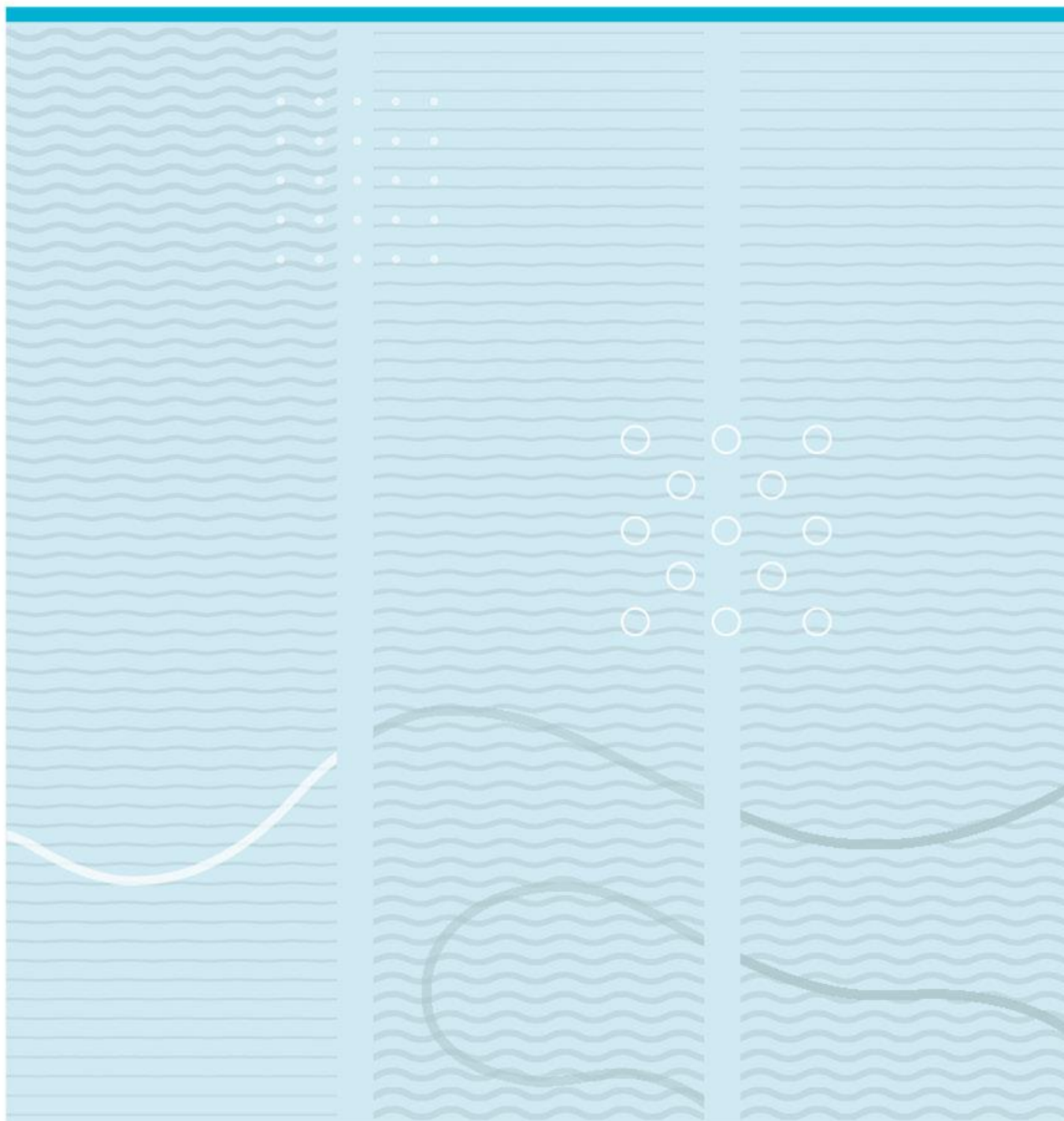


Alexander Aagenes

Folkehelse og livsmestring i kroppsøving

En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres erfaring med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøving



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Alexander Aagenes

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige temaer som ble innført i det norske læreplanverket i 2020. Bakgrunnen for den nye innføringen var en utredning av hva barn og ungdommer vil ha behov for å lære i det 21. århundre. I de siste årene har det vært en negativ utvikling knyttet til psykisk helse blant barn og ungdommer (Sletten & Bakken, 2016, s. 15). Dette er et samfunnsaktuelt problem som ikke bare foregår på skolen, men undersøkelser viser at skolerelatert stress er en av årsakene til den negative utviklingen knyttet til psykisk helse blant ungdommer i dag. Med dette utgangspunktet, er temaet for denne studien livsmestring og psykisk helse. Formålet med studien er å avdekke kroppsøvlingslæreres forståelse av livsmestring som begrep, og hvordan et utvalg kroppsøvlingslærere erfarer å jobbe med livsmestring og psykisk helse i faget kroppsøving.

For å undersøke dette har jeg benyttet en kvalitativ tilnærming til forskning. Datagrunnlaget ble gjennomført med semistrukturerte intervjuer av fem kroppsøvlingslærere på ungdomsskoler. Videre ble funnene drøftet i lys av Bandura (1997) sin teori om mestringsforventninger, Deci og Ryan (1985) sin teori om motivasjon og selvbestemmelsesteori, Antonovsky (2012) sin teori om salutogenese, Madsen (2020) sin beskrivelse av relasjonen mellom lærer og elev. Videre diskuteres funnene opp mot tidligere forskning som bidrar til dypdykk i studiens tematikk.

Hovedfunn fra forskningen viser at kroppsøvlingslærere viser til positive holdninger knyttet til implementeringen av folkehelse og livsmestring i kroppsøvlingsfaget. Livsmestring, mestring, opplevelser og relasjoner trekkes frem som betydningsfullt fra et kroppsøvlingsperspektiv. Imidlertid erfarer kroppsøvlingslærere at kompetanse i temaet ikke oppleves tilstrekkelig for å møte elevene som allerede sliter med psykisk helse. Studien viser at selv om implementeringen nå er i læreplanverket, så blir det opp til enkelte kroppsøvlingslærere hvordan folkehelse og livsmestring blir arbeidet med i kroppsøvlingsundervisningen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	4
Forord	7
1 Innledning	9
1.1 Styringsdokumenter og temaets aktualitet	9
1.1.1 Hva er nytt i kroppsøving?	10
1.2 Avgrensninger	11
1.3 Tidligere forskning	11
1.3.1 Folkehelse	11
1.3.2 Livsmestring	13
1.3.3 Mestring	14
1.3.4 Psykisk helse	15
1.3.5 Ungdata-undersøkelser	16
1.3.6 Det psykologiske miljøet i Norge sitt ønske	17
1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	18
2 Teoretisk forankring og viktige begreper	19
2.1 Mestringsforventninger - Bandura	19
2.2 Salutogenese – Antonovsky	20
2.2.1 Opplevelse av sammenheng	20
2.3 Motivasjon og selvbestemmelsesteori – Deci og Ryan	21
2.4 Vurdering for læring	23
2.5 Skolens målstruktur	23
2.5.1 Læringsorientert målstruktur	23
2.5.2 Prestasjonsorientert målstruktur	24
2.6 Relasjonskompetanse til kroppsøvingslæreren	24
3 Metode	25
3.1 Kvalitativ forskning	25
3.1.1 Forskning uten observasjon	26
3.2 Utvalg og presentasjon av kroppsøvingslærere	26
3.2.1 Kroppsøvingslærerne	27
3.3 Semistrukturert intervju og innsamling av empiri	28

3.4 Gjennomføring av intervjuene	29
3.4.1 Spørsmålene	31
3.5 Transkribering.....	31
3.6 Analyse av transkriberingen	33
3.7 Forskningsetiske vurderinger	34
3.7.1 Reliabilitet.....	34
3.7.2 Validitet	36
3.7.3 Søknad til NSD	37
4 Resultater	38
4.1 Hvordan forstår kroppsøvlingslærere folkehelse og livsmestring?	38
4.1.1 Hva tenker kroppsøvlingslærere om folkehelse og livsmestring i kroppsøving?	39
4.1.2 Kroppsøvlingslærere sine tanker om utbytte av temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvlingsfaget	40
4.1.3 Diskusjon av funn	41
4.2 I hvilken grad mener kroppsøvlingslærere at de er kompetente i temaet folkehelse og livsmestring?	42
4.2.1 Kroppsøvlingslærere sine tidligere erfaringer med folkehelse og livsmestring	43
4.2.2 Diskusjon av funn	44
4.2.3 Tilrettelegging av folkehelse og livsmestring i kroppsøving i tråd med skolens ledelse ..	44
4.2.4 Diskusjon av funn	45
4.3 Hvordan tenker kroppsøvlingslærere når de tar i bruk temaet i kroppsøvlingsundervisningen?.....	46
4.3.1 Diskusjon av funn	48
4.4 Hvilke muligheter og utfordringer ser kroppsøvlingslærere på folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema?	50
4.4.1 Muligheter.....	50
4.4.2 Utfordringer	51
4.4.3 Diskusjon av funn	52
5 Konklusjon og avsluttende refleksjoner	55
Referanser	59
Vedlegg	64
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	64

Vedlegg 2: Samtykkeskjema	65
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	69

Forord

Da jeg skulle velge tema tok jeg utgangspunkt i fagfornyelsen ettersom vi arbeidet med en lettversjon av fagfornyelsen på ungdomstrinnet. Jeg er veldig glad for at livsmestring har blitt en del av læreplanverket. Det gjør at kroppsøving i større grad tar høyde for at elevene kan få tilpasset opplæring og kompetanse til å håndtere livene sine fra sitt eget utgangspunkt. Aktuelle temaer som psykisk helse stiller jeg meg også veldig positiv til å få inn under dette temaet. I tråd med implementeringen av det tverrfaglige temaet og undersøkelsene om barn og unges psykiske helse bør denne oppgaven tas i dypeste alvor.

Gjennom nett- og samlingsbasert studie har jeg lært å bli mer fleksibel, strukturert og dedikert ved å balansere mellom det å være førstegangspappa, samboer, jobbe 100% som lærer på 10.trinn og være fulltidsstudent. Jeg er veldig takknemlig for muligheten til å bruke tid på denne tematikken som oppgaven belyser. Det har vært en spennende, berikende og utfordrende prosess. Å skrive masteroppgave har vært en slitsom prosess med barn i trassalderen, noe jeg gleder meg til å ha mer overskudd til i tiden fremover. Det kan være tungt å gå glipp av noe i de første årene. Det har vært noen lærerike år på lærerutdanningen og jeg vil derfor takke noen personer som har hjulpet meg underveis.

En stor takk til Jorunn Spord Borgen for veiledning med konstruktive tilbakemeldinger og støtte. Alle tilbakemeldinger har hjulpet meg med prosessen i masteroppgaveskrivingen. Jeg ønsker også å takke min veileder Johan Ludvik Lund for en oppmuntrende og god start på oppgaven. Tusen takk!

Jeg vil også gi en stor takk til deltakere som har brukt sin tid for å gi informasjon. Deres erfaringer, tanker og refleksjoner har vært til stor hjelp. Fra startstreken i høst forstod jeg tidlig at mulige deltakere har travle dager, og det meste av ledig tid går til å være vikar for de som har koronasmitte. Lærerne har i år vært preget av stor arbeidsbelastning. Derfor vil jeg først takke dem for hvert eneste minutt de tok seg tid til å stille opp til intervju.

I tillegg må jeg takke min svoger og nabo Morten som har gitt meg mange gode råd underveis. Jeg ønsker å takke min familie for støtten og tålmodigheten de har vist med oppløftene ord. Til slutt må jeg takke min samboer for støtten du har gitt meg under studietiden.

Kristiansand, 01.12.2022

Alexander Aagenes

1 Innledning

I kapittel 1 introduseres styringsdokumenter som er sentralt for temaets aktualitet før avgrensinger. Deretter presenteres tidligere forskning og avslutningsvis presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.

1.1 Styringsdokumenter og temaets aktualitet

Det norske samfunn er preget av gode levekår og stigende bruttonasjonalprodukt. Vi har et konkurransedyktig næringsliv, et fungerende demokrati, mange utdannelse å velge mellom, velferdsordninger og lav arbeidsledighet (NOU, 2015: 8, 2015). Det norske samfunn har dannet et godt grunnlag for et samfunn og skole der elever kan realisere sine muligheter og leve et godt liv. Skolen har som oppgave å bidra til at elevene kan mestre livene sine ved å bidra i felleskapet i samfunnet. Samfunnsendringer skjer i et høyt tempo, noe som stiller høye krav til at kunnskap fornyes. Investering i kunnskap og kompetanse er den viktigste betydningen for menneskers muligheter til å realisere seg selv (NOU, 2015: 8, 2015).

Regjeringen oppnevnte i 2013 ved kongelig resolusjon et utvalg for å vurdere bestemmelser for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015: 8, 2015). Utvalget ble ledet av professor Sten Ludvigsen og har derfor fått navnet Ludvigsenutvalget. Utvalget har i sitt mandat å utrede hva elevene ville ha behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år, som de gjorde i utredningen 2015: 8

Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser. Hovedspørsmålene i utredningen var følgende: «Hvilke kompetanser vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere», «hvilke endringer må gjøres i fagene for at elevene skal utvikle disse kompetansene», og «hva vil kreves av de ulike aktørene i grunnopplæringen for at fornyede fag skal føre til god læring for elevene?» Spørsmålene ble videre sendt ut på høringsrunde hvor flere instanser kunne gi tilbakemeldinger på Ludvigsenutvalget sine anbefalinger. Etter denne prosessen, leverte regjeringen et forslag til tiltak og prioriteringer i stortingsmelding 28 (2015-2016). *Fagfordypning- forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet.* I meldingen foreslås det hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes for at barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning i deres liv. Videre ble nye læreplaner tatt i bruk fra 2020. Navnet på prosessen med å utvikle og innføre ny læreplan i Kunnskapsløftet er bedre kjent som fagfornyelsen. En av forandringene ble at den generelle forskriften av opplæringsloven ble erstattet med *overordnet del- prinsipper og verdier for*

grunnopplæringen. I Overordnet del legges det vekt på skolens oppgave med å synliggjøre forbindelse mellom fag og «den virkelige verden» (Tjomsland & Samnøy, 2021). Overordnet del viser til prinsipper for læring, utvikling og dannings som skal virkeliggjøres i fag der det er relevant. I fagene skal temaene ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever innsats fra enkeltmennesker og felleskapet (Tjomsland & Samnøy, 2021). Temaene bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap har allerede en etablert posisjon i skolen. Livsmestring og psykisk helse er relativt nytt begrep i skolesammenheng. Dette kan skape mye usikkerhet rundt kroppsøvingslæreres rolle og praksis i arbeidet med temaet folkehelse og livsmestring, og det vil være i stor grad opp til den enkelte kroppsøvingslærer hvordan man arbeider med dette.

Beslutningen om å innføre folkehelse og livsmestring i skolen fra høsten 2020 som et tverrfaglig tema har reist en rekke spørsmål (Madsen, 2020, s. 7). Det praktisk- pedagogiske spørsmål, er om livsmestringen kan læres bort. Har norske kroppsøvingslærere den rette kompetansen til å forvalte emnet? Selv om spørsmålet ikke nødvendigvis gir et fasitsvar i denne masteroppgaven, vil det være viktig å se nødvendigheten av innføringen av livsmestring i kroppsøving. Folkehelse og livsmestring har gått fra å være noe ukjent til å bli en integrert del av fornyelsen av kunnskapsløftet, som skal gjøre barn og unge i bedre stand til å møte framtidens utfordringer (Madsen, 2020, s. 8). Det vil derfor være nødvendig å utforske hvordan kroppsøvingslærere erfarer sin kompetanse til å lære bort elever om emnene folkehelse og livsmestring.

1.1.1 Hva er nytt i kroppsøving?

På utdanningsdirektoratet sine sider om læreplanen i kroppsøving vil man finne et punkt som heter «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019) Da er det klart allerede i første setning:

«Faget skal motivere elevene til livslang bevegelsesglede og til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet 2019).

Det står også:

«Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kroppsøvingsfaget skal favne alle elevene og man skal finne ulike aktiviteter utfra det brede begrepet bevegelsesaktiviteter. Det favner på en måte idrett, dans, lek, bevegelse i hverdagslivet, naturen og friluftsliv. Det som også er sentralt er at elevene skal oppdage naturopplevelser, bevege

seg trygt og samspille med andre i bevegelse. Dette har vært sentralt i tidligere læreplaner også, men en dreining vekk fra det idrettsrettete ligger i det som er nytt med kroppsøvingsfaget. Samtidig skal man ivareta den kulturen som idretten representerer. Dette betyr ikke at idretten er borte, men litt mindre idrettslige vektlegginger enn det som har vært i praksis. Det har tidligere vært vektlegging av prestasjon innenfor idretter. Der vurderte man hvor god eleven er til å opparbeide seg ferdigheter i den enkelte idrett.

