ungdomsskole på Østlandet. Intervjuet har blitt analysert og drøftet med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming for å skape en forståelse av tankene og erfaringene til deltakerne.</p> <p>Funnene i studien viser at implementeringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i fagfornyelsen har ført til at faget kroppsøving har blitt mer helsefremmende fordi lærere nå har større muligheter til å jobbe med kjerneelementene i faget. Fysisk og psykisk helse skal også ses i større sammenheng enn ved tidligere læreplaner og elever vil nå lære enda flere viktige egenskaper de har bruk for videre i livet.</p> | |

Forord

Denne masteroppgaven har blitt skrevet høsten 2021 og våren 2022. Da jeg skulle velge tema for studien tok jeg utgangspunkt i fagfornyelsen ettersom jeg har utdanning i LK06 og ville lære mer om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. At livsmestring endelig ble en skriftlig del av læreplanen, var for min del viktig. Som vikarlærer og tidligere kroppsøvingstudent har jeg observert mange elever som ikke trives i faget og som ser på faget som unødvendig, men ved hjelp av ny læreplan og nye tverrfaglige temaer tror jeg faget blir bedre tilpasset alle elever. At psykisk helse også har fått en større plass i faget syns jeg også er veldig bra.

Arbeidet med studien har vært både lærerikt og krevende. Å skrive en masteroppgave samtidig som jeg har jobbet tilnærmet 100% på barneskole har gjort at arbeidet med oppgaven har følt ekstremt relevant fordi det jeg har lest og skrevet om i oppgaven, har jeg dratt med meg inn i undervisningssituasjoner. Jeg har vært så heldig å få grave dypt inn i et tema jeg syns er veldig spennende og interessant og ikke minst veldig relevant i dagens samfunn. Det at temaet er noe som står meg veldig nært har gjort at skriveprosessen har vært både utfordrende, men også veldig lærerik. Å skrive en masteroppgave har vært en lang og tidvis slitsom prosess, men utrolig givende når man begynner å se resultater. Det har vært en givende og lærerik prosess som jeg mener vil ha stor nytte for meg senere i læreryrket.

Det har vært to lærerike år ved masterutdanningen i kroppsøving, idrett og friluftsliv. Aller først vil jeg takke mine gode deltagere som har brukt av sin tid for komme med informasjonen som har vært med på å danne store deler av grunnlaget for oppgaven. Deres erfaringer, tanker og refleksjoner har virkelig vært til stor hjelp. En stor takk til veilederen min Stein Egil Hervik for konstruktive tilbakemeldinger og gode spørsmål knyttet til oppgaven. Jeg vil også takke venner og kollegaer for gode samtaler om temaene, disse samtalene har ført til flere refleksjoner som har vært nyttige under skriveprosessen.

Bø i Telemark, 18. mai, 2022.

Julie Marie Kornstad Bonde.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Forord | 4 |
| 1.0 Innledning..... | 8 |
| 1.2 Bakgrunn..... | 8 |
| 1.3 Problemområdet | 9 |
| 1.4 Prosjektets mål og problemstilling | 10 |
| 2.0 Teori og tidligere forskning. | 11 |
| 2.1 Tidligere forskning..... | 11 |
| 2.2 Helsefremmende arbeid | 12 |
| 2.2.1 Helsefremmende arbeid i skolen..... | 14 |
| 2.3 Psykisk helse | 15 |
| 2.3.1 Psykisk helse hos barn og unge..... | 15 |
| 2.3.2 Psykisk helse i skolen | 16 |
| 2.4 Salutogenese | 17 |
| 2.5 Sense of coherence (opplevelse av sammenheng)..... | 18 |
| 2.6 Motivasjon | 19 |
| 2.6.1 Indre og ytre motivasjon | 20 |
| 2.7 Selvfølelse, selvtillit og selvbylde. | 21 |
| 2.8 Sosiale medier..... | 22 |
| 2.9 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen..... | 23 |
| 2.10 Læreplanen i kroppsøving | 25 |
| 2.10.1 Folkehelse og livsmestring i kroppsøving | 25 |
| 3.0 Metodisk tilnærming | 26 |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming..... | 26 |
| 3.2 Induktiv tilnærming..... | 27 |
| 3.3 Fenomenologi | 27 |
| 3.4 Hermeneutikk..... | 28 |
| 3.5 Hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming..... | 28 |
| 3.6 Kvalitativ forskning og metodevalg | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 3.7 Kvalitativt forskningsintervju | 30 |
| 3.7.1 Intervjuguide | 31 |
| 3.8 Utvelgelse av informanter..... | 31 |
| 3.8.1 Rekruttering av informanter | 32 |
| 3.9 Gjennomføring av intervju..... | 32 |
| 3.10 Databehandling | 33 |
| 3.11 Etisk drøfting..... | 33 |
| 3.11.1 Informert samtykke | 34 |
| 3.11.2 Konfidensialitet..... | 34 |
| 3.11.3 Konsekvenser ved deltagelse | 35 |
| 3.12 Validitet og feilkilder | 35 |
| 4.0 Resultater | 36 |
| 4.1 Helsefremmede kroppsøving..... | 36 |
| 4.1.1 Begrepet helsefremmende..... | 36 |
| 4.1.2 Helsefremmende kroppsøving med ny læreplan..... | 37 |
| 4.2 Psykisk helse i kroppsøving | 39 |
| 4.2.1 Psykisk helse og livsmestring | 42 |
| 4.3 Folkehelse og livsmestring i kroppsøving..... | 44 |
| 4.4 Selvbilde og selvfølelse i kroppsøving | 45 |
| 4.5 Motivasjon og mestring i kroppsøving..... | 49 |
| 5.0 Drøfting av resultater | 54 |
| 5.1 Lærernes tanker om helsefremmende kroppsøving | 54 |
| 5.1.1 Salutogenese og sense of coherence i helsefremmede kroppsøving | 55 |
| 5.2 Lærernes forhold til folkehelse og livsmestring i kroppsøving..... | 56 |
| 5.3 Lærernes tanker om psykisk helse i kroppsøving..... | 59 |
| 5.4 Lærernes tanker om selvbilde og selvfølelse i kroppsøving | 61 |
| 5.5 Lærernes tanker om motivasjon og mestring i kroppsøving..... | 64 |
| 5.6 Metodekritikk | 67 |
| 6.0 Konklusjon | 68 |
| 7.0 Litteraturliste | 69 |
| 8.0 Vedlegg | 76 |

| | |
|---|-----------|
| <i>8.1 Vedlegg 1 Lagring av gule data på studenters private PC ifbm. studentprosjekter ved USN.....</i> | <i>76</i> |
| <i>8.2 Vedlegg 2 Informasjonsskriv</i> | <i>80</i> |
| <i>8.3 Vedlegg 3 Samtykkeerklæring.....</i> | <i>83</i> |
| <i>8.4 Vedlegg 4 Intervjuguide.....</i> | <i>84</i> |
| <i>8.5 Vedlegg 5 Mail til skole</i> | <i>87</i> |

1.0 Innledning

De aller fleste har erfaringer med kroppsøvingsundervisning fra ungdomsskolen. Noen har utelukkende positive erfaringer, andre har en kombinasjon av positive og negative erfaringer, mens noen sitter igjen med flere negativ erfaringer enn positive.

I oktober 2017, publiserte Aftenposten et *Si ;D-innlegg* skrevet av en 16 år gammel jente. Artikkelen omhandler jentas tanker om hvordan hun opplever kroppsøvfingsfaget;

Jeg våkner med vondt i magen når vi skal ha gym, jeg er redd for at vi skal ha noe jeg ikke er flink i, slik at de andre i klassen blir irriterte på meg (Terese, 2017).

At elever opplever kroppsøvfingsfaget slik er ikke bra og bidrar ikke til å styrke selvbildet til elevene slik det står i læreplanen at faget skal gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kroppsøving skal bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil utfra elevens egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre skal faget gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Innføringen av Kunnskapsløftet 2020 gir kroppsøvfingslærere nye muligheter til å undervise i faget, da den nye læreplanen gir flere muligheter enn tidligere læreplaner, ettersom denne er mindre styrt i form av hva elevene skal gjennom i løpet av skoleløpet. I teorien vil dette føre til at faget blir bedre tilpasset flere elever og ikke bare de elevene som er fysisk flinke og gode i idrett.

1.2 Bakgrunn

Bakgrunnen for forskningsprosjektet baserer seg på den nye lærerplanen i kroppsøving som ble gradvis innført ved skolestart august 2020 og ungdata undersøkelsen fra 2020. Ved innføringen av læreplanen, ble også folkehelse og livsmestring implementert som et tverrfaglig tema kroppsøvfingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). I en artikkel om hva som er nytt i faget kommer det frem at «fysisk aktivitet og psykisk helse skal i større grad ses i sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I læreplanen for kroppsøving står det blant annet at folkehelse og livsmestring handler om «å fremje god psykisk og fysisk helse og gi elevane verktøy til å ta ansvarlege livsval» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre står det at «faget skal fremje eit positivt sjølvbilet som kan gi elevane ein trygg identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Under fagrelevans og sentrale verdier står det blant annet at «kroppsøving fremjar kritisk tenking omkring kroppsideal som kan påverke sjølvkjensle, helse, trening og livsstil» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I ungdata undersøkelsen fra 2020 står det at psykiske plager ikke økte fra 2019 til 2020, men at tallene allikevel har økt en god del de siste 2-3 årene (Bakken, 2020). Dataene viser at jenter generelt er mer plaget enn gutter. Andelen som er mye plaget, øker gjennom ungdomstiden for begge kjønn og den største økningen er fra 8. og 10. trinn (Bakken, 2020).

1.3 Problemområdet

Folkehelse og livsmestring er et nytt tverrfaglig tema i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det finnes lite forskning på folkehelse og livsmestring i læreplanen ettersom det ble et tverrfaglig tema med den nye fagfornyelsen som ble delvis innført i 2020. Hvordan dette skal implementeres i undervisningen står det heller ikke så mye om. Jeg mener derfor det er viktig å forske på dette og spesielt nå som det er såpass nytt og fortsatt holder på å bli innført i læreplanen og undervisningen.

Kroppsøving er med på å gi elevene verktøy slik at de kan få et grunnlag for fremtidig god helse og livslang bevegelsesglede. Effekten vil derfor være langsiktig og ikke noe som foregår bare her og nå (Tillar, Rangul & Langestad, 2016). «Skolen er en av de viktigste arenaene for å stimulere til fysisk aktivitet i barneårene, og kroppsøvingsfaget er en viktig arena for en slik stimulering» (Tillar, Rangul & Langestad, 2016). «Blant barn og unge er det vist at fysisk aktivitet har en positiv effekt på læring og konsentrasjon» (Helsenorge, 2019). Fysisk aktivitet og bevegelse kan også ha en effekt på psykisk helse, men forskningen her er til tider motsigende.

Som tidligere skrevet ser man blant annet fra ungdata rapporten at psykiske plager hos ungdommer har økt de siste årene (Bakken, 2020). Folkehelse og livsmestring skal i kroppsøving påvirke selvbildet og fremme god helse, både fysisk og psykisk

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved implementering av folkehelse og livsmestring kan man håpe at tallene til ungdatabasen vil synke i årene fremover, men først må vi finne ut hvordan dette skal implementeres i kroppsøving og skolen generelt.

1.4 Prosjektets mål og problemstilling

Målet for prosjektet er å se på hvordan lærere på ungdomsskolen tenker at folkehelse og livsmestring i kroppsøving undervisningen kan være helsefremmende, samt å se på hvordan dette kan knyttes opp til psykisk helse i kroppsøving. I denne oppgaven vil den psykiske helsen knyttes til selvbilde og selvfølelse ettersom det er disse to ordene det er fokus på i læreplanen.

Problemstillingen for prosjektet er derfor;

«Hvordan tenker kroppsøvingslærere på ungdomsskolen at kroppsøving faget blir mer helsefremmende ved implementeringen av folkehelse og livsmestring med fokus på selvbilde og selvfølelse?»

2.0 Teori og tidligere forskning.

I dette kapittelet i oppgaven gis det avklaringer for de begrepene som benyttes i prosjektet, og den teoretiske forankringen blir presentert. Det blir også gjort rede for tidligere forskning på området i dette kapittelet. Sammen med tidligere forskning, begrepsavklaringer, teorier, funn i intervju og egen empiri dannes grunnlaget for drøftingskapittelet i prosjektet.

2.1 Tidligere forskning

Det er gjennomført flere nasjonale undersøkelser gjennom årene som viser at den psykiske helsen og plagene til barn og unge forverres i ungdomsårene (Bakken, 2018; Wendelborg, Røe, Federici & Caspersen, 2014). Videre viser forskning at det er en sammenheng mellom psykisk helse og tilegnelse av kunnskap (DeSocio & Hootman, 2004; Holen & Waagene, 2014; Rossen & Cowan, 2014), forskningen deres mener at psykiske vansker eller plager kan føre til at elever mister konsentrasjonen og motivasjonen, som fører til et dårlig læringsutbytte i skolen blant annet fordi det er vanskelig å få med seg det som blir sagt og følge de instruksjonene som blir gitt. Basert på dette mener DeSocio & Hootman (2004), Holen & Waagene (2014) og Rossen og Cowan (2014) at psykisk helse bør være integrert i skoleverket. I en rapport gjort i 2017 av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner kommer det også frem at elever savner psykisk helse som et tema i skolen (LUN, 2017).

I 2014 gjennomførte utdanningsdirektoratet en spørreundersøkelse for å blant annet kartlegge læreres, skoleledere og skoleeieres kunnskaper og holdninger om psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). I rapporten kommer det frem at lærere føler de ikke innehar nok kompetanse om psykisk helse til å ivareta den psykiske helsen til elevene og derfor ønsker de et mer systematisk arbeid med det i skolen (Holen & Waagene, 2014). Funnene i rapporten kan støttes av forskningen til Larsen (2011) og Larsen og Christiansen (2015) som viser at lærere ønsker mer kunnskap om psykisk helse. En rapport gjennomført av Ekornes (2016) viser at lærere ønsker kunnskap om hvordan man skal jobbe helsefremmende og forbyggende i forhold til psykisk helse og skolelever. Svarene som kommer frem i de ulike undersøkelsene tyder på at pedagoger som arbeider med barn og unge hvor psykiske plager og lidelser øker, føler de ikke innehar nok kompetanse til å ta stilling til det.

Myndighetene og politikere ser nå at behovet for å ivareta elevene på en mer helhetlig måte, altså ikke bare faglig og sosialt, men også psykisk og fysisk. Ved innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen fra og med 2020 (Meld. St. 28 (2015-2016)) blir den fysiske og psykiske helsen bedre prioritert. Men selv om det blir et prioritert tema i skolen får ikke lærere en innføring i hvordan de skal bruke det i undervisningen og skolehverdagen. Med dette tatt i betraktning kan det anes et spenningsforhold mellom den psykiske helsetilstanden hos barn og unge, og læreres kunnskaper knyttet til arbeidet med folkehelse og livsmestring. Basert på dette vil det være spennende å få et innsyn i hva lærere tenker om innføringen av folkehelse og livsmestring, deres refleksjoner rundt temaet og deres rolle i innføringen av det.

2.2 Helsefremmende arbeid

Det står i læreplanen for kroppsøving at «Faget skal motivere elevene til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne delen av kapittelet vil det derfor redegjøres for begrepet helsefremmende og hvordan begrepet kan forstås i ulike sammenhenger.

Ottawa charteret (1986) definerer helsefremmende arbeid som en prosess hvor mennesker settes i stand til å øke kontrollen over egen helse og forbedre den, og bør derfor regnes som grunnlaget for helsefremmende arbeid. For å kunne oppnå fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære, må man være i stand til å identifisere og realisere ambisjoner, tilfredsstillende behov og endre/håndtere omgivelsene (WHO, 1986). Basert på dette kan helse ses på som en ressurs for hverdagen, og ikke som målet med å leve. Helse kan forklares som et positivt konsept hvor det legges vekt på sosiale og personlige evner, så vel som fysiske evner og er derfor ikke bare helsesektorens ansvar (WHO, 1986). Skole, nærmiljø, arbeidsplasser er derfor velegnete omgivelser for helsefremmende arbeid.

I folkehelseloven står kommunens ansvar for folkehelsearbeid beskrevet. I § 4 står det:

Kommunen skal fremme befolkningens helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, bidra til utjevning av sosiale helseforskjeller og bidra til å beskytte befolkningen mot faktorer som kan ha negativ innvirkning på helsen.

Kommunen skal fremme folkehelse innen de oppgaver og med de virkemidler kommunen er tillagt, herunder ved lokal utvikling og planlegging, forvaltning og tjenesteyting.

Kommunen skal medvirke til at helsemessige hensyn blir ivaretatt av andre myndigheter og virksomheter. Medvirkning skal skje blant annet gjennom råd, uttalelser, samarbeid og deltagelse i planlegging. Kommunen skal legge til rette for samarbeid med frivillig sektor.

(Helse- og omsorgsdepartementet 2011, under overskriften "Kapittel 2. Kommunens ansvar").

Det heter videre i § 7:

Kommunen skal iverksette nødvendige tiltak for å møte kommunens folkehelseutfordringer, jf. § 5. Dette kan blant annet omfatte tiltak knyttet til oppvekst- og levekårsforhold som bolig, utdanning, arbeid og inntekt, fysiske og sosiale miljøer, fysisk aktivitet, ernæring, skader og ulykker, tobakksbruk og alkohol- og annen rusmiddelbruk.

Kommunen skal gi informasjon, råd og veiledning om hva den enkelte selv og befolkningen kan gjøre for å fremme helse og forebygge sykdom.

(Helse- og omsorgsdepartementet 2011, under overskriften "Kapittel 2. Kommunens ansvar")

Videre finnes det flere definisjoner av helse, og de ulike definisjonene baserer seg på ulike tradisjoner. Ellingsen (1998) sier at mange med konstanterte helseplager eller funksjonsnedsettelse opplever å ha god helse. I motsatt retning skriver Mæland (2010) at biomedisin tradisjonelt sett har definert helse som fravær av sykdom. Det er derfor behov for definisjoner som ikke baserer seg like mye på tradisjoner. Ifølge Fugelli og Ingstad (2009) er helse et personlig fenomen og siden mennesker er ulike, er definisjonen på god eller dårlig helse også forskjellig hos hvert enkelt individ. De viktigste elementene i helsedefinisjonene hos befolkningen var ifølge Fugelli og Ingstad (2009); trivsel, funksjon, natur, humør,

mestring og energi. På sin side beskrev Hjort (1982) at helse var å ha overskudd til å mestre hverdagen. Helse ble sett i sammenheng med de ulike livsforholdene et menneske utsettes for.

2.2.1 Helsefremmende arbeid i skolen

Å forebygge mer for å reparere mindre er den grunnleggende tanken i den helsepolitiske utviklingen de siste 20 årene. Signaler fra sentrale helsemyndigheter understreker betydningen av å fokusere mer på helsefremmende og forebyggende helsearbeid, og mindre på å reparere helseskader (Berg, 2012, s. 47).

Ansvar for sykdomsforebyggende helsearbeid og å fremme god fysisk og psykisk folkehelse ligger i stor grad plassert hos ulike instanser i fylke og kommune. For barn og unge ligger hovedansvaret hos kommunen, derunder også skolen (Berg, 2012). Arbeidet handler om å legge til rette for gode og trygge oppvekstmiljø, samt å iverksette forebyggende tiltak som skal forhindre psykiske vansker hos barn og unge (Sosial- og helsedirektoratet 2007, sitert i Berg, 2012).

En god psykisk helse er grunnleggende for alle barn og unge. Trygghet og fellesskap med andre er avgjørende for å utvikle en god psykisk helse. Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene. (Sosial- og helsedirektoratet 2007, side 3, sitert i Berg, 2012, s. 54)

Ifølge Berg (2012) utvikler man i skoleverket en mer bevisst holdning til den psykiske helsetilstanden hos barn og unge. I samarbeid med andre instanser i kommunen har skolen et medansvar for den psykiske helseutviklingen hos barn og unge ved å aktivt gjøre en forebyggende innsats (Berg, 2012). I styringsdokumentet til skolen står det at skolen skal «tilstrebe og legge til rette for en god psykisk helseutvikling hos elevene» (Berg, 2012, s. 57). Det er allikevel viktig å nevne at psykisk helse ikke blir brukt som et begrep i skolens styringsdokumenter og kan ses som å være underkommunisert i skolen. At god psykisk helse ikke er et konkret formulert mål i skolen kan være med på å legge føringer for hvordan skoler forholder seg til psykisk helseutvikling (Berg, 2012). Ifølge Berg (2012) er psykisk helse i liten grad et tema i grunnskolen, mens videregående skoler har årlige prosjektperioder hvor de jobber med ungdom og psykisk helse.

