

# MASTEROPPGAVE

M5GLU

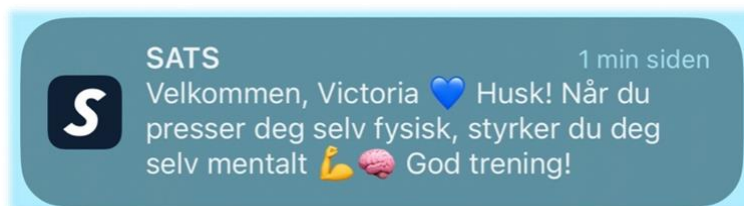
Mai 2023

Fremtidige kroppsøvingslæreres forståelse og anvendelse av  
Folkehelse og Livsmestring i kroppsøving

Future physical education teachers' understanding and application of  
Health and Life Skills in physical education

Mastergradavhandling

30 studiepoeng



Victoria Patricia Gustavsen

OSLOMET

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven i kroppsøving har bakgrunn i det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring som kom inn i læreplanene i den norske skolen i 2020. Folkehelse og Livsmestring handler om å kunne håndtere og mestre ulike situasjoner og utfordringer som livet bringer. Kroppsøving kan gi elevene muligheten til å utvikle ferdigheter og egenskaper som er viktige for helsen og livsmestring, blant annet ved at elevene lærer om samarbeid, å møte utfordringer og psykisk helse. Tidligere forskning viser at det i hovedsak er fysisk helse som er blitt undervist i kroppsøving, på tross av at helse i like stor grad inneholder psykiske og sosiale faktorer. Diskurser om aktivitet og idrett har påvirket faget i mange år, men Folkehelse og Livsmestring kan være med å fullbyrde kroppsøvingfagets hensikt i skolen.

Studien har en kvalitativ tilnæringsmetode som er basert på semistrukturerte intervjuer. Det er intervjuet fem kroppsøvingstudenter på masternivå. For å analysere datamaterialet er det benyttet en tematisk analyse. Problemstillingen er følgende: «Hvordan forstår fremtidige kroppsøvingslærere det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring?». Følgende forskningsspørsmål ble formulert for å bidra til å svare på problemstillingen:

1. Hvordan er det fremtidige kroppsøvingslærere forstår begrepet Folkehelse og Livsmestring?
2. Hva tenker fremtidige kroppsøvingslærere at kroppsøving kan bidra med i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring?
3. Hva slags kompetanse trenger fremtidige kroppsøvingslærere for å undervise i Folkehelse og Livsmestring?

Funn viser at informantene ser på helse som sammensatt av fysiske, psykiske og sosiale aspekter. Videre viser funn at informantene ser på kroppsøvingfaget som en stor ressurs i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring i skolen, men de opplever dermed også et større ansvar rundt egen undervisning. Informantene opplever å ha for lite kunnskap om og erfaring med Folkehelse og Livsmestring, men er positive til temaets implementering i skolen.

Nøkkelord: *Folkehelse og Livsmestring, Helse, Salutogenese, Psykisk helse, Danning, Physical Literacy*

## Abstract

The theme of this master's thesis in physical education has a background in the interdisciplinary theme Health and Life Skills, which entered the Norwegian school curriculum in 2020. Health and Life Skills is about being able to handle and master different situations and challenges that life brings. Physical education can give students the opportunity to develop skills and characteristics that are important for health and coping with life, for example by students learning about cooperation, facing challenges and mental health. Previous research shows that it is mainly physical health that has been taught in physical education, despite the fact that health contains psychological and social factors to an equal extent. Discourses about activity and sport have influenced the subject for many years, but Health and Life Skills can help fulfill the purpose of the physical education subject in schools.

The study has a qualitative approach based on semi-structured interviews. Five physical education students at Master's level have been interviewed. To analyze the data, a thematic analysis was used. The research question is as follows: "How do future physical education teachers understand the interdisciplinary topic Health and Life Skills?". The following research questions were formulated to help answer the research question:

1. How do future physical education teachers understand the concept of Health and Life Skills?
2. What do future physical education teachers think that physical education can contribute to the work with Health and Life Skills?
3. What kind of competence do future physical education teachers need to teach Health and Life Skills?

Findings show that the informants see health as composed of physical, psychological and social aspects. Furthermore, findings show that the informants see the physical education subject as a great resource in the work with Health and Life Skills in school, but they also experience a greater responsibility regarding their own teaching. The informants feel that they have too little knowledge of and experience with Health and Life Skills, but are positive about the theme's implementation in school.

Keywords: Health and Life Skills, Health, Salutogenesis, Mental health, Forming, Physical Literacy

## Forord

Når masteroppgaven nå leveres er fem år som student på OsloMet – storbyuniversitet over. Arbeidet med masteroppgaven har vært tidkrevende og tungt, men samtidig svært lærerikt. Jeg tar meg til stadighet i å reflektere rundt tematikken i oppgaven min i ulike sammenhenger. Skriveprosessen har gått opp og ned, noen perioder har gått tregt og oppgaven har føltes som et fjell. Heldigvis, som min veileder har erfart og som jeg selv har erfart gjennom studieløpet, så jobber jeg best under press. Derfor er jeg stolt over å kunne levere et produkt jeg kan si meg fornøyd med hvor jeg har gjort mitt beste.

Årene på OsloMet har vært spennende, krevende og lange, men likevel føltes det ikke ut som det er lenge siden jeg hadde min første skoledag i august 2018. Disse årene har gjort meg mer kunnskapsrik, reflektert og rik på erfaring, både i yrket og privat. Det er med lettelse og glede, men også med vemod, at jeg med dette arbeidet avslutter lærerstudiet.

Underveis i oppgaven er det mange som har bidratt og som derfor fortjener en takk. Først og fremst vil jeg takke de fire informantene, som i en ellers travel arbeidsdag fant tid til å dele sine tanker og erfaringer gjennom intervjuene.

Jeg vil også takke min veileder Tonje Fjogstad Langnes for at du har holdt meg på rett spor, og for at du gjentatte ganger har lest gjennom mine rotete dokumenter. Jeg setter ekstra stor pris på dine utropstegn, tegnede smilefjes og positive kommentarer. Dette har hjulpet meg å holde meg motivert gjennom hele prosjektet. Takk til medstudenter, venner, og familie for inspirasjon, mat på døren, korrekturlesing og oppmuntrende ord underveis.

Til slutt vil jeg takke min kjære mamma for all hjelp med å finne litteratur, kode temaer og korrekturlesing. Takk for at du er like, og til tider mer, engasjert i mitt arbeid som meg selv. Takk for at du og pappa alltid har vært tilgjengelige hvis jeg har trengt hjelp, støtte eller motiverende ord.

Victoria Patricia Gustavsén

Oslo, Mai, 2023

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>II</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>III</b>
<b>Forord.....</b>	<b>IV</b>
<b>1.0 Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Tema og problemstilling .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Studiets bakgrunn og hensikt.....</b>	<b>1</b>
<b>2.0 Tidligere forskning og teoretisk perspektiv .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Folkehelse og Livsmestring i kroppøving .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2 Hva er helse? .....</b>	<b>5</b>
2.2.1 Salutogenese.....	6
2.2.2 Psykisk helse.....	7
<b>2.3 Danning .....</b>	<b>9</b>
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>12</b>
<b>3.1 Praktiske og metodiske forberedelser .....</b>	<b>12</b>
3.1.1 Intervjuguide .....	13
<b>3.2 Gjennomføring av datainnsamling .....</b>	<b>15</b>
<b>3.3 Tematisk analyse .....</b>	<b>17</b>
<b>3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet .....</b>	<b>19</b>
3.4.1 Min posisjon som forsker.....	20
<b>3.5 Etiske vurderinger .....</b>	<b>20</b>
<b>4.0 Resultater og diskusjon.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1 Presentasjon av informantene.....</b>	<b>23</b>
<b>4.2 Informantenes ulike begrepsforståelser .....</b>	<b>24</b>
4.2.1 Informantenes forståelse av folkehelse .....	25
4.2.2 Informantenes forståelse av livsmestring.....	28
4.2.3 Informantenes forståelse av psykisk helse .....	29
<b>4.3 Kroppøvingens bidrag til FoL.....</b>	<b>32</b>
4.3.1 Mestring .....	32
4.3.2 Møte på utfordringer .....	34
4.3.3 Kunnskap .....	38
4.3.4 Forberede til videre liv .....	40
<b>4.4 Hva trenger læreren? .....</b>	<b>42</b>
4.4.1 Støtte fra kollegaer og ledelse .....	43
4.4.2 Erfaringer .....	46
4.4.3 Kunnskap om psykisk helse.....	48
<b>5.0 Konklusjon.....</b>	<b>52</b>
<b>6.0 Referanseliste .....</b>	<b>54</b>

<b>7.0 Vedlegg .....</b>	<b>57</b>
<b>7.1 Intervjuguide .....</b>	<b>57</b>
<b>7.2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring .....</b>	<b>61</b>
<b>7.3 Kvittering NSD .....</b>	<b>65</b>

## 1.0 Introduksjon

### 1.1 Tema og problemstilling

Folkehelse og Livsmestring, heretter kalt FoL, er ett av tre tverrfaglige temaer som ble integrert i læreplanene i 2020 (NOU 2015:8, 2015). FoL har som mål om å fremme god fysisk og psykisk helse, og gi elevene kompetanse til å ta gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Det viser seg at folks livsstil og arbeidsvaner har endret seg betydelig i de siste tiårene, og økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser viser viktigheten av at barn og unge lærer å ta vare på egen helse (NOU 2015:8, 2015, s. 52).

Denne masteroppgaven har som hensikt å undersøke hvilken forståelse fremtidige kroppsøvingslærere har av FoL, og problemstillingen lyder som følgende: *Hvordan forstår fremtidige kroppsøvingslærere det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring?*

Jeg har valgt å svare på problemstillingen gjennom følgende spørsmål:

1. *Hvordan er det fremtidige kroppsøvingslærere forstår begrepet Folkehelse og Livsmestring?*
2. *Hva tenker fremtidige kroppsøvingslærere at kroppsøving kan bidra med i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring?*
3. *Hva slags kompetanse trenger fremtidige kroppsøvingslærere for å undervise i Folkehelse og Livsmestring?*

### 1.2 Studiets bakgrunn og hensikt

Ungdata forskningen (Ungdata, 2020) viser at det er en økende bekymring for unge menneskers mentale helse, det akademiske presset de møter, og sammenhengen mellom skolerelatert stress og helse. Folkehelse rapporten til Folkehelseinstituttet (2018) hevder at en del av sykdomsbyrden i samfunnet skyldes at forekomsten av fedme hos voksne og barn øker, og at mange fortsatt er for lite fysisk aktive og spiser for mye sukker (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 8). Videre viser rapporten at under 40% av voksne menn og kvinner oppfyller anbefalingene om 150 minutter moderat fysisk aktivitet per uke. De som er minst i aktivitet er aldersgruppen 20-34 år hvori underkant 25% av mennene og rundt 28% av kvinnene oppfyller anbefalingen (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 35). Forskning viser at overgang fra skole og

studier til arbeidslivet kan være utfordrerne for unge voksne (Petruzzello & Box, 2020, s. 283). Petruzzello og Box (2020) hevder at elever og studenter som har innarbeidet gode fysiske aktivitetsvaner lettere kan fortsette med disse vanene senere i livet. Videre mener de at vaner med jevnlig fysisk aktivitet kan bidra til bedre psykisk helse (Petruzzello & Box, 2020, s. 283). På bakgrunn av disse funnene mener derfor Petruzzello og Box (2020) at høyskoler og universiteter burde ha forberedt unge voksne bedre på overgangen fra studie til mindre fysiske og sosialt aktive miljøer.

Faktorene nevnt over er noen av de bakenforliggende behovene Regjeringen Stoltenberg II tok utgangspunkt i, da de 21. juni 2013 nedsatte et utvalg med formål å evaluere i hvilken grad innholdet i skolen dekker de kompetansene som vil være nødvendige for elevene i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015, s. 14). Utvalget fikk navnet Ludvigsen-utvalget og hadde som hensikt å utrede hva elevene vil ha behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20–30 år. Et av hovedspørsmålene de stilte seg var; «Hvilke kompetanser vil være viktige for elevene i skolen, i videre utdanning og yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere?» (NOU 2015:8, 2015, s. 8).

Ludvigsen-utvalget utarbeidet tre tverrfaglige temaer hvor FoL ble ett av dem. Bakgrunnen for å sette FoL som et tverrfaglig tema var at utvalget så på det som viktig for elevene å lære og ta ansvar for eget liv (NOU 2015:8, 2015, s. 50). Særlig i lys av samfunnets økende helseutfordringer som overvekt og psykiske lidelser, samt økt individualisering og tilgangen på informasjon (NOU 2015:8, 2015, s. 50). Videre vektlegger rapporten at skolen bør bidra til at elevene utvikler bevegelseskompetanse, da dette har betydning for personlighetsutvikling, allmenndannelse og varig bevegelseslyst (NOU 2015:8, 2015, s. 52).

I 2015 kom oppropet «Boken som mangler» hvor Rådet for psykisk helse, Mental Helse Ungdom, Elevorganisasjonen, Norsk lektorlag, Norsk psykiatrisk forening og Norsk psykologforening stod sammen i påstanden om at det er hull i skolens læreplaner (NorskPsykologiforening, 2015). Oppropet vektlegger at god psykisk helse er den viktigste byggesteinen for et godt liv, og mener det er uforståelig at psykisk helse ikke er i læreplanen (NorskPsykologiforening, 2015, s. 2). «Formålet med all undervisning er å gi barn verktøy for å klare seg i livet. Men tankenes, følelsenes og handlingenes ABC ligger ikke i skolesekken.» (NorskPsykologiforening, 2015, s. 2). Dette oppropet ble sendt som en utfordring til daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen.



Begrepet FoL har vært en av overordnet del siden 2017, men kom for alvor inn med læreplanene i 2020 som ett av tre tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Målet med FoL er å fremme god psykisk og fysisk helse, og bidra til utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet. I overordnet del til læreplanen (2017) står det at et sentralt tema innenfor FoL er å ta ansvarlige livsvalg, da gode helsevalg hos den enkelte har stor betydning for folkehelsen. Derfor skal skolen legge til rette for at elevene skal kunne håndtere ulike utfordringer, opparbeide gode levevaner og mestre eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

På bakgrunnen av innføringen av FoL i 2020 synes jeg det derfor er interessant å se nærmere på fremtidige kroppsøvingslæreres forståelse av hva FoL er. Da studenter som blir ferdig utdannede det neste året har vært midt i utdanningen når FoL kom inn i læreplanen i skolen, og står på mange måter i spennet mellom ny og gammel læreplan.

## 2.0 Tidligere forskning og teoretisk perspektiv

For å legge et grunnlag for diskusjonen er det noen teoretiske perspektiver jeg vil fremheve. Først vil jeg se på hva læreplanen til kroppsøving sier hva FoL er og hvordan det ser ut i kroppsøvingsfaget. Etter dette kommer en kort beskrivelse av begrepene folkehelse og livsmestring. Deretter vil jeg komme med en kort definisjon av helse, og belyse tidligere forskning om helse i kroppsøving. Jeg vil videre gjør rede for det salutogenesiske perspektivet på helse og psykisk helse. Til slutt vil jeg utdype hva dannelse, kroppslig dannelse og physical literacy er. Jeg har valgt å se på dannelse og det salutogenesiske perspektivet på helse fordi jeg synes begrepene underbygger, komplementerer og utfyller hverandre. Til sammen vil disse begrepene være bærebjelker for og gi retning videre til diskusjonen av funnene mine.

### 2.1 Folkehelse og Livsmestring i kroppsøving

I læreplanen til kroppsøving står det om FoL:

«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». (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3)

I Folkehelseloven (2012) blir folkehelse definert som «befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning» (Folkehelseloven, 2012, §3a). Wangberg (2020) vektlegger at folkehelse er et helsefremmende arbeid som de fleste skoler allerede bedriver. Folkehelse søker etter å iverksette universelle tiltak som kan bidra til at individer kan ta gode, helsefremmende og kunnskapsbaserte valg på egne og andres vegne (Wangberg, 2020, s. 24). Selv om det kan være tilrettelagt for og muligheter til å ta gode helsevalg, hevder Wangberg (2020) at disse tiltakene er essensielle. Hun begrunner det med at det kan være vanskelig å ta gode valg om det oppleves som lite viktig, eller man ikke har tro på at man får det til (Wangberg, 2020, s. 24). Wangberg (2020) vektlegger fysisk aktivitet, kosthold, søvn og hvile, stress, mestring og autonomi, mening og forutsigbarhet, og tilhørighet som faktorer som kan påvirke helsen vår.

Livsmestring blir beskrevet i overordnet del til læreplanen (2017) som det 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». (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14)

Bjørndal og Bergan (2020) mener at å mestre livet kan sees på som en kunst. Mennesker som mestrer eget følelsesliv og dermed takler livets mange utfordringer kan på mange måter bli sett på som livskunstnere (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 45). I en slik forståelse vil det å mestre eget følelsesliv være å anerkjenne følelsenes sentrale rolle i våre liv, uten å la seg fullstendig styres av dem (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 46). Videre understreker Bjørndal og Bergan (2020) bevissthet rundt følelsenes rolle i tanker og handlinger som essensielt.

**Kommunikasjons- og relasjonskompetanse, kritisk tenking og handlingskompetanse, og mestringskompetanse og selvmedfølelse er i følge Verdens Helseorganisasjon livsferdigheter som bidrar til livsmestring (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50).**

## 2.2 Hva er helse?

I forlengelsen av FoL oppleves det naturlig å se på begrepet helse, da folkehelse helt tydelig inneholder dette ordet. Samtidig vektlegger både overordnet del og læreplanen i kroppsøving fysisk og psykisk helse som viktige aspekter ved FoL (Utdanningsdirektoratet, 2017, 2020).