1.2 Avgrensninger

Innføringen av Kunnskapsløftet 2020 gir kroppsøvingslærere nye muligheter til å undervise i faget ettersom fagfornyelsen gjør det mindre styrt av hva elevene skal gjennom i løpet av skoleåret. Skolen er en av de viktigste livsarenaene for ungdom. I skolen blir grunnlaget for fremtiden dannet. Det vil være viktig å undersøke hva skolen kan gjøre for å bidra til at ungdom utvikler en god psykisk helse (Berg, 2005, s. 6). Skolen må ha en bevisst holdning til hvordan man på best måte kan skal fremme god psykisk helse, og hvordan man skal forebygge at elevene utvikler psykiske lidelser og vansker (Berg, 2005, s. 47). Kroppsøvingslæreren vil være en nøkkelperson i denne sammenheng. Studien er derfor avgrenset til å intervju lærerutdannede på ungdomstrinnet som underviser i kroppsøving, og deres erfaring knyttet til studiens tematikk i faget kroppsøving. Resultatet kunne vist seg annerledes hvis det hadde vært rettet mot for eksempel barneskolen eller videregående skole.

1.3 Tidligere forskning

I mitt litteratursøk til masteroppgaven har jeg søkt i Oria og i Google Scholar. Bakgrunnen for å søke i to ulike databaser var for å se etter engelsk litteratur ved å bruke eller engelsk søkeord som «life skills» og «self-efficacy». I Oria får begrepet folkehelse 1361 treff og livsmestring 480 treff. Ved å konkretisere folkehelse og livsmestring i kroppsøving ungdomsskolen er det kun 2 treff.

1.3.1 Folkehelse

I Norge er folkehelse noe som hovedsakelig det medisinske forskningsmiljøet forsker på. Forskningen på folkehelse i Norge strekker seg langt tilbake i tid. I 1860 kom sunnhetsloven til kommunene som gjorde at de kunne fremme helse i Norge (Elvebakken & Stenvoll, 2008, s. 19).

Folkehelse er et bredt begrep og har lenge vært et kjent ord i Norge. Ordet har blant annet blitt mest brukt til å redusere usunnhet som dårlig kosthold, alkohol, narkotika, røyking, dårlig psykisk helse

og mangel på fysisk helse på nordmenn (Elvebakken & Stenvoll, 2008, s. 8) Det har vært iverksatt forebyggende arbeid for å gjøre nordmenn sunnere for holde de friske (Elvebakken & Stenvoll, 2008, s. 19) Helse og omsorgsdepartementet definerer folkehelsearbeid på regjeringen sin side som:

Folkehelsearbeid er samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolknings helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, og arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen (Regjeringen, 2020)

Helse- og omsorgsdepartementet driver også Folkehelseinstitutt (FHI). Dette er en nasjonal kompetanseinstitusjon innen folkehelse i bred forstand. Ifølge folkehelseinstituttet er din og min helse basert på komplekse forskjeller. Sosioøkonomiske forskjeller avgjør vår helse etter inntekt og yrke (Bøe, 2015, s. 5). 1. Januar 2012 trådte folkehelseloven i kraft, den skulle bidra til en samfunnsutvikling som fremmer folkehelse, herunder utjevner sosiale helseforskjeller. Det vil si at statlige myndigheter, fylker og kommuner også har et ansvar for å ivareta folkehelsen til sine innbyggere (Folkehelseloven, 2011, §1).

Folkehelse er befolkningens helsetilstand og hvordan helse fordeler seg i en befolkning (Helseinnovasjonssenteret, 2020). Begrepet tar også opp i seg fysiske, psykiske, miljømessige og økonomiske forhold som påvirker helsetilstanden. Folkehelsearbeid er samfunnets innsats for å påvirke faktorer som fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger skade, sykdom eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, og arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som påvirker helsen (Helseinnovasjonssenteret, 2020). Eksempler på faktorer som påvirker helsen fra tidlig alder, er gode oppvekstvilkår, fritidsaktiviteter, mestring og tilhørighet for barn (Helseinnovasjonssenteret, 2020).

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen (Madsen, 2020, s. 9). Folkehelse skal gi unge muligheter for å ta gode valg både i og utenfor skolen. I den siste folkehelsemeldingen kan man også lese at flere skoler allerede jobber aktivt med å innføre livsmestring i undervisningen i alle fag (Madsen, 2020, s. 15). Ungdom trener å lære verktøy for å håndtere hverdagen bedre (Madsen, 2020, s. 16).

1.3.2 Livsmestring

Begrepet livsmestring har blitt mye omtalt i flere styringsdokumenter (Meld.St. 28 (2015-2016)) hvor blant annet det tverrfaglige temaet «Folkehelse og Livsmestring» har blitt presentert i overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) De folkevalgte definerer begrepet på denne måten; «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elever lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Livsmestring er likevel et uklart begrep som vi definerer forskjellig. Livsmestringsbegrepet mangler ifølge Skaalvik & Skaalvik (2021) et klart innhold, og ulike aktører kan forstå det på ulike måter. Det betyr at skolens målsetting kan bli forstått på forskjellige måter fra skole til skole og fra lærer til lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 16).

Mens LK20 bruker betegnelsen livsmestring og mestre eget liv, bruker Skaalvik & Skaalvik beskrivelsen agent i eget liv. Når de bruker betegnelsen er det for å markere at det handler om selvstendighet for å influere egne intensjoner i livet. Å være agent i eget liv innebærer å sette egne mål, men også vurdere egne handlinger og om å endre målene eller justere kursen når det er nødvendig. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 16-17). Selv om livsmestring her kan forklares på samme måte, mangler begrepet en klar definisjon.

Livsmestring som tverrfaglig tema i LK20 har vært kritisert for å ha et individperspektiv. Samnøy & Tjomsland, 2021 sitert i Skaalvik & Skaalvik (2021, s. 17). Individperspektivet er også tydelig i formålet om å bli agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, Men det er ikke noen nødvendig motsetning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 17) F.eks. Selvstendighet står ikke i motsetning til samarbeid og sosialt samspill. Det krever styrke til å stå imot sosialt press, til å sette egne grenser, til å fremme egne synspunkter og ideer, og til å søke råd og hjelp når det er behov (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 17)

I en rapport fra Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjon (LNU) kommer det frem at livsmestring for barn og unge defineres som;

«Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og

konflikter på en best mulig måte. Å skape trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, 2017, s. 5).

1.3.3 Mestring

Denne rapporten gir også svar på betydningen av å oppleve mestring. *«I begrepet å mestre livet er det implisitt at det omhandler opplevelser og situasjoner som man ikke har møtt før eller karakteriseres som vanskelig eller utfordrende å takle psykisk eller emosjonelt» (LNU, 2017).*

Rapportens arbeid med mestring er derfor å skape mestringstro, som beskrives i Banduras teori om self-efficacy (LNU, 2017, s. 9), som blir beskrevet i kapittel 2. teorigrunnlag og viktige begreper.

Psykologiprofessor Frode Svartdals definisjon av mestring, hentet fra store norske leksikon sitert i Madsen (2020, s. 11), lyder slik: Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter på i livet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever ferdigheter og kompetanse eller mer omfattende utfordringer. Svartdal sitert i Madsen (2020, s. 11) sier også at en persons optimisme, selvbilde, pågangsmot, sosial støtte og tro på egen kapabilitet spiller positivt inn, mens negativ tenkning og grublerier har negativ innvirkning på muligheten til å mestre. Han skiller også mellom såkalt problemfokustert mestring og emosjonsfokustert mestring. Personen kan da velge mellom å gjøre noe aktivt og problemløsende med utfordringen, eller å gjøre noe med selve opplevelsen eller følelsen som problemet skaper.

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017) Aktuelle områder innenfor temaet vil være fysisk og psykisk helse, levevaner, mediebruk, seksualitet og kjønn, forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andre hører også hjemme under dette temaet (Madsen, 2020, s. 10).

Å oppleve at en mestrer livets utfordringer og har en følelse av personlig kontroll vil være en betydelig faktor for vårt velvære og vår fysiske og psykiske helse. Manglende mestring, skaper en følelse av avmakt, mindreverd og skyldfølelse. Måten vi forsvare oss på preges av våre

personlighetstrekk og vårt selvbilde, våre tidligere mestringserfaringer og av alder og modenhet (Berg, 2005, s. 38).

Tilhørighet og kompetanse vil være viktig for å oppleve mestring. Felleskap i normer og verdier på de ulike arenaene som barn og unge beveger seg på, er med på å skape mening og sammenheng og gi en følelse av å høre til et felleskap. For at barnet skal kunne føle seg kompetent, må det få oppgaver tilpasset dets forutsetninger. Tilpasset undervisning blir dermed en viktig faktor når det gjelder hvilke vilkår som vil gi mestring i skolen (Berg, 2005, s. 39).

Barn og ungdom kan være utsatt for risiko eller ha opplevd påkjenninger i sin oppvekst, men man trenger ikke nødvendigvis å være utsatt for risiko for å vise mestring. Hensikten med mestringslæring i skolen, er å hjelpe eleven til bedre å håndtere sine problemer og dermed oppleve å lykkes bedre (Berg, 2005, s. 41).

En studie av Werner og Smith sitert i Berg (2005, s. 42) viser at de mestrede barna, kom fra familier med sterkt samhold, felles verdier og klare regler for atferd. Foreldrene respekterte barnas individualitet og barna hadde positive forventninger til omgivelsene.

I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det følgende: «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet.» Utvikling av elevens egne forutsetninger og ressurser, og tilpassning av opplæringen til det enkelte individ er selve grunnlaget for at elevene skal oppleve mestring og egenverd, og for at de skal utvikle et positivt selvbilde. Det vil skape grunnlag for å kjenne seg selvstendig og til nytte for samfunnet. Da kjenner man seg verdsatt og anerkjent (Berg, 2005, s. 48). For å oppsummere skal opplæringen bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv (Berg, 2005, s. 50).

1.3.4 Psykisk helse

I de senere årene har det vært mer fokus på barn og ungdommers psykiske helse. Gilbert sitert i Berg (2005, s. 33) definerer god psykisk helse som evnen til å fordøye livets påkjenninger. Å kunne fordøye livets påkjenninger er ingen enkel oppgave, siden livet innebærer mange påkjenninger av ulike slag. Det viktige blir hvordan vi gjennom oppvekst og utvikling har blitt rustet til å tåle livets påkjenninger. Evnen til å fordøye livets påkjenninger innebærer evne til mestring, evne til å tåle kriser og motgang og evne til å beholde troen på seg selv når ting går dårlig. God psykisk helse blir

altså et resultat av at vår totale utvikling går godt, både emosjonelt, intellektuelt, fysisk og sosialt. Grunnlaget for denne utviklingen, legges i barne- og ungdomsårene (Berg, 2005, s. 33). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er en del av dette.

Skolens overordnede mål handler helt klart om å utvikle og ta vare på elevens psykiske helse. Fagenes innhold og måten man arbeider med dem på for å tilegne seg kunnskaper, er de viktigste redskapene for å realisere den overordnede målsettingen (Berg, 2005, s. 50). Det vil også være viktig å skape helhet, sammenheng og høy kvalitet i opplæringen. Det skulle tilsi at man er opptatt av hele mennesket, og hvilke forhold som bidrar til å skape god fysisk og psykisk livskvalitet. Dette er en forutsetning for lærelyst og gode resultater (Berg, 2005, s. 51). Motsatt er det å ha det vanskelig psykisk en negativ retning for sin egen livskvalitet, og kan få uheldige konsekvenser for motivasjon og læring i skolen (Klomsten & Fikse, 2021, s. 15).

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse slik:

«Psykisk helse er å ha det bra og oppleve velvære, kunne realisere sine muligheter, håndtere normale stress-situasjoner i livet, kunne arbeide på en fruktbar og produktiv måte og være i stand til å bidra ovenfor andre og samfunnet» (WHO, 2014).

Det å oppleve stress og utfordringer kan tolkes at WHO legger til grunn at helse ikke er å ha det godt, men å ha det godt til tross for stress i livet. Dette utgjør en ulikhet (Uthus, 2017, s. 19). Det å oppleve stress er del av elevenes liv, og det å ha det godt dermed håndtere stresset. Senere i kapittel 2. Dette stemmer med Antonovskys teori om salutogenese som blir beskrevet i kapittel 2. teorigrunnlag og viktige begreper.

1.3.5 Ungdata-undersøkelser

Det økte fokuset på psykiske helseplager rapporteres i Ungdata sine undersøkelser (Bakken, 2021). Ved fagfornyelsen har skolen og elevene fått en større del av ansvaret for sin egen livsmestring. Dette gjør at man får en klarere forståelse av hva dette ansvaret egentlig skal bestå av, samtidig lytte til hvordan lærere bruker det i praksis. Et tiltak som å innføre folkehelse og livsmestring i skolen har mange begrunnelser, og mange aktører. Det har også ulike begrunnelser til denne innføringen. Årsaken til opprettelsen av temaet i læreplanen kan ligge i ungdata-undersøkelsene i NOVA sin rapport. Allerede i de første tallene fra ungdata-undersøkelsen ga det grunn til å være bekymret for ungdoms psykiske helse på landsbasis. I NOVA rapporten fra 2020 ble det oppgitt ingen økning i omfanget psykiske plager for første gang på mange år (Bakken, 2021), men fra rapporten 2021 er

det noen flere jenter på ungdomstrinnet som har fått psykiske plager under pandemien enn tidligere. I andre grupper har det ikke vært store endringer (Bakken,, 2021).

Ungdata-undersøkelsene (2022) er lokale spørreskjema-undersøkelser som fungerer som oversiktsverktøy for det lokale ungdomsarbeidet. I tillegg produserer undersøkelsene data som kan brukes til forskning og som samles i en nasjonal database. Man kan følge nasjonale tall og se på utviklingen over tid blant ungdomsbefolkningen. Databasen kan brukes til ulike forskningsprosjekter som tar for seg ulike typer tematikk. Ved å bruke databasen i ungdata-undersøkelsene til forskningsprosjektet kan det lokale ungdomsarbeidet komme til gode. Ideen bak ungdata skal være en undersøkelse som fanger helheten i barn og ungdomsliv. Den kan brukes til mange formål samtidig som man ser nyanser og sammenhenger i ungdomssituasjonen i dag. Ofte er slike undersøkelser laget slik at man kan se på forskjeller mellom ulike ungdommer: kjønn, alder, sosioøkonomisk bakgrunn og minoritet/majoritet. Videre sett i sammenheng mellom arenaer som foreldre og venner, skole, fritid, helse og livskvalitet, risiko og framtid og lokalmiljø. Det gjør at undersøkelsene kan se på nasjonale tall, fylke, kommunen og til en viss grad også ulike skoler. Ambisjonen er å få fram en helhet i forskningen til ungdata-undersøkelsene (Ungdata, 2022). Det gir muligheter for studier som dette forskningsprosjektet.

1.3.6 Det psykologiske miljøet i Norge sitt ønske

Rådet for psykisk helse, Elevorganisasjonen, Norsk lektorlag, Mental Helse Ungdom, Norsk psykiatrisk forening og Norsk psykologforeningen har etterspurt Kunnskapsdepartementet om undervisning i psykologi og psykisk helse i den norske skolen (Wiker, 2015). De mener skolen burde gi grunnleggende kunnskap om hvordan barn og unge kan opprettholde god psykisk helse, med samme selvfølge som det blir undervist i anatomi og ernæring. Siden 2010 har det vært en økning av psykiske helseplager blant unge (Ungdata, 2019). Vi hører støtt og stadig om generasjon prestasjon og at den nye generasjonen som vokser opp i dag lever med et voldsomt press. Resultatet er at de får psykiske helseplager. Dette er enda eksempel på hva som har vært med på å forårsake at en ny læreplan måtte iverksettes.

1.4 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med implementeringen av folkehelse og livsmestring som tema i skolen, ønsker jeg å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen har erfart å arbeide med temaet i kroppsøvingsundervisningen.

Masteroppgaven skal svare på følgende problemstilling:

Hvordan erfarer kroppsøvingslærere å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget?

Videre har jeg utformet fem forskningsspørsmål i masteroppgaven som ytterligere belyser og avgrenser problemstillingen:

- Hvordan forstår kroppsøvingslærere folkehelse og livsmestring?
- I hvilken grad mener kroppsøvingslærere at de er kompetente i folkehelse og livsmestring?
- Hvordan tenker kroppsøvingslærere når de tar i bruk temaet i kroppsøvingsundervisningen?
- Hvilke muligheter ser de med folkehelse og livsmestring?
- Hvilke utfordringer ser de med folkehelse og livsmestring?

2 Teoretisk forankring og viktige begreper

I dette kapittelet gis det avklaringer for de begrepene som benyttes i forskningsprosjektet for å danne forankringen for studiens funn, og for å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil her presentere teoretiske forankring og viktige begreper i dette kapittelet. Sammen med tidligere forskning, teoretisk forankring og viktige begreper, funn i intervju og egen empiri dannes drøftingskapittelet i forskningsprosjektet.

2.1 Mestringsforventninger - Bandura

Begrepet mestring vil i denne studien ses på et behov som kompetanse blant kroppsøvingslærere for å lære elever om livsmestring i kroppsøvingsundervisninger. I den sammenheng er Albert Banduras (1997) begrep om self-efficacy (Bandura, 1997, s.214-216), som kan oversettes med det norske ordet *mestringsforventninger* (Asbjørnsen m.fl., 1999). Banduras teori går ut på at en persons motivasjon er avhengig av hvilke forventninger personen har om å mestre en oppgave han eller hun står ovenfor:

“In short, perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances”
(Bandura, 1997, s 37).

