

Caroline Sande Petersen & Malin Bårdsgård  
Kulseth

## Motivasjon og deltakelse i kroppsøving for elever med psykiske lidelser

Hvordan kan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatri motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving?

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn (MGLU1-7) og  
Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn (MGLU5-10)

Veileder: Silvana Bucher Sandbakk

Mai 2022



Caroline Sande Petersen & Malin Bårdsgård Kulseth

## **Motivasjon og deltakelse i kroppsøving for elever med psykiske lidelser**

Hvordan kan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatri motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving?

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn (MGLU1-7) og  
Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn (MGLU5-10)  
Veileder: Silvana Bucher Sandbakk  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## **Førord**

Det er blandede følelser av lettelse, glede og litt vemodig når vi nå snart er ferdige med studietiden og er klare for å levere vår masteroppgave. Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende og til tider altoppslukende prosess. Det har vært utfordrende til tider, men mest av alt utrolig lærerikt. Vi ser frem til å ta nytte av kunnskapen vi har tilegnet oss i løpet av denne perioden i vår fremtidige jobb som lærere.

Som snart ferdigutdannede kroppsøvlingslærere er vi svært opptatt av å legge til rette for en undervisning hvor barn og unge ønsker å være i fysisk aktivitet. Vi selv er utrolig takknemlige for all den gleden vi har fått gjennom fysisk aktivitet, og ønsker at dette er noe våre fremtidige elever også skal få gleden av. Dette var dermed noe av bakgrunnen for at vi ønsket å gjennomføre denne studien, da vi ønsket mer kunnskap om hvordan vi selv kan forsøke å legge til rette for at elevene er motiverte til å delta i våre kroppsøvingstimer, og at vi unngår at våre elever får fritak fra faget.

Det er flere som har vært av stor betydning for at vi har klart å ferdigstille denne masteroppgaven. Vi vil først og fremst takke vår veileder Silvana Bucher Sandbakk. Takk for at du ga oss ideen til å gjennomføre dette prosjektet, og for at du har vært tilstedeværende under hele prosessen. Takk for meget god veiledning, drøfting og tro på oss.

Vi ønsker også å takke alle deltakere som bisto i dette prosjektet. Uten dere ville ikke det blitt noe av denne masteroppgaven. Takk for at dere tok dere tid og takk for gode diskusjoner og samtaler i fokusgruppeintervjuet.

Caroline Sande Petersen & Malin Bårdsgård Kulseth

NTNU - Norges teknisk-vitenskapelige universitet, mai 2022

## Sammendrag

Formålet med masteroppgaven var å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving. Erfaringer fra praksisfeltet tilsier at flere barn og unge med psykiske lidelser ender opp med fritak fra kroppsøvlingsfaget. På bakgrunn av at det er gjennomført lite forskning angående denne tematikken tidligere, så vi på det som hensiktsmessig å forsøke å skape et bedre kunnskapsgrunnlag for hva som kan bidra til å motivere elever med psykiske lidelser til å være deltakende i kroppsøving og hindre frafall fra undervisning.

Tilnærmingen til studien er gjort ved bruk av en kvalitativ metode, hvor vi benytter oss av et fokusgruppeintervju med fire deltakere som representerer grunnskolen, universitetet og barne- og ungdomspsykiatrien. Vi har tatt utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming hvor vi forsøker å beskrive deltakernes subjektive opplevelser av fenomenet, og videre tolker datamaterialet for å forsøke å få en dypere forståelse av deltakernes subjektive opplevelser. I analyseprosessen benyttet vi oss av Braun & Clark (2006) sin tematiske analyse, som resulterte i fire hovedtema med herunder tolv undertema.

Studiens hovedfunn viser at det er flere elever med psykiske lidelser som engster seg for å delta i kroppsøvlingsundervisning, og da spesielt elever på ungdomsskolen. Det kommer frem at det er flere ulike grunner til at elevene engster seg, som utydelige rammer, redsel for å ikke prestere, lave mestringsforventninger og garderobesituasjonen. Ved å jobbe med god tilrettelegging, bygge gode relasjoner og ha lavere forventninger til hva elevene trenger å prestere indikerer vår studie at det er bedre muligheter for å motivere elevene til å være deltakende i faget. I tillegg viser det seg at faktorer som variasjon, autonomi, mestring og hvilken målorientering læreren legger opp til kan være viktige for at elevene skal oppleve indre- og/eller ytre motivasjon.

Studien konkluderer med at det er behov for flere ressurser i kroppsøvlingsundervisningen og bedre samarbeid med ulike instanser, for å klare å legge til rette for en kroppsøvlingsundervisning som gagnar alle elever. Ut ifra våre funn er det viktig at lærere i større grad justerer forventningene til elevene og at kroppsøving ikke nødvendigvis behøver å være så mye og så krevende. Litt fysisk aktivitet er bedre enn ingenting, og kan i større grad

føre til at elevene ønsker å være i fysisk aktivitet, og dermed legger grunnlaget for å oppnå livslang bevegelsesglede som er et av formålene med kroppsøvingsfaget. Vi trenger større kunnskap på det aktuelle området og vi trenger kompetente lærere og helsepersonell som forsøker å legge til rette for å redusere fritak fra kroppsøving blant barn og unge.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to investigate how teachers in physical education and health care professionals in child and adolescent psychiatry can motivate pupils with mental illnesses to reduce exemptions from physical education. Experience from the field shows that children and adolescents with mental illnesses tend to get exempted from classes in physical education. Little research has been done on this subject, which is why we wish to bring this issue to attention. In turn, we can gain knowledge about how to motivate students to participate in physical education and exemptions from these classes.

The study is based on a qualitative method, in which a focus group interview was conducted with 4 participants representing primary school, university, and child and adolescent psychiatry. We're taking a hermeneutic-phenomenological approach where we try to describe the participants subjective experience of the phenomena, and further interpret the results to gain a deeper understanding. During the analysis we used Braun & Clark's (2006) thematic analysis, which resulted in four main themes and twelve subthemes.

The main findings of the study show that there are more students with mental illnesses that are anxious to participate in physical education, especially in middle school. There were shown to be several reasons for this anxiousness, for instance indistinct frameworks, fear of failure, low expectations of performance, and the locker rooms. The study suggests that students will become more motivated by facilitating, building strong relationships, and setting low expectations of performance. In addition, factors such as variation, autonomy, mastery and which goals the teacher sets could be important for the students to find inner and/or outer motivation.

The study concludes that there is a need for more resources and a better cooperation between the different authorities to promote a physical education that benefits all students. Our findings show that it is important for the teachers to adjust their expectations for the students, and that physical education does not necessarily need to be comprehensive or demanding. A little bit of physical education is better than nothing and could make students want to become more active and create a foundation for life-long joy of movement. We need more knowledge in this area, and we need competent teachers and health care professionals that facilitate a reduction in exemptions from physical education.



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Aktualisering.....	1
1.2 Problemstilling .....	6
<b>2.0 Teori og tidligere forskning</b> .....	<b>7</b>
2.1 Helse og helsefremmende arbeid i skolen.....	7
2.1.1 Psykisk helse.....	8
2.1.2 Fysisk helse.....	9
2.2 Tilpasset opplæring.....	10
2.3 Selvbestemmelsesteorien.....	10
2.3.1 Indre motivasjon .....	11
2.3.2 Ytre motivasjon.....	11
2.3.3 Kompetanse, autonomi og tilhørighet.....	11
2.3.4 Teoriens formelle rammeverk.....	13
2.4 Mestringsforventninger .....	14
2.5 Målorientering og motivasjonelt klima.....	16
<b>3.0 Forskningsmetode</b> .....	<b>18</b>
3.1 Hva er forskning?.....	18
3.2 Metode.....	18
3.2.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming .....	19
3.3 Studiedesign.....	19
3.3.1 Fokusgruppeintervju.....	20
3.3.2 Utvalgelse av informanter .....	21
3.3.3 Gruppesammensetning .....	23
3.3.4 Intervjuguide .....	24
3.3.5 Moderatorrollen.....	25
3.3.6 Gruppelokale .....	26
3.3.7 Antall fokusgrupper.....	27
3.3.8 Tidsbruk .....	27
3.5 Analyse.....	28
3.5.2 Tematisk analyse .....	28
3.6 Reliabilitet og validitet .....	30
3.7 Forskerens forforståelse.....	32
3.8 Forskningsetiske retningslinjer .....	33
<b>4.0 Resultat</b> .....	<b>34</b>
4.1 Informantene.....	35
4.2 Engstelse for deltagelse i kroppsøving.....	36
4.2.1 Fritak .....	38
4.2.2 Samarbeid mellom kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien.....	40
4.2.3 Garderobesituasjonen.....	42

4.3 Tilrettelegging i kroppsøvingsfaget .....	43
4.3.1 Relasjoner .....	45
4.3.2 Lavterskelforventninger .....	45
4.4 Lærerrollen .....	46
4.4.1 Stor belastning .....	46
4.4.2 Læreplanen .....	48
4.4.3 Forebyggende innsats .....	49
4.5 Motivasjonsfaktorer .....	50
4.5.1 Variasjon .....	50
4.5.2 Autonomi .....	51
4.5.3 Mestring .....	52
4.5.4 Målorientering .....	53
<b>5.0 Diskusjon .....</b>	<b>54</b>
5.1 Engstelse for deltakelse i kroppsøvingsfaget .....	54
5.1.1 Fritak .....	55
5.1.2 Samarbeid mellom kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne-og ungdomspsykiatri .....	57
5.1.3 Garderobesituasjonen .....	59
5.2 Tilrettelegging i kroppsøvingsfaget .....	60
5.2.1 Relasjoner .....	62
5.2.2 Lavterskelforventninger .....	62
5.3 Lærerrollen .....	63
5.3.1 Stor belastning på lærerne .....	64
5.3.1 Læreplanen .....	65
5.3.2 Forebyggende innsats .....	66
5.4 Motivasjonsfaktorer .....	67
5.4.1 Variasjon .....	68
5.4.2 Autonomi .....	69
5.4.3 Mestring .....	70
5.4.4 Målorientering .....	72
5.5 Studiens begrensninger .....	73
<b>6.0 Konklusjon og videre forskning .....</b>	<b>75</b>
<b>7.0 Referanseliste .....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 4: Samarbeidsavtale .....</b>	<b>94</b>



# 1.0 Innledning

Kroppsøvfaget er en viktig arena for alle barn og unge for å utvikle bevegelsesglede, læring og motivasjon til livslang fysisk aktivitet. I læreplanen for kroppsøving står dette beskrevet under fagets relevans og sentrale verdier; “Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kroppsøving er et gjennomgående fag både på grunnskolen og i den videregående skolen. Ifølge fag og timeplanfordelingen skal elevene ha 701 timer kroppsøving i grunnskolen (1-10 trinn) og 168 timer på videregående trinn (Vg1-Vg3). Hvis dette fordeles over elevenes 38 uker på skolen i løpet av ett år, blir det 1,84 timer i snitt per uke gjennom grunnskolen og 1,47 timer på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøvfaget utgjør på bakgrunn av dette kun en liten del i forhold til anbefalingene om 60 minutter fysisk aktivitet hver dag hos barn og unge (Helsedirektoratet, 2019). Likevel kan kroppsøvingstimene være en viktig bidragsyter for at elevene ønsker å drive med fysisk aktivitet på fritiden, gjennom å legge til rette for positive mestringsopplevelser, som kan være sentralt for utviklingen av motivasjon hos elevene.

## 1.1 Aktualisering

Alle elever skal ha mulighet til å delta i kroppsøvfagsundervisning, noe som fordrer at læreren tilpasser undervisningen for elevmangfoldet i gruppen. Erfaringer gjort fra praksisfeltet tilsier imidlertid at det er høy grad av fritak fra kroppsøving blant unge med psykiske lidelser og generelt lavt aktivitetsnivå. På bakgrunn av at flere forskere har hevdet at fysisk aktivitet kan ha god innvirkning på barn og unges psykiske helse (Røset et al., 2019; Haycook et al., 2020), kan det tenkes at elevenes deltakelse i kroppsøving er viktig både når det gjelder barn og unges fysiske- og psykiske helse, her og nå og i fremtiden. Med bakgrunn i at vi vet at fysisk aktive personer har lavere risiko for å rammes av “beinskjørhet, beinbrudd forårsaket av fall, blodpropp, fedme og psykiske lidelser” (Helsedirektoratet, 2000), kan det tenkes at elever med fritak fra kroppsøving har større sannsynlighet for å oppleve negative konsekvenser, på bakgrunn av at de trolig er i mindre fysisk aktivitet.

Sammenlignet med den resterende befolkningen har mennesker med alvorlige psykiske lidelser en forventet levealder på 15-20 år kortere (Helsedirektoratet, 2018). I 2014 ble det gjennomført en spørreundersøkelse av Utdanningsdirektoratet hvor resultatet viste at rundt 8% av barn og unge i Norge har en diagnostiserbar psykisk lidelse. Undersøkelsen viste også at 15-20 % av barn og unge har en form for psykiske plager som er så alvorlig at det går utover læring, trivsel og samvær med andre (Holen & Waagene, 2014).

Mangerud et al. (2014) viste i sin studie at det var tre ganger så stor risiko for lavere fysisk aktivitet blant ungdommer med psykiske lidelser. Tilsvarende viste resultatene at dette også gjaldt deltakelse i individuell- og lagidrett sammenlignet med ungdommer i befolkningen generelt (Mangerud et al., 2014). Studien til både Holen & Waagene (2014) og Mangerud et al. (2014) viser at barn og unge med psykiske plager har større sannsynlighet for å ikke være deltakende i idretter og aktiviteter.

På bakgrunn av at mange elever strever med ulike former for psykiske lidelser (Uthus, 2017, s.21), er det viktig med kompetente lærere som er i stand til å legge til rette for å forebygge psykiske lidelser og fremme god psykisk helse hos elevene (Holen & Waagene, 2014). Ifølge Säfvenbom et al., (2014) viser det seg at 43% av ungdomsskoleelever i utgangspunktet ikke er fornøyde med hvordan faget undervises. I tillegg er det flere forskere som de siste to tiårene har hevdet at det eksisterer både en økende nasjonal- og internasjonal bekymring når det gjelder barn og unges psykiske helse (Haycook et al., 2020). Dette tyder på at kroppsøvingslærere står overfor store utfordringer for hvordan de skal klare å motivere elevene til å være deltakende i faget, spesielt med tanke på elever med psykiske lidelser. For enkelte er kroppsøvingstimene deres eneste mulighet for fysisk aktivitet, og det vil derfor være fordelaktig å få elevene deltakende, på grunn av muligheten det kan gi for ulike helsefordeler.

Å forsøke å legge til rette for at elevene gis muligheten til å oppleve fysisk aktivitet som positivt, er viktig med tanke på å gi elevene muligheten til å oppnå livslang bevegelsesglede. Det vil være hensiktsmessig å legge til rette for aktiviteter som styrker elevenes mestringsforventninger, for at de skal få en positiv opplevelse av kroppsøvingfaget. En elevs oppfatninger om egne mestringsforventninger handler om hvorvidt man er i stand til å tro at man klarer å mestre noe. Slike forventninger er ifølge Bandura (1977) av stor betydning for hvilke aktiviteter vi velger å begi oss ut på, og hvor mye energi vi velger å legge ned i de

ulike aktivitetene. Det kan derfor være av stor betydning i forhold til hvor deltakende eleven ønsker å være i kroppsøvingstimene.