Verdens Helseorganisasjon definerer helse som «... en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller svakheter.» (WHO, 1946, s. 1). Helse er et begrep nært knyttet til kroppsøving, men opp gjennom har faget i liten grad favnet den brede definisjonen som Verdens Helseorganisasjon oppgir (Quennerstedt, 2018, s. 5-6).

Idretts- og aktivitetsdiskursen har preget kroppsøvingfaget siden tidlig 90-tallet, da fedme blant barn ble et samfunnsproblem i USA (Kirk, 2018, s. 71). Det samme problemet så vi i Norge frem mot 2000-tallet (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 34). Kirk (2018) poengterer at å være i fysisk aktivitet ble sett på som medisin mot helseutfordringer, dermed ble det i denne perioden sett på som helt nødvendig å være i mye fysisk aktivitet i kroppsøvingfaget. Denne forståelsen har vært en essensiell faktor ved kroppsøvingfaget i Norge (Ommundsen, 2008, s. 194). I 2006 da kunnskapsløftet kom, med større vekt på teoretiske fag, ble helse brukt som en viktig legitimering for viktigheten av kroppsøvingfaget (Ommundsen, 2008, s. 194). Ifølge Quennerstedt (2018) har helse blitt sett på som et hovedmål i kroppsøving, og selv om det er mange måter å forstå helse på så har målbare fysiske aspekter dominert, og fortsatt å dominere faget. Målbare fysiske aspekter som kondisjon, BMI, 10 000 skritt per dag og kroppsform har blitt sett på som tydelige faktorer som beskriver elevenes helse (Quennerstedt, 2018, s. 2).

Nyere forskning gjort av Mong (2019) viser at læreres forståelse av helse preger hvordan de underviser om temaet i kroppsøvingfaget. En analyse hun har gjort etter intervju med åtte kroppsøvingslærere i ungdomsskolen om deres forståelse av helse, viser at undervisningen virker å oppstå spontant og være usystematisk (Mong, 2019, s. 40). Flere av lærerne har en forståelse av at helse er sammensatt av fysisk, psykisk og sosial helse. Denne oppfattelsen sammenfaller med Verdens Helseorganisasjon sin definisjon (Mong, 2019, s. 42). Likevel vektlegger alle lærerne i hovedsak den fysiske helsen, og vil dermed gi elevene en snever forståelse av hva helse er, som ikke henger sammen med hvordan lærerne selv forstår det (Mong, 2019, s. 40). Funn fra studien viser at lærerne mangler kunnskap om hvordan de kan

undervise helse, og siden lærerne i liten grad planlegger denne undervisningen kan det dermed være vanskeligere for elevene å vite når de skal lære om helse i kroppsøvfingsfaget (Mong, 2019, s. 40-41). Samtidig opplever informanter i Birkelund og Midthaugen (2019) sin forskning at erfarne kroppsøvingslærere i skolen kan være lite interesserte i å endre sine tanker og fremgangsmåter i kroppsøvingsundervisningen, på tross av at nyutdannede lærere besitter oppdaterte kunnskaper om den nyeste læreplanen som er gjeldende i dagens skole.

### 2.2.1 Salutogenese

For å belyse helse som et sammensatt begrep ønsker jeg å bruke Antonovskys (1979) forståelse av helse, omtalt som salutogenese. Begrepet kan sees på som det motsatte av et patogen perspektiv, som hevder at helse er fravær av sykdom (Mong, 2019, s. 36; Quennerstedt, 2018, s. 4). Antonovsky (1979) mener det er avgjørende å stille spørsmålet: Hvorfor holder folk seg friske? Han var opptatt av hva som skapte helse og livsmestring, og hva som får mennesker til å klare seg bra til tross for store påkjenninger (Ekornes, 2018, s. 20). Han ville bort fra tanken om at sykdom og helse er svart-hvitt, og var opptatt av hva som bidrar til at mennesker er og forblir friske i stedet for hva som er årsakene til sykdom (Ekornes, 2018, s. 20). Salutogenese åpner opp for å undersøke alle faktorer av betydning for om mennesker er syke, inkludert individets subjektive tolkning av egen helsetilstand (Antonovsky, 1979, s. 37). Videre vil denne forståelsen kunne få oss til å stille spørsmål rundt hva som opprettholder god helse, slik at vi kan gå utover råd og anbefalinger om ikke å røyke eller vaksinere mot sykdommer (Antonovsky, 1979, s. 37).

En salutogen forståelse kan gi oss en forestilling om et multidimensjonalt helse-sykdomsbilde, hvor helse måles på en akse mellom to poler som aldri finnes i virkeligheten: absolutt helse og absolutt sykdom (Antonovsky, 1979, s. 37). Salutogenese ser dermed på hvilke faktorer som får et menneske til å bevege seg mot den ene eller andre polen på denne aksene (Antonovsky, 1979, s. 37). Helse må ifølge Antonovsky (1979) sees på som noe som har en sammenheng, og som fortløpende kan endre seg. Helse kan være alt innenfor et høyt funksjonsnivå og lavt symptombyrde, til et redusert funksjonsnivå med høy symptombyrde (Ekornes, 2018, s. 20-22).

En viktig variabel for å forklare helse på en slik akse er noe Antonovsky (1979) beskriver som følelse av sammenheng («sense of coherence»). Når man har en følelse av sammenheng har man en varig følelse av tillit til at ens indre og ytre miljøer er forutsigbare og at det er stor sannsynlighet for, og en forventning om at ting vil ordne seg så godt som mulig (Antonovsky, 1979, s. 123). Følelsen av sammenheng er perseptuell og knytter seg ikke til bestemte situasjoner eller tider, men er dynamisk og vil bli formet, testet og modifisert gjennom livet (Antonovsky, 1979, s. 125). Mennesker som har gjentakende opplevelser med feiling, vil dermed ifølge Antonovsky (1979) kunne utvikle en lav følelse av sammenheng. Derfor fokuserer den salutogenesiske retningen på målrettede oppgaver som lover suksess (Antonovsky, 1979, s. 125). På bakgrunn av dette hevder Antonovsky (1979) at selv om et individ mislykkes innenfor et område i livet, kan følelsen av sammenheng fortsatt oppstå, dersom individet lykkes innenfor et annet område. Videre kan en person med høy følelse av sammenheng kunne endre det svake området, mens en person med lav følelse av sammenheng vil derimot kunne trekkes mot det svake området (Antonovsky, 1979, s. 125). Antonovsky (1979) poengterer at mennesker med en sterk følelse av sammenheng ikke nødvendigvis føler at alt i livet går deres vei, men de er klar over livets kompleksiteter, konflikter og komplikasjoner, og at livet inneholder nederlag og frustrasjoner. Likevel kan de ha følelse av sikkerhet og tro på at ting vil ordne seg, og har en opplevelse av verden som forståelig, håndterbar og meningsfull (Antonovsky, 1979, s. 127).

Mennesker kan respondere ulikt på ulike påkjenninger. En påkjenning kan være det å feile, måtte øve for å nå et mål, eller å møte på en utfordring man aldri har vært i før. Ekornes (2018) vektlegger at påkjenninger kan være helsefremmende, da håndterlige påkjennelser kan ha et positivt utfall ved at individet kommer styrket ut av det. Her vil følelsen av forutsigbarhet og optimisme stå sentralt for opplevelsen av livsmestring (Ekornes, 2018, s. 21). Resiliens er et begrep man kan knytte til en slik forståelse. Resiliens kan sees på som motstandsdyktighet mot prøvelser fra omverdenen, og kan forklares som at et individ klarer seg relativt bedre enn andre som opplever samme påkjenninger (Ekornes, 2018, s. 22).

### 2.2.2 Psykisk helse

Et begrep som blir nevnt i overordnet del til læreplanen, i læreplanen til kroppsøving og av informantene selv, er psykisk helse. Det virker som om psykisk helse er et naturlig begrep å

bruke når livsmestring blir diskutert, og jeg vil derfor gi en forklaring på hva psykisk helse innebærer.

Helsenorge (2022) hevder at psykisk helse er individets tanker og følelser, hvordan en har det med seg selv, hvordan man møter andre og hvordan man møter hverdagen. Ifølge Ekornes (2018) sier essensen i begrepet psykisk helse noe om individets evne til selvrealisering, mestring og autonomi. God psykisk helse kan sees på som en grunnleggende tilstand som handler om mer enn å ikke være syk, men som gjør mennesket i stand til å takle livets påkjenninger og utfordringer (Ekornes, 2018, s. 14).

Skårderud, Haugsgjerd og Stänicke (2010) beskriver den psykiske helsen som gåtefullt - at vi egentlig ikke vet hva psykisk helse er. Det er først når den psykiske uhelsen kommer at vi merker fraværet av god helse, og at den er noe man savner (Skårderud et al., 2010, s. 29). Videre understreker Skårderud et al. (2010) at det å lide psykisk ikke er det samme som å ha en psykisk lidelse. Det å lide psykisk kan være sunt, da det er en form for smerte som veileder oss gjennom valg i livet (Skårderud et al., 2010, s. 28-29). Kursen vår kan endres når ting gjør vondt, eksempelvis ved at vi trekker hånden bort når vi kommer for nær en flamme, eller når vi blir såret (Skårderud et al., 2010, s. 29). En psykisk lidelse derimot blir beskrevet som «en smerte som hemmer evnen til å omgås, som rammer relasjonsevne, og som kan bidra til at en havner på siden av livet.» (Skårderud et al., 2010, s. 33).

Mæland (2009) bruker ordet mentalt sunn når han beskriver psykisk helse. Han hevder at mentalt sunne personer evner å se på seg selv som gode nok og er trygge på egen identitet, samtidig kan de anerkjenne sine svakheter (Mæland, 2009, s. 72). De lever et rikt og variert liv, har omsorg for andre og tiltrekker seg venner (Mæland, 2009, s. 72). Videre poengterer Mæland (2009) at mentalt sunne personer oppfatter virkeligheten på en realistisk måte uten at egne behov skal forstyrre deres virkelighetsoppfatning. De evner å mestre sine omgivelser, og er ikke avhengige av andres anerkjennelse (Mæland, 2009, s. 74).

Forskning gjort av Ekornes (2017) viser at lærere føler en faglig forpliktelse og et personlig ansvar for å hjelpe elever med psykiske helsebehov. Likevel føler lærere seg ofte utilstrekkelige og hjelpeløse i møte med elever med disse behovene (Ekornes, 2017, s. 345). De negative følelsene hos lærerne er særlig knyttet til opplevelse av lav kompetanse om

psykisk helse og liten erfaring med tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2017, s. 346).

### 2.3 Danning

En del av skolens overordnede oppdrag er å danne og utdanne samfunnsnyttige borgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Jeg ser det derfor som naturlig å se nærmere på danning. Dette fordi en viktig del av Jeg vil først gi en forklaring på hva dannelse er, før jeg går inn på kroppslig dannelse og begrepet physical literacy.

Enkelt sagt kan dannelse forstås som en utviklende prosess mennesket går gjennom i løpet av livet (Klafki, 2001, s. s.35). Strand, Kvamme og Kvernbekk (2016) vektlegger danning som noe mer enn for eksempel læring, sosialisering og oppdragelse. Begrepet danning kommer fra det tyske ordet bildung, som betyr å bygge eller forme (Strand et al., 2016, s. 49). Klafki (2001) understreker at dannelse er noe som angår alle (Klafki, 2001, s. 55). Dannelse kan forstås som evnen til fornuftig selvbestemmelse, der frigjøring fra andres forventninger, og frihet til å tenke selv og ta selvstendige moralske avgjørelser, står i sentrum (Klafki, 2001, s. 31-32). Dannelsens mål er å utvikle individet i sin helhet, og her kan både kultur og samfunn ha en innvirkning (Strand et al., 2016, s. 48-49). Møte med det ukjente utenfor individet kan danne et grunnlag for refleksjon og innsikt, og gi nye perspektiver på egen identitet. Slike prosesser kan igjen bidra til dannelse og menneskelig vekst (Klafki, 2001, s. 68). Utdanning kan bli sett på som noe som gjør individer til bedre mennesker og kan sees på som en videreformidling av danning. På bakgrunn av dette vil læring bli sett på som både positivt og verdifullt i en dannelsesprosess (Strand et al., 2016, s. 54-55).

I likhet med at dannelse er noe mer enn læring, så kan kroppslig dannelse ses på som noe mer enn kroppslig læring. Dette er to ulike begrep, men med flere fellestrekk som bør belyses. Ved å gi et bilde av hva kroppslig læring er, kan man få en bedre forståelse av hva kroppslig dannelse er, og at dette er noe mer enn kroppslig læring.

Ifølge kjerneelementene i kroppsøvingsfaget handler kroppslig læring om «allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Kroppslig læring er noe mer enn kun å lære å bevege seg, og kan bli sett på som omdannelse og fornyelse av kroppens vaner. Når man lærer en ny

bevegelse så forstår kroppen bevegelsen uten at man må tenke over hva man gjør, fordi kroppen bygger på bevegelser den allerede kan (Aggerholm & Standal, 2021, s. 76).

Østern og Bjerke (2021) trekker frem at det finnes ulike tendenser når det skal defineres hva kroppslig læring er. Jeg ønsker å trekke frem to av de. Den ene tendensen forstår kroppslig læring som at den kroppslige, fysiske, og aktive læringen har en egenverdi, og at det å bevege seg er et danningsperspektiv. En annen tendens er at den kroppslige læringen kan forsås som relasjonell og mellommenneskelig, hvor omsorg for og undervisning av mennesker står i sentrum (Østern & Bjerke, 2021, s. 24).

Kroppslig dannelse kan forstås som individets tilegnelse av allsidige og varierte fysiske- motoriske ferdigheter (Engebretsen, 2017, s. 98). Klafki (2001) legger frem kroppslig dannelse som en av grunddimensjonene av allmenndannelsen og vektlegger en ansvarlig og lystbetont behandling av egen kropp (Klafki, 2001, s. 70). Whitehead (2014) bruker begreper Physical literacy, som kan sees på som et begrep som favner enda bredere enn kroppslig dannelse. På bakgrunn av individets evner og forutsetninger definerer hun physical literacy som noe som gir individet:

«... motivasjon, tillit, kroppslig kompetanse, kunnskap og innsikt til å verdsette og ta ansvar for å opprettholde meningsfulle fysiske sysler/aktiviteter gjennom hele livsløpet.»  
(Whitehead, 2014, s. 83)

Dette kan ses i sammenheng med det som blir sagt å være et av de viktigste formålene med kroppsøving; å skape livslang bevegelsesglede.

Videre legger hun frem at mennesker som opplever fremgang i sin kroppslige dannelsesreise vil vise fremgang gjennom flere egenskaper. Som for eksempel:

- Balanserte, fint utmålte og sikre bevegelser i et bredt spekter av fysisk utfordrende situasjoner
- Fintfølende registrering ved «lesing/forståelse» av alle forhold i sine fysiske omgivelser, for å foregripe påkrevde eller mulige bevegelser og respondere adekvat på disse på en forstandig og kreativ måte
- En følsomhet for og bevissthet om evnen til kroppsliggjøring som fører til smidig selvtutfoldelse gjennom ikke-verbal kommunikasjon og lydhøre og empatiske samspill med andre.

(Whitehead, 2014, s. 83-84)



Physical literacy er i følge Whitehead (2014) en reise der våre anlegg utvikler seg, tilpasses våre forutsetninger og uttrykkes gjennom involvering i aktiviteter. Dette betyr at physical literacy ikke er en tilstand man oppnår og deretter innehar resten av livet, men noe som konstant må holdes ved like (Whitehead, 2014, s. 84). I kroppsøving vil læreren legge til rette for physical literacy gjennom hvordan man underviser og hva som undervises (Whitehead, 2014, s. 87). Engebretsen (2017) ser likhetstrekk ved Whiteheads' (2014) og Klafkis' (2001) forståelser og konkluderer med at siden dannelse sees på som en livslang prosess, vil også kroppslig dannelse være det (Engebretsen, 2017, s. 99).

Whitehead (2014) hevder at individets oppfatning av sitt fysiske selv i flere tilfeller har stor betydning. Physical literacy er viktig fordi det kan være med å utvikle individets selvtillit og selvoppfatning (Whitehead, 2014, s. 84). Konkret kan man si om individer som er physically literate at de:

- Utvikler sitt fysiske potensial og opplever tilfredsstillelsen ved å lykkes og oppleve framgang i fysisk aktivitet
- Styrker sin selvbevissthet og selvbekreftelse og får sterkere tro på og tillit til seg selv
- Innser at det å være aktiv kan være givende og lystbetont, og får lyst til å satse på en aktiv livsstil
- Tør å utforske et bredt spekter av aktiviteter og på den måten åpne for flere muligheter i livet
- Har bedre helse og trivsel, er mindre utsatt for å bli overvektige, og øker sannsynligheten for å være i god form og ved god helse også i alderdommen
- Innser hvor viktig det er å ta ansvar for egen helse, lærer å ta veloverveide beslutninger om hvilke meningsfulle fysiske aktiviteter de ønsker å delta i jevnlig, og evaluerer egne vaner og levemåter aktivt med hensyn til deltakelse i meningsfulle fysiske aktiviteter, fra et informert ståsted

(Whitehead, 2014, s. 84-85)

Oppsummert ser vi at FoL handler om å kunne håndtere og mestre ulike situasjoner og utfordringer som livet bringer. Dette inkluderer å ha en sunn livsstil og ta vare på egen helse. Begrepet helse dreier seg om både den fysiske og den psykiske helsen, hvor salutogenese favner begge deler innenfor akse av absolutt helse og absolutt sykdom. Videre er dannelse noe som utvikler mennesket, mens kroppslig dannelse og physical literacy utvikler kroppen. Jeg har valgt å se på dannelse og det salutogenesiske perspektivet på helse i lys av hverandre fordi jeg synes begrepene underbygger, komplementerer og utfyller hverandre. Jeg ønsker videre å bruke disse begrepene til å belyse og analysere funnene i min forskning.