Bandura hevder at en elevs motivasjon inn mot en aktivitet i hovedsak påvirket av forventningene og troen han eller hun har om å mestre aktiviteten. Bandura sier videre at ulike personer med noenlunde like ferdigheter kan, under forskjellige situasjoner, ha varierende motivasjon påvirket av deres forventinger (Bandura, 1997, s.37). Bandura hevder troen på egen mestringsevne vil ha betydning for de ulike livsvalg man tar i livet, da egne forventningene påvirker motivasjonen, tankemønstre og atferd. For å opprettholde den innsatsen som behøves for å lykkes, er en avhengig av å ha tro på egen mestring (Bandura, 1994, s. 80). Videre hevder Bandura (1997) at mestringsforventning påvirkes av hvor mye stress opplever når de møter på en utfordring (Bandura, 1997, s.3)

2.2 Salutogenese – Antonovsky

I læreplanverket uttrykkes livsmestring som det å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.13). Klomsten & Fikse (2021) beskriver dette som en optimistisk forståelse av folkehelse som bygger på en salutogen tilnærming. Den israelsk-amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky som hadde studert holocaustoverlevende og var nysgjerrig på hvorfor en del av dem klarte å være optimistiske og aktive. Opplevelse av sammenheng er en del av Antonovsky forståelse av «Salutogenese», eller «friskhetslære». Dette er ment som et supplement til patogenese «sykdomslære» i den andre enden som man tradisjonelt har vært opptatt av i helsesammenheng. (Drugli & Lekhal, 2018., s. 22) Antonovsky var mer opptatt av hvorfor vi blir friske enn hvorfor vi blir syke og hvordan friske blir ivaretatt når man er syk. Han lanserte boka *Health, stress and coping* i 1979 som på norsk er oversatt til *Helsens mysterium*.

2.2.1 Opplevelse av sammenheng

Ifølge Antonovsky (1979) er opplevelse av sammenheng betydningsfullt for hvordan helsen, livet og vevlæren til et menneske er og han definerer opplevelse av sammenheng 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).

Opplevelse av sammenheng består tre hovedelement (Antonovsky, 2012): En global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en følelse av tillit til at:

1. Stimuli fra ens indre og ytre miljø er strukturerte, forutsigbare og forståelige
2. At man har ressurser til å kunne håndtere kravene som oppstår
3. Disse kravene er utfordringer som det er verdt å engasjere seg i.

(1) Begripelighet handler om i hvor stor grad vi oppfatter vår situasjon som oversiktlig og forståelig. Har vi f.eks. kroniske smerteplager kan det være stor forskjell på å ha forståelse av hva det kommer av, og at det er uforklarlige smerter. Begripelighet er til en viss grad nødvendig for det neste punktet, håndterbarhet.

- (2) Håndterbarhet er i hvor stor grad vi har en opplevelse at vi kan gjøre noe med vår egen situasjon. Det handler både om våre egne ressurser og hva slags støtte vi har i omgivelsene. Hvis vi har en helseplage av noe slag, vil det også spille sterkt inn om det er en situasjon vi føler er sosialt akseptabel eller ikke. Generelt vil det ofte være slik at fysiske plager som blir oppfattet som «uflaks» er det større aksept for enn de lidelsene som blir oppfattet som «ens egen skyld».
- (3) Meningsfullhet innebærer i hvor stor grad vi opplever det som meningsfullt å anstrenge seg for sin egen helse. Dette er nært knyttet til motivasjon. Mange ulike moment kan gi slik mening, både ansvarfølelse overfor egen familie, for arbeidsplassen, for samfunnet og mange opplever også at livssynsmessige og religiøse overbevisninger gir sterk motivasjon for å ivareta seg selv om omgivelsene.

2.3 Motivasjon og selvbestemmelsesteori – Deci og Ryan

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse handler om indre motivasjon og peker på hvordan indre motivasjon kan forekomme. De definerer indre motivert atferd som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller konsekvenser, men preges heller av glede, lyst og interesse for aktiviteten (Skaalvik og Skaalvik, 2021). Denne indre motiverte atferden blir, slik vi leser Skaalvik og Skaalvik, viktig i startfasen av en aktivitet, men for at den skal vedvare og gjentas bør disse følgende grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilles:

- “Behov for kompetanse
- Behov for selvbestemmelse/autonomi
- Behov for tilhørighet/ relasjoner til andre”

(Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 142)

Uten at disse behovene blir oppfylt vil en opprinnelig lyst og interesse for aktiviteten være kortvarig. Deci og Ryan peker på selvbestemmelse som det viktigste av disse behovene. Med andre ord vil det si at elevene selv har innflytelse på hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Asbjørnsen m.fl. (1999) viser til deCharms (1983) tanker om menneskets syn på ulike roller. Han bruker metaforene *opphav* og *brikke* om menneskets indre vilje til å velge selv (opphav) og følelsen av å være «maktesløs deltaker i andres spill» (brikke) (Asbjørnsen m.fl., 1999, s.92). Ifølge deCharms vil mennesket som opphav, se seg selv som en kilde til selvbestemmelse som fører til aktiv og ansvarlig for egen læring. Mens man som brikke blir styrt av regler og grenser som gjerne fører til passivitet og lite ansvar for egen læring.

Deci og Ryan skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som styres av ytre faktorer som belønning og straff. De selvbestemte aktivitetene skyldes indre kontroll og de aktivitetene som styres av «ytre påvirkning klassifiseres som ytre kontroll» (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 142). Videre skriver Skaalvik og Skaalvik at Deci, Koestner og Ryans metaanalyse (1999) demonstrerer at ytre belønning svekker indre motivasjon.

Det andre grunnleggende behovet for indre motivasjon er behovet for kompetanse. Følelsen av kompetanse vil gi eleven lyst til å fortsette med en aktivitet. Det motsatte blir også tilfellet. Hvis man ikke føler at man behersker en aktivitet vil lysten til å delta bli liten. Her er det naturlig å se tilbake på Banduras teori om mestringsforventninger, at forventning om mestring fører til motivasjon. Likhetene er klare, men som Skaalvik og Skaalvik(2021) peker på er Banduras teori knyttet opp mot det kognitive planet, mens Deci og Ryans behov for kompetanse er mer følelsespreget.

Når det gjelder behovet for kompetanse kan det være naturlig å se tilbake til den kognitive læringsteoriens syn på motivasjon der mennesket er meningsseekende og ønsket om å tilegne seg kunnskap ligger naturlig. Slik vi forstår kognitiv læringsteori handler det om å øke kompetansenivået og utvikle nye ferdigheter. Disse tingene kan sees på som sammenfallende med behovet for kompetanse, men det forklarer ikke motivasjonen for oppgaver man allerede mestrer.

Det siste behovet handler om tilhørighet. Asbjørnsen m. fl. skriver at tilhørighetsbehovet “er knyttet til krav om sikker og tilfredsstillende tilknytning til venner og familie” (Asbjørnsen m.fl., 1999, s. 93).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) understreker Deci og Ryan at dette behovet ikke er helt uunnværlig for indre motivasjon, da det finnes mange eksempler på aktiviteter som er indre motivert som praktiseres alene, uten noen form for tilhørighet.

Slik jeg forstår Deci og Ryans teori om selvbestemmelse er det ønskelig at ytre kontroll blir erstattet med selvbestemmelse, følelse av kompetanse og tilhørighet. For å få dette til i klasserommet trekker Asbjørnsen m.fl. (1999) frem at det er viktig å oppmuntre elevenes konstruktive initiativer og strategier. Det er på den måten fokuset går fra å være kontrollerende til å være støttende overfor selvbestemmelse og behov for kompetanse, som igjen vil føre til økt indre motivasjon hos elevene.

Punktet om selvbestemmelse kan vi også finne igjen i prinsippene til vurdering for læring, nemlig at eleven er “involvert i eget læringsarbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.4 Vurdering for læring

Utdanningsdirektoratet startet i 2010 en fireårig satsing som de kalte vurdering for læring. Det er en satsing med målsetning om å øke læreres kompetanse på vurdering og kunnskapen om hvordan hver enkelt lærer kan bruke vurdering som et redskap for læring. Satsingen bygger ifølge Utdanningsdirektoratet på internasjonal forskning og på egne erfaringer fra prosjektet Bedre vurderingspraksis (2007-2009) (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Det som kjennetegner vurdering for læring er når elevene ikke blir vurdert på elevenes kunnskapsnivå, men en vurdering som har fremoverrettet fokus på hvordan elevene kan nå målene som er satt (Engh, 2011, s. 18) En slik læringskultur har forskere kalt for «kultur for belønning», og står i motsetning til det de kaller kultur for måloppnåelse. Der det er kultur for måloppnåelse, er elevene og lærlingenes læringsbehov viktigere enn fokuset på resultater (Utdanningsdirektoratet, 2022)

2.5 Skolens målstruktur

Begrepet skolens målstruktur brukes om de signalene skolen sender til elevene om hva som er verdifullt og viktig i skolen, men også hva som anses som målet med skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 218). Skolens målstruktur kan ses som et uttrykk for både skolens læringsmiljø og skolens verdigrunnlag. Skolen kan ha to hovedtyper målstruktur, læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 219).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2021) har man i senere tid fokusert mer på de kognitive sidene ved elevenes motivasjon. Man ser på hvilke mål elevene har for å utføre oppgaven. Noen elever kan ha som mål om å få gode karakterer og komme inn på videre studier, andre har som mål og bli ferdig med oppgaven før de skal videre på noe annet. Det er vanlig å dele opp i to typer målorientering.

2.5.1 Læringsorientert målstruktur

En læringsorientert målstruktur vil si at skolen legger vekt på forståelse og kunnskap, på individuell forbedring og på innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 219). Elevene hjelpes til å og oppfordres til å sette seg individuelle mål eller mål for gruppearbeid, og deres resultater vurderes i forhold til målene og i forhold til tidligere resultater. En læringsorientert målstruktur kjennetegnes ved at suksess forstås som fremgang, utvikling av selvstendighet og individuell måloppnåelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 219).

2.5.2 Prestasjonsorientert målstruktur

En prestasjonsorientert målstruktur vil si at skolen legger størst vekt på resultatene. (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 219) Elevenes resultater sammenlignes med resultatene til de andre elevene og med resultatene i andre klasser og skoler. En slik målstruktur særpreges av at læringsprosessen, for eksempel samarbeid, innsats og strategier for problemløsning, verdsettes i mindre grad enn selve resultatet. Prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes ved at suksess forstås som demonstrasjon av at en skole er bedre enn andre skoler, eller at den enkelte elev får bedre resultater enn andre elever (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 219).

2.6 Relasjonskompetanse til kroppsøvingslæreren

Å styrke relasjonen mellom lærer og elev er viktig. Det er viktig at lærere får kunnskap og bevisstgjøring om relasjonens betydning, slik at de hjelpes til å reflektere på en systematisk måte over møtet med elevene (Madsen, 2020, s. 141). Djupedals-rapporten (2015) peker på at et skolemiljø eller klassemiljø er i ubalanse når elever opplever dette som utrygt. Nordahl m.fl. (2018) har gjennom en årrekke poengtert betydningen av relasjon mellom lærere og elever. Å være relasjonskompetent handler om å legge til rette slik at elever føler seg sett og forstått. De skal føle seg trygge i klassen til læreren (Nordahl, 2018). Relasjonskompetansen innebærer faglig kunnskap og menneskelig innsikt. Kompetansen samhandler med mennesker utløser og forsterker ressurser hos alle (Nordahl, 2018). Jan spurkeland (2015) understreker at relasjonskompetansen er grunnlaget for å arbeide med livsmestring og at det her er en tydelig sammenheng mellom relasjonskompetansen og livsmestring. Han definerer relasjonskompetansen som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012, s.63). Videre sier han:

Relasjonskompetansen er kanskje noe av det viktigste vi utvikler i livene våre. Kunsten å omgås andre, skaffe oss venner, etablere nettverk, samarbeide og danne effektive grupper har sitt utgangspunkt i vår medfødte eller utviklede relasjonskompetansen. Hele spekteret av denne kompetansen kan læres og trenes. Vi må bare avgrense relasjonskompetansen til noe som kan håndteres som tema for bevisstgjøring og trening. Det handler om kunsten å samhandle (Spurkeland, 2015, s. 1).

3 Metode

Ved hjelp av forskningsmetode dannes kjernen for hvordan jeg kan eller bør gå fram for å skape kunnskap ut av problemstillingen: *Hvordan forstår kroppsøvingslærere intensjonene med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan påvirker det tverrfaglige temaet undervisningen i kroppsøvingsfaget?*

3.1 Kvalitativ forskning

Folkehelse og livsmestring er nylig blitt innført i læreplanen, og har derfor lite forskning som i tillegg belyser temaet direkte inn i kroppsøving. I samfunnsvitenskaplig forskningsmetode skilles det mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder (Cresswell, sitert i Høgheim, 2020). De to ulike metodene tjener ulike formål og for meg er den forskning av kvalitative metoder den som er mest egnet i denne oppgaven. Høgheim beskriver formålet med undersøkelse på følgende måte: «formålet er å undersøke mennesker der man ikke har klare antakelser om hva man kommer til å observere, der man er avhengig av å samle inn rik og detaljert informasjon for å fange det man ikke har klare rammer for å forstå før man undersøker det» (Høgheim, 2020, s. 129). Denne forskningen er altså at man går fra det spesifikke «hva man vet» til det generelle «hvorfor er det slik». Hensikten i denne oppgaven blir derfor å undersøke en gruppe av mennesker for å løfte fram mer generell kunnskap.

Kvarv (2021) vurderer gjerne denne formen for kvalitativ metode til å skape en intervjusituasjon som ligger nært opp til hverdagssituasjonen og den daglige samtalen (Kvarv, 2021, s. 158). Denne teknikken vil derfor være godt egnet i oppgaven fordi den kan fange opp holdninger og personlighetstrekk til de som skal intervjues.

I dette kapittelet skal jeg i hovedsak begrunne valget for den metodiske tilnærmingen. Jeg skal først beskrive selve prosessen og hvordan metodebruken utviklet seg i oppgaven min. Jeg skal presentere hvordan jeg valgte utvalget mitt, og hvordan jeg bestemte informantene i utvalget. Videre redegjør jeg for metoden jeg valgte for å intervju. Deretter beskriver jeg hvordan det gikk med intervjuene og hvordan jeg satt opp analysen. Helt til slutt ser jeg på etiske hensyn og drøfter kvaliteten på den empiriske dataen jeg har samlet inn. Først skal vi se at oppgaven ikke startet så godt som planlagt.

3.1.1 Forskning uten observasjon

Gjennom masteroppgaven har vi vært gjennom en koronapandemi som har gjort det nærmest umulig å planlegge med andre mennesker frem i tid. Etter å ha utarbeidet en prosjektskisse hadde jeg forestilt meg å skrive om psykisk helse med intervjuer og observasjoner av kroppsøvingstimer. Ettersom det var vanskelig å finne informanter som faktisk underviste inne i en gymsal på denne tiden, ble det i tillegg vanskelig å avtale en time til å observere. Cresswell (2012) beskriver at observasjon som forskningsmetode innebærer å registrere førstehåndsinformasjon om menneskers atferd eller om steder i gitte situasjoner (Høgheim, 2020, s. 134). Det som registreres i observasjoner kunne i denne oppgaven være mer enn bare kroppsøvlingslærerne gjør. Cresswell (2012) skriver at atferd kan observeres i *vid forstand*. Med dette mener Cresswell at bruk av observasjoner kunne jeg ha studert kroppsøvlingslærernes sosiale relasjoner, kommunikasjon, sosialt klima, væremåter, dynamikk i og utenfor grupper, atferd og holdninger til kroppsøving (Høgheim, 2020, s. 134). Hvis jeg kunne observert ville problemstillingen blitt besvart fra flere sider.

Forskning med intervju gikk relativt bedre ettersom vi kunne bruke digitale verktøy for å kommunisere med hverandre. Det var også her vanskelig å avgrense hvilket trinn kroppsøvlingslærerne jobbet på fordi det var mye sykefravær og korona i skolene. Flere kroppsøvlingslærere hadde derfor ikke begynt med temaet. Jeg måtte lete grundig etter kroppsøvlingslærere som hadde fått tid til å gjøre seg noen tanker om temaet. Brukt det i undervisning, og i tillegg hadde tid til meg. Når jeg fant ut hvor vanskelig dette kom til å bli, så måtte jeg bite i det sure eplet og skrinlegge planene om å observere kroppsøvlingslærere.

3.2 Utvalg og presentasjon av kroppsøvlingslærere

Når det kommer til valg av informanter i en kvalitativ studie falt jeg på kriterieutvalget (Dalen, 2013). Dette utvalget er basert på Dalen (2013) sin beskrivelse som går ut på å velge informanter ved en utvelgingsmetode (Dalen 2013). Den går ut på å velge informanter som oppfyller visse kriterier for å bli valgt. Jeg så på det som hensiktsmessig å bruke informanter som kunne gi mest mulig informasjon som er relevant i problemstillingen min.