Kroppsøvingsundervisningen kan i følge Røset (2019) ha dype konsekvenser i forhold til barn og unges psykiske helse, som blant annet utvikling av selvidentitet og selvfølelse. I tillegg belyser studien tenkelige negative konsekvenser av det at elevene ser kroppsøvingsundervisning mer som nytteverdi enn som lek. I en annen studie gjennomført i Norge ser vi tendenser til at karakterer og en større følelse av alvor innad i faget førte til prestasjonsangst blant jenter i alderen 16-20 år (Andrews & Johansen, 2005). Slikt som det blir påpekt i studien til Røset (2019) kan redselen hos elevene for å ikke mestre aktiviteter og en frykt for medelevers kommentarer, ha påfølgende negative konsekvenser for unges psykiske helse (Andrews & Johansen, 2005). Studier viser også at norske skoleelevers motivasjon synker fra fjerde til tiende trinn, samtidig som elevene opplever at et prestasjonsorientert klima øker, og opplevelsen av et mestringsorientert klima avtar (Skaalvik & Skaalvik, 2011, referert i Stornes et al., 2013). Ser vi dette opp mot annen forskning viser det at jo sterkere prestasjonsklimaet er, jo mer prestasjonsorienterte blir elevene (Anderman & Anderman 1999; Urdan & Midgley 2003, referert i Stornes et al., 2013).

Standage et al., (2010) gjennomførte en kvalitativ studie med ungdomsskoleelever, hvor de påpekte hvordan et støttende miljø i kroppsøvingsundervisning påvirket elevenes indre motivasjon positivt. Studien viste også hvor viktig det er at lærere øker elevenes muligheter for valg og medbestemmelse, som kan fungere positivt på elevenes følelse av mestring (Standage et al., 2010). Om elevene har positive oppfatninger om egen mestring er det større sannsynlighet for at de opplever kroppsøving som positivt i seg selv (Røset et al., 2019). I Uthus (2020) sin studie av 40 semistrukturerte elevintervju ble det antydnet at høy grad av selvbestemmelse hos elevene ga positive erfaringer, der opplevelse av frihet, tillit, fri vilje og flyt var fremtredende. Elevene erkjente at selvbestemmelse i kroppsøving ga de motivasjon for å lære, og videre utvikling av selvstendighet (Uthus, 2020).

I studien til Haycook et al. (2020) blir resultatene etter gjennomføringen av et program for å fremme idrett og mental helse i skolen presentert. Resultatene i denne studien påpeker at elever i større grad ønsker å delta i kroppsøvingstimer som fokuserer på psykisk helse og emosjonelt velvære om de er relevante og praktisk anvendelige for dem, i tillegg til at de fremmer elevenes stemme (Haycook et al., 2020). Å gi elevene autonomi kan være en sentral

faktor som kan bidra til å stimulere elevenes indre motivasjon, og føre til engasjement i interessante aktiviteter, som er viktig for utvikling av kompetanse i et sosialt miljø (Deci & Ryan, 2000). Det er begrenset med forskning som viser hvordan psykisk helse blir satt fokus på i skolen ved bruk av ulike læringsaktiviteter, noe som tyder på at det er behov for et større fokus på tematikken.

Forskning fra Moen et al. (2017) og Johansen og Nilsen (2019) viser at norske elever i ungdomsskolen av ulike årsaker gruer seg til å delta i kroppsøvingundervisningen. I undersøkelsen gjennomført av Johansen og Nilsen (2019) svarer 9,7% av elevene at de gruer seg til å skifte før kroppsøvingstimen. Studien (2019) viser også høy sammenheng mellom de som gruer seg til kroppsøvingstimen, og de som gruer seg til å skifte i garderoben. En undersøkelse gjort av Moen et al. (2017) viser at 17,6% av jentene på ungdomstrinnet og 10,5% av guttene ikke synes det er greit å dusje i tilknytning kroppsøvingundervisningen. Studien (2017) viser også en økning blant jentene fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, mens hos guttene ble det ikke funnet noen forskjeller. Ifølge Moen et al. (2018) gruer guttene seg til kroppsøvingstimene på bakgrunn av mye bråk i garderoben, mens jentene mente at de fikk for liten tid i garderoben.

Hos jentene så er forhold som angår kropp og utseende av betydning for deres opplevelse av kroppsøvingstimene og for deres innsats (Andrews & Johansen, 2005). Flere av jentene i studien til Andrew og Johansen (2005) forteller at de velger å droppe å dusje i kroppsøvingstimene, noe som fører til at de forsøker å unngå å bli svette og derfor holder et lavere nivå. Dette fører til at læreren og elevene kan ha forholdsvis ulike målsettinger for hva de ønsker å oppnå i løpet av en kroppsøvingstime. Ulike målsettinger kan føre til uenigheter, som kan være en grunn til at elevene opplever at det er utfordrende å delta i kroppsøvingstimene (Andrew & Johansen, 2005). I studien til Langeland (2018) blir den sårbare situasjonen man opplever i en garderobesetting trukket frem. Informantene i denne studien følte en viss usikkerhet i garderoben, og en opplevelse av kroppslig eksponering (Langeland, 2018). Det kan tenkes at det derfor er viktig at lærere legger til rette for at garderobesituasjonen oppleves så trygg som mulig, for å forsøke å hindre at garderoben påvirker elevenes lyst til å være deltakende i kroppsøvingstimene.

Det er viktig at skolen arbeider mot å forebygge psykiske plager og fremme god psykiske helse hos elevene, på bakgrunn av at det er mange barn og unge som strever med ulike former

for psykiske plager (Holen & Waagene, 2014). I den overordnede delen av læreplanen finner vi det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir de muligheter til å kunne ta ansvarlige livsvalg. I tillegg blir viktigheten av å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet lagt frem som avgjørende i barne- og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeidet med dette tverrfaglige temaet i skolen skal bidra til at elevene lærer å håndtere både medgang og motgang.

Det kan i enkelte tilfeller føles vanskelig for kroppsøvlingslærere å legge til rette for god undervisningspraksis hvor alle elever blir gitt muligheten til å utvikle bevegelsesglede, læring og motivasjon til livslang fysisk aktivitet. I en studie gjennomført av Skaalvik & Skaalvik (2009) tyder funnene på at lærere opplever flere sider av arbeidet som svært belastende. Det ble blant annet nevnt forhold som omhandler tilpasset opplæring, mange oppgaver som skal gjennomføres i løpet av en dag og at arbeidsdagen har lite rom for pusterom. Lærerne kjenner på at de blir ilagt en for stor arbeidsmengde, og at de ikke klarer å leve opp til forventningene som blir satt. Å tilpasse undervisningen til alle elevene blir pekt på som tidkrevende, samtidig som mange lærere opplever at de nødvendigvis ikke har den kompetansen som trengs (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det blir påpekt at en av grunnene til dette er mangel på ressurser, og at ulike rammevilkår er med på å sette grenser for hva som er oppnåelig.

Én av to lærere føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse og at de ønsker mer samarbeid både internt og tverrfaglig (Holen & Waagene, 2014). Det viser seg derfor at det er behov for et større fokus på det aktuelle temaet, og at det i større grad blir prioritert ute i skolen. I opplæringens verdigrunnlag står det at elevens beste, alltid skal være et grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor viktig at lærere har den kunnskapen som trengs for å klare å tilrettelegge for hver elev. Å ta hensyn til elevenes beste vil i stor grad variere fra elev til elev, og det krever et bredt kunnskaps- og erfaringsgrunnlag.

Fysisk aktivitet og psykisk helse hos barn og unge må behandles fra ulike perspektiver, ut fra den enkeltes behov (Lagerberg, 2005). Kroppsøvingstimene er som nevnt tidligere, en arena hvor elever kan oppleve at fysisk aktivitet påvirker deres psykiske helse positivt, samtidig som at faget kan være en betydelig kilde til ulike opplevelser som undergraver unge menneskers psykiske helse (Røset, 2019). Dette kan komme på bakgrunn av at elevene for eksempel ikke føler seg inkludert, opplever fiasko, forlegenhet og skam (Røset, 2019).



Kroppsøvningsfagets mål bør være en undervisning som legger til rette for utvikling av fellesskap og velvære for alle elever, som Wyn et al., (2000) påpeker er avgjørende for den mentale helsen. Det vil også ifølge Smith (2007) være viktig for elevenes følelse av inkludering.

## 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dagens kunnskapsstatus ser vi viktigheten av at kroppsøvningslærere kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og dermed hindre frafall fra kroppsøving. I tillegg ser vi viktigheten av å forsterke dialogen og samarbeidet mellom skole og behandlende institusjoner, med et ønske om utvikling av et langsiktig samarbeid rundt forskings- og utviklingsprosjekt av felles interesse. Det viser seg at vi både mangler kunnskap og ressurser for å skape kunnskap om deltakelse og motivasjon for (livslang) fysisk aktivitet blant sårbare barn og unge, på et område som etterspør tverrfaglige tilnærminger. På bakgrunn av dette har vår problemstilling for denne studien blitt:

*“Hvordan kan kroppsøvningslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatri motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving?”.*

For å kunne svare på problemstillingen vår er det flere tema vi ser på som sentrale å belyse i vår studie. For det første ønsker vi å få innsikt i hvordan deltakerne i studien opplever dagens situasjon angående elever med psykiske lidelser og fritak fra kroppsøving. Videre ønsker vi å få innblikk i hva deltakerne tenker om sammenhengen mellom fysisk- og psykisk helse, før vi til slutt er interessert i å høre om deltakerne har en eventuell løsning for å forhindre at et stort antall barn og unge får fritak fra kroppsøving.

## 2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil det bli presentert teori og empiri som sees som relevante tema knyttet opp imot dette forskningsprosjektet. Tematikk som vil bli omtalt videre er helseaspekter, tilpasset opplæring, selvbestemmelsesteorien, mestringsforventninger og målorientering.

### 2.1 Helse og helsefremmende arbeid i skolen

Å jobbe helsefremmende i skolen blir sett på som viktig for å kunne fremme god psykisk og fysisk helse hos elevene. Ifølge Verdens Helseorganisasjon (WHO) er en helsefremmende skole definert som en skole som på en strukturert og systematisk måte utvikler og iverksetter en plan for helse, trivsel og læring (2022). Både de ansatte på skolen, foreldre, foresatte og elevene har sammen et ansvar for å kunne fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det finnes flere ulike definisjoner på helsebegrepet, og personer ilegger begrepet ulikt innhold. Av nordmenn så er det mange som beskriver god helse som trivsel (Mæland, 2009, . Dette innebærer at helsebegrepet knyttes til å ha det godt nok med seg selv og at man er fornøyd med den tilstanden man er i (Mæland, 2009, s.11). Innenfor helsediskursen så har vi et godt omtalt skille hvor noen har et biomedisinsk syn på helse, mens andre ser på helse gjennom et salutogent perspektiv. Det biomedisinske synet på helse anser helse som et mål, en statisk tilstand som man oppnår ved å unngå sykdom og der hvor økt fysisk aktivitet fører til bedre helse (Quennerstedt, 2019). Innenfor dette perspektivet er man opptatt av å forebygge sykdom ved å fokusere på aktiviteter og atferd som potensielt reduserer risikoen. Sett på dette innenfor lærerperspektivet så vil lærere med dette synet i stor grad gjennomføre kroppsøvingstimene med direkte instruksjoner om hvordan elevene skal utføre en oppgave. I tillegg vil det være lite rom for innspill fra elevene (Quennerstedt, 2019).

Som en motvekt på det biomedisinske synet på helse utviklet Antonovsky det salutogene perspektivet på helse. Han opererer med metaforen “svømmeren i en elv”, for å kunne forstå helsebegrepet. Denne metaforen viser til at vi alltid befinner oss i livets farlige elv hvor det er

et funksjonelt forhold hvor svømmeren og eleven er i en konstant prosess for å bli den svømmeren og eleven som man er (Quennerstedt, 2019). Om vi ser på dette opp imot utdanningsprosessen til elevene er det viktig å erkjenne spørsmål som omhandler; identifisere den delen av eleven svømmeren er i, styrke evnen til å kunne svømme, lære svømmeren å svømme til en roligere del av eleven eller plassere svømmeren i en annen del av eleven (Quennerstedt, 2019). Der er viktig at man fokuserer på at mennesker med forskjellig bakgrunn og i ulike sammenhenger har behov for ulike ressurser for å kunne leve et godt liv (Quennerstedt, 2019).

Den viktigste forskningen Antonovsky gjorde omhandlet måten man opplever virkeligheten på, i form av begripelighet, håndterbarhet og mening som til sammen utgjør opplevelsen av sammenheng, som bidrar til grad av mestring, helse og velvære (Langeland, 2017). Den salutogene tilnærmingen foreslår at man legger til rette for at personer oppnår et positivt helsemønster. For å tilrettelegge for et slikt positivt samspill er det viktig å gi elevene passende utfordringer (Langeland, 2017). Om lærere klarer å legge til rette for at elevene oppnår god helse er det med på å bidra til at elevene opprettholder evnen til å kunne leve et godt liv, og ha tro på at ting ordner seg selv om livet kan være vanskelig iblant (Lindström & Eriksson, 2015).

### 2.1.1 Psykisk helse

WHO definerer helse som:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (WHO, 2022).

Ifølge WHO (2022) gir det god psykisk helse å få realisere eget potensial, mestre livet og å bidra i samfunnet. Man skal være i stand til å få god psykisk helse som et resultat av å mestre livet til tross for stressende livsbetingelser. For at skolen skal kunne jobbe med helsefremmende arbeid er det viktig at skolen gir elevene muligheten til å mestre utfordringer og realisere seg selv (Uthus, 2017, s.20).

Psykisk helse er et overordnet begrep som omfatter alt fra både god psykisk helse til psykiske plager og lidelser (Folkehelseinstituttet, 2018). I 2009 kom den første omfattende rapporten om psykiske helseplager i Norge, og det ble det klart at hele 15-20 prosent av barn og unge har nedsatt funksjon på bakgrunn av psykiske helseproblemer. Av de rapporterte viser det seg at ca. halvparten av disse har såpass alvorlige problemer at de har en diagnostiserbar psykisk lidelse (Uthus, 2017, s.21). Vi kan skille mellom psykiske plager og psykiske lidelser.

Psykiske plager benyttes om ulike symptomer som for eksempel engstelse og nedstemthet, hvor plagene kan oppleves som mer eller mindre belastende (Folkehelseinstituttet, 2018). Et høyt nivå av psykiske plager behøver derimot ikke å bety at det foreligger en psykisk lidelse. Begrepet psykiske lidelser brukes om en rekke ulike tilstander eller diagnoser som for eksempel alvorlig depresjon (Folkehelseinstituttet, 2018). Psykiske lidelser påvirker både tanker og følelser, og fører ofte til at man har nedsatt funksjonsevne i dagliglivet, samtidig som det kan skape ubehag som reduserer ens livskvalitet (Malt, 2020).

### 2.1.2 Fysisk helse

Fysisk helse er god kroppslig helse som oppnås gjennom balansen mellom regelmessig mosjon, hvile og sunn diett (Sosemplan, 2022). Psykisk og fysisk helse henger tett sammen, og de kan påvirke hverandre i den grad at dårlig psykisk helse kan påvirke ens fysiske helse. For å ta vare på den fysiske helsen og også den psykiske helsen, er det viktig å være i fysisk aktivitet. Regelmessig fysisk aktivitet er med på å forbedre den fysiske formen, samtidig som den gjør oss mer rustet til å mestre krav og utfordringer vi møter i hverdagen (Helsenorge, 2021).

Hvordan vi omtaler vår egen helse sier noe om hvordan vi har det, om vi er friske eller syke eller noe midt imellom. Antonovsky omtalte et helsekontinuum, og forklarte at alle mennesker befinner seg et eller annet sted på denne linjen mellom opplevelse av dårlig helse eller opplevelse av god helse (Lindström & Eriksson, 2015). Gjennom hele livet kan vi se for oss at vi beveger oss på dette kontinuumet mellom de to ytterpunktene på fysisk- og psykisk helse.