2.3 Psykisk helse

«Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO Constitution, 1946). «Disse ulike dimensjonene – fysisk, psykisk og sosialt (mange vil også tilføye åndelig/eksistensielt) – inngår i et helhetlig og komplekst samspill der alle dimensjonene innvirker på folks opplevelser av egen helse» (Andersen, 2021).

Mental health is a state of well-being in which an individual can realize his or her own potential, cope with the normal stresses of life, work productively and make a contribution to the community (WHO, 2001).

«Psykisk helse og velvære er ikke statisk, men er i utvikling gjennom hele livsløpet» (Larsen og Christiansen, 2015). Psykisk helse kan altså forklares som en dynamisk prosess som foregår så lenge vi lever og kombinasjonen av psykisk og helse handler om hvordan vi håndterer, forstår og gir mening til utfordringer vi møter i hverdagen (Andersen, 2021). Endringer som skjer igjennom livet, vil altså påvirke hvordan vi har det på innsiden, og hvordan vi har det på innsiden vil påvirke hvordan vi møter og håndterer disse endringene. Psykisk helse forbindes ofte med psykiske vansker eller psykiske lidelser, fokuset på god psykisk helse forsvinner derfor fort og det refereres heller til psykisk uhelse (Andersen, 2021).

2.3.1 Psykisk helse hos barn og unge

Det er større bevissthet og oppmerksomhet om psykisk helse blant barn og unge nå enn tidligere. Større åpenhet kan føre til at flere forteller om psykiske plager og oppsøker hjelp. Samtidig har mange barn og unge psykiske lidelser som krever behandling (Bufdir, 2021).

Ifølge folkehelse rapporten fra 2018 har de fleste barn og unge i Norge god psykisk helse. Undersøkelser viser at flertallet er fornøyd med livene sine, men det er allikevel mange som blir diagnostisert med psykiske lidelser i barndoms- og ungdomsårene og for en del er det snakk om langvarige eller livsvarige lidelser (FHI, 2018a). Det kommer frem i kortversjonen av rapporten at «om lag 7 prosent av barn i førskole- og skolealder har symptomer som er forenlige med en psykisk lidelse på undersøkelsestidspunktet» (FHI, 2018b). De vanligste

lidelsene hos barn er ifølge rapporten atferdsforstyrrelser, depresjon og angstlidelser. Angst og depresjonslidelser øker i ungdomsalder (FHI, 2018b).

Frem til fem års alderen er andelen psykiske lidelser like vanlig hos gutter som hos jenter, mens fra 5 – 14 års alderen får flere gutter enn jenter en diagnose, dette skyldes at gutter har høyere risiko for å utvikle utviklingsforstyrrelser som debutterer tidlig i livet. Hos jenter ser vi at andelen psykiske lidelser øker fra 15- 17 års alderen. Hos jenter er det gjerne diagnoser som depresjon, ulike angstlidelser, spiseforstyrrelser og tilpasningslidelser, mens hos gutter er det gjerne ADHD, Tourettes syndrom, autismspekterforstyrrelser og atferdsforstyrrelser (FHI, 2018a). Ifølge Ungdata – undersøkelsen ser vi at tallet er høyere for psykiske plager enn hva det er for psykiske lidelser. Ca. 25% av jentene og 9% av guttene har et høyt nivå av psykiske plager på ungdomsskolen, mens på videregående øker tallet for jenter til 29% og for guttene til 12% (Bakken, 2018).

2.3.2 Psykisk helse i skolen

Tidligere forskning viser at mange lærere føler de mangler kompetanse om psykisk helse og hvordan de skal jobbe med det i skolen. «Skolen er et læringssted for unge i viktige utviklingsår, som medfører et stort ansvar. Arbeidsmiljøet i skolen har innvirkning på både læring og helse» (Larsen og Christiansen, 2015, s. 134). Som lærer har man altså ansvar for at elevenes læring, helse, sikkerhet og velferd blir ivarettatt når de er på skolen. «Fra 2003 ble skolens ansvar for det psykososiale miljøet regulert gjennom opplæringsloven som skal sikre elever rett til et godt fysisk og psykososialt miljø» (Larsen og Christiansen, 2015, s. 134). Skolen og lærere har derfor ikke bare ansvar for kunnskapen elevene skal lære, men også ansvaret for miljøet som påvirker elevenes helse (Larsen og Christiansen, 2015).

En svensk rapport fra 2010 med fokus på skole, læring og psykisk helse viser at det er begrenset forskning knyttet til skole og psykisk helse (Gustafsson et al., 2010). Videre kommer det frem at psykiske problemer har negativ effekt på skoleprestasjoner, mens gode relasjoner til lærere og medelever er med på å motvirke utviklingen av psykiske problemer. Ifølge forskning fra 2008 er det viktigste for elever i alderen 16-18 år lærerstøtte (Murberg & Bru, 2008). En god relasjon preget av støtte og omsorg ble beskrevet som viktig for den emosjonelle utviklingen til eleven og vil hjelpe eleven til å bevare selvrespekt ved stressende livshendelser. Det kom også frem at effekten av lærerstøtte, negative livshendelser og etterfølgende depressive symptomer som igjen kan tyde på at støtte og veiledning fra lærere

kan være avgjørende for å dempe depressive symptomer blant elever som opplever stress i miljøet utenfor skolen (Murberg & Bru, 2008). Forskningen til Undheim (2008) støtter oppunder nettopp dette, der det kommer frem at lite lærerstøtte var medvirkende til depressive symptomer. Lite lærerstøtte er den variabelen som har sterkest tilknytning til depressive symptomer.

«En manglende evne til å mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til psykiske helseplager, noe som i dag er et voksende problem for barn og unge» (LUN, 2017). Dette har blitt bekreftet opp til flere ganger av Ungdata undersøkelsene de siste årene (LUN, 2017). I rapporten fra Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner står det;

Elevene bør gjennom praktiske øvelser lære å kjenne sine egne følelser, hvordan man kan regulere dem og hvordan kommunisere dem på en god måte. Det å lære om hva som er en normal psykisk helse og normalisering av følelser og deres funksjoner er også viktig. Samtidig må de få kunnskap om når de bør oppsøke hjelp og hvor de kan finne denne hjelpen dersom de får behov for den. Det er også viktig å lære mer om hva man selv kan gjøre for å sørge for en god psykisk helse. Positivt selvsnakk, fysisk aktivitet, å finne hva som gjør en trygg i hverdagen og finne gode venner å snakke med er viktig for elevene å lære om (LUN, 2017).

Det er derfor viktig at elever får kunnskap om hvordan mennesket psyke, spesielt med fokus på sammenheng mellom tanker, følelser og atferd. Videre er det også viktig at lærere innehar kunnskap til å snakke med elevene om nettopp dette. At elever får en slags opplæring i hva angst, spiseforstyrrelser og depresjoner er, samt hva som tigger det, hvor man kan søke hjelp og hvordan håndtere det selv, kommer frem som «ønsker» fra deltagerne i rapporten til LUN (LUN, 2017).

2.4 Salutogenese

Salutogenese er ifølge Tellnes (2008) en helsefremmende drivkraft eller som en slags opprinnelse for helse, men kommer opprinnelig fra sosiologen Aaron Antonovsky og er et begrep som omhandler kunnskapen om hva som gir god helse og er komplementær til patogen vitenskap og forskning (Antonovsky 2012). Langeland (2007) skriver at et salutogenetisk perspektiv har søkelys på hva som fører til at folk har god helse, i motsetning til et

patogenetisk perspektiv som fokuserer på sykdomsforebygging, risikofaktorer og sykdom. Salutogenese representerer et bredere perspektiv på helse enn hva patogenese gjør ettersom salutogenese retter seg mot historien til en person og ikke diagnosen personen har (Langeland, 2007).

Teorien om salutogenese gir en forståelse av hvordan mestringsrespons som en opplevelse av sammenheng kan skapes, og setter søkelys på veier som fører til vellykket mestring og helse. Videre ser teorien på spenning og belastning som mulig helsefremmende ved å sette søkelys på passende utfordringer for helsen, og ikke bare som et forløp til sykdom. Antonovsky (2012) mener at salutogenetiske faktorer er alle faktorer som påvirker helsen på en positiv måte, og han skiller mellom indre og ytre faktorer. Indre faktorer baserer seg mye på arv og kan for eksempel være godt selvbilde, ulike mestringsstrategier, overskudd, balanse og god selvvurdert helse. Ytre forhold kan være ting som godt arbeidsmiljø, gode levevilkår, aktiv fritid og et velfungerende sosialt nettverk. Teorien understreker bruken av de mulige og/eller eksisterende resistensressursene og fokuserer ikke bare på å minimere risikofaktorer, men legger også vekt på aktiv tilpasning som det ideelle i behandlingsløpet (Langeland, 2007).

2.5 Sense of coherence (opplevelse av sammenheng)

Sence of coherence eller opplevelse av sammenheng på norsk er også et begrep relatert til Antonovsky. Ifølge Antonovsky (1979) er SOC betydningsfullt for hvordan helsen, livet og vevlæren til et menneske er og han definerer SOC slik;

The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that one's internal and external environments are predictable and that there is a high probability that things will work out as well as can reasonably be expected (Antonovsky, 1979, s. 123).

Innenfor SOC skiller man mellom tre ulike komponenter (Antonovsky, 1987);

- *Følelsen av begripelighet (sense of comprehensibility)*

Begripelighet går ut på å forstå situasjonen man er i og at man opplever stimuli gitt i den situasjonen som begripelig. Den informasjonen man mottar er sammenhengende og

strukturert. Det som skjer rundt situasjonen må framtre som klart og tydelig, ikke som tilfeldig, kaotisk, uforklarlig eller uventet. Følelsen av begripelighet er en opplevelse av at man forstår hvordan ting henger sammen, man skjønner hva som skjer og hva som vil skje.

- *Følelsen av håndterbarhet (sense of manageability)*

Troen på håndterbarhet handler om å tro på at man har de nødvendige ressursene man trenger for å mestre ulike stimuli og situasjoner tilgjengelig. Dette vil gi en opplevelse av mestring hos vedkommende. Videre handler det om å se på ulike løsninger og håndtere ulike situasjoner som andre vil oppleve som vanskelige.

- *Følelsen av mening (sense of meaningfulness)*

Er ifølge Antonovsky den viktigste av de tre komponentene innenfor SOC og kan forklares som motivasjonskomponenten i SOC. Det betyr at en person opplever at ulike situasjoner og livet generelt har et meningsfullt innhold. Videre handler det om evnen til å forstå hvorfor en situasjon er som den er. Man er opptatt av å søke mening i utfordringene man opplever og man gjør sitt beste for å oppleve verdighet under gjennomførelsen, samtidig som man har søkelys på å oppleve mestring ved gjennomførelse.

2.6 Motivasjon

Motivasjon er grunnarbeidet i et hvert arbeid og det er en forutsetning for deltagelsen, læringen og kvaliteten på arbeidet. Kort fortalt kan vi si at motivasjon er en slags motor og er «det som får oss til å handle» (Kristiansen & Berntsen, 2021, s.18). Motivasjon avhenger av mange faktorer slik som selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013), selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985) og læring (Manger & Wormnes, 2015). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) er motivasjon nødvendig for at en aktivitet skal vedlikeholdes og vedvare over tid.

Skoleelevers motivasjon minker i gjennomsnitt med økende alder (Skaalvik & Skaalvik, 2015), Wigfield & Wagner (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015) mener dette kan henge sammen med at elever sammenlikner seg mer med andre, opplever for liten grad av autonomi, selvbestemmelse og frihet når de blir eldre. Lav motivasjon i skolen er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) et stort problem ettersom motivasjon fremmer læring og prestasjoner. Skaalvik & Skaalvik (2015) mener at motiverte elever vil ha mer engasjement og utholdenhet til arbeid og oppgaver de bli tildelt enn hva ikke motiverte elever har. Manger & Wormnes

(2015) peker på motivasjon som en viktig faktor for læring, men det betyr ikke at en motivert elev lærer mer dersom andre viktige faktorer slik som læringsmiljø ikke er en del av prosessen.

Ifølge Lillemyr (2007) er motivasjon med på å påvirke både tanker, følelser og vurderinger gjennom hele vår utvikling og livet vårt. Lillemyr (2007) mener videre at både følelser og motivasjon kan opptre samtidig og da gjerne som atferd. Bergkastet, Dahl & Hansen (2009) fremhever hvor viktig det er at lærere motiverer elever i skolen. Å øke elevenes motivasjon fungerer best ved å rette fokuset mot belønning og ros ved positiv atferd. Videre viser de til at motivasjon fører til økt faglig innsats, samhandling og sosialt samarbeid med medelever.

2.6.1 Indre og ytre motivasjon

Når vi snakker om motivasjon, skiller vi gjerne mellom indre og ytre motivasjon. Ulike typer og undertyper av motivasjon kan enten være autonome eller kontrollerte (Ryan & Deci, 2017 i Kristiansen & Berntsen, 2021). Ved kontrollert motivasjon, også kalt ytre motivasjon er det ytre faktorer som straff eller belønning som motiverer (Kristiansen & Berntsen, 2021). Autonom motivasjon, også kalt indre motivasjon er hvor en person selv er pådriveren til motivasjon (Kristiansen & Berntsen, 2021).

Individer kan motiveres av forhåpninger om ulike typer belønninger og i slike situasjoner har motivasjonen rot i forhold som ligger utenfor aktiviteten og det er dette vi kaller for ytre motivasjon (Manger & Wormnes, 2015). Ytre kontrollert motivasjon er den mest kontrollerte formen for motivasjon og den retter seg mot muligheten til å ikke unnsnippe arbeid. I slike situasjoner arbeider elevene for å motta en belønning eller unngå straff (Deci og Ryan, 2002 i Kristiansen & Berntsen, 2021). Integreert regulering er når en utøver har akseptert for fullt og tilegnet seg de verdiene og handlingene som skal til for å nå målene sine (Kristiansen & Berntsen, 2021).

Indre motivasjon kan forklares som en grunnleggende og livslang psykologisk vekstfunksjon hos et menneske (Kristiansen og Berntsen, 2021). Ved indre motivasjon motiveres vi fordi vi fascineres av et problem eller fagområde. Eksempler på slike aktiviteter kan være leker, en hobby eller ulike type idretter eller en sport. En slik motivasjon oppstår fordi aktiviteten i seg

selv appellerer til nysgjerrighet, samtidig som den utfordrer og/eller skaper glede ved utførelse (Manger & Wormnes, 2015).

Ifølge Manger & Wormnes (2015) burde vi etterstrebe en kombinasjon av indre og ytre motivasjon. De skriver at det er urealistisk å tenke at den indre motivasjonen skal være tilstrekkelig nok for å oppnå suksess når en person er uerfaren i en utdanningssituasjon. For nybegynner er derfor ytre motivasjon svært viktig. Når en elev senere har tilegnet seg kunnskap flyter det over til indre motivasjon fordi oppgaven i seg selv er interessant og belønnende (Manger & Wormnes, 2015). Videre kan altfor stor vekt på ytre motivasjon virke mot sin hensikt, samtidig som svært få elever blir motivert nok ved at en oppgave kun er stimulerende. Elever setter også pris på en eller annen form for belønning (Manger & Wormnes, 2015).

2.7 Selvfølelse, selvtillit og selvbilde.

Det finnes mange ulike operasjonaliseringer på begrepet selvfølelse og tilsvarende teorier som forsøker å forklare begrepet (Leary, 2003). Øiestad (2011) forklarer selvfølelse slik; «selvfølelse dreier seg om å få tak i sine egne følelser, å kjenne sine egne relasjoner og i tillegg handle ut fra dem, til beste for seg selv eller andre», mens Fennell (2007) forklarer selvfølelse som den overordna måten vi mennesker bedømmer oss selv på og verdien vi gir oss. Sosialpsykologen Morris Rosenberg forklarer selvfølelse som en positiv eller negativ holdning til seg selv som individ. Han refererer med dette til individets subjektive liv; tanker, følelser og atferd (Rosenberg, 1965). At ungdommer får prøve seg frem, mestrer og feiler, men samtidig får støtte hele veien er med på å styrke selvfølelsen (Øiestad, 2011).

Selvtillit og selvfølelse blir ofte sett i sammenheng, men det er noen forskjeller. Selvtillit dreier seg om din vurdering av dine prestasjoner og selvtillit står alltid i forhold til noe. (Dyregrov, 2019). Selvtilliten varierer ut fra hvilke situasjoner en står ovenfor, mens selvfølelsen forblir den samme fordi den er erfaringsbasert (Dyregrov, 2019). Altså kan en person ha høy selvtillit knyttet til hva han eller hun får til, men dersom personen ikke er fornøyd med seg selv så kan han eller hun fortsatt ha lav selvfølelse. På annen side kan en person ha god selvfølelse og han eller hun kan være klar over sine «feil» eller «mangler» noe som kan bidra til dårlig selvtillit.

Selvfølelse og selvbilde henger sammen. Selvbilde kan ses på som det mentale bildet vi har av oss selv og hvordan vi tror andre oppfatter oss. Dersom en person har lav selvfølelse så kan det påvirke selvbildet negativt og det kan igjen påvirke selvtilliten (Dyregrov, 2019).

Dyregrov (2019) forklarer tre ulike elementer som påvirker selvbilde;

1. Hvordan personen oppfatter seg selv
2. Hvordan personen tror at han/hun oppfattes av andre.
3. Hvordan personen ønsker å være.

Frykten for å bli avvist eller avvise andre, frykten for å miste kontroll eller å oppleve følelsen av at man ikke er god nok, kan føre til at en ikke handler i tråd med egne overbevisninger eller ønsker. Hvis dette skjer over tid, kan det skape stor avstand mellom sin egen oppfattelse av seg selv og den personen man ønsker å være. Som regel vil dette skape store utfordringer for en person, samtidig som det vil påvirke selvfølelsen negativt (Dyregrov, 2019).

I løpet av oppveksten og ungdomstiden utforsker, utvikler og undersøker barn og unge sitt psykologiske «selv» for å oppdage hvem de er og hvor /hvordan de hører til i den sosiale omverdenen (Steinberg & Morris, 2001). Fra før vet vi at ungdommer måler seg selv opp mot ulike dimensjoner som utseende, sportslige prestasjoner, skoleprestasjoner, sosiale relasjoner osv, og forholdet mellom selvbilde og dimensjonene varierer (Steinberg & Morris, 2001). For jenter ser man spesielt at utseende er en viktig faktor for selvbildet (Morken et al., 2018; Nilsen et al., 2013; Wichstrøm & von Soest, 2016). Dette kommer også frem i en oversikt presentert av Sletten og Bakken fra 2016 der de skriver at krav og press knyttet til kropp og utseende påvirker den psykiske helsen til unge, da spesielt jenter (Ungdata, 2020).

2.8 Sosiale medier

«Det blir argumentert for at media påvirker kvinner og menns selvbilde negativt gjennom å framstille snevre og uopnåelige feminitets- og maskulinitetsidealer» (Elvebakken, Engebretsen, & Walseth, 2018, s. 84). Sosiale medier som Blogg, Facebook og instagram har fått en dominerende plass i folks liv, og da spesielt ungdommers identitetsdanning og sosiale liv (Elvebakken, Engebretsen, & Walseth, 2018). Et kjennetegn ved disse mediene er bruken av bilder som dominerer og gjennom den del av disse bildene blir fokuset på utseende, ytre

egenskaper og kropp forsterket. Virkeligheten disse bildene presenterer er ofte redigert og en hel del også retusjert (Elvebakken, Engebretsen, & Walseth, 2018).

Det positive kan dermed forsterkes og det negative redigeres bort, og gjennom dirkede tilbakemeldinger, i form av «likes» eller «dislikes», synliggjøres de idealene som gjelder. Slik blir sosiale medier en arena der man kan vise hvem man er eller kanskje vil være (Elvebakken, Engebretsen, & Walseth, 2018, s. 81).