## 3.0 Metode

Metodedelen vil ta for seg alle metodiske og praktiske valg jeg har gjort i min forskning. Jeg starter med å redegjøre for valg av metode og oppsett av intervjuguide. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen fra start til slutt. Videre vil jeg begrunne valg av metode for å analysere dataene mine, før jeg gir et innblikk i min posisjon som forsker. Til slutt gjør jeg rede for forskningsetiske forhold ved min forskning.

### 3.1 Praktiske og metodiske forberedelser

I mitt masterprosjekt har jeg gjennom hovedproblemstillingen ønsket å finne ut av hvordan fremtidige kroppsøvingslærere forstår det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring. For å finne ut av dette gjennomførte jeg fem intervjuer med studenter som skal bli kroppsøvingslærere. For å kunne svare på problemstillingen har det vært mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ metode, og da intervju. Videre så jeg det som mest formålstjenlig å bruke semistrukturert intervju, da jeg trengte å få et inntrykk av informantenes egne forståelser og livsverden for å svare på oppgavens problemstilling.

Intervju er en kvalitativ metode, som gjør at man får et jeg-du-forhold mellom forsker og den som blir intervjuet (Dalland, 2012, s. 52). Kvalitative metoder ønsker å gå i dybden og finne det særegne, formidle forståelse og vise en helhetlig sammenheng. Forskeren er deltakende og erkjenner sin påvirkning, fordi fenomenet blir sett innenfra (Dalland, 2012, s. 53). Fordi jeg ønsker å fokusere på informantenes opplevelse tema valgte jeg et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Tjora (2021) vektlegger at målet med det semistrukturerte intervjuet er å gå i dybden i informantens refleksjoner, erfaringer og meninger. Intervjuets utgangspunkt er en avslappet situasjon hvor det er rom for fri dagligdags tale om noen temaer som er forhåndsbestemt, samtidig som det benyttes bestemte metoder og spørreteknikker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I en slik intervjuform er det lagt opp til åpne spørsmål slik at informanten får mulighet til å utdype egne utsagn (Tjora, 2021, s. 128). Dette kan føre til innsikt, vendinger og tematikker som intervjueren ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som kan bli relevante for forskningen (Tjora, 2021, s. 128).

Det semistrukturerte intervjuet baserer seg på fenomenologien, hvor man har en forståelse av at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Fenomenologien ønsker å forstå fenomener og verden ut fra informantens egne perspektiver og opplevelser, og derfor fokuserer denne formen for intervju på informantens livsverden og meninger, samt dens egne beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg ønsket derfor at beskrivelsene skulle være så deskriptive som mulig, med spesifikke situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger at informantene kan forandre mening om et tema eller være flertydige under intervjuet, noe som dermed kan bidra til ulike tolkninger hos meg som intervjuer. Som intervjuer hadde jeg derfor en bevisst naivitet som viser åpenhet for nye fenomener, samtidig var det hensiktsmessig at jeg fokuserte på bestemte temaer slik at samtalen ikke fløt for langt ut (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Det er en fordel at jeg legger til rette for et godt samspill mellom meg selv og informanten, slik at kunnskap kan skapes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Dermed prøve jeg blant annet å vise sensitivitet i utsagnene mine, og ha en avslappet atmosfære, for å bidra til en positiv opplevelse for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

### 3.1.1 Intervjuguide

For å belyse studiens problemstilling ble det utarbeidet en egen intervjuguide (vedlegg 1). Fokuset i intervjuguiden var rettet mot oppgavens problemstilling, som tar for seg hvordan fremtidige kroppsøvingslærere forstår det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring.

I forkant av utformingen valgte jeg å oppdatere meg på den forskningen jeg mente var relevant. Forskning på fysisk aktivitet og helse, folkehelse og livsmestring i kroppsøving, og fysisk aktivitet og psykisk helse. Bakgrunnen for dette var å stille relevante og åpne spørsmål knyttet til problemstillingen, for på best mulig måte å sikre god kvalitet i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141-142).

Ifølge Tjora (2021) vil det semistrukturerte intervjuet gå gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avslutning. Hver fase vil da ha ulike spørsmål etter grad av ønsket refleksjon fra informanten (Tjora, 2021, s. 159). Dette samsvarer med det Thagaard (2018) skriver om at intervjuguiden burde ha en emosjonell dramaturgi i oppbygningen ved at man starter med nøytrale og enkle temaer, før man går inn på mer emosjonelt ladede temaer. I fase én i intervjuet stilte jeg åpne og enkle spørsmål som skulle legge til rette for en trygg og god atmosfære i intervjusituasjonen, samt å starte smått med refleksjonen (Thagaard, 2018, s. 101). Først stilte jeg spørsmål som alder og utdannelse. Deretter stilte jeg eksempelvis spørsmål

som «I hvor mange praksiser har du undervist i kroppsøving?» og «Likte du kroppsøving selv på skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?».

Det er refleksjonsspørsmålene som danner kjernen av intervjuet i fase to av intervjuet. Her ønsket jeg at informanten skulle gå i dybden av forskningsspørsmålene og spurte derfor om beskrivelser og refleksjoner (Tjora, 2021, s. 162). I tråd med Thagaard (2018) sine anbefalinger hadde jeg en fleksibel rekkefølge på spørsmålene innenfor hvert tema, dette gjorde det lettere for meg å tilpasse spørsmålene til informantens erfaringer og synspunkter. Jeg valgte å fokusere på fire temaer i min hoveddel. De to første var informantens tanker om først folkehelse og deretter livsmestring sin plass i kroppsøving. Tema tre var FoL i undervisning, og det siste var informantens tanker om psykisk helse. Ved å ha disse overordnede temaene opplevde jeg det som enklere å hoppe mellom spørsmål når informanten gikk i andre retninger enn jeg hadde sett for meg. Eksempler på spørsmål fra hoveddelen som la til rette for refleksjon og beskrivelser er: «Hvordan ser du for deg å kunne jobbe med livsmestring i kroppsøving?» og «På hvilken måte kan din undervisning bidra til bedre psykisk helse?».

Den siste fasen i intervjuet kjennetegnes av avrundingspørsmål, som normaliserer situasjonen ved å gå bort fra de reflekterende spørsmålene (Tjora, 2021, s. 162). Her åpnet jeg opp for at informanten kunne tilføye egne tanker eller spørre meg spørsmål om de lurte på noe. Eksempelvis så spurte jeg om: «Hvordan synes du intervjuet har gått?», «Fikk du sagt alt du ville si?» og «Har du noen spørsmål til meg?».

I intervjuet brukte jeg ulike type spørsmål med en hensikt om å kunne få gode, reflekterte og utfyllende svar. Jeg benyttet introduksjonsspørsmål, som gjør det mulig for informanten å fortelle om en hendelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Dersom jeg ville ha mer informasjon eller ønsket å få informanten til å fortsette beskrivelsene benyttet jeg oppfølgingsspørsmål, som kunne være ferdiglagde eller spontane spørsmål jeg lurte på der og da (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Videre brukte jeg en del inngående spørsmål, hvor jeg ber informanten om å utdype utsagn eller meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). For å være sikker på at jeg hadde tolket eller forstått informantens svar rett, brukte jeg fortolkende spørsmål hyppig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Noen steder i intervjuet ble taushet et naturlig middel for å fortsette samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Dette ble anvendt

i noen situasjoner hvor jeg opplevde at informantene svarte litt fort. I slike tilfeller ventet jeg derfor på at de skulle utdype svarene sine selv, fremfor å stille et nytt spørsmål.

### 3.2 Gjennomføring av datainnsamling

Utvalget av intervjupersoner ble gjort gjennom det som Thagaard (2018) kaller et tilgjengelighetsutvalg, hvor jeg strategisk valgte ut en gruppe jeg visste representerte de egenskapene som var relevante for min problemstilling. Jeg ønsket å intervju noen som har kommet relativt langt i sitt studieløp. Enten MGLU studenter på sitt 4. år, som er starten på masterløpet, eller noen som har gått faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag og går toårig master i skolerettet utdanningsvitenskap. Ved å velge kroppsøvingslærerstudenter ville jeg få relativt unge informanter, som i nær fortid har kjent temaet på kroppen. I tillegg ville de ha vært i praksis på ulike steder, og fått mange erfaringer og opplevelser med praktisering av FoL i skolen, samt barn og unges helse og danning i skolen. Jeg så for meg at hvis jeg intervjuet fire stykker ville de sannsynligvis ha undervist i kroppsøving i minst to av sine praksiser. Dette ville gi meg erfaringer fra åtte ulike skoler.

Jeg tok kontakt med en foreleser i kroppsøvingsseksjonen på OsloMet og spurte om jeg kunne få delta i en forelesning for å rekruttere studenter til min forskning. Jeg fikk presentere min forskning i en forelesning og la der frem prosjektet og spurte deretter gruppen om noen kunne tenke seg å være med på prosjektet. Det ble gjort en selvseleksjon, hvor de som var tilgjengelige og ønsket å være med, ble valgt ut (Thagaard, 2018, s. 56). Dette var åtte stykker totalt. Thagaard (2018) skriver at det er viktig å merke seg at tilgjengelighetsutvalg kan være problematisk, da de som melder seg kan være fortrolige med forskning, og være vant med å reflektere over egen livssituasjon. Dette gjelder særlig for de med høy utdanning når utvalget skal gjøres i en gruppe med ulik utdanningsbakgrunn (Thagaard, 2018, s. 57). Videre kan de som melder seg føle at de mestrer temaet de blir intervjuet om, og man kan derfor få en skjevhet i informasjon, noe som kan være problematisk (Thagaard, 2018, s. 57). Likevel ser jeg ikke på disse faktorene som særlig problematiske i min forskning, da alle studentene er kommet likt i sin utdanning. Dette betyr ikke at de har lik kunnskap, men at de har vært under samme utdanningsløp og dermed vil kunne oppleve seg mer likestilte. Videre kan det være at de som melder seg, opplever at de har mer kunnskap om temaet, men det kan også være interessen for temaet som er drivkraften. I min forskning ser jeg på begge deler som positivt,

men ønsket så langt det gikk å få en bredde i kunnskapsnivå, da jeg så for meg at det ville skaper spennende refleksjoner i ettertid.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har kvalitative intervjustudier en tendens til enten ha for få eller for mange intervjuer. Forfatterne legger frem en hovedregel å gå etter ved å ha 15 +/- 10 intervjupersoner. Likevel hevder de at det kan være en fordel å velge et mindre antall intervjuer fremfor å ha for mange, fordi man da bruker bedre tid på å forberede og analysere intervjuene man gjennomfører (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Videre hevder forfatterne at antall deltakere i studiet ikke har noe å gjøre med studiets vitenskapelige kvalitet. Studier med få deltakere vil gjøre det lettere for forskeren å være grundigere, og for studenter, som har liten tid, vil færre deltakere gjøre forskningen mer lethåndterlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). På bakgrunn av dette valgte jeg ut fire intervjupersoner av de frivillige; to menn og to kvinner.

På forhånd av de avtalte intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent. Denne erfaringen gjorde meg mer bevisst rundt, og tryggere på intervjusituasjonen. Jeg fikk blant annet testet rekkefølgen på intervju spørsmålene og fjernet et par overflødige spørsmål. I tillegg ble jeg kjent med bruk av lydopptaker og fikk testet overføringen til det digitale nettskjema. I etterkant av transkribering av pilotintervjuet, og gjennomføring av de fire andre intervjuene, synes jeg at noen refleksjoner fra min medstudent enten var veldig interessante, eller samsvarte med hva andre studenter sa, og jeg har derfor valgt å inkludere dette intervjuet i mine analyser.

Hvert intervju varte mellom 40-60 minutter. For å legge til rette for en trygg og god atmosfære gjennomførte jeg intervjuene på OsloMet, som er en kjent lokasjon for alle informantene. For å skape en mer naturlig og trygg situasjon snakket jeg om løst og fast med informanten før intervjuet startet. Eksempelvis om hvordan dagen hadde vært, hva de gjorde i helgen eller hvilken undervisning de hadde hatt den dagen. Jeg tok meg selv lite høytidelig i den innledende samtalen og opplevde at vi kunne ha en avslappet og naturlig tone, som skapte et fundament av trygghet jeg kunne bringe inn i samtalen. Både under og etter intervjuet opplevde jeg at alle informantene var interesserte i temaet og skrivningen min. Etter intervjuet var avsluttet og diktafonappen var skrudd av, gikk dialogen tilbake i tilfeldige temaer før vi avsluttet samtalen.

### 3.3 Tematisk analyse

Etter avsluttende intervju valgte jeg å benytte tematisk analyse. Braun og Clarke (2006) argumenterer for at en tematisk analyse er en nyttig og fleksibel metode for å analysere kvalitative data. Denne metoden brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre, altså temaer, i data (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Forskeren har en aktiv rolle i prosessen med å identifisere temaer, og deretter velge ut interessante tema (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Forfatterne har delt opp den tematiske analysen i seks faser.

Braun og Clarke (2006) skriver at fase én handler om å gjøre seg kjent med dataene sine og fordype seg i dem når man analyserer. For å fordype seg i dataene, har jeg lest gjennom dem gjentatte ganger og aktivt sett etter betydninger og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Mulige mønstre vil kunne etter hvert som man leser gjennom dataene, og jeg leste derfor over hele datasettet to ganger før jeg begynte med kodingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Transkripsjon sees på som et viktig moment når man gjør seg kjent med datamaterialet sitt, fordi man utvikler en mer grundig forståelse for dataene sine (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Å transkribere betyr å gjøre lyd- eller videoopptak til tekst (Tjora, 2021, s. 297). Jeg transkriberte alle intervjuene selv. Ved å gjøre dette ble jeg godt kjent med innhold og detaljer i intervjuene, og gjorde meg opp flere tanker om hva som kunne være interessant å trekke ut fra hvert enkelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Jeg transkriberte intervjuene ordrett, men utelatte pause ord som «ehm» og «hm», da jeg synes dette er mer forstyrrende enn hensiktsmessig å ha i skrevet tekst. Braun og Clarke (2006) understreker at den første fasen er grunnfjellet for resten av analysen og at den ikke må hoppes over.

I fase to produserer man innledende koder fra dataene. I denne fasen identifiserte jeg trekk ved dataene mine som virket interessante, og som kunne være med å svare på problemstillingen min (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Koding vil dele opp et datamateriale slik at vi kan gruppere det i tematisk definerte kategorier (Thagaard, 2018, s. 154). En kode kan være ett eller flere ord, men jeg brukte som oftest korte setninger for å lettere kunne forstå meningsinnholdet i teksten når jeg leste over kodene mine senere (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg kodet manuelt ved å markere et avsnitt i word dokumentet mitt, og deretter skrive en kode som kommentar (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg hadde 357 koder til sammen fra mine fem intervjuer. Eksempler er: «Koster samfunnet penger at folk er syke» og «Savner erfaring».

Fase tre i dataanalyse starter etter at alle dataene er kodet, og innebærer å sortere kodene i potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg begynte å se gjennom alle kodene mine, og på forholdet mellom koder og potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Braun og Clarke (2006) skriver at det kan være lurt å bruke visuelle representasjoner i denne fasen, og jeg synes det i første omgang var lettest å skrive potensielle temaer som svar på mine egne kommentarer i word dokumentet. På dette stadiet hadde jeg tanke om hvilke individuelle temaer jeg så for meg, men var fortsatt usikkert om temaene holdt slik de var eller om de måtte kombineres, foredles, separeres eller forkastes (jmf. Braun & Clarke, 2006, s. 90). Temaene jeg startet med var helse, verktøy, mestring, utfordringer, kunnskap og erfaring.

I fase fire gikk jeg gjennom temaene og kodene i temaene for å sikre at de passet inn i den overordnede sammenhengen, men samtidig at de skiller seg klart fra hverandre (jmf. Braun & Clarke, 2006, s. 91). Denne fasen innebærer to nivåer av gjennomgang og raffinering av temaene, der det første nivået innebærer gjennomgang av de kodede datautdragene og det andre nivået innebærer en vurdering av gyldigheten av temaene i forhold til hele datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I denne fasen gjorde jeg en ny omkodning og tematisering, og tok mer i bruk visuelle representasjoner slik som Braun og Clarke anbefaler i fase tre (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg skrev ut alle kodene, klippet ut hver kode og la de innenfor temaene. Her så jeg hvilke temaer som hang sammen og kunne settes sammen, og hvilke koder som eventuelt ikke passet inn i analysen (jmf. Braun & Clarke, 2006, s. 91).

I fase fem definerte jeg og ga navn til temaene mine. Dette gjorde jeg ved å analysere hvert tema detaljert og vurderte hvordan det passet inn i den større historien jeg ønsket å fortelle om dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Braun og Clarke (2006) vektlegger at navnene på temaene må være konsise, slagkraftige og umiddelbart gi leseren en følelse av hva temaet handler om. Temaene jeg satt igjen med til slutt var: informantenes ulike begrepsforståelser, kroppsøvningsfagets bidrag til FoL og hva trenger læreren?

I fase seks har jeg et sett med gjennomarbeidede temaer og kan begynne den endelige analysen og skrivingen av rapporten. Braun og Clarke (2006) påpeker at målet er å overbevise leseren om verdien og gyldigheten av analysen ved å fortelle den komplekse historien til dataene mine på en kortfattet, sammenhengende og logisk måte. Det har derfor vært viktig for meg å gi ti tilstrekkelig bevis på temaene i dataene, inkludert levende eksempler eller utdrag som fanger essensen av poengene jeg demonstrerer, uten unødvendig kompleksitet (jmf.



