



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	301
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25727
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Hvordan forstår et utvalg lærere begrepene folkehelse og livsmestring?

How does a selection of teachers understand the concepts of public health and life skills?

Fartein Øysteinson Undertun

Grunnskolelærerutdanningen 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Jonas Vindedal Langlo og Nicolay Stien

Mai 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Forord

Det er med ydmykhet jeg nærmer meg slutten av en femårig lærerutdanning der jeg har utviklet meg enormt innenfor lærerprofesjonen. Jeg har innhentet mye erfaring som klasseleder, medarbeider og medmenneske, og erfart vanskelighetene med undervisning i koronapandemien, både som student og i lærerrollen. Gjennom det siste året med masterarbeid har jeg utviklet meg som forsker og innhentet mye kunnskap om kroppsøvningsfaget i et livsmestrings- og folkehelseperspektiv. Gjennom dyptgående arbeid og intervju med kroppsøvingslærere har jeg fått en sterkere tilknytning til lærerprofesjonen, og har blitt enda tryggere i min rolle i et profesjonsfellesskap.

Jeg vil rette en stor takk til deltakerne i prosjektet, uten dere hadde det ikke vært grunnlag for denne masteroppgaven, og dermed har dere spilt en avgjørende rolle i mitt arbeid. Takk for at dere var villige til å stille opp, selv om dette var på bekostning av deres egen fritid. Jeg håper samtidig dere har fått utbytte av å delta, og blitt enda mer bevisste på hvilke samfunnsutfordringer vi gjennom læreryrket kan bidra til å løse.

Jeg vil også rette en takk til mine veiledere, som med iver har bidratt til å finne den beste problemstillingen og som har stått klar for å lese gjennom og komme tilbakemeldinger underveis. Jeg har blitt oppmuntret og motivert av deres tilbakemeldinger, og jeg er svært takknemlig for at dere har vært tilgjengelig selv utenfor arbeidstid.

Til slutt vil jeg også takke familie som jeg har kunnet diskutere med, og komme frem til løsninger og strategier for videre arbeid. Dere har motivert meg til å stå på, og bidratt til at jeg har kommet meg videre i arbeidet. Jeg vil rette en ekstra takk til min tålmodige samboer som har tatt ekstra ansvar for vår datter mens jeg har jobbet lange kvelder. Uten din oppmuntring og støtte hadde dette arbeidet vært mye vanskeligere.

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler, som tittelen og problemstillingen antyder, om hvordan lærere forstår begrepene folkehelse og livsmestring, og hvordan de ser dem i sammenheng med kroppsøvfingsfaget. Folkehelse og livsmestring gikk inn i den nye læreplanen som tverrfaglig tema, og skal dermed spille inn i alle fag i skolen. Dette etter en utvikling der aktivitetsnivået blant unge synker, og fedme og overvekt har blitt mer vanlig. Innledningsvis blir det gjort rede for relevant teori knyttet til mestring og mestringstro. Av relevante teorier kan Banduras (1993) sosialkognitive teori, Dwecks (2017) teori om fastlåst og lærende tanke sett og Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori nevnes.

I metoddelen blir det gjort rede for metodevalg og arbeidet med å rekruttere deltakere, utarbeide en intervjuguide og hvordan intervjuene ble gjennomført og datamaterialet bearbeidet. Bearbeidningen ble gjort i form av en tematisk analyse, og et kodingsprogram ble benyttet for å kartlegge tema og kode datamaterialet.

Av konkrete resultat ble det kartlagt at deltakerne mente det var blitt arbeidet for lite med temaet i jobbsammenheng, og at den kompetansen og forståelsen de hadde kom på bakgrunn av egen erfaring. Det ble også avdekket flere problemområder i dagens skole, sett fra et folkehelse- og livsmestringsperspektiv, der inaktivitet og garderobeproblematikk kan nevnes som stikkord. Undersøkelsen viser at kroppsøvfingslærere anser det å skape bevegelsesglede som det viktigste i kroppsøvfingsfaget, sett i et folkehelse- og livsmestringsperspektiv. Oppgaven dreier seg i stor grad rundt dette.

Abstract

This master's thesis deals, as the title and problem statement suggest, with how teachers understand the concepts of public health and life skills, and how they see them in connection with physical education. Public health and life skills entered the new curriculum as a cross-disciplinary theme and should thus play a role in all subjects in school. This after a development where the activity level among young people is declining, and obesity and overweight have become more common. Initially, an account is given of relevant theory related to coping and coping belief. Of relevant theories, Bandura's (1993) social cognitive theory, Dweck's (2017) theory of fixed and learning mindset and Deci & Ryan's (2000) self-determination theory can be mentioned.

In the method section, an account is given of method selection and the work of recruiting participants, developing an interview guide and how the interviews were conducted, and the data material processed. The processing was done in the form of a thematic analysis, and a coding program was used to find themes and code the data material.

Among the results, it was found that the participants felt that too little work had been done with the topic in a work context, and that their competence and understanding was a result of their experience within the profession. Several problem areas were also uncovered in within the school system, seen from a public health and life skills perspective, where inactivity and wardrobe problems can be mentioned as keywords. The survey shows that physical education teachers consider creating joy of movement as the most important thing in physical education, seen from a public health and life skills perspective. The assignment revolves mainly around this.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	1
1.2 Bakgrunn for tema	1
2.0 Teorigrunnlag	2
2.1 Begrepsavklaring	2
2.2 Mestring	3
2.3 Mestringstro	4
2.4 Bandura og sosialkognitiv teori	5
2.4.1 Kilder til mestringstro.....	6
2.4.2 Kritikk av Banduras sosialkognitive teori	9
2.5 Dwecks teorier om tankesett	10
2.6 Selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan	12
2.6.1 Tradisjonell motivasjonsteori	13
3.0 Metode.....	14
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	14
3.2 Intervju som metode	15
3.3 Etske avveininger.....	17

3.4 Utvalg.....	20
3.5 Intervjuguide	21
3.6 Gjennomføring av intervju.....	23
3.7 Intervjuets kvalitet	24
3.8 Transkripsjon	26
3.9 Analyse	28
3.9.1 Tema	30
3.10 Et kritisk blikk på metode og utvalg	32
4.0 Resultat.....	33
4.1 Lærerens kompetanse og forhold til livsmestring og folkehelse	33
4.1.1 Lærerens trygghet	34
4.1.2 Lærernes forhold til begrepene livsmestring og folkehelse.....	35
4.1.3 Kompetansekrav	38
4.2 Trygt læringsmiljø og psykisk helse	39
4.2.1 «Feiltastisk».....	39
4.2.2. Nivåforskjeller og synlighet	40
4.2.3 Garderobeproblematikk	41
4.3 Motivasjon, deltakelse og bevegelsesglede	43
4.3.1 Vil ikke anstrenge seg.....	43
4.3.2 Bevegelsesglede.....	44
4.3.3 Nivåforskjeller og motivasjon	45

4.4 Oppsummering av resultat	46
5.0 Diskusjon.....	47
5.1 Forhold til livsmestring og folkehelse	47
5.2 Problemer blant dagens unge	48
5.2.1 Kosthold.....	48
5.2.3 Manglende fysisk aktivitet.....	49
5.2.3 Fedme og overvekt	51
5.3 Læringsmiljø, trivsel og motivasjon	51
5.3.1 Sammenhenger og problemområder.....	51
5.3.2 Elevmedvirkning	54
5.3.3 Mestring og bevegelsesglede.....	55
6.0 Oppsummering og konklusjon	56
6.1 Oppsummering.....	56
6.2 Konklusjon.....	57
6.3 Videre forskning	58
7.0 Litteraturliste	59
Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	61
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	63
Vedlegg 3: Sikt: Vurdering av behandling av personopplysninger	67

1.0 Innledning

1.1 Problemstilling

Problemstillingen for denne masteroppgaven er som tittelen også sier:

«Hvordan forstår et utvalg kroppsøvingslærere begrepene folkehelse og livsmestring?»

1.2 Bakgrunn for tema

Bakgrunnen for valg av temaet er det økte søkelyset vi ser i den nye læreplanen (LK20) på nettopp folkehelse og livsmestring. Dette er overordnede begrep i læreplanen, og skal dermed komme til syne i alle fag i grunnskolen.

Folkehelse og livsmestring som overordnet tema i læreplanen, har som mål å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gi muligheten for at de kan ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formålet er dermed å påvirke folkehelsen ved å gjøre elevene i stand til å ta gode helsevalg gjennom livet, og utdanningen skal gjøre elevene i stand til å kunne forstå og påvirke faktorer som påvirker egen helse. Dermed henger begrepene tett sammen, og er svært aktuelt i kroppsøvingsfaget der LK20 peker på at elevene blant annet skal få kunnskap om ulike perspektiv på bevegelsesaktiviteter og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre skal faget også fremme et godt selvbilde, som kan gi elevene en trygg identitet, og faget kan dermed også påvirke elevenes psykiske helse.

I et historisk perspektiv er folkehelsen kanskje bedre enn noen gang, om man sammenligner med folkehelsen på 1800-tallet. Folkehelseinstituttet (2014) publiserte i 2014 rapporten *Folkehelse i Norge 1814-2014*, der folkehelsen har gått gjennom faser og utvikling fra hungersnød og stor andel av infeksjoner i sykdomsbildet på 1800-tallet, til 1900-tallets overgang fra virusbekjempelse til hjerte- og karsykdommer. Hjerte- og karsykdommene kom etter at fattigdommen ble mindre og levestandarden bedre, og den økte levealderen gjør i dag også at flere lever lenge med kroniske sykdommer (Folkehelseinstituttet, 2014). Rapporten fra Folkehelseinstituttet (2014) avslutter med en tydeliggjøring av de nye utfordringene vi som samfunn står overfor i et folkehelseperspektiv, og peker på levevaner og livsstil i sammenheng med «de sosioøkonomiske, kulturelle og miljømessige betingelsene i

samfunnet».

Det er med andre ord levevanene og livsstilene til enkeltpersoner som i dag er den største «trusselen» mot folkehelse, og ikke alvorlige sykdommer og virusinfeksjoner som vi historisk sett har hatt tidligere. Levevaner og livsstiler er likevel noe som kan påvirkes ved å gi økt kunnskap til samfunnsborgerne, og det er dermed naturlig at dette er overordnede temaer i læreplanen. Dette prosjektet skal gå i dybden på hvordan kroppsøvlslærere forstår begrepene og problematikken, og hvordan de jobber for at elevene skal få kunnskapen til å kunne påvirke egne livsvalg, og hvordan elevene motiveres til livslang bevegelsesglede.

2.0 Teorigrunnlag

2.1 Begrepsavklaring

Folkehelse og livsmestring er som tidligere vist sentrale begrep i den nye læreplanen (LK20), men begrepene kan oppfattes som vide og ikke nødvendigvis enkle å definere (Madsen, 2020).

Livsmestring som begrep kommer til syne i læreplanen (LK20), men også i Opplæringslovens formålsparagraf (§1-1) der det kommer til uttrykk at elevene skal kunne mestre sine egne liv for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Mens opplæringsloven ikke går nærmere i dybden på hva folkehelse og livsmestring faktisk er, finner vi en mer utdypende definisjon hos Utdanningsdirektoratet gjennom læreplanen, LK20. Denne sier følgende:

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

Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. 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 elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Aktuelle områder innenfor temaet er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, og forbruk og personlig økonomi. Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet (Utdanningsdirektoratet, LK20, 2020).

Definisjonen i læreplanen beskriver godt sammenhengen mellom *livsmestring* og *folkehelse*, samtidig som den gir et godt bilde på hvorfor dette er viktige begrep i et samfunnsperspektiv. I skolesammenheng kan den likevel fremdeles fremstå som noe diffus og lite konkret (Madsen, 2020). Som overordnet tema gis det ikke klare retningslinjer for hvordan man kan, skal eller bør planlegge og gjennomføre undervisningen for å sikre at elevene får denne kompetansen. Læreplanen sier dette om folkehelse og livsmestring i kroppsøving:

«I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Elevene skal også lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta gode valg for egen og andres helse gjennom livet.» (LK20).

Mens intensjonen bak temaet utdypes og spesifiseres i sammenheng med kroppsøvingsfaget, er det fremdeles noe uklart hvordan dette skal foregå i praksis. I enhver profesjon vil det være en balanse mellom frihet til å selv avgjøre hvordan profesjonsutøveren skal utføre sitt arbeid, og klare føringer på hva og hvordan noe skal gjennomføres (Mausethagen, 2015). Dette kan bety at læreren selv står fritt til, på bakgrunn av sin profesjonelle kompetanse og gjennom sitt profesjonsfellesskap å avgjøre hvordan man skal utforme undervisningen på bakgrunn av denne «bestillingen» i læreplanen. Det er også gjerne denne friheten lærerne har til egenutvikling og selv forme undervisningshverdagen som er bakgrunnen for denne undersøkelsen.

2.2 Mestring

Ifølge Madsen (2020) er begrepet *mestring* også mye brukt i psykologien og han viser til psykologiprofessor Frode Svartdals definisjon hos Store Norske leksikon som sier følgende:

Mestring er et mye brukt begrep i moderne psykologi som generelt viser til det at en person håndterer oppgaver og utfordringer som vedkommende møter i livsløpet. Det kan dreie seg om konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer (håndtere skilsmisse, alvorlig sykdom, vedvarende stress). (Store Norske Leksikon, 2018).

Denne definisjonen underbygger og læreplanens definisjon, og Svartdal peker på flere momenter og eksempler på hva *mestring* er. Svartdals eksempler på dette passer også godt inn i et kroppsvingsperspektiv, og resiliens, eller motstandsdyktighet, trekkes frem som et viktig moment. Resiliens er et psykologisk begrep som omhandler hvordan personer håndterer vanskelige situasjoner, og at momenter som pågangsmot, selvbilde og troen på egen kapabilitet virker positivt på individets evne til å håndtere en situasjon, mens negativ grubling virker negativt på denne evnen (Madsen, 2020). I et kroppsvingsperspektiv kan man trekke frem flere av disse eksemplene og se på dem som relevante. Momenter som selvbilde, troen på egen kapabilitet, sosial støtte er sentrale i forskjellige kroppsvingssituasjoner.

2.3 Mestringstro

Svartdal trekker videre frem begrepet *Self-efficacy* som fra engelsk kan oversettes til følelse av mestringsevne, eller mestringstro. Begrepet omhandler hvordan individers tro på egne evner påvirker dets evne til å løse situasjoner. Mestringstro er et sentralt begrep hos A. Bandura, og må ifølge Svartdal (2021) skilles fra mestring, og viser dette ved at en person kan ha lav akademisk mestringstro, men ha høy tro på egne idrettsprestasjoner. I begge tilfellene vil denne mestringstroen ha en påvirkning på selve mestringen, men også hvilke ambisjoner personen setter seg og den motivasjonen personen møter utfordringen med (Store norske leksikon, 2021). Svartdal ser dette i sammenheng med attribusjon, og hvordan personer beskriver omstendighetene rundt egne prestasjoner, og begrepene *fixed* og *growing mindset* som fra engelsk kan oversettes til fastlåste tankesett og lærende tankesett (Madsen, 2020). Dette kan eksemplifiseres ved utsagn som «*Dette klarte jeg ikke, og dette kommer jeg aldri til å få til*» (fastlåst tankesett), og «*Dette har jeg ikke lært meg enda, så jeg blir nødt til å øve litt til*» (lærende tankesett). Personer som har et *lærende tankesett*, har dermed større sannsynlighet for å gi noe et nytt forsøk, for eksempel å gjenta en turnbevegelse selv om den

er vanskelig.

Det blir videre naturlig å se sammenhengen med livsmestring og kroppsøving som fag, der faget kan være en arena for å styrke elevenes selvbilde, legge til rette for at de kan få økt motivasjon og tro på seg selv, og det kan være en arena som skaper bevegelsesglede som eleven kan ta med seg gjennom livet. Når det er sagt, kan man også se for seg situasjoner der det stikk motsatte kan bli tilfellet og læringsmiljøet ikke oppfattes som trygt for eleven. I slike tilfeller kan eleven få negative opplevelser knyttet til faget, for eksempel ved å bli (for mye) presset til å gjøre ting eleven syntes er ubehagelig, dersom det er tilfeller av kroppspress, dårlig selvbilde og dårlig sosial støtte i læringsmiljøet. Man kan også da tenke seg at en elev med negative erfaringer i kroppsøving vil utvikle et dårligere forhold til kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet generelt.

2.4 Bandura og sosialkognitiv teori

Banduras teorier om mestringstro underbygger også disse antakelsene, og gjennom hans arbeid finner vi kilder til mestringstro og sammenhenger mellom mestring, mestringstro og motivasjon. Begrepet mestringstro omhandler som tidligere vist individers egne tanker om egen mestring og evne til mestring. Bandura selv omtaler temaet slik:

“A strong sense of efficacy enhances human accomplishment and personal well-being in many ways. People with high assurance in their capabilities approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided. Such an efficacious outlook fosters intrinsic interest and deep engrossment in activities. They set themselves challenging goals and maintain strong commitment to them. They heighten and sustain their efforts in the face of failure. They quickly recover their sense of efficacy after failures or setbacks. They attribute failure to insufficient effort or deficient knowledge and skills which are acquirable. They approach threatening situations with assurance that they can exercise control over them. Such an efficacious outlook produces personal accomplishments, reduces stress and lowers vulnerability to depression.”

In contrast, people who doubt their capabilities shy away from difficult tasks which they view as personal threats. They have low aspirations and weak commitment to the goals they choose to pursue. When faced with difficult tasks, they dwell on their personal deficiencies, on the obstacles they will encounter, and all kinds of adverse outcomes rather than concentrate on how to perform successfully. They slacken their efforts and give up quickly in the face of difficulties. They are slow to recover their sense of efficacy following failure or setbacks. Because they view insufficient performance as deficient aptitude it does not require much failure for them to lose faith in their capabilities. They fall easy victim to stress and depression.” (Bandura, 1994).

Det er på bakgrunn av Banduras teorier og beskrivelser lett å se fordelene av god mestringstro i et folkehelseperspektiv, og begrepene folkehelse og livsmestring i opplæringen handler dermed også om det psykiske aspektet ved elevenes mestringstro.

2.4.1 Kilder til mestringstro

Bandura peker på fire kilder som påvirker mestringstro, eller *self-efficacy*, og disse vil bli forklart nedenfor.

Mestringserfaringer

Den mest effektive kilden til oppbygging av mestringsfølelse er mestringserfaringer, altså spesifikke hendelser eller utfordringer en person klare å mestre og overkomme (Bandura, 1994). Det er likevel slik at dersom man utelukkende er vant til «lett» suksess, er man også vant til raske resultater. Dette kan i et mestringstro-perspektiv virke mot sin hensikt, da man lettere blir lei og motløs. For å bygge et solid fundament for mestringstro er man dermed avhengig av å overkomme utfordringer gjennom relativ høy innsats og arbeid (Bandura, 1994). I et opplæringsperspektiv er dette også i tråd med prinsippene for tilpasset opplæring der undervisningen, eller utfordringene eleven blir utsatt for er tilpasset elevens nivå og er verken for lett eller vanskelig å overkomme.