Ifølge Cecilie Benneche bruker vi våre egne livserfaringer til å «tolke» det som skjer i sosiale medier. At folk ikke liker bildene man legger ut eller å ikke bli invitert til arrangementer på for eksempel Facebook, kan oppleves like sårende og avvisende som å ikke bli sagt hei til av noen man kjenner når man møter de på gata. Når ting blir formidlet i sosiale medier kan det fort oppfattes feil og det er mye vanskeligere å rette det opp igjen, enn hva det er i virkeligheten (Benneche, 2015).

Det er en arena både for trakassering, ignorering og favorisering – og det kjennes like vondt. Å være utenfor der er å kjenne seg utenfor. Når nære venner viser et mønster i tilbakemeldinger der, er det like virksomt og merkbart som om du var sammen med de (Benneche, 2015).

I en undersøkelse gjort av Anders Bakken for Nova rapport, viser funn at 70% gutter i 10.klasse bruker minst tre timer foran en skjerm i løpet av dagen, mens tallene for jenter på samme trinn ligger på 67% (Bakken, 2020). Går vi over på bruken av sosiale medier er tallene for jenter mye høyere enn for gutter. I 10.klasse brukte 50% av guttene minst en time på sosiale medier daglig, mens 76% av jentene brukte over en time på sosiale medier (Bakken, 2020).

2.9 Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema handler i utgangspunktet om hvordan vi kan leve gode liv. Vi blir påvirket av både den psykiske og fysiske helsen vår. God fysisk og psykisk helse sammen med kommunikasjon og samspill med andre, har mye å si for hvordan vi føler oss og mestrer hverdagen vår (Anderson, 2019).

Folkehelse blir definert som helsetilstanden i en avgrenset befolkning, region eller land. Folkehelse dekker økonomiske, psykiske, fysiske og miljømessige forhold som påvirker helsetilstanden til befolkningen (Nylenna et al., 2021). Folkehelse er altså ikke bare summen av helsetilstanden til innbyggerne, men er sammensatt av flere ulike faktorer.

Livsmestring handler om å kunne forstå og å kunne påvirke forhold og faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Videre skal temaet bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, samt personlige og praktiske utfordringer elevene kan møte på igjennom livet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I en rapport gjort i 2017 av Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner står det blant annet at;

I møte med utfordringer i egen hverdag har barn og unge gitt uttrykk for et voksende behov for praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv. Økende prestasjonspress og stress, psykisk helseplager, mobbing og konflikter, problemer i hjemmet og søken etter identitet er noen av temaene som nevnes. Mange av de utfordringene de møter er vanskelige å håndtere på egenhånd og det er et uttalt ønske om nødvendig kompetanse som i dag i stor grad ikke læres på skolen (LUN, 2017, s. 2).

I rapporten kommer det blant annet frem at elever ønsker et større fokus på psykisk helse i skolen, altså at man skal snakke mer om psykisk helse og andre vanskelige temaer og problemer. Barn og unge vet lite om hvordan de skal håndtere negative emosjoner og de kan ha vanskelig for å sette ord på hva de tenker og føler (LUN, 2017). Å innføre livsmestring sammen med folkehelse som et tema i skolen kan derfor bidra til at elever lettere klarer å håndtere de negative emosjonene de sliter med i hverdagen. Rapporten til LUN peker på samfunnsfag, kroppsøving og norsk som de fagene med «hovedansvaret» for å gi elevene mestringskompetanse (Birch & Jensen, 2021)

2.10 Læreplanen i kroppsøving

Kroppsøving er et fag i skolen som skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i skolens opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget skal bidra til å gi elevene mulighet til å reflektere og praktisere likestilling, likeverd, medvirkning og samspill. Kroppsøving er et fag som står sentralt for å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil basert på egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom bevegelsesaktivitet og ferdsel i naturen sammen med medelever og lærere fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kroppsøving skal fremme kritisk tenking rundt kroppsidealiser som kan påvirke helse, livsstil, trening og selvfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved hjelp av bevegelse og kroppslig læring, lærer elevene nettopp dette. I kroppsøving får elevene mulighet til å utforske sin egen identitet og sitt eget selvbildet. Kroppslig læring handler om utvikling av kroppsbevissthet, allsidig motorisk læring og stimulering til bevegelsesglede hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre skal faget motivere elevene slik at de vedlikeholder en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i senere arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.10.1 Folkehelse og livsmestring i kroppsøving

Folkehelse og livsmestring er et av de tverrfaglige temaene som ble innført i læreplanen ved innføringen av fagfornyelsen i 2020 og i kroppsøving handler folkehelse om livsmestring om å fremme god fysisk og psykisk helse hos elevene, samtidig som det skal bidra til å gi elevene verktøy slik at de kan ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre står det i den tverrfaglige delen av læreplanen at kroppsøving skal fremme et positivt selvilde som videre kan føre til en trygg identitet for elevene. Til slutt i læreplanen står det at elevene skal lære å forvalte helse som en ressurs som gagnar den enkelt og de skal lære seg å ta valg som påvirker egen og andres helse positivt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

3.0 Metodisk tilnærming

Som problemstillingen min poengterer, er min interesse å finne ut hvordan kroppsøvingslærere vil bruke det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i sin undervisning med fokus på positivt selvbilde og selvfølelse som forebyggende tiltak knyttet til psykisk helse hos ungdomsskoleelever. Erfaringer med temaet og deres opplevelser av den tverrfaglige delen av læreplanen vil bli viktig å få frem i denne forskningen. Jeg vil med andre ord se på hvordan de bruker folkehelse og livsmestring som et slags helsefremmende tiltak mot psykiske vansker i sin undervisning.

Det er flere ulike måter jeg kunne gått frem for å svare på denne problemstillingen, men vaglet falt på kvalitativ metode og gruppeintervju fordi ved bruk av kvalitativt intervju ser forskeren mer på hvorfor og hvordan, istedenfor hvor mange og når som en gjør ved kvantitative metoder (Jones, 2015, s. 176). Deltagerne var 5 lærere fra en ungdomsskole på Østlandet. Ved bruk av gruppeintervju ble det gode diskusjoner som var viktig med tanke på problemstillingen og for å belyse ulike deler av et tema som er relativt nytt innenfor forskning.

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg vitenskapsteoretiske tilnærminger med fokus på en induktiv tilnærming, fenomenologi, hermeneutikk og en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Videre vil jeg ta for meg forskningsmetode, begrunnelse for valg av metode, intervju og gruppeintervju. Til slutt vil jeg ta for meg etiske vurderinger, validitet og feilkilder i studien.

Hvert av punktene vil bli presentert med min studie, begrunnet med teori.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskap er ifølge Alan Chalmers (2013) basert på det vi kan se, høre og berøre, istedenfor personlige meninger eller spekulative forestillinger (Chalmers, 2013, s. 1). Hvis observasjon av verden skjer på en fordomsfri måte, vil fakta som er etablert på denne måten utgjøre et sikkert og objektivt grunnlag for vitenskapen (Chalmers, 2013, s. 1).

Vi kan si at kunnskap er nødvendig for formuleringen av observasjoner som danner grunnlag for vitenskap (Chalmers, 2013, s. 13). Studien av kunnskapsfilosofien, eller hva kunnskap

faktisk er, blir referert til som ontologi og den filosofiske studien av slik kunnskap blir referert til som epistemologi (Jones, 2015, s. 18). Epistemologi kan altså ses som en forlengelse av ontologi.

3.2 Induktiv tilnærming

Kvalitativ metode hører til under induktiv tilnærming da man som regel går fra empiri til teori (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 27). Ved bruk av en induktiv tilnærming er målet å samle inn data og analysere denne dataen for å kunne utvikle en teori, modell eller en forklaring (Jones, 2015, s. 30). Det er dermed ikke like viktig med et teoretisk rammeverk når man starter med oppgaven som det hvis man bruker deduktiv tilnærming (Jones, 2015, s. 90). Ved bruk av induktiv tilnærming vil jeg som forsker prøve ved hjelp av mine egne erfaringer og opplevelser, samt passende teori prøve å forstå og skape mening i datamaterialet jeg har samlet inn ved hjelp av intervju og observasjon.

Induktiv tilnærming er gjerne knyttet til interpretativ approach (Jones, 2015, s. 25). Denne tilnærmingen ser på flere sannheter og ikke bare form for sannhet (Jones, 2015, s. 22). Hver informant sitter på sin egen kunnskap eller sannhet om fenomenet de blir intervjuet om. I forhold til mitt tema og prosjekt ser jeg det som hensiktsmessig å bruke en induktiv metode med fokus på interpretativ tilnærming siden erfaringer ikke bare kan basere seg på en sannhet.

3.3 Fenomenologi

«Fenomenologisk tilnærming brukes når forskeren ønsker å forstå verden gjennom informantens øyne, det vil si å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen» (Christoffersen & Johannesen, 2012) Når vi snakker om kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som ser på interessen av å forstå sosiale fenomener basert på aktørens egne perspektiver og beskriver at verden slik den oppleves av informantene, ut fra en forståelse om av virkeligheten er sånn den oppfattes av mennesker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Altså studerer vi menneskers levde erfaringer. Ved bruk av fenomenologi som forsker jobber man for en dypere forståelse av fenomenene man undersøker (Van Manen, 1990, s. 9).

Fenomenologi skiller seg fra annen forskning ved at den prøver å skaffe innsiktsfulle beskrivelser av måten vi opplever verden på, uten å klassifisere eller abstrahere (Van Manen, 1990, s. 9). Poenget med mitt forskningsprosjekt er å skape forståelse og beskrivelser av hvordan vi kan bruke kroppsøving som en motkultur til alle de psykiske vanskene ungdommer står ovenfor i dag og jeg ser det derfor om hensiktsmessig å bruke fenomenologi under analysedelen av forskningsprosjektet.

3.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk kan defineres som "læren om fortolkning av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle innenfor hermeneutikk og det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskaper om temaet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69) Dette innebærer at jeg som forsker prøver å finne ut hvilken mening det ligger bak det deltagerne sier og hvordan jeg tolker det deltagerne sier baserer seg på hvilke kunnskaper og forståelser jeg har om temaet.

Innenfor hermeneutikk er den hermeneutiske sirkel, som handler om deler og helhet innenfor fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes den i forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten, osv» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). Altså for å kunne forstå helheten av det som blir sagt må man se på de ulike delene, og for å kunne forstå de ulike delene må du se på helheten av det deltagerne sier. I følge (Van Manen, 1990) kan en mening bare forstås basert på den sammenhengen som den studeres i.

3.5 Hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming

Hermeneutisk fenomenologisk vitenskap ser på den menneskelige verden slik vi finner den i alle dens varierte aspekter. I motsetning til forskningsmetoder innen andre samfunnsvitenskap som kan gjøre bruk av eksperimentelle eller kunstig skapt testsituasjoner, vil menneskelig vitenskap møte mennesker, der de er naturlig engasjert i deres verdener (Van Manen, 1990, s. 18)

I følge (Van Manen, 1990) er det å bruke en hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming et forsøk på å oppnå det umulige. Ved bruk av hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming prøver forskeren å konstruere en full fortolkningsbeskrivelse av et eller annet aspekt av

livsverdenen, samtidig som forskeren må være klar over at levd liv er mer komplisert enn fortolkning av informantens erfaringer og meninger (Van Manen, 1990, s. 18).

Målet med mitt forskningsprosjekt er å skape en forståelse og gi en slags mening rundt kroppsøvingslæreres erfaringer med kroppsøving og psykisk helse med fokus på selvbilde og selvfølelse hos elevene. Ved bruk av fenomenologi får jeg mulighet til å forstå læreres erfaringer rundt dette, og ved bruk av hermeneutikk kan jeg fortolke og skape en mening av disse erfaringene. Gjennom å kombinere hermeneutikk og fenomenologi mener (Van Manen, 1990) at forskeren kan gi mening til erfaringene/fenomenene som blir undersøkt.

Ved bruk av hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming er planen min å forstå og gi en mening til læreres erfaringer med kroppsøving og psykiske vansker. Dette kan jeg bare gjøre ved å forstå det hver enkelt lærer sier. Hver lærer kan i dette tilfellet ses på som en del og ved å sette sammen tolkningene av hver del skaper jeg en helhet. Hele veien gjennom prosjektet må jeg bevege meg via en «hel – del» metode. For å kunne skape gode tolkninger må jeg altså se det deltagerne sier i en større sammenheng, da ut fra betydning av kroppsøving og psykiske vansker i dagens samfunn.

3.6 Kvalitativ forskning og metodevalg

Kvalitativ forskning handler om å fange meninger eller kvaliteter som ikke er kvantifiserbare, men knyttet til en fortolkende tilnærming, slik som følelser, opplevelser og tanker (Jones, 2015, s. 24). Kvalitativ forskning bruker ikke – numerisk data, som ofte er samlet inn over lengre tid, for å beskrive og forstå «problemet» (Jones, 2015, s. 24). Ved bruk av kvalitativ metode er det lettere å tilpasse og være spontan under interaksjon mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannesen, 2012). Ulikt kvantitativ forskning, er «hvor mange» ikke relevant for påstanden ved kvalitativ forskning (Jones, 2015, s. 24).

I denne oppgaven ble det brukt kvalitativ metode i form av fokusgruppeintervju for å svare på forskningsspørsmålet; *Hvordan tenker kroppsøvingslærere på ungdomsskolen at kroppsøvingsfaget blir mer helsefremmende ved innføringen av folkehelse og livsmestring med fokus på selvbilde og selvfølelse?* Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) er det gunstig å bruke kvalitativ forskning når det finnes lite forskning på området fra tidligere. I og med at fagfornyelsen er veldig nytt i forskningen, ble det naturlig med kvalitativ forskning

som metode. Ettersom jeg var opptatt av læreres erfaringer og meninger rundt fagfornyelsen i kroppsøving falt det naturlig å velge intervju for å kunne svare på problemstillingen.

3.7 Kvalitativt forskningsintervju

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Ved bruk av kvalitativt intervju ser forskeren mer på hvorfor og hvordan, istedenfor hvor mange og når som en gjør ved kvantitative metoder (Jones, 2015, s. 176). «Den kvalitative orientering innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse, og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling, og vår måte å forstå oss selv som personer på» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 31). Ved kvalitativt intervju kan vi skille mellom strukturert intervju, semistrukturert intervju, ustrukturert intervju, fortellende intervju og gruppeintervju (Jones, 2015, ss. 177-178).

Gruppeintervju har som regel 4-8 deltagere og minner om et semistrukturert intervju hvor man har en intervjuguide som danner utgangspunktet for intervjuet, mens rekkefølge, spørsmål og tema kan variere og man kan bevege seg frem og tilbake. Man kan også bevege seg vekk fra intervjuguiden dersom informanten nevner noe som kan være viktig for forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79) Det som er viktig ved datainnsamling i et gruppeintervju er interaksjonene mellom deltagerne (Jones, 2015, s. 178).

Ved kvalitativt forskningsintervju brukes gjerne åpne spørsmål og man kan variere måten man spør spørsmålene på. Deltagerne får mulighet til å svare på en måte de er komfortable med. En del av svarene kan også åpne opp for andre temaer som det i utgangspunktet ikke blir spurt om i løpet av intervjuprosessen, men som allikevel kan passe inn i forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved bruk av kvalitativ forskning blir relasjonen mellom forsker og deltager mindre formell enn ved kvantitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innsamlingen av data ved kvalitativ forskning foregår i direkte kontakt med feltet noe som fører til at man kan få frem ting som er avvikende eller spesielt for det man forsker på (Dalland, 2012).

Selv om det er mange fordeler ved å bruke intervju som metode, er det også ulemper ved tilnærmingen. Blant annet kreves det mer resurser ved bruk av intervju enn det for eksempel gjør ved bruk av spørreskjema (Jones, 2015, s. 179). Å analysere dataene som blir innhentet kan også by på problemer ettersom man skal tolke det som deltageren har sagt. Ved bruk av feil kunnskap kan dette føre til mistolkning av det deltagerne har svart (Jones, 2015, s. 180). Det er derfor viktig at man ikke er for påståelig i analysedelen av oppgaven.

3.7.1 Intervjuguide

Når jeg skrev intervjuguden, tok jeg utgangspunkt i Christoffer & Johannessen (2012) sin forklaring på hvordan man skriver en intervjuguide. «Ved utarbeidelsen av en intervjuguide vil forskeren først identifisere sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen» (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som regel vil en intervjuguide ha en bestemt rekkefølge på temaene, men dersom deltagerne bringer nye temaer på banen kan denne rekkefølge fint endres. Delvis strukturerte intervjuer kan derfor skape en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuguiden ble derfor utarbeidet slik at det var bestemte temaer med noen hovedspørsmål under hvert tema for å kunne svare på problemstillingen, men spørsmålene var allikevel såpass åpne at informantene kunne utdype og dra inn andre temaer de mente var viktige innenfor oppgaven.

3.8 Utvelgelse av informanter

«Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning, både i kvalitative og kvantitative undersøkelser» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Hvor mange deltagere man trenger til en undersøkelse varierer ut ifra problemstilling og hvordan man samler inn data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Informantene ble valgt ut ved strategisk utvelgelse. Strategisk utvelgelse betyr at utvalget ikke er representativt, men heller hensiktsmessig for forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Det finnes ifølge Miles og Huberman 1984 og Patton 1990 som Christoffersen og Johannessen referer til i sin bok flere ulike måter å sette sammen et utvalg på. Måten jeg brukte for oppgaven var kriteriebasert utvelgelse som går ut på at det velges informanter som oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kriteriene for denne forskningen var at informantene var kroppsøvingslærere ved ungdomsskolen.

3.8.1 Rekruttering av informanter

«Å få tilgang til informanter kan være en utfordring innenfor utdanningsforskning. Ikke bare må forskeren få tilgang, men prosjektet må også være gjennomførbart» (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å rekruttere informanter til forskningsprosjektet valgte jeg å sende ut mail til rektorer på ulike ungdomskoler for å høre om jeg kunne gjennomføre prosjektet på deres skole med deres lærere dersom de hadde kroppsøvlingslærere som var interessert i prosjektet og var villige til å la seg bli intervjuet sammen i gruppe med sine kollegaer. Å bruke kroppsøvlingslærere fra samme skole var et bevisst valg fra min side da jeg ville skape diskusjoner for å få frem data man nødvendigvis ikke får frem ved å intervju en og en deltager. Min tanke var at deltagerne ville føle seg tryggere hvis de diskuterte med sine kolleger kontra noen de ikke kjente eller visste hvem var. Jeg fikk tak i fem informanter etter en samtale med en inspektør på en ungdomsskole på Østlandet.

3.9 Gjennomføring av intervju

For å være best mulig forberedt til intervjuet og være sikker på at spørsmålene dekket det jeg var ute etter med min forskning, ble det gjennomført prøveintervju med tidligere medstudenter som er utdannet kroppsøvlingslærere før fagfornyelsen ble innført. Etter prøveintervjuet ble spørsmålene diskutert og endret litt på basert på tilbakemeldinger og svarene som kom frem i prøveintervjuet.

Selve intervjuet ble gjennomført på en ungdomsskole på Østlandet og totalt var det fem informanter. Dessverre hadde vi satt av litt for lite tid og mot slutten av intervjuet måtte to av informantene videre på et annet møte. Heldigvis hadde vi dekket det viktigste før de måtte forlate intervjuet og de gjenværende informantene hadde allikevel gode diskusjoner gjennom resten av intervjuet. Intervjuet ble gjennomført på skolen hvor informantene jobber og selve intervjuet varte i 1 time og 45 minutter.

Som forsker prøvde jeg å skape en positiv stemning ettersom noen av temaene for studien kan bli litt tøffe å snakke om, samtidig som jeg hadde fokus på å holde meg objektiv slik at jeg ikke skulle påvirke informantene på noen måte som kunne skade validiteten og kvaliteten på forskningen. Alle informantene ga uttrykk for at det var et spennende tema det er forsket for lite på.

3.10 Databehandling

Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem at bruk av intervju som metode for innsamling av data vil gi forskeren et godt innblikk i informantenes synspunkter på tematikken og tematikken i seg selv. De påpeker også at man ved en slik «samtale» skaper en mellommenneskelig situasjon, der det skapes kunnskap og forståelse mellom forsker og deltager ved bruk av dialog. Ved å skape et godt forhold til informanten vil forskeren få best mulig kunnskap ut av intervjuet og som forsker vil man også få frem informantens forståelse og meninger om temaet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Datamaterialet fra intervjuet ble lagret på diskfil i tråd med retningslinjene til USN. Intervjuet ble transkribert i mars 2022. Alle informantene ble anonymisert, både direkte og indirekte ved bruk av forkortelsene L1, L2, L3, L4 og L5 som da står for lærer1 osv. Det empiriske omfanget av intervjuet bestod av 13993 ord etter at noen små deler av intervjuet måtte klippes vekk for å bevare anonymiteten til deltagerne.