Kriteriene jeg valgte ble dermed knyttet opp mot problemstillingen min: *Hvordan forstår kroppsøvlingslærere intensjonene med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan påvirker det tverrfaglige temaet undervisningen i kroppsøvlingsfaget?*

Det første kriteriet ble derfor at det måtte være en lærer som anerkjennes som «kroppsøvingslærer». Det neste kriteriet var at kroppsøvingslæreren kunne si noe om det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». En annen avgrensing ble hvilket trinn kroppsøvingslærerne jobbet på. Jeg så for meg at de kunne ha helt ulike tanker og informasjon om temaet i barneskolen, ungdomsskolen og videregående. Erfaringene fra temaet til kroppsøvingslærerne på disse ulike skolene anslår jeg som totalt forskjellige. Jeg prøvde derfor å avgrense skoletrinnene til så nærme hverandre som mulig. Jeg utarbeidet ett informasjonsskriv. Ga både informasjon om gjennomføringen av intervjuet, og hvem som var innenfor kriterieutvalget for å delta i undersøkelsen. På grunn av smitteutbrudd både hjemme og på skolene ble det ikke muligheter for å få lov til å gå rundt på skolene å oppsøke feltarbeidet der. Kroppsøvingslærere som fikk informasjonsskrivet mitt, fikk beskjed om å kontakte meg snarest mulig. En svakhet med å sende informasjonsskriv til skolene er at det kun er motiverte og kompetente informanter i temaet.

Skolene i Kristiansand kommune har vært under svært høyt press av fravær på grunn av korona. En av grunnene til at mange skoler ikke kunne delta var fordi at de allerede hadde veldig mye annet å gjøre når fraværet var så stort. Det var også skoler som svarte meg med at folkehelse og livsmestring ikke var et tema som de ikke hadde fått tid til å sette i gang.

Når jeg innså at jeg ikke ville få nok informanter ved å bruke denne strategien måtte jeg kontakte mine egne ressurser. Jeg tok kontakt med venner som anerkjennes som en «kroppsøvingslærer». Disse ble valgt kun fordi de underviser i faget. Det ble ikke basert på studiepoeng i faget for å være en informant. I tillegg tok jeg også kontakt med kroppsøvingslærere via Facebook-grupper for kroppsøvingslærere, men da visste jeg at det ville være større sannsynlighet for at de representerte de motiverte og kompetente i temaet. Dette kunne medføre at det ble stor skjevhet i utvalget. Det at jeg har vært bevisst på at det kunne forekomme store skjevheter så forminsket jeg farene ved å påvirke funnene.

3.2.1 Kroppsøvingslærerne

Jeg endte opp med fem informanter som alle er kroppsøvingslærere. Det endelige utvalget er anonymisert med navnene Malene, Erik, Turid, Lars og Mons. Kjønnene samstemmer også med de anonymiserte navnene jeg har brukt i oppgaven. Fire informanter jobber på Sørlandet og en informant jobber i Oslo. Det har vært helt nødvendig å oversette dialekt til bokmål for å tyde hva kroppsøvingslærerne sier i innsamlingen av dataen.

Malene har jobbet 34 år i skolen og har jobbet på den samme skolen i over 20 år. Underveis i sin yrkeskarriere har hun også studert kroppsøving. På skolen anerkjennes hun som fagansvarlig i kroppsøving og hun har også formidlet innholdet i den nye læreplanen til andre lærere som underviser i kroppsøving.

Erik har jobbet som lærer i 15 år og ca. 10 år som kroppsøvingslærer på samme skole. Han har de siste 2 årene tatt opp fag i spesialpedagogikk. Erik skal teste ut en-til-en undervisning etter sommeren.

Turid har bachelor i idrett og senere tatt etterutdanning for å få fast jobb på ungdomsskole. Turid er i dag kontaktlærer for sitt femte år på rad. Hun har tidligere jobbet på mellomtrinnet, men jobber i dag på ungdomsskolen.

Lars har jobbet i ungdomsskolen siden 2014. Han tok nylig opp kroppsøving på universitetet for å kunne undervise i flere fag. På fritiden er han fotballtrener for gutter 16.

Mons har de siste åtte årene jobbet på en barneskole og har de siste fire årene undervist i kroppsøving på ungdomsskole uten studiepoeng i faget.

3.3 Semistrukturert intervju og innsamling av empiri

Det å bruke intervju i forskning er ifølge Kvale & Brinkmann (2019) veldig rotete, korrigeringer og reformuleringer. Godt forberedte og gjennomtenkte intervjuguider er derfor helt nødvendig ifølge Kvale & Brinkmann (2019) Når det gjelder valget av metode så falt jeg på semistrukturert intervju. Høgheim (2020) definerer semistrukturert intervju som en strukturert utspørring med rom for utforskning av uforutsette og relevante temaer underveis i intervjusituasjonen (Høgheim, 2020, s. 131). Slik jeg forstår Høgheim (2020) er intervjumetoden relativt åpen og guiden skal inneholde en viss oversikt over hva jeg skal igjennom av emner, forslag og spørsmål underveis i forløpet.

Intervjuguiden omhandler derfor rundt oppgavens problemstilling av kroppsøvingslærere sin tolkning og bruk av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Ved å bruke semistrukturert intervju skal jeg forsøke å gjennomgå intervjuet i den forstand at dersom det dukker opp noe uventet, uforutsett eller et sidetema til de allerede formulerte spørsmålene, så lar jeg informantene prate om disse (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette er altså en mer fleksibel form som gjør det enklere for mine informanter å besvare spørsmålene og man unngår i større grad å få «vet ikke» til

svar. Intervjuguiden vil derfor inneholde temaer og spørsmål som jeg selv tolker som relevante for å besvare problemstillingen. Refleksjonene etter spørsmålene er gitt er det informantene som skal besvare.

Intervju er ifølge Høgheim (2020) en forskningsmetode hvor forsker registrerer muntlig og kommunikativ informasjon fra ett eller flere subjekter for å løfte fram andres erfaringer, opplevelser og oppfatninger. (Høgheim, 2020, s. 131). I denne formuleringen syntes jeg det var vanskelig å forstå hva Høgheim mener med kommunikativ. Ifølge Høgheim (2020) betyr kommunikativ informasjon at man ikke bare fokuserer på det som blir sagt, men også på hvordan subjektet kommuniserer budskapet sitt, blant annet med kroppsspråk, ordlyder og andre signaler som kan bære et budskap (Høgheim, 2020, s. 130). Kroppsspråk, ordlyder og andre signaler har vært vanskelig å oppdage i selve intervjuscenarioet i og med de fleste intervjuene ble gjennomført via Zoom og på noen tidspunkt av samtalen vandret det andre lærere rundt informanten. Det måtte bare bli sånn fordi lærere har hatt det veldig hektisk på arbeidsplassen sin i denne tiden. Jeg ser for meg at det hadde vært bedre for kroppsøvingslærerne å få til et godt intervju i et roligere rom når vi begge kunne se hverandres kommunikative informasjon (Høgheim, 2020, s.130). Det eneste fysiske intervjuet jeg gjennomførte ble gjort på et rolig møterom på et tidspunkt som passet for begge. Der kunne vi sitte uforstyrret og jeg opplevde at innsamlingen av empiri var enklere å forholde seg til.

Underveis i innsamlingen av empiri opplevde jeg at noen spørsmål ikke skapte like mye flyt som andre. Jeg forsøkte derfor å endre på dem slik at vi kom til essensen av selve problemstillingen. Som Kvale & Brinkmann beskriver kan «samtaler med intervjupersonene utvide og endre forskernes oppfatning av de undersøkte fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 147). Som tidligere nevnt vil Kvale & Brinkmann (2019) godta noen små justeringer underveis i spørsmålene når det skjer noe uventet, uforutsett eller et sidetema inntreffer. Denne justeringen kan også forekomme i påvirkning av veileder eller egne ideer. Dette holdt jeg på med helt til januar ettersom det var da jeg søkte om tillatelse fra NSD til å intervju (Vedlegg 3).

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Planen for innsamling av empiri var først å gjennomføre et prøveintervju på en lærer jeg allerede kjenner. Det gjorde at jeg ble bedre kjent med de ulike utfordringene og de tekniske hjelpemidlene jeg anvendte for å samle informasjonen jeg skulle ha tilgang på. Å intervju noen var nærmest helt nytt for meg så det var nyttig med tilbakemeldinger på samtalen og spørsmålene underveis.

Høgheim (2020) beskriver dette som «piloting» som betyr utprøving (Høgheim, 2020, s. 164). Jeg anser dette som helt nødvendig da jeg tror jeg vil møte på noen verdifulle øyeblikk som kan bygge opp validiteten i forskningen. Høgheim (2020) støtter meg videre opp om at hvis man aldri har gjennomført et intervju, så er det ikke intuitivt hvordan man skal oppføre seg, hva man skal si, eller hvordan rollen som forsker egentlig skal se ut. Når jeg piloterte, kunne prøve ut ulike perspektiver på forskerrollen før jeg samlet inn data som skulle brukes til forskningen. Jeg mener utprøvingen av pilotingen var svært viktig i den forskningen med intervjuet mitt. Det var ikke det samme å være den som intervjuer, og selv bli intervjuet. Kvale & Brinkmann (2019) støtter videre at intervju er en metode som krever øvelse og trening for at man skal kunne gjennomføre metoden effektivt med hensyn til målet mitt i forskningen. Etter pilotingen diskuterte vi hvordan man bør stille oppfølgingsspørsmål, når skal man føre notater, og hvor skal man gi informanten nødvendig oppmerksomhet. Varigheten på disse intervjuene var i underkant av 1 time. Vi diskuterte oss frem til at det var viktig at jeg måtte opptre ytterst fleksibel i intervjuet. Kroppsøvingslærerne skulle føle seg hørt og tatt vare på i en ellers hektisk lærerhverdag.

Intervjuene ble gjennomført en etter en fra februar 2022 til april 2022. Grunnen til det store mellomrommet var koronasmitte og vanskelighetsgraden med å finne informanter. I fire av fem intervju ble det helt nødvendig å gjennomføre på videotjenestene «Zoom» og «Teams». Årsaken til dette var at fire av fem kroppsøvingslærerne allerede var drevne i videotjenestene, og ønsket ikke flere nærkontakter. Likevel foreslo jeg alternative møtesteder dersom informantene tenkte det kunne vært sentralt for forskningen å møtes fysisk, men slik situasjonen var på skolen nå var det enklest å gjøre det på en videotjeneste. Det ble derfor behov for å pilotere intervjuguiden inne på disse videotjenestene, men det måtte jeg gjøre sammen med min samboer. Ett av intervjuene måtte vi ta på nytt uken etter fordi mikrofonen til en informant sluttet å virke midt i intervjuet. Jeg måtte i tillegg oppgradere min egen mikrofon slik at informantene skulle få en bedre opplevelse av å delta i studien. Jeg tok opp lyden gjennom en opptaksfunksjon inne i videotjenesten. Lydfilen lagret jeg på PC-en og gjorde informantene igjen oppmerksomme på at filene ville bli slettet når studien er over. Informantene hadde signert at jeg fikk lov til å ta opp lydfil av intervjuene (Vedlegg 2). At jeg fikk testet ut ett fysisk intervju, tenker jeg var en berikende erfaring. Det var ikke overraskende at man blir påvirket av hvor man befinner seg når man gjennomfører forskning. Når jeg intervjuet, var det svært viktig å få informantene til å føle seg trygge hvis jeg ville få dem til å dele erfaringer som de kanskje ikke ønsker jeg skulle ta del i. Det var en fordel å snakke med informanten fra nøytral grunn slik at det ikke ble oppstått noen diskusjoner. Etter intervjuene brukte jeg god tid på å

transkribere alle lydfilene slik at jeg kunne sette i gang med analysen. Ingen av informantene ønsket å motta transkriberingen da jeg sendte ut e-post at de var tilgjengelig etter eget ønske.

3.4.1 Spørsmålene

Når informantene logget seg på Zoom, Teams eller møtte fysisk startet jeg opp ved å innlede informanten til å snakke om hverdagslige ting. Helsen etter smitte ble et naturlig samtaleemne. Jeg prøvde derfor å snu det til noe positivt som å nevne noe jeg hadde lest om skolen de jobbet på.

Kvale & Brinkmann (2019) skriver at de første minuttene av intervjuet er helt avgjørende.

Informantene vil gjerne ha en tydelig oppfatning av hvordan intervjueren opptrer i sitt arbeid før de begynner å snakke om sine opplevelser og følelser med en fremmed (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 160).

Spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 1) innleder intervjuet med bakgrunns spørsmål som tar stillingen til informantens utdanning og motivasjon for å undervise i kroppsøving. Formålet med disse spørsmålene er at de skal være åpne opp for å få en lystig dialog med informanten slik at de ønsker å dele mer. Dette gjorde jeg i overgangen fra det dagligdagse til å lede litt inn mot kroppsøvingslærerrollen. Mitt innledende spørsmål ble dermed: «*Kan du fortelle litt om bakgrunnen din, og hva underviser du i kroppsøving for tiden?*» Disse spørsmålene skapte en slags åpning på intervjuet ved å inkludere dem i noe jeg allerede tror de kan besvare uten å gruble. I tillegg får jeg en viss indikasjon på hvilket ståsted de har i rollen som kroppsøvingslærer. Videre i spørsmålene ønsket jeg å fokusere på temaet i oppgaven, folkehelse og livsmestring og dens relevans blant kroppsøvingslærerne. Til slutt ønsket jeg at informantene skulle uttrykke sine muligheter og utfordringer med å bruke temaet i kroppsøving.

3.5 Transkribering

Etter hvert intervju startet prosessen med å gjennomføre en transkribering. Ordet transkribering betyr å omforme muntlig datamateriale til tekst (Høgheim, 2020, s. 133) Altså omforme muntlige utsagn til skriftlig tekst. Jeg ville transkribere så fort som mulig siden da var det enklere å huske hvordan intervjuet hadde gått. Etter intervjuene var målet å strukturere disse skriftlige tekstene ved å trekke ut meninger, perspektiver og sentral informasjon for å besvare problemstillingen min. Dette arbeidet var ikke nødvendigvis overveldende komplisert, men siden det ikke var noe fastsatt mal eller korrekt måte å holde på med transkripsjon har det medført til både fordeler og ulemper. En av fordelene er at forsker kun bruker det forskeren selv tenker belyser problemstillingen. En ulempe

kan være det motsatte. Forskeren unngår å bruke noe som kunne belyst problemstillingen. I denne prosessen har det derfor vært en stor fordel å registrere intervjuene ved å bruke lydopptak. Det har gjort det mulig å fokusere på samtalene uten å notere alt med hurtig og bråketaste tastaturtrykk. Når jeg forsøkte å skrive og følge med på informanten i piloteringen, fremsto det som støy for informanten. Å ikke kunne ta lydopptak kan eventuelt føre til svakheter i innsamlingen av empiri (Høgheim, 2020, s. 133). Når lydopptaket ble omgjort til skriftlig tekst var det lettere å begynne med å analysere intervjumaterialet. Med tanke på problemstillingen har ordrett transkribering derimot vært nødvendig for å få tak i kroppsøvingslærere sine tanker og refleksjoner. I transkriberingen har jeg ikke fokusert på den språklige stilen da jeg måtte oversette fra dialekt til skriftspråket bokmål. Dette gjorde jeg for at det skulle bli mer forståelig og oversiktlig. Ved å transkribere alene har jeg knyttet et eierforhold til mitt eget empiri. Det er kun jeg som har hørt på lydopptakene og omgjort datainnsamlingen til skriftlig tekst.

For å beskytte informantenes anonymitet ble informantene som tidligere nevnt tildelt andre navn. Intervjuene ble i tillegg transkribert på bokmål for å beskytte informantens identitet, og samtidig gjøre det lettere å lese. Min tolkning av å føre transkripsjonen på bokmål har vært enklere ettersom jeg også har samme dialekt som fire av fem informanter. Den siste informanten kom fra Oslo, og ble derfor en veldig forståelig transkribering fra dialekt til bokmål.

For å produsere transkriberingen hørte jeg på lydopptakene, samtidig som jeg ordrett skrev ned hva informantene uttalte. Hvis det i noen omstendigheter ble vanskelig å tyde hva informanten uttalte eller mente, kunne jeg bare gå tilbake og høre det på nytt. Ved å bruke lydopptak kunne jeg transkribere så tett opp mot informantens utsagn som mulig. Dette gjorde at transkriberingsarbeidet ble tidkrevende. Mikrofonene som informantene brukte, var også av varierende kvalitet. Ord og setninger kunne forsvinne hvis den ene informantens mikrofon ble for lav. Noen ord har derfor blitt tolket på bakgrunn av informantens helhetlige inntrykk av hva informanten innledningsvis uttalte. I tillegg er det perioder i opptakene hvor informantene blir avbrutt av kollegaer. Da hadde vi begge blitt enige om å slå av opptaket. Etter disse pausene måtte også forskningsspørsmålet stilles på nytt. Det var tydelig at dette skapte endringer i utsagnet. I transkripsjonsarbeidet har jeg derfor valgt å transkribere utsagn uten forstyrrelser.

3.6 Analyse av transkriberingen

Etter jeg hadde gjennomført transkriberingen av de semistrukturerte intervjuene begynte analyseprosessen. I følgende sitat beskriver Høgheim (2020) at analyse er en «oppløsning»: «å bryte ned en helhet til ulike bestanddeler og under hver del mening og delenes gjensidige forhold» (Høgheim, 2020, s. 200). I min «oppløsning» har jeg brutt ned helheten til ulike intervju spørsmål som er med på å belyse problemstillingen min. Dette har jeg gjort i henhold til det Høgheim (2020) påpeker som målet med analyse. Høgheim (2020) påpeker også at analyse skal forklare et gitt spørsmål, slik at en analyse må være målrettet med hensyn til det man har prøvd å oppnå (Høgheim, 2020, s. 199). Jeg anser derfor intervju transkripsjoner som den beste kvalitative analyseressursen tilgjengelig, men jeg hadde behov for noen lydopptak for å bruke det på en god måte. Som en forsker, må jeg få mest mulig ut av de innspilte intervjuene. Jeg kunne da kun fokusere på svarene som gir verdi til forskningsinnsatsen min. Den kvalitative forskningen avhenger av kvaliteten på disse dataene. Det har derfor vært viktig å ikke miste viktig fakta og mening når jeg har overført kvalitativ data fra kilden til det publiserte innholdet mitt. Det kritiske trinnet har vært transkripsjonen av disse lydopptakene. Å jobbe alene med dette har vært en lang prosess. Det har vært dusinvis av fallgruver å unngå mens jeg har utført transkripsjonene manuelt.