Vikarierende erfaringer

Videre peker Banduras teorier på vikarierende erfaringer gitt gjennom sosiale modeller. Dette handler om hvordan et individ påvirkes og motiveres av å observere andre personer med samme forutsetninger mestre en hindring eller utfordring (Bandura, 1994). Dette er kanskje spesielt relevant i kroppsøvningsfaget der elevene i stor grad møter nytt innhold med samme utgangspunkt, og når Kari observerer Per klare å stupe kråke, kan Kari få økt tro på at også hun kan klare å stupe kråke. Samtidig er det utfordringer knyttet til dette og hvordan mestringstro påvirkes av andres erfaringer. Det er nemlig slik at dette aspektet med vikarierende erfaringer går begge veier, og dersom et individ observerer noen med omtrentlig samme utgangspunkt som til tross for høy innsats mislykkes i møte med en utfordring eller hindring, så kan dette svekke troen på at man selv kan overkomme den samme hindringen (Bandura, 1994). På denne måten kan individet undergrave sin egen mestringstro og møte aktiviteten, hindringen eller utfordringen med en innstilling som sier at «*dette vil jeg ikke klare*». Denne virkningen av vikarierende erfaringer påvirkes av hvordan individet selv vurderer hvor likt nivå han eller hun har med den som blir observert (omtalt som modell i Banduras teorier). Derfor vil egen mestringstro ikke påvirkes i stor grad dersom individet mener modellen har forskjellig grad av forutsetning for å mestre en oppgave, og for å bygge videre på tidligere eksempel vil ikke Per miste troen på egne ferdigheter når han observerer Kari mislykkes i å stupe kråke, dersom han selv driver med turn på fritiden og sannsynligvis har et mye høyere nivå enn Kari.

Som vist tidligere, er det større sannsynlighet for at observatøren påvirkes av modellen dersom likheten mellom observatør og modell er stor. Denne likheten kan omhandle kompetanse, alder, kjønn og den sosiale bakgrunnen individene har. I boka *Livet i skolen* (2013) omtales også Banduras teorier og begrepene «*mastery models*» og «*cooping models*». Den defineres «*Mastery models*» som modeller som føler seg trygge i møte med en oppgave eller utfordring, og som heller ikke gjør feil i utføringen. På den andre siden defineres «*Cooping models*» som i de tilfeller der modellen viser usikkerhet eller frykt i møte med den samme utfordringen, men som gradvis mestrer og overkommer den (Manger m.fl., 2013). Ved å definere disse modellene viser Bandura at individer som lett tar til seg ny lærdom kan ha godt av å observere såkalte «*mastery models*», som på en selvsikker og trygg måte gjennomfører en oppgave. På den andre siden kan personer som selv er usikre ha godt av å observere modeller som selv viser den samme usikkerheten, men etter gjentagende innsats likevel mestrer oppgaven. Bandura peker på at denne måten også kan hjelpe observatøren til å

forstå at grunnen til at man kan mislykkes kan være for lite innsats og erfaring, og ikke nødvendigvis dårlige evner (Manger, 2013).

Vikarierende erfaringer kan dermed være avgjørende for hvordan elevene selv vurderer sine evner til å mestre i undervisningen, og at bevissthet knyttet til hvem som er observatør og hvem som er modell er viktig. Dette forholdet er også kontinuerlig og foregår hele tiden.

Verbal overtalelse

Den tredje kilden til mestringsstro er verbal overtalelse, oversatt fra engelsk *Social persuasion*. Dette handler altså om hvordan man har større sannsynlighet for å oppnå mestringsstro dersom man blir overbevist om at man kan har evnene til å mestre og overkomme en utfordring (Bandura, 1994). Mangelen på slik overtalelse kan skape et tankesett der individet forsterker tvilen på seg selv, og dveler over egne negative erfaringer i møte med utfordringer. I undervisningen handler det om å overtale eleven om at også han eller hun har det som skal til for å mestre, og unngå at eleven føler mislykkethet og taper motivasjon for deltakelse.

Det er likevel slik at det er lettere å undergrave mestringsstroen enn å legge til rette for økt mestringsstro gjennom verbal overtalelse. Banduras (1994) teorier om verbal overtalelse viser at urealistisk stor oppmuntring etterfulgt av skuffende resultater fører til svekket mestringsstro. Med andre ord kan man undergrave mestringsstroen til en elev dersom man som lærer gir falske forhåpninger, og det blir dermed viktig at læreren eller den som driver verbal overtalelse faktisk har troen og er overbevist på at eleven faktisk har det som trengs. Samtidig vil personer som har blitt overbevist om at de *ikke* har evnene som trengs unngå utfordrende aktiviteter, og vil lett gi opp i møte med utfordrende aktiviteter (Bandura, 1994). På denne måten vil ikke personen møte utfordringer som ville ført til personlig utvikling og mestring.

I et lærer-elev-perspektiv er det derfor viktig at aktiviteten en elev overtales til å utføre er *litt* mer utfordrende enn hva eleven allerede mestrer, og relasjonen læreren har til eleven, og kunnskapen læreren har om elevens ferdighetsnivå, er avgjørende for korrekt verbal overtalelse (Manger m.fl., 2013). Suksessrike «mestringsbyggere» (fritt oversatt fra efficacy builders) evner å sette sammen situasjoner som fremmer suksess, og unngår å sette personen i møte med for store utfordringer der personen sannsynligvis vil mislykkes ofte (Bandura, 1994). Med andre ord handler det om at læreren må ha forståelse for elevens proksimale utviklingszone, og hva eleven faktisk kan evne å mestre.

Fysiologiske reaksjoner

Den fjerde kilden til mestringstro handler om de fysiologiske reaksjonene til et individ, om å redusere individets stressreaksjoner, og redusere undervurderingen og feilvurderinger av egne evner til å overkomme en utfordring (Bandura, 1994).

Bandura (1994) skriver også om hvordan menneskers somatiske og emosjonelle form eller tilstand påvirker vurderingen av egne evner, og at mennesker i stor grad stoler på disse tilstandene. Derfor kan mestringstro påvirkes i negativ retning når individet tolker stress og anspenhet som en svakhet. Bandura (1994) eksemplifiserer dette ved at når man står overfor en utfordring som krever styrke og utholdenhet, vil man se på tretthet og smerte som en svakhet. I tillegg til det fysiske aspektet vil også humør spille en rolle i individers vurdering av egne evner der positivt humør forbedrer mestringstroen, mens et dårlig humør fører til at man er mer selvkritisk og svekker dermed mestringstro. Mestringstroen forsterkes dersom man opplever mestring i godt humør, og minsker dersom man opplever nederlag i dårlig humør (Manger m.fl., 2013). Hvordan individer oppfatter og tolker slike fysiologiske reaksjoner er mer avgjørende enn selve intensiteten i reaksjonene, og personer som har høy mestringstro vil av slike følelser og reaksjoner motiveres til økt innsatsytelse, mens personer med lav mestringstro vil anse fysiologiske reaksjoner og følelser som anspenhet, nervøsitet og så videre som en svakhet (Bandura, 1994). Måten fysiologiske reaksjoner påvirker et individ er dermed veldig aktuelt i fysiske aktiviteter, og dermed en svært relevant problematikk i Kroppsøvfaget.

2.4.2 Kritikk av Banduras sosialkognitive teori

Det rettes også kritikk mot Banduras sosialkognitive teori, og det kan ifølge Danielsen (2021) oppfattes som et problem at ikke Banduras teori skiller mellom typer av motivasjon, som er aktuelt for å analysere momenter som prestasjonspress og psykisk helse. Deci & Ryan (2000) har også kritisert den sosialkognitive teorien for å ha for sterkt søkelys på resultater noe de mener svekker individets autonomi, altså evnen til å være selvstyrende. Videre mener Deci & Ryan (2000, i Danielsen 2021) at Banduras teori handler mer om at individet skal *oppleve* å være kompetent og ha evnen til å nå bestemte mål og resultater. Banduras teorier inneholder en grad av autonomi i den «resiproke determinismen», som handler om hvordan personlige faktorer, hendelser i omgivelsen og atferd påvirker hverandre og henger sammen, der spesielt

autonomi kommer til uttrykk gjennom de personlige faktorene (Danielsen, 2021). Deci & Ryan retter spesielt kritikk mot at Bandura i hans teorier ikke skiller mellom indre og ytre motivasjon, eller selvbestemt atferd og atferd kontrollert eller påvirket av ytre faktorer (Deci & Ryan, 2000). I tillegg er det hos Bandura lite fokus på elevenes mulighet til å påvirke undervisningen og målene for egen atferd.

2.5 Dwecks teorier om tankesett

Under delkapittelet om mestring ble det kort gjort rede for begrepene «growth» og «fixed mindset», som til norsk kan oversettes til lærende (eventuelt voksende) tankesett og fastlåste tankesett, og hvorfor disse er relevante i et mestringsperspektiv. Lærende tankesett og fastlåste tankesett er sentrale begreper i Carol Dwecks (2017) teorier om hvordan tankesett motiverer mennesker, og hennes arbeid handler om hva det er som gjør at mennesker lykkes eller ikke lykkes i møte med utfordringer, og hvordan deres syn på verden avhenger av deres tankesett.

Dwecks teorier kan knyttes til Banduras (1994) teorier om hvordan somatiske og emosjonelle tilstand påvirker troen på at man kan mestre eller oppnå noe, og Dweck går enda mer i dybden på tankesettet til individet.

Ifølge Dwecks (2017) teorier har man enten et fastlåst tankesett eller et lærende tankesett, og tankesettet spiller en avgjørende rolle i hvordan man lykkes i arbeidet, studier, i forhold og generelt i livet. Slike tankesett ble avdekket i hennes studier om hvordan elever møtte utfordringer, der elevene fikk oppgaver som Dweck antok ville være for vanskelige ut ifra elevenes nivå. Da elevene møtte denne oppgaven, som jo var alt for vanskelig, reagerte enkelte elever med setninger som «*Jeg elsker utfordringer*», og «*Jeg håpte dette ville være informativt*» (Dweck, 2017). Elevene som reagerte slik hadde ikke følelsen av at de mislyktes med oppgaven, men at de var i en læringsprosess og bare ikke var helt der *enda* – et ord Dweck selv mener er sentralt i et lærende tankesett. Elevene i studien hadde selv inntrykket av at intellektuelle menneskelige evner ikke var fastlåste, og at man har et gitt nivå av intelligens, men at intellektuelle ferdigheter utvikles gjennom innsats og arbeid (Dweck, 2017). Et lærende tankesett kjennetegnes ved at man møter og blir motivert av utfordringer, man fortsetter uten å gi opp når man mislykkes eller møter motgang, anser innsats som vegen til mestring, tar til seg lærdom av kritikk og tilbakemeldinger og at man finner lærdom og

inspirasjon av andre (Dweck, 2017).

På den andre siden har man fastlåste tankesett som kjennetegnes ved at man unngår utfordringer, gir lett opp, anser ikke innsats som nyttig siden «man er den man er», ignorerer eller tar seg nær av kritikk og tilbakemeldinger og føler seg intimidert av andres suksess (Dweck, 2017). Med andre ord skilles tankesettene med at personer med fastlåste tankesett er innstilt på at intelligens og evner er noe man har og er født med og dermed er statisk, mens personer med et lærende tankesett mener intelligens og evner kan utvikles gjennom innsats, og at ferdigheter og intelligens dermed er dynamisk og under stadig utvikling.

Selv om Dwecks teorier sier at man enten har et fastlåst tankesett eller et lærende tankesett, betyr ikke det at det gjelder alle områder i en persons liv, men at man alltid har ett av dem innenfor et bestemt område (Dweck, 2017). Dette kan eksemplifiseres ved at en person kan anse sine ferdigheter innenfor matematikk som fastlåste og ha tanker som at *«jeg bare er dårlig i matematikk, og det vil jeg alltid være»*, og samtidig tenke at *«i kroppsøving kan jeg utvikle meg om jeg bare legger ned arbeidet som trengs»*. Hvilke områder en person har et fastlåst eller lærende tankesett defineres av personen selv, og det kan også være mer konkret enn i ovennevnte eksempel. For eksempel kan en person også anse sine ferdigheter innenfor ballspill og ballkontroll som fastlåste, men samtidig tenke at han eller hun gjennom målrettet innsats kan løpe 3000-meteren enda raskere.

Hvilket tankesett man har er altså noe man selv velger, selv om det gjerne er ubevisst. Det er også avgjørende for hvilken innstilling man har til oppgaven eller utfordringen man står overfor. *«Er dette noe jeg kan få til gjennom god innsats, eller har jeg ikke evnene til å kunne løse en slik oppgave?»* Dette er spørsmål som representerer hvert sitt tankesett, og som begge fører til forskjellige handlinger og gjennomføringer av en oppgave. Dersom man genuint tror at sine egenskaper, personalitet, intelligens har et visst nivå som ikke kan utvikles, så vil man ha et behov for å bevise for seg selv og andre at man har en sunn eller fornuftig dose av dem. (Dweck, 2017). Videre peker Dweck på at dette er momenter som er kulturelt ønskelig i et samfunn der vi setter pris på og ønsker oss evner som intelligens og personalitet.

På den andre siden anser man ikke ferdigheter og intelligens som statiske momenter der man har den intelligensen man har og må klare seg med det, men heller som et utgangspunkt for videre utvikling. Et lærende tankesett handler dermed om troen på at de elementære ferdighetene kan utvikles gjennom målrettet innsats. Dette er essensen i Dwecks (2017)

teorier, der hun uttrykker at man burde slutte å igjen og igjen forsøke å bevise hvor god man er, men heller bruke den tiden på å utvikle seg selv til å faktisk bli bedre (Dweck, 2017). Hvilket tankesett man har er med andre ord et valg man *kan* ta.

I et pedagogisk perspektiv skaper dette spørsmål om hvorvidt man kan påvirke elevenes tankesett, og hjelpe dem til å få troen på seg selv og at de gjennom litt innsats kan mestre. I forhold til problemstillingen er det også interessant og relevant hva lærere tenker om dette temaet. Carol Dweck (2017) skriver også i boka *Mindset* om hvilke signal og tilbakemeldinger (engelsk: messages) man som lærer eller forelder sender til barnet. Hun beskriver hvordan barn er spesielt sensitive for slike signaler, og at de også i stor grad kan skape bekymring hos barnet (Dweck, 2017). Slike signaler kan enten være fastlåste eller lærende på samme måte som tankesett, og hvert minste ord eller handling kan sende slike signaler. Dweck (2017) eksemplifiserer hvordan slike signaler kan gi et fastlåst budskap som: «*du har de egenskapene du har, og jeg dømmer dem*» eller hvordan de kan gi et voksende eller lærende budskap som sier: «*Du er en person i utvikling, og jeg er forpliktet til din utvikling.*»

Signalene, eller budskapene lærere og foreldre gir gjennom sine ord og handlinger har stor tyngde hos barna, og ifølge Dweck kan barnet tolke et annet budskap ut ifra tilbakemeldingen som blir gitt. Dette kan eksemplifiseres ved følgende tilbakemelding:

«*Dette lærte du fort! Du er så smart!*»

Dette er utvilsomt en velment tilbakemelding, og noe man kan se for seg både foreldre og lærere si til barna, men tilbakemeldingen kan likevel oppfattes og tolkes som et fastlåst budskap, og barnet tenker gjerne at «*Dersom jeg ikke lærer noe fort, så er jeg ikke smart.*».

2.6 Selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan

Når man snakker om elevers motivasjon til deltakelse og gjennomføring er selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (2000) naturlig å gjøre rede for.

Denne teorien omhandler hva som motiverer mennesker, og baserer seg på tre grunnleggende behov, nemlig behovet for autonomi (det å være selvstyrende), behovet for kompetanse og til slutt, behovet for sosial tilhørighet (Manger & Wormnes, 2015). Teorien legger til grunn at disse behovene er medfødte og at individet har en medfødt høy indre motivasjon, og

kjennetegnes dermed ved søkelyset på den *indre* motivasjonen. Deci og Ryans (2000) teori beskriver mennesket som selvstyrende når disse tre behovene er oppfylt, og teorien baserer seg på at man har en innebygget drivkraft for å mestre utfordringer og utvikle seg selv (Manger & Wormnes, 2015).

Denne drivkraften kan man se fra menneskets første stund som spedbarn, der barnet skal utforske verden, lære av omgivelsene og utvikle seg innenfor akkurat disse tre områdene. Barnet har behov for sosial tilhørighet og trygghet ved å kunne lene seg på foreldre, søsken og øvrig familie, behov for og et ønske om kompetanse til å utføre aktiviteter som spising, drikking, kryping, og til slutt gåing. Barnet har også et behov for autonomi for å være i stand til å utvikle seg selv, og man kan se for seg den bratte læringskurven et menneske har i sine første leveår.

Mennesket har altså en medfødt, indre trang til å utvikle seg selv, og når de tre grunnleggende behovene er dekket vil individet oppnå høy psykisk styrke og et behov for å utvikle seg i de utfordringene en møter i hverdagen (Manger & Wormnes, 2015), enten det er å ta sine første skritt eller å utvikle seg faglig på sin arbeidsplass.

2.6.1 Tradisjonell motivasjonsteori

For å forstå motivasjonsteorier som Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori er det nødvendig å kunne skille mellom det som i tradisjonell motivasjonsteori kalles for henholdsvis *indre* og *ytre* motivasjon.

Indre motivasjon omhandler den drivkraften et menneske har i seg for å utføre en oppgave, enten fordi den er interessant eller fordi den gjør oss glad, og grunnen til utføringen er handlingen i seg selv (Bratlie, 2021). Eksempler på indre motivasjon ser vi hos barn som leker fritt der gleden av leken og den indre tilfredsheten er selve grunnlaget for aktiviteten. Det er altså et ønske hos individet for å gjennomføre aktiviteten, og i eksempelet over så leker barnet for sin egen del gjennom sin drivkraft og interesse. Barnet leker *ikke* for noen andres del der handlingen gjennomføres for å oppnå eller unngå noe annet. Dette er også det som skiller *indre* fra *ytre* motivasjon, der ytre motivasjon omfatter nettopp påvirkning utenfra.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil det gjøres rede for valg av metode, samtidig som både fordeler og ulemper ved metodevalget drøftes. For å kunne besvare problemstillingen som omhandler læreres forståelse av *folkehelse* og *livsmestring*, og hvordan de kommer til syne i undervisningshverdagen, er kvalitativ metode med intervju et naturlig verktøy. Det vil også bli gjort rede for utvalgs-kriterier og prosessen ved intervju. I forkant av intervjuene ble det sendt inn søknad til Sikt (tidligere NSD) om godkjenning til å behandle personvernopplysninger, der søknaden fikk referansenummer 401660. Vurderingen fra Sikt ligger som vedlegg i denne oppgaven.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Valg av forskningsmetode avhenger av hva som skal undersøkes eller forskes på. I denne undersøkelsen er det valgt en kvalitativ forskningsmetode, med et semistrukturert intervju. Bakgrunnen for dette bygger dermed på problemstillingens formulering, som i dette tilfellet er «*Hvordan forstår kroppsøvlingslærere begrepene folkehelse og livsmestring?*». Problemstillingen etterspør kroppsøvlingslæreres *forståelse* av de ovennevnte begrepene, og forståelse for noe kan være vanskelig å avdekke ved kvantitativ metode. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) vil kvalitativ metode med intervju etter all sannsynlighet være det riktige metodevalget når forskningsspørsmålet starter med «*hvordan*», noe den valgte problemstillingen altså gjør.

Videre beskriver Kvale og Brinkmann (2015) at et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå sider av intervjupersonens dagligliv, fra intervjupersonens eget perspektiv. Det handler altså om å få en forståelse av samspillet mellom intervjupersonens perspektiver og hva som påvirker deres syn på verden. Man kan i en kvantitativ undersøkelse få en pekepinn på hvordan kroppsøvlingslærere selv oppfatter sin egen forståelse av disse begrepene, for eksempel ved en undersøkelse der deltakeren skal svare ved å angi verdier eller nivå. Dette kunne eksempelvis bli gjort ved å stille spørsmålet «*I hvilken grad vurderer du din egen forståelse av begrepene folkehelse og livsmestring?*», der deltakeren selv skal fastsette eget nivå fra 1-10, der 1 er liten eller ingen forståelse og 10 er god forståelse. Fordelen ved en slik undersøkelse er at man kan gjennomføre en mye større undersøkelse med de samme ressursene og den samme tidsbruken, der antall deltakere mulig kan være mye høyere. En slik

undersøkelse med mange deltakere kan styrke grunnlaget for å trekke slutninger basert på innhentet data, og vil gi eventuelle påstander mer tyngde. Samtidig avdekker en slik undersøkelse bare deltakerens egen oppfatning, og gir ikke grunnlag for å vurdere andre faktorer eller perspektiver som kan påvirke deltakerens egen oppfatning.