3.11 Etisk drøfting

Som forsker skal man sørge for at det man arbeider med skal komme samfunnet til gode, enten direkte eller indirekte (Everett & Furset, 2020, s. 28). Videre er det flere ulike etiske aspekter man må forholde seg til. «Forskningsetikk er ikke en individuell sak, men all forskning, også studentforskning, reguleres av etiske normer og verdier, slik at både forskere og studenter skal vite hva som er akseptabel og uakseptabel forskning» (Everett & Furset, 2020, s. 27). I følge NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) angår forskningens etiske forpliktelser både normer i forskningsprosessen og ansvar for forskningens konsekvenser (Everett & Furset, 2020, s. 27).

Som forsker sitter man på en del makt under forskningsprosessen. «Kunnskap er makt» (Engelstad, 2003). «Kunnskapens forbindelse med makt bør være en kilde til forskningens selvrefleksjon, og dermed også forskningsetikkens refleksjon» (Engelstad, 2003). «Det må *ikke* formidles informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner. De som deltar i en undersøkelse, skal kunne delta i forvisning om at det ikke kommer ut informasjon som kan tilbakeføres til dem» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 46). Det er tre etiske hovedpunkter man må tenke på når man gjennomfører et forskningsprosjekt, nemlig informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet.

3.11.1 Informert samtykke

«Informert samtykke betyr at forskningsdeltagerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Ved informert samtykke kan det oppstå spørsmål om hvem som bør gi samtykke og hvor mye informasjon som bør gis, og når (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89).

I dette prosjektet er det deltagerne selv som har gitt samtykke til å delta i studien. Det ble utlevert informasjonsskriv under mailutveklings om gjennomføring av intervju og det ble levert ut både informasjonsskriv og samtykkeskjema på intervjudagen. Da fikk informantene også beskjed at om dersom de ønsker det, har de mulighet til å trekke seg fra studien når som helst uten spørsmål om hvorfor.

Det informerte samtykket er i dag standard i mesteparten av forskningen som gjennomføres (Ruyter, 2003, s.109). Det viktigste med informert samtykke er at det setter hensynet til hvert enkelt individ som er med i forskningen først (Ruyter, 2003, s. 109).

Alminnelige krav til informert samtykke

For å avgi et samtykke må forsøkspersonen

- 1. være kompetent, forstå hensikten med prosjektet og konsekvensene med deltagelse (personell kompetanse)*
- 2. kunne vurdere sin egen personlige situasjon (materiell kompetanse)*
- 3. foreta en selvstendig og frivillig avgjørelse om man vil delta på grunnlag av informasjon og egne preferanser og verdier (materiell kompetanse)*
- 4. frivillig kunne kommunisere sin avgjørelse (Ryter, 2003, s. 112)*

3.11.2 Konfidensialitet

«Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltagerne, ikke avsløres» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). I en kvalitativ intervjuundersøkelse, der deltagerens utsag fra en privat intervjusituasjon kan inngå i offentlige rapporter, skal man sørge for å beskytte deltagerens privatliv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). I forhold til konfidensialitet kan vi stille oss spørsmålene; hvem skal informasjonen være tilgjengelig for? Og hvilken informasjon skal være tilgjengelig? (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90).

Konfidensialitet er et etisk usikkerhetsområde siden den både skal beskytte informantene

derav et etisk krav, men den kan også tjene som alibi for forskeren ved at forskeren får mulighet til å tolke utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Før intervjuet fikk informantene beskjed om at de hele tiden vil være anonyme og informasjonen som har blitt samlet inn har kun vært tilgjengelig for meg som forsker.

3.11.3 Konsekvenser ved deltagelse

Før intervjuet ble deltagerne informert om mulige konsekvenser for deltagelse. Ved forskning skal risikoen for skade være lavest mulig for deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Derfor bør man forholde seg til konsekvensene ved en kvalitativ undersøkelse både i form av mulig skade og mulige fordeler ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Som forsker er det viktig at man husker på ansvaret man har når det kommer til å reflektere over mulige konsekvenser for deltagerne og gruppene de representerer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91).

3.12 Validitet og feilkilder

Data er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den. Sentrale spørsmål er derfor hvor godt eller relevant data representerer fenomenet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24) Validitet handler om styrken og gyldigheten til et utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 326). «Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt, som om data er valide eller ikke, men det er et kvalitetskrav som kan være tilnærmet oppfylt» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24).

Kvale og Brinkmann trekker frem begrepsvaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet knyttet til kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). De tre sannhetskriteriene; korrespondanse, koherens og pragmatisk nytte, kan ses som abstraksjoner fra en enhet, hvor verifisering av kvalitativ forskning involverer observasjon, samtale og samhandling (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 251-252).

Da intervjuet var fullført var jeg klar over at dataene som var samlet inn, ikke nødvendigvis ga et helt reelt bilde av hva som er realiteten når det kommer til temaet for studien. Dataene som kommer frem i studien representerer kun erfaringene til fem kroppsøvingslærere som alle jobber på samme skole og flere også i samme klasser. Resultatene vil derfor ikke bli generaliserende for kroppsøvingslærere på andre skoler fordi de kan ha andre erfaringer som kunne hatt en innvirkning på svarene.

4.0 Resultater

I dette kapittelet presenteres svarene til informantene som er av betydning for oppgavens problemstilling; «*Hvordan tenker kroppsøvingslærere på ungdomsskolen at kroppsøvingsfaget blir mer helsefremmende ved implementeringen av folkehelse og livsmestring med fokus på selvbilde og selvfølelse?*». Resultatene er blitt delt inn i fem ulike bolker som representerer funnene i intervjuet. Deltagerne blir omtalt som L1, L2, L3, L4 og L5. Alle informantene har lang erfaring som kroppsøvingslærere og alle har også utdanning som kroppsøvingslærer.

4.1 Helsefremmede kroppsøving

Det er hensiktsmessig å undersøke om faget kroppsøving er helsefremmende og læreres erfaring med helsefremmende kroppsøving ettersom fokuset i studien er hvor vidt innføringen av folkehelse og livsmestring er med på å bedre den psykiske helsen hos elevene på ungdomsskolen. Samtidig står det også i læreplanen at kroppsøving skal «motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

4.1.1 Begrepet helsefremmende

Alle var relativt enige om at faget i seg selv er helsefremmende. Det var dog varierende hva hver enkelt lærer la i begrepet helsefremmende. L5 hadde fokus på at helse er todelt i form av fysisk og psykisk helse og hvor stor skade kroppsøvingslærere kan gjøre hos enkelte elever;

Og helse er jo også todelt, den fysiske og den psykiske som jeg nevnte i stad. Det som også er viktig å ta inn er det at når du snakker helsefremmende er det den fysiske og den psykiske mentale helsen og der er jo det som jeg ser du har i oppgaven, dette med selvbilde og selvfølelse og hvilken skade vi faktisk kan gjøre ved type feil undervisning. Noen blir eksponert på en veldig tøff måte i et sånt fysisk fag hvor du faktisk blir ganske naken i forhold til ferdigheter. Du kan gjemme deg bort i klasserom mye mye mer hvis du er svak i et fag, enn du kan i en så åpen scene som kroppsøving er. Så jeg syns at vi har det mest komplekse og vanskelige faget på skolen, det er kroppsøving fordi det er en del elementer der hvor du kan rett og slett ødelegge for elevene (L5).

L4 mente at ting først ble helsefremmende når man gledet seg over det man gjorde og la vekt på at det var viktig å bruke begrepet i riktig sammenheng;

Jeg tenker jo først på glede, denne gleden når du har sådd frøet. Glede over at det er gøy å drive med bevegelse, og så blir det etter hvert helsefremmende. Men jeg tenker det er ugunstig, som vi også har sett her i skolen hvor man plutselig snakker om helsefremmende og hvordan man skal lage mat og ditten og datten (L4).

4.1.2 Helsefremmende kroppsøving med ny læreplan

L1 og L2 var enige om at faget ble mer helsefremmende nå som den nye læreplanen var tatt i bruk ettersom friluftsliv har fått mer plass i faget. Men L1 presiserte at man allikevel kunne jobbe enda mer med det;

Den er mye mer fokusert på friluftsliv for eksempel. Det er en del som har kommet mer frem, noe som jeg er veldig glad for. Allikevel syns jeg ikke vi gjør nok med friluftsliv, så det tror jeg vi behøver å gjøre litt mer med, alle vi som jobber her og skape en liten rød tråd (L1).

L2 presiserte også at selv om aktivitetene ikke alltid var friluftslivsaktiviteter, så var de allikevel ute store deler av året for å skape variasjon for elevene;

Ja, enig. Det at friluftsliv har fått så stor plass er med på å gjøre det mer helsefremmende da det tror jeg. Samtidig så er vi jo ute mye, men det er jo ikke alltid vi har friluftslivsaktiviteter. Men vi er ute mye, vi har masse aktiviteter ute (L2).

L4 har vært lærer i 25 år og mente at helseaspektet alltid har stått sterkt i kroppsøving for hans del og glede, mestring og relevans var det som gjorde kroppsøving helsefremmende;

Helseaspektet er alltid viktig og når du tar gymundervisning alvorlig, så tenker jeg at helseaspektet alltid skal stille sterkt. Og jeg tenker at når alle føler at de er motivert og at det de gjør er relevant så har vi helsen der også. Om vi underviser noe spesielt i retning helse eller ikke syns jeg ikke spiller en veldig stor rolle. Jeg syns det er mer

viktig med antall timer vi underviser hvor glede kommer inn, hvor mestring kommer inn, hvor relevans kommer inn, det er det som er helsefremmende (L4).

L5 var glad for den nye læreplanen og mulighetene den gir til å jobbe med kjerneelementene i faget. Lærere får mindre begrensinger for hvordan de vil utøve faget på godt og vondt. Samtidig legger den nye læreplanen bedre til rette for lærere enn hva de forrige læreplanene har gjort;

Det jeg synes er positivt med den nye læreplanen er at det hvert fall ikke er noen begrensninger for oss, for å drive med mestring, motivasjon, livsmestring og alt dette her. Den legger jo til rette for oss, mye mer enn de foregående læreplanene som var litt mer styrt og litt mer bredere. Nå har vi muligheten til å ta oss litt mer tid til å faktisk få lov til å jobbe med akkurat det som er kjerneelementene i faget (L5).

Videre kom det frem at for kroppsøvlingslærerne så var det rart at folkehelse og livsmestring ble en del av læreplanen først nå, for i kroppsøving har det alltid vært en del av faget ubevisst. Lærerne var også positive til at folkehelse og livsmestring nå skulle inn som en skriftlig del av læreplanen og var enige om at kunne være med på å gjøre faget mer helsefremmende på flere måter, samtidig som faget ble en slags motkultur til all skjermtiden som dagens unge holder på med.

Når vi snakket om folkehelse og livsmestring som et helsefremmende tiltak i forhold til psykisk helse kom det frem at variasjon, motorikk og motivasjon spilte en viktig rolle i faget, samtidig som at elevene følte seg trygge i den arenaen de oppholdt seg i;

Altså det å skape en god arena, en trygg arena hvor det er lov å være ulik på alle måter, at alle skal føle at her kan de komme og det går bra og at det er et bra sted å være. Da blir det moro, det blir motivasjon, du har kanskje lyst til å utfordre deg selv mer fordi at tryggheten er på plass, da tør du å ta et steg til og da skaper situasjoner hvor de igjen opplever mestring, selvfølgelig. Og da er variasjonsbegrepet viktig. For jeg tror nok at vi ikke alltid vil ha aktiviteter som alle liker til enhver tid, og det må vi jo bare innse tenker jeg. Hvis man har seks uker med et tema da har du skutt deg selv i foten. Sånn at du kan gjerne ha et hovedtema som du kaller ball da, og utallige varianter innafor ballferdighet hvis du løfter opp det opp dit. Innenfor ballferdighet

ligger samarbeid, fair-play og ufattelig øye/hånd-øye/fot koordinasjoner. Altså alle de her tingene her som på en måte skaper ferdigheter som gjør at du føler mestring. Ja, altså det å være god i fotball er ikke så viktig, men at du kanskje er god koordinativ er viktig fordi det går utover hva du klarer å gjøre ellers i livet og (L5).

L2 presiserte også hvor viktig det var at elevene var varierte når de var i den motoriske gullalderen;

Men vi ser jo den motoriske gullalderen fra 8 til 12 år er så ekstremt viktig da i forhold til hva du gjør, og hva du får til her når du kommer på ungdomsskolen. Hvis du ikke er vant til å være variert i frem til den alderen der da så blir vanskelig å være det (L2).

Videre kom det frem at lærerne mente at fysiske ferdigheter og motorikk hadde en innvirkning på den psykiske helsen til elevene og at det ble en stor nedtur og hemmende for elever som ikke hadde vært med på aktivitetene tidligere.

Så ferdigheter har en innvirkning på psykisk helse i et annet perspektiv enn karaktermessig. Det å føle at du kommer til kort, ikke sant du står oppe på land og du tør ikke være med å stupe fra 5meteren på stranda når alle gutta er der nede for å sjekke jenter osv.. og så står du der fordi du har vannskrekk og kan ikke svømme som 17 åring. Det er også viktig å ha i perspektivet på at det vi gjør her mye mer viktig enn den tallkarakteren du ender opp med på vitnemålet (L5).

4.2 Psykisk helse i kroppsøving

Det er hensiktsmessig å undersøke hvordan man jobber med psykisk helse i kroppsøving fordi det nå skal ta større plass i faget etter innføringen av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet 2019). Det er også bevist med forskning at den psykiske helsen til barn og unge forverres i ungdomsårene (Bakken, 2018; Wendelborg, Røe, Federici & Caspersen, 2014).

I delen om kroppøving og psykisk helse kom det frem at lærerne følte oppgavene deres gikk langt utenfor utdanningen de har. Deres oppfatning var at de nå jobbet som både lærere, fysioterapeuter og psykologer ovs..

Jeg syns jo at gjennom de åra jeg har jobba som lærer selv så har mandatet vårt blitt bredere og bredere og bredere, fra å være lærer til å bli psykolog, fysioterapeut, vaktmester og psykiater. Altså det er så vanvittig hva vi på en måte skal forvente at vi skal kunne da. Vi skal megle i krigen mellom Russland og Ukraina innimellom, altså det er vanvittig, vi skal være covid eksperter og det er et så utrolig bredt grunnlag av hva vi skal gjøre (L5).

Videre kom det frem at det var ønske fra flere av lærerne at man fikk et tettere samarbeid med helsesykepleier og flere instanser utenfra ettersom både forskning og erfaringer med elever viser at flere elever sliter psykisk nå i dag;

Jeg kunne godt tenke meg litt mer påfyll til den biten om psykisk helse i og med at vi ser jo at flere og flere sliter. Det finnes det jo forskningsresultater på, at flere og flere sliter psykisk og hvordan vi kan jobbe med det. Og istedenfor å dytte alt på lærerne og si «nå skal du få utdanning i psykisk helse», så kunne jeg godt tenkte meg å ha et tettere samarbeid med skolehelsetjenesten og utvide den istedenfor. Flere sosiallærere på skolen, for det blir flere og flere sosiale problemer også. Altså at man ikke dytter alt på lærerne. Så jeg ville gjerne utvida det teamet da og hatt et tettere samarbeid (L1).

Ja, vi gjør jo så godt vi kan, men det er en del av de situasjonene vi blir stilt ovenfor som vi ikke har kompetanse til å egentlig mene noe om. Vi kan synes og tro og hjelpe til så godt vi kan, men mer enn det klarer vi ikke (L2).

Videre kom det frem at flere av lærerne følte at kroppøving er et av de vanskeligste fagene å undervise i fordi faget kan være ødeleggende for en del elever som sliter psykisk;

Vi kan ødelegge veldig mye hvis vi har et regime som ikke tar hensyn til både fysisk og psykisk mental helse i det faget her (L5).

L2 nevnte også at det muligens var vanskeligere for elevene at medelever så at de ikke klarte en oppgave

Når det kommer til den psykiske helsen biten så tror jeg mye av det går på det å ikke få til ting, men jeg tror det er veldig mye vanskeligere for mange når andre ser at de ikke får til ting, enn at de ikke får det til. Det tror jeg ikke gjør dem så mye, som at andre ser det (L2).

L4 trakk også frem hvor viktig psykisk helse er i et fag som kroppsøving;

Jeg tenker at psykisk helse er jo, det bygger jo på samhandling. Og vårt fag, altså kroppsøving er jo veldig bra på å fremme psykisk helse, men det som også ble nevnt tidligere er at dersom vi gjør noe feil så får det store konsekvenser, negative konsekvenser. Og det starter allerede i garderoben. Når de forsvinner i garderoben er det fare for at det skjer noe negativt som kan påvirke den psykiske helsen hos noen individer. Så egentlig må vi starte allerede der. Men så har vi jo fantastiske muligheter til å fremme det i gymtimen. Så jeg mener at aktiviteter styrker psykisk helse som bare det. Det blir et samspill mellom elevene, de spiller hverandre gode og om vi nevner det som fair-play eller om vi bare fremmer det spiller ingen rolle (L4).

L3 trakk også fram hvor viktig kroppsøving er for elever som sliter med teoretiske fag;

Jeg hadde en tendens til å se en elev hvis de var flinke i det faget og selvfølgelig var det urettferdig fordi jeg bare så dem i forhold til det faget for eksempel spansk. Og for noen av disse, hvis de for eksempel hadde slitt med forskjellige fag var det interessant å se de i et annet miljø. Og det var spesielt i kroppsøving fordi der var det som at de var en helt annen person, for de var veldig glad i å være der og de var flinke fysiske og til å spille forskjellige spill, eller hva som helst. Men det var viktig for dem å være der for hadde de bare jobbet med teoretiske fag så hadde det påvirket den psykiske helsen deres negativt. Men når de er inne i gymsalen, ut på fotballbanen eller i skogen så er det en veldig stor mestringsarena (L3).

4.2.1 Psykisk helse og livsmestring

Når det ble stilt spørsmål om psykisk helse og livsmestring hadde lærerne ulike oppfatninger av hvordan disse to påvirket hverandre i faget. En av lærerne mente at dersom den psykiske helsen i utgangspunktet var bra ville det kanskje ikke utgjøre en større forskjell i kroppsøving enn hva det gjorde i andre fag, men dersom den psykiske helsen ikke var så bra kunne elevene påvirkes mer i kroppsøving enn i andre fag fordi man er mer naken i faget.

Hvis du føler at du mestrer. Hvis du føler at ting er greit og den psykiske helsen er bra, vil det da ha større innvirkning i kroppsøving enn i andre fag? Heller motsatt kanskje? Hvis du føler at alt butter imot og du ikke har så god psykisk helse så vil det kanskje ha større innvirkning i kroppsøving enn i andre fag (L2).

En annen lærers erfaring var at dersom elevene mestret oppgavene i kroppsøving ville det være en mindre fare for å bli psykisk syk;

Jeg tenker at en som mestrer oppgaver i kroppsøving undervisningen forholdsvis godt, kanskje har mindre fare for å bli psykisk syk enn hva de som ikke gjør det har, hvert fall basert på min erfaring som gymlærer uten å ha sett noen forskningsrapporter på det (L4).

Elever som sliter psykisk, vil også prestere dårligere i et fag som kroppsøving fordi de ikke vil klare å gjennomføre en del av oppgavene i faget;

Men la oss si at du har sosial angst da for eksempel og kommer inn i kroppsøving hvor det er et utrygt miljø. Det vil jo gå utover hvordan du har det, du vil jo ikke kunne komme inn og klare å være med på en av de viktigste egenskapene i kroppsøving som er samarbeid, fair-play og alle de tingene der. Og det er krise (L5).

Videre kom det frem at de fysiske ferdighetene til elevene har blitt dårligere oppgjennom årene. Her ble blant annet gaming, sittestillende og lite varierte aktiviteter nevnt som grunner. L4 presiserte også at samfunnet har blitt mer flerkulturelt og dette kunne også være en av grunnene til at ferdighetene har blitt dårligere.

Å snakke med elevene om psykisk helse var ikke like lett for alle, noen synes det var best å snakke med en klasse om psykisk helse på generelt grunnlag, mens en annen mente at bare det å snakke med en elev som sliter, uten å snakke om psykisk helse kunne gjøre en forskjell.