For å analysere transkripsjonen har jeg brukt den generelle fremgangsmåten på det som kalles *innholdsanalyse* (Høgheim, 2020, s. 202). I Høgheim sin bok beskriver Hsieh & Shannon (2005) det slik: «Innholdsanalyse er en analytisk tilnærming som har som mål å tolke innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av temaer og monstre (Høgheim, 2020, s. 202). *Innholdsanalyse* er kanskje den vanligste og mest effektive metoden. Den kan være pålitelig, øke sporbarheten og verifiseringen når det gjøres riktig (Høgheim, 2020, s. 202). I kapittel 9 beskriver Høgheim (2020) de fem hoved trinnene i en innholdsanalyse (Høgheim, S, 2020, s. 203-218). Dette har hjulpet meg i arbeidet med hvordan jeg skulle gå frem for å analysere mine transkripsjoner:

- Først begynte jeg med å bla gjennom transkripsjonene mine og notere ned førsteinntrykk. Jeg kunne her identifisere vanlige temaer. Det ga meg hjelp til min endelige oppsummering av alle dataene.
- Så begynte jeg med annotering. Det er prosessen med å merke relevante ord, setninger eller deler av innholdet med koder. Disse kodene hjalp meg å identifisere viktige kvalitative datatyper og mønstre. Merkingen kunne også handle om handlinger, aktiviteter, konsepter, forskjeller, meninger, prosesser eller hva enn jeg syntes var relevant. Til slutt vil disse merknadene hjelpe meg å organisere dataene til funnene.

- På tredje stasjon i analyseprosessen begynte jeg å segmentere dataene. Segmentering er prosessen med å posisjonere og koble sammen kategoriene mine. Dette gjorde det mulig å etablere hoveddelen av dataene mine på en sammenhengende måte.
- I steg fire startet jeg selve analysen. Jeg startet med å merke kategoriene mine og deretter beskrive sammenhengende mellom dem. På dette tidspunktet i analyseprosessen var jeg klar til å ta et dypdykk i datasegmentene. Etter at jeg hadde kategorisert alt og satt det opp riktig, kunne jeg starte med å finne ut om det var noe hierarki mellom kategoriene mine. Jeg kunne dermed finne ut om det ene var viktigere enn det andre. Jeg prøvde også å tegne en figur for å oppsummere resultatene. På dette tidspunktet i prosessen var analysen min av intervjuene fullført, og jeg var nå klar for å overføre funnene for å kunne trekke en konklusjon.
- I steg fem har jeg trekket slutninger for å danne en slags konklusjon. Jeg brukte min innsikt i temaet til å bygge og verifisere teorier. Det kunne også ha vært nødvendig å svare på nøkkelspørsmål. Jeg beskrev kategoriene mine, og hvordan de er knyttet til hverandre ved å opptre med en nøytral og objektiv stemme. Det var i dette steget transkripsjoner tillot meg å fange opp mine nyanserte svar fra informantene i intervjuene mine. Jeg prøvde å bruke responsen til informantene ved å bruke deres egne ord og ikke ved å bruke en oppsummert versjon av mine egne notater.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

I denne oppgaven har det foregått en forundersøkelse for å utvikle begrepet «folkehelse og livsmestring» blant kroppsøvingslærere. Resultatet av undersøkelsene kan i ettertid bli tolket på nytt på grunnlag av ny kunnskap. For å produsere en analyse og tolkning av resultatene er det ifølge Kvarv (2021) viktig å vurdere *validitet* og *reliabilitet*.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet bestemmes av hvordan målingene i analysen er utført, og ser på nøyaktigheten og gyldigheten av disse prosessene (Kvarv, S, 2021, s. 62). Dersom man får samme resultat fra uavhengige undersøkelser av samme fenomenet så øker graden av reliabilitet. Dette mener Kvarv (2021) øker påliteligheten og resultatene blir derfor til å stole på. Reliabilitet angår troverdighet. I den forstand at man får samme svar ved gjentatte observasjoner eller målinger. Hvis en observasjon eller måling blir den samme ved gjentatte målinger, så ansees målingen for å være pålitelig. Den er konsistent, og vi får det samme svar hver gang vi måler. Får vi ulike svar så er målingene ikke

konsistente og ikke pålitelige. Når det gjelder min kvalitative undersøkelse kan det være vanskelig å få identiske resultater ettersom fenomenene endrer seg med tiden. Den innsamlede empirien kan ikke tolkes uavhengig av tolkeren ettersom tolkeren var til stede på intervjuene. Feil i undersøkelsen mener Kvarv (2021) svekker påliteligheten. Dette kan forekomme hvis en av informantene har misforstått spørsmålet eller forskeren organiserer annoteringene til feil spørsmål. Man kan stille spørsmål om målingene, målte det de skulle måle. Altså en måling basert på en definert standard. Det er da man kan se at noe er galt med disse målingene. Reliabilitet sier derfor ikke noe om sannhetsverdien på måle-data. Det samme prinsippet gjelder for uavhengige undersøkelser av det samme fenomenet. (Kvarv. S, 2021, s. 62). Når gjentatte målinger av samme fenomen får samme resultat, er målingene reliable. (Kvarv. S, 2021, s. 62). Det betyr ikke at tolkningen er riktig. Det betyr bare at man har kommet frem til samme svar hver gang. Når ulike tolkninger av et fenomen gir ulike svar, så er målingene ikke reliable (Kvarv. S, 2021, s. 62. Feilkilden kan ligge i måleinstrumentet, men også den som personen som tolker transkripsjonene. Informanten kan også reagere på den som intervjuer og på selve intervjusituasjonen. En såkalt «sosial motstand» (Høgheim. S, 2020, s. 109) skjer. Sosial motstand foreligger når det som studeres påvirkes av det å bli studert. Dette er en trussel både mot reliabilitet og validitet.

Som tidligere nevnt, gjennomførte jeg en pilotering til mitt semistrukturerte intervju. Her måtte jeg ta noen grep for å unngå «sosial motstand» til hoved-intervjuene. Piloteringen gjorde meg oppmerksom på hvordan min væremåte kan påvirke informanten. Som forsker i en samfunnsvitenskapelig studie arbeidet jeg innenfor noen forskningsetiske retningslinjer og forholdte meg til etiske prinsipper (Høgheim S, 2020). De etiske retningslinjene Høgheim (2020) benytter seg av stammer fra NESH. Når man forsker forteller Høgheim at jakten etter kunnskap, helt fra forskningsspørsmål til formidling, skal ivareta alle som deltar i forskningen, deres interesser, frihet og integritet. Å delta i forskningen skal være frivillig og et viktig moment er at forskningsdeltakere får nødvendig informasjon før man kan ta et valg om å delta (Høgheim, 2020). Informantene jeg brukte i denne studien var kroppsøvingslærere med eget samtykke. I selve intervjuene beskriver Høgheim (2020) at man som forsker har ansvar for at deltakere unngår alvorlig skade eller andre belastninger. Høgheim (2020) gjorde meg også oppmerksom på ordet «belastning» brukes i vid forstand. I denne sammenheng er det alt ubehag, både kroppslig og psykologisk, som kan oppstå som følge av forskningen, både underveis og etter undersøkelsen.

Ved bruk av forskning skriver Høgheim (2020) at reliabilitet blir knyttet til prosessen man går gjennom for å trekke ut mening fra data. Denne formen for reliabilitet har jeg vist i kapittel 4.3.

Analyse av transkriberingen jeg bruker en *innholdsanalyse*. Resultatet av innholdsanalysen kan du se i kapittel 5. Resultater. Her vises det hvordan jeg har posisjonert og koblet sammen kategoriene fra transkriberingen. Informantene inkluderes med stemmer ved at de får sitt anonyme navn opp på siden av resultatene. Dette er for å styrke forskningens gjennomsiktighet. Det er informantenes stemmer som preger primærdataene i resultatene. Ved å presentere informantenes utsagn på denne måten, forsøker jeg å styrke reliabilitet å tydelig vise deltakernes stemme i studien.

3.7.2 Validitet

Validitet bestemmes av hva som er målt, dvs. de innsamlede dataenes relevans i forhold til problemstillingen (Kvarv, S, 2021, s. 63). Dette betyr at graden av validitet påvirkes av at målingen faktisk måler det den er tenkt til å måle. Validitet defineres som «gyldighet» eller «sannhet» (Høgheim, S. 2020, s. 80). Hvis målingen gir «gyldig» svar på det vi måler, så er målingen valid. Jo bedre validitet, jo sikrere og mer presis konklusjon kan vi trekke. Validitet til denne oppgaven handler med andre ord om gyldigheten av tolkningene jeg som forsker kommer frem til.

For å beholde den vitenskapelige standarden så må oppgaven være mest mulig reliable og valid. Hvis grunnideene for oppgaven er støttet av forskning, er den «sann» og den derfor valid. Det kreves høy grad av samsvar med ideene og forskning for at oppgaven skal være reliable. Validitet forutsetter reliabilitet, men ikke omvendt. For å vurdere validiteten må vi ha ett kriterium som er ett «sant» mål på det vi ønsker å måle (Høgheim, S. 2020, s. 81).

Ved å styrke validitet kan en måte være å kritisk gå gjennom hvordan analyseprosessen ble gjort. I metodekapittelet har jeg uttrykt hvordan jeg har innsamlet data, transkribert og hvordan jeg har bearbeidet analyseringen. I selve analyseprosessen har jeg sikret og beholdt informantene sine egne meninger så tett som mulig. Prosessen har vært krevende da det er vanskelig å være objektiv, men analyseprosessen er sterkt knyttet opp til informantenes egne uttalelser.

I henhold til det Høgheim (2020) skriver vil jeg forsøke å vise hvorfor hele forskningen min har validitet. Ett «sant» mål er at det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring er nylig innført i skolen. Jeg ville først og fremst forske på hvordan kroppsøvingslærere forstår og bruker det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Jeg ville samle inn data fra kroppsøvingslærere fordi temaet er forbundet med noe som undervises i kroppsøving. Det var lite forskning på hvordan kroppsøvingslærere tenker om dette, og jeg ville derfor være en av de første som forsket på dette

fenomenet. Jeg ønsket derfor å undersøke tematikken fra kroppsøvingslærere sin side. Jeg ville bruke kroppsøvingslærere sine erfaringer og igjen belyse disse erfaringene med forskning og teori.

Gyldigheten i resultatene er basert på informantenes utsagn. De er transkribert ordrett og oversatt til bokmål. Jeg har vært konsekvent med informantene som bruker ord og meninger som forstås annerledes på dialekt. Det gjorde jeg ved å stille kontrollerende spørsmål til informanten slik at vi begge hadde en felles forståelse.

3.7.3 Søknad til NSD

Studien min krevde å sende inn forskningsprosjektet mitt til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) fordi forskningen min inneholdt kontakt mellom meg som forsker og deltakere i studien (Høgheim, 2020). Innsamling av data kunne derfor ikke foregå før søknaden min ble juridisk godkjent. Det som er av spesiell interesse er hvilke personopplysninger som skal samles inn. Siden NSD fokuserer på personvern er det mitt fulle ansvar å veie opp de sentrale prinsippene som Høgheim (2020) skisserer ved samtykke, belastninger, anonymitet og debrifing gjennom NESH sin litteratur. Søknaden til NSD ble godkjent etter 3 uker (Se Vedlegg 3).

4 Resultater

I denne delen av oppgaven vil resultater, og fortolkninger i analysen av de fem kvalitative intervjuene bli gjort rede for. Resultatdelen viser informantenes tanker og refleksjoner i de ulike spørsmålene som er representert i intervjuguiden. Basert på analysen og intervjuguiden er det satt opp fem hovedkategorier i dette kapittelet. Disse fem hovedkategoriene blir brukt som fem spørsmål:

- Hvordan forstår kroppsøvingslærere folkehelse og livsmestring?
- I hvilken grad mener kroppsøvingslærere at de er kompetente i folkehelse og livsmestring?
- Hvordan tenker kroppsøvingslærere når de tar i bruk temaet i kroppsøvingsundervisningen?
- Hvilke muligheter ser de med folkehelse og livsmestring?
- Hvilke utfordringer ser de med folkehelse og livsmestring?

Disse fem spørsmålene var forskjellige oppsatte punkter i intervjuguiden. Det vil i tillegg bli presentert underkategorier som representeres som delspørsmål til hva som har kommet fram i informantene sine besvarelser. Disse underkategoriene blir presentert fordi de gir supplerende informasjon til hovedkategoriene. Alle kategoriene er utviklet for å skape en reflekterende besvarelse til problemstillingen:

Hvordan erfarer kroppsøvingslærere å arbeide med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvingsfaget?

4.1 Hvordan forstår kroppsøvingslærere folkehelse og livsmestring?

Jeg skal i denne hovedkategorien undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår intensjonene med folkehelse og livsmestring. I intervjuguiden hadde jeg forberedt to spørsmål til dette. Disse blir representert som underkategorier. Jeg spurte kroppsøvingslærerne hva de tenkte om intensjonene temaet har i kroppsøvingsfaget. I tillegg spurte jeg hvilket utbytte de tror elevene sitter igjen med. Først skal vi se på hva kroppsøvingslærere mener om intensjonene folkehelse og livsmestring har i kroppsøvingsfaget.

4.1.1 Hva tenker kroppsøvingslærere om folkehelse og livsmestring i kroppsøving?

Malene: *Ja, jeg tenker at det handler om at elevene skal få et bedre liv og at de må selv ta ansvar for sin egen helse og for sitt eget liv i fremtiden. Jeg skal hjelpe de på vei med å gi de en verktøykasse som kan hjelpe de til å ta vare på sin fysiske og psykiske helse. (...) Det skal være viktig å minne på elevene om innholdet i verktøykassen. Det er det som forbereder elevene på livet etter skolen.*

Erik: *Intensjonen er at elevene skal ha det godt. Kanskje en elev har forstått at det ikke er vits å prøve å holde seg fysisk aktiv når det er deiligere å sitte helt i ro. Alt dette er basert på forskning. Sammenlignet med andre land er vi jo glade mennesker. Slik ser man jo lettere de som sliter og ikke har det godt i samfunnet. Elevene sier oftere enn før at de er slitne og deprimerte. Jeg tror de ofte bruker ordene «sliten» og «deprimerende» ukritisk. I dag er jeg så deprimert. Det er lettere å havne i en situasjon hvor det er mange forskjellige folk enn før. Et mer åpent samfunn. Sosiale medier hjelper ikke når man skal lære elevene å oppføre seg mot andre. Ja, for jeg tror at all den informasjonen som kommer skaper store forventninger som det er forventninger elevene skal leve opp til. Så vi trenger kanskje ta ett steg tilbake og sørge for at de har det godt.*

Turid: *Jeg tror intensjonen er litt kynisk. Du som elev må liksom tilpasse deg til systemet slik at du finner din plass. Du er på en måte bare en brikke i det store samfunnet og du skal finne ut hvilken brikke du må tilpasse deg for å være. Du skal da finne ut hva du må gjøre og hva slags grep du må ta for å være den rette brikken i samfunnet. Det er på en måte det som er intensjonen med livsmestring, mener jeg. I skolen er det fokus på personlig vekst på en måte da. Og jeg syntes kroppsøvingslærere er spesielt flinke til det, men opplever jeg at samfunnet vårt er et problem da. (...) Ja, en utvikling som er skummel fordi det så mange som sliter psykisk. Norge må velge en annen retning, vi må jobbe slutte å stresse så mye og vi må bruke mer tid på ungene våre. Istedenfor legges ansvaret over på lærere. Hvem andre liksom? Kunne mer ressurser i skolen som mindre klasser hjulpet? Lærere har mer enn nok. Det er ikke rart man trenger livsmestring når 30 elever løper inn og ut av garderoben om gangen. Her gir vi elevene dårlige vilkår. Det er en utrolig kaotisk og uoversiktlig situasjon vi står i nå. Det er ikke mulig å se alle elevene og da er det enda vanskeligere å fortelle dem at de må oppføre seg og hvordan man oppfører seg. Så*

det mener jeg er intensjonen bak. Det er for å hindre flere ressurser inn i kroppsøvingsundervisningen.