3.2 Intervju som metode

Metoden som er brukt i denne undersøkelsen kalles for et semistrukturert intervju, som baserer seg på idéen om at intervjuet ikke skal være helt detaljstyrt og fastlåst, men heller ikke som en helt åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har dermed blitt gjennomført intervju med en klar tanke om hva som skal snakkes om, altså et bestemt tema, men der det samtidig gis rom for at intervjuobjektet kan bidra med sine tanker og perspektiver. Dette er noe Kvale & Brinkmann (2015) omtaler i sin bok der man på forhånd har valgt ut tema som skal snakkes om, men at målet er å få frem intervjuobjektets perspektiver. På denne måten kan stadig nye tema og perspektiver komme opp i samtalen, og det er derfor viktig å la intervjuobjektet snakke fritt uten avbrytelser basert på hvilke temaer en som intervjuer og forsker på forhånd har tenkt at man skal ha en dialog om (Kvale & Brinkmann, 2015). Den som intervjuer må også være bevisst på balansegangen ved det å bringe inn nye temaer basert på en intervjuguide, og dermed mulig avbryte eller forhindre intervjuobjektet fra å komme med nye innspill og det å la personen snakke fritt, med risikoen for digresjoner og økt tidsbruk. Samtidig vil en detaljert intervjuguide være betryggende for meg personlig å lene seg på, og vil fungere som et hjelpemiddel for at samtalen ikke stopper opp eller at jeg glemmer å bringe opp spesifikke spørsmål jeg ønsker svar på.

Videre hadde jeg en klar tanke om hvilken intervjuposisjon jeg skulle innta, noe som endte på en rolle som Kvale og Brinkmann (2015) kaller for opinionsundersøkeren. Som navnet indikerer, inntok jeg en rolle som en som forsøker å finne informantens meninger og holdninger knyttet til kroppsøvingfaget og temaene folkehelse og livsmestring. Dette innebar at jeg stilte åpne spørsmål der det var rom for at deltakeren selv kunne tolke spørsmålene og komme med sine synspunkt og meninger, uten å bli videre utfordret over utsagn og uttalelser sett bort fra oppklarende oppfølgingsspørsmål. Denne intervjuerposisjonen anså jeg som mest passende på bakgrunn av problemstillingens ordlyd, som er ute etter læreres forståelse av temaet. Dette innebar at jeg i minst mulig grad ville påvirke og styre samtalen og i størst mulig grad la deltakeren bringe opp synspunkt og faglige referanser. Dette innebar også at jeg

i liten grad nevnte momenter jeg personlig anser som relevante, og nevnte ikke i intervjuet teorier knyttet til for eksempel motivasjon og mestring med mindre deltakeren selv brakte dette opp først. Likevel ble enkelte spørsmål stilt på en måte som gjorde det naturlig at deltakeren kunne nevne faglige referanser om vedkommende hadde denne kompetansen. På denne måten unngikk jeg å stille ledende spørsmål, eller spørsmål der deltakeren kunne få et inntrykk av at jeg ønsket et spesielt svar, men samtidig åpnet muligheten for at deltakeren kunne uttrykke meninger og betraktninger om tema som ellers kunne være unaturlig å bringe opp i samtalen. Et eksempel på dette var spørsmål som «*kan vi som lærere, gjennom våre tilbakemeldinger påvirke elevenes holdning og motivasjon?*» der det både er naturlig at deltakeren nevner hvordan han eller hun selv er bevisst på dette, men også muligheten for å referere til for eksempel Carol Dwecks (2017) teorier knyttet til tankesett og hvordan vi gir tilbakemeldinger. Intensjonen med å stille slike spørsmål er å kartlegge hvor bevisst deltakeren er på aktuelle problemstillinger, samtidig som det gis mulighet for å kartlegge det faglige grunnlaget bak en slik forståelse eller bevissthet. Videre var også intensjonen at spørsmålene ikke skulle være utformet på en måte som gjorde at deltakeren følte sitt svar ikke var tilstrekkelig, eller at det var noe spesifikt jeg var ute etter.

Det forrige brukte eksempel knyttet til spørsmålenes utforming bringer opp problemområdet knyttet til ledende spørsmål. Spørsmålets utforming kan sies å være utformet på en slik måte, der deltakeren kan få inntrykket av at «*ja, vi kan påvirke elevenes holdninger og motivasjon gjennom våre tilbakemeldinger*». Dette er noe jeg på forhånd har gjort meg opp tanker om, og det var fra min side ønskelig at jeg skulle innta en nøytral og objektiv rolle, og som tidligere nevnt en rolle som en opinionsundersøker. Derfor ville jeg være varsom med å stille spørsmål som kunne virke ledende, men samtidig stille spørsmål som ga rom for videre samtale. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det også en misoppfatning at ledende spørsmål reduserer intervjuerens reliabilitet, og uttaler videre at kvalitative intervju er spesielt godt egnet for å benytte ledende spørsmål for å verifisere deltakerens tolkninger og for å sjekke deltakerens reliabilitet. Videre anså jeg ikke deltakerne, som er velutdannede innenfor den aktuelle profesjon, som spesielt sårbare for ledende spørsmål og jeg anså dem ikke som lett påvirkelige med tanke på spørsmålenes utforming. Jeg var dermed bevisst på mulige problemer knyttet til hvordan spørsmål kunne svekke resultatenes validitet, og i den grad ledende spørsmål ble benyttet ville de heller styrke resultatgrunnlaget.

3.3 Etiske avveininger

En rekke etiske vurderinger har blitt tatt i løpet av planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen, samt i behandling og analyse av datamaterialet. Det er vanligvis fire områder som spiller inn på etiske retningslinjer for forskere, som er henholdsvis informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Etiske dilemmaer og spørsmål kan ikke nødvendigvis besvares og avgjøres en gang for alle i forkant av en forskningsundersøkelse, men må oppfattes som usikkerhetsområder som må vurderes og reflekteres over gjennom hele undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre skriver Brinkmann og Kvale i sin bok om kvalitative forskningsintervjuer, at;

Kvalitative forskningsintervjuere forsøker ikke å «løse» problemene knyttet til samtykke, fortrolighet osv. en gang for alle, men arbeider på et område der det er viktigere å forbli åpen overfor de dilemmaer, ambivalenser og konflikter som med sikkerhet vil oppstå i løpet av forskningsprosessen.

På bakgrunn av dette kreves høy etisk kompetanse hos meg gjennom hele forskningsprosessen, der den kompetansen anses som viktigere enn etiske retningslinjer og prinsipper alene (Kvale & Brinkmann, 2015). Slike regler skal alltid oppfattes kontekstuel (Kvale & Brinkmann, 2015). Eksempler på slike etiske spørsmål som kan dukke opp er hvorvidt min rolle kan påvirke studien. Vil den erfaringen og kunnskapen jeg har om læreplanen og lærerprofesjonen påvirke hvordan jeg forstår resultatene? Videre vil det eksempelvis dannes spørsmål knyttet til hvilke fordelaktige konsekvenser studien vil ha, og hvordan studien kan påvirke deltakerens situasjon. Videre vil de etiske spørsmålene være avhengig og dannes på bakgrunn av hva det er som skal forskes på, og konteksten av undersøkelsene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Informert samtykke er et av områdene innenfor retningslinjer for forskere. Dette innebar at jeg informerte deltakerne om undersøkelsens formål, risikoer og fordeler ved å delta i undersøkelsen, samt at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre ble det også informert om hvem som ville ha tilgang til lydopptaket av intervjuet og transkripsjonen, som først og fremst vil være meg som gjennomfører undersøkelsen, men at også veiledere vil ha tilgang om det skulle være nødvendig. Til slutt ble det også informert om at datamaterialet, altså lydopptak og transkripsjon vil forbli lagret frem til prosjektets slutt, og at deltakerne vil bli anonymisert i

oppgaveteksten. Etter at deltakeren hadde fått denne informasjonen ble det gitt et skriftlig samtykke om deltakelse og bruk av data.

For å ivareta konfidensialitet i studien var det enighet med deltakerne om hvordan jeg kunne bruke datamaterialet, noe som innebar at data som kunne identifisere deltakerne ikke ble avslørt og brukt i oppgaven. Konfidensialitet i forskning henger sammen med nettopp denne enigheten med deltakerne, og at privat data ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre anonymitet og ivareta konfidensialitet var det derfor nødvendig at jeg hele tiden hadde dette i bakhodet, og ikke brukte teknikker og spørsmål som for eksempel «*Per nevnte at (...), hva tenker du om den påstanden?*» som både ville avsløre hvem deltakeren er samtidig som datamaterialet kunne knyttes til denne personen. Videre ble ikke deltakerne omtalt med sitt egentlige navn i notater, transkripsjoner og i teksten, men erstattet med for eksempel «*person 1*». Dette er i tråd med Sikts retningslinjer, men det blir gjennom hele undersøkelsen stilt krav til min etiske kompetanse for å ivareta denne konfidensialiteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det oppstå et etisk problem, eller dilemma, knyttet til konfidensialitet. På den ene siden i form av at anonymiteten kan beskytte deltakerne, for eksempel dersom de kommer med påstander som skoleledelsen vil være uenige i, og i enkelte tilfeller kan anonymitet anses som et krav, i lys av de konsekvensene deltakelsen kan ha. På den andre siden, ved full anonymitet, kan jeg som forsker tolke svarene i en retning deltakeren ikke er enige i, uten at de har muligheten for å bli motsagt. At svarene deltakerne gir, eller datamaterialet i sin helhet, kan tolkes forskjellig enn deltakerens egen intensjon og forståelse kan dermed forekomme. For å minimere muligheten for dette i min undersøkelse stilte jeg derfor bekræftende og tydelige spørsmål for å kontrollere at jeg forstod deltakeren rett. Dette gjorde jeg eksempelvis der en deltaker delte erfaringer om mangelfullt arbeid med den nye læreplanen i arbeidstiden, og jeg sikret at jeg hadde full forståelse av deltakerens syn på området.

Det neste området av etiske problemområder som måtte tas hensyn til var eventuelle konsekvenser studien kan ha, både fordelaktige konsekvenser og eventuelle skadelige konsekvenser den kan ha for deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015). Det etiske prinsippet jeg fulgte var at eventuelle fordeler måtte være større enn den mulige skaden studien kunne ha for deltakeren, og jeg gjorde meg en oppfatning i forkant av undersøkelsen hva som kunne være eventuelle fordeler og bakdeler med studien. Selv om temaet i undersøkelsen er lite kontroversielt og konfliktdannende, kunne det tenkes at enkelte påstander ville være i strid med ledelsen eller andre kollegaers oppfattelse, og at dette kunne få uante konsekvenser for

deltakeren. Dersom slike påstander skulle komme ville anonymitet være av ekstra viktighet, og selv om både ledelse og kollegaer var klar over at jeg intervjuet personer på skolen, var de ikke klar over hvem som deltok og hvor mange skoler som var representert. Av positive konsekvenser ble det ansett at det faktum at deltakeren ville få økt kunnskap og bevissthet rundt temaet ville gjøre de i stand til å utvikle seg selv ytterligere innenfor profesjonen, og samtidig bidra til å styrke profesjonsfellesskapet på den skolen personen er ansatt på. Sistnevnte ble også ansett som mest sannsynlig og i tråd med det etiske prinsippet om at fordelene ved å delta skal være større enn ulempene deltakelse eventuelt kan medføre (Kvale & Brinkmann, 2015). Et annet etisk perspektiv som ble vurdert gjennom studien, og som også Kvale og Brinkmann (2015) omtaler i sin bok, er det faktum at på bakgrunn av den sosiale settingen og kanskje liten betenkningstid kunne føre til at deltakeren delte erfaringer og synspunkt han eller hun senere ville angre på. I tillegg til at transkripsjon og lydopptak bare ville bli lagret i en begrenset periode og at deltakeren var innforstått med at de kunne trekke samtykke når som helst, var det også enighet om deler av intervjuet kunne fjernes og ikke anvendes i studien dersom det skulle være ønskelig. Sistnevnte problemområde kan også knyttes til et etisk dilemma som kan oppstå om intervjuet kommer inn på temaer som for deltakeren kan oppfattes som følsomme, der deltakeren tydeligvis blir berørt. Skal jeg som intervjuer, til tross for min manglende kunnskap og kompetanse på feltet innta en terapeutisk rolle og for å bedre situasjonen til deltakeren, eller skal jeg unngå en slik rolle? Dette vil være et dilemma der begge deler kan medføre negative konsekvenser, der jeg enten uten kompetanse inntar en terapeutisk rolle der jeg risikerer å krenke deltakerens intimsfære, eller at jeg tar avstand fra slike tema og mulig kan oppfattes som kald (Kvale & Brinkmann, 2015). Mens jeg anså dette som lite sannsynlig på bakgrunn av tema, gjorde jeg meg likevel noen tanker på hvordan jeg ville reagere dersom vi i samtalen kom inn på tema som for deltakeren kunne oppfattes som vanskelige. Videre er dette svært individuelt og situasjonsavhengig, og samtidig vanskelig å definere. I slike tilfeller må intervjueren kunne stole på sin sosiale og etiske kompetanse, dersom en slik situasjon skulle oppstå.

Det som kanskje i størst grad kunne påvirke studien er min rolle som forsker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er forskerens rolle som person og forskerens integritet avgjørende for kvaliteten av forskningen, kunnskapen og de slutningene som blir gjort i studien. Videre skriver de at «*Etiske krav til forskeren omfatter også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på vitenskap som legges frem*». Derfor må funnene etter undersøkelsen presenteres med nøyaktighet, slik at dem er representativt for området det forskes på (Kvale &

Brinkmann, 2015). Videre er det fare for at forskningen påvirkes av deltakerne i den forstand at forskeren på en eller annen måte kan ignorere enkelte resultater og legge mer vekt på andre, noe som vil gå på bekostning av om undersøkelsen er nøytral (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan ifølge Brinkmann og Kvale (2015) bli tilfelle i en spenning mellom profesjonell distanse og et vennskapsforhold til deltakeren. Ved å være bevisst på dette etiske problemområdet er jeg bedre rustet til å ikke la meg påvirke til å verken vektlegge eller velge bort resultater.

3.4 Utvalg

Deltakerne i undersøkelsen måtte fylle visse kriterier for å kunne delta. Siden den valgte problemstillingen etterspør «læreres» forståelse av begrepene folkehelse og livsmestring, var det en nødvendighet at deltakerne var nettopp lærer, og ikke assistent, rektor, avdelingsleder eller en person som har en annen hovedrolle på skolen. Det var også ønskelig å kun inkludere lærere som gruppe for å unngå motsetninger som kunne være vanskelig å gå mer i dybden på og bevise. Eksempelvis kan det tenkes at det mulig ville oppstå motsetninger mellom hvordan lærere og ledelse opplever for eksempel arbeid med ny læreplan, og et slikt konfliktfokus var ikke ønsket eller hensiktsmessig i denne undersøkelsen. Deltakerne ble rekruttert gjennom mitt nettverk i skoleverket, og alle deltakerne har i større eller mindre grad bekjentskap til meg. Måten rekrutteringen ble gjennomført på var ved å sende ut informasjon og invitasjon til deltakelse gjennom en sikker og passord-beskyttet epost-tjeneste som alle i kommunen bruker. Dette sikret at kun de personene invitasjonen og informasjonen var ment for kunne lese eposten, og enda viktigere sikret den at det var avgrenset hvem som kunne lese svarene på denne eposten. Dermed ble personinformasjon beskyttet gjennom en kommunalt godkjent tjeneste, og jeg kunne være sikker på at deltakerne ikke ville bli kjent. Denne metoden for rekruttering ble ansett som gunstig for at ingen skulle føle seg presset til å delta ved en direkte forespørsel, selv om det kanskje kunne bidratt til flere deltakere.

Fire personer meldte seg til intervju, der tre av de ble ansett som aktuelle kandidater siden de hadde godkjent lærerutdanning og underviser i kroppsøving. Den første meldte seg relativt raskt, mens de tre siste meldte seg etter jeg sendte påminnelse én uke etter invitasjon opprinnelig ble sendt ut. Den siste personen som meldte seg hadde ikke studiepoeng innenfor kroppsøving, og hadde heller ikke undervist i kroppsøving tidligere eller på nåværende tidspunkt. På bakgrunn av dette ble det bestemt at vedkommende ikke var relevant for

studien. Mens alle disse kriteriene ikke nødvendigvis måtte være oppfylt, da jeg for eksempel har intervjuet personer uten fagpoeng fra utdannelsen, anså jeg at fraværet av erfaring og utdanning innenfor kroppsøving ikke gjorde personen aktuell for undersøkelsen. Jeg takket derfor for interessen og at personen var villig til å stille opp, men forklarte at jeg per nå ikke så det nødvendig å oppta denne personens tid. Dette til tross for at betraktninger fra en uten erfaring og kompetanse innenfor kroppsøving kunne vært interessant, spesielt med tanke på at jeg har intervjuet personer der deres kompetanse er basert på erfaring, og ikke utdanning innenfor faget. Jeg endte derfor opp med tre personer som bidro til undersøkelsen, der alle var kvinner med relativt lang erfaring fra læreryrket.

Kvale og Brinkmann (2015) oppsummerer godt hvor mange deltakere som trengs i en slik undersøkelse, der de skriver følgende: «*Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite*». Videre skriver de at en intervjustudie ofte enten har for få eller for mange deltakere, og at om det er for få deltakere vil det være vanskelig å generalisere og teste hypoteser. På den andre siden, om det er for mange deltakere, vil det være vanskelig å gå i dybden og grundig analysere intervjuene. Om det er stort nok utvalg til å kunne komme med et klart svar på problemstillingen er vanskelig å si, og noe jeg kommer nærmere inn på i drøftingsdelen. Vanligvis har en intervjustudie rundt 15 deltakere pluss/minus 10 personer (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette kan tre deltakere i min studie anses til å være et lavt antall ut fra normalen, og hvert fall ikke for mange til å kunne gjøre en grundig analyse av datamaterialet. Med dette sagt er det et inntrykk fra nyere undersøkelser at færre deltakere er fordelaktig da man heller kan bruke tid på å gjennomføre god planlegging og grundig analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre uttaler Kvale og Brinkmann (2015) at mange studier er preget av en misforstått kvantitativ tilnærming om at jo flere deltakere det er i studien, desto mer vitenskapelig blir den. Dette fenomenet kaller Kvale og Brinkmann (2015) for en «*defensiv overreaksjon*».

3.5 Intervjuguide

Den beste metoden for å finne svar på problemstillingen ble, som tidligere nevnt, ansett å være et kvalitativt intervju. Det har også allerede blitt gjort rede for at det ikke var ønskelig at samtalene skulle være for styrende, med det resultat at det ble satt begrensninger på hva deltakeren fikk sagt. Samtidig var det ønskelig at vi i samtalen skulle komme inn på spesielle tema eller områder, og en intervjuguide ble derfor ansett som nødvendig. Ifølge Kvale og

Brinkmann (2015) kan intervjustudier være en rotete praksis, og en intervjuguide er derfor viktig og nødvendig. Samtidig er det et semistrukturert intervju, og som tidligere nevnt er det heller ikke ønskelig at samtalen skal være preget av at intervjuer bestemmer temaet gjennom hele intervjuet. Videre vil en intervjuguide sørge for at samtalen ikke stopper opp, at man ikke glemmer spesifikke områder man ønsker at samtalen skal komme innom, eller at intervjuet blir preget av digresjoner som ikke er relevante for undersøkelsen. Disse betraktningene er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) beskrivelse av en intervjuguide til et semistrukturert intervju, der guiden inneholder tema som er ønsket at skal snakkes om, samt *forslag* til spørsmål. Intervjuguiden ble utarbeidet slik at den ledet samtalen inn på spesielle temaer som var ønskelig å snakke om, men samtidig på en måte som ikke ga inntrykk av at det var spesifikke svar som var ønskelig og at man dermed ubevisst manipulerte deltakeren til en bestemt mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre var det viktig at spørsmålene var utforskende og utformet på en måte som fremmer deltakerens syn og meninger, og ikke preget av at de skal lede til et bestemt eller «riktig» svar. Jeg ville innta en rolle som opinionsintervjuer og var ute etter nettopp deltakerens meninger og holdninger (Kvale & Brinkmann, 2015), og jeg var også tydelig på at ingen svar var feil.