Jeg tror det er enklere å snakke om det på et generelt grunnlag til en hel klasse, enn også gå til en elev som sliter psykisk i kroppsøving og snakke med den. Jeg synes det er vanskeligere å gå til en elev og ta en individuell samtale hvis du ser at det er en elev som sliter veldig psykisk i faget. Jeg synes det er lettere å kanskje ta det på generelt grunnlag, om det med trygghet og hva som legger til rette for god psykisk helse og hva som skal til for at de skal lykkes i faget, enn å løse enkeltstående samtaler alene for jeg er ikke psykolog (L5).

Ja, men jeg tror bare det at du snakker med dem er bra nok. Jeg tror det er mye, jeg tror det kanskje er viktigere å snakke med den eleven enn å, nei det er jo ikke det heller. Nå glemte jeg å tenke høyt først. Men jeg tror hvis, hva er det jeg egentlig mener, jo hvis du bruker en time da og prater teori om psykisk helse i timen, jeg tror det er mer verdt at du prater med den ene eleven den dagen enn å ta den timen da (L2).

L5 nevnte også at man som lærer spiller en viktig rolle for elevene selv om man ikke nødvendigvis alltid opplever det sånn;

Men jeg tror unikt det at når man møter igjen elever senere da som du har hatt, så ser vi hva vi faktisk betyr, uten at vi skjønner hva vi har betydd. Den skal vi også huske. Jeg tror det at vi faktisk er gode på mellommenneskelige ting, selv om vi kjefter på noen og selv om vi sier ditt og datt, så tror jeg at vi egentlig er med på å kalibrere de inn et liv og en livsmestring som er veldig bra. Jeg tror vi er dyktige mennesker som er i den rollen og hadde vi ikke vært det så hadde vi forsvunnet ut av oss selv tror jeg (L5).

4.3 Folkehelse og livsmestring i kroppsøving

Folkehelse og livsmestring ble innført som et tverrfaglig tema med Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Siden det er en ny del av faget, er det hensiktsmessig å undersøke hvordan det påvirker faget.

For alle lærerne har folkehelse og livsmestring alltid vært en del av faget og alle er fornøyde med at det er nå er skriftliggjort i læreplanen. De var alle opptatt av at livslang bevegelsesglede og gleden ved å mestre var nært tilknyttet begrepene;

Å få alle til å oppleve mestring. Så det ikke bare er noen få som mestrer det, mens noen sitter på benken, men at alle har en sjanse til å oppleve mestring (L4).

Livsmestring er, eller betyr veldig mye mer enn akkurat kroppsøvingsfaget tenker jeg. Du møter på mange hindringer i livet som det skal godt gjøres at vi som lærere skal klatre å forutse. Vi kan i kroppsøvinga hvert fall så et frø i forhold til det å være aktiv, og bygge opp en glede og interesse ved at man får utforske seg selv da. Det legger jeg i, ja både i folkehelse og livsmestring (L2).

L3 dro også inn fair-play som en viktig del av folkehelse og livsmestring;

Jeg er enig, men noe vi ikke har snakket om er fair-play. Jeg tenker det er positivt at man har gått bort fra test regimet og heller begynt å snakke mer om fair-play. Og det synes jeg egentlig er ganske viktig i forhold til livsmestring, det at man klarer å samarbeide med andre. Også forbedre hverandre, oppmuntre hverandre. Det er sånne typer evner som er ganske viktige, ikke bare i fysiske aktiviteter, men også en sammenheng med det å være sammen med andre. Så jeg synes at det har vært en veldig positiv endring på det fokuset. Så for meg ser det ut som at det hjelper elevene med å jobbe både individuelt og i grupper. Det er jo noen evner som de kommer til å ha nytte av videre i livet også, uten å tenke over at det er noe de har lært i kroppsøving (L3).

Sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse ble også nevnt som en viktig del i forhold til folkehelse og livsmestring;

Og vi også vet jo også, hold på å si hva det betyr, altså sammenhengen mellom god psykisk helse og god fysisk helse å ikke sant. Får du folk til å være fysisk aktive så hjelper det på den psykiske helsa i tillegg, så det her henger jo veldig tett sammen da og det er jo kanskje et av våre oppdrag å så de frøene på sikt da, og at det har en sammenheng da, selv om elevene kanskje ikke tenker på det akkurat sånn direkte, men, ja (L5).

4.4 Selvbilde og selvfølelse i kroppsøving

I læreplanen står det at kroppsøving skal bidra til å styrke selvbilde hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derfor hensiktsmessig å undersøke hvordan lærere jobber med selvbilde og selvfølelse i kroppsøving, da disse to begrepene er nært tilknyttet hverandre.

Selvbilde og selvfølelse var for flere av lærerne knyttet sammen med psykisk helse og for elever i 13-16 års alderen er dette to veldig skjøre begreper;

Ja, det er litt sånn som jeg svarte i stad, det er jo litt psykisk helse. Jeg kobler de tre sammen veldig sterkt (L2).

De to begrepene ovenfor våre elever er jo veldig skjøre. Vi jobber jo med en gruppe som kanskje ikke viser det, ikke uttrykker det, men de er jo skjøre når de er 13 – 16. Så vi må alltid være vare på det og ikke trække for hardt over streken. Selv om det som gymlærer noen ganger er lurt å skrike litt og vise litt at nå gjør vi det sånn her og at det ikke er en plass for løse diskusjoner. Viktig at vi har en balansegang i bakhodet (L4).

Ettersom elever på ungdomsskolen er skjøre fordi det skjer veldig mye i akkurat disse årene er det også viktig å tenke på at selvbildet til en del av elevene ikke alltid nødvendigvis er reelle;

Jeg tenker jo at det er hvordan du ser på deg selv da, de begrepene der og hvordan du føler deg selv og hvordan du føler at andre ser på deg også. Hvilket bilde andre har av deg. Og det er jo ikke helt reelt alltid det selvbildet deres. Jeg tror de er flinke til å

endre selvbildene på hverandre. Hvordan du føler deg, og dette får ikke du til. Hele samfunnet og alt rundt er med på å danne det selvbildet de har da og det setter også begrensninger for hva de egentlig kan få til (L2).

For noen elever kan kroppsøving være et vanskelig fag og L5 hadde et godt eksempel på nettopp dette;

Jeg har også tenkt mye på, nå har jo jeg tatt over en klasse for deg L2 og der er det hvert fall en elev, kanskje to elever som har mer enn nok med å møte opp der. Ei jente, og det at hun møter opp er en seier i seg selv. Og da er jo hun en av de jeg er varsom med å presse på for at seieren er allerede der ved at hun møter i kroppsøvingsundervisninga og gjør noe. Og da er det jo spørsmål om hvordan hun skal vurderes da sånn karaktermessig. For mest sannsynlig så strekker hun seg lenger enn noen annen. Hvis vi skulle sett på helt rene ferdigheter, altså fysiske ferdigheter med stoppeklokke og målebånd så er hun en 2er i beste fall. Så det her er jo et helhetlig bilde av hva hun er igjennom og hvordan hun klarer å på en måte utvikle seg som menneske ved å klare å stå igjennom de timene her og det koster henne helt sikkert vanvittig mye. Jeg har henne de to første timene på onsdag og hun er helt ferdig etter de timene der, hun har ikke mer å gi den dagen. Så det er et sånt perspektiv på hva det koster noen å gå igjennom kroppsøvingsundervisning da (L5).

L2 knyttet dette eksemplet opp mot selvbylde og selvfølelse;

Og dette går jo sikkert på selvbylde og litt på selvfølelse og det er kjempeviktig det du sier der fordi hvis vi skal tolke læreplanen da og vurdere etter elevenes egne forutsetninger så er dette en høy måloppnåelse for denne personen her. Både når det kommer til innsats, kanskje fair-play, vet ikke. Du bidrar inn, ved at du faktisk bidrar til full klass og ved at du faktisk bidrar til å være en medelev. Og det er det som gjør det så vanskelig altså. Også tenker jeg, hvem er egentlig vi som kan vurdere hver enkelt elevs egne forutsetninger. «Jeg mener du har sånne forutsetninger», men det er ikke sikkert eleven har de forutsetningene. Vi skal vurdere det legemet liksom og det hodet. Det syns jeg er kjempevanskelig (L2).

Variasjon og trygghet var to begreper som ble knyttet opp til selvbilde og selvfølelse. For ved å ha variasjon i undervisningen og skape en trygg arena for elevene kan kroppsøving være med på bedre selvbilde hos flere elever. Samtidig er det viktig å kalibrere selvtillit og selvinnsikt hos elevene;

En ting til selvbilde, vi tenkte jo alle på den eleven med dårlig selvbilde og hvordan kan man stryke det og tilrettelegge for henne. Men i en klasse så finnes det virkelig alle varianter av selvbilde. Så det finnes jo også det andre ekstreme tilfelle hvor eleven får forholdsvis lite, men tenker at han er helt konge i alt. Og vår oppgave som jeg ser det hvert fall, er en regulering/tilpasning av selvbilde som vedkommende kan leve bedre med, som ikke forstyrrer samfunnet så vanvittig. Så det betyr at den som føler helt konge, men som får til relativt lite må også ha et selvbilde som passer litt bedre til han. Jeg tenker at et vidt spekter av aktiviteter kan kalibrer selvbilde veldig bra. Så hvis vi tilbyr dem virkelig alt mulig, så kan de kalibrere «det kan bra, det kan jeg ikke så bra» (L4).

Egenvurdering ble også trukket frem som et middel for å styrke selvbilde hos elevene samtidig som man kalibrere selvtilliten og selvinnsikten deres;

Jeg tenker jo igjen at sånn, egenvurdering kommer veldig sterkt inn i bildet her og det har vi jo på denne skolen her at hvert halvår skal de gjennomføre en egenvurdering av faget. Der kommer det mye bra frem, hvert fall det lille jeg har sett. Dere har jo vært gjennom det i flere år. Jeg tenker at det er en viktig arena for å lære seg å kjenne elevene sine bedre, at du gjør den delen der godt. Vi må jo øve på egenvurdering, at vi er i stand til gjennom det vi på en måte forteller at faget krever da for eksempel. At de klarer å se seg selv i en kontekst som er riktig sånn selvinnsiktsmessig. Så jeg har jo virkelig tro på den egenvurderinga og at man jobber godt med den for å hjelpe de å kalibrere seg (L5).

Siden det står i læreplanen at kroppsøving skal bidra til å styrke selvbilde til elevene ble det naturlig å spørre lærerne om hvordan jobbet med nettopp dette i kroppsøving og her kom det frem at måten man eksponerer elevene har forandret seg i løpet av de siste årene;

Så jeg tror at gjennom vår erfaring så velger vi aktiviteter som er bra og ikke skadelige for elevene. Vi setter de ikke ut i en situasjon hvor 29 elever står og skal se på at ei jente hopper bakk, som frykter det herre her. Det gjør vi jo ikke lenger. Vi setter dem ikke de situasjonene lenger. Som vi kanskje gjorde for 30, 40 eller 50 år siden. Så har man jo ikke den eksponeringa av, der de er på utstilling da når de gjør noe. Selvfølgelig litt da, det vil jo alltid være litt mer synlig i et fysisk miljø i en idrettshall enn det er bak en pult hvor du ikke får til matteoppgaven. Det ser kanskje maks den som sitter ved siden av deg ved nabopulten. Mens her er det selvfølgelig mer nakent, men jeg tror jo det at vi har blitt flinkere og flinkere og flinkere til å ikke eksponere de for, for mange av gangen og for ferdigheter de ikke har, eller er dårlige på eller frykter (L5).

Samtidig var de nøye på å nevne at man ikke alltid kan treffe alle til enhver tid og man kan til tider drite seg litt ut som lærer når det kommer til selvbilde og selvfølelse;

Du treffer aldri alle, eller jo det hender du treffer alle innimellom, men det er ikke så ofte, men det er alltid noen som ja. Og det som også er litt gjengs, det er at hvis vi ikke har truffet noen da, for vi kommer jo opp i situasjoner hvor vi kanskje har tenkt åhh, det der var dumt, jeg så ikke at det kom liksom. Også preger det oss i større grad enn det at alle har fått det til. Sånn at vi neste gang igjen vil tilrettelegge på en annen måte så vi unngår de tingene der da. Og så på sikt så vil du alltid, så vil du jo oppleve at flere mestrer (L4).

Å få bekreftelse og muntlige tilbakemeldinger fra både lærere og medelever var noe de trakk frem som et middel for å styrke selvbilde og selvfølelsen til elevene;

Men noe som jeg kom på når du snakket om hvordan du skulle vurdere den eleven du har. For jeg forstår at det er en utfordring å sette en karakter på henne, men det er også viktig at hun får den tilbakemeldingen. Jeg synes at dersom det er som du sier, en seier at hun møter opp til timen, da må man bekrefte og skrive eller si til henne at man har sett henne og gi noen positive tilbakemeldinger fordi det ofte den tilbakemeldingen som er veldig viktig for elevene. Det er litt det samme som når de skal få den halvårs vurderingen, man bekrefter at det er kjempebra at du ha kommet til x-antall

kroppsøvingstimer og det er sånne ting man kan kommentere på når man setter kommentarer tenker jeg (L3).

Jeg tenker også at et bredt spekter av vurderinger er bra, jeg er veldig fan av sånne muntlige dialoger hvis man får til det i tillegg så tror jeg det kan være med på å hjelpe til (L1).

Men jeg tenker jo det at kroppsøvingsfaget er det faget hvor vi er flinkest på muntlig dialog jeg. Fordi jeg har lyst til å snu det jeg, for at det er vel ingen gang vi noen fag hvor vi har mer muntlig dialog. Vi gir jo 1000 tilbakemeldinger i løpet av en dobbelt time og det er vurdering. Husk det, det er vurdering eller altså vurdering for læring vil jeg bruke. Hele tiden, vi justerer, vi sier litt i plenum, vi litt til en liten gruppe på fem seks elever, vi sier noe til enkelt elever. Generell og spesiell tilbakemelding hele tiden (L5).

4.5 Motivasjon og mestring i kroppsøving

Motivasjon og mestring er en stor del av kroppsøvingundervisningen og kan knyttes opp til både selvbilde og selvfølelse. Videre skal faget kroppsøving motivere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derfor hensiktsmessig å undersøke hvordan lærere jobber med motivasjon og mestring i faget.

Når det kommer til motivasjon og mestring var dette noe alle lærerne var veldig opptatt av at var en del av undervisningen og arbeidet med dette starter allerede i planleggingsfasen hos de fleste;

Jeg tenker jo at når vi planlegger timene så er det jo våre mål at det skal foregå mestring og at det er høy motivasjon. Og så må vi egentlig tenke litt baklengs, hvordan skaper vi det? Hvilke aktiviteter fører til høy motivasjon og høy mestring? Ikke sånn at vi bare sier «mestring skal være høyest mulig», det er ikke meningen, men at mest mulig føler mestring (L4).

At elevene får oppgaver som oppleves som løsbare ble også nevnt som en viktig faktor for motivasjon og opplevelsen av mestring;

Ja, og da må de settes foran oppgaver de føler at de kan løse og løser. Kanskje ikke med engang, men ja. Det at de ser at en oppgave er mulig å løse og at de får veiledning som tar dem nærmere målet. At det blir synliggjort da, det tror jeg skaper motivasjon. Så må du også ha en indre drahjelp eller motivasjon da, hvor du har lyst til å få det til. Og når man mestrer så kan det være viktig å kanskje sette en ny faktor da, så du blir enda mer motivert for å løse en ny oppgave basert på det du allerede har fått til, istedenfor å stoppe en utvikling og så gjøre noe annet, selv om det også kan føre til at du ønsker å mestre ting på et annet nivå eller en annen aktivitet for eksempel. Med det å hele tiden bygge på det eleven får til og ikke hva den ikke får til er viktig for å bygge motivasjon og mestring (L2).

L5 trakk frem relevans som en forutsetning for motivasjon altså det å få elevene til å forstå relevansen i det man gjør;

Det å få elever til å skjønne relevansen i det vi gjør. Ikke sant, hvorfor gjør vi det vi gjør. Det skaper motivasjon og det er det masse masse forsknings på. Og da er jo både det kortsiktige og langsiktige perspektivet på relevans ikke sant. Altså hvorfor lærer vi algebra eller likninger, kommer jo aldri til å få bruk for det. Men det er å skape den derre «hvorfor», hvorfor er det viktig å kunne samarbeide? Hvorfor er det viktig med fair-play osv. Så hvis du klarer å skape forståelsen av relevans i det du gjør, så får du motivasjon og det er jo særdeles viktig i kroppsøving. Ikke at man nødvendigvis skal gjøre det i alle enkeltstående småøvelser, men at summen av alt du gjør da kan gjøre oss bedre i mange deler av faget og livet (L5).

I forhold til nettopp dette var L4 nøye på å påpeke at det var viktig at man ikke må teoretisere ting for mye i et fag som kroppsøving, noe L5 var veldig enig i;

Men jeg mener jo også at verktøyet i kroppsøving er aktiviteter, det er ikke språk, eller språk til en viss grad, men jeg tenker alltid at kroppsøving er i en viss fare hvis vi teoretiserer det for mye. Så jeg mener den relevansen som du snakker om, den er viktig for å skape enda mer motivasjon, men hvis vi ødelegger det og tenker på «forstår de egentlig relevans»? Jeg tenker at når de spiller volleyball og koser seg

med det, så føler de den relevansen. Det er noe som er viktig for meg. Vi må ikke teoretisere alt mulig (L4).

Der har jeg egentlig veldig lyst til å skyte til, for der er jeg egentlig veldig veldig enig med deg. Jeg syns at nesten kanskje den viktigste samtalen om relevans er den vi har med elevene etter en økt, ikke før en økt. For da får du frem «hva var det vi gjorde nå?» «Hva er det vi får ut av det her?» «Hvorfor fungerte det bra i dag?». Da har du jo fått frem relevans. Istedenfor å si «i dag skal vi lære å bli gode til å samarbeide», ikke sant, blø: Etterpå, hvis det kommer fra dem selv at «hva var det vi fikk ut av det?» «hva var det vi læret i dag?» osv osv... «Jo, vi fikk til et utrolig bra samspill der på et tidspunkt» «åja, hva er det?». Så det å snakke om det i ettertid har vist seg å kanskje være mer effektivt i forhold til det å skjønne relevans for da har de bildene visuelt i hodet, istedenfor at vi skal stå og lire av oss hvorfor de skal lære likninger med to ukjente eller det vi gjør da. Og så tror jeg opplevelsen av relevans er viktigere enn instruksjonen om relevans på forhånd (L5).

Videre fikk informantene spørsmål om de opplevde en endring i motivasjonen hos elevene på de ulike trinnene. L2 syns at motivasjonen var på topp i 8.klasse, før den datt i 9.klasse og økte igjen i 10.klasse;

Ja og nei egentlig. Det jeg syns jeg ser er at i 8.klasse når de begynner her er de kjempemotiverte. Jeg tror det har litt med ungdomskolen å gjøre, jeg tror det har litt mer karakterer å gjøre, jeg tror det har litt med det at de vil vise seg fra sin absolutt beste side. Og så faller motivasjonen litt før han tar seg opp igjen mot 10.trinn (L2).

L5 trakk frem forskningen om at motivasjonen hos norske skoleelever var topp i 3.klasse på barneskolen før den sank helt ut videregående;

Jeg tenker det, forskning viser at motivasjonen i norsk skole er på topp i 3.klasse ca. og så faller den. altså 3.klasse barneskolen og så faller den hele veien gjennom ungdomsskolen og videregående. Det er trenden. Grunnen til at jeg tror at det på en måte er en falsk økning igjen i 10.klasse sånn i positiv retning er at det bare er frykt for vitnemålet (L5).

L3 syntes det var vanskelig å svare på nettopp dette da han ikke hadde hatt en klasse over flere år på en god stund, men han var enig med L2 og L5 om at han ser en større modenhet hos elevene det siste halve året i 10.klasse;

Men jeg er enig i at i løpet av det siste halvåret blir elevene mer modne og de skjønner at det kommer konsekvenser hvis de ikke jobber eller ikke legger inn en innsats på 10.trinn (L3).