Braun & Clarke, 2006, s. 93). Ifølge Braun og Clarke (2006) må den analytiske fortellingen gå utover beskrivelsen av dataene og argumentere for forskningsspørsmålet. I lys av teorien jeg har anvendt har jeg prøvd å gå ut over dataene og besvare forskningsspørsmålet mitt fra flere ulike vinkler.

### 3.4 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet betyr pålitelighet. Tjora (2021) vektlegger at forskningen burde være så transparent som mulig for å vise pålitelighet. Transparens handler om hvor godt jeg gjør rede for mine valg i forskningen (Tjora, 2021, s. 264). Ved å ha gitt en tydelig, konkret og transparent beskrivelse av hvordan jeg har gjort min forskning, kan jeg ifølge Thagaard (2018) og Tjora (2021) argumentere for at min forskning er pålitelig. Primærdata, altså utsagn fra informantene, er en annen måte å styrke gjennomsiktigheten i forskningen (Thagaard, 2018, s. 188). Disse er oppgitt i hermetegn og er direkte sitater fra intervjuene.

Validitet stiller krav til tolkningens gyldighet. Som forsker kan man stille seg spørsmålet om de tolkningene man har gjort gjenspeiler seg i virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 189). Ved å argumentere for hvilke valg jeg har gjort gjennom oppgaven, viser jeg en form for gjennomsiktighet, slik at leseren får mulighet til å være kritisk til relevansen av mitt arbeid (Tjora, 2021, s. 262). Videre har jeg forsterket verdien av egne tolkninger ved å vise til og drøfte at alternative tolkninger er mindre relevante (Thagaard, 2018, s. 189). Tjora (2021) understreker viktigheten av å være bevisst på lignende forskning, og sammenstille egne funn med hva andre har gjort. Dette gir opprettholder høy kvalitet i forskningen, fordi kunnskap utvikles i små skritt (Tjora, 2021, s. 262). Ved å aktivt lese, implementere og forankre mine funn med andres forskning, møter jeg nettopp dette prinsippet.

Det at forskningen er generaliserbar betyr at den kan brukes eller forstås i andre sammenhenger utenfor selve hovedmålet. Jeg vil argumentere for at min forståelse av mine funn kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 194). Eksempelvis i andre skolefag. Det er videre nærliggende å tenke at leseren vil kunne kjenne seg igjen i momenter ved min forskning og ved mine funn, fordi leseren kan knytte det til egne erfaringer med helse, skolegang eller livserfaring (Thagaard, 2018, s. 195).

### 3.4.1 Min posisjon som forsker

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er forskerens rolle av særlig betydning når det kommer til intervju, da forskeren er det viktigste redskapet til å innhente informasjon, og forskerens integritet er den mest avgjørende faktoren for at det blir tatt etiske valg i forskningen. Når det gjelder integritet blir ord som kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet nevnt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

For at et intervju av god kvalitet skal finne sted forutsetter Thagaard (2018) at forskeren etablerer en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen. Likheter eller forskjeller i alder mellom intervjuer og intervjuperson kan påvirke intervjusituasjonen i positiv eller negativ retning, og dermed vil det, ifølge Thagaard (2018), være tillitvekkende i et intervju. Samtidig kan min unge alder også fremme en uformell kontakt, som hjelper meg å unngå og bli plassert i en overordnet kategori. En sosial nærhet kan være med å skape en mer naturlig trygghet til meg som forsker og det jeg representerer (Thagaard, 2018, s. 105). Videre vil en sosial nærhet mellom meg og mine intervjupersoner forsterkes ved at vi går samme studie, men forskjellige år. Dermed kan jeg som forsker sette meg inn i og intuitivt forstå momenter ved intervjupersonenes livsverden (jmf. Thagaard, 2018, s. 106). Det er en fare for at man tror at man snakker om de samme tingene, jeg var derfor nøye med å bruke fortolkende spørsmål gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Thagaard (2018) skriver at forskerens kjønn er en faktor som kan påvirke intervjusituasjonen. Dette gjelder særlig i situasjoner hvor intervjueren er kvinne og informanten er mann, da det kan oppstå situasjoner preget av kjønnsdikotomisering, ved at mannen vil styrke sin posisjon (Thagaard, 2018, s. 107). Kvinner som intervjuer kvinner, vil kunne referere til fellesskapet mellom kvinnene for å vise en felles forståelse på bakgrunn av kjønn (Thagaard, 2018, s. 106). I mine intervjuer opplevde jeg ikke at mitt kjønn hadde noen påvirkning på informantenes svar eller på den generelle intervjusituasjonen. Noe av grunnen til dette kan være, som nevnt over, likheten i alder med informantene, og felles studiebakgrunn.

### 3.5 Etiske vurderinger

De nasjonale forskningsetiske komiteene har utarbeidet fire generelle forskningsetiske prinsipper som skal legge til rette for at forskning gjøres på en etisk forsvarlig måte. Disse prinsippene er respekt for informanter, gode konsekvenser for den som deltar i forskningen og gode konsekvenser av forskningen, rettferdighet i utforming og utførelse, og at forskeren har

integritet (komiteene, 2019). Jeg har derfor vært nøye med prinsippene om informert samtykke, konfidensialitet og gjensidighet, og vil beskrive hva jeg har gjort for å oppfylle de ulike prinsippene.

Informert samtykke betyr et samtykke som er gitt uten press, og handler om at intervjupersonen deltar frivillig, blir informert om undersøkelsens formål, og får innblikk i forskningens fordeler og ulemper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Prinsippet ved informert samtykket er respekt for individets råderett over eget liv, samt kontroll over opplysninger om seg selv som deles med andre (Thagaard, 2018, s. 23). Samtidig blir de informert om at det er lov å trekke seg når som helst og at det ikke er noen konsekvenser ved å eventuelt gjøre dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Thagaard (2018) skriver at det vil være noen utfordringer knyttet til informert samtykke når man intervjuer, da det er noen begrensninger for hvor mye informasjon intervjuer vil gi om prosjektet og prosjektet kan endre seg underveis. For detaljert informasjon kan styre informantenes svar og atferd i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 23). Alle informantene har skrevet under på et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 2) hvor de blant annet har fått informasjon om prosjektet, hva det innebærer for dem å delta, og hvordan personopplysningene deres blir behandlet.

Konfidensialitet handler om at man som forsker gjør ulike grep for at identiteten til den som blir intervjuet er og forblir skjult. Eksempelvis å anonymisere informanter i transkriberingen og oppbevare identifiserbare personopplysninger på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). For å gjøre min forskning konfidensiell, har jeg anonymisert informantene ved å gi dem andre navn. Lydopptak fra intervjuet ble lagret hos Universitetet i Oslo gjennom nettskjemaet Diktafon, hvor jeg logger inn med brukernavn og passord fra OsloMet. Videre understreker Kvale og Brinkmann (2015) at det må tas hensyn til eventuelle konsekvenser forskningen har for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Derfor ble lydopptakene fra intervjuene slettet da jeg var ferdig med å transkribere, og alle transkripsjoner og øvrig informasjon er blitt lagret på Microsoft OneDrive gjennom lagring på OsloMets' OneDrive hvor det er to-trinns autorisering for å få tilgang. Kvale og Brinkmann (2015) sier at risikoen for å skade en informant bør være så lav som mulig, og nytteverdien for deltakeren bør komme først. Dette bringer oss videre til gjensidighet.

Gjensidighet handler om at vi ønsker flest mulige gode konsekvenser for informanter i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 26). Thagaard (2018) vektlegger at det er ideelt at det forekommer en gjensidighet mellom informasjonen som blir gitt av den som blir intervjuet, og hva han eller hun får igjen for å være med på prosjektet. På bakgrunn av dette er det nærliggende å tenke at de som blir intervjuet i mitt prosjekt vil kunne oppleve gjensidighet ved intervjuet. De skal selv skrive master, og hvis de da skal gjøre intervju vil de få en førstehåndserfaring fra en tidligere intervjusituasjon. Her kan de ta med seg det de syntes var positivt og reflektere over hva de ville gjort annerledes selv. Det kan videre tenkes at de vil få innsikt i egen kunnskap og inspirasjon til eget masterprosjekt ved å besvare spørsmålene mine (jmf. Thagaard, 2018, s. 26).

## 4.0 Resultater og diskusjon

I denne oppgaven ønsker jeg å svare på problemstillingen *Hvordan forstår fremtidige kroppsøvingslærere det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring?*

Dette gjør jeg gjennom disse tre spørsmålene:

1. *Hvordan er det fremtidige kroppsøvingslærere forstår begrepet Folkehelse og Livsmestring?*
2. *Hva tenker fremtidige kroppsøvingslærere at kroppsøving kan bidra med i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring?*
3. *Hva slags kompetanse trenger fremtidige kroppsøvingslærere for å undervise i Folkehelse og Livsmestring?*

I analysedelen har jeg valgt å fokusere på tre fremtredende funn. Først informantenes forståelse av begrepene folkehelse, livsmestring og psykisk helse. Deretter skal vi se på hva informantene mener at kroppsøvingsfaget kan bidra med til FoL. Her kommer vi inn på mestring, møte på utfordringer, forberedelse til videre liv og om kunnskap kan føre til bedre helse. Til slutt kommer informantenes tanker og refleksjoner rundt hva de som fremtidige kroppsøvingslærere trenger for å undervise i FoL.

Aller først vil jeg presentere hvem informantene er.

### 4.1 Presentasjon av informantene

I anonymiseringen har jeg valgt å gi informantene andre navn, og de vil bli referert til som Alex, Morten, Andrea, Helene og Kaja.

Alex er en mann på 24 år som går grunnskolelærerutdanningen for trinn 1.-7. og har kroppsøving som sitt masterfag. I tillegg til kroppsøving har han undervisningskompetanse i engelsk, norsk og matematikk. Før han begynte på studiet jobbet han som assistent på barneskole og aktivitetsskolen (aks). I løpet av studietiden har han ikke jobbet noe på skole.

Morten er en 26 år gammel mann som har gått 3 årig faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, og som i dag studerer på masternivå i skolerettet utdanningsvitenskap. Han har også tidligere tatt et årsstudium i KRLE. Før han begynte på studiet jobbet han ett år som

assisterende idrettslærer på en videregående skole, og gjennom hele studieløpet har han jobbet på et avlastningshjem for barn og voksne.

Andrea er en 24 år gammel kvinne som har gått 3 årig faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, og som i dag studerer på masternivå i skolerettet utdanningsvitenskap. I tillegg til å studere til master, tar Andrea et årsstudium i samfunnsfag. I løpet av studietiden har hun jobbet både på barne- og ungdomsskole.

Helene er en kvinne på 24 år som har gått 3 årig faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, og som i dag studerer på masternivå i skolerettet utdanningsvitenskap. I løpet av studietiden har Helene jobbet som vikar på barne- og ungdomsskole.

Kaja er en 26 år gammel kvinne som går grunnskolelærerutdanningen for trinn 5.-10. og har kroppsøving som sitt masterfag. I tillegg til kroppsøving har Kaja undervisningskompetanse i engelsk og samfunnsfag. Hun er den av informantene med mest undervisningserfaring, og har jobbet både som assistent- og lærer på samme skole gjennom hele studieløpet.

Alle informantene oppgir å ha hatt en aktiv barndom med mange ulike former for aktivitet og samtlige har idrettsbakgrunn fra lagidrett. De kommer alle fra familier hvor en eller begge foreldrene var glade i aktivitet, og som oppmuntret til en aktiv hverdag. I dag ser alle på det å være i fysisk aktivitet som en viktig faktor i egen hverdag, men det er ulikt hvor mye og hva. Alle informantene oppgir at de likte kroppsøving godt på skolen. Alex beskrev kroppsøvingstimen som å «koble av hjernen og koble på aktivitet». Morten sier at for han var kroppsøving et «fristed» som hadde «helt andre spilleregler». Både Andrea og Helene sa at de likte kroppsøving veldig godt. Andrea oppgir grunnen: «Kanskje at det ofte var et fag jeg fikk greit til, fikk oppleve mestring» og at det var «gøy å gjøre sammen med fellesskapet». Helene sier at det blant annet var fordi «vi hadde et bra miljø og jeg var god i det». For Kaja var kroppsøving «favorittfaget» fordi hun «elsker å være i fysisk aktivitet».

#### 4.2 Informantenes ulike begrepsforståelser

#### 4.2.1 Informantenes forståelse av folkehelse

Da jeg spurte informantene om hva de legger i begrepet folkehelse forstår Andrea det som «den generelle helsen til befolkningen», og Kaja svarer relativt likt «den norske befolkningen sin totale helse». Morten nevner med én gang Verdens Helseorganisasjon sin definisjon av helse «komplett velvære og fysisk, psykisk og sosial helse». Helene mener at «for det første så har alle en helse, enten den er god eller dårlig. Og opplevd helse kan jo være veldig annerledes av hva jeg synes om en annen person». Alex tenker begrepet vil «lære oss hvordan bevege kroppen og få gleden av å være i bevegelse slik at vi kan oppnå god helse».

Informantene bringer tidlig opp begrepet helse, og da jeg spør hvilke ord de legger i begrepet god helse får jeg sammensatte svar innenfor to ulike perspektiver. Først sier Morten:

«i min enkle tidligere forståelse av begrepet, hvis jeg skal prøve å koble det inn mot kroppsøving, så er det jo det her å ikke være overvektig, spise sunt og være fysisk aktiv. At det er veldig kun på det fysiske på en måte.»

De andre informantene bruker ord som ikke syk, fysisk aktivitet, være sunn og å være i form. En slik forståelse samsvarer med et patogent perspektiv (Mong, 2019). Ifølge Quennerstedt (2018) er dette et snevert og problematisk perspektiv å ha, da kroppsøvingfaget blir likeverdig med å forebygge sykdom ved å fokusere på aktiviteter og atferd som potensielt reduserer risikoen for å bli syk. I likhet med Antonovsky (1979) vektlegger Helene individets opplevde helse som en viktig faktor, noe som kan bety at hun mener at god helse ikke har en standard, men er individuell og personlig.

Mortens tidligere forståelse av helse var sterkt knyttet opp mot fysiske aspekter. Dette har imidlertid endret seg. Han, Kaja og Helene forteller om et utvidet syn på helse:

«Mens etter noen år både på skolen og egentlig bare livserfaring, så har jeg jo lært at helsen er jo veldig mye mer sammensatt enn kun hva kroppen min på en måte fysisk kjenner på.» (Morten)

«Gjennom utdanningen til kroppsøving så har jeg lært så sinnsykt mye. Og jeg føler at jeg har et helt annet syn på kroppsøving.» (Kaja)

«Det er ikke meningen at vi er to forskjellige ting på en måte. At vi er én kroppen og to tankene våre, og tankene våre ikke da blir tatt hensyn til i den ene vurderingen.»

(Helene)

Dette kan tyde på at informantene har gått gjennom en bevisstgjørelsesprosess og utvidet synet på helse og hva kroppsøving er, gjennom å tilegne seg ny kunnskap og erfaring. Samtidig nevner informantene på andre siden at god helse også er å ha det godt med seg selv, kjenne seg selv, være glad, ha gode relasjoner og fungere i hverdagen. Dette kan tolkes som at informantene ikke ser på helse som et oppdelt begrep, men noe helhetlig. En slik forståelse samsvarer med det salutogenesiske perspektivet på helse, hvor faktorer utenfor den fysiske helsen påvirker hvor på akse individet er i det multidimensjonale bildet (Antonovsky, 1979, s. 35). Videre kan informantenes utvidede forståelse knyttes opp mot psykisk helse, da ordene de nevner i stor grad går på indre, mentale prosesser (Ekornes, 2018, s. 13). Noen slike prosesser blir beskrevet av Mæland (2009) som å se på seg selv som god nok, være trygg på egen identitet og ikke være avhengige av andres anerkjennelse.

Da jeg spurte om hvorfor de tror folkehelse er i læreplanene svarte informantene:

«Man ser jo kanskje det at dette her med bevegelse kanskje blir nedprioritert da.»

(Alex)

«Helse er utrolig viktig, og uten helse hva har vi da på en måte? Vi er jo helse på mange måter, så det ville vært ulogisk å ikke ha det med.» (Helene)

«Fordi at vi skal danne elevene til å bli gode samfunnsborgere, og da trenger helsen å være på plass også for å kunne medvirke i et samfunn» (Kaja)

«Det vil også spare samfunnet for veldig mye penger og økonomi i det lange bildet. For ja, det koster jo at folk er syke.» (Andrea)

Her nevner de fire informantene i ulik grad at et fokus på folkehelse gagnar samfunnet positivt. Kaja og Andrea nevner det spesifikt, men slik jeg tolker det forteller Alex sitt utsagn at han har en oppfatning om at det er et samfunnsproblem at folk er mindre i bevegelse. Disse oppfatningene ser ut til å stemme med rapporten til Folkehelseinstituttet (2018) som påpeker



at forekomsten av fedme hos voksne øker, og at mange fortsatt er for lite fysisk aktive og spiser for mye sukker. Dette mener de forårsaker en del av sykdomsbyrden i samfunnet (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 8). Når informantene vektlegger folkehelse som et samfunnsanliggende, samsvarer ikke dette bare til Folkehelseinstituttets rapport, men også med overordnet del til læreplanen: «Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Helene stiller seg spørsmålet om hva vi som individer er uten helsen vår. Jeg tolker hennes undring som at hun reflekterer over hvordan livet ser ut uten å ha helsen på plass. Helene stiller videre spørsmålet «Hva kan vi gjøre som samfunn for at folk flest skal ha en god helse?», noe som understreker at hun, som de andre, ser på folkehelsen som et samfunnsanliggende og ikke noe individet kun har ansvar for selv. Helenes spørsmål henger i tråd med Antonovskys' (1979) spørsmål om hva som får mennesker til å holde seg friske. Den salutogene tilnærmingen til helse stiller spørsmål rundt hva som opprettholder god helse og Helenes refleksjoner kan tyde på at hun har en helseforståelse som går utenfor kroppens fysiske helse (jmf. Antonovsky, 1979).