De innledende spørsmålene i guiden kan sies å være oppvarmingsspørsmål som hadde til formål å avklare deltakerens erfaring og bakgrunn. Dette var både for å skape en trygghet og relasjon til deltakeren, men også for å kunne se om deltakerens forståelse av folkehelse og livsmestring i læreplanen var preget av alder, mengde erfaring og mengde utdanning. Dette var spørsmål som «*Hvor lenge har du jobbet som lærer?*» og «*I hvor stor grad var kroppsøving en del av utdanningen din?*». I tillegg ble det stilt spørsmål som omhandlet hvordan deltakeren har jobbet med begrepene i sin utdanning og/eller gjennom utviklingsarbeid på skolen. Dette skapte en gjensidig forståelse for deltakerens bakgrunn og hvilket grunnlag den aktuelle deltakeren hadde for sin forståelse av temaet. Intensjonen var at denne gjensidige forståelsen skulle gi en trygghet hos deltakeren om at jeg ikke forventet mer kunnskap og innsikt enn det personen hadde forutsetninger for å kunne ha. De øvrige spørsmålene var utformet på en måte som gjorde dem lette å forstå, med ord og uttrykk deltakeren har forutsetninger for å forstå. Dette innebærer at mens forskningsspørsmål ofte har et teoretisk språk, har intervjustørsmålene et språk preget av deltakerens dagligspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom at deltakerne måtte dekke visse kriterier kunne jeg likevel tillate meg å bruke et fagspråk som gjerne utenforstående ikke ville forstått i like stor grad. I tillegg til å stille spørsmål knyttet til hvordan deltakeren forstår begrepene i

problemstillingen, ble det også stilt spørsmål til hvordan man har jobbet med den nye læreplanen og i hvor stor grad folkehelse og livsmestring var en del av det arbeidet. På denne måten ble det også gitt rom for å kartlegge, ikke bare hvordan skolene har jobbet med dette, men også hvor tilfreds deltakeren er med dette arbeidet og om de føler arbeidet har vært tilstrekkelig. Alle intervjuene ble avsluttet med å spørre om det var noe de ønsket å tilføye, og de ble også informert om at dersom de kom på noe i ettertid de ville sagt, kunne de bare ringe eller sende en e-post. Dette ble gjort av én av deltakerne, som delte videre betraktninger som et resultat av refleksjon gjort i etterkant av intervjuet.

3.6 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i mars 2023. De fleste ønsket å gjennomføre intervjuet på sin skole etter arbeidstid, og det ble da gjennomført i lærerens klasserom, kontor eller personalrom. Det ble også gitt mulighet til å gjennomføre intervjuet digitalt av hensyn til fleksibilitet og anonymitet overfor resten av kollegaene. Dette var likevel ikke ønskelig da deltakerne ikke anså temaet som kontroversielt og hadde ikke noe behov for at andre ikke skulle vite at de deltok. Dette var en gjennomgående holdning, og deltakerne var åpne om at de deltok. På bakgrunn av tema var det derfor ikke nødvendig å gjennomføre intervju digitalt eller et annet sted.

I henhold til hvordan Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan man iscenesetter et intervju, ble intervjuene innledet med en «*brief*», der en kort oppsummering ble gitt om hva det innebar å delta, samt formålet med intervjuet og prosjektet. Det ble presisert at deltakeren kunne trekke sitt samtykke når som helst. Videre ble det informert om at det var ønskelig å benytte lydopptaker og det ble forklart hvordan datamaterialet ville bli transkribert, for så å slettes etter prosjektets slutt. Det ble også vektlagt at navn aldri ville bli lagret på samme sted som transkripsjonen, for å sikre full anonymitet.

Som nevnt tidligere var det viktig for meg at intervjuet var åpent og ikke bar preg av at det kunne være noen «feile» svar. Det ble forsøkt å skape en trygghet hos deltakeren der det var lav terskel for å dele sine tanker og betraktninger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det etter et intervju oppstå en følelse av tomhet, anspenhet eller angst hos deltakeren som kan ha delt mye informasjon fra sitt eget liv, men fått lite tilbake. Dette kan føre til en usikkerhet om hva som er intervjuets formål og hva datamaterialet vil bli brukt til. På den andre siden, noe

som jeg selv anså som mer sannsynlig på bakgrunn av temaets lite sensitive art, er at deltakeren vil oppleve å bli hørt av en som lytter aktivt og er interessert i det som blir sagt, og dermed sitter igjen med en følelse av berikelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Uansett hvilke følelser og tanker deltakeren måtte sitte igjen med hadde jeg en «*debrief*» etter intervjuet, der deltakeren selv kunne bringe opp noe som han eller hun ville snakke om, og de fikk også muligheten til å dele sine tanker rundt det å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble i denne «*debriefen*» også naturlig for deltakeren å presisere momenter de mente var spesielt viktig, noe som for eksempel hendte da den ene deltakeren presiserte at det hadde vært alt for lite arbeid i arbeidstiden med temaet. Avslutningsvis i «*debriefen*» minnet jeg også om at man kunne trekke seg når som helst, at deltakeren kunne få tilgang til transkripsjonen og at deler av denne kunne fjernes dersom en skulle angre på noen uttalelser. Det var likevel en gjennomgående trend at deltakeren ikke hadde noe imot at samtalen ble tatt opp, ikke hadde behov for å lese gjennom transkripsjonen, og var trygge på at det som ble sagt under intervjuet faktisk representerte deres syn og tanker.

3.7 Intervjuets kvalitet

Kvaliteten på intervjuene avgjør også kvaliteten på analyseringen og resten av studien ellers, der selv et godt analysearbeid og etterarbeid vil være preget av kvaliteten på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene er dermed selve grunnmuren i studien og slik Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det, så hjelper det lite med et solid og flott byggverk, dersom selve byggverket er bygget på sand. Videre skriver de at «(...) *meningen med det som blir sagt både tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren slås av*». Dette må gjøres for å på en god måte bygge videre på det som blir sagt, og for å unngå tolkninger i ettertid som ikke kan verifiseres med deltakeren, og dermed i verste fall bli feiltolkninger. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) krever dette at man vet hva man intervjuer om, og hvorfor det gjøres. Med andre ord krever det at jeg selv har en innsikt i hva folkehelse og livsmestring er i sammenheng med kroppsøvingsfaget, og at jeg har klart for meg hvorfor undersøkelsen er nødvendig. Intervjuets kvalitet blir også preget av min håndverksmessige dyktighet og ekspertise, altså mine evner som intervjuer. Et godt intervju kjennetegnes blant annet av momenter som korte spørsmål og lange svar, at tolkning foregår gjennom hele intervjuet, og at disse tolkningene forsøkes å verifiseres gjennom intervjuet. Å sikre god kvalitet på intervjuet var noe jeg tenkte mye på, både i forkant av, og aktivt underveis i intervjuene. Dette

var for meg det største usikkerhetsmomentet ettersom at jeg personlig har liten erfaring med intervju fra tidligere. Dette førte dog til et godt forarbeid for å forsikre meg om at datamaterialet ble mest mulig korrekt, og dermed mest mulig verdifullt. Jeg merket også selv at jeg ble tryggere i rollen som intervjuer etter hvert intervju, noe som kan ha påvirket flyten i samtalen samtidig som vi unngikk digresjoner. Intervjuene ble også lengre for hver gang, noe som kan tyde på at jeg ble flinkere til å for eksempel stille oppfølgingsspørsmål, og å holde samtalen i gang. Dette med å holde samtalen i gang er likevel noe som går begge veier, og så i måte kan enkelte intervjupersoner være bedre enn andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre beskriver og definerer Kvale og Brinkmann (2015) gode intervjupersoner slik: *«Gode intervjupersoner er samarbeidsvillige og motiverte, de er veltalende og kunnskapsrike. De er ærlige og konsistente, de svarer konsist og presist på intervjuerens spørsmål, de gir sammenhengende fremstillinger og motsier ikke seg selv hele tiden.»*. Jeg opplevde og vurderte alle deltakerne som samarbeidsvillige og spesielt motivert til å bidra i mitt masterarbeid, de har alle mye erfaring og fremstod som ressurssterke innenfor skolesektoren, med stor kunnskap og kompetanse om profesjonen. Jeg fant få eller ingen motsetninger i det som ble sagt, til tross for at flertallet av deltakerne var usikre på temaene folkehelse og livsmestring. De delte sin oppfatning og tolkning av begrepene, temaet generelt og knyttet også inn det de anså som utfordringer i kroppsøvfingsfaget i et livsmestrings- og folkehelseperspektiv. Det faktum at det varierte hvor trygge deltakerne var på disse overordnede temaene vil bli gått ytterligere inn på i resultatdelen av oppgaven. Mens deltakerne har lang erfaring og god kompetanse innenfor sin profesjon, har jeg som intervjuer mindre erfaring i denne rollen. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en dyktig intervjuer som en som er «ekspert på intervjuemnet og menneskelig interaksjon». Selv om jeg nærmer meg slutten av et femårig studieløp som omhandler blant annet temaene i masteroppgaven, og i stor grad menneskelig interaksjon i form av samspill mellom lærer og elev, kollegaer og foreldre, er det viktig at jeg er bevisst på at jeg fremdeles er i en lærende rolle der jeg verken er ekspert på temaene folkehelse og livsmestring, eller ekspert på intervju som kvalitativ forskningsmåte. Samtidig følte jeg meg godt forberedt til intervju etter å ha arbeidet med relevant teori både innenfor folkehelse, livsmestring og kroppsøving, men også teori innenfor kvalitative forskningsintervju. Jeg var dermed bevisst på hva som kjennetegner en god intervjuer, et ideal basert på Kvale og Brinkmanns (2015) opplistede kvalifikasjonskriterier for intervjueren, med ti punkter som kjennetegner en god intervjuer. Uten å gå for mye i dybden på *hva* en god intervjuer er, er det viktig å påpeke at jeg som uerfaren i forskerrollen har gjort omfattende forarbeid for å være best mulig forberedt til intervju, for at resultatene av

undersøkelsen skal ha høyest mulig verdi. Videre er mitt inntrykk at problemstillingens ordlyd er formulert slik at jeg har noe mer frihet i intervjuprosessen. Problemstillingen etterspør nemlig et utvalg kroppsøvingslæreres «forståelse» av noe, og slik jeg anser det var det ikke nødvendig å stille spesielt kritiske spørsmål underveis, snarere presiserende spørsmål på bakgrunn av det som ble sagt. På bakgrunn av dette anså jeg det heller ikke som nødvendig å innta en mer aktivt konfronterende intervjustil, noe som Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som en mer krevende intervjustil.

I tillegg til hvordan intervjupersonen og meg som intervjuer i ulik grad kan påvirke intervjuets kvalitet, er det også noen standardinnvendinger mot kvaliteten på kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er eksterne innvendinger mot kvaliteten på intervjuforskning generelt, og omhandler vitenskapelig forskning, intervju- og analysefasene og validering og generalisering, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan generaliseres der det blir presentert ti typiske innvendinger mot kvalitativ forskning. Videre påpeker de at noen disse typiske innvendingene representerer reelle problemstillinger knyttet til intervjuforskning, men også at noen av dem er et resultat av manglende forståelse av hvordan samtaler og intervjuer kan benyttes i forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var viktig for meg å bli kjent med hvilke mulige svakheter metodevalget kunne medføre, og ved å være bevisste på typiske problemområder kunne jeg utforme og gjennomføre intervju på en best mulig måte. Eksempelvis kan det nevnes at en vanlig oppfatning, og innvending mot intervjuforskning, er hvorvidt ledende spørsmål kan påvirke forskningsresultatet, og at dem dermed ikke kan anses som gyldige. Dette er derimot tilbakevist og ledende spørsmål kan benyttes for å kontrollere reliabiliteten i svarene i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt tidligere har jeg gjennom forarbeidet fått et bevisst forhold til bruken av ledende spørsmål, og hvordan dem både kan svekke og styrke oppgaven.

3.8 Transkripsjon

Transkripsjon ble gjort kort tid etter intervjuene var gjennomført der de ble påbegynt samme dag, og ferdigstilt senest dagen etter intervjuet ble gjennomført. Jeg anså dette som viktig ettersom prosessen med å transkribere etter all sannsynlighet ville være enklere å gjennomføre med intervjuet friskt i minne, samtidig som intervjupersonen også ville ha intervjuet friskt i minne dersom jeg i transkripsjonsprosessen skulle avdekke noe jeg ville ha oppklart eller presisert. Videre anså jeg prosessen med å transkribere som svært viktig ettersom at

transkripsjonene er selve grunnlaget for analyseringen av datamaterialet. Samtidig var jeg bevisst på utfordringene knyttet til å skulle omforme dagligtale og et verbalt språk til skriftform, og jeg var nøye med å få med momenter som stønning, sukking og så videre, for å tydeliggjøre at det kunne være usikkerhet eller at deltakeren hadde behov for betenkningstid. Jeg anså det som svært relevant om deltakeren var bastant og sikker i uttalelsene, eller om uttalelsene var preget av usikkerhet eller tvil. Selve språket til deltakeren kan for eksempel også indikere hvor viktig personen anser noe, og momenter som toneleie og ansiktsuttrykk er utfordrende å få med i en transkripsjon. Samtidig er en transkripsjon bedre egnet for analyse enn et rent lydopptak, og det blir lettere å få oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). I et forsøk på å overføre de språklige sidene ved intervjuet ble transkripsjonen gjort mer eller mindre ordrett i forhold til det som ble sagt. Det ble dermed ikke tolket underveis i transkriberingen der språket kunne blitt gjort mer skriftlig og formelt, noe jeg gjorde bevisst for å unngå feiltolkninger ved senere behandling av transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette førte dog til at transkripsjonene ble veldig omfattende siden jeg inkluderte ord som «*ehm*», og av og til noe rotete dersom intervjupersonen slet med å komme frem til poenget eller hoppet frem og tilbake mellom poengene i en kommentar. For å forenkle transkripsjonen ble derfor ikke alt tatt med, som å nevne pauser, ansiktsuttrykk, sukking også videre, med mindre jeg anså det som veldig relevant. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ikke klare regler for hvordan man skal transkribere, men nevner at det avhenger av hvordan transkripsjonen skal analyseres. En språklig analyse krever nødvendigvis en mer nøyaktig og ordrett transkripsjon, som også inkluderer uttrykk, stønning og så videre.

Som tidligere nevnt kan det bli gjort tolkninger mens transkriberingen gjennomføres. Dette kan skje for eksempel ved tegnsetting og spesielt punktum og kommabruk, noe Kvale og Brinkmann (2015) eksemplifiserer ved følgende transkribering fra engelsk: «*I hate it, you know. I do.*», som også gjennom transkriberingen kan tolkes slik: «*I hate it. You know I do.*» Disse setningene kan i talt språk ligne veldig på hverandre, men når man overfører det til skriftspråk kan betydningen bli helt forskjellig der det i dette tilfellet skilles mellom om tilhøreren faktisk *vet* noe eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette viser at feil tegnsetting kan få store konsekvenser for hvordan man videre tolker resultatene siden svarene får en helt annen betydning. For å kontrollere transkripsjonens reliabilitet kunne en annen person transkribert de samme intervjuene, noe som ville gitt grunnlaget for å se hvorvidt man tolker og transkriberer likt eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er dog ikke noe jeg hadde

ressurser til, noe som gjorde at jeg hadde økt bevissthet rundt denne problemstillingen. For å unngå feiltolkninger var det derfor viktig at jeg transkriberte så nøyaktig som mulig og kontrollerte at informasjonen ikke kunne feiltolkes, for eksempel ved feil tegnsetting. Dette er også en viktig grunn til at transkriberingen ble gjort kort tid etter intervjuet slik at det var friskt i minne for begge parter, og dermed kunne etterprøve og kontrollere utsagn ved å på nytt ta kontakt med deltakeren om noe var uklart. Videre stilte jeg også presiserende spørsmål i intervjuet slik at jeg på den måten ikke kunne feiltolke meningen bak utsagnene, for eksempel ved å stille spørsmål som «så det du sier er at (...)». Dermed ville uklarheter unngås da utsagnet eventuelt ville bli tolket to ganger i transkripsjonen. Summen av dette gjør at jeg er trygg på at datamaterialet ikke er feiltolket ved transkripsjonen, men samtidig er det kun meg selv som har arbeidet med datamaterialet, noe jeg må være bevisst på ved drøfting og en eventuell konklusjon.

Dette bygger også videre på transkripsjonens gyldighet, noe som kan være mer komplisert enn å se på transkripsjonens pålitelighet, og hva som er en korrekt transkripsjon avhenger av hvor nyttig den er for min forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å transkribere mest mulig ordrett bevarer man momenter som for eksempel usikkerhet og tvil, som i noen tilfeller er nyttig i videre behandling av datamaterialet. I dette tilfellet skal et utvalg kroppsøvlingslæreres «*forståelse*» tolkes og kartlegges, og hvorvidt deltakeren er usikker eller skråsikker i uttalelsene kan i stor grad være relevant.

3.9 Analyse

Måten jeg valgte å analysere den innhentede dataen var inspirert av hvordan Braun og Clarke (2006) beskriver en tematisk analyse. Som navnet indikerer brukes denne metoden for å kartlegge de forskjellige temaene som kom opp i intervjuet, både dem som jeg på forhånd hadde bestemt meg for og hadde med i intervjuguiden, men også dem som deltakeren selv kom opp med (Braun & Clarke, 2006). Ved å transkribere intervjuet gjorde jeg meg også kjent med innholdet i intervjuene, og slik er transkriberingen en del av selve analysen (Braun & Clarke, 2006). Videre består en tematisk analyse av koding, kartlegging av tema, en gjennomgang og videreutvikling av dem, og til slutt rapportering – altså hvordan jeg vil benytte meg av temaene (Braun & Clarke, 2006). Som nevnt innledningsvis var tematisk analyse noe jeg var *inspirert* av i analyseringen av datamaterialet, men det var ikke noe jeg fulgte til punkt og prikke. Ved å være kjent med tematisk analyse som metode og samtidig

være kjent med hvordan Kvale og Brinkmann (2015) beskriver de seks trinnene i en analyse, anså jeg meg selv som godt rustet til å ta fatt på analyseringen.

Mens analysen av intervjuet også foregår under transkriberingen kan den også sies å ha startet allerede mens intervjuet foregikk (Kvale & Brinkmann, 2015), og oppfølgingsspørsmål kom på bakgrunn av hvordan jeg tolket svarene i intervjuet. Slike oppfølgingsspørsmål beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som *fortetninger* og *fortolkninger* der hensikten er at deltakeren skal kunne bekrefte eller avkrefte de tolkningene som ble gjort underveis. Denne intervjustilen medfører at intervjuet blir selvkorrigerende noe som også ble nevnt under kapitlet om intervjuets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015), og medfører at både reliabiliteten og validiteten styrkes. Ifølge Kvaale og Brinkmann (2015) er transkriberingen også en del av analyseprosessen der man organiserer materialet og får bedre oversikt. Det var en nødvendighet at jeg gjorde grundige transkriberinger, og organiseringen av disse la grunnlaget for det videre arbeidet med å analysere innholdet.