Lars: *Det er som jeg nevnte litt innledningsvis er at vi skulle ønske å skape et bedre liv for elevene. I kroppsøving kan jeg legge til rette for at slike ting som ikke har med det faglige også skjer i skolen. Slik som psykisk helse. Det er vanskelig for elevene å få til gode resultater hvis de ikke er sterke for å si det slik. En sterk elev handler om det psykiske og det sosiale samspillet også. Dersom man ser på statistikken så er det jo mange elever som dropper ut av skolen av ulike grunner. Det er nokså trist. Da får de ikke mulighet til å delta i yrkeslivet hvis de ikke finner andre løsninger utenfor utdanning. Det er kanskje en statistikk myndighetene har litt i bakhodet.*

Mons: *Intensjonen må være at vi skal hjelpe elevene til å bli bedre mennesker. At de kan tenke på de utfordringene de står overfor. Religion, miljø de vanker i og demokrati. Samtidig er det viktig å inkludere alle elevene i gymsalen. Det må skapes en gjensidigtoleranse uansett hvilket hjem man kommer ifra. Så kan elevene skape en trygg identitet. Positivt selvbilde. At de kan tenke sunne og tolerante tanker som inkludere andre elever i ulike fysiske aktiviteter.*

4.1.2 Kroppsøvlingslærere sine tanker om utbytte av temaet folkehelse og livsmestring i kroppsøvlingsfaget

Jeg har her undersøkt hva kroppsøvlingslærere tenker elevene kommer til å sitte igjen med ved å bruke folkehelse og livsmestring i kroppsøvlingsundervisning. Svaret informantene gir her vil være med å utfylle svaret på hva de tenker er intensjonene med innføringen av folkehelse og livsmestring. Informantene sine tolkninger av intensjonen med temaet vil være avgjørende for hva elevene skal lære av temaet i kroppsøvlingsundervisningen.

Malene: *Elevene skal få en verktøykasse i livet som skal fortelle dem hvordan de skal ta vare på sin egen kropp. De skal lære seg å ta gode valg i livet.*

Erik: *Ja, at elevene har det bra fysisk og psykisk. At de klarer å oppføre seg fint. At de har noen mellommenneskelige egenskaper som de trenger i livet. Alle skal ha det bra i*

kroppsøvfingsfaget. Man må bruke tid på å se alle elevene og gjøre noe med det når du ser en elev som ikke har det så bra. En kroppsøvfingslærer må prate med dem og forstå hvorfor det ikke går så bra med elev i undervisningen. Så er de i hvert fall trygge. Da er det større sjanse for å bli motivert.

Turid: *Folkehelse i kroppsøving er greit å undervise i det. Elevene må bli lært opp i hva som er sunn og usunn bevegelse. Ellers mener jeg livsmestring er vanskelig å diskutere med elever. Jeg har ikke så veldig mange gode råd å komme med da jeg har mer enn nok med å mestre mitt eget liv.*

Lars: *Hovedmålet må jo være at elevene aktivt skal ta del i sitt eget liv. Elevene skal stå på egne bein og ta egne selvstendige valg. Man må legge til rette for at det er lov å ikke kun følge etter det alle andre gjør. Hvordan kan folkehelse og livsmestring gjøre dem til sterkere elever? For det første er det viktig å snakke om det elevene tenker på. Man må fortelle dem om motstand og ting som er tungt hvor elevene kan relatere. Det trengs ikke en verdensmester til dette. De må bare utvikle måter å håndtere det.*

Mons: *Elevene skal klare å ta ansvarlige valg i fremtiden. (...) Det kan gjøres ved snakke med elevene når de opplever noe godt. (...) Grip situasjonen med eleven og snakk om det. Drøft det med eleven. Relasjonen med elevene er viktigere enn å lære de å kaste en ball riktig eller hoppe opp og ned. (...) Elevene skal treffe ulike forskjeller og kulturer og da er det viktig å kommunisere dette med både språk og kropp.*

4.1.3 Diskusjon av funn

Når vi ser på hva informantene mener er intensjonene med temaet, tenker Malene det handler om at elevene skal få et godt liv. Elevene skal ta ansvar for sin egen helse og få en «verktøykasse» som kan hjelpe elevene til å ta vare på livene sine. Erik tenker at man kan ikke lære elevene noe hvis de ikke har det godt. Erik trekker fram at dette er basert på forskning som sier at elevene i dag er mer slitne og de er mer utslitt. Erik mener også at samfunnet stiller for høye krav til ferdigheter enn tidligere. I tillegg er sosiale medier med på å skape enda større forventningspress blant elevene. Lars trekker fram at man må ha det godt med seg selv for å bli en sterk elev i dag. Det er det

psykiske og sosiale samspillet rundt og utenfor skolen som gjør at elevene får et bedre liv. Det åpner opp for at elevene tenker mer rasjonelt med egne oppgaver og mål. Lars tenker også at frafall i skolen er noe myndighetene har hatt i baktanke når de innførte temaet i skolen. Mons tenker intensjonen er å hjelpe elevene til å bli den beste utgaven av seg selv der og da. Dette har med religion, miljø og demokrati å gjøre. Mens Turid tenker intensjonen, er blant annet å hindre flere ressurser inn i kroppsøvingundervisningen. Hun vil heller at det skal bli færre elever i hver gruppe for å gi elevene bedre vilkår. Elevene er bare en bestemt brikke som de må tilpasse seg for å være en del av samfunnsstrukturen. Istedenfor å innføre bedre vilkår for elevene og ressurser i skolen, så innfører man livsmestring.

Av de fem kroppsøvingslærerne er det Turid som er kritisk til folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i kroppsøving. Hun ser behovet for en endring, men tror ikke undervisning med livsmestring som tema vil løse dette. Turid deler her DeCharms (1983) bruk av metaforen «brikke» på følelsen av at elevene er en «maktesløs deltaker i andres spill». Turid ser et behov for å undervise færre elever. Når det er flere elever, er det gjerne strengere regler og flere grenser. Dette kan føre til passivitet og elevene opplever mindre ansvar for sin egen læring. (Asbjørnsen m.fl., 1999, s.92). Kroppsøvingslærerne bruker ordene: sterkere elever, verktøykasse, godt liv, sunn bevegelse, inkludering, positivt selvbilde, toleranse og trygg identitet. Dette kan vise lærerne sine individuelle intensjoner eller intensjonene for gruppearbeid med det tverrfaglige temaet i kroppsøving (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Turid er også opptatt av å peke på at ressursene blir brukt feil. Spørsmålet som trenger videre undersøkelse er om det er kroppsøvingslærere som burde ha ansvaret for dette, kan de gjøre noe med det, og er temaet livsmestring slik kroppsøvingfaget er i dag, nøkkelen til å lykkes?

4.2 I hvilken grad mener kroppsøvingslærere at de er kompetente i temaet folkehelse og livsmestring?

For å undersøke kroppsøvingslærere sin kompetanse i folkehelse og livsmestring ønsket jeg å spørre informantene om de hadde noen erfaringer med temaet fra tidligere undervisningstimer. I tillegg spurte jeg informantene om de hadde fått opplæring av skolen.

4.2.1 Kroppsøvingslærere sine tidligere erfaringer med folkehelse og livsmestring

- Malene: *Jeg tenker at folkehelse og livsmestring alltid har vært med i faget, men det har kanskje ikke vært så bevisstgjort som et tema som man faktisk holder på med (...) Du kan på en måte si at vi alltid har temaer i kroppsøving som bygger opp under folkehelse og livsmestring. Jeg husker godt dette med å bygge selvbilde og ha godt nettvert, sex og samliv, vi har hatt om alkohol, røyking og narkotika. Det å være et godt medmenneske. Sant, vi har alltid jobbet med store tunge temaer. Vi skal hjelpe elevene gjennom de rareste årene i livet deres, fra ung til unge voksende. Det skjer utrolig mye på denne tiden og det er veldig stor forskjell på hvordan de unge elevene går igjennom disse årene. Det er kanskje derfor jeg jobber på ungdomsskolen. Jeg liker denne biten av jobben.*
- Erik: *Vi har hatt definisjonen i faget i mange år, men kanskje i ulik skala. Det å være ung-voksen. Hvilke forventninger det er til kropp, sex og samliv, pubertet, prevensjon og alt som hører til. Det har vi hatt som tverrfaglig tema i ca. 10-20 år (...) Ja, om hvordan det er å være i en ung kropp, bekledning og alle disse tingene om hvordan du skal oppføre deg. Jeg mener vi har gjort veldig mye av dette tidligere. (...) Det er ikke noe nytt. Det har alltid vært i faget, men nå skal det bli mer fastlåst hva som skal læres i temaet.*
- Turid: *Vi har jobbet med alkohol, røyking og narkotika i mange år (...) prosjekt nesten hvert år (...) UNG-prosjekt (...) Vi har både politi og helsesøster inne istedenfor kroppsøvingslærere.*
- Lars: *Ja, temaet er nytt for meg, men jeg føler det har svermet rundt her på skolen hele tiden.*
- Mons: *Jeg nevnte tidligere at vi hadde en sosial plan på skolen. I kroppsøving blir det sosiale ofte forsterket da det er mer synlig enn i et klasserom. Vi fokuserer mye på relasjoner i kroppsøvingstimene. Og det å sette grenser og respektere andre. Det jobbet vi mye med før det kom en ny plan.*

4.2.2 Diskusjon av funn

Funnene viser at kroppsøvlingslærere har undervist i folkehelse og livsmestring allerede før det ble innført. Noen informanter viser til spesifikke områder de har berørt temaet mens andre mener temaet hører til selve lærerjobben. Malene mener at temaet alltid har vært en del av kroppsøving selv om det ikke har vært et eget tema i læreplanen. Hun trekker fram diskusjoner rundt rusmisbruk, sex og samliv og moralprekener som har blitt snakket i kroppsøvlingsammenheng. Erik trekker fram at de har hatt folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i kroppsøving hele tiden. Det er ikke er noe nytt, men tror nå at kravene til hva elevene skal lære blir mer fastlåst. Turid trekker fram rusmidler, røyking og narkotiske stoffer som har vært prosjekter de har jobbet med hvert eneste år hun kan huske. Seksualitet har vært tema, men det har aldri blitt undervist av en kroppsøvlingslærer på Turid sin skole. Lars trekker fram at temaet er nytt, men noe som alltid har vært der. Mons trekker fram arbeid med grensesetting og relasjoner, samtidig som han mener dette var på planen allerede før fagfornyelsen.

Kroppsøvlingslærerne sine tidligere erfaringer med folkehelse og livsmestring styrker deres kompetanse til å undervise i faget på en ny måte. På spørsmålet om kroppsøvlingslærere er kompetente nok til å undervise i temaet så trekker de fram at de har brukt tematikken før den ble gradvis innført i fagfornyelsen. Videre i intervjuguiden ville jeg også spørre informantene om hvor mye tid skoleledelsen har satt av til arbeid med temaet. Jeg ville finne ut om kroppsøvlingslærerne har fått diskutert folkehelse og livsmestring med andre lærere.

4.2.3 Tilrettelegging av folkehelse og livsmestring i kroppsøving i tråd med skolens ledelse

Malene: *Ja, når den nye læreplanen kom så startet vi med modulene fra utdanningsdirektoratet. På nettsiden kunne jeg bare trykke på en av modulene så kom det opp informasjon. Tverrfaglig tema ble diskutert i mindre bunker med definisjoner som man kunne trykke inn på. (...) Det var også informasjon om hva som er nytt. (...) Ja, vi har også sett på kompetansemålene og satt de inn i kroppsøving. Jeg husker vi skissert og planlagte planer om hvordan vi ville jobbe med folkehelse og livsmestring. (...) I dag er folkehelse og livsmestring med i planene vi har i kroppsøving.*

- Erik: *Skoleledelsen satt dette i et voldsomt fokus (...) De lånte inn en dame fra universitetet til å komme inn å prate om dette. Hun ble en slags mentor som vi diskuterte med via E-mail. (...) Det har ikke vært så mange E-mailer i år, men hun hadde også erfaringer fra ungdomskolen, og det var godt å få sendt inn noen spørsmål når vi holdt på å planlegge årsplanen i kroppsøving.*
- Turid: *Joda, vi har snakket om det, men jeg kan ikke si at det gjorde noe enklere å innføre temaet i kroppsøving.*
- Lars: *Vi er to kroppsøvingslærere som diskuterer usammenhengende ca. 2 timer i uken. Når folkehelse og livsmestring ble innført så begynte vi systematisk å jobbe med dette. (...) Det var vel en gang i 2020. (...) Vi brukte utdanningsdirektoratet sin informasjon mye da de hadde et opplegg der. (...) Ja, jeg har diskutert mye med min kollega og faglærer i kroppsøving. (...) diskusjonen var rett å slett å finne en definisjon på temaet som passer kroppsøving. Senere ble hele opplegget litt på vent på grunn av pandemi (...) bruker det så godt det lar seg gjøre i dag, men vi er ikke helt i mål.*
- Mons: *Skoleledelsen har lagt fram hva folkehelse og livsmestring er for noe og diskutert med oss hvordan vi kan jobbe sammen med temaet. (...) Min kollegagruppe ble enige om å ikke gå helt ifra de gamle planene med en gang. Det tror vi kunne blitt litt forvirrende for elevene da det er litt nytt for oss også. (...) Ja, vi begynte litt rolig med temaet i sjette trinn, men jeg vil ikke si vi går rundt og bruker ordene folkehelse og livsmestring så mye.*

4.2.4 Diskusjon av funn

Funnene fra tilrettelegging av folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Informantene har tydet at de jobber i varierende grad med selve temaet før det blir realisert ut i planene. Malene og Erik mener de er godt i gang med temaet hvor Malene har brukt modulene fra utdanningsdirektoratet og Erik syntes skoleledelsen har gjort en god jobb med å sette ham sammen med en fra universitetet. På den andre siden forteller Turid at informasjonen egentlig ikke gjorde det noe enklere å innføre temaet i kroppsøvingsplanene. Mons forteller at de egentlig ikke har brukt selve ordene folkehelse

og livsmestring, men at temaer som har vært snakket om tidligere kommer igjen. Kristian forteller at hele det tverrfaglige arbeidet med folkehelse og livsmestring i kroppsøving er satt litt på vent på grunn av pandemien.

Funnene gir ikke et helhetlig inntrykk av at det er lagt ned utrolig mye tid i å forberede kroppsøvingslærere til å undervise i temaet. Det varierer fra skole til skole, og hvor noen føler de har fått gjort mye og er godt i gang, mens andre ikke har brukt noe tid på temaet i faget i det hele tatt. En av kroppsøvingslærerne sier at det ikke har blitt noe enklere å innføre temaet i kroppsøving. Med andre ord er det behov for mer opplæring for å bruke temaet i faget. Jeg vil derfor argumentere for at kroppsøvingslærere har behov for å få en grundig opplæring om hvordan man skal ivareta elevene sin psykiske helse. En dårlig forberedt time i kroppsøving kan ikke være like skadelig som en dårlig planlagt time med folkehelse og livsmestring. Slik jeg ser det kan det være skadelig å gi elevene feilaktig opplæring og forståelse av elevenes egen psykiske helse. I dag er ikke livsmestring en del av lærerutdannelsen, og i funnene mine er det fremdeles varierende opplæring til kroppsøvingslærere som må undervise i folkehelse og livsmestring. Kompetansen i folkehelse og livsmestring i kroppsøving må derfor nås fram til kroppsøvingslærerne og studenter som utdanner seg i kroppsøving.

4.3 Hvordan tenker kroppsøvingslærere når de tar i bruk temaet i kroppsøvingsundervisningen?

Her undersøker jeg hvordan kroppsøvingslærere tenker når de tar i bruk temaet i kroppsøvingsundervisningen.

Malene: *I kroppsøving jobber vi veldig mye med moduler. Vi jobber hele tiden tett med modulen slik at det er mulig å samarbeide med de andre lærerne på trinnet. Akkurat nå har jeg livsstil som tema. Jeg forteller elevene at hvordan vi lever våre liv har stor innvirkning på vår helse. En sunn livsstil vil ha positive effekter på helsen vår. For at elevene skal oppleve en sunn livsstil bruker vi regelmessig fysisk aktivitet og trening. Og ikke minst et sunt kosthold. Jeg oppfordrer også elevene til å unngå bruk av røyk eller misbruk av rusmidler. Det har vi et eksempel på skolen akkurat nå. Jeg prøver å fortelle elevene at helsegevinsten med en sunn livsstil er stor fordi sjansen for sykdom minker. (...) Uten sykdom er det bedre sjanser for å øke helsen, men til sist er helsen vår mer enn å være syk eller frisk.*

Erik: *I temaet har jeg testet ut å diskutere grensesetting med elever. Det er ikke alltid like enkelt. Kropp og seksualitet er vanligvis noe ungdommer fniser bort og syntes er kleint å prate om. Men, det veldig viktig å prate med elevene om det. Jeg har fått med meg at det oftere florer bilder av hud eller nakenbilder i dag. Her har vi diskutert lover og regler av hva som kan bli konsekvensene hvis de havner på avveie.*

Turid: *Jeg er fortsatt litt usikker på hvordan jeg skal bruke livsmestring i undervisningsoppleggene mine, men det går greit med folkehelse. (...) Der må jeg også tilpasse disse temaene litt etter alder. (...) Jeg har ofte slitne og trøtte elever i timene mine så vi har ofte diskutert det å få i seg nok søvn. Det er noe jeg gjør fordi jeg observerer elevene mine, ikke fordi myndighetene sier jeg må gjøre det.*

Lars: *På slutten av kroppsøvingstimene har jeg begynt å snakke 5 minutter med elevene om ulike temaer i psykisk helse. Jeg prøver å ufarliggjør at det er helt greit å være usikker, at tanker ikke er farlige og at livet består av både opp og nedturer. Elevene blir trent i å ikke sammenligne seg med andre. Det er det mest vanlige i dag. Jeg håper dette kan hjelpe dem med vanlige livsutfordringer.*

Mons: *Jeg tenker det er tøft å være ung i dag. Jaget etter å være så vellykket og ha det så bra. Mange unge kjenner nok at de sliter med dette. (...) Jeg kan gjerne dele folkehelse og livsmestring i to. Med folkehelse vil jeg legge vekt på svømming som noe de kan ha det morsomt med, trene kroppen og ha lite belastning. Med livsmestring går det ofte på at elevene skal utfordre seg selv på flere områder, som stupe, hoppe, svømme raskt og langt og undervannsvømming. At elevene mestrer dette på forskjellige måter og nivå vil mulig kunne redde de fra drukning på samme tid som det gir mening. I tillegg kan en ta vann i bruk på en helt annen måte. Både i og ved et vann når enn det blir litt for mye stress. Som kroppsøvingslærer må man også inkludere elevene i disse temaene. (...) de må få velge tema, ja.*

Mons blir spurt om hvorfor det er så viktig for elevene å velge tema:

Mons: *Forhandlingskort! Jeg husker godt da jeg var barn selv på alle de lyster jeg hadde da jeg satt på skolebenken. Var det innebandy, ville jeg spille fotball. Var det*

volleyball, ville jeg spille fotball. Bli ikke elevene fortalt når på dagen de kan gjøre det de vil tror jeg de blir veldig irriterte. I skolen følger de en struktur, men jeg tror det er vanskelig å lede en klasse hvis man ikke samarbeider med elevene.