Da jeg spurte om informantenes tanker rundt at FoL er tverrfaglig, kom Kaja og Andrea med interessante svar:

«Det er bra at det er tverrfaglig. Selv om det kanskje er mest aktuelt i kroppsøving»  
(Kaja)

«Jeg tenker at jeg synes det gjerne er lettere å knytte til kroppsøving... siden der er man i bevegelse og det [folkehelse] tenker man er knyttet til fysisk aktivitet.» (Andrea)

Det at Kaja og Andrea har en oppfatning om at FoL er mest aktuelt i kroppsøving stemmer ikke nødvendigvis overens med hva overordnet del til læreplanen legger til grunn for. Da formålet med å ha FoL i overordnet del er fordi det skal kunne iverksettes i alle læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel var anbefalingen fra Ludvigsen utvalget at det skulle «legges vekt på et folkehelse- og livsmestringsperspektiv i fag der det er relevant og hensiktsmessig» (NOU 2015:8, 2015, s. 50). Dette kan tyde på at utvalget mente at noen fag er mer relevante i arbeidet med FoL. Videre vektlegger rapporten at barn og unge bør få muligheter til å utvikle sin individuelle motorisk-fysiske bevegelseskompetanse, da det har

betydning for elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og varige bevegelseslyst (NOU 2015:8, 2015, s. 52). Ord som bevegelseskompetanse og bevegelseslyst er ord som har sterk tilknytning til læreplanen i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det er derfor forståelig at de to informantene ser på FoL som mest aktuelt i kroppsøvfingsfaget.

#### 4.2.2 Informantenes forståelse av livsmestring

Å mestre eget liv blir nevnt av fire av informantene når de blir spurt om hva de legger i begrepet livsmestring. Helene svarer mer utfyllende og sier at livsmestring er: «Selvtilliten til å kunne mestre livet sitt på best mulig måte, selv om ting er vanskelig.» Dette tolker jeg som at individet har en trygghet og selvsikkerhet til å møte utfordringer. Helene sin forståelse av livsmestring samsvarer med det salutogenesiske perspektivet og følelsen av sammenheng (Antonovsky, 1979, s. 127). Selvtilliten kan altså slik Antonovsky (1979) hevder bygges opp gjennom å ha gjentagende opplever med suksess i livet. Dette fordi følelsen av sammenheng er dynamisk og vil gjennom hele livsløpet utsettes for tester og bli formet (Antonovsky, 1979, s. 125).

På spørsmålet om hvorfor informantene tror at vi har livsmestring i læreplanene så svarer de:

«vi skal forme fremtidens medborgere, og det tror jeg henger litt sammen med at de må få kunne oppleve mestring for å kunne utvikle seg. ... da tror jeg det er viktig at skolen er en arena der vi kan oppleve dette. Få mestring gjennom ulike ting.» (Andrea)

«Kan være fint å være litt forberedt da på det som kan komme din vei av utfordringer» (Alex)

«Jeg føler leses så mye om folk som sliter med ting, og som ikke har det bra med seg selv, så tror jeg det er helt nødvendig egentlig. Med tanke på de tidstypiske problemene vi har ... skolen må konstant være i utvikling og følge tiden» (Morten)

«For at elevene skal bli selvstendige ansvarlige individer. ... Det er så mange elever som har utfordringer de kanskje ikke takler. Da kan økt fokus på livsmestring kanskje gir de noen verktøy til hvordan de kan gjøre det.» (Kaja)

«Jeg ser på skolen som arena, der elevene skal forberedes på å kunne takle livet sitt bra. Og da er det helt sentralt. Kanskje mye viktigere enn skolefagene?» (Helene)

Selv om han ikke nevner noe særlig spesifikt, så tolker jeg Mortens utsagn som at det at folk sliter er tidstypiske problemer i samfunnet, og trolig er en grunn til at livsmestring er kommet inn i læreplanene. Denne påstanden stemmer godt overens med rapporter fra NOU (NOU 2015:8, 2015) og Folkehelseinstituttet (Folkehelseinstituttet, 2018), samt Ungdata forskningen (Ungdata, 2020), som alle vektlegger psykisk uhelse som en økende bekymring i samfunnet. Informantenes forståelse av livsmestring har slik jeg ser det flere likhetstrekk med Antonovskys' (1979) beskrivelse av salutogenese. Da både mestring, forberedelse til å møte utfordringer, og å takle livet kan bidra til følelse av sammenheng og resiliens hos elevene (jmf. Antonovsky, 1979). Helene setter spørsmålsteget ved om livsmestring kanskje er viktigere enn skolefagene. Ut fra et helseperspektiv kan en slik tanke berettiges da det hevdes at helsen må være på plass for å kunne bidra til samfunnet (jmf. Antonovsky, 1979; Ekornes, 2018; Mæland, 2009; Skårderud et al., 2010).

Samlet sett tyder analysene av materialet på at informantene forstår begrepet livsmestring som det å takle vanskelige ting, ta ansvar for eget liv, ha personlig utvikling, finne livet meningsfullt, god psykisk helse, og å lære og bli selvstendige og ansvarlige individer. Jeg opplever at informantene viser en god forståelse for livsmestring da deres betegnelser av hva de legger i begrepet livsmestring i stor grad samsvarer med hva læreplanen i kroppsøving sier (Utdanningsdirektoratet, 2020). En faktor de ikke vektlegger i særlig stor grad er å ta gode valg for andres helse gjennom livet. Dette kan være fordi informantene ser på livsmestring som hovedsakelig noe individuelt.

#### 4.2.3 Informantenes forståelse av psykisk helse

En egen kategori i intervjuguiden omhandlet psykisk helse, da det er et av temaene overordnet del vektlegger i FoL. På bakgrunn av dette fikk informantene spørsmål om dette som siste tema i intervjuet. Det er likevel interessant at dette er et tema de alle tar opp før jeg har brakt det på banen. Det er tydelig at psykisk helse er noe informantene ser på som en naturlig del av kroppens totale helse. Da jeg spør informantene om hva de tenker om at FoL kom inn i læreplanen i 2020 er noen av svarene jeg får:

«Jeg tenker at det er på sin plass, selvfølgelig.» (Andrea)

«Veldig bra, og på tide» (Alex)

«Jeg tenker jo det gir skolen en tydelig rød tråd» (Morten)

«Det er en positiv ting.» (Kaja)

«Tenker at det var kanskje litt sent» (Helene)

Alle informantene ser utelukkende positivt på FoL som et tverrfaglig tema i skolen, selv om Helene mener at det burde vært i læreplanen tidligere. At alle informantene vektlegger FoL som positivt er på mange måter, grunnen til hvorfor de mener det er positivt er videre interessant å se på:

«Det er viktig å få inn livsmestring i form av at det virker som det er en del psykiske utfordringer blant ungdom i dag.» (Kaja)

«Er jo mer fokus på det fysiske og psykisk helse i dag.» (Andrea)

«Det har vært veldig mye fokus på fysisk helse, men ikke kanskje ikke like stor grad på psykisk helse, og når det temaet kom inn med LK20, så tror jeg at det blir prioritert da..» (Alex)

«Jeg tenker med en gang på fysisk og psykisk helse, kombinasjonen av de to.»  
(Morten)

«At vi som blir lærere nå og nyutdannede, vi ser mye mer helhetlig på det [helse] da. Og viktigheten av god psykisk helse, at det er mer enn ett helsebegrep da på en måte.»  
(Helene)

Alle informantene nevner den psykiske helse eksplisitt som en viktig faktor i FoL. At de som fremtidige kroppsøvingslærere vektlegger psykisk helse i såpass stor grad står i sterk kontrast til aktivitet- og idrettsdiskursen kroppsøvingsfaget har bestått av (Kirk, 2018; Ommundsen, 2008; Quennerstedt, 2018). Ved at de ser på psykisk helse som en naturlig del av FoL som et

tverrfaglig tema, virker det som at informantene har en bred forståelse av helse som fysisk, psykisk og sosialt velvære (jmf. WHO, 1946). Det kan argumenteres for at et slikt fokus hos informantene kan gjøre det lettere for dem å implementere FoL i sin kroppsøvningsundervisning, da forskning viser at undervisning om helse preges av hvordan lærere forstår begrepet (jmf. Mong, 2019).

Da jeg spør informantene om hva de legger i begrepet psykisk helse svarer de:

«hvordan man har det med seg selv i tankene sine» (Helene)

«at man har det godt inni seg, klarer å ha gode relasjoner med andre» (Andrea)

«at man har det godt inni seg ... føler at man har klare tanker, og at det ikke er noe som ødelegger litt for det hverdagslige livet.» (Alex)

«Da tenker jeg på den mentale helsen vår. Det som omhandler tanker, følelser, og hvordan man har det i det indre.» (Kaja)

«alle vondter som du ikke på en måte kan finne på en MR-scan eller et røntgenbilde. Sår som leges med tid og samtaler på en måte... og ikke sår som leges av varme bandasje og ja, ispose og plaster». (Morten)

Min oppfattelse er at informantene har en forståelse av psykisk helse som samsvarer med hva litteraturen sier. Deres forståelse av psykisk helse henger i tråd med Helsenorge (2022) sin definisjon av begrepet. Alle nevner enten direkte eller indirekte det å ha det godt inni seg, eller hvordan man har det inni seg. For å underbygge dette bruker de lignende ord som Helsenorge (2022); tanker, følelser, relasjoner og det å fungere i hverdagen nevnt. Videre forstår jeg deres utsagn som å mestre sine omgivelser og takle utfordringer slik Mæland (2009) og Ekornes (2018) vektlegger. Å ha kontroll på tanker og følelser nevnes i litteraturen som essensielle faktorer for god psykisk helse (Bjørndal & Bergan, 2020; Mæland, 2009). Mæland (2009) vektlegger blant annet godt selvbilde og selvtillit, men likevel tryggheten til å se egne feil og svakheter. Andrea nevner å ha gode relasjoner med andre, noe som samsvarer med Mælands' (2009) påstand om at mentale sunne personer tiltrekker seg venner.

Som den eneste av informantene er Morten den som trekker frem begrepet psykisk uhelse. Hans forståelse samstemmer med Skårderud et al. (2010) sin tolkning av dette begrepet. Morten nevner sår og vonde følelser, og at disse leges med tid. Det at Morten sier at psykisk helse er noe man ikke ser kan tolkes som at han, i likhet med Skårderud et al. (2010), ser på den psykiske helsen som gåtefull.

### 4.3 Kroppsøvingfagets bidrag til FoL

Informantene hadde tydelige tanker om hvilke egenskaper kroppsøving kunne bidra med i arbeidet med FoL i skolen. Dette har jeg samlet innenfor fire undertemaer: mestring, møte på utfordringer, kunnskap og forberede til videre liv.

#### 4.3.1 Mestring

Mestring ble nevnt som en viktig faktor når det kommer til FoL. Det er kanskje ikke så rart med tanke på at livsmestring inneholder dette ordet. Andrea sier blant annet at det er «Aldri dumt å ha et fokus på at noen skal mestre noe». Helene sier «Hvis ikke barn opplever mestring, da blir det [skolen] veldig lite motiverende.» Morten understreker at det er viktig å ha «erfaring med hvordan mestring kjennes ut.»

Informantene har mange ulike måter de tenker at de kan tilrettelegge slik at elevene opplever å mestre:

«Jeg tenker mer alternative bevegelsesaktiviteter, tenker på de som ikke liker kanonball og fotball og, ja hater faget.» (Kaja)

«Bruke tid med den enkelte elev, spørre de litt hva de trives med for å liksom på en måte dyrke det. Altså at de får muligheten til å gjøre det de, altså til å bli god på det de liker.» (Alex)

«Da tenker jeg først og fremst på at elevene selv må være med på i en viss grad å bestemme over seg selv, sette egne mål, enten kortsiktig mål eller langsiktig mål... Sånn at de kan igjen, som jeg nevnte tidligere, få selvtillit, at de kan stole litt på seg, og få til det de vil.» (Helene)

«Det vil jo bli å legge opp til situasjoner der elevene får oppleve mestring i de situasjonene de er i.» (Andrea)

«skolen trenger noen mer tyngde enn bare fagkunnskap... så er det selvfølgelig viktig for ens person generelle utvikling, å kjenne på at de får et eller annet til her i livet» (Morten)

Både Kaja og Alex snakker om variasjon av aktiviteter slik at elevene får en variert undervisning og sannsynligvis kan man i løpet av en gitt periode ha hatt noe alle har opplevd å mestre. Helene ønsker å gjøre elevene mer deltakende i prosessen slik at de kan oppleve å mestre et mål de har satt for seg selv. I motsetning til Kaja og Alex sine tanker om å finne noe elevene selv liker, poengterer Andrea viktigheten av at hun som lærer legger til rette for at elevene kan oppleve mestring i alle situasjonene de er i. Videre sier hun «hvis du klarer å mestre noe, så gjerne får du og god helse da. For det er liksom et likhetstegn mellom de to.». Lik Antonovsky (1979) ser Andrea et likhetstegn mellom mestring og helse, og at mestring kan bidra til følelsen av sammenheng. Ved at Andrea ser for seg å legge til rette for elevenes mestring i ulike læringssituasjoner, kan hun slik Antonovsky (1979) påpeker bidra til elevenes følelse av sammenheng. Eksempelvis ved at hun enten legger til rette for målrettede oppgaver som lover suksess, eller nærliggende oppgaver elevene mestrer (jmf. Antonovsky, 1979, s. 125). Jeg tenker eksempler kan være å mestre pasninger og posisjoneringer, selv om taktikk i ballspill er utfordrende. Eller om eleven har lav selvtillit når det kommer til naturen, så kan det for eksempel bli lagt til rette for å mestre og gå en tur, lage et bål eller en gapahuk. Gjennom slike aktiviteter kan man kanskje lykkes i å skape en følelse av sammenheng, fordi eleven lykkes innenfor et område, selv om eleven kanskje har mislyktes innenfor et annet (jmf. Antonovsky, 1979, s. 125).

Mong (2019) sin forskning viser at læreres forståelse av helse preger hvordan de underviser om temaet i kroppsøvfingsfaget. Det kan dermed være nærliggende å tenke at læreres forståelse av mestring har noe å si for undervisningen deres. I slike tilfeller kan informantene kunne tilrettelegge for mestring i undervisningen sin, fordi de ser at det kan gi positive ringvirkninger til kroppsøvfingsfaget, andre fag og livet utenfor skolen. Gjennom mestringsfylte oppgaver kan elevene opparbeide seg bedre selvtillit og selvinnsett, som Bjørndal og Bergan (2020) hevder at er følger av å oppleve livsmestring. Videre kan de lære

seg å håndtere følelser, stress og endringer (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Læreren kan på denne måten bidra til å utvikle elevens mestringskompetanse og selvmedfølelse når undervisningen blir lagt opp til at eleven skal mestre (jmf. Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50).

#### 4.3.2 Møte på utfordringer

«Jeg var med på en tur på bachelor i andreklasser, da endte vi opp i en kanoveit. Jeg har aldri lært så mye om friluftsliv enn akkurat i den situasjonen. Og det var jo fordi, at det var, det krevde litt mer av meg, enn å løpe til trikken. Jeg måtte bruke hodet, jeg måtte ta vare på andre som ikke hadde like... Som ikke tok det så lett å altså faktisk synke i en kano.» (Morten)

I dette eksempelet tar Morten opp hvor mye læring det er i å møte en utfordring man ikke har vært i før. Som nevnt tidligere så vektlegger flere av informantene at de tror at livsmestring er med i læreplanene fordi man skal kunne være bedre rustet til å møte utfordringer som livet bringer. Dette kan videre gi verktøy til elever som er i eller kommer opp i utfordringer som er vanskelige å takle. Denne forståelsen samordner med overordnede mål i læreplanen som sier at «Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14).

Selv om dette ikke er noe som direkte står i læreplanen til kroppsøving, sier læreplanen at FoL i kroppsøving skal gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette samsvarer med et aspekt ved den salutogenesiske perspektivet om at påkjenninger kan virke helsefremmende. En påkjenning kan sammenlignes med det å lide psykisk. Dette kan ifølge Skårderud et al. (2010) kan være sunt, fordi en opplevd smerte vil kunne endre kursen vår og veilede oss til å ta nye valg. Dermed kan det å utsette elever for håndterlige påkjenninger kunne ha et positivt utfall ved at individet kommer styrket ut av det (Antonovsky, 1979).

Videre kan utfordringer bidra til opplevelse av livsmestring, ved at livsferdighetene kritisk tenking og handlingskompetanse utvikles. Gjennom utfordringer vil elevene måtte trene på å foreta valg, se konsekvenser og finne løsninger (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Når elevene møter på en utfordring de ikke har vært i før utfordres de til å lese situasjonen for så å bruke



sitt bevegelsesrepertoar for å løse utfordringen på best mulig måte (Whitehead, 2014, s. 84). Denne egenskapen er noe som bør trenes og en physical literate person vil vise fremgang i denne typen problemhåndtering (Whitehead, 2014, s. 84). Med en physical literate person mener jeg en som blant annet utvikler sitt fysiske potensial, styrker sin selvbevissthet og selvbekreftelse, og har sterk tro på og tillit til seg selv (Whitehead, 2014, s. 84). Derfor kan man ut fra Whiteheads (2014) tanker argumentere for at det å møte på utfordringer kan bidra til physical literacy.

Gjennom intervjuene nevnes det å øve som en utfordring elevene møter i kroppsøvingfaget.