Videre i analyseprosessen bestod arbeidet i å kategorisere og kode datamaterialet. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) den vanligste formen for dataanalyse og er i midt arbeid fordelaktig for å få en god oversikt over materialet, sortere det etter hva som er relevant for så å dele det videre inn i grupper. Fordelene ved slik koding der jeg får god oversikt og kan se sammenhengene mellom intervjuene, gjorde at jeg valgte denne metoden. Dette til tross for at det også finnes negative sider ved koding og at flere forskere kritiserer den (Kvale & Brinkmann, 2015)

Transkripsjonene ble dermed kodet ved at jeg leste gjennom dem og sorterte innholdet etter tema som enten kom frem etter hvordan intervjuguiden var utformet, men også etter hva deltakerne selv snakket om og tok opp. For eksempel tok jeg opp dette med deltakelse i undervisningen, der jeg var ute etter å finne ut hvilke problemer knyttet til dette deltakeren opplever og hvilke løsninger og tiltak som blir satt inn. Innenfor dette temaet brakte deltakerne selv opp momenter som siden kunne bli kodet, for eksempel problematikk knyttet til garderobesituasjon. På denne måten ble også kategoriene kodene plassert i preget av både min intervjuguide og momenter som kommer frem i deltakernes uttalelser (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å kode innholdet i transkripsjonen ble jeg ikke bare godt kjent med innholdet, men det ble også veldig oversiktlig hva som kom frem i intervjuene og det ble enkelt å koble kodene eller temaene direkte til sitater. Etter kodingen var gjennomført ble dem videre kategorisert, slik at koder som berørte samme kategori eller tema var samlet. Dermed

blir de lange transkripsjonene brutt ned til konkrete kategorier og dataen fra intervjuene ble komprimert og enklere å forholde seg til, noe også Kvale og Brinkmann (2015) beskriver innenfor koding og kategorisering av transkripsjoner. Arbeidet med å kode og sortere informasjonen ble gjort gjennom det digitale programmet Nvivo, der jeg kunne laste opp transkripsjonene og på en oversiktlig måte kode dem. Den første kodingen vil jeg kalle en «grovsortering» der jeg delte opp informasjonen i flere ulike temaer for å unngå at informasjon som senere kunne anses som nyttig ble oversett. For å unngå feilsitering i form av at sitatene ble tatt ut av kontekst ble også ofte store deler av transkripsjonen tatt med i kodingen. Dette innebar at som regel ble spørsmålet jeg stilte tatt med i koden, og ofte to spørsmål i samme kode for å lettere forstå konteksten av svarene.

3.9.1 Tema

På bakgrunn av analysen og hvordan informasjonen ble kodet, kunne disse kodene videre kategoriseres innenfor forskjellige tema. Denne kategoriseringen eller sorteringen er vist i figur 1, og viser hvordan de forskjellige kodene kan omfavne samme tema og i noen tilfeller flere temaer. Dermed ble hovedtemaene lærerens kompetanse, trygt læringsmiljø, psykisk helse og motivasjon. Ved presentasjonen av disse anser jeg det som viktig å knytte dem ytterligere opp mot problemstillingen som lyder slik:

«Hvordan forstår et utvalg kroppsøvlingslærere begrepene folkehelse og livsmestring?»

Ettersom den valgte problemstilling etterspør nettopp lærerens *forståelse* er det viktig å understreke at disse temaene er basert på nettopp lærerens forståelse, og det er den som ligger til grunn. Å gå nærmere inn på og i dybden på hva det er som motiverer elevene kan leses som en digresjon fra oppgavens hensikt, men temaet dreier seg i dette tilfellet rundt lærerens forståelse av hvordan motivasjon henger sammen med deltakelse, og hvordan både motivasjon og deltakelse henger sammen med livsmestring og folkehelse.

Tabell 1: Tematisering av etablerte koder og funn.

Tema	Koder
Lærerens kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeid med læreplanen - Forhold til begrepene folkehelse og livsmestring - Hva preger din undervisning? - Lærerens erfaring - Kroppsøving i utdanningen - Lærerens kompetanse - Lærerens trygghet i rollen - Tilfeldighet i kroppsvøvingfaget
Trygt læringsmiljø	<ul style="list-style-type: none"> - Trygghet - Sårbarhet - Skjuleteknikk - Selvbilde og mestring - Psykisk helse - Elever som melder seg ut - Idrettspreg - «Feiltastisk» - rom for å feile - Følelser
Psykisk helse	<ul style="list-style-type: none"> - Utstyrspress - Sårbarhet - Selvbilde - Garderobeproblematikk - Mestring - Mestringspress - Tankesett
Motivasjon og deltakelse	<ul style="list-style-type: none"> - Nivåforskjeller - Variasjon - Elevmedvirkning - Vil ikke anstrenge seg - Tilfeldighet i kroppsvøvingfaget - Tilpasning - Tilbakemelding - Idrettspreg - Mestringspress - Tankesett - Bevegelsesglede

3.10 Et kritisk blikk på metode og utvalg

Mens jeg anser metoden som den beste for å kartlegge læreres syn på kroppsøving og temaene Folkehelse og Livsmestring, er det også noen kritiske innfallsvinkler på valg av metode og utvalg.

Utvalget består av tre kvinner fra én spesifikk skole i én spesifikk kommune. Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt denne undersøkelsen kan si noe læreres syn der de aktuelle deltakerne er representativt for *alle* lærere som en større gruppe. Skulle dette vært tilfelle måtte jeg ha intervjuet først og fremst flere lærere, men også lærere av begge kjønn, fra forskjellige skoler og aller helst skoler fra forskjellige deler av landet. Mens mine ressurser og tidsbilde setter begrensninger kunne jeg fremdeles forsøkt å rekruttere deltakere fra forskjellige skoler og i det minste deltakere av begge kjønn. Dette viste seg likevel å være utfordrende da få personer meldte seg til intervju. På bakgrunn av dette kan jeg ikke trekke slutninger som representerer lærere som gruppe, men jeg kan kartlegge hvilke holdninger og tanker som *finnes* i skolen og kan trekke slutninger basert på resultatene, men med det i bakhodet at utvalget ikke nødvendigvis er representativt for alle lærere.

Uten at jeg har gjort noe større undersøkelse av *hvorfor* få meldte seg, noe som kunne vært en interessant studie i seg selv, har jeg fått et inntrykk av hva som kunne være grunnen til dette ved å snakke med både de som ble intervjuet, personer som har fått informasjon og invitasjon uten å ville delta, og ved å snakke med skoleledelsen. På bakgrunn av dette kan jeg ikke trekke store slutninger over hvorfor få meldte seg, men har fått et inntrykk av at invitasjonen kom i en hektisk tid med utviklingssamtaler også videre, og enkelte sa ganske enkelt at de «ikke følte seg kallet». Videre har det kommet signaler fra ledelsen om at slike forespørsler om deltakelse i masterarbeid ofte anses som en «byrde» med mye ekstraarbeid for de som melder seg. Mens sistnevnte er et helt legitimt synspunkt med tanke på at slik deltakelse ikke er en del av arbeidsbeskrivelsen, og dermed helt frivillig, skaper det også utfordringer for dagens lærerutdanning der det i stor grad forventes å drive forskningsarbeid.

Et annet aspekt som må tas i betraktning er hvordan jeg som intervjuer påvirker deltakeren. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) blir man som menneske påvirket av omgivelsene og de rundt seg, noe som kan påvirke hva deltakeren sier og gjør. Det kan også tenkes at mitt

bekjentskap til deltakerne, selv om det ikke er dyptgående, påvirket deltakerne og kanskje ga de en tanke om hva det var jeg var ute etter, og svarte på bakgrunn av det. Dette aspektet bringer også opp det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som hvordan deltakeren kan ha et ønske om å «hjelp» meg som forsker og intervjuer ved å gi de svarene de tror jeg vil ha, og at det dermed kan bli feilaktige resultater. Dette kan også bli forsterket om jeg stiller ledende spørsmål der deltakeren skaper seg et bilde av hva det er jeg er ute etter. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som at man ubevisst kan manipulere dialogen for å få frem bestemt informasjon. Dette fenomenet aktualiserer dette med at det stilles krav til mine etiske ferdigheter som forsker for å kunne drive objektive undersøkelser, som nevnt under delkapittelet om etiske avveiiinger.

4.0 Resultat

I dette kapittelet vil resultatene i oppgaven bli presentert, og funnene i intervjuene vil presenteres tematisk. Innholdet i kapittelet representerer deltakernes svar og refleksjoner, og inneholder ikke drøfting, mine egne syn på temaene og funnene blir ikke knyttet opp mot teori med mindre deltakeren selv har gjort dette i sine svar. Drøfting vil dermed komme i neste kapittel. Funnene består av flere momenter som ble kartlagt under analyseringen av intervjuene, der funnene ble kodet og kategorisert. Disse kodene og kategoriene kan ses i figur 1 under delkapittelet om analyse.

4.1 Lærerens kompetanse og forhold til livsmestring og folkehelse

Lærerens kompetanse er kanskje en upresis del av denne underoverskriften ettersom at lærerens kompetanse og forståelse går som en rød tråd gjennom alle funnene, og funnene baserer seg på nettopp denne kompetansen og forståelsen. Funnene som presenteres under denne underoverskriften dreier seg om hvilken kompetanse lærerne i denne oppgaven har i form av utdanning og erfaring, samt hvilken grunnleggende forståelse de har av begrepene folkehelse og livsmestring. Videre blir det presentert funn knyttet til hvordan de har jobbet med den nye læreplanen, og da spesielt med temaet folkehelse og livsmestring. Deltakerne ble spurt ganske direkte om hva de legger i begrepene folkehelse og livsmestring, og slik ble det også lagt grunnlag for å kunne se på hvor bevisste de er på temaene i sammenheng med hvordan de driver undervisning til vanlig.

I den innledende fasen i intervjuet spurte ble det blant annet om hvor lenge de har jobbet som lærer, og fant da ut at alle hadde jobbet minst 22 år i yrket, og samtlige har dermed lang erfaring. Videre ble det kartlagt at det var en av tre som hadde kroppsøving gjennom utdannelsen sin. De to andre har ikke tatt kroppsøving under utdannelsen sin, og baserte undervisningen på egen erfaring og gjennom samarbeid i profesjonsfelleskap.

Av konkrete funn kan det spesielt nevnes bevegelsesglede som gikk igjen hos alle deltakerne der de mente at det å skape bevegelsesglede er det viktigste i kroppsøvingsfaget, spesielt i et livsmestringsperspektiv.

4.1.1 Lærerens trygghet

Ved spørsmål knyttet til lærerens trygghet svarte de tre deltakerne noe forskjellig. Hvorvidt læreren føler seg trygg i rollen som kroppsøvingslærer svarte de relativt likt, og alle mente at de driver god kroppsøvingsundervisning og at de på bakgrunn av sin erfaring følte seg godt rustet for denne oppgaven. Der svarene imidlertid skilte seg var på spørsmålet om de var trygg i rollen akkurat da de var ferdigutdannet. Eksempelvis svarte deltaker nummer 2, som gjennom lærerutdanningen har en årsenhet med kroppsøving, at vedkommende følte seg trygg som lærer i kroppsøvingsfaget. På det samme spørsmålet svarte deltaker nummer 3 kontant «nei», og fulgte opp med en beskrivelse av hvordan rammefaktorer som størrelse på gymsal med mer var problematisk, og presiserte at den tryggheten deltakeren hadde var et resultat av erfaringer utenfor skoleverket som trener i idrettslag. Da deltakerne fikk spørsmål om hvilket forhold de hadde til begrepene folkehelse og livsmestring var også svarene noe varierende. Eksempelvis svarte deltaker nummer to følgende: «*Vi har ikke jobbet godt nok med den, nei. Så da du kom med de begrepene så tenkte jeg «okei, hva har jeg å bidra med her?».* Det var litt sånn.», mens deltaker nummer tre svarte dette: «*Ja, jeg har jo jobbet med dem i ulike sammenhenger, blant kollegaer og sånt. Og det har jo vært type oppgaver i utviklingstiden og sånt der vi har jobbet med dem. Så har jeg prøvd å sette meg inn i dem også.*». I intervju med deltaker 1 svarte hun på dette spørsmålet at hun ikke hadde arbeidet med disse temaene i jobbsammenheng, og at det ikke hadde vært noe fagarbeid rundt dette i det hele tatt. Svarene viser at deltakerne har forskjellige erfaringer knyttet til hvordan skolene de har jobbet på har arbeidet med temaene i utviklingstid og lignende, og svarene kan indikere at hvordan og om dette har blitt jobbet med er avhengig av hvilken skole lærerne var ansatt ved. Svarene indikerer også hvor trygge deltakerne er på begrepene, spesielt i deltaker nummer to sitt svar

der hun tviler på hvordan hun kan bidra innenfor temaet. Deltaker nummer tre uttalte også senere at hun ble glad da begrepene kom inn i læreplanen, ettersom at det passet hun og den forståelsen og tryggheten hun hadde opparbeidet seg om temaene gjennom rollen som trener i idrettslag.

4.1.2 Lærernes forhold til begrepene livsmestring og folkehelse

I forrige delkapittel ble det vist til at lærerne i ulik grad følte seg trygge på begrepene folkehelse og livsmestring, og at de i forskjellig grad har arbeidet med temaet i jobbsammenheng. Da deltaker nummer én fikk spørsmål om hun hadde et forhold til begrepet svarte hun følgende: *«Jeg har en datter som har studert folkehelse og tatt bachelor i det, så jeg har diskutert en del med henne. Men sånn ellers har jeg ikke det, men jeg syntes det er veldig interessant.»* Innledningsvis svarte hun altså at hun ikke hadde noe spesielt forhold til begrepene, annet enn at dem fremstår som interessante. På samme spørsmål svarte deltaker nummer to at *«de henger jo sammen med alle fagene»*, mens deltaker nummer tre svarte at hun har arbeidet med temaene i flere sammenhenger med kollegaer i for eksempel utviklingstid, og at hun har prøvd å sette seg inn i temaene på egen hånd.

Deltaker nummer én beskriver folkehelse slik: *«Folkehelse tenker jeg er generelt, psykisk og fysisk, sånn på sikt om man tar litt perspektiv på det og ser litt fremover. Om dette å forebygge og skape gode holdninger er kjempeviktig og begynne med tidlig.»* og livsmestring slik: *«Ja, nei – ehm, Jeg tenker veldig mye psykisk helse og hvordan skape psykisk god helse, eller unngå uhelse.»*

Deltaker nummer to beskriver folkehelse og livsmestring slik:

«For sånn som livsmestring på småskolen for eksempel, så tenker jeg det er ting som å kunne belite seg, tåle å bli tatt, kunne være på lag med alle, følge regler, høre til, altså det er sånn jeg tenker på det. Også folkehelse sant, det er jo det å mestre.. eh, krysskordinasjon, du har.. det å mestre kroppen sin, vite hva som er opp og ned på deg. Det er ikke alltid de vet det. Sier du til en unge i bassenget «strekk ut», så krøller de seg sammen som en ball. De vet ikke.. Så det er mange sånne ting, på en måte som jeg tenker er viktig der. Det er mange beliter seg, det er kjempevanskelig å ikke vinne.»

Mens deltaker nummer tre beskriver det slik:

«Folkehelse tenker jeg på som et, eh, på ene siden er det et sånt myndighetsbegrep, altså om du tenker fra myndighetenes side. I det landet vi lever i der det er ganske høy grad av hjelp og støtte fra myndighetene. Vårt samfunn er jo sånn det er, at vi betaler høye skatter for å få en del goder. Og det at befolkningen generelt har en god helse er veldig viktig, og samfunnsøkonomisk riktig å satse på. Det er den ene biten av det. Så går det litt mer inn på livsmestringsbegrepet også, men folkehelse for den enkelte person vil jo være veldig individuell. Så du har den ene siden fra et samfunnsperspektiv der vi skal holde oss friske og raske for å holde oss i jobb, og selvfølgelig det å ha det bra. Vi skal holde oss i jobb og klare de oppgavene vi skal gjøre for fellesskapet. Så handler det det som er for den enkelte, du skal klare de oppgavene som er dine. Det er jo forskjellig fra person til person. Jeg har jo lyst til å ha god helse, og vil trene fordi jeg vil mestre en del ting som å flytte på tunge ting, eller kanskje være med på å pusse opp i huset. Dette vil jo være veldig ulikt fra person til person, men jeg tenker det at et individ skal hvert fall ha muligheten til å få vite at dette er noe du kan gjøre noe med selv. Du kan gjøre noe for å få det bedre.»

Svarene fra deltakerne var dermed noe varierende i lengde og hvilke momenter de rettet fokuset mot innenfor deres forståelse av begrepene. For eksempel gikk deltaker nummer to mer i dybden på de rent kroppslige ferdighetene da hun beskrev livsmestring, mens deltaker nummer tre gikk mer i dybden på det at man skal kunne mestre forskjellige oppgaver man møter gjennom livet. Deltaker nummer én hadde et større søkelys på psykisk helse når det kom til livsmestring, og dermed svarte de tre deltakerne noe forskjellig på akkurat dette, selv om alle svarene kan knyttes til begrepene.

For å få en ytterligere forståelse av deltakernes forhold til folkehelse og livsmestring, så ble det spurt om hvordan de tenker man gjennom skolen kan påvirke elevenes helse og evne til livsmestring i et langsiktig perspektiv, altså 20-30 år frem i tid. Grunnlaget for dette spørsmålet var å kartlegge hvordan deltakerne, enten bevisst eller ubevisst, tenker om og anvender begrepene i sin undervisning. Fra mitt ståsted fant jeg det rimelig å anta at lærere generelt har et ønske om å bidra til at elevene skal kunne evne å ta vare på sin egen helse og ta ansvarlige livsvalg i fremtiden, selv dersom livsmestring og folkehelse ikke skulle være en del av læreplanen. Så i måte handler jo hele skoleverket om å gjøre eleven stand til å overkomme utfordringer og være godt rustet for resten av livet, så mitt ønske var å få frem hvordan lærerne forstår begrepene til tross for at det var varierende hvor mye de har jobbet med dem. Også på dette spørsmålet hadde deltakerne et noe forskjellig søkelys på hva de anså som viktig å arbeide med i skolen for å kunne påvirke så langt frem i tid. Deltaker nummer én

fokuserte mer på det psykiske og uttalte at «*Det at de føler de er gode nok, og ikke legger for mye press på dem*». Viktigheten av at elevene skal kunne føle seg gode nok er også noe hun tok opp senere i intervjuet der hun tok opp dette med at lærer og elev må ha realistiske tanker om hva man kan klare. I den konteksten nevnte hun dette:

«Ja, det må du ha. Og vise at det er greit å ikke være best. Der ligger jo veldig mye av denne folkehelse-biten da. Og det tror jeg er en stor del av problemet vi ser i dag blant unge. At alle skal være best og få toppkarakterer. En tre-er er liksom ikke godt nok, og det er skummelt.»

Dermed fokuserte deltaker nummer én på det hun omtalte som et samfunnsproblem der alle skal være best, med de psykiske konsekvensene det medfører.

Deltaker nummer to fokuserte mer på de sosiale ferdighetene man tilegner seg i skolen og at mangelen på slike ferdigheter også kan resultere i psykiske problemer. Hun uttalte at elever som har vanskelig for å være sammen med og forholde seg til andre, vil ha lettere for å sosialt isolere seg. Videre fokuserte hun på hvordan man kan bryte opp dette og jobbe med det i skolen, gjennom aktiviteter der elevene trener på å være sammen med andre, og spesielt dette med å *kunne* være sammen med alle uten å bli sur. Ifølge deltaker én handler det om hvordan eleven samordner seg i lag med andre mennesker, og at denne evnen påvirker personen gjennom hele livet. Videre fokuserte hun på at en viktig ferdighet eleven må lære seg er å tåle å bli sliten og svett, og uttalte at:

«Men unger som ikke mestrer noen ting, og ikke tåler å bli svett eller tape, de gjerne distanserer seg og vil ingenting, og blir gjerne sittende med den der PCen sin. Og da kan de jo få psykiske problemer.»