Erik: *Jeg bruker temaet masse. (...) I kroppsøving mener jeg at det er mer tilspisset nå enn det var før. Det er mer fokus på at elevene skal være glade og jeg som lærer bruker en mer lystbetont stemme i gymsalen. Sånn som det er nå tror jeg at vi vil styrke hverandre som mennesker. Vi må ha troen på hverandre fremfor å teste hverandre i alt mulig hele tiden.*

Malene: *Med den nye læreplanen tenker jeg veldig annerledes i kroppsøving, særlig når jeg tar i bruk vurdering for læring. Jeg tenker mer på hva elevene kan lære mest av samtidig som de har det godt. (...) Jeg er ikke så opptatt av resultatene slik kroppsøving en gang var. (...) Denne verktøykassen for å ha det godt må de bare få med seg før de forlater meg på ungdomsskolen.*

4.3.1 Diskusjon av funn

Funnene tyder på at kroppsøvingslærere har fått flere ulike erfaringer av hvordan de skal bruke temaet i kroppsøvingsundervisningen. Alle bidrar med tanker på hva de har tenkt og noen forteller at de allerede jobber mye med folkehelse og livsmestring i kroppsøving.

Malene trekker fram at hun arbeider tettere sammen med andre lærere i andre fag nå som de arbeider i moduler. I kroppsøving brukte hun undervisning om livsstil for å peke på innvirkninger på elevenes psykiske helse. Samtidig trekker Malene fram at kroppsøvingsfaget har større betydning for glede, innsats og mestring enn tidligere. Etter innføringen av temaet mener Malene det har blitt enklere å forholde seg til vurdering for læring i kroppsøving. Skaalvik & Skaalvik (2017) definerer fokuset til Malene for en læringsorientert målstruktur, og dette har vist seg å være positivt for elevenes psykiske helse. Når temaet folkehelse og livsmestring gjør at Malene velger å arbeide med vurdering for læring fremfor tradisjonell vurdering, så vil dette virke positivt på den psykiske helsen ifølge Skaalvik & Skaalvik (2017).

Erik forteller at han har undervist om grensesetting, kropp og seksualitet etter folkehelse og livsmestring kom på læreplanen. Han sier også at han allerede brukte mye av tematikken i

undervisningen før det kom på læreplanen. Folkehelse og livsmestring har blitt mer sentralt i faget enn det var tidligere. Erik påstår at det har blitt et bedre syn på innsats og positivitet i kroppsøvfingsfaget etter innføringen. Han legger til at de har sluttet å bruke tid på testing hele tiden.

Det som kjennetegner vurdering for læring er når elevene ikke blir vurdert på elevenes kunnskapsnivå, men en vurdering som har fremoverrettet fokus på hvordan elevene kan nå målene som er satt (Engh, 2011, s. 18) Vurderingsformen i kroppsøvfingsundervisningen til Malene, Erik og Mons ligner på det vi kaller for «vurdering for læring».

Når Malene, Erik og Mons legger vekt på innsats, glede og mestring kan det karakteriseres som de jobber aktivt med læringsorientert klima. Lars trekker fram at elevene hans blir trent i å ikke sammenligne seg med andre. Å unngå sammenligningskultur er et godt eksempel hvis man vil bort fra resultatorientert klima. På Lars sin skole hadde de funnet ut at elevene kunne lett bli psykisk stresset av resultatpress i flere fag. Lars antar at det det økte presset om å oppnå gode resultater har en sammenheng med hvordan man vurderer elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s.49)

Turid påpeker at hun fortsatt er litt usikker på hvordan hun skal bruke livsmestring ene og alene inn i undervisningen. Folkehelse er enklere for da er det enklere å forholde seg til alderen på elevene. Turid kan også huske å ha observert at elevene er slitne og trøtte så derfor var det naturlig å diskutere søvnmønsteret til elevene sine. Turid syntes det er lurt å hjelpe elevene individuelt hvis det er noe observerer som galt. Hun forteller også at det skal ikke være nødvendig å fortelle elevene alt mulig som skjer i samfunnet hvis det ikke inngår elevene selv.

Lars vedkjenner at han har begynt å bruke tid på slutten av undervisningsøktene sine i kroppsøving til å snakke om psykisk helse. Det er lurt å ufarliggjøre hva man tenker, mener Lars. Mons er også bekreftende i at det er tungt å være ung i dag. Når han planlegger en kroppsøvfingsundervisning, deler han gjerne opp folkehelse og livsmestring i to. Når Mons har folkehelse i bakhode så tenker han at elevene skal ha det gøy samtidig som man ikke trener kroppen for hardt. Ved livsmestring er Mons i større grad opptatt av elevene skal utfordre meningen med å oppleve mestring. På den andre siden kan Mons ta med elevene til et vann bare for å sitte ved siden av det. Dette gjør han for å lindre stress. Mons er tydelig opptatt av variasjon i kroppsøvingstimene sine.

I arbeidet med informantene har det vist seg å være store forskjeller på hvor mye tid og hvordan de forsøker å løse temaet. Noen av informantene har gått for å jobbe i moduler og andre har bestemt

seg for å droppe dette fordi de allerede bruker tematikken inn i kroppsøvingsundervisningen. Dette var noe de gjorde før fagfornyelsen, og de mener det de holder på med allerede er forankret i folkehelse og livsmestring. Det var også veldig mange skoler som takket nei til intervju fordi de følte de ikke har hatt tid til å komme i gang med folkehelse og livsmestring. Dette er også et funn i oppgaven.

Når vi ser på Skaalvik og Skaalvik sine ulike målstrukturer vil de fleste kroppsøvlingslærerne i dag bruke læringsorientert målstruktur fremfor prestasjonsorientert målstruktur. Det positive, innsats og mestringsorienterte fokuset fra kroppsøvlingslærere vil resultere i høyere trivsel. Med bakgrunn i Skaalvik og Skaalvik teori om målstrukturer kan man argumentere for at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i kroppsøving gjør at det vil bli enklere for kroppsøvlingslærere å opprettholde en læringsorientert målstruktur.

4.4 Hvilke muligheter og utfordringer ser kroppsøvlingslærere på folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema?

Her skal jeg lete etter funn på hvilke muligheter og utfordringer kroppsøvlingslærere ser med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i kroppsøving.

4.4.1 Muligheter

Malene: *Hva skal man si (...) Ja, det må være at det er lov til å snakke mer åpent om livet. Å snakke åpent om livet og hvilke valg man tar er en god måte å bruke temaet i kroppsøving. (...) Elevene kan ha det vanskelig med noe, og da er det viktig å prate med elevene om det som er vanskelig. (...) Det skjer oftere at elever kommer bort til meg i gymsalen enn når jeg treffer de på selve skolen.*

Erik: *Jeg har fått et bedre samarbeid med kollegaer og elever på skolen enn jeg hadde før. Nå prater og diskuterer vi oftere om virkelighetsnære temaer som berører oss i samfunnet. (...) Jeg tror det er bedre for elevene. De skal slippe å gjennomgå de samme temaene med lignende fremgangsmåter i folkehelse og livsmestring (...) Ja, det kan derfor være enklere å arrangere temaer sammen med andre kollegaer hvor vi bruker ulike fremgangsmåter til temaene. (...), men det må begrenses til de viktigste temaene, ja. Da kan vi ta et dypdykk i temaene.*

Turid: *Folkehelse og livsmestring beskytter samtaler om etiske og moralske valg elevene må ta i livet når det kommer til fysisk aktivitet. (...) Skolen har jo alltid fått lov til å si ifra hva vi mener om dette. (...) Det er godt å ha noe håndfast som fremdeles kan forsvare oss som kroppsøvingslærere.*

Lars: *I kroppsøving erfarer jeg at elevene tar med seg det vi snakker om når timen er over. (...) Hvordan? Jeg merker at de utvikler seg når de setter ord på hvorfor de føler og tenker som de gjør. (...) Det å få elevene til å sette ord på det som er vanskelig kan være vanskelig. Det har jeg brukt mer tid på å gjøre.*

Mons: *Det har blitt mange flere muligheter i kroppsøvingsfaget. (...) Det har gitt rom til å lytte og fokusere mer på praten jeg har sammen med elever. (...) Fokuset er en annen plass enn før. (...) Jeg oppfordrer elevene til å velge tema som de vil vite mer om.*

4.4.2 Utfordringer

Malene: *Sånn vi jobber med folkehelse og livsmestring på vår skole kan det virke litt sånn låst til hva vi holder på med. (...) Modulene i kroppsøving er litt låst fra uke til uke. Jeg har elever som syntes det er rart å diskutere livsstilen vår når det er krig i Ukraina. (...) Det forstår jeg. (...) Det kan fort bli litt for kontrollerende for hva som skal gjennomgås. (...) Det kan derfor være utfordrende å finne riktig tema til riktig tidspunkt.*

Erik: *Samarbeidet har blitt bedre, men også mer utfordrende. (...) Vi står ganske på barmark når det kommer til folkehelse og livsmestring. Det er utfordrende tema å få inn i kroppsøvingstimene. Den største utfordringen er vel å få det mest mulig likt i hver klasse. Jeg tror temaene blir undervist veldig forskjellig blant kroppsøvingslærere. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i kroppsøving skulle nok vært litt mer konkret. (...) Det er vanskelig å bedømme hvilke egenskaper elevene trener på iblant. (...) Elevene får jo veldig mye informasjon fra før. Vi kroppsøvingslærere utfordrer oss nok på å finne en balanse av hvor mye elevene skal oppleve mestring. Og kroppsøvingslærere over hele landet løser nok dette helt ulikt.*

Det er en utfordring hvis det blir slik at man er avhengig av hvilken skole du går på for å bli klar for livet etter skolen.

Turid: *Det vi har pratet om i dag er en utfordring. Det kan være det går seg til mens man går.*

Lars: *Folkehelse og livsmestring er først og fremst utfordrende fordi det er så nytt, og det kan fort gå litt bort fra det faglige vi holder på med i kroppsøving. Til tider kan det være utfordrende å gjennomføre en kroppsøvingstime samtidig som ett tema i folkehelse og livsmestring skal oppleves som meningsfullt. Det hadde nok vært utfordrende hvis jeg ikke var kontaktlærer i tillegg. (...) I andre fag er det kanskje enda mer utfordrende.*

Mons: *Jeg tenker det er en utfordring å skal sitte på kompetanse i alle disse temaene som folkehelse og livsmestring berører i kroppsøving. Der jeg ser muligheter ser jeg også utfordringer med det. (...) Jeg må i mye større grad inkludere elevene. Det er utfordrende når det er mange elever om benet. Tenk hvis vi kroppsøvingslærere skal begynne å rapportere inn den psykiske helsen til alle elevene. Det kan bli utfordrende. (...) Det hadde vært godt med noe ekstern hjelp utenfor skolen.*

4.4.3 Diskusjon av funn

Malene ser mulighetene for å snakke mer åpent om livsmestring med elevene sine i kroppsøvingsundervisningen. Innføringen av temaet gjør at hun utfører jobben sin på et mer personlig nivå sammen med elevene. Malene trekker fram at elevene oftere kommer bort til henne i gymsalen for å ta seg en prat med henne. I samtalene kan de diskutere det om det som er vanskelig og hvordan man skal løse det som er vanskelig.

Erik ser mulighetene ved at kollegaene prøver å samarbeide mot felles mål med folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i kroppsøving. Han trekker også fram at det har vært positivt for elevene at de diskuterer om virkelighetsnære temaer som berører dagens elever. I samarbeidet med kollegaer på skolen sparer de også tid. Erik og kollegaene jobber med folkehelse og livsmestring på en slik måte at de slipper å repetere hverandre i de ulike fagene. Elevene skal ikke gjennom alle temaene, men de skal få mer dybdeforståelse i temaene.

Turid trekker fram at selve innføringen av temaet folkehelse og livsmestring beskytter hennes samtaler om etiske og moralsk valg. Skolen har alltid fått lov til å diskutere hva som er riktig og galt. Det mener Turid er godt å ha noe håndfast som kan forsvare hennes valg og diskusjoner med elevene. Mons trekker fram at det er flere muligheter i kroppsøvfingsfaget enn tidligere. Han trekker spesielt fram at det i større grad er enklere å lytte og inkludere elevene i kroppsøvingstimen. Mons kommer med en anbefalelse om å få elevene til å velge hvilke tema de skal jobbe med.

Den første utfordringen Lars ser er at folkehelse og livsmestring er så nytt, og samtidig ser han at det tverrfaglige temaet kan gå litt bort fra det rent faglige i kroppsøving. Lars påpeker at det er utfordrende å gjennomføre en faglig kroppsøvingstime samtidig som folkehelse og livsmestring skal oppleves meningsfullt. Han trekker fram at det helt nødvendig å kjenne elevene godt slik at folkehelse og livsmestring kan passe inn der elevene opplever det som meningsfullt. Å besitte kontaktlærerrollen i denne sammenheng, mener Lars er en fordel. Malene trekker fram at det kan være utfordrende å finne riktig tema til rett tid. Hun har elever som syntes det kan være merkelig å diskutere livsstilen sin når det er krig i Ukraina. Denne tanken følger opp elevenes rett til å ha et godt psykososialt miljø på skolen (Opplæringsloven, 1998, § 9a-1). Turid svarte at «alt er en utfordring» på spørsmålet.

Erik trekker fram at det er utfordrende å få inn det tverrfaglige temaet inn i kroppsøvfingsundervisningen. Han etterspør konkrete måter på hvordan man skal ta det i bruk i kroppsøving. Dette gjør at det blir vanskelig for Erik å bedømme hvilke egenskaper elevene egentlig trener på når han tester det ut i kroppsøving. Erik påpeker også at kroppsøvfingslærere må prøve å finne en balanse på hvor mye mestring elevene skal oppleve i temaet. Dette tenker han at landets kroppsøvfingslærere løser ulikt fordi det ikke er noe konkret. Til slutt trekker Erik fram at elever kan bli helt avhengig av hvilken skole de går på for å bli klar for livet etter skolen.

Det kan være at folkehelse og livsmestring blir prioritert bort av kroppsøvfingslærere når det er vanskelig å vite om temaet er meningsfullt for elevene. Det hadde kanskje vært enklere for kroppsøvfingslærere å undervise i temaet hvis det kom inn i timeplanen. I et slikt alternativ etterspør Mons mer kompetanse:

Mons trekker fram kompetanse i folkehelse og livsmestring i seg selv som den største utfordringen. Hver gang han ser muligheter, ser han også utfordringer ved å bruke temaet i kroppsøving. Han

trekker fram at inkludering av mange elever ikke gjør utfordringen noe enklere. Dette fører til at Mons må ta seg av elevenes psykiske helse når han bekymrer seg for å ikke ha nok kompetanse til å undervise det tverrfaglige temaet i kroppsøving. Mons trekker fram at det hadde vært positivt å få ekstern hjelp til dette i skolen.

5 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Denne kvalitative studien har hatt som mål å undersøke hvordan kroppsøvingslærere tolker intensjonene med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Videre var det et mål å undersøke hvordan temaet påvirker undervisningen i kroppsøvingsfaget. Oppgaven svarer her på fem følgende delspørsmål:

1. Hvordan forstår kroppsøvingslærere folkehelse og livsmestring?

Når det kommer til hvordan kroppsøvingslærere tolker intensjonene med folkehelse og livsmestring viste resultatene fra studien at flere kroppsøvingslærere har samme tanker eller mål om at elevene skal ha eller få et godt liv. I resultatene bruker kroppsøvingslærerne ord som «sterk elev», «verktøykasse», «godt liv», «sunn bevegelighet», «positivt selvbilde», «toleranse og trygg identitet». Disse beskrivelsene av temaet tyder på at de er rettet bestemt på et individ-nivå for å styrke den enkelte elev. I ordene ser vi derfor også hvordan kroppsøvingslærerne beskriver livsmestring. Skaalvik & Skaalvik (2021) har tidligere i oppgaven beskrevet livsmestringsbegrepet som et uklart begrep. Det gjør at vi også her ser at skolens målsetting for hva livsmestring skal være er forskjellig fra kroppsøvingslærer til kroppsøvingslærer. Blant kroppsøvingslærerne var det få argumenter som gjaldt politikk, økonomi eller antall elever i undervisningen, men i intervjuene kom det et eksempel på dette også. Et av funnene viste at en av fem kroppsøvingslærere er kritisk til intensjonene med folkehelse og livsmestring. Denne kroppsøvingslæreren mente at fokuset på folkehelse alltid har vært i kroppsøvingsfaget og at temaet bare et hinder for å ikke få færre elever i hver undervisningstime. Hvis vi sammenligner det å ha et godt liv og positivt selvbilde med god psykisk helse, var det fire av fem kroppsøvingslærere som syntes at god psykisk helse er faktorer som også ligger utenfor elevens kontroll. Dette mente kroppsøvingslærerne baserte seg på hvilke vilkår som tilbys elevene, nære relasjoner og generelt det miljøet elevene tilhører og blir inkludert i. Til dette sier Madsen (2020) at et fokus som er mer rettet mot relasjonen til elevene er viktigere enn å undervise i selve tematikken foran klassen, i dette tilfellet gymsalen.