«For den mestrings biten kan jo gå på det også, at man får til noe i kroppsøvingfaget, at du øver på noe, trener på noe, går ut av komfortsonen» (Kaja)

«Jeg tenker at elevene og må kunne tåle at de må kunne løpe noen runder på et stadion, uten at det skal bli sett på som at 'nå skal du få bedre kondisjon', men 'nå skal du øve deg på å springe'... det er viktig å øve seg på ting da» (Andrea).

Å møte på øvelser man ikke behersker og faktisk må øve på, nevnes her både av Kaja og Andrea som en utfordring. Øvelse er noe som får flere elever ut av komfortsonen, fordi de må bruke tid på å mestre noe de ikke får til med en gang. Andrea mener at elevene må tåle og øve seg på ting som for eksempel løping. Ikke med et mål om å se hvor rask man har blitt eller for å få bedre kondisjon, men fordi å øve faktisk gjør deg flinkere i det du holder på med. Det at den kroppslige kompetansen trenes og opplever progresjon, kan sees på som noe verdifullt i den kroppslige dannelsesreisen (Whitehead, 2014, s. 83). Man mener at en slik prosess styrker individets selvoppfatning og muliggjør en fullstendig selvrealisering (Whitehead, 2014, s. 83). Det er mange aktiviteter i kroppsøving som krever tid, repetisjon og mengdetrening for at man skal mestre og bli bedre på øvelsene. Crawling i svømming, pasninger i ballspill og de fleste former for dans kan være eksempler på dette. Når man som kroppsøvingslærer legger til rette for øving, gir man dermed rom for kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Ved å bruke kroppsøving som et fag der elevene bruker tid på å øve er det derfor nærliggende å tenke at kroppen videre i livet lærer seg nye bevegelser raskere og lettere, fordi de nye bevegelsene bygger på det grunnlaget man har fra før (Aggerholm & Standal, 2021, s. 76). Gjennom øving vil elevene også kunne bli bedre i å automatisere og utvikle grunnleggende

bevegelser, noe som vil bidra til physical literacy da en physical literate person vil vise fremgang i balanserte, fint utmålte og sikre bevegelser (Whitehead, 2014, s. 84).

«At eleven lærer å øve seg på å bruke kroppen og på å kjenne det som skjer i kroppen, har betydning for selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon» (NOU 2015:8, 2015, s. 52).

Ved kroppslig læring vektlegger Aggerholm og Standal (2021) at kroppen omdanner og fornyer vaner, og at kroppen bygger på bevegelser. På bakgrunn av dette kan man derfor argumentere for at man frarøver elever fremgang i sin kroppslige dannelsesreise ved å ikke legge opp til øving, fordi det å øve på ulike ferdigheter kan bidra til balanserte, fint utmålte og sikre bevegelser (Whitehead, 2014, s. 83). I tillegg kan øvelse bidra til elevenes lesing og forståelse av forholdene i sine fysiske omgivelser, slik at de, ved senere anledninger, har forutsetninger til å naturlig responderer på nye bevegelser på en innsiktsfull og kreativ måte (Whitehead, 2014, s. 84).

Et perspektiv informantene ser på som essensielt for læring er at elevene har det gøy.

«Og bare det å ha det gøy. Å le liksom, at det er viktig og.» (Helene)

«Jeg er mer opptatt av å få de som ser ut som de ikke har det gøy til å glemme at vi har det kjipt på en måte, enn å legge til rette for de som synes det er moro skal ha det enda mer moro.» (Morten)

«Vi kan gi variasjon av aktiviteter som de kan ta med seg videre, hvis de for eksempel mestrer og synes det er gøy med parkour, kan det være at de tar med seg det og vil starte på det på fritiden» (Kaja)

«Det å oppleve mestring, og det å gjerne ha fokus på dette med livslang bevegelsesglede. At alle elevene får noe de synes er gøy» (Alex)

Her ser vi at fire av informantene nevner at det å ha det gøy er en viktig motivasjonsfaktor for elevene. Dette fordi det kan gi motivasjon til å fortsette med dette på fritiden. Gjennom at de varierer undervisningen som lærere og gir elevene mulighet til medbestemmelse, kan de legge til rette for at timene skal appellere til flest mulig elever. Både Andrea og Alex nevner at en

ekstra faktor for å oppleve mestring er at elevene får mulighet til å lære bort noe de mestrer til andre i klassen. Det fokuserer på å gjøre aktiviteter i kroppsøving som er lystbetont for elevene kan derfor oppfattes som en viktig faktor da noe av fagets hensikt er å stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Når vi dermed gjør aktiviteter som elevene ikke intuitivt synes er gøy, kan det tenkes at det er enda viktigere å vite og argumentere for hvorfor vi gjør det. Helene sier «Da vil det alltid være eksempel på timer som noen elever hater, selv om det er læring i det og». Det er ikke nødvendigvis slik at alle aktiviteter vil oppleves gøy og givende for elevene, og det kan være lett å tenke at det ikke er noe poeng å bruke noe særlig tid på aktiviteter elevene ikke synes er morsomt å holde på med.

Det finnes flere ulike dannende aspekter ved å gjøre varierte og nye aktiviteter i kroppsøving, selv om det kan bidra til noe misnøye i elevgruppen. Klafki (2001) opptatt av en helhetlig dannelse hos individer, og vektlegger at møter med det ukjente kan gi individet nye perspektiver, refleksjoner og innsikt rundt egen identitet. Videre vektlegger eksempelvis et av kompetansemålene etter 7. trinn å forstå ulikheter mellom seg selv og andre, og delta i bevegelsesaktiviteter som ikke bare er tilpasset egne forutsetninger, men også andres (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Dette tolker jeg som å delta i bevegelsesaktiviteter som ikke nødvendigvis er din favoritt, eller som man kanskje ikke liker i det hele tatt. Dette kan ses på som solidarisk deltakelse og kan bli sett på som dannende (jmf. Klafki, 2001). Strand et al (2016) vektlegger danning som noe mer enn oppdragelse. Fremfor å fortelle eleven hva han eller hun skal gjøre, kan lærerens formål være å oppøve elevens evne til å tenke; «jeg ville satt pris på om mine medelever hadde engasjert seg i min favorittaktivitet». Slike tanker er i tråd med Klafkis' (2001) teori om at fornuftig selvbestemmelse og moralske avgjørelser er en del av dannelsesreisen. Videre kan det ukjente og ukomfortable gi elevene mulighet til å reflektere over egne bevegelsesferdigheter, samtidig kan de i like stor grad reflektere over og få innblikk i hvordan det føles å ikke mestre en aktivitet (Klafki, 2001, s. 68). I tillegg kan en slik holdning til aktiviteter bidra til å holde ved like det å være en physical literate person, fordi eleven da involverer seg i aktiviteter og utvikler allsidige ferdigheter (Whitehead, 2014, s. 84).

### 4.3.3 Kunnskap

Samtlige informanter legger frem det å tilegne seg kunnskap som noe de ønsker å lære elevene.

«Når vi lærer, så blir vi klokere, vi får bedre forståelse for verden og samfunnet rundt oss.» (Alex)

«Kunnskap har makt, og det kommer vi langt med i dette samfunnet her.» (Helene)

«så synes jeg det er nyttig å kunne vite litt om hvordan tanker og følelser påvirker hverandre» (Kaja)

«det er mye danning i det å opparbeide seg noe kunnskap» (Morten)

«Kritisk kompetanse eller at de lærer seg å være kritiske til ting.» (Andrea)

Morten vektlegger at å opparbeide seg kunnskap er dannende, noe jeg tolker at Alex også sier i sitt utsagn. Videre fremhever Helene viktigheten av å ha kunnskap om flere aspekter ved kroppsøving.

Når elever har kunnskap om hvilke fordeler fysisk aktivitet har for livet deres, eller hvilke sosiale kompetanser lagidrett gir dem, eller hva det å møte en utfordring lærer dem, da opparbeider de seg kunnskap om egen kropp og eget liv. En slik kunnskap ses på som verdifull i møte med livets oppturer og nedturer, og kan gi makt til å styre over eget følelsesliv (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 46). Læreplanen i kroppsøving oppfordrer til at elevene skal «reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2)» En elev som har fått kunnskap om viktigheten av fysisk aktivitet og anvender denne kunnskapen vil kunne innse hvor viktig det er å ta ansvar for egen helse. Dermed kan de lære å ta veloverveide beslutninger om å være med på fysiske aktiviteter som de opplever som meningsfylt, samt evaluere egne vaner og levemåter aktivt (Whitehead, 2014, s. 85). Dette er et av kjennetegnene ved en physical literate person slik Whitehead (2014) beskriver det. Det er nærliggende å tenke at det å lære, tilegne seg kunnskaper eller gjøre seg erfaringer er en viktig del av arbeidet med FoL. Dette fordi FoL ifølge læreplanen skal være med å gi elevene kunnskap om ulike perspektiver på

helse. Eksempler på dette kan være kosthold, psykisk helse og bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Gjennom en slik form for kunnskap kan eleven få verktøy som hjelper de å ta gode valg, og gi de helsemessige fordeler gjennom livet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Det hevdes at det er først når man har kunnskap om noe at man kan endre noe (Wangberg, 2020, s. 24). Wangberg (2020) vektlegger at det bør tilrettelegges for at elever kan lære å ta gode, helsefremmende og kunnskapsbaserte valg. Uten denne kunnskapen mener hun at det kan være vanskelig å ta gode valg fordi man ikke vet hvorfor man gjør valgene, og ikke synes det er viktig eller ikke har tro på at man får det til (Wangberg, 2020, s. 24). Denne forståelsen samsvarer med Antonovskys (1979) tanker om at individet må ha en forståelse av sammenheng for å forstå at livet er komplekst, men likevel se verden som håndterbar og meningsfull. Den samme forståelsen møter vi gjennom perspektivet om salutogenese som vektlegger hvordan kunnskap kan gjøre mennesket resilient overfor utfordringer som ligger i fremtiden. Dette skyldes at man tidligere erfaringer om at ting ordner seg selv om man har møtt på konflikter og komplikasjoner (Antonovsky, 1979, s. 127). Ved å gjøre seg gode erfaringer opparbeider individet seg dermed kunnskap, som gjør individet bedre rustet til å stå ovenfor og takle utfordringer senere i livet (Ekornes, 2018, s. 22).

For det andre kan elevene få tilegnet seg kunnskap på en helt annen måte enn i klasserommet.

«Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Slik som Strand et al (2016) uttrykker det, vil læring bli sett på som positivt og verdifullt i en dannelsesprosess, da det gjerne blir sett på som noe som gjør individer til bedre mennesker. Videre sier overordnet del i læreplanen at elevene blant annet dannes når de opparbeider seg kunnskap og innsikt gjennom opplevelser og praktiske utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Det kan derfor argumenteres for at det å møte utfordringer bidrar til elevenes læring, slik at de blir dannede mennesker. Det som er fremmed, kan samtidig bidra til nye opplevelser, innsikt og refleksjon rundt egen identitet. I begge tilfeller kan menneskelig vekst være utfallet (Klafki, 2001, s. 68).

En siste faktor jeg ønsker å løfte frem er at kunnskap kan være svært forebyggende når man ser hvordan den psykiske helsen er i dag. Andrea forteller:

«på en av praksisskolene jeg på, så var det to gutter som hadde spiseforstyrrelser, og de var tvillinger. Og det var på en måte litt nytt. Jeg har aldri vært borti på en måte to gutter i samme klasse. Og det sa de at det var veldig vanlig» (Andrea)

Fravær av kunnskap om kropp og helse kan i ytterste konsekvens føre til lignende tilstander som Andrea beskriver over. Samtidig er det en balanse mellom hva som er lærerens ansvar og hva som bør plukkes opp på hjemmefronten, på fritidsaktiviteter o.l. Likevel kan faget være med å bidra til elevenes egen kunnskap, slik som for eksempel lærerplanen i kroppsøving påpeker: «Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsidealiser som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Å lære elevene om helse i kroppsøving blir derfor noe mer enn å introdusere dem for ulike former for trening og informere om helsegevinster ved fysisk aktivitet. Elevene bør få kunnskap og kompetanse som gjør dem i stand til å kunne tenke kritisk rundt kroppsidealiser, slik at de kan bli rustet til å gjøre gode valg for egen helse (jmf. Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

#### 4.3.4 Forberede til videre liv

Samarbeid er noe som direkte eller indirekte blir nevnt av alle informantene som et bidrag kroppsøvfingsfaget har i arbeidet med FoL. Informantene sier:

«Jeg tror at kroppsøving er en helt egen posisjon til å kunne gi elevene en opplevelse av hvordan samfunnet fungerer, i ett lite miniatyr samfunn med klassen din. For folk er ulike, folk har ulike meninger» (Morten)

«Ja å skape bedre borgere da i samfunnet som kan bli med og bidra til det samfunnet vi vil ha.» (Andrea)

«Det er veldig sentralt med samarbeid, fordi livet handler om å samarbeide med andre folk. Og det starter tidlig, jo bedre enn man blir på det tidligere jo mer kommer det under huden på de på en måte.» (Helene)

«... men det å lære om at det går å samarbeide med andre. Det å lære å utforske mange arenaer da» (Alex)

«... skulle greie seg sammen med noen med klassen, samarbeide med de.» (Kaja)

Kroppsøving kan bli en arena man kan øve på å finne sine ulike roller i større sammenhenger. Informantene opplever kroppsøving som er et fag som kan skape konflikt og hvor man sammen blir utfordret på og må løse et problem. Andrea er av denne oppfattelsen og vektlegger at kroppsøving er med på skolens overordnede hensikt; å forme fremtidens medborgere. Ifølge Whitehead (2014) bør kroppens samspill med omgivelsene ses på som grunnlag for menneskelig utvikling. Ved å samarbeide med andre i kroppsøvingstimen kan relasjoner skapes, og disse relasjonene opparbeider og former individets kroppslige kompetanse, refleksjon og kunnskap (jmf. Whitehead, 2014, s. 86). Det sees på som et samfunnsansvar at det blir tilrettelagt for situasjoner hvor kroppslig kompetanse, refleksjon og kunnskap utvikles og opprettholdes (jmf. Whitehead, 2014, s. 86).

Videre kan samarbeid ses på som en essensiell faktor for å utvikle kommunikasjons- og relasjonskompetanse hos elevene (jmf. Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50). Gjennom samarbeid får elevene muligheter til å uttrykke følelser, gi respons, lytte, anerkjenne hverandre og hverandres følelser, og utvikle empati. Samtidig får de øvd seg på å påvirke hverandre med ord, løse konflikter og sette grenser (Bjørndal & Bergan, 2020, s. 50).

Videre har Helene gjort seg opp tanker om at det er viktig å introdusere elevene for samarbeid fra ung alder, slik at det blir noe som er naturlig for elevene å gjøre. Disse tankene er i tråd med læreplanen og kompetansemålene i kroppsøving. Elevene har undervisning i kroppsøving gjennom hele skoleløpet, og læreplanen og kompetansemålene i faget bruker ord som samarbeid og samspill, samt å gjøre oppgaver sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Petruzzello og Box (2020) vektlegger også dette, de mener at elever og studenter som har innarbeidet gode fysiske aktivitetsvaner lettere kan fortsette med disse vanene senere i livet. På bakgrunn av dette vektlegger forfatterne at høyskoler og universiteter burde ha forberedt unge voksne bedre på overgangen fra studie til mindre fysiske og sosialt aktive miljøer (Petruzzello & Box, 2020, s. 284).

Perspektivet på at kroppsøving er et fag som lærer bort betydningen av samarbeid samstemmer med at den kroppslige læringen kan forstås som relasjonell og mellommenneskelig. I en slik forståelse står omsorgen for og undervisningen av mennesket i sentrum (Østern & Bjerke, 2021, s. 24). Videre oppfordrer samarbeid her på en side til en ikke-verbal kommunikasjon mellom elever og på en annen side til observante og empatiske samspill med andre. I lys av dette kan samarbeid ses på som en viktig faktor for utvikling av physcial literacy hos elevene (Whitehead, 2014, s. 84). Et av kompetansemålene etter 10. trinn sier at elevene skal bruke sine ferdigheter slik at det kan medvirke til fremgang for andre, altså være et godt øvingsforbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Kroppsøving kan i stor grad legge til rette for at elevene kan være øvingsforbilder for hverandre. Elever som mestrer en gitt aktivitet kan lede dem som strever, slik at begge parter har større mulighet til å mestre teknikker, trinn og øvelser, og utnytter og utvikler sitt fulle potensial (Whitehead, 2014, s. 84-85). I slike prosesser kan elevene oppdage hvem som mestrer hva og i hvilken grad. De får også mulighet til å forstå og anerkjenne ulikhetene mellom seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Dette kan sees i lys av aspektet om å forstå den kroppslige læringen som relasjonell og mellommenneskelig. I en slik forståelse blir det lagt til rette for at elevene skal kunne vise omsorg for sine medelever. Ved å gå sammen med noen som ikke mestrer øvelsene eller aktivitetene like godt som en selv, får de mulighet til å øve seg på å lære bort noe til andre (Østern & Bjerke, 2021, s. 24). På denne måten kan samarbeid dermed bidra i den kroppslige dannelsesreisen hvor elevene får øvd på nonverbal kommunikasjon med andre, samt bedre tilstedeværelse, oppmerksomhet og konsentrasjon (Whitehead, 2014, s. 83-84).

#### 4.4 Hva trenger læreren?

Som tidligere nevnt har informantene en god forståelse av begrepet FoL, noe som gjør dem i stand til å reflektere rundt hva de eventuelt trenger for å undervise om temaet. De mest fremtredende undertemaene som kommer frem er at informantene ser at de trenger støtte fra kollegaer og ledelse ute i skolen, de opplever at de trenger mer erfaring og at de trenger mer kunnskap om psykisk helse.