De ble også spurt om de trodde at elevene hadde mer utbytte av å ha samme læreren i 3 år, kontra å bytte lærer hvert år. Lærerne var enige om at elevene nok hadde større utbytte av å ha samme lærer alle tre årene da dette kunne være med på å skape trygghet;

Dette handler om relasjon som bygges over tre år. Altså ikke sant, relasjon og kunnskap om eleven. Altså du vet hva som fungerer, du vet hvilke triggerpunkter du kan på godt og vondt da ikke sant, altså hva er det du skal trykke på for å få motivasjon og du vet hva du skal styre helt unna fordi du vet at dette gikk dårlig den gangen i 8.klasse fordi jeg tvang den til å gjøre det eller tvang og tvang ikke sant så kunnskap om hverandre gjør jo at du treffer mer enn du bommer da. Helt sikkert (L5).

Alle var også enige om at mestring var viktig for å bygge et godt selvbilde hos elevene og for noen elever kan kroppsøving også være den arenaen hvor de opplever mest mestring som igjen fører til økt selvbilde;

Kjempeviktig. Mestring fører jo direkte til økt selvbilde (L5).

Ja, for jeg tenker at det er ting rundt da i samfunnet som er flinke nok til å så bryte det selvbildet ditt ned igjen til neste time. Så hele selvbildet ditt er ikke avhengig av hva du gjør i kroppsøvinga, men at vi kan være med på å bygge det. Men hvis du føler mestring i hver kroppsøvingstime da, men så blir det selvbildet ditt brutt ned igjen i løpet av uka så vil du kanskje ha en, det vil bygge seg opp en tanke om at du faktisk har en arena hvor du, en mestringsarena da hvor selvbildet ditt er bra som igjen kanskje vil føre til at det er det du husker og det er det du tar med deg videre i livet og da får du en livslang bevegelsesglede da. Så det er ekstremt viktig at vi sørger for at de mestrer så ofte som mulig (L2).

Ja, for eksempel da vi hadde basket, da var det veldig tydelig når. For det er helt nytt for mange å spille basket og så når de spilte kamp og da var det en som scoret og det var første gang at han klarte å treffe kurven og sånt. Og plutselig var det veldig tydelig at de han spilte på laget med var sånn «jaa, så bra» og det var sånn at man kunne se at han fikk et veldig positivt selvbilde på grunn av den bekreftelsen han fikk fra de andre. Det var litt sånn, de trenger ikke å gå rundt og tenke på om de er gode, men de fikk liksom den følelsen med engang når de klarte å score og fikk den bekreftelsen fra de andre i laget (L3).

I et fag som kroppsøving blir elever eksponert på godt og vondt, men effekten av å mestre ble nevnt som viktig flere ganger gjennom intervjuet;

Altså så du er veldig eksponert på godt og vondt i faget. Jeg tror ikke, vi har jo snakka mye om den negative siden, men jeg tror liksom at effekten av å få vist at du kan ting da. Vi hadde jo en elev som overrumpla alle i dans nå i den klassen jeg har tatt over for L2 som tidligere ikke har vist noe og nå fikk masse oppmerksomhet, masse positiv oppmerksomhet. Det er jeg helt sikker den eleven vokste på. Så til de grader. Så jo, jeg tror at arenaen vår på godt og vondt er veldig stor altså. I en eller annen retning da, vi kan misbruke det eller ødelegge det eller vi kan lykkes og får det til på en god måte for flest mulig (L5).

Helt til slutt konkluderte lærerne med at faget har en unik mulighet til å gi elever viktige ferdigheter som de får bruk for videre i livet som de nødvendigvis ikke lærer i andre fag;

Som kroppsøvingslærer så må vi jo si at vi har en utrolig viktig arena, kjempeviktig arena for å lære utrolig mange egenskaper som du har bruk for resten av livet. Det er en kjempeviktig arena for det, så vi må jo kjempe for faget vårt (L5).

5.0 Drøfting av resultater

Datamaterialet drøftes og tolkes opp mot forskningen som blir presentert i kapittel 2. Dette gjøres for å skape en forståelse av deltagerens erfaringer innenfor ulike deler av kroppsøvningsfaget. Gjennom denne drøftingen vil problemstillingen for oppgaven besvares.

5.1 Lærernes tanker om helsefremmende kroppsøving

Helsefremmende arbeid defineres som prosess hvor mennesker settes i stand til å øke kontrollen over egen helse og forbedre den (Ottawa charteret 1986). I kroppsøving handler dette om at faget «skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremjende livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Å forebygge mer for å reparere mindre er den grunnleggende tanken i den helsepolitiske utviklingen de siste 20 årene. Signaler fra sentrale helsemyndigheter understreker betydningen av å fokusere mer på helsefremmende og forebyggende helsearbeid, og mindre på å reparere helseskader (Berg, 2012, s. 47).

Når man ser på hva lærerne har svart kommer det frem at ved hjelp av ny læreplan blir kroppsøving et mer helsefremmende fag enn det har vært tidligere. At det blant annet har blitt et større fokus på friluftsliv mente flere av lærerne gjorde faget mer helsefremmende fordi faget blir mer variert som igjen kan føre til mer mestring og motivasjon.

Den er mye mer fokusert på friluftsliv for eksempel. Det er en del som har kommet mer frem, noe som jeg er veldig glad for (L1).

Ja, enig. Det at friluftsliv har fått så stor plass er med på å gjøre det mer helsefremmende da det tror jeg (L2).

Videre var L5 opptatt av man tok hensyn til både den fysiske og psykiske helsen til elevene derunder selvbilde og selvfølelse fordi kroppsøving er et såpass nakent fag for mange elever og ved å pushe de for hardt.

Og helse er jo også todelt, den fysiske og den psykiske som jeg nevnte i stad. Det som også er viktig å ta inn er det at når du snakker helsefremmende så er det den fysiske

og den psykiske mentale helsen og der er jo det som jeg ser du har i oppgaven, dette med selvbilde og selvfølelse og hvilken skade vi faktisk kan gjøre ved type feil undervisning. Noen blir eksponert på en veldig tøff måte i et sånt fysisk fag hvor du faktisk blir ganske naken i forhold til ferdigheter. Du kan gjemme deg bort i klasserom mye mye mer hvis du er svak i et fag, enn du kan i en så åpen scene som kroppsøving er, så jeg synes at vi har det mest komplekse og vanskelige faget på skolen, det er kroppsøving fordi det er en del elementer der hvor du kan rett og slett ødelegge for elevene (L5).

Skolen er en av instansene som har ansvaret for å fremme god fysisk og psykisk folkehelse (Berg, 2012), derfor er det så fint at L5 setter lys på hvor stor skade man kan gjøre i et fag i kroppsøving som i utgangspunktet er et fag som skal bidra til en helsefremmende livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å være bevisst på hvor mye skade man kan gjøre i faget blir det enklere føre undervisningen i en retning som gjør faget mer helsefremmende. Helse kan ifølge WHO (1986) forklares som et positivt konsept hvor det legges vekt på sosiale og personlige evner, så vel som fysiske evner og er derfor ikke bare helsesektorens ansvar. Som L5 også nevnte gir den nye læreplanen mer rom til å jobbe med kjerneelementer slik som motivasjon og livsmestring enn hva tidligere læreplaner gjorde og slik blir også faget mer helsefremmende enn tidligere.

5.1.1 Salutogeneses og sense of coherence i helsefremmede kroppsøving

Når man diskuterer om kroppsøving er helsefremmende ser jeg det som hensiktsmessig å trekke inn salutogenese og sense of coherence da dette er to begreper som nært tilknyttet helsefremmede arbeid. Salutogenese kommer opprinnelig fra sosiologen Aaron Antonovsky og er et begrep som omhandler kunnskapen om hva som gir god helse og er komplementær til patogen vitenskap og forskning (Antonovsky 2012). Sense of coherence er også et begrep relatert til Antonovsky og er knyttet til hvordan helsen, livet og vevlæren til et menneske er.

At elevene opplever en sammenheng eller relevans i det som skjer i kroppsøvingundervisningen var viktig for flere av lærerne. Dette kan knyttes opp til både salutogenese og sense of coherence. L4 nevnte blant annet det ikke nødvendigvis spilte noen særlig stor rolle om undervisningen var rettet mot helse fordi dersom elevene opplevde at det de gjorde som relevant ble undervisningen allikevel helsefremmende;

Helseaspektet er alltid viktig og når du tar gymundervisning alvorlig, så tenker jeg at helseaspektet alltid skal stille sterkt. Og jeg tenker at når alle føler at de er motivert og at det de gjør er relevant så har vi helsen der også. Om vi underviser noe spesielt i retning helse eller ikke syns jeg ikke spiller en veldig stor rolle. Jeg syns det er mer viktig med antall timer vi underviser hvor glede kommer inn, hvor mestring kommer inn, hvor relevans kommer inn, det er det som er helsefremmende (L4).

At elevene skjønner relevansen av det de gjør i timene fører til motivasjon og kan knyttets opp til både følelsen av begripelighet som betyr å forstå situasjonen man er og at man opplever stimuli gitt i den situasjonen som begripelig (Antonovsky, 1978) og følelsen av mening som betyr at en person opplever at ulike situasjoner og livet generelt har et meningsfullt innhold, samt forstå hvorfor en situasjon er som den er (Antonovsky, 1978). For at elevene skulle forstå denne relevansen uten å bare føle den ble samtalen om hva man har gjort i timen tatt opp som et viktig punkt for da kunne man snakke om opplevelsen av relevans kontra instruksjonen om relevant som ofte oppstår dersom man snakker om det før en økt. Når elevene får en opplevelse av sammenheng i det de gjør kan man begynne å trekke inn hvorfor det fører til god helse og dette kan videre knyttes sammen med helsefremmende arbeid.

5.2 Lærernes forhold til folkehelse og livsmestring i kroppsøving

Folkehelse og livsmestring er et av de tre tverrfaglige temaene som ble innført som en del av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet 2017). I kroppsøving handler folkehelse og livsmestring om å fremme fysisk og psykisk god helse hos elevene. Elevene skal også lære metoder og teknikker slik at de kan ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet 2019),

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 2017).

At folkehelse og livsmestring først ble en del av læreplanen i 2020 var lærerne veldig enige om at var rart for, for deres del har det alltid vært en del av faget ubevisst og folkehelse og livsmestring var helt avgjørende for lærere som underviser i kroppsøving.

Ifølge kunnskapsdepartementet handler livsmestring om å forstå og påvirke forhold og faktorer som har en betydning når det kommer til å mestre medgang og motgang i eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det første som ble nevnt da lærerne ble bedt om å forklare hva de la i begrepene folkehelse og livsmestring var; «livslang bevegelsesglede er noe som har stått meg nærme i det faget her, å prøve å bidra til det (L5)». Videre ble opplevelse av mestring også nevnt.

Det har jo kommet frem at elever i skolen ønsker flere ferdigheter og kunnskaper for å kunne mestre eget liv.

I møte med utfordringer i egen hverdag har barn og unge gitt uttrykk for et voksende behov for praktisk kunnskap og ferdigheter for å mestre eget liv. Økende prestasjonspress og stress, psykisk helseplager, mobbing og konflikter, problemer i hjemmet og søken etter identitet er noen av temaene som nevnes. Mange av de utfordringene de møter er vanskelige å håndtere på egenhånd og det er et uttalt ønske om nødvendig kompetanse som i dag i stor grad ikke læres på skolen (LUN, 2017, s. 2).

Definisjonen på folkehelse og livsmestring bygger jo på nettopp det som kommer frem i rapporten til Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner ettersom folkehelse og livsmestring skal bidra til at elever har god fysisk og psykisk helse samtidig som de lærer å ta ansvarlige livsvalg. L2 nevnte at;

Livsmestring er, eller betyr veldig mye mer enn akkurat kroppsøvingfaget tenker jeg. Du møter på mange hindringer i livet som det skal godt gjøres at vi som lærere skal klare å forutse. Vi kan i kroppsøvinga hvert fall så et frø i forhold til det å være aktiv, og bygge opp en glede og interesse ved at man får utforske seg selv da. Det legger jeg i, ja både i folkehelse og livsmestring (L2).

Og L5 fortsatte å bygge oppunder det L2 sa;

Og vi også vet jo også, hold på å si hva det betyr, altså sammenhengen mellom god psykisk helse og god fysisk helse å ikke sant. Får du folk til å være fysisk aktive så hjelper det på den psykiske helsa i tillegg, så det her henger jo veldig tett sammen da og det er jo kanskje et av våre oppdrag å så de frøene på sikt da, og at det har en sammenheng da, selv om elevene kanskje ikke tenker på det akkurat sånn direkte, men, ja (L5).

L3 trakk også inn fair-play som en viktig del av folkehelse og livsmestring;

Jeg tenker det er positivt at man har gått bort fra test regimet og heller begynt å snakke mer om fair-play. Og det syns jeg egentlig er ganske viktig i forhold til livsmestring, det at man klarer å samarbeide med andre. Ehm, også forbedre hverandre, oppmuntre hverandre. Det er sånne typer evner som er ganske viktige, ikke bare i fysiske aktiviteter, men også en sammenheng med det å være sammen med andre. Ehm, så jeg syns at det har vært en veldig positiv endring på det fokuset. Så for meg ser det ut som at det hjelper elevene med å jobbe både individuelt og i grupper. Det er jo noen evner som de kommer til å ha nytte av videre i livet også, uten å tenke over at det er noe de har lært i kroppsøving (L3).

At elevene lærer fair-play gjør de jo mer rustet til å mestre livet fordi de lærer samarbeid og å oppmuntre hverandre. Selve begrepet fair-play er fjernet fra Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019), men det er allikevel mange fellesnevner mellom formålet for kroppsøvingsfaget og fair-play. Fair-play handler om at man skal respektere hverandre, følge regler, gjøre vårt beste og gjøre andre gode. Det handler også om hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre i konkurranser, men det er ofte lett å relatere til situasjoner som ikke er idrettsretta også. Det som blir nevnt ovenfor er jo egenskaper som betyr noe i samfunnet (Furuly, 2020) og det er også egenskaper som blir nevnt i læreplanen i kroppsøving også (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Basert på det som blir presenter av funn i dette underkapittelet, kan vi igjen trekke inn relevans, for selv om man får elever til å være fysisk aktive betyr ikke det nødvendigvis at de forstår at det har en innvirkning på deres psykiske helse. Så selv om man klarer å så frøene

som inspirerer elevene til å være fysisk aktive så trenger de kanskje også den samtalen om hvordan alt henger sammen. Som L5 nevnte så kan kroppsøvfaget være med på å gjøre den såkalte verktøykassen til elevene mer komplementær fordi i kroppsøving får elevene mulighet til å bruke det teoretiske de har lært i en slags praksissammenheng.

5.3 Lærernes tanker om psykisk helse i kroppsøving

Mental health is a state of well-being in which an individual can realize his or her own potential, cope with the normal stresses of life, work productively and make a contribution to the community (WHO, 2001).

Folkehelse rapporten fra 2018 viser at barn og unge i Norge har generelt god psykisk helse (FHI, 2018a). Om lag 7% av barn i skolealder har symptomer som er forenlig med en psykisk lidelse ved gjennomføring av undersøkelsen (FHI, 2018b). De vanligste lidelsene hos barn er ifølge rapporten atferdsforstyrrelser, depresjon og angstlidelser. Angst og depresjonslidelser øker i ungdomsalder (FHI, 2018b).

Tidligere forskning viser at mange lærere føler de mangler kompetanse om psykisk helse og hvordan de skal jobbe med det i skolen, dette var noe som kom frem under intervjuet også. Psykiske problemer har negativ effekt på skoleprestasjoner, mens gode relasjoner til lærere og medelever er med på å motvirke utviklingen av psykiske problemer (Gustafsson et al., 2010). En god relasjon preget av støtte og omsorg ble beskrevet som viktig for den emosjonelle utviklingen til eleven og vil hjelpe eleven til å bevare selvrespekt ved stressende livshendelser. Forskningen til Undheim (2008) støtter oppunder nettopp dette, der det kommer frem at lite lærerstøtte var medvirkende til depressive symptomer. Lite lærerstøtte er den variabelen som har sterkest tilknytning til depressive symptomer.

Lærerne som var en del av intervjuet kunne fortelle at de fikk lite opplæring i psykisk helse gjennom jobben og det var et ønske om påfyll fra flere, samtidig var det også et ønske om et tettere samarbeid med skolehelsetjenesten fordi veldig mange lærere opplever at mandatet deres er blitt for stort.

Jeg kunne godt tenke meg litt mer påfyll til den biten om psykisk helse i og med at vi ser jo at flere og flere sliter. Det finnes det jo forskningsresultater på, at flere og flere

sliter psykisk og hvordan vi kan jobbe med det. Og istedenfor å dytte alt på lærerne og si «nå skal du få utdanning i psykisk helse», så kunne jeg godt tenke meg å ha et tettere samarbeid med skolehelsetjenesten og utvide den istedenfor. Flere sosiallærere på skolen, for det blir flere og flere sosiale problemer også. Altså at man ikke dytter alt på lærerne. Så jeg ville gjerne utvide det teamet da og hatt et tettere samarbeid (L1).

Jeg synes jo at gjennom de åra jeg har jobba som lærer selv så har mandatet vårt blitt bredere og bredere og bredere, fra å være lærer til å bli psykolog, fysioterapeut, vaktmester og psykiater, men jeg kunne hvert fall tenke meg en verktøykasse for hvordan jeg snakker med elever med elever som sliter bigtime psykisk (L5).

L2 nevnte at lærere i dag gjør så godt de kan når det kommer til å hjelpe elevene, men da med mangel på kompetanse;

Ja, vi gjør jo så godt vi kan, men det er en del av de situasjonene vi blir stilt ovenfor som vi ikke har kompetanse til å egentlig mene noe om. Vi kan synes og tro og hjelpe til så godt vi kan, men mer enn det klarer vi ikke (L2).

«Fra 2003 ble skolens ansvar for det psykososiale miljøet regulert gjennom opplæringsloven som skal sikre elever rett til et godt fysisk og psykososialt miljø» (Larsen og Christiansen, 2015, s. 134). Skolen og lærere har derfor ikke bare ansvar for kunnskapen elevene skal lære, men også ansvaret for miljøet som påvirker elevenes helse (Larsen og Christiansen, 2015). Å skape et godt psykososialt miljø for elever som sliter kan være vanskelig når man ikke har kompetansen som kreves for å kunne jobbe med det som gjør at det psykososiale miljøet ikke er bra.

Forskning og rapporter viser at elever ønsker mer undervisning i psykisk helse og hvordan mestre oppturer og nedturer i livet (LUN, 2017). «En manglende evne til å mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til psykiske helseplager, noe som i dag er et voksende problem for barn og unge» (LUN, 2017). Elever som vet lite om hvordan de skal håndtere negative emosjoner slik som angst, depresjon, og det å føle seg nedfor, i kombinasjon med lærere som ikke vet hvordan de skal snakke om temaet psykisk helse og hva det innebærer,

skaper en vanskelig situasjon i skolehverdagen både for elever og lærere. Ta utsagnet til L5 som et eksempel

Ta for eksempel ei jente eller gutt med spiseforstyrrelser eller spisevegring da. Det er jo en ting som er, det fins, det fins alltid, en elev eller to som har det. I en klasse eller jeg vet ikke prosenten, men la oss si at det fins en da alltid. Det har ikke jeg kompetanse til å ta tak i som lærer. Jeg vet ikke hva jeg skal si, for at der kan du drite deg loddrett ut ved en setning eller et ord feil, så har du ødelagt alt. Så det har ikke jeg, det syns jeg er kjempevanskelig (L5).

Basert på det som kom frem når lærerne ble spurt om psykisk helse så trenger de mer veiledning, kursing og et tettere samarbeid med skolehelsetjenesten og andre instanser, for som de selv sa så har de ikke kompetanse til å snakke med elever om store deler av spekteret som psykisk helse dekker. Dette er noe som ble enda viktigere ved innføring av ny læreplan ettersom psykisk helse skal ses i større sammenheng enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.4 Lærernes tanker om selvbilde og selvfølelse i kroppsøving

Selvbilde, selvfølelse og selvtillit er tre begreper som er nært tilknyttet hverandre og kan for mange være vanskelig å skille. Selvfølelse betyr ifølge definisjonen til Øiestad (2011) «om å få tak i sine egne følelser, å kjenne sine egne relasjoner og i tillegg handle ut fra dem, til beste for seg selv eller andre». Å bruke Øiestad sin definisjon på selvfølelse i denne delen av oppgaven er et bevisst valg fordi den dekker mye av det som står om formålet med kroppsøving i læreplanen. Selvbilde handler om det mentale bildet vi har av oss selv og hvordan vi tror andre oppfatter oss (Dyregrov, 2019), mens selvtillit dreier seg om din vurdering av dine prestasjoner og selvtillit står alltid i forhold til noe. (Dyregrov, 2019).