Deltaker nummer én fokuserte dermed på sosiale ferdigheter, men også ferdigheter knyttet til fysisk helse og kunne presse seg selv, og hvordan eleven kan utvikle psykiske plager dersom disse kriteriene ikke nås. Problemstillinger knyttet til hvorvidt elever tåler å presse seg og bli sliten og svett, er noe alle deltakerne nevnte i intervjuet, og deltaker nummer tre uttalte at vi lever i et samfunn der vi ikke skal ha det så ubehagelig og alle nevnte at de så en negativ utvikling på dette området.

Deltaker nummer tre hadde et litt annet perspektiv på området og satte søkelys på at man i skolen har begrenset myndighet over elevene og hvilke helsemessige valg de tar. Hun eksemplifiserte dette med at da hun var ung var det helt uaktuelt å ha nugatti som pålegg på

skiven til lunsj, da dette ganske enkelt ikke var noe de fikk lov til av læreren, men at dette er ting man blir utfordret på i dagens skolehverdag. Hun fokuserte også på hvordan man som samfunn kan styre befolkningen til å ta bedre valg, for eksempel ved å gjøre sunn mat billigere og usunn mat dyrere. Videre drøftet hun dette med at man som lærer kan tilpasse skolehverdagen og flette inn mer fysisk aktivitet, men at slik det er i dag vil det bli veldig individuelt, og at det blir opp til hver enkelt lærer hvor mye fysisk aktivitet elevene får i skoletiden.

Ettersom deltaker nummer tre tidligere i intervjuet hadde nevnt at det å skape bevegelsesglede kanskje var det viktigste man gjør i kroppsøving, ble det stilt et oppfølgingsspørsmål som satte søkelyset mer på hvordan man kan stimulere elevene til å bevare denne bevegelsesgleden. Hensikten med dette var å få et dypere innblikk i hva hun mener vi kan gjøre i skoleverket, fremfor hva man som samfunn kan gjøre i et helhetlig perspektiv. På dette oppfølgingsspørsmålet svarte hun følgende:

«Ja, og der har skolen en veldig viktig rolle. Jeg tror at mange, og da sier jeg mange fordi det blir for mange, som går ut av skolen og har hatt negative opplevelser med kroppsøvingsslaget som gjør at de ikke har fått den bevegelsesgleden og opplevet mestring og glede ved å bevege seg, slik at de faktisk ikke gjør det. Eller gjør det i alt for liten grad seinere. Det syntes jeg er dumt. Så det å ha mer fokus på det, og mindre fokus på prestasjoner tenker jeg er viktig. Da må det i såfall komme dit at det blir på din egen prestasjon sånn at du ikke dreper den gleden. Så der har skolen en enormt viktig rolle.»

Her kom det opp flere aktuelle problemstillinger som også de andre deltakerne brakte opp, knyttet til mestring, idrettsfokus og negative opplevelser. Slike negative opplevelser viste seg å være, etter alle lærernes erfaring, et stort problem innenfor kroppsøving og blant ungdom ellers. Senere i intervjuene brakte de også opp problemer knyttet til mestringstro, selvfølelse og kroppsbylde.

4.1.3 Kompetansekrav

Videre i intervjuet ble det gått nærmere inn på momenter som hva slags kompetanse deltakerne mener man må ha for å kunne undervise i kroppsøving, og hvorvidt det burde være et minimumskrav av kompetanse. Dette kunne bli et vanskelig tema å diskutere ettersom at to av tre deltakere ikke hadde utdanning innenfor kroppsøving, men spørsmålene ga meg likevel

svar som man kan anse som verdifulle. Deltaker nummer tre viste seg å være en lærer med lang erfaring som trener i et privat idrettslag, noe hun har vært siden hun var rundt 15-16 år. Hun uttalte også at dette ga en trygghet da hun gikk ut i arbeidslivet som kroppsøvingslærer, til tross for at hun ikke hadde hatt kroppsøving i lærerutdanningen. Da ble hun spurt om hvorvidt man burde stille strengere krav til hvem som kan undervise i kroppsøving, og hun svarte da dette:

«Ja. Og nå sier jeg ja selv om jeg ikke har fagpoengene selv. Også tenker jeg at jeg passer til å ha kroppsøving, det tror jeg nok. Men det er vel mer at jeg syntes det viktigste er at skolen har en holdning til hvordan det faget skal være, det er skolen som har en jobb å gjøre. Jeg tror kanskje jeg skal våge meg til å si at skolen har en jobb å gjøre der. Det gjelder jo ikke bare kroppsøving, men alle de praktisk-estetiske fagene.»

Dette poenget utdypet hun videre da samtalen dreiet seg om at hun oppfattet at de praktisk-estetiske fagene var rammet av mye tilfeldighet, og innholdet var veldig individuelt og basert på lærerens fagmessige forutsetninger. Hun mente dermed at det viktigste er at skolen har en klar formening på hvordan kroppsøvingsfaget skal være, og at det ikke utelukkende blir opp til den enkelte lærer hva som blir innholdet i undervisningen. For å la hun presisere og gjøre det tydelig hva hun mente, så ble det stilt et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt alle kroppsøvingslærere burde ha de samme grunnleggende ferdighetene i bunn, altså å sette et krav om studiepoeng innenfor kroppsøving i lærerutdanningen. Da svarte hun at det på den ene siden var viktig at læreren har utdanningen, men at det på den andre siden også er viktig at læreren har praktisert og har erfaring.

4.2 Trygt læringsmiljø og psykisk helse

Flere av funnene i analysedelen kan knyttes til et trygt læringsmiljø. Som figur 1 viser er noen av funnene plassert under flere kategorier, noe som er naturlig og viser sammenhengen mellom kodene, kategoriene og begrepene folkehelse og livsmestring. For enkelthetens skyld, og fordi disse momentene henger tett sammen, blir resultatene under trygt læringsmiljø og psykisk helse presentert under ett.

4.2.1 «Feiltastisk»

Da deltaker 2 ble spurt ganske åpent om hvordan hun ville beskrive livsmestring, og om hun hadde noen tanker knyttet til det begrepet, svarte hun ganske kontant: «*Feiltastisk er fint!*». Jeg spurte så om hun kun utdype hva det betydde, og hun svarte følgende:

«Du har jo fantastisk når du får noe til, og om du ikke får det til er det feiltastisk. For at du lærer av feilene dine, det å få et klassemiljø der vi har det feiltastisk. At vi ikke ler når noen gjør feil. Da tør man å prøve og feile.»

Hun pekte på viktigheten av at man skal kunne tørre å prøve og feile, og at det skulle være et klassemiljø der det var rom for å nettopp feile. Hun presiserte også videre i intervjuet at dette var noe man måtte jobbe med for å oppnå.

4.2.2. Nivåforskjeller og synlighet

Deltaker nummer én delte også noen utfordringer knyttet til et trygt læringsmiljø og satt det i sammenheng med nivåforskjeller og hvorvidt disse nivåforskjellene ble synlige for de andre i klassen. Hennes søkelys og mål for å skape et trygt læringsmiljø er å minimere hvor synlige slike forskjeller blir i undervisningen, noe hun for eksempel gjør gjennom stasjonsundervisning der elevens ferdigheter blir eksponert for et færre antall personer. Videre delte hun at hennes erfaring er at stort sett så deltar alle, til tross for at enkelte av en eller annen grunn vil slite mer i en aktivitet enn andre. Det som ifølge hun er et problem er at enkelte ikke ønsker å presse seg, og da det ble spurt om årsaker til dette svarte hun blant annet følgende:

«(...) Men så har jeg elever, og det går jo litt på at de er tunge, litt stor og kraftig, ikke den gode grovmotorikken som gjør at øvelsen blir tung å gjennomføre. Det går på balanse, det blir vanskelig for mange. Men da er det veldig ofte en løsning at de tuller seg, eller gjør det på en annen måte, men det er jo en dårlig situasjon. Men livet er jo sånn. Men det å få trene på det tenker jeg er viktig selv om det er vanskelig og ikke føler seg så komfortabel med øvelsen. Så lenge det er stasjoner, men det blir jo synlig for de på stasjonen, det kan det jo bli. Litt ubehag er vanskelig å unngå.»

Dette er noe hun knyttet opp mot det at dersom det bare er et fåtall personer som ikke mestrer en aktivitet eller oppgave, så blir de redd for å eksponere seg og synliggjøre dette overfor de andre. Hun sier også at selv ved stasjonsarbeid vil slike «svakheter» bli synlige overfor de på

stasjonen, og at noe ubehag blir vanskelig å unngå. En strategi hun bruker for å skape mer trygghet er å ha flere alternativer på samme stasjon, slik at elvene kan bestemme selv og dermed gjøre det mindre synlig at man ikke mestrer like godt som de andre. Hun nevner også at skjuleteknikker blir brukt ved at enkelte tuller seg for å ikke eksponere seg for de andre, en form for skjuleteknikk som også deltaker nummer to har erfart, der hun beskrev det slik:

«Jeg har mange elever det er sånn med. Mye atferd, de lager seg mye til og mye rart som blir gjort for å unngå - Det er bedre å være litt rampete enn å være den som ikke får det til. Så om du preller den av dem.»

Etter deltakernes erfaring er det dermed slik at dersom en elev er redd eller intimidert, kan eleven benytte skjuleteknikker for å unngå å vise svakheter eller svake ferdigheter.

For å videre kartlegge hvilke tanker og strategier deltaker 1 har for et trygt læringsmiljø ble følgende spørsmål stilt:

«(...) er det noe vi kan gjøre for at det læringsmiljøet skal være så trygt at elevene ikke har sånne tanker? At de tenker at «dette er kanskje vanskeligere for meg, men det er greit», og at det ikke gjør noe overfor de andre?»

Spørsmålet var kanskje ledende og hadde som hensikt å få frem flere innfallsvinkler på problemområdet. Etter en kort tenkepause fikk jeg følgende svar:

«Jeg kan for eksempel vise med meg selv, vise at for meg er dette vanskelig og jeg må øve. Bruke de i klassen som er trygge nok på seg selv, at de kan vise at dette fikk jeg ikke til, men jeg skal klare det til slutt. Vise at akkurat som med lesing og skriving, så er dette noe som må øves på.»

En annen strategi hun anser som aktuell er dermed å vise med seg selv at aktiviteten man skal gjennom kan være utfordrende og at det er helt greit å prøve og feile, og at man må øve for å mestre oppgaven. Dermed er ifølge informantene selvbilde og trygghet overfor medelever sentrale momenter innenfor tematikken rundt trygt læringsmiljø og psykisk helse.

4.2.3 Garderobeproblematikk

Videre i intervjuene ble det stilt spørsmål som bygget videre på hvordan kroppsøvingfaget

kan påvirke elevenes evne til livsmestring, både i positiv og negativ grad. Gjennom intervjuene kom det frem flere problemer som i større eller mindre grad kan anses som eller ses i sammenheng med samfunnsproblemer. Samtlige deltakere trakk fram problematikk knyttet til situasjoner i garderobesammenhengen. Deltaker 1 hadde senest dagen før intervjuet fått tilbakemelding fra en assistent at det foregikk baksnakking i garderoben, der baksnakkingen dreide seg om jentekropp. Deltaker 1 trakk da fram undervisningsopplegget «Livet og sånn», som er et opplegg fastsatt i timeplanen ved skolen. «Livet og sånn» er en samtalebasert undervisningsform der lærer og elever snakker om tema som berører deres hverdag, som selvbilde, kroppspress også videre. I lys av situasjonen i garderoben ville hun bruke denne timen til å diskutere spørsmål som hvordan man snakker om og behandler andre. Også deltaker 2 tok opp situasjoner knyttet til garderoben og uttalte følgende:

«Da tenker jeg på garderobesituasjonen. For eksempel når de skal dusje naken, og det blir en hel greie. Normalisere det. Vi må jo som voksne lærere stå sammen med elevene og dusje med dem. Og det er så mye greier der med å kle av og så er det det å normalisere det. Snakke om det. Vi må også være rollemodeller. For å få noe til uansett hvor du er, så må du ha trygghet i gruppen du er i. Da må vi slå ned på det vi ikke ønsker. Tydelig, på en grei måte. Du må vite hva du vil ha.»

Hun trekker i dette sitatet frem en problemstilling knyttet til dette å dusje naken foran hverandre der hun mener at det er noe som må normaliseres, og hun presiserer at man må ha trygghet i gruppen for å få til noe.

Da jeg spurte deltaker 3 om hvilket syn elevene har på kroppsøving, svarte hun at for de fleste er det det beste faget, mens for noen er det helt forferdelig. Årsaken til at det for noen oppleves som helt forferdelig mente hun at dreier seg om garderobesituasjoner med kroppspress, og hun uttalte at slike negative opplevelser påvirker eleven i lang tid etter hendelsen. Det var videre ønskelig å undersøke hvorvidt hun så en utvikling på dette området eller om det alltid har vært slike utfordringer, og videre i samtalen uttalte hun dette:

«Av de elevene jeg har hatt er det de færreste som ikke har likt kroppsøving, men så lenge jeg har vært lærer har det alltid vært noen som har hatt en negativ opplevelse. Så vil jeg bare understreke at jeg stort sett har hatt mellomtrinnet. Så jeg har gjerne overtatt elever i femte klasse der noen elever har hatt en negativ opplevelse. Når jeg spør de om det, så handler det ofte om en eller annen garderobesituasjon, der de har fått kommentarer, veldig ofte knyttet

opp mot overvekt. Så vil de ikke dusje, og bare akkurat det gjør at de ikke vil være med i gymtimen. Det preger på en måte hele gymtimen.»

Etter hennes erfaring har det dermed alltid vært elever som har erfart negative opplevelser i garderobemiljøet, for eksempel kommentarer om overvekt. Videre sier hun at dette fører til at eleven ikke ønsker å dusje, og at det alene kan være grunnen til at enkelte ikke ønsker å delta i kroppsøving. Etter å ha undervist stort sett utelukkende på mellomtrinnet erfarer hun også at elever ofte kommer til hun og allerede har slike negative opplevelser, og dermed har et tankesett om at de ikke liker kroppsøving og at faget ikke er noe for dem. Det kom frem i intervjuet at måten hendelser og negative kommentarer virker negativt på den utsatte elevs selvbilde og selvfølelse, noe deltaker tre mener er det største problemet kroppsøvingfaget står overfor. Strategier hun benytter seg av for å skape en trygghet og et godt miljø, er at hun er forsiktig når det kom til å kreve at elevene skal skifte og dusje, men heller stille til timen i egnet bekledning. Videre oppfordrer hun elevene til å skifte og dusje, og hun tilpasser det også slik at en eller flere elever kan bruke trenergarderoben for å gjøre situasjonen tryggere for den eleven det gjelder. Hun har også, utenfor kroppsøvingundervisningen, vist en serie fra NRK som omhandler tema knyttet til garderobesituasjoner, og hun forsøker å vise at det kan være mye kjekt som skjer i garderoben. Hun sier også at hun forsøker å normalisere dette med å bytte klær og dusje, og at det er en balansegang mellom det at elevenes privatliv og det de skal eksponere seg i en slags normaliseringsprosess.

4.3 Motivasjon, deltakelse og bevegelsesglede

4.3.1 Vil ikke anstrenge seg

Et annet problem samtlige deltakere har erfart og delte i intervjuet er utfordringer knyttet til elever som ikke ønsker å presse seg eller anstrenge seg fysisk. Dette ble først avdekket hos deltaker 1 da hun fikk spørsmål om hvilke grunner hun ser som gjør at elever ikke vil delta i undervisningen. Her nevnte hun dette med anstrengelse, og at selv om disse elevene ikke direkte forlot eller meldte seg ut av undervisningen så viste de dårlig evne eller vilje til «*det å tåle å stå i det, de å tåle å bli svett. Klare å holde ut et tidsrom og så få pause.*» (Deltaker 1). Dette er også noe deltaker 2 trakk frem der hun uttalte at noen rett og slett er redd for å bli svett, og at enkelte tror de er syke når de er svett. I lys av sin erfaring mener hun også at dette

er et nytt fenomen og at det er stor forskjell fra tidligere da barn var mer aktive. I sammenheng med mestring uttalte deltaker 3 at vi i dag lever i et samfunn der man ikke skal ha det så ubehagelig, og hun mener det er et viktig arbeidsområde for skolen å jobbe mot at barna skal ha forståelse for og tåle at man noen ganger må ha det litt ubehagelig, for så at det går over.

4.3.2 Bevegelsesglede

Et annet funn som ble gjort i intervjuene var at det å skape bevegelsesglede gjennom kroppsøvfaget ble av to av deltakerne ansett som svært viktig, i et folkehelse- og livsmestringsperspektiv. Da deltaker 3 fikk spørsmål om hva hun anså som det viktigste i kroppsøving, var det nettopp dette hun trakk frem. Deltaker 2 uttalte at det man lærer som barn er selve grunnmuren for bevegelsesglede resten av livet, og også hun trakk dermed frem viktigheten av å skape bevegelsesglede. Samtlige deltakere trakk frem variasjon for å stimulere og motivere elevene til å delta og sørge for at alle føler mestring, noe de ser i sammenheng med bevegelsesglede. Deltaker 2 trakk også frem momenter som kan virke negativt på bevegelsesglede der hun sa at *«hvis du har aktiviteter som noen elever alltid kommer til kort på, og om du lar elevene velge og en alltid blir valgt sist»*. For å unngå dette trakk hun, i tillegg til variasjon, frem at hun aldri lot elevene velge lag selv i aktiviteter med lagspill og konkurranse.

Deltaker 3 fikk også oppfølgingsspørsmål knyttet til hvordan hun tenker man kan stimulere elevene til livslang bevegelsesglede, og hun uttalte da dette:

«Ja, og der har skolen en veldig viktig rolle. Jeg tror at mange, og da sier jeg mange fordi det blir for mange, som går ut av skolen og har hatt negative opplevelser med kroppsøvfaget som gjør at de ikke har fått den bevegelsesgleden og opplevet mestring og glede ved å bevege seg, slik at de faktisk ikke gjør det. Eller gjør det i alt for liten grad seinere. Det syntes jeg er dumt. Så det å ha mer fokus på det, og mindre fokus på prestasjoner tenker jeg er viktig. Da må det i såfall komme dit at det blir på din egen prestasjon sånn at du ikke dreper den gleden. Så der har skolen en enormt viktig rolle.»

Hun trakk dermed frem negative opplevelser, prestasjonspress, mangel på mestring og mangel på erfaringer og opplevelser knyttet til glede ved bevegelse, som momenter som bidrar negativt på mulighetene for livslang bevegelsesglede. Funn knyttet til hvordan idrettspreget

undervisning virker negativt for motivasjonen til elevene blir sett nærmere på i påfølgende delkapittel, og inneholder momenter som henger sammen med og påvirker bevegelsesglede hos elevene.

4.3.3 Nivåforskjeller og motivasjon

Funn knyttet til nivåforskjeller er også presentert under delkapittelet *nivåforskjeller og synlighet* og slik sett berører denne koden flere kategorier, som nevnt innledningsvis. Det er fordelaktig å dele funnene etter hva som i størst grad angår motivasjon og psykisk helse hver for seg, selv om alle kodene og alle kategoriene henger sammen og alle er i sammenheng med folkehelse og livsmestring. Slik sett er det også vanskelig å dele funnene inn i kategorier, siden denne sammenhengen er så tett.

I intervjuene kom det frem at problematikken rundt nivåforskjeller er en avgjørende faktor for elevenes trivsel og motivasjon, og påvirker som tidligere nevnt også læringsmiljøet og elevenes psykiske helse. I sammenheng med at samtalen dreiet seg om bevegelsesglede uttalte deltaker 3 følgende om nivåforskjeller i undervisningen:

«Ja. Ting nummer en som elever ikke liker er garderoben, og den andre tingen vil jeg si er om de føler de ikke mestrer like godt som alle andre. Den syntes jeg kan være veldig krevende, om de er helt på bunn på det de tenker om seg selv. Så det er veldig viktig at man har variasjon på det, sånn at du klarer å få med de fleste. Varier mellom store og små bevegelser, ting som er veldig krevende og mindre krevende. Jeg vil igjen gå inn på det med variasjon for å få det til. Også er det akkurat de elevene som du spesielt vil ha tak i må du gjerne prate litt med for å finne ut hva det er de er komfortable med å gjøre. Samtidig som man også gjør de aktivitetene som de som er veldig trygg i sine egne kroppsbevegelser vil, de er også de som gjerne roper høyest om de tingene de vil gjøre. Man må jo gjøre ting man vet de liker også, men der prøver jeg å holde litt igjen i å la de får «viljen sin», så oppdager de at innimellom får de det, men det hjelper ikke å mase.»