Helsedirektoratet (2019) anbefaler 60 minutter daglig moderat til hard fysisk aktivitet for barn og unge, på grunn av helsefordelene ved å være i fysisk aktivitet. Ifølge Helsedirektoratet (2000) har fysisk aktive personer halvparten så stor risiko for å dø av hjerte-

og karsykdommer som sine sittestillende jevnaldrende. Livskvaliteten blir også bedre av fysisk aktivitet på grunn av bedre fysisk helse og økt velvære. Det er også dokumentert at fysisk aktive personer har lavere risiko for å rammes av “beinskjørhet, beinbrudd forårsaket av fall, blodpropp, fedme og psykiske lidelser (Helsedirektoratet, 2000).

## 2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er lovfestet og skal “legge til rette for læring for alle elever, stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilpasset opplæring er ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasning til elevmangfoldet i elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å få til dette skal læreren gjennom sin relasjon til elevene og elevgruppen, tilpasse undervisningen til deres behov og forutsetninger, da det er skolens plikt å tilpasse opplæringen. Læreplanen er utformet for å gi lærere handlingsrom for tilpasninger, derfor har læreren gjennom sitt profesjonelle skjønn mulighet til å variere og tilpasse egen undervisning så frem til at elevene når de satte kompetansemålene. Tilpasset opplæring handler kort oppsummert om å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og hvordan de lærer best (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 2.3 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en empirisk basert teori om menneskelig atferd og personlighetsutvikling (Ryan & Deci, 2017). Formålet med teorien er å kunne forklare motivasjon og atferd basert på individuelle forskjeller i motivasjonsorientering, kontekstuell påvirkning og mellommenneskelige oppfatninger (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Det å være motivert, betyr å bli beveget til noe. Deci & Ryans selvbestemmelsesteori bygger på at mennesket har grunnleggende medfødte behov, som de har delt inn i tre kategorier 1) amotivasjon, 2) indre motivasjon og 3) ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). En person som eksempelvis ikke føler noen form for inspirasjon eller drivkraft til å handle, kan karakteriseres som amotivert, mens en person som er aktivisert mot et mål anses som motivert (Ryan & Deci, 2000). Den motivasjonen enkeltpersonen opplever for å nå et bestemt mål, kan deles inn i indre motivasjon og ytre motivasjon.

### 2.3.1 Indre motivasjon

Den største forskjellen mellom indre- og ytre motivasjon, er at ved opplevelse av indre motivasjon gjør personen noe fordi det er iboende interessant eller gøy, mens ved opplevelse av ytre motivasjon er målet med handlingen et separerbart resultat (Ryan & Deci, 2000), som for eksempel en god karakter. Denne motivasjonstendensen er ifølge Ryan og Deci (2000) et viktig element i sosial-, kognitiv- og fysisk utvikling, fordi det å handle gjennom ens iboende interesser er avgjørende for at en person øker sin kunnskap og sine ferdigheter. Et bevis på indre motivasjon er når for eksempel en elev viser naturlig nysgjerrighet og interesse som gir energi til deres læring. Det er derfor avgjørende at utdanningsmiljøet gir optimale utfordringer, som gir rike kilder til stimulering og en kontekst preget av autonomi, for ifølge Deci & Ryan (1985) vil denne motivasjonen være en kilde til læring.

### 2.3.2 Ytre motivasjon

Mye av det vi mennesker gjør er strengt tatt ikke iboende motiverende. I stor grad etter tidlig barndom blir lysten til å være indre-motiverte i økende grad begrenset av et sosialt press til å gjennomføre aktiviteter som man selv ikke har noe interesse for (Ryan & Deci, 2000). Ytre motivasjon som forklart ovenfor, referer til at man ønsker å nå et bestemt resultat. På selvbestemmelses-kontinuumet finner vi ulike begreper som tilhører ulike former for ytre motivasjon. Ytterst til venstre på selvbestemmelses-kontinuumet er amotivasjon. Dette er en tilstand hvor personen har en manglende intensjon om å utføre en handling. Enten så handler man ikke i det hele tatt eller så handler man uten hensikt - man går bare gjennom bevegelsene (Ryan & Deci, 2000). Det kan være ulike grunner til at mennesker føler seg amotiverte. Det kan for eksempel skyldes at man ikke verdsetter aktiviteten eller at man ikke føler seg kompetent til å gjøre den (Bandura, 1986, referert i Ryan & Deci, 2000).

### 2.3.3 Kompetanse, autonomi og tilhørighet

Deci og Ryan (1985) hevder at grunnleggende psykologiske behov har betydelig innvirkning på en persons motivasjon, og at indre motivasjon vil kunne fremmes hvis forholdene legger til rette for disse grunnleggende psykologiske behovene. Som nevnt tidligere utvikles indre motivasjon ut av lyst eller interesse for å utføre aktiviteten, men for at aktiviteten skal kunne gjentas må grunnleggende psykologiske behov som, kompetanse, autonomi og tilhørighet være tilfredsstilt (Deci & Ryan, 1985). Gjennom å gi elever mulighet til selvbestemmelse eller autonomi, stimulere til opplevelse av kompetanse og legge til rette for at elevene

opplever tilhørighet i klassen, vil en kunne tilrettelegge for å fremme indre motivasjon hos elevene. Ønsket om å oppfylle disse grunnleggende psykologiske behovene vil kunne drive personens motivasjon, som kan føre til helse- og læringsutbytte i form av psykiske velvære, utvikling av forventninger og selvregulering (Säfvenbom et al, 2014).

Det psykologiske behovet kompetanse beskrives som “(..)resultatet av en persons samhandling med omgivelsene, oppdragelse, læring og hvordan denne læringen blir tatt opp” (Deci & Ryan, 1985). Ifølge Csikszentmihalyi (1975, referert i Deci & Ryan, 1985) bør oppgavene være optimale for den enkeltes kapasitet, for at personen skal kunne oppleve seg selv som kompetent. Det å få positive tilbakemeldinger på sin kompetanse kan øke elevens motivasjon, sammenlignet med ingen tilbakemelding eller negativ tilbakemelding, som kan redusere indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). For at en slik tilbakemelding skal ha effekt, må eleven oppleve seg selv som ansvarlig for handlingen, eller at tilbakemeldingen ikke begraver følelsen av selvbestemmelse eller autonomi til å gjøre aktiviteten (Fischer 1978, referert i Deci & Ryan, 2000). At en person har kompetanse innebærer å være kompetent nok til å mestre utfordringer en står overfor (Deci & Ryan, 1985; Schunk et al., 2008). Opplever derimot personen å møte for vanskelige utfordringer, kan det føre til undergraving av kompetanse. Dette kan resultere i at personens indre psykologiske behov ikke tilfredsstilles og personen opplever seg som unyttig og inkompetent, som kan påvirke personens selvtillit på en negativ måte (Deci & Ryan, 1985; Hagger & Chatzisarantis 2008; Schunk et al., 2008).

“Autonomi omfatter at individet oppfatter seg selv som årsak eller kilden til sin atferd og handlinger” (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Connel, 1989). Mennesker ønsker gjerne at deres ønsker skal styre handlingene, istedenfor ytre belønning og press. Når kilden til handling er interesse og oppstår fra selvet, er den autonom eller selvbestemt (Ryan, 1993). Autonomi kan derfor være en sentral faktor som kan bidra til å stimulere til indre motivasjon, og føre til engasjement i interessante aktiviteter, som er viktig for utvikling av kompetanse i et sosialt miljø (Deci & Ryan, 2000). Ifølge Deci og Ryan (1985) vil en person som utfører egenvalgte frie handlinger sammen med andre, få mer indre motivasjon enn ved å gjøre aktiviteten alene.

Behovet for tilhørighet omhandler at mennesket aktivt søker støtte hos andre for sine handlinger. Dette med et ønske om at andre skal synes at det en selv gjør er positivt. Behovet for tilhørighet handler om å føle tilhørighet til en gruppe, oppleve anerkjennelse, respekt og kjærlighet fra andre mennesker (Deci & Ryan, 2002). For at en person skal kunne oppleve

tilhørighet er det viktig at han eller hun føler seg komfortabel og velkommen innenfor en tilfeldig eller signifikant gruppe (Deci & Ryan, 2002). Selvbestemmelsesteorien antar at indre motivasjon mer sannsynlig vil blomstre om en person er preget av en følelse av trygghet og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000).

#### 2.3.4 Teoriens formelle rammeverk

Selvbestemmelsesteorien er forsket på og utviklet gjennom et sett med fem ulike miniteorier, som til sammen er med på å utgjøre teoriens formelle rammeverk. Hver av de fem miniteoriene ble i utgangspunktet introdusert for å kunne forklare ulike faktorer som påvirker menneskelig motivasjon og fullkommen fungering (Ryan, 2009). Vi vil nå presentere de fem ulike mini-teoriene og beskrive grunnleggende trekk ved hver og en av dem.

**Cognitive Evaluation Theory (CET)** omhandler hvordan sosiale kontekster og mellommenneskelig interaksjon styrker eller svekker den indre motivasjonen. CET understreker viktigheten av autonomi og kompetanse når det gjelder menneskers indre motivasjon. Indre motivasjon er definert som noe man gjør for sin egen del, og gjelder for eksempel aktiviteter som lek, sport eller fritidsaktiviteter. CET fokuserer spesifikt på hvordan faktorer som belønning, tilbakemeldinger, tidsfrister og press påvirker følelsen av autonomi og kompetanse, og dermed styrker eller svekker den indre motivasjonen (Ryan, 2009). CET viser blant annet til hvorfor det er slik at noen belønningssystemer som for eksempel bonusordninger, lønn og lignende faktisk er med på å undergrave motivasjonen, et fenomen som ofte blir kalt for “the undermining effect of rewards” (Deci, Koestner & Ryan, 1999, referert i Ryan, 2009).

**Organisk Integration Theory (OIT)** handler om internaliseringsprosessen av ulike ytre motiver. Her ligger fokuset på internaliseringens kontinuum, som strekker seg fra ekstern (ytre) regulering til introjeksjon (f.eks. å engasjere seg i atferd for å unngå skyld eller de ønsker godkjenning) via identifisering til integrering. Ekstern (ytre) regulering er den minst autonome formen for ytre motivasjon mens integrert regulering er den mest autonome. Tidligere forskning på selvbestemmelsesteorien viser til at jo mer autonom en person er, desto større utholdenhet, ytelse og velvære har denne personen innenfor en bestemt aktivitet eller et område. Individuer har derfor større sannsynlighet for å internalisere og integrere en praksis eller en verdi om de opplever mestring eller føler seg kompetente nok (Ryan, 2009).



Betydelig forskning som er gjort over hele verden viser høyere grad av internalisering av at kulturell praksis er assosiert med større velvære og ytelse (Ryan & Deci, 2000).

**Causality Orientations Theory (COT)** beskriver individuelle forskjeller i forhold til hvordan mennesker orienterer seg mot ulike aspekter av miljøet ved regulering av ens egen atferd. Når personen er autonomi-orientert, orienterer han/hun seg mot det som er interessant. Når en person er kontrollorientert, blir en persons atferd først og fremst regulert ved at han/hun orienterer seg mot sosiale kontroll- belønningssituasjoner. En upersonlig orientert person fokuserer på sin mangel på personlig kontroll eller kompetanse. COT brukes også til å forklare hvordan tidligere stimuli eller erfaringer aktiverer bestemte orienteringer hos mennesker, og deretter påvirker ens etterfølgende motivasjon (Ryan, 2009).

**Basic Psychological Needs Theory (BPNT)** utdyper konseptet som omhandler grunnleggende behov ved å koble de direkte opp mot velvære. BPNT hevder at hvert enkelt behov har uavhengige effekter på personens velvære, og dessuten så er virkningen av enhver atferd eller hendelse som påvirker velvære i stor grad en funksjon av dets forhold av behovstilfredsstillelse. Forskning på BPNT viser at behovstilfredsstillelse antyder individuelle forskjeller i helse og velvære, samt den enkeltes persons svingninger i velvære over en lengre periode (Ryan, 2009).

En femte teori som ble utviklet i ettertid av de andre er **Goal Contents Theory (GCT)**. Tidligere forskning har vist at materialisme og andre ytre mål som berømmelse eller selvbilde i lav grad fører til økt behovstilfredsstillelse, og dermed ikke fremmer velvære (Kasser, Ryan, 1996; Niemiec et al., 2009, referert i Ryan, 2009). Derimot har de sett at mål som intime relasjoner, personlig utvikling og bidrag i ens fellesskap bidrar til behovstilfredsstillelse, og legger dermed til rette for bedre helse og økt velvære. GCT har også blitt bukt i forhold til hvordan man utformer mål. Bevis tyder på at om man setter indre mål istedenfor å fokusere på ytre resultater, er det større muligheter for at de blir overholdt (Ryan, 2009).

## 2.4 Mestringsforventninger

Bandura definerer “self-efficacy” som “beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s.3). Betegnelsen “self-efficacy” som Bandura tar i bruk kan best oversettes til mestringsforventninger. Det

handler om individets tro på egne ferdigheter. Mestringsforventninger handler ikke kun om å kontrollere sine egne handlinger og omgivelsene, men dreier seg også om å kunne kontrollere egen tankeprosess, motivasjon og fysiologiske emosjoner (Bandura, 1997, s.3). Opplevd mestringstro påvirker personens valg av aktiviteter og justering av egen atferd, samtidig vil mestringstro påvirke hvor mye innsats personen legger ned i aktiviteten og utholdenheten når vedkommende møter hindringer (Bandura & Adams, 1977). Personer som fortsetter med aktiviteter som oppleves utfordrende eller truende vil til slutt redusere egne hemninger gjennom å korrigere atferden, mens de som unngår fryktede aktiviteter eller slutter med mestringsinnsatsen for tidlig, vil trolig beholde sine svekkede mestringsforventninger (Bandura & Adams, 1977).

En persons mestringsforventninger handler om hvorvidt en person er i stand til å tro at man selv er i stand til å mestre noe. Bandura poengterer at slike forventninger er av stor betydning i forhold til hvilke aktiviteter vi velger å begi oss ut på, og hvor mye energi vi velger å investere i gjennomføringen (Bandura, 1977). Hvilke mestringsforventninger den enkelte person har vil påvirke hvordan individet tenker, motiverer seg selv og oppfører seg (Wentzel & Wigfield, 2009).

Mestringsforventninger har vist seg å ha en kraftig innflytelse på individers motivasjon, prestasjoner og selvregulering (Wentzel & Wigfield, 2009). Elevenes mestringsforventninger kan påvirke deres prestasjoner, innsats, utholdenhet, interesse og valg av aktiviteter. Sammenlignet med elever som tviler på deres evner til å lære eller kunne prestere godt, deltar de med høyere mestringsforventninger, jobber hardere, holder på lengre, viser større interesse for å lære og har enklere for å prestere godt på høyere nivåer (Wentzel & Wigfield, 2009).

Det finnes i hovedsak fire faktorer som blir sett på som viktige påvirkningsfaktorer for utvikling av mestringstro. Den første faktoren er tidligere mestringserfaringer fra samme type aktivitet, og faktor nummer to er å observere andre lykkes. De siste faktorene som er viktig er verbal overbevisning om at man innehar de ferdighetene som skal til for å lykkes, og til slutt er nivået av angst og sårbarhet ved gjennomføring av aktiviteten avgjørende for elevens mestringsforventninger (Bandura & Adams, 1977).

Elever kan for eksempel gjennom å observere andre, tilegne seg mye informasjon om sine egne evner. I tillegg kan det å observere at lignende andre lykkes øke ens egen

mestringsforventning og videre føre til at en selv blir motivert for å prøve å gjennomføre den samme oppgaven/aktiviteten. Enkelt personer kan også skape og utvikle tro på seg selv som et resultat av tilbakemeldinger de får fra andre (f.eks. “jeg vet at du kan få til dette”) (Wentzel & Wigfield, 2009).