Når lærerne fikk i oppgave å definere hva de la i begrepene selvbilde og selvfølelse var det mange ulike «definisjoner», men den som traff best var nok definisjonen til L2;

Jeg tenker jo at det er hvordan du ser på deg selv da, de begrepene der og hvordan du føler deg selv og hvordan du føler at andre ser på deg også. Hvilket bilde andre har av deg. Og det er jo ikke helt reelt alltid det selvbildet deres. Jeg tror de er flinke til å

endre selvbildene på hverandre. Hvordan du føler deg, og dette får ikke du til. Hele samfunnet og alt rundt er med på å danne det selvbildet de har da og det setter også begrensninger for hva de egentlig kan få til (L2).

Spesielt delen om at selvbildet til elevene ikke alltid er reelt og at samfunnet både er med på å danne selvbilde og sette begrensninger for hva de kan få til. Som L1 nevnte så får ikke dagnes lærere særlig mye drahjelp når det kommer til å styrke selvbilde til elevene;

Det jo klart at vi får jo ikke noen videre drahjelp i dagens samfunn med alle disse sosiale mediene og sånt der, men det er jo bare min personlige mening. Jeg tror det er en stor del av dramaet. Og det er noe jeg tror vi må jobbe også, sosiale medier, altså jeg har gjort det litte grann i forhold til psykisk helse (L1).

Ja, for jeg tenker at det er ting rundt da i samfunnet som er flinke nok til å så bryte det selvbildet ditt ned igjen til neste time. Så hele selvbildet ditt er ikke avhengig av hva du gjør i kroppsøvinga, men at vi kan være med på å bygge det. Men hvis du føler mestring i hver kroppsøvingstime da, men så blir det selvbildet ditt brutt ned igjen i løpet av uka så vil du kanskje ha en, det vil bygge seg opp en tanke om at du faktisk har en arena hvor du, en mestringsarena da hvor selvbildet ditt er bra som igjen kanskje vil føre til at det er det du husker og det er det du tar med deg videre i livet og da får du en livslang bevegelsesglede da. Så det er ekstremt viktig at vi sørger for at de mestrer så ofte som mulig (L2).

«Det blir argumentert for at media påvirker kvinner og menns selvbilde negativt gjennom å framstille snevre og uoppnåelige feminitets- og maskulinitetsidealer» (Elvebakken, Engebretsen, & Walseth, 2018, s. 84). Å hjelpe elever med å styrke deres selvbilde når det konstant blir svekket av samfunnet på nett er vanskelig når sosiale medier er en arena for «både for trakassering, ignorering og favorisering» (Benneche, 2015).

Når lærerne ble spurt om hvordan de jobber for å styrke selvbilde til elevene i tråd med det som står i læreplanen ble det nevnt at måten elevene blir eksponert i faget har endret seg drastisk i løpet av årene basert på erfaringen til læreren;

Så jeg tror at gjennom vår erfaring så velger vi aktiviteter som er bra og ikke skadelige for elevene. Vi setter de ikke ut i en situasjon hvor 29 elever står og skal se på at ei jente hopper bakk, som frykter det herre her. Det gjør vi jo ikke lenger. Vi setter dem ikke de situasjonene lenger. Som vi kanskje gjorde for 30, 40 eller 50 år siden. Så har man jo ikke den eksponeringa av, der de er på utstilling da når de gjør noe. Selvfølgelig litt da, det vil jo alltid være litt mer synlig i et fysisk miljø i en idrettshall enn det er bak en pult hvor du ikke får til matteoppgaven. Det ser kanskje maks den som sitter ved siden av deg ved nabopulten. Mens her er det selvfølgelig mer nakent, men jeg tror jo det at vi har blitt flinkere og flinkere og flinkere til å ikke eksponere de for, for mange av gangen og for ferdigheter de ikke har, eller er dårlige på eller frykter (L5).

Variasjon og motivasjon var to begreper som ble knyttet opp til selvbilde og selvfølelse av lærerne. At elevene opplever kroppsøvningsundervisningen som en trygg arena med variasjon i hva de gjør, trodde lærerne at kunne være med på å styrke selvbilde til elevene.

Altså det å skape en god arena, en trygg arena hvor det er lov å være ulik på alle måter, at alle skal føle at her kan de komme og det går bra og at det er et bra sted å være. Da blir det moro, det blir motivasjon, du har kanskje lyst til å utfordre deg selv mer fordi at tryggheten er på plass, da tør du å ta et steg til og da skaper situasjoner hvor de igjen opplever mestring, selvfølgelig. Og da er variasjonsbegrepet viktig (L5).

Ungdommer måler seg selv opp mot ulike dimensjoner som utseende, sportslige prestasjoner, skoleprestasjoner, sosiale relasjoner osv, og forholdet mellom selvbilde og dimensjonene varierer (Steinberg & Morris, 2001). Frykten for å bli avvist eller avvise andre, frykten for å miste kontroll eller å oppleve følelsen av at man ikke er god nok, kan føre til at en ikke handler i tråd med egne overbevisninger eller ønsker (Dyregod, 2019). Ved at lærerne er bevisst på å ikke utsetter elevene for aktiviteter som kan virke skadelig eller eksponerer de for ferdigheter de ikke har, vil de unngå situasjoner hvor selvbilde og selvfølelsen til elevene svekkes.

Å få bekreftelse og muntlige tilbakemeldinger fra både lærere og medelever var noe de trakk frem som et middel for å styrke selvbilde og selvfølelsen til elevene;

Jeg tenker også at et bredt spekter av vurderinger er bra, jeg er veldig fan av sånne muntlige dialoger hvis man får til det i tillegg så tror jeg det kan være med på å hjelpe til (L1).

Men jeg tenker jo det at kroppsøvingfaget er det faget hvor vi er flinkest på muntlig dialog jeg. Fordi jeg har lyst til å snu det jeg, for at det er vel ingen gang vi noen fag hvor vi har mer muntlig dialog. Vi gir jo 1000 tilbakemeldinger i løpet av en dobbelt time og det er vurdering. Husk det, det er vurdering eller altså vurdering for læring vil jeg bruke. Hele tiden, vi justerer, vi sier litt i plenum, vi litt til en liten gruppe på fem seks elever, vi sier noe til enkelt elever. Generell og spesiell tilbakemelding hele tiden (L5).

Ja, for eksempel da vi hadde basket, da var det veldig tydelig når. For det er helt nytt for mange å spille basket og så når de spilte kamp og da var det en som scoret og det var første gang at han klarte å treffe kurven og sånt. Og plutselig var det veldig tydelig at de han spilte på laget med var sånn «jaa, så bra» og det var sånn at man kunne se at han fikk et veldig positivt selvbilde på grunn av den bekreftelsen han fikk fra de andre. Det var litt sånn, de trenger ikke å gå rundt og tenke på om de er gode, men de fikk liksom den følelsen med engang når de klarte å score og fikk den bekreftelsen fra de andre i laget (L3).

Basert på det som kom frem da lærerne ble spurt om selvbilde og selvfølelse i forhold til kroppsøving så har de relativt god kontroll på hvordan de kan bidra til at elevene får styrket selvbilde sitt på tross av at dagens samfunn ikke tilbyr mye drahjelp. At ungdommer får prøve seg frem, mestrer og feiler, men samtidig får støtte hele veien er med på å styrke selvfølelsen (Øiestad, 2011) og en positiv selvfølelse før til et positivt selvbilde (Dyregod, 2019).

Det at lærerne også var bevisste på hvilken skade de kan gjøre i et fag som kroppsøving bidrar til at selvbilde og selvfølelsen til elevene ikke svekkes like mye kontra dersom de ikke hadde vært bevisst på det.

5.5 Lærernes tanker om motivasjon og mestring i kroppsøving

Motivasjon er grunnarbeidet i hvert arbeid og det er en forutsetning for deltagelsen, læringen og kvaliteten på arbeidet. Kort fortalt kan vi si at motivasjon er en slags motor og er «det som

får oss til å handle» (Kristiansen & Berntsen, 2021, s.18). Motivasjon avhenger av mange faktorer slik som selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013), selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985) og læring (Manger & Wormnes, 2015).

For lærerne starter arbeidet med motivasjon allerede i planleggingsfasen;

Jeg tenker jo at når vi planlegger timene så er det jo våre mål at det skal foregå mestring og at det er høy motivasjon. Og så må vi egentlig tenke litt baklengs, hvordan skaper vi det? Hvilke aktiviteter fører til høy motivasjon og høy mestring? Ikke sånn at vi bare sier «mestring skal være høyest mulig», det er ikke meningen, men at mest mulig føler mestring (L4).

Ja, og da må de settes foran oppgaver de føler at de kan løse og løser. Kanskje ikke med engang, men ja. Det at de ser at en oppgave er mulig å løse og at de får veiledning som tar dem nærmere målet. At det blir synliggjort da, det tror jeg skaper motivasjon. Så må du også ha en indre drahjelp eller motivasjon da, hvor du har lyst til å få det til (L2).

Bergkastet, Dahl & Hansen (2009) fremhever hvor viktig det er at lærere motiverer elever i skolen. Å øke elevenes motivasjon fungerer best ved å rette fokuset mot belønning og ros ved positiv atferd. Videre viser de til at motivasjon fører til økt faglig innsats, samhandling og sosialt samarbeid med medelever. At elevene får tilbakemeldinger underveis i undervisningen er viktig og dette var lærerne også veldig enig og de hadde en oppfattelse om at kroppsøving var det faget som var best på muntlige dialoger.

Lærerne kunne fortelle at de så en endring i motivasjonen til elevene gjennom de tre årene på ungdomsskolen. Når elevene begynte i 8.klasse var de kjempemotiverte, mens i 9.klasse flatet motivasjonen, før den igjen økte i 10.klasse. Skaalvik & Skaalvik (2015) presiserer at skoleelevers motivasjon minker med økende alder. L5 mente at økningen av motivasjon som lærerne så i 10.klasse bare var en falsk motivasjon basert på elevenes frykt for vitnemålet. Utfra Kristiansen & Berntsen (2021) definisjon på indre og ytre motivasjon; ved kontrollert motivasjon, også kalt ytre motivasjon er det ytre faktorer som straff eller belønning som motiverer, men autonom motivasjon, også kalt indre motivasjon er hvor en person selv er pådriveren til motivasjon, kan vi si at i 8.klasse opplever elevene en kombinasjon av indre og

ytre motivasjon, men i løpet av ungdomsskolen forsvinner mer og mer av den indre motivasjonen og det ytre motivasjonen blir større og større.

De ble også spurt om de trodde at elevene hadde mer utbytte av å ha samme læreren i 3 år, kontra å bytte lærer hvert år. Lærerne var enige om at elevene nok hadde større utbytte av å ha samme lærer alle tre årene da dette kunne være med på å skape trygghet;

Dette handler om relasjon som bygges over tre år. Altså ikke sant, relasjon og kunnskap om eleven. Altså du vet hva som fungerer, du vet hvilke triggerpunkter du kan på godt og vondt da ikke sant, altså hva er det du skal trykke på for å få motivasjon og du vet hva du skal styre helt unna fordi du vet at dette gikk dårlig den gangen i 8.klasse fordi jeg tvang den til å gjøre det eller tvang og tvang ikke sant så kunnskap om hverandre gjør jo at du treffer mer enn du bommer da. Helt sikkert (L5).

Ifølge Manger & Wormnes (2015) burde vi etterstrebe en kombinasjon av indre og ytre motivasjon. De skriver at det er urealistisk å tenke at den indre motivasjonen skal være tilstrekkelig nok for å oppnå suksess når en person er uerfaren i en utdanningssituasjon. For nybegynner er derfor ytre motivasjon svært viktig. Når en elev senere har tilegnet seg kunnskap flyter det over til indre motivasjon fordi oppgaven i seg selv er interessant og belønnende (Manger & Wormnes, 2015). Ved å følge en klasse i tre år kan man lettere legge til rette for at elevene opplever en kombinasjon av indre og ytre motivasjon fordi man vet hva elevene kan og hva de trenger å jobbe mer med.

Helt til slutt konkluderte lærerne med at faget har en unik mulighet til å gi elever viktige ferdigheter som de får bruk for videre i livet som de nødvendigvis ikke lærer i andre fag;

Som kroppsøvlingslærer så må vi jo si at vi har en utrolig viktig arena, kjempeviktig arena for å lære utrolig mange egenskaper som du har bruk for resten av livet. Det er en kjempeviktig arena for det, så vi må jo kjempe for faget vårt (L5).

Basert på det som kom frem under delen om motivasjon og mestring så har de god kontroll på hvordan de skal motivere elevene og få de til å oppleve mestring. At motivasjon og mestring også henger sammen med selvbilde og selvfølelsen til elevene var de nøye på å nevne. Ifølge Lillemyr (2007) er motivasjon med på å påvirke både tanker, følelser og vurderinger gjennom

hele vår utvikling og livet vårt. Lillemyr (2007) mener videre at både følelser og motivasjon kan opptre samtidig og da gjerne som atferd.

5.6 Metodekritikk

Som masterstudent har det vært mye å sette seg inn i både under forarbeidet og selve skriveprosessen av oppgaven. Jeg lærte under arbeidet med bacheloroppgaven at det å ha en klar teoriramme er veldig viktig og det var noe jeg var veldig opptatt av under arbeidet med denne masteroppgaven. Etter å ha jobbet mye med både teori og datamaterialet som var samlet inn er det mange andre spørsmål jeg også kunne brukt i oppgaven som kanskje kunne fått frem andre resultater enn det jeg sitter igjen med nå.

Å bare ha ett gruppeintervju kan ses på som en svakhet, samtidig så fikk jeg nok datamateriale til å svare på oppgaven, men ved flere gruppeintervjuer kunne man sammenliknet svarene og kanskje fått et annet resultat. Alle deltagerne jobbet på samme skole og de kan være farget av hverandres meninger og oppfatninger, samtidig så har alle deltagerne jobbet på skole i mange år som igjen gjør at de har bygd seg opp mange erfaringer før de begynte å jobbe på samme skole.

En styrke i denne oppgaven tror jeg kan min egen erfaring med psykisk helse, selvbilde og selvfølelse i kroppsøving. Jeg har observert mange gjennom jobb og studie som ikke trives i kroppsøvingsundervisningen, samtidig som jeg til tider har kjent på det å ikke trives selv på tross av at kroppsøving alltid har vært mitt favorittfag. Som lærer kjenner jeg meg igjen i en del av erfaringene til deltagerne, men jeg kan også kjenne meg igjen som elev i deler av det de forteller om. Det deltagerne fortalte er deres egne historier og erfaringer og ikke et fasitsvar for alle som underviser i kroppsøving.

6.0 Konklusjon

Studien belyser hvordan lærere ser på kroppsøvingsfaget som helsefremmende basert på deres tanker om psykisk helse, selvbilde og selvfølelse, folkehelse og livsmestring, motivasjon og mestring i kroppsøving. Formålet med kroppsøving er; «faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et positivt læringsklima er viktig for å elevenes fysiske og psykiske helse, trivsel og læring.

Funnene i studien viser at kroppsøvingsfaget er blitt mer helsefremmende etter innføringen av folkehelse og livsmestring, men det er fortsatt mye som kan gjøres med faget. Lærere føler de har for lite kunnskap om hvordan de skal snakke med elever om psykisk helse og både lærere og elever ønsker mer kunnskap i skolen. Fra lærernes sin side er det også et ønske at det blir et tettere samarbeid med skolehelsetjenesten og andre instanser. Lærere er opptatte av at elever skal oppleve motivasjon og mestring i faget og mener at dette også fører til økt selvbilde og selvfølelse hos elevene. Kroppsøving er et fag hvor elever er veldig nakne kontra et teorifag og derfor er det viktig at lærere husker på hvilken skade de kan gjøre i et slikt fag, men også hvor mange muligheter de har til å skape livsmestring og livslang bevegelsesglede.

I denne studien er deltagerne fem lærere fra en ungdomsskole på Østlandet. De har alle lang erfaring innenfor kroppsøvingsfaget. Dersom det hadde vært intervjuet flere lærer og eventuelt elever fra andre skoler kunne resultatene i studien vært annerledes. Siden Kunnskapsløftet 2020 ikke er fullstendig innført enda er det relativt lite studier som omhandler folkehelse og livsmestring. Det er også relativt lite studier på psykisk helse i kroppsøving. Ved videre forskning på temaet kunne det vært interessant å se på elevenes erfaringer med helsefremmende kroppsøving slik at man får et større overblikk over hvordan de opplever faget.

7.0 Litteraturliste

Andersen, A, J, W., (2021, 11. august). Psykisk helse i *Store medisinske leksikon* på snl.no.

Hentet fra https://sml.snl.no/psykisk_helse

Anderson, T., (2019, 21. juni). Folkehelse og livsmestring. Leverandør: Norgesfilm AS.

Hentet fra <https://ndla.no/subject:20/topic:1:193720/>

Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1987) Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A., & Sjøbu, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018: Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra

<https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/handle/20.500.12199/5128>

Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA, OsloMet. Hentet fra

<https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Benneche, C. (2015, 5.februar). <https://psykologtidsskriftet.no/>. Hentet fra Facebook-skygger:

<https://psykologtidsskriftet.no/fri-assosiasjon/2015/02/facebook-skygger>

Barne-, ungdoms – og familiedirektoratet (2021, 31. august) Psykisk helse – Bufdir. Hentet

fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Helse/Psykisk_helse/

Berg, N. (2012). *Føre var!: Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Birch, J., Jensen, R, M. (2021). Livsmestring og kroppsøving – et filosofisk perspektiv. Vinje, Erlend Ellefsen (Red.). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. 5. s. 104-122. Cappelen Damm Akademisk.

Blascovich, J., & Tomaka, T. (1991). "Measures of Self-Esteem". I Robinson, Shaver og Wrightsman (red.), *Measures of personality and social psychological attitudes*, s. xiv, 753 s. Academic Press, San Diego, California.

Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

DeSocio, J., & Hootman, J. (2004). Children's Mental Health and School Success. *The Journal of School Nursing*, 20(4), 189–196. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/10598405040200040201>

Dyregrov, K., (2019, 9.september). Selvtillit, selvfølelse og selvbilde. Hentet fra <https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfoelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen>

Ellingsen, A., & Norge Sosial- og helsedepartementet. (1998). *Det er bruk for alle: Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene: Utredning fra et utvalg oppnevnt av Sosial- og helsedepartementet 16. juli 1997: Avgitt til Sosial- og helsedepartementet 17. november 1998* (Vol. NOU 1998: 18, Norges offentlige utredninger (tidsskrift : trykt utg.)). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.

Elvebakken, L., Engebretsen, B., & Walseth, K. (2018). Kroppen på Instagram Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress. I M. Øksnes, E. Sundsdal, & C. R. Haugen, *Ungdom, danning og fellesskap Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiver* (ss. 81-106). Oslo: Cappelen Damm AS.

Everett, E. L., & Furset, I. (2020). *Masteroppgaven - Hvordan begynne og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

FHI (2018, 26.juni). Barn og unge: Livskvalitet og psykiske lidelser. I: Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>

FHI (2018, 26.juni). Folkehelse rapporten – Kortversjonen helsetilstanden i Norge 2018. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>

Fugelli, P. og B. Ingstad (2009) *Helse på norsk: god helse slik folk ser det*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Furuly, C. D. (2020, 16. juni). Om fair play. NDLA. Hentet fra <https://ndla.no/article/24670>

Gustafsson, J.E., Westling, A.M., Alin Åkerman, B., Eriksson, C. Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T. & Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health. A systematic review*. Stockholm: Hälsoutskottet, Kungliga Vetenskaps-Akademien

Helsenorge (2019, 2.januar). Hva gjør fysisk aktivitet med kroppen. Hentet fra <https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-kroppen/>

Helse- og omsorgsdepartementet (2011, redigert 07.05.2021) Lov om folkehelsearbeid. Hentet Fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>

Hjort, P. F. (1982) *Helsebegrepet, helseidealet og helsepolitiske mål*. Oslo: Tanum-Norli

Holen, S., Waagene, E. (2014). Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019, 11. november). *Læreplan i kroppsøving (KRO01 – 05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Larsen, M. H. & Christiansen, B. (2015). Hvordan bidrar lærere til å fremme elevenes psykiske helse? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 133-150.