Hun peker dermed på at problematikken rundt nivåforskjeller og forskjell på mestring er ett av de to største problemene hun ser i kroppsøvingfaget. Et av de mest sentrale virkemidlene mot dette mener hun er variasjon av aktiviteter og vanskelighetsgrad, og kommunikasjon med

de som sliter.

Et annet moment samtlige deltakere nevnte er dette med idrettspreget undervisning, og hvordan nivåforskjeller innenfor idrettsbaserte aktiviteter demotiverer elevene. Deltaker nummer to var opptatt av at aktivitetene skulle være lystbetont og lekbasert, og uttalte også i intervjuet at «*kroppsøving er selvmotiverende.*». Deltaker 1 uttalte også at hun stort sett aldri brukte idrettsbaserte aktiviteter, som fotball, siden det er så store nivåforskjeller at det vil være mange som ikke opplever mestring. Hun mente også at nivåforskjellene, i dette eksemplet fotball, vil være demotiverende både for de som driver med aktiviteten og mestrer den bra, og for de som ikke gjør det og dermed har et lavt nivå innenfor den spesifikke aktiviteten. Videre nevnte hun alternative aktiviteter med ball som baserte seg på den enkeltes nivå, uten konkurransepreget.

Det har gjennom resultatkapittelet blitt presentert flere problemstillinger knyttet til elevers deltakelse, det lærerne har erfart demotiverte elever som ikke deltar på bakgrunn av nivåforskjeller og mangel på mestring. Et moment som kom igjen flere ganger var at læreren snakket med elevene og ble enige om hvordan de kunne tilpasse undervisningen, og elevene fikk også være med på å bestemme aktiviteter. Deltaker 3 brukte også et pluss/minus-skjema for å avdekke hva elever likte og mislikte med faget, slik at hun kunne bruke det som et verktøy i planlegging av undervisningen.

4.4 Oppsummering av resultat

Gjennom intervjuene ble det kartlagt flere momenter deltakerne ser i sammenheng med kroppsøving, folkehelse og livsmestring. Det ble gjort funn knyttet til både hva som i positiv grad og negativ grad påvirker folkehelse og livsmestring. Både hvordan lærerne har jobbet med læreplanen, og hvordan de selv tolket begrepene, ble kartlagt tidlig og la grunnlaget for den videre samtalen. Deltakerne trakk frem momenter knyttet til trygt læringsmiljø, psykisk helse, motivasjon, deltakelse og bevegelsesglede, der alle delene ble sett i sammenheng med folkehelse og livsmestring. Det ble kartlagt konkrete problemer lærerne anser i forhold til kroppsøvingfaget i et folkehelse- og livsmestringsperspektiv. Disse problemene er at det er en utvikling der elever ikke «tåler» å presse seg selv, bli sliten og svett og at det er utfordringer knyttet til psykisk helse og læringsmiljø, spesielt grunnet negative hendelser i garderoben.

5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil resultatene drøftes og ses i sammenheng med relevant teori. Resultatene og drøftingen vil også ses i sammenheng med problemstillingen, og lede til en konklusjon på denne. Problemstillingen lyder slik:

«Hvordan forstår et utvalg kroppsøvingslærere begrepene folkehelse og livsmestring?»

Det var også ønskelig å undersøke og finne svar på var hvordan deltakerne har jobbet med læreplanen, og hvorvidt de føler seg trygge begrepene folkehelse og livsmestring, og den nye læreplanen i sin helhet.

5.1 Forhold til livsmestring og folkehelse

Innledningsvis i intervjuene fikk deltakerne spørsmål om hvilket forhold de hadde til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, og hvordan de ville beskrive begrepene. Svarene varierte både i hvor trygge de selv følte seg på begrepene, og hva de satte søkelys på i svarene sine. Svarene varierte noe innledningsvis når det gjaldt hva det ble satt søkelys på, noe som kanskje er naturlig i og med hvor bredt temaet kan være. Samtlige deltakere nevnte at de i jobbsammenheng har jobbet for lite både med ny læreplan og folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema. Deltaker 1 og 2 viste noe mer usikkerhet innledningsvis enn deltaker 3 som hadde tilegnet seg mye kunnskap om temaet utenfor skolesektoren. Deltakerne er ansatt på samme skole, men i forbindelse med innføring av ny læreplan var de på det tidspunktet ansatt på forskjellige skoler. Det viste seg også at skolene har jobbet annerledes med det nye læreplanverket, og deltaker 1 nevnte at i hennes tilfelle var ikke folkehelse og livsmestring blitt jobbet med i det hele tatt. På bakgrunn av denne usikkerheten som ble vist da deltakerne selv skulle beskrive og definere begrepene, kan tyde på at skolene burde jobbe ytterligere med de tverrfaglige temaene i læreplanen.

Gjennom intervjuene viser samtlige deltakere god forståelse for hva som er relevant i forhold til kroppsøving knyttet opp mot folkehelse og livsmestring, og trekker frem flere momenter som kan knyttes til pedagogiske perspektiver. Disse funnene vil drøftes videre i egne

underkapitler.

5.2 Problemer blant dagens unge

I resultatdelen ble det presentert flere funn knyttet til psykisk og fysisk helse, hvordan deltakerne har sett en utvikling på disse områdene og hvordan de ser dem i sammenheng med folkehelse og livsmestring. Gjennom intervjuene ble det avdekket flere problemområder i kroppsøvfaget som deltakerne ser i sammenheng med folkehelse og livsmestring, og dermed også i samfunnet for øvrig. Innenfor fysisk helse kom det frem i intervjuene det i dag er flere enn før som har en inaktiv livsstil, og dermed ikke i tilstrekkelig grad erfarer gleden av bevegelse. Et annet problem deltakerne ser, knytter seg mer mot det psykiske aspektet og omhandler momenter som selvbilde, troen på seg selv, kroppspress også videre. Barn og unges fysiske og psykiske helse er også kartlagt av Folkehelseinstituttet ved flere anledninger, og som nevnt innledningsvis har Norge i det store bildet en god folkehelse blant de unge, med svært lav dødelighet (FHI, 2022). Til tross for lav dødelighet lever vi i en tid preget av at vi sitter mer i ro (FHI, 2022).

5.2.1 Kosthold

Folkehelseinstituttet (FHI, 2022) peker på flere punkter som påvirker folkehelsen blant unge, og de skriver videre at:

«Barn og ungdom har fortsatt for høyt inntak av sukker, selv om sukkerinntaket har gått noe ned de senere årene. Inntaket av frukt, grønnsaker og fisk er lavere enn anbefalt, og kostholdet inneholder for mye mettet fett.» (FHI, 2022).

At holdninger knyttet til kosthold er endret kom også frem i intervju med deltaker 3, som pekte på at i dagens skolehverdag blir man utfordret på hva de har med seg i matpakka og hva slags pålegg de har på skiven. Deltaker 3 uttalte at da hun var ung var det helt uaktuelt å ha Nugatti på skiven i matpakka, men at dette er noe man som lærer blir utfordret på og i større grad må godta. Videre uttalte hun at den myndigheten læreren har over elevenes helse, som for eksempel ved hva som tillates i matpakka, har blitt innskrenket i forhold til hva den var før. Hennes oppfatning er at det dermed ikke er like tydelig hvilke begrensninger hun kan sette på dette området. Helse Norge (2020) har også klare anbefalinger på hva som bør være i

matpakken, som frukt og kornprodukter, men som intervjuet med deltaker 3 avdekker er det i dag varierende hvor sund matpakken til elevene er. Mens lærerne kan føle at de ikke har myndighet over elevenes kosthold, er det likevel tiltak skolene kan gjøre, som å sikre at elevene får melk på skolen gjennom skolemelkordningen til Tine (Skolelyst, 2023). Det har også i de siste årene vært politisk debatt knyttet til hvorvidt skolene skal tilby gratis skolemat (Aftenposten, 2022), også Nasjonalforeningen for folkehelse (2021) går i front for gratis skolemat der de nevner disse årsakene:

1. *«Sunn mat er bra for helsen. For å ha overskudd til å lære, leke og være aktiv trenger barn næring.*
2. *Å lære hva slags mat som er bra for kroppen er også en god investering i helsen i et livsperspektiv.*
3. *Skolemat utjevner forskjeller.»* (Nasjonalforeningen for folkehelse, 2021).

I tillegg til lærerens betraktninger om at elevene har usunn matpakke, er det dermed også politisk trykk for å innføre gratis skolemat som en løsning på dette. Det er i dag enkelte skoler som tilbyr skolemat, men det er da opp til foreldre å betale for denne maten (Utdanningsforskning, 2019). Det er dermed ikke nødvendigvis slik at skolemat vil utjevne forskjeller i de tilfeller der foreldre må ta utgiften, og det kan tenkes at i slike tilfeller blir forskjellene enda tydeligere. Summen av viktigheten av sunt kosthold og det å utjevne forskjeller kan tyde på at gratis skolemat er vegen å gå. Dette er imidlertid politisk kontroversielt der man på ene siden ser fordelene med skolemat, der man for eksempel sikrer et sunt kosthold, mens man på den andre siden sier at det ikke er et mål i seg selv at alle skal spise likt, og ser også på de økonomiske kostnadene med en slik ordning (Aftenposten, 2019).

5.2.3 Manglende fysisk aktivitet

I tillegg til dårlig kosthold er også mangel på fysisk aktivitet, overvekt og fedme årsaker til at mange starter voksenlivet med risiko om dårlig helse senere i livet (FHI, 2022). I dette prosjektet viser funn at det er en negativ utvikling på dette feltet, og deltaker nummer 2 uttrykte at noen til og med blir redd for at de er syke når de blir svette og andpusten. Deltaker nummer 1 uttalte også at en vanlig årsak til at elever ikke deltar, er fordi de ikke vil ta seg ut og bli svette, og det kan være rimelig å anta at elever som ikke er villige til å ta seg ut og bli sliten i kroppsøvingstimene heller ikke er villige til å gjøre dette på fritiden. Deltaker nummer

3 sine betraktninger bygger opp under dette, der hun sier at vi lever i en tid der man ikke skal ha det så ubehagelig, verken psykisk eller fysisk. Årsaken til mangel på fysisk aktivitet er sammensatt, der deltakerne peker på psykiske momenter som manglende bevegelsesglede grunnet kroppspress, mobbing, selvfølelse og nivåforskjeller som gjør at elevene blir demotivert og har dårlige opplevelser knyttet til faget og fysisk aktivitet generelt.

Det kom også frem i intervjuene at deltakerne mener at kroppsøvningsfaget handler om å skape bevegelsesglede, og at elevene skal lære å bruke og kjenne sin egen kropp fremfor en konkurranse- og prestasjonsbasert undervisningshverdag. Folkehelseinstituttet (2022) har gjennom folkehelse rapporten avdekket og undersøkt hvor mye fysisk aktivitet barn og unge har i hverdagen, noe som kan settes i sammenheng med Helsedirektoratets (2022) anbefalinger om fysisk aktivitet der barn og unge mellom 6 og 17 år bør ha 60 minutter fysisk aktivitet hver dag, der aktiviteten er variert. Videre anbefaler Helsedirektoratet (2022) at disse 60 minuttene er av moderat intensitet, og at man «*minst tre ganger i uka kondisjonsrettet med høy intensitet og inkludere aktiviteter som styrker muskler og skjelett.*». Funnene i Folkehelse rapporten (FHI, 2022) viser at stillesittende tid øker blant unge, der økningen er på rundt 30 minutter per dag. Dette underbygger deltaker 2 sine erfaringer og påstander om at unge i dag er mer inaktiv, der enkelte har liten erfaring og kunnskap om fysisk aktivitet. Folkehelse rapporten (FHI, 2022) viser også at det hos 9-åringene er det en gradvis negativ utvikling av hvor mange som når anbefalingene om fysisk aktivitet. Mens Folkehelse rapporten, (FHI, 2022) viser at aktiviteten blant unge er i en negativ utvikling, viser den også at andelen som når anbefalingene om fysisk aktivitet synker gradvis jo eldre man blir. Det var i 2018 for eksempel 86% av jentene og 94% av guttene som når anbefalt aktivitetsnivå, mens de undersøkelsene gjort av eller for Helsedirektoratet viser at bare om lag 30% av voksne når anbefalt mengde fysisk aktivitet (FHI, 2022). Ettersom at disse undersøkelsene er kvantitative er det ikke tydelige svar på hvorfor aktivitetsnivået synker, men det kan likevel ses i sammenheng med andre undersøkelser som er gjort. Undersøkelser viser at 15-åringene bruker mer enn to timer daglig på sosiale medier, som for eksempel Facebook, Instagram og Tik Tok, og at alle aldersgrupper sitter mer i ro i helgene enn i hverdagen. Videre peker Folkehelse direktoratet (2022) på at det trolig er slik at man i dag bruker mer tid på aktiviteter der man sitter mer i ro og har mer skjermtid enn før. En utvikling man har sett de siste årene er for eksempel at man har møter og undervisning over nettjenester som Zoom, Teams, Skype og så videre, noe som gjør at man bruker mindre tid på å være i bevegelse.

5.2.3 Fedme og overvekt

Folkehelseinstituttet (2022) har også kartlagt utvikling av fedme og overvekt i befolkningen, der andelen av barn og unge med fedme og overvekt har vært stabilt siden 2000-tallet, etter å ha hatt en jevn økning. Dette kan indikere at myndighetene og skoleverket har iverksatt tiltak som med god effekt har bremsset og stanset økningen av andelen med fedme og overvekt blant unge, selv gjennom utviklingen med mer skjermtid og mer stillesitting. I intervju gjennomført i dette prosjektet ble det kartlagt hvordan kroppsøvingslærere ser sammenheng mellom fedme og de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring. Deltaker 3 uttalte at en årsak til at elever misliker kroppsøving er dårlige erfaringer i garderoben som fremmer mobbing og kroppspress, og at elever ofte har fått negative kommentarer knyttet til fedme og overvekt. Ifølge deltaker 3 fører dette til at elever gruer seg til kroppsøvingsundervisning og at de forsøker å unngå det selv lang tid etter en negativ opplevelse, der en konsekvens er at elevene ikke får muligheten til å utvikle bevegelsesglede. Hun (deltaker 3) trakk også frem kroppspress som en årsak til at enkelte ikke liker faget, og dermed ikke får gode erfaringer knyttet til fysisk aktivitet. Konsekvensene av dette blir en ond sirkel der personer som sliter med fedme og overvekt, på bakgrunn av mobbing og skam over egen kropp ikke ønsker å delta i undervisning og fysisk aktivitet. På bakgrunn av disse funnene kan man si at fedme og overvekt henger sammen med funnene gjort i undersøkelsen som viser at lærere opplever elever i dag som mindre aktive enn før, og at fedme og overvekt kan både være en konsekvens og årsak til manglende fysisk aktivitet.

5.3 Læringsmiljø, trivsel og motivasjon

5.3.1 Sammenhenger og problemområder

Alle deltakerne delte erfaringer og oppfatninger som i stor grad henger sammen med de resultatene vi kan se i Folkehelse rapporten, (FHI, 2022). I resultatdelen ble læreres oppfatning av problemområder i Kroppsøvingsfaget, og blant unge ellers, presentert. Som nevnt tidligere er disse problemene knyttet til psykisk helse, som selvbilde og kroppspress, og problemer knyttet til fysisk helse og mangel på fysisk aktivitet. Et av de mest markante funnene i intervju med kroppsøvingslærerne, var at de mente at dagens unge er mer inaktive og har for

lite kunnskap om fysisk aktivitet og helse. Det er på mange måter dette aspektet også de resterende funnene kan ses i sammenheng med, for eksempel momenter som at kropps- og mestringspress skaper dårlige erfaringer til kroppsøvningsfaget, store nivåforskjeller som svekker motivasjonen, et læringsmiljø som ikke tillater å vise svakhet eller lavere nivå, der alle disse momentene kommer med den konsekvensen at elevene ikke ønsker å delta og dermed ikke får utviklet seg verken faglig eller i et livsmestringsperspektiv.

Mobbing og nivåforskjeller

I resultatdelen ble garderobesituasjoner presentert som avgjørende for hvilket forhold elevene har til kroppsøving, og alle tre deltakere nevnte garderoben som en mulig negativ arena for utvikling av bevegelsesglede, som også ble ansett som den viktigste egenskapen elever tilegner seg i kroppsøvningsfaget. I forhold til garderobesituasjoner nevnte deltaker 3 at negative erfaringer knyttet til garderobesituasjonen i stor grad handlet om mobbing og kommentarer, ofte knyttet til kropp og overvekt. I tillegg til garderobesituasjoner som det enkelte elever misliker mest i forhold til kroppsøving nevnte hun dette:

«Ting nummer en som elever ikke liker er garderoben, og den andre tingen vil jeg si er om de føler de ikke mestrer like godt som alle andre. Den syntes jeg kan være veldig krevende, om de er helt på bunn på det de tenker om seg selv. Så det er veldig viktig at man har variasjon på det, sånn at du klarer å få med de fleste. Varier mellom store og små bevegelser, ting som er veldig krevende og mindre krevende. Jeg vil igjen gå inn på det med variasjon for å få det til. Også er det akkurat de elevene som du spesielt vil ha tak i må du gjerne prate litt med for å finne ut hva det er de er komfortable med å gjøre. Samtidig som man også gjør de aktivitetene som de som er veldig trygg i sine egne kroppsbevegelser vil, de er også de som gjerne roper høyest om de tingene de vil gjøre. Man må jo gjøre ting man vet de liker også, men der prøver jeg å holde litt igjen i å la de får «viljen sin», så oppdager de at innimellom får de det, men det hjelper ikke å mase.» (Deltaker 3)

Deltaker 3 trakk dermed frem to årsaker til at elever ikke liker og har dårlige erfaringer til kroppsøvningsfaget. Den første er negative situasjoner knyttet til garderobe, og den andre er hva elevene faktisk mestrer og hva de føler de mestrer. Det handler med andre ord om mobbing, og hvilke langsiktige konsekvenser mobbing i kroppsøvningsfaget har på evne til livsmestring, og det handler om momenter knyttet til nivåforskjeller, mestring, som konkrete

mestringsopplevelser, mestringspress, og også hvilket tankesett elevene har overfor egne ferdigheter og muligheter for å overkomme en utfordring. Dermed henger det siste aspektet tett sammen med både Banduras (1994) teorier om mestringstro og Dwecks (2017) teorier om lærende og fastlåst tankesett.

Samtlige deltakere trekker i større eller mindre grad frem nivåforskjeller som årsak til mestringspress og det at enkelte elever føler de ikke mestrer like bra som andre. Disse årsakene må ses i sammenheng med hva som faktisk er formålet med kroppsøving, noe som beskrives slik i læreplanen: «*Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er momenter som også kommer frem i alle intervjuene, der deltakerne peker på at det viktigste i kroppsøvingsfaget er å skape bevegelsesglede. Alle deltakerne nevnte også hvordan idrettspreget undervisning virket negativt på motivasjonen til elevene, og at de på bakgrunn av dette var veldig bevisst på hvordan de eventuelt gjennomfører slike aktiviteter. Dette kan også knyttes sammen med læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020) som sier at faget skal fremme en fysisk aktiv livsstil basert på elevens egne forutsetninger, noe man kan diskutere om idrettsbaserte aktiviteter med store nivåforskjeller gjør.