Mestringsforventninger hos en person kan være med på å påvirke hvilke valg vedkommende tar. Mennesker har en tendens til å velge oppgaver og aktiviteter hvor de føler seg kompetente og trygge, og de ønsker å unngå de oppgavene og aktivitetene hvor de ikke gjør det. Når personen selv ikke har tro på at en handling vil gi ønskede resultater, er det mindre muligheter for at de ønsker å engasjere seg i disse handlingene (Wentzel & Wigfield, 2009). I tillegg er mestringsforventninger med på å påvirke hvor mye innsats individet vil bruke på en bestemt aktivitet, hvor lenge en vil holde ut når en møter hindringer og hvor motstandsdyktige en vil være i møte med ugunstige situasjoner. Individuer med en sterk følelse av mestringsforventninger er i større grad tilbøyelig for å nærme seg vanskeligere oppgaver. De er i stand til å sette seg utfordrende mål og opprettholder et sterkt engasjement for dem, selv om de risikerer å møte på utfordringer underveis (Wentzel & Wigfield, 2009).

## 2.5 Målorientering og motivasjonelt klima

Når enkelte elever opplever at den primære hensikten med en læringsoppgave er å utvikle sine evner, tilegne seg ny kunnskap og gjøre fremgang, omtales de som mestringsorienterte elever (Stornes et al., 2013). Motsetningen til mestringsorientering, er prestasjonsorientering. Prestasjonsorienterte elever anser derimot hensikten med en læringsoppgave å hevde seg prestasjonsmessig sammenlignet med andre (Stornes et al., 2013). Elevene som betegnes som prestasjonsorienterte, lar seg motivere av et ønske om å være like flink eller flinkere enn sine medelever. For disse elevene vil karakterer og skoleprestasjoner bli sett på som et middel til popularitet og status (Stornes et al., 2013).

De to nevnte målorienteringene dannes delvis på bakgrunn av individuell disposisjon, men ifølge målorienteringsteorien skyldes utviklingen også forhold i skolens læringsmiljø. Det som er mest sentralt i denne sammenhengen er hva som blir fremhevet av læreren og medelever tilknyttet læringsarbeidet (Stornes et al., 2013). Dette benevnes som motivasjonelle klima (Maehr, 1984; Nicholls, 1989, referert i Stornes et al., 2013) eller målstruktur (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2005, referert i Stornes et

al., 2013). Målorienteringsteorien tar utgangspunkt i at det motivasjonelle klimaet i klasserommet gir et sentralt bidrag til elevenes målorientering (Ames, 1992b, referert i Stornes et al., 2013).

Målorienteringsteorien beskriver tilsvarende to typer motivasjonsklima, i likhet med de to nevnte individuelle målorienteringene. Et motivasjonelt klima som verdsetter innsats i stor grad, og prioriterer elevenes forståelse av lærestoffet, deres faglige utvikling, deres mestring, og som ser på feiltrinn som en viktig del av læringsprosessen, betegnes for å være et motivasjonelt mestringssklima (Stornes et al., 2013). Det forventes at et mestringssklima legger til rette for utvikling av mestringsorienterte elever, slik at de møter utfordringer på en offensiv måte, stimuleres til langvarig innsats, verdsetter fremgang uavhengig av ytre belønning (Stornes et al., 2013).

Et klima som vektlegger elevens prestasjoner i sammenligning med andre og der feil blir sett på som en indirekte manglende kompetanse, betegnes som et prestasjonsklima (Ames 1992a; Newton, Duda & Yin 2000; Patrick 2004, referert i Stornes et al., 2013). Et prestasjonsklima kan bidra til en målorientering der gode prestasjoner sammenlignes med medelever, og der fokuset ligger i det å prestere bedre enn andre (Stornes et al., 2013). En grunnleggende forståelse i målorienteringsteorien, er at motivasjonell innstilling og det motivasjonelle klimaet påvirker elevenes innstilling til egen læring, læringsutbytte og deres emosjonelle velvære (Kaplan & Maehr 2007, referert i Stornes et al., 2013).

## 3.0 Forskningsmetode

I dette kapittelet vil vi ta for oss det metodiske utgangspunktet som prosjektet bygger på, samt de metodiske valgene vi har foretatt underveis i prosjektet. Vi vil redegjøre for valg av kvalitativ metode og forskningsfilosofisk ståsted, samt hvordan data har blitt samlet inn og analysert. I tillegg vil vi redegjøre for valg som påvirker gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet. Videre vil vi foreta en metodisk refleksjon om reliabiliteten og validiteten i prosjektet, før vi til slutt vil påpeke viktige etiske retningslinjer.

### 3.1 Hva er forskning?

Forskning har som mål å frembringe ny kunnskap om hvordan vi selv- og verden rundt oss fungerer. Et forskningsresultat karakteriseres ved at det har intersubjektivitet. Det vil si at forskningsresultatet oppleves å ha gyldighet for flere mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s.15). Denne oppgaven skrives innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi skal gå frem for å skaffe oss informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres og videre hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.16).

### 3.2 Metode

Kvalitative metoder henter inn informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018, s.89). Ved bruk av kvalitativ metode er forskeren sin intensjon å forstå og beskrive hva en spesifikk gruppe mennesker gjør, og hvilken betydning eller mening disse handlingene har for dem. Kvalitative metoder egner seg godt når man ønsker å utforske erfaringer og mening (Malterud, 2018, s.18). I en tekst som presenterer en kvalitativ studie forsøker man å forstå og beskrive andre mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95).

Når man gjennomfører kvalitativ forskning er det viktig at man oppnår en forståelse av det sosiale fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s.11). For at man skal kunne få en forståelse av sosiale fenomener er det viktig med innlevelse. Når man setter seg inn i den sosiale situasjonen som personene vi studerer er en del av, gir det oss muligheten til å utvikle en forståelse for hvordan personene lever sine liv (Thagaard, 2018, s.14).

Innenfor kvalitativ metode er det flere mulige valg. Ut fra vår problemstilling har vi valgt et fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju er beskrevet som godt egnet når man ønsker å utforske fenomener som gjelder felles erfaringer, holdninger eller synspunkter i et miljø hvor flere mennesker samhandler (Malterud, 2018, s.22).

### 3.2.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

I vår oppgave har vi valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Ved å beskrive deltakernes subjektive opplevelse av fenomenet vi forsker på, kan dette beskrives som en fenomenologisk tilnærming, mens måten vi tolker og behandler datamaterialet på vil være hermeneutisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s.75-76). Vi forsøker da å få en dypere forståelse av deltakernes subjektive opplevelser.

Fenomenologiske studier forsøker å beskrive individers felles meninger knyttet til deres livserfaringer (Creswell, 2013, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s.75). Man ønsker å forstå identiteten eller essensen når det gjelder et fenomen eller en hendelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76). I alle kvalitative studier er formålet å forsøke å forstå med utgangspunkt i perspektivet til den personen som erfarer (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45). Vi har forsøkt å legge til side vår egen forforståelse og fordommer knyttet til fenomenet, og prøvd å søke etter den invariante essensielle betydningen i beskrivelsene som deltakerne formidler gjennom fokusgruppeintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s.21).

Med tanke på at vi har valgt å tolke datamaterialet hermeneutisk vil det si at vi forsøker å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva datamaterialet betyr, gjennom å fortolke meningen som blir frembrakt under innsamling av våre data (Kvale & Brinkmann, 2009, s.69). Gjennom å benytte en hermeneutisk tilnærming har vi vært bevisste på at enhver tekst får sin mening ut fra en kontekst. Det vil si at vi forstår ting som blir sagt ut fra vår forforståelse, som vi bringer med oss når vi skal analysere datamaterialet.

## 3.3 Studiedesign

Problemstillingen vår legger føringer for hvilke deltakere som er av relevans for å delta i forskningsprosjektet. Derfor måtte deltakerne enten være lærere i grunnskolen eller helsepersonell fra barne- og ungdomspsykiatrien, med relevante erfaringer og kunnskaper for vår problemstilling. Vi valgte et strategisk utvalg av deltakere for å sikre at viktige

karakteristika ved problemstillingen ble representert i utvalget. Videre har vi valgt en kvalitativ metode for å samle inn data. Mer spesifikt innenfor kvalitativ metode har vi benyttet oss av et fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av deres eksplisitte bruk av gruppeinteraksjon om et tema bestemt av forskeren (Morgan, 2001).

Vi har valgt å benytte oss av et semistrukturert intervju for å samle inn data. Det semistrukturerte intervjuet er et halvt-strukturert intervju, der vi på forhånd har temaer og forslag til spørsmål klart (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Med tanke på at spørsmålene som stilles i et semistrukturert intervju ikke er satt, fører dette til at vi som forskere i større grad vil være åpne for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som vi ikke har planlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121).

Gjennom innsamling av data har det vært flere viktige aspekter å ta hensyn til. I det følgende vil vi presentere viktige valg vi har foretatt oss underveis i denne prosessen. Alle valgene har påvirkning på hvor gode data vi har samlet inn. Denne oppgaven bruker datamateriale fra ett fokusgruppeintervju, og metodebeskrivelsen som følger vil omhandle data som er relevant for denne masteroppgaven.

### 3.3.1 Fokusgruppeintervju

På bakgrunn av vår problemstilling anser vi fokusgruppeintervju som en godt egnet metode, hvor deltakerne blir gitt muligheten til å samles for å diskutere en problemstilling vi har lite kunnskap om fra tidligere. “Kjennetegnet til fokusgrupper er deres eksplisitte bruk av gruppeinteraksjon for å produsere data og innsikt som ville vært mindre tilgjengelig uten interaksjon som finnes i en gruppe” (Morgan, 2001). Ved at vi benytter oss av samhandlingen som oppstår i en gruppe, gis vi muligheten til å få frem andre slags erfaringer enn hva som ville vært tilfellet i individuelle intervju med de samme menneskene. Kamberelis og Dimitradis (2011, som referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s.127) beskriver fokusgruppeintervjuets funksjon som en mulighet for at: “deltakerne kan samle seg rundt spesifikke saker og konstruere kunnskap og strategier i fellesskap for å forbedre situasjoner og forhold som de befinner seg i”. Det viser seg også at deltakere i fokusgruppeintervjuer ofte sitter igjen med at det mest interessante aspektet ved diskusjonene er deres mulighet til å dele og sammenligne sine ideer og erfaringer (Morgan, 2001).

Vi har valgt å benytte oss av definisjonen til Morgan (2001) som oppsummerer fokusgrupper som en forskningsmetode, der data blir produsert gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema forskeren har bestemt. Fokusgrupper er egnet til å frembringe data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer (Halkier, 2010, s.13). Den sosiale samhandlingen som foregår i et fokusgruppeintervju, er en styrke ved metoden. Det gir muligheten for mer komplekse data på bakgrunn av at deltakerne stiller spørsmål til hverandres uttalelser og kommenterer hverandres erfaringer og forståelser, som man som forsker nødvendigvis ikke ville vært i stand til selv (Halkier, 2010, s.14-15).

### 3.3.2 Utvelgelse av informanter

I vår rekrutteringsprosess har vi vært opptatt av at deltakerne skal ha relevant kunnskap og erfaring innenfor den aktuelle tematikken. Samhandlingsdynamikken i intervjusituasjonen er avgjørende for at deltakerne skal dele erfaringer og kunnskap som resulterer i fruktbare empiriske data (Malterud, 2018, s.29). Vi hadde på forhånd av rekrutteringsprosessen sett for oss et ideelt antall informanter; tre personer fra barne- og ungdomspsykiatrien og tre lærere fra grunnskolen. Dette valget tok vi på bakgrunn av litteratur som foreslår at fokusgruppeintervju bør bestå mellom 6-12 personer hentet fra en studiepopulasjon av interesse (Freeman, 2006; Liamputtong, 2015; Halkier, 2010; Morgan, 2001).

I første omgang avgrenset vi oss til en bestemt kommune, for å studere et bestemt geografisk område. Dette tenkte vi var mest hensiktsmessig med tanke på gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet. Når man rekrutterer deltakere til en studie, kan det være av relevans hvor mye tid de må bruke av egen fritid. Med tanke på at alle deltakerne er valgt innenfor det samme området, minimaliserer vi reisetiden deres for å kunne delta i forskningsprosjektet.

I oppstarten av denne studien fikk vi organisert et møte med en ansatt innenfor barne- og ungdomspsykiatrien. Her fikk vi kjennskap til problemområdet som omhandler barn og unge under poliklinisk behandling og det vi anser som et stort problem, nemlig at flere av disse får fritak fra kroppsøvingfaget. I utvelgelsen av tre deltakere fra barne- og ungdomspsykiatrien fikk vi hjelp fra vår kontaktperson. Med sterk tiltro til vår kontaktperson fra barne- og ungdomspsykiatrien, valgte vi å overlate ansvaret til at denne personen ville velge ut tre personer med relevante kunnskaper og erfaringer. Dette er en form for strategisk utvalg, hvor vi først lokaliserte potensielle nøkkelpersoner, som deretter bistod med å plukke ut



potensielle kandidater. Dette blir benevnt som «snøballrekruttering» (Malterud, 2018, s.52). Med tanke på at dette ble et målrettet utvalg fra et begrenset antall kilder, var det viktig for oss å være klar over denne skjevheten når vi tolket data (Morgan, 2001).

Utvelgelsen av de resterende deltakerne, ble i første omgang gjennomført på en ganske lik måte. Vi tok kontakt med skoler vi har kjennskap til, og fikk hjelp av en av de ansatte til å velge ut relevante deltakere til studien. Vi benyttet også her en form for «snøballrekruttering». Til å starte med benyttet vi oss av lærere fra ulike skoler. Med tanke på situasjonen angående Covid-19 og at det var vanskelig å finne et tidspunkt som passet alle, førte dette til flere frafall. Vi fikk til sammen ett frafall fra barne-og ungdomspsykiatrien og tre frafall fra lærerne. Det førte til at vi så oss nødt til å rekruttere deltakere gjennom eget sosialt nettverk, noe som kan påvirke innsamlingen av data både positivt og negativt. Det kan være vanskelig å intervjuer folk man kjenner, samtidig som det på den andre siden kan føre til at deltakerne føler seg tryggere, og til dels føler seg forpliktet til å stille opp (Halkier, 2010, s.38). Vi endte til slutt opp med to deltakere fra barne- og ungdomspsykiatrien og to lærere.

Frafallet av forskningsdeltakere kan ha hatt påvirkning på de dataene vi har samlet inn. Flere av deltakerne som ble rekruttert i første omgang var rekruttert ut ifra anbefalinger om at de kunne inneha relevant kunnskap og en viktig stemme i fokusgruppeintervjuet. Da flere meldte frafall ble vi nødt til å rekruttere nye informanter tett opptil fokusgruppeintervjuet, noe som var av betydning for vår studie. En av lærerne hadde dermed ikke noe erfaring med at elever får fritak fra kroppsøving. Selv om dette ble tilfellet, hadde denne læreren likevel relevante erfaringer og kunnskap. Han hadde blant annet erfaringer med elever som vegret seg for å delta i kroppsøvingsundervisning, eller som ikke ønsket å delta i det hele tatt.

Det er i de fleste tilfeller nyttig å tenke i form av å minimere utvalgsskjevhet (Morgan, 2001). Utvelgelsen bør være analytisk selektiv, som vil si at deltakerne må representere viktige karakteristika ved problemstillingen (Halkier, 2010, s.30). Det er viktig at deltakerne opplever at de kan snakke med hverandre, og om utvalget har stor utvalgsskjevhet kan det motvirke dette kravet (Morgan, 2001). Det ble i vårt utvalg tatt hensyn til at deltakerne måtte representere viktige karakteristika, noe som vi tenker kan ha påvirket den gode dynamikken som fant sted under selve gjennomføringen.