Langeland, E. (2007). Sense of coherence and life satisfaction in people suffering from mental health problems: an intervention study in talk-therapy groups with focus on salutogenesis: The University of Bergen. Hentet fra https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/2743/Dr.Thesis_Eva_Langeland.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

Leary, M. R. (2003). Commentary on Self-Esteem as an Interpersonal Monitor: The Sociometer Hypothesis (1995). *Psychological Inquiry*, 14(3-4), 270-274. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1047840X.2003.9682891?needAccess=true>

Lillemyr. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* (p. 236). Universitetsforl.

Manger, & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg., p. 277). Fagbokforl.

Morken, I. S., Røysamb, E., Nilsen, W. & Karevold, E. B. (2018). Body Dissatisfaction and Depressive Symptoms on the Threshold to Adolescence: Examining Gender Differences in Depressive Symptoms and the Impact of Social Support. *Journal of Early Adolescence*, 39(6), 814-838. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/0272431618791280>

Murberg, T. & Bru, E. (2008). The relationships between negative life events, perceived support in the school environment and depressive symptoms among Norwegian senior high school students: a prospective study. *Social Psychology of Education*. 12 (3), 361–370.

Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis* (3. utg., p. 234). Universitetsforlaget.

Nilsen, W., Karevold, E., Roysamb, E., Gustavson, K. & Mathiesen, K. S. (2013). Social Skills and Depressive Symptoms across Adolescence: Social Support as a Mediator in Girls versus Boys. *Journal of Adolescence*, 36(1), 11-20. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.08.005>

Norsk senter for forskningsdata. (u.d.). *nsd.no*. Om NSD - Norsk senter for forskningsdata. Hentet fra <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>

Nylenna, M., Braut, G, S. & Thelle, D, S. (2021, 12. april). Folkehelse i *Store medisinske leksikon* på sml.no. Hentet fra <https://sml.sn.no/folkehelse>

Rossen, E., & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8–13. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/0031721714561438>

Pellerin, L.A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283-303. Hentet fra: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0049089X04000249?token=0FF29DEBD0F3CB2F556AFAA97BED439889003582BB6C7C41F99FAE5839F929DB9235EB8EF5F47FE1842FF4610EE0C767&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220414103145>

Skårderud, F. (1997). Vekten av et selv. *Selvpsykologi og spiseforstyrrelser*. I: Karterud, S. & Monsen, J. (red.). *Selvpsykologi etter Kohut*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 52, 83-110. Hentete fra <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>

Tellnes, G. (2008) *Salutogenese*. I. Oslo: Gyldendal akademisk, s. S. 455-459

Terese (Aftenposten, 07.10.2017). *Hver gymtime a jeg at jeg hadde glemt gymbaggen. Det var aldri sant*. Hentet fra

<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/8erpw/Hver-time-sa-jeg-at-jeg-hadde-glemt-gymbaggen-Det-var-aldri-sant>

Ung Data (2020, 23. Januar). Stress, press og psykiske plager blant unge. Hentet fra

<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>

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

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

van den Tillar, R., Rangul, V., & Langestad, P. (2016). Effekten av økt fysisk aktivitet i skolen. *Nordisk tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 2(1). Hentet fra

<https://doi.org/10.17585/ntp.v2.147>

Wendelborg, C., Røe, M., Federici, R. A. & Caspersen, J. (2014). Elevundersøkelsen 2014. Analyse av Elevundersøkelsen 2014. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

World Health Organization (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Hentet fra

https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf#page=1

World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion: First*

International Conference on Health Promotion Ottawa, 21 November 1986. Hentet fra

<https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/first-global-conference>

World Health Organization. (2001). *Mental Health*. Hentet fra;

<https://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-resources/key-terms-and-definitions-in-mental-health#health>

Wichstrøm, L. & von Soest, T. (2016). Reciprocal relations between body satisfaction and self-esteem: A large 13-year prospective study of adolescents. *Journal of Adolescence*, 47, 16-27. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.12.003>

Øiestad, G. (2011): *Selvfølelsen hos barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 Lagring av gule data på studenters private PC ifbm. studentprosjekter ved USN

Lagring av gule data på studenters private PC ifbm. studentprosjekter ved USN

Introduksjon

For å lagre [gule data](#) sikkert kan man benytte en kryptert disk-fil. Når en slik disk-fil kobles til på en PC fremstår den som en disk i Windows-Explorer/-Utforsker eller i Finder på Mac. Disk-filen er kryptert og vil ikke kunne leses uten passord. Det er derfor også svært viktig at man ikke glemmer det passordet man velger seg når man klargjør disk-filen. Disk-filen skal lagres i OneDrive-katalogen lokalt på din private PC slik at den av OneDrive-klienten automatisk blir synkronisert til din OneDrive-konto i Office365 skyen. Dette gjør at du har backup om PC blir defekt eller kommer på avveie.

Forutsetninger

Det forutsettes at den private PC som skal benyttes til behandling av gule data har grunnleggende sikring. Det vil si:

- Sikkerhetsmekanismer som antivirus, brannmur og automatisk installasjon av oppdateringer skal være aktivert.
- PC-en må i tillegg ha skjermbeskytter som, etter maks 15 minutters inaktivitet, låser PC og krever passord for fortsatt bruk.

Videre må OneDrive være aktivert/installert i henhold til beskrivelsen på min.usn.no ([hvordan aktivere OneDrive](#)).

Dersom noen av disse forutsetningene fremstår som uklare kan man kontakte it-support@usn.no for å få assistanse til å bekrefte at forutsetningene er oppfylt. Man kan deretter fortsette til steg for klargjøring av disk-fil.

Klargjøring av diskfil

Kort oppsummert består prosessen av at du laster ned en disk-fil, lagrer den på din OneDrive-katalog og velger et passord.

Fremgangsmåte for Windows

URL-ene under peker til to disk-filer på henholdsvis 100 MB og 1 TB. Filene er kryptert og klargjort slik at de kan lastes ned og lagres på din OneDrive-katalog lokalt.

- Trenger du ikke lyd eller video er filen på 100 MB trolig nok
- Trenger du mye lagringsplass, for eksempel til lyd- eller videoopptak, velg filen på 1 TB.

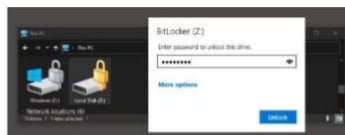
100 MB / Liten: <https://web01.usn.no/evd/EVD-USN.vhdx>

1 TB / Stor: <https://web01.usn.no/evd/EVD-USN-1TB.vhdx>

- Last ned diskfilen og flytt den til OneDrive-katalogen din (ev. lagre den der direkte)
- Høyre-klikke på filen og velge **Mount/monter**
- Du vil da få en ny diskfil (et nytt område) i Windows Explorer.

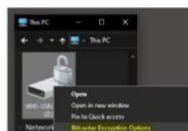
Høyreklikk på den nye diskfilen og trykk på «Unlock drive/Lås opp stasjon»

Skriv inn det temporære passordet: **12345678**



Det er nå viktig å endre passordet. Høyre-klikke på disken en gang til og velge: **BitLocker Encryption Options**

Note! På de enklere versjonene av Windows10 er dette valget ikke tilgjengelig. I slike tilfeller kan IT-support hjelpe studenter med å sette et passord.



Klikk så på **Manage your Password/Behandle passord** i dialogen som kommer opp. Skriv inn nytt passord og bekreft det i feltet under og klikk så **Reset Password**.

Dette passordet MÅ du huske!



Note! Noe av teksten og valgene kan avvike på ulike versjoner av Windows10.

Diskfilen (området) er nå klar til bruk og du kan lagre dataene dine på den. Grønne og gule data kan lagres trygt på denne disken.

Når du er ferdig med å bruke den krypterte diskfilen må den kobles fra. Dette gjør du i Windows Explorer ved å høyre-klikke på disken og velge Eject/Løs ut.

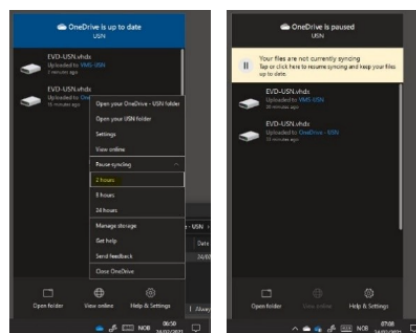
Diskfilen er da ikke lenger tilgjengelig. Når du skal gjenoppta arbeidet, må du finne den i OneDrive katalogen igjen. Høyreklikk og velg mounte/monter og skriv inn ditt valgte passord.

Man holder disk-filen åpen når den er koblet til (mountet). Da stopper OneDrive-klienten synkronisering til skyen. Synkroniseringen vil normalt starte automatisk når maskinen startes på nytt, men for å være sikre på at synkroniseringen av diskfilen gjenopptas slik at du har back-up, kan og bør du gjøre pause og deretter gjenoppta (resume).

Dette gjøres ved å høyre-klikke på OneDrive ikonet i «system tray» (nederst til høyre på skjermen) og velge **Pause syncing** i f.eks. 2 timer (du trenger ikke vent 2 t for å fortsette).

Deretter høyre-klikke på OneDrive-ikonet på nytt og klikke i det gule området for å **Resume** synkronisering. Når synkroniseringen er ferdig, vil status-ikonet på filen i OneDrive katalogen endres fra:

Sync pending:  Synced: 



Fremgangsmåte for Mac

Filen under er en diskfil (SparseImage-fil) på 1 TB som er kryptert og klargjort slik at den kan lastes ned og lagres på din OneDrive-katalog lokalt.

<https://web01.usn.no/evd/EVD-USN.sparseimage>

Note! Last ned MAC-EVD-USN.zip filen via lenken over. Pakk så ut EVD-USN.Sparseimage filen til din OneDrive-katalogen lokalt.

Start med å kopiere og lagre filen på din OneDrive-katalog lokalt.

Sett så et nytt passord på image-filen ved å kjøre følgende i et terminal-vindu:

```
morten@mortens-MacBook-Pro ~ % hdiutil chpass OneDrive\ -\ USN\EVD-USN.sparseimage
Enter password to access "EVD-USN.sparseimage":
Enter a new password to secure "EVD-USN.sparseimage":
Re-enter new password:
morten@mortens-MacBook-Pro ~ %
```

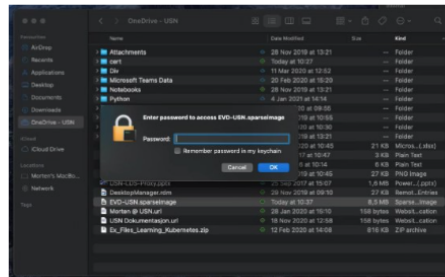
Hdiutil chpass OneDrive\ -\ USN\EVD-USN.sparseimage

Oppgi passord. Det midlertidige passord er **12345678**

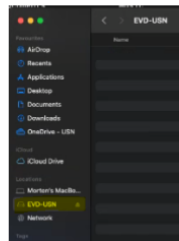
Trykk så Enter. Du vil dernest bli bedt om å sette et nytt passord, som du så må bekrefte. Fullfør dette.

Dobbel-klikk så på EVD-USN.sparseimage-filen i OneDrive-katalogen i Finder.

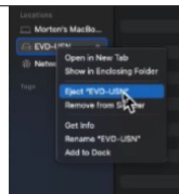
Skriv inn passordet du nettopp valgte og trykk OK.



Du vil nå kunne se disken i Finder. Og du kan da lagre filer til disken og editere(redigere) filer som er lagret der.



VIKTIG! Husk å "mat ut" (eject) image-filen når du er ferdig med å bruke den. Dersom du ikke gjør det kan du ikke være sikker på at du har en oppdatert backup på OneDrive i skyen. Sjekk til slutt i OneDrive at filen får status som synkronisert etter at du har koblet fra disk-filen.



8.2 Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Folkehelse og livsmestring i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvor vidt lærere tenker at kroppsøvingfaget blir mer helsefremmende med innføringen av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i kroppsøving med fokus på selvbilde og selvfølelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Nytt av fagfornyelsen er tverrfaglige temaer i læreplanen og formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan lærere på ungdomsskolen tenker at implementeringen av folkehelse og livsmestring i kroppsøvingstimene sine fører til at faget blir mer helsefremmende. Videre vil prosjektet se på hvordan dette kan knyttes opp til psykisk helse med fokus på selvbilde og selvfølelse.

Problemstillingen det skal forskes på er: «Hvordan tenker kroppsøvingslærere på ungdomsskolen at kroppsøvingfaget blir mer helsefremmende ved implementeringen av folkehelse og livsmestring med fokus på selvbilde og selvfølelse?»

For å finne svar på problemstillingen ønsker jeg å intervjuere lærere på ungdomsskolen ettersom de jobber med elevene som i følge ungdomsundersøkelsen fra 2020 har størst økningen innenfor psykiske plager.

Opplysningene som kommer frem i prosjektet vil ikke bli brukt til andre formål enn det som er nevnt i dette skrivet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institusjon – Universitet i Sørøst - Norge, studiested Bø.

Student – Julie Marie Kornstad Bonde

Veileder – Stein Egil Hervik

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som lærer på ungdomsskole og har kroppsøving som undervisningsfag. Utvalget for prosjektet er basert på følgende kriterier:

- Deltageren jobber på ungdomsskole
- Deltageren har opplæring i læreplaner som kom før fagfornyelsen
- Deltageren har kroppsøving som undervisningsfag

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et fokus gruppeintervju mellom deg, andre lærere og student Julie Marie Kornstad Bonde. På forhånd vil det ha blitt gjort klar noen temaer og spørsmål som vil bli stilt under intervjuet. Hovedtemaene vil være folkehelse og livsmestring i kroppsøving og psykisk helse med fokus selvbilde og selvfølelse i kroppsøving.

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

Hva skjer med informasjonen om deg?

Etter intervjuet vil opptaket fra intervjuet føres over på pc og krypteres med kode. Intervjuet blir transkribert og krypteres med kode. All informasjon som blir presentert i oppgaven vil være anonymisert, slik at de unngås å være gjenkjennelige.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i 31.05.2022. Datamaterialet vil være tilgjengelig for studenten fram til prosjektet er godkjent og helt avsluttet. Deretter vil alt datamateriell bli slettet. Personopplysninger vil bli slettet fra studentens lagringsplass.

Rettighetene til de registeret informantene

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

1. Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
2. Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende.
3. Å få slettet personopplysninger om deg.
4. Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Julie Marie Kornstad Bonde på telefonnummer 45239076 eller mail 238656@student.usn.no

Med vennlig hilsen

Julie Marie Kornstad Bonde

8.3 Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Folkehelse og livsmestring i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

- at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet

- at opplysninger om meg behandles konfidensielt og anonymt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. mai/juni 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Vedlegg 4 Intervjuguide

Intervjuguide – folkehelse og livsmestring i kroppsøving

Intro

Informasjon om intervjuet: Temaet for min masteroppgave er implementeringen av folkehelse og livsmestring i kroppsøving og hvordan dette er med på å påvirke selvbilde og selvfølelsen hos elevene på ungdomsskolen. Det er tatt utgangspunkt i psykisk helse, motivasjon, mestring og helsefremmende arbeid i kroppsøving. Jeg vil anonymisere all informasjon jeg mottar, den vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Intervjuet er frivillig, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere.

Informasjon om opptak av intervju: For å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen vil intervjuet bli tatt opp. Intervjuet vil skrives ut på bakgrunn av notater og opptak. Etter dette vil tapen slettes.

1. Bakgrunnsinformasjon

- Hvorfor valgte dere å bli lærere?
- Hvor lenge har dere jobbet som lærere?
- Hva slags utdanning har dere?

2. Begrepsforståelse

- Hva forbinder du med begrepene folkehelse og livsmestring?
- Hva forbinder du med begrepet helsefremmende?
- Hva forbinder du med begrepet psykisk helse?
- Hva forbinder du med begrepene selvbilde og selvfølelse?
- Hva forbinder du med begrepene motivasjon og mestring?

3. Helsefremmende kroppsøving

- I hvilken grad føler dere at kroppsøving er helsefremmede nå ved fagfornyelsen?
- I hvilken grad føler dere at folkehelse og livsmestring påvirker deres helsefremmede arbeid i kroppsøving?
- I hvilken grad tenker dere folkehelse og livsmestring kan brukes som et helsefremmende tiltak i arbeid med psykisk helse hos elevene? Eventuelt hvordan?

4. Fagfornyelsen, folkehelse og livsmestring i kroppsøving

- I hvilken grad mener dere at folkehelse og livsmestring er relevant for de som underviser i kroppsøving?
 - o Hvordan?
- I hvilken grad vektlegger dere per i dag folkehelse og livsmestring i undervisningen deres?
 - o Hvordan da? Hva gjør dere? Klarer dere å ivareta dette? I så fall hvordan?
 - o Hvis nei: hvorfor ikke? Hva skal til?
- Hva opplever dere at dere kunne trengt for å lykkes med å implementere det som er nytt fra fagfornyelsen?
 - o Føler dere at dere innehar nødvendig kompetanse og kunnskap innenfor temaet slik at dere kan implementere det i undervisningen deres?
 - o Hvis ikke, hva kunne vært mer gunstig å tilegne seg mer kompetanse om?
 - o Hva tenker dere er de(n) største utfordringen(e) når det kommer til å skulle implementere folkehelse og livsmestring i undervisning?
- Tenker dere at livsmestring henger sammen med psykisk helse og eventuelt hvordan?

5. Psykisk helse i kroppsøving

- Med tanke på å jobbe med barn og unges psykiske helse, i hvilken grad mener dere at lærere får god nok opplæring under utdanning og i jobb?
- Er dere komfortable med å snakke om psykisk helse med elevene?
 - o Hvis ikke, hvorfor?
 - o Hvis ja, hvordan snakker du om det?
- I hvilken grad mener dere at psykisk helse er en viktig del av kroppsøvingsundervisningen på ungdomstrinnet?

6. Selvbilde, selvforståelse og selvfølelse i kroppsøving

- Hvordan vil du som lærer knytte selvfølelse og selvbilde opp til psykisk helse?
- I hvilken grad tenker du at kroppsøving som fag kan være en arena som kan påvirke selvbilde og selvfølelse hos elevene?
- Gjør dere noe i undervisning som kan bidra til at elevene kan utvikle bedre selvfølelse, selvbilde og selvforståelse? Eksempler?

- I lærerplanen i kroppsøving står det at kroppsøving skal fremme et positivt selvbilde hos elevene, i hvilken grad tenker dere at et bevisst fokus på å implementere folkehelse og livsmestring i kroppsøving kan være med å påvirke dette?

7. Motivasjon og mestring i kroppsøving

- Hvordan legger man til rette for at flest mulig elever skal oppleve motivasjon og mestring i kroppsøvingstimene?
- Er det forskjell i motivasjonen blant elevene fra 8. – 10. trinn?
 - o Hva kan være grunnen til variasjonen dersom det varierer?
- Har dere lagt merke til om det er en endring i motivasjonen til elevene etter at folkehelse og livsmestring ble en del av læreplanen?
- I hvilken grad opplever dere at elevene opplever mestring i deres timer?
- I hvilken grad føler/ dere at opplevelsen av mestring i kroppsøvingsfaget bidrar til økt selvfølelse og selvbilde?

8. Avslutning

- Er det noe vi ikke har berørt som dere mener er viktig i dette arbeidet?
- Er det noe dere ønsker å utdype?

8.5 Vedlegg 5 Mail til skole

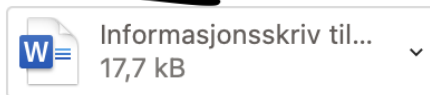
Lærere som informanter i forbindelse med masteroppgave.



Julie Marie Kornstad Bond...

tirsdag 8. februar 2022 kl. 19:03

Til:



[Last ned alle](#) • [Forhåndsvis alle](#)

Hei

Jeg er masterstudent ved USN (studiested Bø) og skriver nå masteroppgave i idrett, kroppsøving og friluftsliv, hvor temaet for oppgaven er folkehelse og livsmestring i kroppsøving. For å finne ut mer om dette ønsker jeg å gjennomføre et fokus gruppeintervju på en gjeng kroppsøvingslærere evt. andre lærere som underviser i kroppsøving. Lærerne vil bli anonymisert i min masteroppgave. Det vil komme frem at intervjuet er gjennomført på lærere ved en ungdomsskole i Norge, men skole og kommune vil bli anonymisert. Jeg lurer på om du har mulighet til å høre med dine lærere som underviser i kroppsøving om de er interessert i å delta i studien og om det er muligheter for å gjennomføre intervjuet ved Seiersten ungdomsskole dersom lærerne har lyst til å delta i studien.

Mvh Julie Bonde