Motivasjon og prestasjonspress

Motivasjon og prestasjonspress kunne vært en studie i seg selv, men i samband med livsmestring og folkehelse er motivasjon en avgjørende faktor for at alle mennesker skal utvikle bevegelsesglede som varer hele livet. Som tidligere vist er det nettopp bevegelsesglede som viser seg å være veldig sentralt i både læreplanen og deltakerne i undersøkelsen. I intervjuene ble det avdekket flere momenter lærerne mener påvirker elevenes motivasjon, både i positiv og negativ grad. Et moment samtlige deltakere trakk frem for å skape motivasjon hos elevene var variasjon, der de mente at det å variere type aktivitet bidrar til at alle elevene får oppleve å gjøre noe de liker og at alle erfarer mestring. Av samme årsak nevnte alle deltakerne de negative sidene med et for høyt idretts- og prestasjonsfokus, og hvordan store nivåforskjeller kan virke demotiverende for elevene. Funn i intervjuene viser at deltakerne mener at i barneskolen er kroppsøvingsfaget selvmotiverende (deltaker 2) ettersom at man i dette faget har aktiviteter der hensikten i stor grad er å skape bevegelsesglede. Deltaker 3 nevnte også at det blir et skille mellom barneskolen og ungdomskolen der hun i

diskusjon med enkelte lærere i kroppsøving i ungdomskolen mener karakterer skal gis ut i fra deres ferdighetsnivå innenfor spesifikke aktiviteter. Dermed blir det en overgang der motivasjonen i større grad dreier seg av ytre motivasjon, fremfor en indre motivasjon som eleven er avhengig av for å skape bevegelsesglede. Ytre motivasjon kan kjennetegnes ved at eleven ønsker å oppnå noe på bakgrunn av ytre faktorer som straff eller belønning, som karakterer kan oppfattes som (Danielsen, 2021). Ifølge Danielsen (2021) vil dette fremme prestasjonspress fremfor bevegelsesglede.

5.3.2 Elevmedvirkning

Deltaker nummer tre trakk også frem elevmedvirkning for å også få med de elevene som hadde negative erfaringer knyttet til kroppsøving og hadde et ønske om å unngå undervisningen. Ifølge hun er det flere måter å gjøre dette på, og metodene hun benyttet seg av var å snakke med og komme til enighet om noe med den enkelte eleven som ikke vil være med. Denne enigheten dreide seg om spesifikke aktiviteter eller tilpasning av undervisningen for å gjøre det trygt og motiverende å delta. Hun benytter seg også av et såkalt «pluss-minus»-skjema der man i fellesskap skal finne positive og negative sider med kroppsøving. Dette kunne hun senere bruke som et verktøy i planlegging og ga hun informasjon om hva som fungerer bra og hva elevene misliker i faget. Slik elevmedvirkning bidrar at eleven skaper et eierforhold til undervisningen og aktiviteten som gjennomføres, der målet er at elevene gjennomfører aktiviteten på bakgrunn av en indre motivasjon, fremfor en ytre påvirkning som straff eller belønning (Deci & Ryan, 2000). I følge Deci og Ryan (2000) kan en slik indre motivasjon der elevenes drivkraft er etter eget ønske, knyttes til økt læring og god psykisk helse og livskvalitet. En slik elevmedvirkning nevnte også deltaker 2 som sa at hun ofte tar utgangspunkt i det elevene har lyst å gjøre av aktiviteter, og er dermed i tråd med Danielsen (2021) der hun skriver at «*Elever som drives av en indre motivasjon, opplever seg som subjekter eller aktører i eget liv, de opplever frihet, fri vilje og mulighet for å kunne velge. De har positive følelser og interesse for læringsaktivitetene på skolen.*». Funn knyttet til elevmedvirkning og tiltak for å sikre deltakelse og trivsel er dermed ikke bare et resultat av den enkelte lærers erfaring og tanker, men er også bygget oppunder av selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000). Samtlige deltakere ga uttrykk for at undervisningen skulle være preget av trygghet og trivsel, og møtte elevene med forsiktighet og forståelse fremfor tvang og press til å delta. Dette er i tråd med det Danielsen (2021)

skriver om lærerens mellomenneskelige tone i undervisningen, der hun skiller mellom den autonomistøttende læreren og den kontrollerende læreren. At elevene opplever å bli lyttet til og opplever støtte fra læreren har stor påvirkningsgrad på elevenes motivasjon, og deltakernes svar i intervjuene kan i stor grad knyttes til den autonomistøttende læreren på bakgrunn av dette (Danielsen, 2021). Dette styrkes også på bakgrunn av deres beskrivelser av hvor viktig elevenes psykologiske behov er, som erfart tilhørighet, erfart kompetanse og erfart autonomi (Danielsen, 2021).

5.3.3 Mestring og bevegelsesglede

At elevene er en del av et fellesskap der de føler på tilhørighet ble av deltaker 3 beskrevet som en motiverende faktor og hun uttalte følgende:

«Der har du jo det fine med å være en gjeng sammen, der de kanskje kan smitte hverandre og pushe og heie på hverandre. Så det er veldig viktig i kroppsøving og hvilken som helst idrett, at du lærer de til at de skal dra hverandre. Og noen ganger kan man lure dette til med lek, for noen barn klarer dette med å pushe seg selv og så er det noen som ikke gjør det, og da må du for eksempel bruke en stafett eller noe sånt.»

Dette er også i tråd med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) der elevenes behov for anerkjennelse, tillitt og tilhørighet er i representert, men det kan også knyttes til Bandura (1994) og kilder til mestringstro, og det kan til slutt også knyttes til Dwecks (2017) teorier om tankesett i form av at elevene har en tanke om hva de kan klare på forhånd. Deltaker 2 trakk frem viktigheten av å erfare mestring for å kunne endre på elevenes fastlåste tankesett om hva de kan klare, og deltaker 3 uttalte at for å motivere elevene måtte man skille mellom at man på den ene siden tilpasser undervisningsopplegget til elevens nivå og på andre siden jobber med elevens tankesett og oppmuntrer dem. Dette kan knyttes til Banduras (1994) teorier om kilder til mestringstro, mer presist til mestringserfaringer der prinsippet er at utfordringen verken skal være for enkel eller for vanskelig å gjennomføre, og at resultatet av å mestre realistiske utfordringer vil styrke individets mestringstro. At man må jobbe med elevenes tankesett har også faglig relevans og kan knyttes til Dwecks (2017) teorier om tankesett, der viktigheten av individets innstilling er i sentrum.

6.0 Oppsummering og konklusjon

6.1 Oppsummering

Et moment som stadig kom frem i intervjuene var begrepet *bevegelsesglede*, og deltaker 3 trakk frem nettopp glede av å være i bevegelse som det viktigste i faget. Hun nevnte videre at hun syntes det er alt for mange som fullfører grunnskolen uten å ha knyttet gode erfaringer innenfor mestring og dermed ikke har utviklet bevegelsesglede. Samtlige deltakere trekker frem viktige momenter som påvirker elevenes evne til å mestre, troen på seg selv og utvikling av bevegelsesglede. Disse momentene kan i stor grad knyttes til faglige referanser som Dweck (2017), Bandura (1993) og Deci & Ryan (2000), og baserer seg i stor grad på hvordan deltakerne forstår begrepene folkehelse og livsmestring, og hvilke faktorer som påvirker disse. Funn i undersøkelsen viser at det er varierende hvordan de forskjellige lærerne har arbeidet med innføringen av ny læreplan (LK20) og det varierte hvor mye forkunnskap de hadde til begrepene livsmestring og folkehelse. Det var likevel slik at samtlige mente at det var arbeidet lite i jobbsammenheng med folkehelse og livsmestring som overordnet tema, og den forståelsen de hadde og beskrivelsene de kom med var i stor grad basert på egen kunnskap de har tilegnet seg utenfor skolen. Til tross for at folkehelse og livsmestring som overordnet tema var opplevet som et usikkermoment hos deltakerne, viste de bred forståelse og delte mange tanker og refleksjoner videre i intervjuet. Dette kan tyde på at lærere, på bakgrunn av sin kompetanse og erfaring, har en større forståelse for temaet enn de kanskje tror selv, og den usikkerheten som kunne ses i begynnelsen forsvant med en gang deltakerne kunne knytte dem til noe konkret.

Av konkrete funn viste det seg at lærerne var relativt samkjørte i deres oppfatning om hva som fungerer bra, og hva som fungerer dårlig i dagens skole i et folkehelse- og livsmestringsperspektiv. Det største problemet deltakerne ser er knyttet til at dagens ungdom er mindre aktive enn før, men det kom også frem at trenden med mindre aktivitet og bevegelsesglede er mer et resultat av underliggende problemer som mobbing, prestasjonspress, nivåforskjeller og i hvilken grad læringsmiljøet «tillater» at man ikke alltid lykkes i møte med utfordringer. Et annet underliggende problem deltakerne ser er at elever har for lite kunnskap om fysisk aktivitet, at de i mindre grad har evnen til å presse seg selv når

de er sliten og at de har en innstilling om hva de kan og ikke kan klare. Deltakerne har klare tanker om hva som er relevant i et livsmestringsperspektiv, og de har klare tanker om hvordan man i skolen kan bidra til å løse de utfordringene man ser i samfunnet i dag, knyttet til fysisk aktivitet, fedme og overvekt – problemer knyttet til folkehelse og livsmestring.

De tre deltakerne har forskjellig bakgrunn når det gjelder fagkombinasjoner, der to av tre ikke har utdanning innenfor kroppsøving, men samtlige har lang erfaring som lærere og har undervist i kroppsøving i en årrekke. Folkehelse og livsmestring er relativt nye begreper i skolesammenheng, og begrepene var dermed ikke en del av deres utdanning. De viser dog god forståelse for hva folkehelse og livsmestring er, og samtlige peker på viktigheten av å skape bevegelsesglede gjennom kroppsøvingundervisningen. De mener denne bevegelsesgleden er avgjørende for å stimulere til en aktiv livsstil gjennom hele livet, og at de skal ha kunnskapen om hvordan man kan ta gode valg og å være i stand til å møte utfordringer i livet. Bevegelsesglede gikk som en rød tråd gjennom alle intervjuene der alle temaene vi var innom hadde en påvirkning på denne bevegelsesgleden, både i positiv og negativ grad.

I denne undersøkelsen var det tre deltakere av samme kjønn, og grunnlaget kan dermed være tynt for å si noe om alle lærere, noe som også har blitt drøftet i metodedelen av oppgaven. Lærerne er likevel representativ for lærerstanden i form av hvilken utdanning og rolle de har, og mens de kanskje ikke representerer *alle* lærere er det rimelig å anta at en god del lærere med samme bakgrunn og kompetanse vil ha den samme forståelsen av temaet. Mens deltakerne er verdifulle for å kunne avdekke læreres forståelse av folkehelse og livsmestring, er det også viktig å være klar over de begrensningene denne undersøkelsen har på dette området.

6.2 Konklusjon

I et forsøk på å konkludere kan man si at utvalget lærere som er intervjuet har en god og gjennomgående forståelse for folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og de viser god evne til å reflektere over problemområder knyttet til dette – til tross for at de selv mener de har jobbet for lite med temaet i jobbsammenheng. Videre peker de på problemområder som manglende fysisk aktivitet, overvekt og fedme som relevante i sammenheng med kroppsøving og temaet folkehelse og livsmestring. Det viktigste i et folkehelse- og livsmestringsperspektiv,

ifølge deltakerne, er å skape bevegelsesglede gjennom elevmedvirkning, trygghet i læringsmiljøet og en variert og tilpasset undervisning. Denne bevegelsesgleden viser seg å være sentral i lærernes forståelse av folkehelse og livsmestring i et kroppsøvingperspektiv.

6.3 Videre forskning

I denne undersøkelsen har det blitt intervjuet et utvalg kroppsøvingslærere, der deres forståelse av begrepene livsmestring og folkehelse har blitt kartlagt. Ettersom et av hovedfunnene i undersøkelsen er at kroppsøvingslærere ser en klar sammenheng mellom bevegelsesglede og livsmestring, kan det være aktuelt å forske videre på hvordan elevenes egen oppfatning av bevegelsesglede utvikler seg over tid, og se på hvilke sammenhenger bevegelsesglede har med undervisningen i kroppsøving. Interessante momenter kan da være å se dette i sammenheng med overgang til karakterbaserte tilbakemeldinger av progresjon, og i hvilken grad det som en ytre motivasjonsfaktor påvirker elevenes opplevelse av bevegelsesglede.

7.0 Litteraturliste

Alver, V. (2019). *Skolemat – skal et felles måltid serveres på skolene?*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/skolemat--skal-et-felles-maltid-serveres-pa-skolene/>

Brinkmann, S., Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal forlag

Bandura, A., Wessels, S. (1994). *Self-efficacy* (Vol. 4, pp. 71-81). na.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology* Researchgate. <https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/thematicanalysis.pdf>

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268

Danielsen, A.G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Vigmostad & Bjørke AS.

Eilertsen, T. (2019). *Aftenposten mener: Gratis skolemat til alle er unødvendig*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/leder/i/awOby5/aftenposten-mener-gratis-skolemat-til-alle-er-unoedvendig>

Ertsvåg, O. (2022). *FHI-rapport: Tilbud om enkel varm skolemat er gjennomførbart*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/v5ynVB/fhi-rapport-tilbud-om-enkel-varm-skolemat-er-gjennomfoerbart>

Folkehelseinstituttet. (2018) *Folkehelse i Norge 1814-2014*. FHI. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/folkehelse-i-historien/folkehelse-i-norge-1814---2014/?term=&h=1>

Gerhardsen, M. (2021). *Hadde hatt det bedre om jeg fikk mettet den sultne magen min på skolen*. Nasjonalforeningen for folkehelsen. <https://nasjonalforeningen.no/minablogg/gratis-skolemat/>

Helsedirektoratet. (2020). *Skolemat – mat og måltider for barn i skolen*. Helsenorger. <https://www.helsenorge.no/kosthold-og-ernaring/kosthold-for-barn-og-unge/skolemat/>

Helsedirektoratet. (2022). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*.

<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-unge-6-17-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet>

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?*. Universitetsforlaget AS.

Manger, T. Wormnes, B. (2005). *Motivasjon og mestring*. Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. og Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Fagbokforlaget

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

Svartdal, F. (2021). *Albert Bandura*. Store norske leksikon. https://snl.no/Albert_Bandura

Stai, S. (2021). *Kva er motivasjon?*. NDLA. <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0-6dcbb8fe88cc/topic:1:61d57775-88c9-4d8f-b49f-bfe85ff652d0/resource:b1c71518-0406-4cf4-8f25-08d6e0567349>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del. Folkehelse og livsmestring*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Vedlegg 1 – Intervjuguide

- Kor lenge har du jobba som lærar?
 - Var kroppsøving sentralt i utdanninga di?
 - I kva grad var omgrepa Folkehelse og livsmestring ein del av utdanninga di?

- Kva rolle trur du Kroppsøving har på elevane?
 - Ein fristad frå ein meir akademisk kvardag?
 - Ein arena for utforskning og sjølvutvikling?

- Kva tenkjer du når eg seier Folkehelse?
 - Kva legg du i omgrepet?
 - Kan vi som lærarar påverke folkehelsa? Korleis kan ein gjennom kroppsøving påverke?

- Og livsmestring..?
 - Kva betyr omgrepet for deg?

- Korleis har du jobba for å verte kjend med den nye læreplanen?
 - Lest og studert den for deg sjølv, eller har det vore fagutvikling i arbeidstida?
 - Korleis opplevde du at omgrepa *Folkehelse og Livsmestring* som overordna tema var representert i dette arbeidet?
 - Lite/mykje? Kvifor?
 - Føler du at de har jobba tilstrekkeleg med den nye læreplanen?

- Kan vi som lærarar påverke folkehelsa og elevanes evne til å ta ansvarlege livsval gjennom heile livet?
 - Gode val for eigen helse → Trening, kosthald osv. Korleis påverke dette?
 - Kunnskapen om kva som er sunne val
 - Motivasjonen til å ta sunne val

- Kva vil du seie pregar din kroppsøvingsundervisning?
 - Kva aktivitetar kan du nemne? Idrettsprega aktivitetar?
 - Korleis utjamne nivåskilnad mellom elevane, i til dømes fotball?

- Kva meiner du er viktig å gjere i kroppsøving for å gjere elevane i stand til å ta ansvarlege livsval?
 - Bevegelsesglede

- Korleis kan vi påverke denne, og kan vi bidra til livslang bevegelsesglede?
- Meistringsfølelse
 - Korleis utforme undervisninga til å fremme meistring?
- Tryggleik i læringsmiljøet

- Kan vi som lærarar påverke elevanes tankesett? (ref. lærande og fastlåst tankesett?)
 - I tilbakemeldingar?
 - Gjennom meistringsopplevingar?

- Korleis legg du til rette for deltaking og trivsel i kroppsøvningsfaget?
 - Følelse av meistring, sjølvbilde.

- Er det noko du brenn inne med, eller noko som burde vore nemnd?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskingsprosjektet

Korleis forstår lærarar omgrepa Folkehelse og Livsmestring?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få eit innblikk i korleis lærarar forstår omgrepa folkehelse og livsmestring, sett i samanheng med kroppsøvningsfaget. Dette gir også moglegheit for å undersøke korleis forskjellige skular og lærarar har jobba med den nye læreplanen. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Omgrepa *Folkehelse* og *Livsmestring* har vorte sentrale i den nye læreplanen, LK20. Dette er store omgrep om korleis undervisninga skal bidra til eit liv med aktivitet og forståing for korleis ein sjølv kan påverke si eigen helse. Det er derfor av interesse å avdekke korleis dette kjem til syne i skulekvardagen og kroppsøvningsfaget, og korleis skulane og lærarane forstår og nyttar omgrepa i planlegging og gjennomføring av undervisning. Formålet er dermed å undersøke om lærarar opplev at dei har tilstrekkeleg kjennskap til omgrepa, og om intensjonen i læreplanen vert oppfylt.

Undersøkinga er ein del av min masteroppgåve.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du vert spurt om å delta i prosjektet sidan du har godkjent lærarutdanning og underviser i kroppsøvingsfaget. Mellom fem og ti personar vert spurde om å delta.

Kva inneber det for deg å delta?

Når du vel å delta i undersøkinga vil du verte invitert til eit intervju med ein lengd på cirka 20-30 minutt. Intervjuet vil omhandle din planlegging og gjennomføring av kroppsøvingsundervising, og kva forhold du har til omgrepa *folkehelse* og *livsmestring*. Det vil verte tatt lydopptak og notat under intervjuet, og all data vil verte anonymisert og sletta fortløpande.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er berre eg som student og om nødvendig min rettleiar som vil ha tilgang til opplysningane og datamaterialet.

For å sikre at uvedkommande ikkje får tilgang til personopplysningar og datamateriale vil namn og kontaktopplysingar erstattast med ein kode på ei namneliste som er skild frå resten av dataa.

Du vil ikkje kunne kjennast att i publikasjonen, der både du og skulen du jobbar på skal vere anonym.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 15. mai 2023. Alle personopplysingar og opptak vil da vere sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på vestlandet ved Fartein Øysteinson Undertun (95444348), eller rettleiarar Jonas Vindedal Langlo(Jonas.Vindedal.Langlo@hvl.no) og Nicolay Stien(Nicolay.Stien@hvl.no)
- Vårt personvernombod: Trine Anniken Larsen, kan nåast på telefon: 55587682, eller på epost Trine.Anikken.Larsen@hvl.

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Venleg helsing

Fartein Øysteinson Undertun

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Korleis forstår lærarar omgrepa folkehelse og livsmestring* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Sikt: Vurdering av behandling av personopplysninger

Vurdering av behandling av personopplysninger

27.02.2023

Referansenummer

401660

Vurderingstype

Standard

Dato

27.02.2023

Prosjektittel

Hvordan forstår lærere begrepene folkehelse og livsmestring?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektansvarlig

Jonas Vindedal Langlo

Student

Fartein Øysteinson Undertun

Prosjektperiode

01.01.2023 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt 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. **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) 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). **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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema> **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!