### 3.3.3 Gruppesammensetning

I utvelgelsen av deltakere har vi forsøkt å legge til rette for best mulig samhandling. Vi har på bakgrunn av dette forsøkt å sette sammen gruppen ut fra en fornuftig balanse mellom homogenitet og variasjon. Grunnen til at vi ønsker homogenitet i gruppen er på bakgrunn av at samhandlingen skal gi konstruktive assosiasjoner og forhindre en spenningsfylt konkurranse mellom deltakerne. Slik kan deltakerne føle seg mer komfortable med å prate med hverandre, i tillegg er det større sannsynlighet for at de snakker mer åpent. Det er viktig å bemerke seg at homogenitet i fokusgrupper handler om likheter i deltakernes bakgrunn og personlige egenskaper, ikke deres syn og holdninger (Liamputtong, 2015). Vi ser derfor fordelene av at vi i vår studie benyttet oss av relativt like deltakere på bakgrunn av likt interesseområde, noe som kan være viktig for maksimal interaksjon og forebygge at enkeltpersoner dominerer eller trekker seg ut av samtalen.

Videre ønsket vi å ta hensyn til variasjon i gruppen for å få bredde i erfaringer og synspunkt i forhold til problemstillingen. Som en hovedregel bør man fokusere på at fokusgrupper ikke bør være altfor homogene, da man kan risikere at det ikke blir nok sosial utveksling. Det er heller ikke ønskelig at gruppen blir altfor heterogen, da det er en større risiko for at det oppstår konflikter, eller at noen forståelser ikke kommer til uttrykk (Halkier, 2010, s.31).

I rekrutteringen var vi også bevisste på om deltakerne var kjente eller fremmede for hverandre. Vi valgte å rekruttere deltakere som var ukjente for hverandre med bakgrunn i at vi ønsket å få frem flere aspekter angående tematikken vi undersøkte. Når deltakerne ikke har kjennskap til hverandre er de i større grad nødt til å spørre hverandre eksplisitt om uttalelser, noe som kan føre til mindre misforståelser. Tommelfingerregelen favoriserer fremmede på bakgrunn av at deltakerne kan utvikle dialoger i gruppen ut fra friske posisjoner, uten hensyn til at de allerede har etablert en måte å snakke med hverandre på (Malterud, 2018, s.45). Noen deltakere kan oppleve en større frihet til å ta ordet om de ikke har kjennskap til de andre, på bakgrunn av at de ikke behøver å stå til ansvar for sine uttalelser (Halkier, 2010, s.34). Om vi hadde valgt å benytte oss av deltakere med kjennskap til hverandre kunne vi hatt fordelene av at deltakerne kan trekke på et større repertoar av felles erfaringer (Malterud, 2018, s.45). Vi ville da risikert og fått mye av de samme erfaringene og dermed fått frem færre aspekter, som vi ser på som mindre hensiktsmessig i vår studie.

Sammensetningen i vår gruppe består av tre kvinner og en mann. Kjønnforskjeller kan påvirke deltakernes komfort i diskusjonen, og det kan i enkelte tilfeller være lønnsomt å gjennomføre separate grupper av menn og kvinner (Sundstrøm, 2019). Selv om utvalget vårt var skjevt fordelt i forhold til kjønn følte vi ikke at dette gikk utover dynamikken i gruppen. Det viste seg å være god dynamikk mellom deltakerne, noe som vi tenker kan være tilfellet på bakgrunn av deltakernes interesse for gjeldende tematikk. Derfor tenker vi at kjønnsfordelingen i denne studien ikke har vært av stor relevans, da det ikke så ut til å påvirke deltakernes komfort i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet. Ifølge Jenny Kitzinger (1994, referert i Liamputtong, 2015) er det to ulike interaksjoner som kan oppstå i et fokusgruppeintervju. Den første interaksjonen blir beskrevet som en utfyllende interaksjon, som kjennetegnes av at deltakerne deler erfaringer, bekymringer og behov. Den andre interaksjonen skjer i form av at deltakerne stiller spørsmål, er uenige og/eller utfordrer hverandre. Gjennom argumenterende interaksjon er det muligheter for at det kan oppstå uenighet i gruppen, noe som kan gi mulighet for refleksjon rundt eget ståsted (Liamputtong, 2015). Det som er fordelaktig med dette er muligheten vi får for å få frem ulike syn på samme tematikk, samtidig som deltakerne kan bli bevisste på aspekter de nødvendigvis ikke har tenkt over tidligere.

### 3.3.4 Intervjuguide

Utformingen av intervjuguiden har vært en viktig prosess hvor vi har forsøkt å forsikre oss om at vi skal få svar på det vi ønsker. Vi har valgt å benytte oss av et semistrukturert intervju, som tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, med en plan om spørsmål og-, temaer som kan variere i rekkefølge. Dette gir oss muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, følge intervjuets naturlige gang og komme inn på tema og spørsmål som ikke ble forutsett på forhånd.

I intervjuguiden ble følgende punkt spesifisert: (a) hvordan vi som moderator og sekretær presenterte oss for deltakerne, (b) informasjon om prosjektet og problemstillingen, (c) en oversikt over gangen i intervjuet og tema som blir tatt opp, (d) informasjon om mulige konsekvenser for deltakelse i prosjektet, (e) hvordan vi tenker å dokumentere intervjuet, (f) hva som blir gjort med datamaterialet når prosjektet er avsluttet og (g) forsikre oss om at deltakerne er klare over sine rettigheter, slik som anonymitet og at de har muligheten til å trekke seg når som helst når de måtte ønske (Vedlegg 1).

Spørsmålene ble utformet og kritisk evaluert med hensyn til ord, uttrykk og formuleringer. Vi var opptatte av å sørge for å dekke et maksimalt spekter av relevante emner, og produsere data som var så spesifikke som overhodet mulig. Det ble derfor viktig å tenke nøye gjennom hvordan vi valgte å ordlegge oss og formulere spørsmålene. En god relasjon vil være viktig allerede fra oppstart, slik at deltakerne føler situasjonen som trygg (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.80).

For å sikre god kvalitet på informasjonen man samler inn er det viktig med effektive spørsmål, og unngå for mange spørsmål. Samtidig så må spørsmålene som blir stilt være spesifikke, slik at deltakerne ikke misforstår hva du ønsker svar på (Liamputtong, 2015). For å skape en god flyt i samtaleemnene, hadde vi notert ned noen gode hjelpespørsmål. Disse hadde i hensikt å hjelpe oss i å sentrere samtalen rundt den gjeldende tematikken om vi skulle oppleve at diskusjonen skulle falle bort fra det vi egentlig ønsket svar på.

I utformingen av intervjuguiden var det viktig å skape en nær sammenheng mellom spørsmålene og problemstillingen. Vi utarbeidet intervjuguiden flere ganger, og vurderte vilkårlig hvilke spørsmål eller tema som var viktige med tanke på å få svart på vår problemstilling. Etter hvert som vi tilegnet oss aktuell empirisk og teoretisk forskning på feltet, ble det enklere å forme intervjuguiden, med bakgrunn i at vi fikk et innblikk i hva som trengs av ny forskning.

### 3.3.5 Moderatorrollen

I intervjusituasjonen gikk en av oss inn i rollen som moderator og den andre som sekretær. Moderatoren sitt ansvar var å legge til rette for at deltakerne snakket med hverandre, og samtidig sørge for at deltakerne uttrykte meninger og erfaringer relatert til problemstillingen. Tittelen “moderator” fremhever betydningen av å hjelpe andres diskusjon. Moderatoren bruker veiledning som en ressurs for å opprettholde en balanse mellom forskerens fokus og gruppens diskusjon (Morgan, 2001). Om moderatoren bemerket seg at deltakerne begynte å diskutere emner som gikk utover det vi ønsket å få svar på, var det moderatoren sin rolle å få samtalen tilbake på rett spor. Moderatoren utgjorde en viktig rolle ved å lytte til det som ble sagt, og stille oppfølgingsspørsmål der det var behov for det.

En moderator har en noe annerledes rolle enn hva en intervjuer har i et individuelt intervju, på grunn av at det er en annen og mer omfattende form for sosial samhandling som foregår

(Halkier, 2010, s.56). I et fokusgruppeintervju har moderatoren en mer eller mindre tilbaketrukket rolle, men det vil ikke si at man skal være passiv. Moderatoren spiller en viktig rolle i forhold til hva som blir frembrakt av data (Halkier, 2010, s.59). I vår moderatorrolle var vi opptatt av å skape en trygg atmosfære gjennom å legge til rette for egenskaper som varme, respekt, tålmodighet og aktiv lytting.

Sekretærens rolle var å notere gjennomgående gjennom fokusgruppeintervjuet, samt komme med innspill på deltakernes diskusjoner/kommentarer om hun mente at moderatoren gikk glipp av viktige innspill. Med tanke på de ulike observasjonene man kan foreta seg under fokusgruppeintervjuet benyttet sekretæren seg av notater om hvordan de forskjellige deltakerne oppførte seg, hvordan stemningen var, hvordan deltakerne henvendte seg til moderatoren og annet som var av relevans i forhold til innsamling av fruktbare empiriske data (Halkier, 2010, s.74-75).

Masterveilederen vår var også til stede under gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet. Hennes oppgave var å holde oversikt over hvilken deltaker som snakket når, ved bruk av et Excel-dokument. I oppstarten av fokusgruppeintervjuet presenterte hun seg selv for deltakerne og hun presiserte hvorfor hun kom til å være til stede under gjennomføringen. Hun plasserte seg lengre bak i rommet, i hensikt å påvirke interaksjonen i fokusgruppeintervjuet i minst mulig grad. Det kan fremdeles tenkes at deltakerne i intervjuet ble påvirket av hennes tilstedeværelse, men vi opplevde ikke dette som en faktor som påvirket samtaledynamikken negativt.

### 3.3.6 Gruppelokale

Lokaliseringen vil alltid påvirke innsamling av data på en eller annen måte, og det er derfor viktig å tenke nøye gjennom valg av lokale (Bloom, 2001, s.39, referert i Halkier, 2010, s.42). Vi valgte å gjennomføre det på campus, på et relativt stort møterom. Med tanke på situasjonen rundt Covid-19, var det viktig å velge et lokale hvor smittevernreglene ville bli overholdt. Dette betyr at den valgte lokasjonen ikke nødvendigvis er spesielt gjenkjennelig for deltakerne, noe som kan påvirke samhandlingen i gruppen, da de ikke nødvendigvis føler seg like avslappet som de for eksempel ville vært på et kjent sted (Halkier, 2010, s.42-43). På den andre siden kan det tenkes at det var positivt at det var "nøytral grunn", altså at ingen av deltakerne var mer kjent enn andre.

Fordelene med den valgte lokasjonen var at det i liten grad var sannsynlig med noen form for forstyrrelser, som for eksempel kunne vært ødeleggende for samhandlingen i gruppen eller lydopptaket. Ved bruk av møterom unngår man mest sannsynlig naturlig bakgrunnsstøy, som er med tanke på å unngå forstyrrelser i lydopptaket.

### 3.3.7 Antall fokusgrupper

Vi har i vår studie valgt å benytte oss av ett fokusgruppeintervju. På bakgrunn av studiets omfang og ressurser tilgjengelig betraktet vi dette som riktig valg for vår del. Studien kan tenkes og ha hatt en større ekstern gyldighet om vi hadde valgt å benytte oss av flere fokusgruppeintervjuet. Da hadde vi fått muligheten til å samle et større datagrunnlag fra en større popularitet. Ifølge metodelitteraturen er det stor variasjon i henhold til hvor mange grupper man burde ha, men det poengteres at antall grupper avhenger av studiets formål (Malterud, 2018, s.37).

Vi var opptatt av å nøye vurdere hvordan utvalget ble valgt, med tanke på at vi ønsket relevant og ny innsikt. I henhold til ekstern validitet vil volumet av relevante hendelser være viktigere enn hvor mange grupper man har (Malterud, 2018, s.38). I og med at vi i vår oppgave har valgt et fenomenologisk utgangspunkt, var vi opptatte av å forsøke å beskrive individers felles meninger knyttet til deres livserfaringer. Samtidig så vi viktigheten av å forsøke å forstå identiteten eller essensen angående et fenomen. Vi mener at valget av ett fokusgruppeintervjuet var tilstrekkelig i denne studien, men tenker at det ville vært fordelaktig og tatt i bruk flere fokusgrupper for å forsterke studiens eksterne gyldighet.

### 3.3.8 Tidsbruk

Den mest åpenbare begrensningen på et fokusgruppeintervju er at det varer mellom en og to timer. På forhånd av vårt fokusgruppeintervju satte vi et begrenset tidsestimat på to timer. Ifølge litteraturen er det et godt råd å forberede deltakerne på at varigheten på fokusgruppeintervjuet vil vare i to timer, men at det sjeldent vil være nødvendig med mer enn 90 minutter på selve gjennomføringen (Morgan, 2001). Vi var opptatte av å legge til rette for overholdelse av avtalt tidsbruk, da det er begrensninger for hvor mye man skal bruke av tiden til deltakerne. I tillegg var vi forberedt på at det kan være begrenset med tid på hvor lenge de har kapasitet til og sitte og diskutere med hverandre (Halkier, 2010, s.72).

Hvilket tidsestimat som er hensiktsmessig for den enkelte studien kan være vanskelig å forutsi på forhånd. Om man underveis i fokusgruppeintervjuet opplever at man har fått svar på det man ønsker, er det ikke hensiktsmessig å holde seg innenfor angitt tidsestimat. For vår del viste det seg at det var riktig avgjørelse å estimere to timer på gjennomføringen, på bakgrunn av noen forsinkelser, og at selve gjennomføringen pågikk i 90 minutter. Vi så ingen grunn til å avslutte intervjuet før angitt tidspunkt da deltakerne tilførte ny og relevant informasjon i forsøk på å besvare problemstillingen.

### 3.5 Analyse

I kvalitative studier er hensikten med de ulike analysemetodene å sortere datamaterialet som er samlet inn for å kunne gjøre materialet forståelig. Analysen starter med en gang forskeren er på feltet eller i en intervjusituasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s.139). Man bør som forsker selv analysere og tolke data man har innhentet. Teorier, hypoteser og forskerens forforståelse er alle viktige momenter i forhold til utgangspunktet for analysen. Målet med å analysere data er å avdekke et fenomen eller mønster i datamaterialet som svarer på studiens problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.162). For å kunne analysere vårt datamateriale har vi valgt å benytte oss av en tematisk analyse.

#### 3.5.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en analysemetode for å kunne identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en systematisk analyseringsmåte som gir en detaljert beskrivelse av datamaterialet. Formålet med en tematisk analysemetode er å kunne oppdage en mening i datamaterialet for å kunne svare på problemstillingen for prosjektet.

Når man skal starte prosessen med å identifisere sentrale temaer i datamaterialet kan man velge å ta i bruk en induktiv eller deduktiv tilnærming. I en induktiv tilnærming til tematisk analyse er temaene som blir identifisert sterkt knyttet til datamaterialet. En deduktiv tematisk analyse setter forskningens interesse i sentrum, og gir en mer detaljert analyse av noen spesifikke områder av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). I vårt arbeid gikk vi gjennom noe av teorien på forhånd og hadde derfor et utgangspunkt for å analysere datamaterialet. På bakgrunn av dette var vi likevel oppmerksomme på at nye ting kunne komme frem av

datamaterialet, og at vi måtte gjennom en ny litteraturgjennomgang etter endt analyse. Selv om vi hadde vært igjennom noe teori på forhånd av analyseprosessen var vi opptatte av å se på datamaterialet med en mest mulig induktiv metode, da vi ikke ønsket å gå glipp av viktige aspekter i datamaterialet. Denne vekslingen mellom vårt perspektiv, teori og datamaterialet kan benevnes som en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s.102).