#### 4.4.1 Støtte fra kollegaer og ledelse

På spørsmål om hvordan FoL ble praktisert der hvor informantene hadde vært i praksis svarer Andrea: «Oi, det var lite snakk om det faktisk. Overraskende». De andre informantene har samme erfaring:

«Har jo møtt på lærere som gjerne ikke er så, leser seg ikke så godt opp på den nye læreplanen, og det har vært utfordringer, det er jo i forhold til mye annet da, men at de og klarer å lære oss, for vi skal jo komme til de som gjerne har jobbet i 20 år, at man klarer å samarbeide godt om den nye læreplanen. Og det er jo utfordrende. Det er jo det. Skal jo legge til rette for at vi skal klare det og.» (Andrea)

«Og jeg føler, at jeg har et helt annet syn på kroppsøving enn læreren som jobber i skolen i dag. Der føler jeg at jeg kommer inn med et annet syn på faget hva de har. Og det er nok på grunn av at de har jobbet inn under andre læreplaner med idretts- og aktivitetsfokus.» (Kaja)

«det jeg tenker er viktig innenfor skoleledelsen, at man snakker om disse tingene, og kan sammen bli enige om eller liksom lære av hverandre, for å så å få et enda bedre perspektiv tenker jeg.» (Alex)

«vi som blir lærere nå og nyutdannede, vi ser mye mer helhetlig på det [helse] da.» (Helene)

Andrea ser en utfordring med at lærere ikke gjør seg godt kjent med læreplanen, noe som kan gjøre samarbeidet kollegialt til en utfordring. Informanter i Birkelund og Midthaugen (2019) sin forskning har samme erfaring som Andrea. I likhet med Andrea opplevde de at erfarne kroppsøvingslærere i skolen kunne være lite interesserte i å endre sine tanker og fremgangsmåter i kroppsøvingsundervisningen, på tross av at nyutdannede kroppsøvingslærere kunne besitte oppdaterte kunnskaper. Birkelund og Midthaugen (2019) poengterer at den manglende interessen kan skyldes at ved innføringen av en ny læreplan kan en del av yrkeskunnskapen for en erfaren lærer ikke lenger være aktuell (Birkelund & Midthaugen, 2019, s. 38). Det kan derfor tenkes at en av årsakene til at enkelte erfarne kroppsøvingslærere ikke velger å sette seg godt inn i nye læreplaner er fordi de blir oppmerksomme på egen kunnskapshull, noe som kan oppleves ubehagelig.

Kaja og Alex vektlegger egen kompetanse og kunnskap som viktige. Som snart nyutdannede lærere har informantene tanker om at deres perspektiver, erfaringer og utdanning kan være viktige i implementeringen av FoL. Dette poengteres også i Birkelund og Midthaugen (2019) i sin forskning. Nyutdannede lærere kan ses på som en verdifull ressurs i skolens endrings- og utviklingsarbeid, fordi de har oppdaterte kunnskaper om den nåværende læreplanen (Birkelund & Midthaugen, 2019, s. 38).

Tidligere oppga Andra og Kaja at de hadde inntrykket av at FoL er mest aktuelt i kroppsøving. Samlet gir flere av informantene uttrykk for et stort ansvar:

«Jo mer jeg studerte, så synes jeg det er optimistisk på de 90 minuttene, å få til bedre folkehelse.» (Kaja)

«Noen ganger så går jeg litt i meg selv og tenker: ‘Gjør vi dette fordi at vi skal rettferdiggjøre for oss selv at det vi holder på med er riktig’. Eller at vi ser faktisk at det er viktig fordi vi ser at det gjør noe bra for elevene? Og da er det sånn at det ligger utrolig mye ansvar på oss som enkeltmenneske som skal gi det som faget har potensialet til å gi, til alle de elevene.» (Helene)

«Det ligger på skuldrene til kroppsøvingsfaget da, og gi elevene god opplæring i hva det, altså hva, hva er egentlig kroppen din?» (Morten)

«Som lærer så har man jo et overordnet ansvar, så må man legge vekk litt til side de tingene man tenker selv og gjøre det rette for elevene da.» (Andrea)

«Hvis du har veldig mange elever som har utfordringer med mental helse, så kan det være litt vanskelig, som lærer, å legge til rette for undervisning» (Kaja)

Helene virker bekymret for at man får til å gi alle elevene det de fortjener. Jeg tolker Mortens utsagn som at han mener at det at elevene skal ha et sunt forhold til kroppen sin, ligger på skuldrene til kroppsøvingsfaget. Informantenes tanker og refleksjoner viser at de tar oppgaven med å undervise i kroppsøving på alvor. Verdens Helseorganisasjon (1946), sin definisjon av helse sier at individet skal ha fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og på mange måter

kan det virke som at kroppsøvingfaget skal dekke helheten av mennesket, da både fysiske, psykiske og sosiale aspekter blir nevnt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan tenkes at FoL oppleves som en ekstra byrde i ansvaret hos kroppsøvingslæreren, fordi det er et fag som tydelig ser og kan måle den fysiske helsen til elevene. Ordet «skal» blir videre brukt for å si at FoL blant annet skal fremme et positivt selvbilde, medvirke til kunnskap, og lære elevene å forvalte helse som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av dette er det forståelig at informantene opplever det som et stort ansvar å undervise i kroppsøving.

Ute i jobb opplever Kaja at det er en forventning om at man i kroppsøving helst skal prate minimalt slik at elevene får beveget seg mest mulig.

«Jeg tror det kanskje er litt den diskursen om aktivitet og idrett... Du må være litt investert hvis du skal få til, si teoretiske timer kroppsøving, det er jo hatet på i skolen hvis vi skal være inn i klasserommet og ikke gi gymsalen for eksempel. At der kan du se den der folkehelse biten med trening, aktivitet og overvekt og fedme. Der skal det liksom være høy aktivitet og svette.» (Kaja)

Kaja mener at aktivitetsdiskursen i kroppsøving setter en stopper for teoretiske timer. Dette utsagnet kan støttes av flere forskere som vektlegger at fokuset på fysisk aktivitet har hatt en for stor plass i kroppsøving (Kirk, 2018; Ommundsen, 2008; Quennerstedt, 2018).

Ommundsen (2008) understreker blant annet at fokuset på fysisk helse kan frarøve faget dets kjerneverdier og dannelsesfunksjon. Kroppsøvingfaget kan dermed bli sett på som et fag uten like mye verdi som de andre fagene (Ommundsen, 2008, s. 202). Dette er noe Kaja opplever i jobb:

«Kroppsøving blir sinnsykt nedprioritert. På arbeidsplassen min så, sitat fra en annen lærer, 'vikaren kan bli med i fagene, trenger ikke bli med i kroppsøving' eller 'gym'. Så det er nok ikke, de ser nok på kroppsøving som en sånn, 'nå skal du gå og løpe av deg, sånn at du er klar for matte eller norsktimen etterpå'.»

Alex og Helene nevner noe av den samme mentaliteten når de snakker om opplevelser fra praksis:

«jeg ble nesten litt overasket over hvordan kroppsøvingsundervisningen var. For det var veldig sånn 'jeg bare slenger ut noe utstyr, og så får de leker rundt'. Ikke at det var dårlig, de fikk jo leke. Men det var veldig lite fokus, følte at det var litt sånn lite gjennomtenkt da. Det følte mye mer som friminutt. Selvfølgelig, det skal være en glede i å bevege seg, men det kunne kanskje vært litt mer pedagogisk gjennomtenkt.» (Alex)

«Men at det er veldig mange som ikke er kroppsøvingslærer som ikke skjønner helt hva faget egentlig vil si. Bare sånn at det er et aktivitetsfag, da. Og det er litt sånn, for det første, irriterende, men og vanskelig å da har det vært da er det vanskelig å liksom undervise og legge til rette for at faget skal gi dere gir, hvis ikke alle er med på hva det på en måte skal bli da.» (Helene)

Det som er gjennomgående i Kaja, Alex og Helene sine svar er at de opplever at kollegaer ikke ser på kroppsøving som et fag med like mye verdi som andre fag i skolen.

Alex har til og med erfaring med at kroppsøvingslæreren i praksis behandler timene som frilek uten et gjennomtenkt opplegg. Det er interessant å se at lærere som praktiserer yrket og studenter som skal ut i yrket har såpass ulike oppfatninger om hvordan kroppsøving burde undervises. I motsetning til kroppsøvingslærerne i Mong (2019) sin forskning så ønsker mine informanter teoretisk undervisning i kroppsøving, og mener at faget mister mye av sitt potensiale hvis man kun skal ha fokus på aktivitet. Dette samsvarer med hva både læreplanen i kroppsøving og FoL sier at faget skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2020).

#### 4.4.2 Erfaringer

Erfaring er et ord som blir nevnt av informantene som to ulike sider av en sak.

Når jeg spør om deres opplevde kompetanse for å undervise i livsmestring sier Helene at hennes opplevelse av egen kompetanse til å undervise om livsmestring er «Helt ok minus. For det er så stort begrep. Kompetent da føler jeg at man kan det.» Alex sier noe av det samme «Så sånn sett så har jeg egentlig hatt veldig lite erfaring med akkurat det. Og det gjør jo at jeg føler meg liksom ikke veldig forberedt.» Andrea på sin side sier at «Jeg vil jo si at jeg er rustet, men jeg trenger nok mer erfaring» Kaja vektlegger egne erfaringer som en faktor «Nei, den opplever jeg at jeg har fått gjennom egen erfaring, bare at det som på en måte er godt liv for meg, kan jeg formidle gjennom mine egne verdier og holdninger.» Morten sier først at

«Etter 3 år og bestått, så skal man jo på en måte være kompetent og klar.», men videre legger han til:

«Jeg har hatt ting i livet som, både positivt og negativt, har vært med å bygge den karakteren jeg har og den personen jeg er. Jeg er nok helt på ingen måte utlært og eller den best egnede til å undervise i livsmestring, men jeg tror jeg har noe å bidra med der. (Morten)

Når det kommer til informantenes opplevelse av egen kompetanse til å undervise i livsmestring, har de veldig ulike svar. Kaja og Morten oppgir å føle seg kompetente til å undervise i livsmestring på bakgrunn av egen livserfaring og fordi studieløpet skal ha forberedt dem på det. Helene mener at hun ikke er kompetent da begrepet livsmestring er for stort til å bli tilstrekkelig utlært uten ordentlig erfaring. Informantene nevner erfaring som noe de trenger for å kunne undervise på en god måte, men samtidig mener Alex, Morten og Kaja at erfaringer gjennom livet kan være en positiv bidragsyter når de skal undervise om livsmestring. Egne erfaringer kan sees på som en viktig bidragsyter når kroppsøvingslærere skal undervise om FoL. Det at man har kunnskaper og erfaringer med ukjente opplevelser og prøvelser er for det første en del av dannelsenaspektet (Klafki, 2001, s. 68). Dette kan skape innsikt, kunnskap og forståelse hos læreren som gjør at de kan imøtekomme elevene på en bedre måte i sin dannelsesreise (jmf. Klafki, 2001, s. 68).

Informantene opplever at studiet har gitt de lite konkrete verktøy for hvordan de skal undervise i FoL:

«vi har ikke lært noe spesifikt gjennom studier at sånn og sånn skal du undervise om livsmestring til elevene.» (Kaja)

«Jeg tror vi må ha litt mer fokus på dette med teori og praksis. Vi lærer ofte veldig mye om det, men hvordan gjør man det i praksis?» (Andrea)

«Det er kanskje det jeg savner med vår undervisning. Hvordan skal man, hva skal man egentlig gjøre for å legge til rette for at det [FoL] blir et fokus, og at det blir inkludert konkret. Bare å vite, ha noen knep, et nøkkelknippe ...» (Helene)

Informantene opplever at de har fått noe undervisning om FoL på studiet, men ikke nok erfaring om hvordan de skal undervise i det. Helene nevner at hun ønsker seg et nøkkelknippe med ulik kunnskap og 'knep' hun burde inneha for å undervise i FoL. Eksempler hun nevner er hvordan barn og unge lærer og motiveres, samt å takle og tolke ulike oppførsler. Andrea vektlegger at det er lite fokus på hvordan teorien ser ut i praksis, noe flere av de andre informantene også hentyder. Informantene er ikke alene med følelsen av spennet mellom teori og praksis. Kroppsøvlingslærerne i Birkelund og Midthaugen (2019) sin forskning opplevde på samme måte som mine informanter at yrkesutøvelsen medførte ansvar de i liten grad hadde erfart gjennom lærerutdanningen. Praksisperioden opplevde de heller ikke at ga innblikk i den reelle lærerhverdagen, da praksislærer ble et bindeledd mellom de og elever, lærere og ledelsen (Birkelund & Midthaugen, 2019).

Samlet sett sier informantene at de savner undervisning på universitetet om hvordan man kan fokusere, inkluderer og legger til rette for FoL. De er likevel usikre på hva de trenger av kunnskap og kompetanse, men fire av dem nevner en form for erfaring som avgjørende. Andrea sier konkret at selv om hun opplever seg som rustet, så trenger hun erfaring. Helene føler seg ikke kompetent, og nevner også erfaring: «det er nok kanskje erfaring? For det har jeg ikke». Videre sier Alex «vi har erfaringer fra vårt eget liv, så jeg tenker at det kommer veldig godt med» og Morten sier det samme: «Jeg tror det er viktig å kunne ha litt erfaringer fra eget levd liv og greier å sette ord på det.»

Akkurat som for eleven, så kommer noe av kunnskapen gjennom erfaringen. Da både salutogenese, danning og physical literacy bygger på erfaringer, kan man derfor se på det som en nødvendighet at en kroppsøvlingslærer reflekterer rundt og bruker egne livserfaringer som et redskap i arbeidet med FoL (Antonovsky, 1979; Klafki, 2001; Whitehead, 2014). Slik kompetanse kan gjøre det lettere for læreren å bidra til elevenes kroppslige læring, da læreren på et relasjonelt nivå kan forstå og sette seg inn i elevenes livsverden, vise omsorg for dem, og dermed undervise dem ut fra deres behov (jmf. Østern & Bjerke, 2021, s. 24).

#### 4.4.3 Kunnskap om psykisk helse

Samtlige informanter har en enighet og forståelse av at fysisk aktivitet påvirker oss både fysisk og psykisk. Likevel mener de fleste av informantene at psykisk helse vektlegges for lite i utdanningen. Når det kommer til hvor informantene har lært om psykisk helse, er det ingen

som nevner skole og studie som hovedfaktor. De har lært om psykisk helse på sosiale medier, tv, YouTube, gjennom egen og andres erfaring, samtaler med andre, podcaster og bøker. Da jeg spør om psykisk helse har vært et fokus på studiet sier Alex at «Vi har jo hatt veldig lite om det på skolen, ja lite på utdanning» og det samme sier Kaja «Det har ikke vært så veldig mye om det.». Videre sier Andrea «Det har nok gått under folkehelse og livsmestring, der vi har snakket om det» og Morten sier at han har «lært litt her på studiet». Helene er også enig i at det har vært noe på studiet, men utdypet ønsket om mer kompetanse:

«Det har vært fokus på det ja, men det har nok ikke vært så fokus på liksom konkret tilstander man kan ha for eksempel. Og det tenkte jeg at er helt vesentlig for oss som lærere som skal ut og møte ulike elever som har kanskje ulike ting da, at vi kan kjenne igjen ulike, ikke diagnose da, men tilstander kanskje.»

Videre kommer Kaja og Andrea med eksempler fra jobb og praksis:

«Jeg ble overrasket over hvor mange som har utfordringer knyttet til, altså femteklassinger, som har utfordringer med panikkanfall, angst, sosial angst. Altså mange ting jeg tenkte at: 'Hæ begynner man med eller har man det i femteklasse'. Og der kan jeg synes det er vanskelig selv hvordan man skal håndtere og møte en elev som sitter og har panikkanfall i klasserommet, og ikke vil bli med ut i storefri, ikke vil inn i den timen, fordi han er redd. Hva man gjør da?» (Kaja)

«Jeg har en generell oppfatning at det er flere som sliter med forskjellige ting ... på en av praksisskolene jeg på så var det to gutter som hadde spiseforstyrrelser, og de var tvillinger. Og det var på en måte litt nytt. Jeg har aldri vært borti på en måte to gutter i samme klasse. Og det sa de at det var veldig vanlig ... Så det var litt sånn trist å høre. Da var det sånn 'Ja, hvordan legger man til rette en kroppsøvingstime der en elev har et sånt tankesyn på sin kropp og på mat og fysisk aktivitet.» (Andrea)

Det overordrede inntrykket informantene gir om hvor fremtredende psykisk helse har vært i utdanningen samsvarer med Ekornes (2018) sin forskning. Hun sier at dette er fordi «kunnskap om psykisk helse i liten grad har vært prioritert i norsk lærerutdanning, og at denne typen kunnskap ikke nødvendigvis inngår i lærernes kjernekompetanser knyttet til

pedagogikk, didaktikk og fag» (Ekornes, 2018, s. 85). Annen forskning gjort av Ekornes (2017) viser at lærere føler en faglig forpliktelse og et personlig ansvar for å hjelpe elever med psykiske helsebehov, men føler seg utilstrekkelige og hjelpeløse i møte med denne elevgruppen (Ekornes, 2017, s. 345). Disse negative følelsene er særlig knyttet til at lærerne opplever å ha lav kompetanse om psykisk helse og tilrettelegging for elever med psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2017, s. 346). Ved for lite kunnskap om psykisk helse kan det tenkes at lærere skaper distanse mellom seg selv og en elev med psykiske vansker, og dermed står i fare for å ikke møte eleven i det hele tatt. Skårderud et al. skriver at «Mennesket er uunngåelig et relasjonelt vesen. Alt vi tenker og gjør, skjer innenfor rammene av menneskelige sammenhenger» (Skårderud et al., 2010, s. 86). En distanse skapt av lærer kan dermed være kritisk da mennesket er relasjonelt og trenger en viss form for oppfølging, selv om eleven i ulike tilfeller kan trekke seg vekk fra fellesskaper de opplever som krevende (Skårderud et al., 2010, s. 86).