2. I hvilken grad mener kroppsøvingslærere at de er kompetente i folkehelse og livsmestring?

For å undersøke kroppsøvingslærere sin kompetanse i folkehelse og livsmestring ønsket jeg å spørre kroppsøvingslærerne om de hadde noen erfaringer med temaet fra tidligere undervisningstimer. Ved nødvendighet spurte jeg også om kroppsøvingslærerne hadde fått opplæring av skolens ledelse. Flere av kroppsøvingslærerne argumenterte for at folkehelse og livsmestring ikke var noe ny tematikk de hadde brukt i kroppsøving. Det var mange beskrivelser som tydet på at kroppsøvingslærerne hadde fått erfaring i temaet før det ble implementert i fagfornyelsen. F.eks. tematikk rundt rusmisbruk, sex og samliv og andre moralprekener som har blitt snakket om i kroppsøvingssammenheng. En av kroppsøvingslærerne hadde fått relevante erfaringer gjennom UNG-prosjektet. Alle kroppsøvingslærerne kunne trekke fram at folkehelse og livsmestring var et hverdagslig tema som de på ulike måter brukte hver dag.

I undersøkelsen spurte jeg også om kroppsøvingslærerne hadde fått noe hjelp med temaet fra skolens ledelse. Funnene mine gir ikke et helhetlig inntrykk av at det er lagt ned utrolig mye tid i å forberede kroppsøvingslærere til å undervise i temaet. Det varierer fra skole til skole, hvor noen føler de har fått gjort mye og er godt i gang, mens andre ikke har brukt noe tid på temaet i faget i det hele tatt. Kroppsøvingslærere svarer at de har enten samarbeidet i emnet med universitetet, kollegaer eller ledelsen. En av de forteller også at informasjonen som ble gitt, ikke gjorde det noe lettere å implementere temaet i kroppsøving. Noen kroppsøvingslærere forteller at de ikke helt enda har klart å løsrive seg fra den gamle læreplanen. Andre forteller at de bruker mye ekstern hjelp, som utdanningsdirektoratet og universitetet, for å undervise med temaene folkehelse og livsmestring. Funnene i dette delspørsmålet tyder på at kroppsøvingslærere har i ulik grad begynt å jobbe med temaet i kroppsøving. Jeg vil tro at forskjellen ligger i at læreplanen er delvis innført og at mange kroppsøvingslærere tenker å teste ut temaet litt først som en «lett-versjon».

I skolen er det ingenting som tilsier hvem som skal få lov til å undervise i temaet folkehelse og livsmestring. Dette kan også gjøre kompetansen i temaet på skolen varierende. Bare en av kroppsøvingslærerne sier at de har samarbeidet med universitetet for å undersøke arbeidet med temaet. Etter min mening bør kroppsøvingslærere som skal undervise i et tema som omhandler psykisk helse ha en viss formell kompetanse i temaet. Denne kompetansen er det hovedsakelig det psykologiske miljøet i Norge som skal besitte. Hvem skal gjøre hva i fremtiden.

3. Hvordan tenker kroppsøvingslærere når de tar i bruk temaet i kroppsøvingsundervisningen?

I dette delspørsmålet undersøkte jeg hvordan kroppsøvingslærerne tenker når de tar i bruk temaet i praksis. Funnene viser at kroppsøvingslærere har fått flere ulike erfaringer basert på hvordan de tenker om temaet. Flere av kroppsøvingslærerne legger vekt på innsats, glede og mestring. Dette karakteriseres som å jobbe aktivt i et læringsorientert klima.

En kroppsøvingslærer har tenkt at vurdering for læring er godt egnet vurderingsverktøy for å fremme positiv psykisk helse. En av kroppsøvingslærerne har forsøkt å få elevene til å ikke sammenligne seg med andre. Denne kroppsøvingslæreren har tenkt at elevene lettere kan bli psykisk stresset av resultatpress. Å fjerne sammenligningskultur er et godt eksempel hvis man vil bort fra resultatorientert klima. Her har kroppsøvingslæreren tenkt at det økte presset om å oppnå gode resultater har en sammenheng med hvordan man vurderer elevene.

En annen kroppsøvingslærer bekrefter også at det er blitt mindre testing enn tidligere og tenker det er lurt å bruke de 5 siste minuttene til å ufarliggjøre hva man tenker og føler.

En av kroppsøvingslærerne har tenkt at elevene i større grad skal utfordre meningen med å oppleve mestring. Det er også blitt innført et variert tilbud i undervisningen hvor elevene skal lindre stress.

Den siste kroppsøvingslæreren tenker at det ikke skal være nødvendig å nevne alle samfunnsproblemene i en undervisning, men heller hjelpe elevene individuelt.

Jeg vil derfor konkludere med at elevene lærer om folkehelse og livsmestring med ulikt utbytte. Dette vil også resultere i at kompetansen eller ryggsekken etter endt skolegang i stor grad vil være ulikt fra elev til elev, basert på hvordan kroppsøvingslæreren har tenkt om temaet og hvordan de praktiserer temaet i undervisning.

4. Hvilke muligheter ser de med folkehelse og livsmestring?

Kroppsøvlingslærerne ser mulighetene ved å bruke temaet til å gjøre undervisningen mer virkelighetsnært og relevant for elevene. De ser at det er relevant å være på et mer personlig nivå sammen med elevene. Noen kroppsøvlingslærere ser også mulighetene med å samarbeide tettere sammen med lærere i andre fag slik at innholdet i temaene ikke overkjører hverandre. Det største funnet er at alle kroppsøvlingslærerne har endret måten de snakker med elevene på. Det skal snakkes mer åpent, og man skal forsøke å prate om det som er vanskelig. Man skal få elevene til å sette ord på det. Det har vært viktig for en av kroppsøvlingslærerne at temaet de diskuterer skal være virkelighetsnært i nøyaktig det tidspunktet temaet blir tatt opp.

5. Hvilke utfordringer ser de med folkehelse og livsmestring?

Kroppsøvlingslærerne ser utfordringene ved å praktisk gjøre temaet virkelighetsnært, samtidig som det er en mulighet. I tillegg har samarbeidet mellom lærere blitt bedre, men også mer utfordrende. Det er mye innhold som tar tid fra det rent faglige i kroppsøving. Det har også blitt sagt at det er vanskelig å bedømme hvilke egenskaper elevene egentlig skal trene på når temaet er inkludert i undervisningen. En av kroppsøvlingslærerne trekker fram at hele temaet er en utfordring fordi klassene er for store til å bruke tematikken på individnivå. Det er enighet blant kroppsøvlingslærerne at manglende kompetanse på området gjør at det er vanskelig å bruke folkehelse og livsmestring i kroppsøving. Skolen må derfor få et mer bevisst forhold til begrepet psykisk helse, slik at man kan forebygge psykiske vansker og lidelser hos elever (Berg, 2005, s. 53).

Referanser

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* San Fransisco: Jossey-Bass. Google Scholar
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen.* Gyldendal Akademisk.
- Asbjørnsen, A., Manger, T. og Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, A. (2021) Ungdata 2021. Nasjonale resultater. NOVA Rapport. Oslo: NOVA rapport.
Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen.* Gyldendal akademisk.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19-sider. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/342691774_Sprakbruk_om_kroppsoving_Et_kritisk_blikk_pa_ny_laereplan_i_Fagfornyelsen_LK20
- Brøyn, T. (2018) Lærerens bidrag til elevenes livsmestring. *Bedre skole.* Hente fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Dalen, M. (2013) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* (2.Utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse.* Cappelen Damm Akademisk

- Elvebakken, K.T, Fjær, S. Ludvigsen, K. Ravneberg, B & Stenvoll, D. (2008) Variasjoner i forebyggingspolitikk. Elvebakken & Stenvoll (Red.) Reisen til Helseland (s. 177-s.202). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Folkehelseloven. (2011) Lov om folkehelsearbeid (Folkehelseloven). (LOV-2011-06-24-29)
Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Helseinnovasjonssenteret. (2020, 7. desember). Folkehelse- hva er det og hvorfor er det viktig?
Hentet fra <https://www.helseinnovasjonssenteret.no/b/folkehelse--hva-er-det-og-hvorfor-er-det-viktig>
- Høgheim, S (2020). *Masteroppgaven I GLU*. (1. Utg.) Fagbokforlaget
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red), Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv (s. 255-278). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2015) Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø
Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nu201520150002000dddpdfs.pdf>
- Kvarv, S (2021) Vitenskapsteori – Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner. Oslo – 2021: Novus forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019) Det kvalitative forskningsintervju. (3.Utg). Gyldendal. Oslo.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen. Hentet fra
<https://www.lnu.no/wpcontent/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nu201520150008000dddpdfs.pdf>

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus forlag.

Nordahl, T. (2018) Inkluderende felleskap for barn og unge – ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Forlag: Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (4. utg.). Universitetsforlaget.

Sletten, M. A. og Bakken, A. (2016). Psykiske helseplager bant ungdom. Tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. NOVA Notat 4/16. NOVA.

Spurkeland, J. (2015). Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen. Fagbokforlaget

Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Forebygging. <https://skole.forebygging.no/Artikler--Kronikker1/Relasjonskompetansesom-grunnlag-for-a-skape-resultater-i-arbeid-og-pa-skole/>

Utdanningsdirektoratet (2019) Læreplan i kroppsøving – LK20
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Regjeringen (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnetdel---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017) Overordnet del.
Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2019) Overordnet del – Prinsipper for læring - Tverrfaglige temaer.
Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet (2017) Overordnet del – Prinsipper for læring - Folkehelse og livsmestring, 2.5.1. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet (2019) Slik ble læreplanene utviklet

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet (2019) Læring og trivsel – Læreplanverket – Fagspesifikk støtte – 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/>

Utdanningsdirektoratet (2021). Læring og trivsel – Læreplanverket – Fagfornyelsen – Slik ble læreplanene utviklet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet (2021). Temaene i elevundersøkelsen - Vurdering for læring

Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2022). Læring og trivsel – Vurdering – tilbakemeldinger.

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Ungdata (2022) Informasjon til foresatte og ungdom.

Hentet fra: <https://www.ungdata.no/informasjon-til-ungdom-og-foresatte/>

Ungdata (2020) Stress, press og psykiske plager blant unge.

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

Wiker, G (2015) Krever psykologi i Skolen

Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Høsten 2020 ble det innført nye læreplaner i den norske skolen. I læreplanene ble det innført tre tverrfaglige temaer:

1. folkehelse og livsmestring, 2. demokrati og medborgerskap, 3. bærekraftig utvikling.

De tre aktuelle temaene er utfordringer som krever engasjement og innsats fra flere deler av samfunnet. Psykisk helse har for første gang kommet tydelig inn i læreplanen og på denne måten skal sammenhengen mellom fysisk og psykisk helse fremheves i kroppsøvingsundervisningen.

- 1) Kan du fortelle litt om bakgrunnen din, og hvorfor du underviser i kroppsøving?
- 2) Kjenner du til temaet folkehelse og livsmestring? Hvordan vil du forklare hva det er?
- 3) Har skolen din brukt tid på å arbeide med det tverrfaglige temaet: folkehelse og livsmestring?
- 4) Hvordan har ledelsen lagt til rette for å jobbe med temaet i kroppsøving?
- 5) Hva tenker du er intensjonene med å innføre folkehelse og livsmestring?
- 6) Hva slags utbytte tenker du er det er viktig at elevene skal sitte igjen ved bruk av temaet i kroppsøving?
- 7) Har du noen tanker om hvordan du kan ta i bruk temaet i kroppsøvingsundervisningen?
- 8) Har du gjennomført et undervisningsopplegg som inneholder temaet i kroppsøving?
- 9) I hvilken grad mener du at du er kompetent til å undervise i temaet i kroppsøving?
- 10) Hvilke muligheter ser du med temaet i kroppsøving?
- 11) Hvilke utfordringer ser du med temaet i kroppsøving?
- 12) Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *folkehelse & livsmestring?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente kroppsøvingslærere sin tolkning av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Alexander Aagenes. Jeg går 'Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn' med masterstudium i kroppsøving ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Dette informasjonsskrivet blir sendt til deg ettersom min masteroppgave ønsker å gjøre intervjuer med kroppsøvingslærere. Jeg ønsker derfor å ha deg som min informant, og utføre et intervju i lag med deg. 2021/2022 skriver jeg min masteroppgave med følgende problemstilling:

Hvordan forstår kroppsøvingslærere intensjonene med det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» og hvordan påvirker det tverrfaglige temaet undervisningen i kroppsøvingsfaget?

Innføringen av folkehelse og livsmestring er et relativt nytt tema sendt fra utdanningsdirektoratet til lærere som skal iverksette det inn i skolehverdagen. Jeg vil derfor intervjuere lærere som har erfaring og tolkning av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan deres undervisningspraksis blir påvirket i kroppsøvingsfaget. Lærere sin stemme er nyttig i denne sammenheng da de hver dag er i tilknytning til elever og undervisningsmateriale. Jeg er derfor ute etter dine tanker og forståelse av innføringen av folkehelse og livsmestring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er mellom 4-6 intervjuedtakere som får denne henvendelsen. Din henvendelse om å delta er basert på din kvalifikasjon som kroppsøvingslærer i et trinn som ifølge Utdanningsdirektoratet har innført det tverrfaglige temaet 'folkehelse og livsmestring' i skolen 2020.

Personopplysninger om deg er hentet enten gjennom personlig nettverk eller gjennom kontakt med din skoleledelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette informasjonsskrivet blir sendt til deg ettersom jeg ønsker å gjøre intervjuer av kroppsøvingslærere i min masteroppgave. Jeg ønsker derfor å ha deg som min informant til et intervju som vil vare rundt 45 minutter.

Intervjuene vil bli gjennomført med lydopptak, som vil kreve samtykke av deg som informant. Informasjon som blir innhentet vil forbli anonym og være empiri for tolkning og drøfting i masteroppgaven. Datainnsamling og opptak vil bli slettet når masteroppgaven er levert og godkjent. Som informant har du til enhver tid mulighet til å trekke deg fra intervjuet, uten å oppgi hverken begrunnelse eller forklaring. Du er på ingen måte bundet til å utføre hele intervjuet eller få opplysningene dine analysert i masteroppgaven min. Dette er gjeldende fra intervjuet starter og til oppgaven er levert. Du kan etter ønske få et utkast av oppgaven før den leveres., og gi tilbakemeldinger som du mener kan være uriktig forstått eller referert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Opplysningene om deg vil ikke bli brukt til noe annet enn det som er opplyst. Som i informasjonsskrivet over vil opplysninger om deg være anonymt med bruk av en kode eller et fiktivt navn. Du vil ikke bli gjenkjent basert på datainnsamlingen som blir nedskrevet etter opptak. Datamaterialet vil ikke på noen måte kunne direkte eller indirekte identifisere deg eller skolen du jobber på.
- Undertegnende og veileder av masteroppgaven vil være de eneste med tilgang til datamaterialet, men du kan få innsyn til ditt eget datamateriale etter ønske.
- Intervjuene vil bli gjennomført med lydopptak, noe som vil kreve samtykke av deg som informant. Informasjon som blir innhentet vil forbli anonym og den vil bli empiri for tolkning og drøfting i masteroppgaven. Datainnsamling og opptak vil bli slettet når masteroppgaven er levert og godkjent. Datainnsamlingen i oppgaven er kun drøftinger og informasjon som blir gitt underveis i intervjuet, som er relevant for problemstillingen i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Etter denne datoen vil data og opplysninger om deg bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Johan Ludvik Lund som prosjektansvarlig. E-post: Johan.L.Lund@usn.no eller telefon: 952 58 573

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. Personvernombudet kan nås via E-post: pesonverombud@usn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/veileder)

Johan Ludvik Lund

Alexander Aagenes

Samtykkeerklæring

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

- å delta i *intervju*
- at mine opplysninger kan behandles frem til prosjektet avsluttes 01.06.2022

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

18.02.2022, 03:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering

Referansenummer

472741

Prosjekttittel

Masterprosjekt - USN - Kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Johan Ludvik Lund, Johan.L.Lund@usn.no, tlf: 35952885

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Alexander Aagenes, 153469@usn.no, tlf: 90049933

Prosjektperiode

23.08.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

17.02.2022 - Vurdert

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61df322b-84ea-4caa-8b96-d968f03eb961>

1/2

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!