Analyseprosessen består av seks ulike trinn. Det som dermed er viktig å bemerke seg er at analyseprosessen ikke er en lineær prosess, men en prosess hvor man beveger seg frem og tilbake mellom de ulike trinnene (Braun & Clarke, 2006). Å skrive er en integrert del av selve analysen, og ikke noe som burde skje på slutten av analysen (Braun & Clarke, 2006). Vi startet derfor selve skrivingen på trinn en og fortsatte kontinuerlig med dette gjennom analyseprosessen. Vi vil videre beskrive hvordan vi gjennomførte analysen med utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sine seks steg innenfor tematisk analyse.

Den første fasen handler om å bli kjent med datamaterialet gjennom transkribering og gjennomlesing. Etter gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet hadde vi 90 minutter med lydopptak som ble transkribert. Prosessen med transkribering var en krevende prosess som tok mye tid, men ga oss tid til å bli bedre kjent med datamaterialet vårt. På bakgrunn av at vi er to forskere delte vi opp lydopptaket og tok hver vår del. Det som er positivt med dette er at man bruker noe mindre tid på transkriberingen, mens ulempene med dette kan være at man gjør det noe ulikt. For å forsikre oss om at transkriberingen ble gjennomført på mest mulig lik måte ble vi på forhånd enige om hvordan vi skulle gjøre det. Vi satt også sammen gjennom hele transkriberingen, slik at vi kunne stille hverandre spørsmål underveis om det var noe vi var usikre på. Gjennom transkriberingen får man allerede ideer til kodingsprosessen. Vi benyttet oss derfor av en loggbok hvor vi underveis noterte ned viktige bemerkninger. Man får også allerede under transkriberingen ideer til kodingsprosessen (Nilssen, 2012, s.47).

Etter transkriberingen av datamaterialet begynte vi med en grundig gjennomlesing av hele transkripsjonen. Vi valgte å gjøre dette ved å analysere hver enkelt setning/avsnitt hver for seg. Vi hadde allerede ved gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet utformet noen kategorier som vi så for oss kom til å bli sentrale i forhold til analysen, vel vitende om at dette kun var foreløpige kategorier. I denne delen av analyseprosessen markerte vi alle ord, setninger eller bemerkninger som vi mente var relevante i forhold til vår problemstilling. I tillegg til dette noterte vi fortløpende tanker eller begreper vi selv hadde.



Videre i den andre fasen av analyseprosessen startet prosessen med å lage de første kodene. Dette gjorde vi manuelt hvor vi laget en liste med ideer og tanker over hvilke tema vi observerte i datamaterialet. Videre identifisere vi viktige aspekter som var interessante for videre analyse. Vi kodet så mange tema og mønster som vi fant og satt igjen med en lang liste over ulike tema, begreper og mønster. I fase tre begynte vi prosessen med å lete etter overordnede tema, hvor vi forsøkte å samle relevante koder under hvert overordnede tema. Ved slutten av denne fasen satt vi igjen med åtte hovedtemaer med flere undertemaer, som vi plasserte relevante utdrag/sitater fra datamaterialet til.

I trinn fire av den tematiske analysen startet vi en kritisk gjennomgang av tema. I løpet av denne fasen ble det tydelig for oss at noen av temaene kunne plasseres under ett og samme tema. Vi endte da opp med fire hovedtemaer hvor hver og en av de hadde tre undertemaer. I trinn fem starter arbeidet med å gi temaene navn, som i hensikt skal reflektere essensen i datamaterialet på en god måte. I denne delen av analysen gikk vi gjennom datamaterialet vårt, og plukket ut sitat fra intervjuene som vi mente ga bakgrunn for de fire hovedtemaenes "historie". Etter hvert som vi la de ulike sitatene til grunn for de valgte temaene, fant vi derimot ut at enkelte undertema kunne passe bedre under andre hovedtema. Dette oppdaget vi når vi strukturert temaene i et tematisk kart som vi lagde for hånd. Derfor ble det gjort endringer i forhold til hvilke underordnede tema som skulle tilhøre de fire ulike overordnede temaene. Som et resultat av dette, opplevde vi en større sammenheng mellom de forskjellige nivåene av tema som vi hadde plukket ut fra datamaterialet. Dermed ble temaene som hadde blitt identifisert nøye gjennomarbeidet og strukturert. Vi satte da igjen med fire ulike tema med treffende navn og 12 undertema, som i hensikt skulle gi leseren et innblikk i innholdet av dem.

### 3.6 Reliabilitet og validitet

For å vurdere forskningsprosjektets troverdighet er reliabilitet og validitet sentrale begreper. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. For å sikre reliabilitet i forskningsprosjektet er det viktig å gjøre rede for hvordan man utvikler data (Thagaard, 2018, s.181). Det er viktig at vi vurderer all kvalitativ forskning med hensyn til troverdighet ("credibility") (Marshall & Rossman, 2016, s.44-46, referert i Thagaard, 2018, s.187). Som forsker kan man styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig ("transparent"). Det vil si at man

gir en detaljert beskrivelse av fremgangsmåtene man har benyttet seg av for å utvikle data (Thagaard, 2018, s.187-188). I tillegg er det viktig å beskrive kontakten man har opparbeidet med deltakerne i forskningsprosjektet og hvordan dette har bidratt til å utvikle data (Thagaard, 2018, s.188-189). For å kunne styrke reliabiliteten i vår oppgave har vi forsøkt å reflektere over vår egen påvirkning og gjort forskningsprosessen så synlig som mulig slik at andre også gis muligheten til å reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224).

Begrepet validitet eller gyldighet, som vi kommer til å benytte oss av, handler om hvilke konklusjoner forskeren har dekning for å trekke ut fra det datamaterialet som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s.222). For å vise til hvordan vi har tolket data har vi forsøkt å beskrive vårt teoretiske ståsted som representerer grunnlaget for våre tolkninger (Thagaard, 2018, s.189). Ved at man kritisk vurderer hvordan egne tolkninger er blitt gjort, er dette med på å styrke forskningens gyldighet (Thagaard, 2018, s.181). Gyldighet deles gjerne inn i indre- og ytre gyldighet. Indre gyldighet viser til om de konklusjonene vi trekker er gyldig for de vi har studert, som i vårt tilfelle er de fire forskningsdeltakerne som vi plukket ut (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Ytre gyldighet eller overførbarhet relaterer seg derimot om i hvor stor grad vi kan overføre resultatet fra fokusgruppeintervjuet vårt, til andre kontekster enn den vi har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). I vårt tilfelle vil det kunne eksemplifiseres ved om den praksisen som vi får innblikk i på de ulike skolene de utvalgte lærerne jobber på, samt erfaringene til behandleren fra barne- og ungdomspsykiatrien, kan generaliseres til andre lignende kontekster.

For at overførbarheten eller generaliseringen skal kunne styrkes, er det sentralt at forskerne skriver slik at leseren får følelsen av at vedkommende blir invitert inn i forskningsprosessen som har blitt gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Det vil si at vi må beskrive forskningen vår, for å kunne gjøre arbeidet transparent. For å kunne invitere leseren inn i forskningsprosessen, er det viktig at man bruker "tykke beskrivelser". Det vil si at handlinger og meninger, men også konteksten for disse, beskrives nøye slik at leseren blir invitert inn i den konkrete forskersituasjonen og deltakernes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s.239). Det innebærer blant annet at leseren opplever beskrivelsene av situasjonen som om vedkommende har erfart dem selv, og kan tilpasse disse til egen situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s.239).

Analyseprosessen vil i stor grad være påvirket av at den har foregått i et fellesskap, da vi er to forskere som har samarbeidet om denne forskningsstudien. Det vil kunne påvirke studiens

validitet og reliabilitet, fordi dette samarbeidet potensielt kan gi et grundigere- og et mer kvalitetssikret analysearbeid, enn om det hadde foregått individuelt. Ved hjelp av fire øyne har vi nøye gått gjennom datamaterialet gjennom bruk av en tematisk analyse. Det at vi har vært to forskere til stede under arbeidet med analysen vil kunne påvirke studiens reliabilitet, da det i større grad er lettere å unngå at forskerens egne antakelser påvirker datainnsamlingen og analyseprosessen. Gjennom analysearbeidet har vi sammen gått gjennom det samme datamaterialet og diskutert oss imellom, hvordan vi har tolket dataene. Det har blant annet vist seg at vi i enkelte tilfeller har tolket datamaterialet ulikt, og vi har derfor brukt mer tid på å analysere og bli enige om dataenes innhold. Dette vil kunne påvirke studiens pålitelighet. Fordelen med å være to forskere kan derfor være at man unngår at datainnsamlingen og analysen påvirkes av at forskeren ser og hører det hun eller han ønsker å høre. Datamaterialet vil bli gjennomarbeidet ut ifra to forskjellige syn som kan styrke studiens pålitelighet, da det i større grad er lettere å forholde seg mer objektiv til egen forskning, som vil kunne forsterke studiens kvalitet.

### 3.7 Forskerens forforståelse

Når man som forsker er ute i feltet for å samle inn datamateriale møter man alltid det nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesettet vi har fra tidligere. Gilje og Grimen (1993) viser til tre ulike typer forforståelse (Nilssen, 2012, s.68). Den første dreier seg om språk og begreper. Forskeren kommer til å se verden gjennom hvilke begreper man har til rådighet i sitt vokabular. Det er begrepene vi har kjennskap til som gjør det mulig å se noe som noe. Derfor vil vi kunne ha ulik forståelseshorisont selv om vi ser på det samme. Den andre typen forforståelse er forbundet med tro og ideer. Det handler om hva forskeren anser som sant og ikke. Mens den siste forforståelsen Gilje og Grimen (1993) viser til er personlige opplevelser (Nilssen, 2012, s.68). Dette vil selvsagt variere stort fra ulike forskere, og vil dermed i stor grad påvirke din forforståelse i innsamling av datamaterialet.

Vi har gjennomgående i studien vært klare over at vår forforståelse vil ha betydning for vår analyse. Hvilke erfaringer og kunnskaper vi selv har vil som nevnt påvirke hvordan vi velger å analysere datamaterialet. Dette er noe som leseren bør være klar over, med tanke på at ulike forskere kan forstå ting på ulike måter. Våre funn trenger nødvendigvis ikke å gjenspeile funn fra annen forskning, med bakgrunn i hvordan vi velger å forstå datamaterialet. Vi har forsøkt å se på datamaterialet med åpne sinn, for å prøve å forstå hva deltakerne faktisk uttrykker.

Vår forforståelse er likevel med på å gi oss en retning i prosjektet vårt, både noe vi selv er klar over, men som også du som leser burde være klar over.

### 3.8 Forskningsetiske retningslinjer

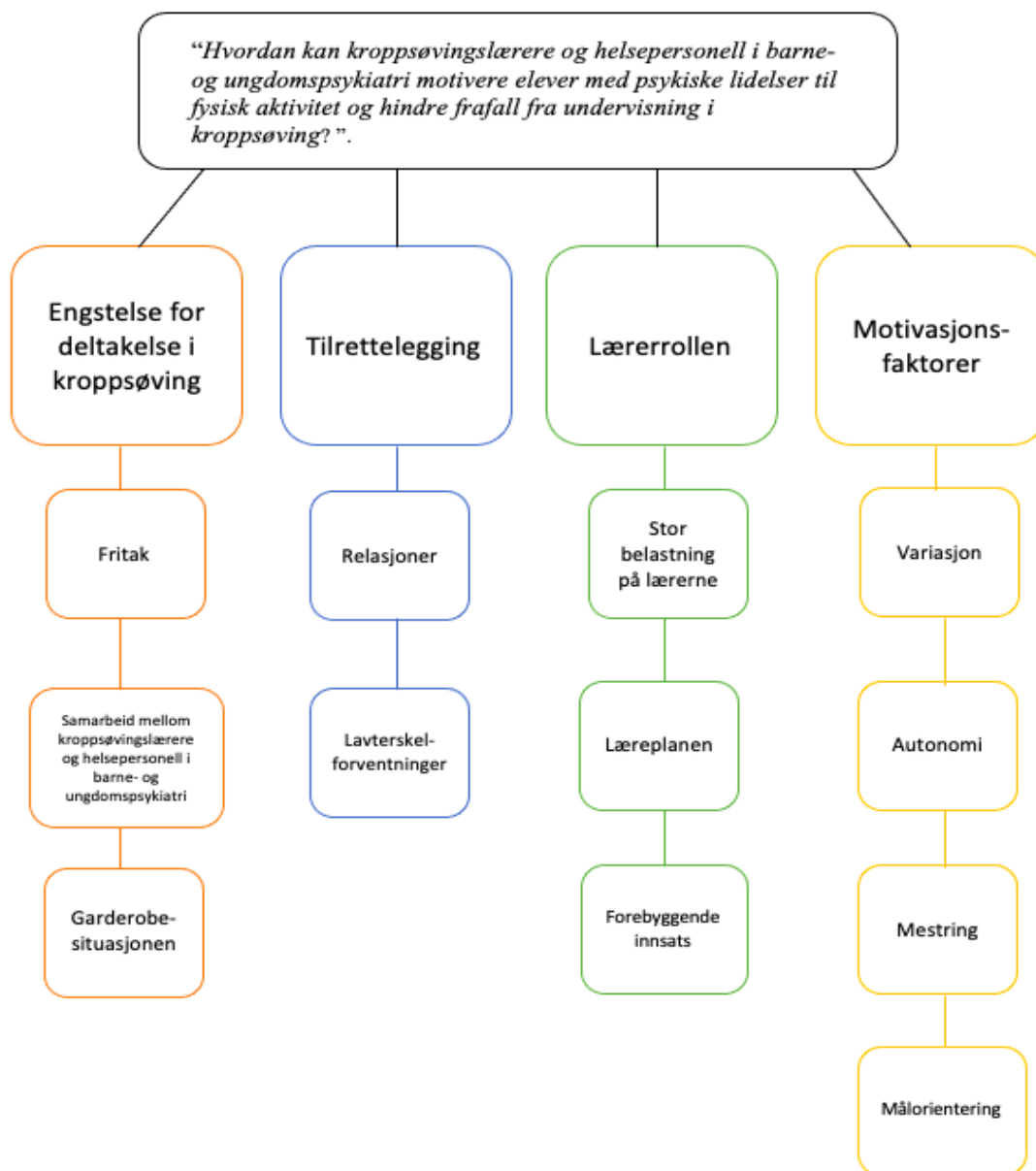
All vitenskapelig forskning krever at forskeren forholder seg til ulike etiske prinsipper (Thagaard, 2018, s.20). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021) er et rådgivende og uavhengig organ, med et ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer. De forskningsetiske retningslinjene har som formål å veilede forskere via anerkjente forskningsetiske normer, samtidig som det kan benyttes som et verktøy for å sikre god og ansvarlig forskning (NESH, 2021). Videre vil vi redegjøre for etiske overveielser i denne studien.

Denne studien innebærer lydopptak av intervju og oppbevaring av opplysninger om deltakerne, noe som medfører etiske overveielser. I januar 2022 ble prosjektet godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg 2). Før gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet fikk deltakerne tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 3) om studien, slik at kravet om frivillig, utvetydig og dokumenterbart samtykke kunne innfris (NESH, 2021). Deltakerne ble informert om at det er frivillig å delta og at de når som helst og uten forvarsel kan trekke seg fra studien. Alle deltakerne signerte samtykkeskjemaet ved fysisk oppmøte før datainnsamlingen.