Det er videre nærliggende å tenke at kroppsøving er et fag elevene opplever som krevende, da faget har andre strukturer enn de fleste fag i skolen. Kroppen blir brukt som et redskap til å utføre oppgaver, kommunisere og lære. Det kan tenkes at dette er noe som får elevene til å føle seg eksponert og usikre. Dette er noe det virker som om informantene har tenkt gjennom, da de oppgir ulike måter deres undervisning kan bidra til bedre psykisk helse:

«veldig viktig at jeg kan være en person de er trygge på da» (Andrea)

«jeg er veldig opptatt av at det er viktig å se eleven ... så tenker jeg ofte veldig nøye gjennom hva jeg vil gjøre for at andre føler seg tatt vare på og oppleve mestring på skolen ... alle skal oppleve seg trygg og føle at det er rutiner og at det er at det ikke er noe som skal stå i veien da for å kunne trives i kroppsøvingstimene» (Alex)

«Jeg er mer opptatt av å få de som ser ut som de ikke har det gøy til å glemme at de har det kjipt på en måte» (Morten)

«Ville at min undervisning skal legge til rette for at elever kan oppleve tilhørighet i enten elevgruppa eller etter skolen. At de er en del av noe og noen.» (Helene)



«Den kan det gjennom at elevene trives i min undervisning. Hvis de har det bra, føler seg trygge, lærer noe, mestre noe. Så tror jeg det kan bidra til god psykisk helse og at jeg er en voksen person som de kan støtte se på også, om det gjelder det faglige eller ikke faglig.» (Kaja)

Sitatene over forteller at informantene er opptatt av at elevene skal kunne ha det bra i kroppsøvningsundervisningen. De vil skape en trygg atmosfære, se hver enkelt elev, skape gode opplevelser, fremme samhold og legge til rette for mestring. I likhet med Andrea og Kaja ga alle informantene uttrykk for at de ønsket å være en trygg lærer for elevene sine.

Det at elevene trives i undervisningen kan være en viktig faktor for både bevegelsesglede og livsmestring. Å skape en følelse av forutsigbarhet for elevene og bidra til deres optimisme rundt faget og dets utfordringer kan bidra til elevenes opplevelse av livsmestring (Ekornes, 2018, s. 21). Videre kan forutsigbarhet og optimisme rundt faget bidra til å styrke elevenes følelse av sammenheng, da Antonovsky (1979) sier at personer som opplever en følelse av sammenheng, har en vedvarende tillit til at både deres indre og ytre miljøer er forutsigbare. De har en sterk overbevisning om at det er stor sannsynlighet for, og en forventning om, at ting vil ordne seg på best mulig måte (Antonovsky, 1979, s. 123).

## 5.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg prøvd å svare på problemstillingen: Hvordan forstår fremtidige kroppsøvingslærere det tverrfaglige temaet Folkehelse og Livsmestring?

Dette har jeg gjort gjennom følgende spørsmål:

1. Hvordan er det fremtidige kroppsøvingslærere forstår begrepet Folkehelse og Livsmestring?
2. Hva tenker fremtidige kroppsøvingslærere at kroppsøving kan bidra med i arbeidet med Folkehelse og Livsmestring?
3. Hva slags kompetanse trenger fremtidige kroppsøvingslærere for å undervise i Folkehelse og Livsmestring?

Gjennom analysen viser det seg at informantene har en god forståelse av begrepene folkehelse, livsmestring og psykisk helse. Alle begrepene blir forklart ved hjelp av et overordnet perspektiv på helse. Informantene har videre en helseforståelse som er sammensatt av fysisk, psykisk og sosial helse. Kroppsøving i skolen gir en mulighet for elevene til å lære om ulike aktiviteter som kan utføres for å forbedre helsen og velvære.

Ut fra funnene mine ser jeg at FoL er noe informantene virkelig brenner for. De mener at folkehelse er oppnåelig og de ser viktigheten av livsmestring i kroppsøving og i skolen generelt. Kroppsøving blir nevnt av samtlige informanter som et fag som kan gi verktøy og kunnskaper i arbeidet med FoL i skolen. Informantene er opptatt av at elevene skal få meningsfylte og mestringssikre oppgaver. De ser på utfordringer som noe som kan skape resiliens hos elevene og dermed forberede de til senere i livet. Videre understreker informantene viktigheten av at elevene får kunnskaper om helse, slik at de kan ta gode og informerte valg gjennom livet.

Informantene opplever at de har fått noe undervisning om FoL på studiet, men ikke nok kunnskap eller erfaringer rundt hvordan de skal undervise i det. Derfor uttrykker informantene at de trenger støtte fra kollegaer og ledelse på skolen for å kunne arbeide med FoL på en god måte i kroppsøvingsfaget. Likevel har informantene inntrykket av at spesielt kollegaer ikke ser helheten av kroppsøvingsfaget, men kun ser faget som et aktivitetsfag hvor elevene kan få ut energi eller få svettet. Manglende erfaring blir sett på som et hinder for å praktisere FoL på en god måte, men livserfaring blir sett på som en styrke i arbeidet.

I forlengelsen av funnene mine kan det være interessant å undersøke nærmere hvilke utfordringer elevene kan møte på i kroppsøving. Og videre hvordan disse utfordringene kan bidra til at elevene takler store og små utfordringer bedre senere i livet.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem at som fremtidige kroppsøvingslærere ønsker informantene på best mulig måte å bruke FoL til å jobbe med varierte fysiske aktiviteter, psykisk helse og forberedelse til videre liv. Videre ser det ut til at FoL er med på å fremme kroppsøvingsfagets relevans i skolen, og fullbyrde enda mer av fagets hensikt. Dette fordi funnene mine tyder at FoL bidrar til en bredere helseforståelse som innebærer både det fysiske, psykiske og sosiale.

## 6.0 Referanseliste

- Aggerholm, K. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppslig læring er noe man kan øve seg på. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (Red.), *Kroppslig læring - perspektiver og praksiser* (s. 74-85). Universitetsforlaget.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. Jossey-Bass Publishers.
- Birkelund, I. & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvingslærer - hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 25-43.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v13.1835>
- Bjørndal, K. E. W. & Bergan, V. (2020). Livsmestring - hva kan det romme? I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 45-59). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ekornes, S. (2017). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: the Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Engebretsen, B. (2017). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøingsdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Cappelen Damm Akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2018). *Helsetilstanden i Norge 2018* (Rapport 2018). Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Folkehelseloven. (2012). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven)* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelseloven>
- Helsenorge. (2022, 4. mars 2022). *Hva er psykisk helse?* Helsenorge.  
<https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/hva-er-psykisk-helse/>

- Kirk, D. (2018). Physical Education-as-Health Promotion: Recent developments and future issues. *Education and Health*, 36(3), 70-75. <https://web-s-ebsohost-com.ezproxy.oslomet.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0d5919ce-ac14-4af3-bcfb-5d6e880d485d%40redis>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Klim.
- komiteene, D. n. f. (2019, 10.02.2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1356336X221078319>
- Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse*. Universitetsforlaget.
- NorskPsykologiforening. (2015, 9. desember 2015). *Krever psykologi i skolen*. Norsk Psykologiforening. <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen#:~:text=Last%20ned%20brosjyren%20Det%20er%20et%20hull%20i%20skole ns%20I%C3%A6replaner>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*
- Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneber & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Fagbokforlaget.
- Petruzzello, S. J. & Box, A. G. (2020). The Kids Are Alright—Right? Physical Activity and Mental Health in College Students. *Kinesiology Review* 9(4), 279-286. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/kr.2020-0039>
- Quennerstedt, M. (2018). Healthying physical education - on the possibility of learning health. *Physical education and sport pedagogy*, 24(1), 15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S. & Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboken*. Gyldendal akademisk.
- Strand, T., Kvamme, O. A. & Kvernbekk, T. (2016). *Pedagogiske fenomener : en innføring*. Cappelen Damm akademisk.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (Bd. 5). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Ungdata. (2020, 23.01.2020). Stress, press og psykiske plager blant unge.  
<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse – et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 23-44). Universitetsforlaget.
- Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Gyldendal akademisk.
- WHO, C. O. (1946). *Constitution of the world health organization* WHO.  
<https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- Østern, T. P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring - Perspektiver og praksiser* (s. 16-28). Universitetsforlaget.

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Intervjuguide

*Hvilken forståelse er det fremtidige krø lærere har av (folkehelse og) livsmestring?*

#### **Presentasjon av meg og prosjektet**

- Ønske velkommen
- Presentere meg
- Fortell målet med oppgaven
  - > Konfidensialitet
  - > Rett til å avbryte
  - > Samtykke til å ta opp

#### **Presentasjon av forskningsdeltakeren**

- Alder
- Utdannelse
- Arbeidserfaring
  - > Barneskole/ungdomsskole/videregående?
- Hvor mange skoler har du vært på i praksis?
  - > Barneskole/ungdomsskole/videregående?
- I hvor mange praksiser har du undervist i kroppsøving?
- Hadde du en aktiv barndom?
  - > På hvilken måte?
- Har du noe idrettserfaring?
  - > Med hva?
  - > Hvor lenge holdt du på med det?
  - > Driver du fortsatt med noe av det?
- Hva gjør du for å være i aktivitet nå om dagen?
- Var/er dine foreldre aktive?
- Likte du kroppsøving selv på skolen?
  - > Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Hva tenker du om folkehelse sin plass i kroppsøvingsundervisningen?**

- Hva legger du i ordet folkehelse?
- Hvorfor tror du folkehelse er med i læreplanene?
- Hvilke ord tenker du på når du tenker på ordet (god) helse?
  - > Kan du utdype disse?
- Hvordan kan krø bidra til folkehelse?
- Folkehelse og livsmestring kom inn med LK20. Hva tenker du om det?
- Det er et tverrfaglig emne. Hva tenker du om det?
  - > Ser du noen muligheter?

### **Hva tenker du om livsmestring sin plass i kroppsøvingsundervisningen?**

- LK20: ungdoms psykiske helse på timeplan - hva tenker du om livsmestring
- Hva legger du i ordet livsmestring?
- Hvorfor tror du livsmestring med i læreplanene?
- Hvordan ser du for deg å jobbe med livsmestring i kroppsøving?
- Trenger vi livsmestring i skolen?
  - > Hvorfor/ikke?
  - > Hvordan skal det undervises for elever?
- Som fremtidig lærer; hva slags kompetanse tenker du en trenger for å undervise i livsmestring?
- Hvordan opplever du din egen kompetanse for å undervise i livsmestring?
  - > Har det vært fokus på dette i utdanningen?
  - > Hvordan?
- Føler du deg pr dags dato kompetent til å undervise i livsmestring?
  - > Hvorfor/ikke?
  - > Hva savner du evt?
- Case: Du har fått drømmejobben som krø lærer og hovedansvaret for livsmestringsundervisningen. Hvordan ville du ha gått frem?
  - > Hvorfor?
  - > Kan du komme med eksempler på hvordan du ville ha jobbet med elevene?
- 

### **Folkehelse og livsmestring i undervisning**



- Hvis du tenker tilbake til da du var i praksis de siste årene/eller på jobb; hvordan ble folkehelse og livsmestring praktisert på din skole?
  - > Har du noen eksempler på hvordan praksisskolene tenkte rundt folkehelse og livsmestring?
- Når du har vært i praksis - har du opplevd at noen av skolene har hatt fokus på livsmestring?
  - > Hvordan løste de det?
  - > Hva synes du om den måten å gjøre det på?
  - > Tror du elevene oppfattet at det handlet om livsmestring
- På skolen der jeg jobber har de tre tverrfaglige uker gjennom året, en for hvert av de tverrfaglige temaene.
  - > Hvordan gjør de det på der du har vært/er?
  - > Hvordan synes du det fungerer?
  - > Blir det kun fokus på folkehelse og livsmestring i den uken? (Eller understreker dette hva skolen gjør kontinuerlig?)
- I hvilken grad tar du folkehelse og livsmestring inn i undervisning på daglig basis?
  - > Språklig gjør du det?
- Praksis?
- Hvordan ville du lagt til rette for folkehelse og livsmestring? (dårlig spm?)
- Tradisjonelt i krø faget har kroppen blitt opplevd som en maskin. Det har blitt gjort tester ol. Ønsket er imidlertid å se hele mennesket. Hva tenker du om den utviklingen?
- Folkehelse og livsmestring omfatter flere tematikker - er det spesielle temaer du tenker det er viktig å jobbe med elevene?
  - > Hvorfor?
- «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.»
  - > Hvilke verktøyer tenker du at krø undervisning kan gi elevene?
- Er det elevgrupper som har spesielt nytte av et fokus på folkehelse og livsmestring?
  - > Alder
  - > Hvorfor?

### **Studentens egne tanker om psykisk helse**

- Hva legger du i begrepet psykisk helse?

- Er du opptatt av psykisk helse?
  - > På hvilken måte?
- Hvor har du lært om psykisk helse?
  - > Egen utdanning, kurs, lærebøker, kollegaer, sosiale medier?
- Hvilken kompetanse føler du at du har om psykisk helse?
  - > Har det vært fokus på dette i utdanningen?
  - > Hvordan?
- På hvilken måte kan undervisningen din bidra til bedre psykisk helse?
  - > Hva er utfordringen? Eventuelt hvorfor er det ikke en utfordring?
- Hvordan er fokuset blant ledelse/kollegaer/teamet rundt å bruke kroppsøving som ett bidrag mot bedre psykisk helse?
  - > Er dette noe som diskuteres i teamtid/fagteam eller lignende?
- Har resten av kroppsøvlingslærerne på skolen samme syn som deg?
  - > Har du diskutert det med andre?
  - > Hva sier andre?

Hvis du skulle velge: burde det vært mer fokus på folkehelse og livsmestring i kroppsøvlingsundervisningen?

- > Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Tolkning**

- Oppsummer hovedsynspunktene til intervjupersonen så godt som mulig, for å få bekreftelse/avkreftelse på at det du har tolket er rett

### **Avslutning**

- Hvordan synes du intervjuet har gått?
- Fikk du sagt alt du ville si?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Oppfølging: Kan jeg ta kontakt dersom jeg har oppfølgingsspørsmål?
- Spør om de ønsker masteren når den er ferdig

- Hvis du har spørsmål til meg i etterkant av intervjuet er det bare å ta kontakt.
- Minner om at du når som helst har lov til å trekke deg om du ikke skulle ønske å delta i forskningen mer.

## 7.2 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Folkehelse og livsmestring i kroppsøving?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilken opplevd undervisningskompetanse fremtidige krø lærere har i folkehelse og livsmestring, og hvordan denne kompetansen kan brukes i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Mitt navn er Victoria Patricia Ulstein og er masterstudent i kroppsøving ved OsloMet. Våren 2023 skal jeg gjennomføre mitt masterprosjekt, og lurer på om du kunne tenkt deg å bidra som informant.

I dette prosjektet vil jeg finne ut hvordan fremtidige kroppsøvingslærere opplever sin egen kunnskap om psykisk helse i kroppsøving, og hvilke tiltak de ønsker å ta for å bedre den psykiske helsen i skolen. Jeg har lyst å snakke med 3-5 kroppsøvingsstudenter. Jeg håper du vil være med!

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra kroppsøvingsseksjonen ved OsloMet – storbyuniversitet

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har valgt å spørre studenter som har kommet langt i løpet mot å bli kroppsøvingslærere. Ved å velge kroppsøvingsstudenter ser jeg for meg at jeg får relativt unge intervjupersoner, som dermed i nær fortid kan ha kjent temaet på kroppen. I tillegg vil de ha vært i praksis på ulike steder, og fått mange erfaringer og opplevelser med psykisk helse i skolen.

## Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hva du legger i ordene fysisk og psykisk helse, og hvordan du vil jobbe med livsmestring i skolen. Det vil bli tatt opptak fra intervjuet med appen diktafon, og lydopptaket lagres i ett nettskjema. Jeg vil selv transkribere samtalen fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun meg selv og veileder som har tilgang til dine opplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Lydopptak fra intervjuet vil lagres hos Universitetet i Oslo gjennom nettskjema diktafon
- Lydopptaket fra intervjuet vil slettes når det vi har snakket om er skrevet ned
- All informasjon blir lagret på Microsoft OneDrive gjennom lagring på OsloMets OneDrive hvor det er to-trinns autorisering for å få tilgang

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 6. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- OsloMet ved Tonje Fjogstad Langnes ([tofla@oslomet.no](mailto:tofla@oslomet.no))
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg ([jorunn.stromberg@oslomet.no](mailto:jorunn.stromberg@oslomet.no))  
telefon: 67 23 71 08

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Victoria Patricia Ulstein

Tonje Fjogstad Langnes  
(Forsker/veileder)

Victoria Patricia Ulstein

---

-----

## Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.3 Kvittering NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.05.2023, 02:47



[Meldeskjema](#) / [Mental helse i kroppsøvfingsfaget](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
691433	Standard	12.01.2023

### Prosjekttittel

Mental helse i kroppsøvfingsfaget

### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Tonje Fjogstad Langnes

### Student

Victoria Patricia Ulstein

### Prosjektperiode

14.12.2022 – 30.12.2023

### 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 30.12.2023.

[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.

Dele prosjektet med prosjektansvarlig

Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig. Velg "Del prosjekt" øverst i meldeskjemaet. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du sende en ny invitasjon.

Vi minner om at du ikke har angitt at du vil samle inn helseopplysninger (særlig kategori). Du kan derfor ikke snakke om deltakernes egen psykiske og fysiske helse.

### 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 oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

<https://meldeskjema.sikt.no/639733f2-c952-43ea-adb7-0fa0b5ef4177/vurdering>

Side 1 av 2