Thaagard (2018) påpeker at datahåndteringen må foregå i tråd med retningslinjene for datasikkerhet (s.24-25). Det er viktig at deltakerne blir behandlet med respekt, og at man unngår at forskningsdeltakerne blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen (NESH, 2021). Vi har til enhver tid sørget for at opplysninger som kunne ha identifisert deltakerne ble anonymisert i tråd med prinsippet om konfidensialitet (Thaagard, 2018, s.24). Alt av transkribert datamaterialet ble lagret anonymisert, og oppbevart sikkert, slik at det ikke var muligheter til at andre fikk tilgang til personidentifiserende materiale.

## 4.0 Resultat

Denne studien undersøkte hvordan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving. Ved bruk av tematisk analyse avdekket vi fire hovedtemaer og ytterligere tolv undertemaer (figur 1), som skal svare på problemstillingen vår; *Hvordan kan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatri motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving?*



Figur 1- Tematisk kart over hovedtema og undertema

## 4.1 Informantene

Når datamaterialet ble transkribert ble deltakerne anonymisert ved at de fikk tildelt fiktive navn, som videre vil bli benyttet i studien. Alle deltakerne har jobber som inkluderer arbeid med barn og unge, samtidig som de er opptatt av barn og unges fysiske- og psykiske helse, som da er noe av bakgrunnen for at de ble rekruttert til denne studien.

Anne er behandler ved barne- og ungdomspsykiatrien og arbeider som psykologspesialist. Hun har i tillegg jobbet som miljøterapeut og tatt en master i pedagogikk. Hun har etter 12 år

i yrket god erfaring ved å jobbe med elever med ulike psykiske plager, i tillegg til at hun har erfart og samarbeidet med lærere, da hun ofte er i kontakt med skolen til de elevene hun arbeider med.

Berit er lærerutdanner med stor interesse for fysisk aktivitet og barn. Hun har i løpet av sin yrkeskarriere jobbet mye med fysisk aktivitet hos barn og unge. I tillegg er hun også svært opptatt av barn og unges psykiske helse.

Ina jobber ved en skoleavdeling som tilhører barne- og ungdomspsykiatrien, og jobber med barn og ungdom med ulike psykiske plager. Hun har tidligere arbeidet i grunnskolen, og har til sammen 25 år erfaring i læreryrket. Ina har spisskompetanse innenfor å arbeide med barn og unge med ulike psykiske plager.

Geir er utdannet lærer innenfor 5-10 trinn, og jobber for tiden på en barneskole. Han ble ferdigutdannet i 2016, og har nå vært i jobb i seks år. Han har ikke kompetanse i kroppsøving fra høyskolen, men har ervervet seg kunnskap gjennom egen praksis.

## 4.2 Engstelse for deltagelse i kroppsøving

Deltakerne i denne studien har alle opplevd elever som har stor engstelse for å delta i kroppsøvingstimene på bakgrunn av ulike årsaker. For noen elever kan det være vanskelig å være deltakende i kroppsøving på grunn av usikkerhet i ulike situasjoner i kroppsøvingundervisningen. Det å delta i kroppsøvingstimene kan også oppleves som en tøff eksponering for enkelte elever da engstelsen blir så høy, som kan føre til at elever ikke ønsker å delta i undervisningen.

“Hvis du allerede har litt trøbbel, så er det på en måte, det er så mye, du skal forflytte deg, og du skal til og med ta av deg klær, ta på nye klær og så skal du på en måte inn i en situasjon hvor det på en måte skjer veldig mye da”. **Anne**

“Og det kan være ganske lavterskel altså, i enkelte perioder. Og det tror jeg kanskje vi også må, må verdsette at det å jobbe med kroppsøving handler om å jobbe med kropp også og ikke bare noe øving på noe fysisk voldsomt”. **Berit**

Ut fra dette ser man at kroppsøving kan føles overveldende for enkelte elever, og spesielt for elever med psykiske lidelser. Mange elever sliter med at kroppsøving er et eksponerende fag i større grad enn de andre fagene. Kroppsøvingsundervisningen trenger derfor ikke alltid å dreie seg om noe fysisk voldsomt, men lærerne bør i større grad fokusere på å få elevene deltakende. Anne bekrefter Berit sitt synspunkt som poengterer at så lenge man får elevene til å gjøre noe, så vil dette være med på å øke sannsynligheten for at det kanskje blir mer senere.

“Forsiktig med å pushe for hardt da”. **Geir**

“Kommunikasjon, det er jo kjempeviktig”. **Berit**

Det å finne ut av hva det er eleven har behov for blir ansett som viktig for å nå inn til eleven. Geir opplever at elevene flere ganger føler en usikkerhet rundt kroppsøving og at det ofte ikke finnes noen definerte rammer i faget. Han påpeker derfor viktigheten av å være tydelig overfor elevene og forberede dem på forhånd om hva dagens kroppsøvingsundervisning skal inneholde. Da blir elevene gitt muligheten til å forberede seg på undervisningen, slik at de har en klar visjon for hva som kommer til å skje og at de mentalt kan forberede seg på dette. Gjennom god kommunikasjon mellom lærer og elev, påpeker Berit viktigheten av det å gi eleven akkurat nok utfordringer i forhold til forutsetningene den enkelte har. På den måten kan det være mulig å unngå å presse eleven for hardt, da god dialog mellom lærer og elev kan oppklare hva enkelteleven mestrer og ikke mestrer.

“Være veldig tydelige med dem og forberede dem på at vi skal ha gym i den økten og den dagen. (...) slik at de kommer til den timen, de vet hva som skal skje, de er forberedt på de aktivitetene de skal ha også videre også videre”. **Geir**

At undervisningssituasjonen oppleves som forutsigbar for elevene blir poengtert som viktig. Hvis undervisningssituasjonen føles usikker eller at rammene oppleves som uklare, kan dette føre til vegring for deltakelse i faget. Geir har gjennomført et opplegg der hvor han gir elevene muligheten til å planlegge og gjennomføre timene på egenhånd. Dette for at elevene selv skal få føle på å ta styring over kroppsøvingstimen. Selv om Geir er til stede og hjelper til der det er behov, synes de fleste elevene at dette er gøy og det gir de muligheten til å kjenne på mestringsfølelse. Berit støtter Geirs uttalelser, og poengterer at det er viktig at elevenes gis muligheten til autonomi. Det at elevene blir gitt mulighet til å velge hva de skal



drive på med, påpeker hun som en viktig faktor for motivasjonen til elevene, med tanke på å legge til rette for mestringsopplevelser.

“Man må se de som strever mest og bruke mest tid på dem, for de der lagspillerne, de som elsker å være i aktivitet, altså de klarer seg selv”. **Ina**

“Så sann egentlig da, så er det kanskje ikke de faget gym er viktigst for, fordi at de vil jo være i aktivitet og aktivere seg uansett, at det faktisk er sann, han som egentlig ikke tør noen ting, at det er han faget kanskje egentlig er viktigst for, og viktigst å tilrettelegge for”. **Geir**

Ofte kan det for lærerne være lett å bli med på de aktivitetene som de idrettsglade elevene i klassen holder på med, om tilfellet er slik at man har delt opp gymsalen i flere deler med flere ulike aktiviteter. Dette skjer som regel på bakgrunn av at det er noe lærerne selv liker å holde på med. Selv om dette er tilfellet, er deltakerne enige om at man i større grad burde bli flinkere til å være i aktivitet og delta med de som overhodet ikke favoriserer faget.

#### 4.2.1 Fritak

Det viser seg at fritak er et stort problem i kroppsøving, og da spesielt blant elever på ungdomsskolen. Ikke alle deltakerne hadde like god erfaring med dette, men alle hadde tanker om at det er et uheldig fenomen som man burde ha et større fokus på å forebygge.

“For jeg tror at mange av de jentene som jeg har møtt som er på ungdomsskolen, de som gjerne får fritak fra kroppsøving, er på bakgrunn av at mønstrene har satt seg sann i kroppen da. Og at det blir en for tøff eksponering og vær i gymmen fordi engstelsen er så høy da”. **Anne**

Det er mange barn og unge som over tid har syntet at kroppsøvingstimene har vært en stor utfordring, og på grunn av engstelsen som har satt seg i kroppen ønsker de ikke lenger å delta i kroppsøvingstimene. Anne forteller om flere elever, og da spesielt jenter som har dårlige erfaringer med kroppsøvingstimene blant annet på grunn av et stort fokus på ballidretter. Gjentakende tapsopplevelser innen ballidrett kan gi spesielt jentene, som omtales i intervjuet, opplevelser av å ikke mestre. Det kan påvirke deres ønske om å delta i undervisningen på en

negativ måte. Videre blir det snakket om at det er viktig å prøve å fange opp dette tidlig, slik at man kan jobbe med å tilrettelegge og muligens ha et større fokus på det mangfoldet av aktiviteter som kan inngå som en del av kroppsøvingstimene.

“Jeg visste ikke at fritak fra kroppsøving var et fenomen jeg”. **Geir**

“På ungdomsskolen og på videregående skole så er fritak fra gymmen en greie. Og det er gjerne fordi det er så lettvinnt. Fordi at en lærer står på en klasse med 30 elever og det er så vanskelig å kunne tilrettelegge for hver enkelt. Så da velger man gjerne de enkleste utveier, fordi lærerne er overarbeidet”. **Ina**

Det kommer frem at deltakerne har ulike erfaringer med at elever med psykiske lidelser får fritak fra faget. Selv om ikke alle deltakerne har opplevd at elever får fritak fra kroppsøvingsfaget, viser det seg at de har erfaringer med elever som sliter med å være med i kroppsøvingstimene. Det viser seg at det er et skille mellom barneskolen og ungdomsskolen, da elever i ungdomsskolen i større grad får fritak fra kroppsøvingstimene enn hva tilfellet er på barneskolen.

“Barneskolelærere er flinke til å beholde leken”. **Ina**

En av grunnene til at fritak ikke er et like kjent fenomen på barneskolen kan være på bakgrunn av at lærerne på barneskolen er flinkere til å beholde leken i kroppsøvingstimene. Når elevene starter skolegangen på ungdomsskolen er det mer vanlig med faglærere i kroppsøving, der mange lærere er svært opptatt av kroppsøving. Ina uttrykker en oppfatning av at mange kroppsøvingslærere på ungdomsskolen ønsker at elevene skal bli like interessert i faget som de selv. Deltakerne poengterer at dette kan være utfordrende da elevene nødvendigvis ikke liker det samme som kroppsøvingslæreren.

“Det er jo for eksempel slik som meg da”. **Anne**

“Og ja, foreldre ja. De kan også komme med ønske, og også kanskje støtte opp under det pasienten ønsker selv da”. **Anne**

Dette kommer som svar når vi spør om hvem det er som bestemmer at elevene skal få fritak fra kroppsøving. I tillegg kommer det frem at det kan være et ønske fra eleven selv, fra skolen eller også fra foreldre. Det blir fortalt at skolen kan komme med et ønske om at en elev skal få fritak fra kroppsøving på bakgrunn av at de ser det er veldig mye for den enkelte eleven, og ved å da fjerne kroppsøving sier de at det kan fjerne noe av stresset som denne personen sitter med.

“Mens i gym så er det jo enten så er du med eller så er du ikke med da” **Geir**

“Det er jo litt hva som står sterkt da sikkert i forhold til litt sånn, altså de harde teoretiske fagene. For det er jo sett på som liksom, ja det her må du få i land liksom. Og over på videregående også, gym kan du ta seinere eller litt sånn ja. Litt sånn type holdning”. **Anne**

Deltakerne er samstemte om at det er mye enklere å gi fritak fra kroppsøving enn i de sentrale teorifagene, som matematikk, norsk og engelsk. De sitter med en følelse av at mange tenker at de teoretiske fagene er så mye viktigere, og at kroppsøving alltid er noe man kan holde på med senere, fordi at man alltid vil ha kroppen sin tilgjengelig. De forteller at det mangler et fokus på tilrettelegging i kroppsøving, slik som det i mye større grad finnes i andre fag. I for eksempel matematikk mener Ina og Geir at man kan få fritak fra vurdering i faget, men at man fortsatt skal være deltakende. De sitter ikke igjen med den samme oppfatningen når det gjelder kroppsøving, da du enten er med eller så er du ikke det.

#### 4.2.2 Samarbeid mellom kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien

“Vi skulle ha hatt en handlingsplan for når de ramler ut av gymmen”. **Anne**

“Da går det ant å liksom begynne en dialog, eventuelt prøve å liksom jobbe da med relasjonen. Kan vi prøve å hjelpe deg slik at du blir med, kanskje ikke neste uke, men uken etterpå da. Se at liksom, selv om du har fått et fritak, så trenger ikke det å vare for alltid”. **Anne**

“Men så bør det da nå være fokus på hvor lenge skal den her perioden være og hvordan skal vi jobbe oss mot at vi skal få den eleven tilbake igjen”. **Geir**

De resterende deltakerne bekreftet det Anne fortalte om at man burde hatt en handlingsplan i kroppsøving for å få de deltakende i faget. Både behandler og lærerne savner et bedre samarbeid mellom de ulike profesjonene, samt en plan på hva de kan gjøre i det de ser noen elever begynner å få utfordringer med å delta i kroppsøvingfaget. De er opptatte av at det er viktig å prøve å fange opp ting tidlig, for å kunne forebygge at en ender opp med et fritak. I tillegg legger de stor vekt på viktigheten av å ha en god dialog, og lage en plan om et eventuelt fritak skulle blitt tilfelle. Både Anne og Geir poengterer viktigheten av at man burde fokusere på å jobbe for å få eleven tilbake i kroppsøvingstimene igjen, og ikke bare godta fritaket.

“Jeg opplever at det er veldig lite kontakt mellom kroppsøvingslærere og behandlere. Jeg har opplevd å være i direkte kontakt med en kroppsøvingslærer kun en gang”

**Anne**

Det viser seg ut fra det deltakerne forteller at det i hovedsak er veldig lite kontakt mellom kroppsøvingslærere og behandlere. Noe av årsaken til dette er at behandlere ofte har kontakt med kontaktlærere, og at det nødvendigvis ikke er de som underviser i kroppsøvingfaget. Anne fortalte at hun kun én gang i løpet av sin yrkeskarriere har hatt direkte kontakt med en kroppsøvingslærer, når hun har vært i kontakt med skoler angående fritak for en elev. Videre påpekte hun at følgene av dette kan være at kroppsøvingslærere ikke får med seg relevant informasjon, som kan gjøre situasjonen vanskeligere for eleven, med tanke på at han/hun mister tryggheten sin.

“Det kan jo forhåpentligvis føre til at tilretteleggingen for de som synes det er vanskelig å delta i gymmen, blir bedre” **Ina**

“Lærerne vet jo ikke automatisk hva det ligger i det å ha ADHD. Eller å ha angst. Hvordan kommer det til uttrykk, og hva er lurt og ikke lurt. Sånn at det, det fordrer jo at vi må samarbeide med de som sitter med den spisskompetansen”. **Berit**

Ina påpekte at et bedre samarbeid mellom behandlere og kroppsøvingslærere kan forbedre tilretteleggingen. Her fikk hun også et bekræftende “mhm” fra de andre deltakerne. De forteller også at psykisk helse er blitt satt mer på dagsorden, og at det er en større forståelse for psykisk helse i skolen nå enn det var tidligere. Samtidig påpekte de at det burde vært mer fokus på den psykiske biten i lærerutdanningen. Berit fortalte at lærere har et ansvar for å tilrettelegge for alle, men at dette kan være utfordrende om vi for eksempel ikke har noe kjennskap til hva den psykiske helsen har å si for barn og unge. Anne poengterte at hvis lærere i større grad klarer å benytte seg av de ressursene som er tilgjengelige, som for eksempel andre profesjoner med spisskompetanse innenfor for eksempel psykiske lidelser, skaper det rom for en felles utvikling. Om både lærere og behandlere er enige om hva de jobber mot, blir grunnlaget for å nå målet forhåpentligvis bedre.

“Jeg tenker dette her med tverrfaglighet, med det å samarbeide med andre lærere på skolen og med de andre fagene som eleven har, og de eksterne partene man har, at det blir viktig”. **Berit**

Når deltakerne snakket om viktigheten av et godt samarbeid mellom kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien, kom de også inn på viktigheten av å kunne samarbeide med andre lærere på skolen og eksterne parter. Gjennom å gå i dialog med andre mente Berit at man kunne bruke kompetansen til hverandre, for å prøve å tilrettelegge for elevene på best mulig vis. Videre ble det påpekt at det noen ganger kan føles vanskelig å finne ut hvordan man kan løse utfordringer på egenhånd, men at det da kan være fordelaktig å benytte seg av et samarbeid med andre med annen kompetanse.

#### 4.2.3 Garderobesituasjonen

Garderobesituasjonen var et av temaene som dukket opp flere ganger i løpet av intervjuet når det kom til elever som har engstelse for å delta i kroppsøvingstimene.

“Garderoben den innebærer ganske mye. Hvis man sliter med slike typer overganger, og det er det jo veldig mange som gjør da, som har ulike psykiske utfordringer”.

**Anne**

“For de som er sensitive for lys og lyd, så er det et, så er det et helvete rett og slett”.

**Ina**

“Det inneholder så mange ledd”. **Anne**

Videre påpekte Anne at garderobesituasjonen kan være svært vanskelig for de elevene som sliter med kropp og selvfølelse. I garderoben så forteller hun at elevene føler seg veldig sett og at det blir en type overeksponering. Deltakerne er enige om at kroppsøvingstimene innebærer mange ulike ledd, spesielt for de elevene som har ulike psykiske lidelser. Anne påpekte at enkelte elever føler at det er mye som forventes av deres deltakelse i kroppsøvingstimene, som kan oppleves overveldende. Berit påpekte at elevene nødvendigvis ikke trenger å skifte tøy før kroppsøvingstimene, og at de heller ikke behøver å være i gymsalen. Det handler om å kunne tilrettelegge for elevene, og gjøre det enklest mulig for at de skal kunne være i fysisk aktivitet.

“For noen så er det garderobesituasjonen og det og bli eksponert og kropp og det her med selvbildet”. **Berit**

I en garderobesituasjon ligger det gjerne forventninger om at hver enkelt elev skal skifte klær og dusje i sammenheng med kroppsøvingundervisningen, som innebærer eksponering av egen kropp. Som påpekt kan derfor garderobesituasjonen oppleves som truende for elevens selvbilde, da egen kropp i større grad synliggjøres.

### 4.3 Tilrettelegging i kroppsøvingsfaget

Alle deltakerne i studien var enige om at tilrettelegging er et nøkkelpunkt med tanke på å få flest elever til å være deltakende i kroppsøvingstimene. Samtidig var de klare over at det å skulle tilrettelegge for hver enkelt er ekstremt vanskelig og utfordrende, som kan føre til bortprioritering av viktig tilrettelegging.

“Ja, for den “one size fits all”, den går ikke”. **Geir**

“Vi må kjenne elevene våre godt og vi skal jo tilrettelegge for alle” **Berit**

“Det er noe med å legge opp til aktiviteter som treffer alle” **Ina**

Deltakerne var samstemte om at man ute i skolen møter mange ulike elever med ulike behov, som har behov for ulike tilrettelegginger. På bakgrunn av dette poengterte de hvor viktig det er å kunne kjenne elevene sine godt, slik at man vet hvordan man kan tilrettelegge for hver enkelt. Viktigheten av å tilrettelegge for hele elevgruppen ble påpekt som et viktig aspekt, for å legge opp til aktiviteter som treffer elevenes interesser.

“Klarer man å dele opp en klasse i grupper og at man kan gjennomføre flere mulige aktiviteter, kan man tilrettelegge for at flere får holde på med noe de liker”. **Geir**

Gjennom å dele en klasse opp i ulike grupper mener Geir at man kan klare å tilrettelegge for flere elever, på grunn av at det blir gitt flere muligheter. Da har elevene mulighet til å velge aktivitetene selv, ut fra egne forutsetninger og ønsker. Han påpeker også viktigheten av det å legge til rette for ulike aktiviteter som fenger og interesserer elevene i undervisningen.

“Hver enkelt elev som har noe strev, må man gå i dialog med og finne ut hvordan man kan gjøre det best mulig”. **Ina**

“Jeg tror deltakelse, det kan være så mye. Det kan være deltakelse i noe helt annet enn det resten av klassen gjør. (...) Finne noe som kan motivere den enkelte der de er”.

**Berit**

Det ble flere ganger poengtert hvor viktig det er å snakke med elevene sine, og som lærer prøve å finne ut hva elevens behov er. Lærere må forsøke å finne ut hvordan man kan gjøre kroppsøvingstimene best mulig for hver enkelt. Istedenfor å gi elevene fritak fra kroppsøvingstimene er det viktig at man klarer å finne noe den enkelte eleven kan gjennomføre, og så kan det være nok for den enkelte timen. Det kommer også frem at deltakelse ikke alltid trenger å være så mye eller likt det resten av klassen holder på med. Geir poengterte at det for eksempel kan være nok at en elev er med på én av tre aktiviteter i løpet av en kroppsøvingstime, for kanskje er det nok for den eleven den timen.

### 4.3.1 Relasjoner

“Relasjon, relasjon, relasjon. Man får så mye god kontakt med god relasjon til elevene. Det er så viktig det, for da kan man få til det meste. (...) Få en god relasjon, bli kjent med elevene og få de til å stole på deg. Så må du prøve å lirke frem det lille de liker å holde på med som innebærer fysisk aktivitet”. **Ina**

Det relasjonelle, at eleven kan stole på deg, og kan prate med deg, kommunisere med deg og at du hører på dem.” **Berit**

Det blir opptil flere ganger under fokusgruppeintervjuet poengtert hvor viktig det er med gode relasjoner til elevene sine, blant annet for å få de deltakende i kroppsøving. Med god relasjon kan man få til mye. Dette krever da at man tar seg tid til å snakke med elevene sine. Det poengteres også at elevene må være trygge på voksenpersonen, slik at de føler seg trygge nok til å dele egne følelser og opplevelser. Om en elev har vanskeligheter for å delta i kroppsøvingstimene, er det viktig at man via en gjennomgående god relasjon prøver å finne ut av hva det er denne eleven liker og holde på med, og hvordan man skal kunne legge til rette for at denne eleven skal bli med inn i gymsalen og delta i undervisningen.

### 4.3.2 Lavterskelforventninger

Deltakerne i studien uttrykte enighet om at det er viktig å fokusere på hva det er elevene kan være med på og for noen så handler det om å prøve å få de i litt fysisk aktivitet, da det er bedre enn ingenting.

“Finne noe som kan motivere den enkelte, det kan være ganske lavterskel i enkelte perioder”. **Berit**

“Av og til så kan det være nok å bare få de forflyttet fra en bygning til en annen”. **Ina**

Våre funn viser til viktigheten av at kroppsøvingslæreren ikke har for høye forventninger til hvor stor deltakelsen i faget skal være, spesielt blant elever med psykiske lidelser. Det kan være fordelaktig å fremme deltakelse i faget, ved at kroppsøvingslæreren justerer egne



forventninger i forhold til elevens forutsetninger. Det blir påpekt at lærerens høye forventninger mulig kan føre til et opplevd press blant elevene, noe som kan redusere deres ønske for å delta i undervisningen.

På bakgrunn av at de ulike deltakerne i studien har ulike jobber, er det også noen tydelige forskjeller som kom frem under fokusgruppeintervjuet. Ina har i sin jobb bedre tid til å tilrettelegge for elever med ulike psykiske lidelser, da hun gjerne har en mindre elevgruppe enn det man møter i ordinær skole. Hun har flere muligheter enn Geir til å for eksempel ta med noen elever ut på tur i marka, til et badeanlegg eller ut med båt. Dette krever at man som lærer har god tid. Hun forteller at noen elever synes at det er mer enn nok å bare komme seg ut og røre litt på seg, og at man da som lærer bør justere forventningene sine ut ifra elevens forutsetninger.

## 4.4 Lærerrollen

Lærerrollen er en sentral del av denne oppgaven, og derfor noe som kom tydelig frem som et resultat av analysedelen. Analyseprosessen resulterte i tre underkategorier: 1) stor belastning, 2) læreplanen og 3) forebyggende innsats, som alle er sentrale faktorer i lærerens daglige praksis med tanke på å motivere elevene til å være deltakende i kroppsøvfingsfaget.

### 4.4.1 Stor belastning

Det kom frem at deltakerne i studien var enige om at man i jobben som lærer bærer et stort ansvar med mye krav og forventninger i forhold til hva man skal klare å oppnå.

“Hver høst så hiver du opp, ikke tre, men 40 til 50 sjongleringsballer, og de skal du holde i luften hele året, også skal du lande de pent og pyntelig etter hvert”. **Ina**

“I tillegg til at du skal være psykolog og samtalepartner for foreldre og besteforeldre og kollegaer og BUP og PPT, og altså det å være kontaktlærer i skolen det er en så heftig jobb, det er kjempe mye”. **Ina**

Deltakerne er enige om at det er mye som skal håndteres og tas hensyn til som lærer. De forteller om en oppfatning av å bli oppslukt av læreplanen, pensum og resterende som de skal igjennom i løpet av skoleåret. Deltakerne opplever en forventning om at de skal klare å få

elevene gjennom en hel del i løpet av kort tid. I tillegg til at styringsdokumenter og læreplanen legger et press på lærerne, forteller de også om en forventning om å skulle være psykolog og samtalepartner for både barn og foreldre. De skal i tillegg ha kontakt med barne- og ungdomspsykiatrien og pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT).

“For det er så fort gjort at i matematikk, norsk og engelsk, så setter man inn ekstra ressurser, sant ja, kan dele opp i små grupper og slikt, men i kroppsøving så får alle til og delta. Så der tar de en lærer på 30 stykker.” **Ina**

“Det er litt sånn, ett eller annet rundt det ja som på en måte er litt sånn fastskrudd på et vis”. **Anne**

Deltakerne uttrykker at de ofte opplever at det ligger en forventning om at alle elever kan delta i de praktisk-estetiske fagene, og at det på bakgrunn av dette ikke blir prioritert å sette inn ekstra ressurser. Deltakerne uttrykte en oppfatning om at teorifagene i større grad blir prioritert, og blir ansett for å ha større verdi. Anne uttrykker at en slik oppfatning til fagene kan tenkes å være vanskelig å få endret på. De viser til et ønske om en prioritering av ekstra ressurser i kroppsøvingstimene, slik at det for eksempel blir enklere å dele elevene inn i grupper, og at flere blir gitt muligheten til å holde på med noe de har lyst til.

“Det er ikke nok folk, det er ikke nok lærere, ikke nok voksne”. **Ina**

“Man er liksom dømt til å mislykkes”. **Anne**

Alle deltakerne uttrykte at det er mangelvare på nok lærere/voksne i kroppsøvingstimene. Det er vanskelig for en lærer å skulle klare å tilrettelegge og se hver enkelt elev i en stor elevgruppe. Ekstra lærerressurser i undervisningen kan gjøre det enklere å ha et større fokus på enkelte elever. Med ekstra lærere til stede i undervisningen oppleves det mer overkommelig å skulle tilpasse undervisningen til elever med utfordringer i faget.

#### 4.4.2 Læreplanen

Selv om læreplanen er mest relevant for lærerne i denne studien, uttrykker alle deltakerne at de er godt kjent med denne. Læreplanen er et viktig redskap å ha kjennskap til i arbeid med elever enten om man er lærer eller helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien.

“Læreplanen signaliserer ikke at alle skal prestere på høyest mulig nivå. Læreplanen, spesielt den nye læreplanen handler mye om lekpregede aktiviteter og at vi skal bli glade i og bruke den kroppen vi har. Det står veldig lite spesifikt om idrettsaktiviteter og at vi hele tiden skal forbedre oss og bli så mye flinkere.” **Berit**

“Så tenker jeg også at det vi som lærere må signalisere, hva er det egentlig som ligger i læreplanen. (...) Ut mot de vi skal samarbeide med. For da tror jeg egentlig at vi egentlig har mye det, de samme målene”. **Berit**

Berit påpekte viktigheten av å ha kjennskap til hva innholdet i læreplanen signaliserer. Anne bekreftet dette og uttrykte at om de ulike profesjonene har god kjennskap til læreplanen, vil det være lettere å arbeide mot de samme målene. Videre fortalte hun at dette kan gjøre samarbeidet mellom de ulike partene enklere, på grunn av at man får et større rom og handle i.

“Jeg liker den nye læreplanen bedre enn den gamle. Fordi den gir så mye mer rom for variasjon og fri tolkning”. **Ina**

“Ja, få inn litt bevegelse i alle fag. Det er jo kjempespennende”. **Ina**

Alle deltakerne var enige om at den nye læreplanen gir et større rom for mer variasjon og fri tolkning enn den forrige. Dette opplever de som noe positivt med tanke på at det er denne man styrer egen praksis ut ifra. Viktigheten av å forsøke å tilrettelegge for tverrfaglighet blir påpekt som sentralt for å få inn fysisk aktivitet i andre fag. Det å få inn bevegelse i andre fag uttrykte de som viktig for elevene, samtidig så de på tverrfaglighet som en utfordring for jo eldre elevene blir. Årsaken til dette fortalte de kunne sees i sammenheng med en avtagende interesse for å være i fysisk aktivitet i andre fag, desto eldre elevene blir. De mente derimot

det var gunstig med fysisk aktivitet i andre fag på småtrinnet, og at det kan føre til et bedre grunnlag for elevenes deltakelse i fysisk aktivitet.

#### 4.4.3 Forebyggende innsats

Å kartlegge elevene på forhånd av at ting oppstår fremstår som en nøkkelfaktor blant deltakerne. De poengterer viktigheten av å ta tak i utfordringer så tidlig som mulig, før det potensielt kan føre til at elevene ikke ønsker å være deltakende i kroppsøvingstimene.

“Det er viktig å jobbe helsefremmende. Vi har jo skolehelsetjenesten, og som du sier så er det mye enklere å forebygge at ting skjer, enn å komme inn seint å prøve å redde stumpene. Det tror jeg er kjempeviktig, men også det å jobbe helsefremmende for alle elever. Slik at man er med på å skape gode læringsmiljø og at alle har venner og at alle mestrer”. **Berit**

Flere av deltakerne snakket om viktigheten av å jobbe helsefremmende, og forsøke å forebygge at problemer oppstår. Det kan derfor se ut som at både folkehelse og livsmestring blir satt i fokus under denne delen av intervjuet. Det blir blant annet nevnt at for å jobbe helsefremmende så er det viktig at man skaper gode læringsmiljø, sørger for at alle har noen de kan være sammen med og at hver enkelt føler på noe form for mestring. Et forslag var at man kan bli flinkere til å lytte og samarbeide med andre med annen kompetanse, for at man kan bli bedre i sin egen jobb.

“Det kan variere så mye sant, ifra uke til uke og fra dag til dag sant, så jeg tror det med kommunikasjon, det er jo kjempeviktig”. **Ina**

Ina poengterte at elevene kan ha dårlige og gode dager, og at de nødvendigvis ikke har det samme behovet hver dag. Det er derfor viktig med god kommunikasjon for å vite hva eleven har behov for den dagen. Berit forteller at det er viktig å lytte til elevene og hun er opptatt av at man må akseptere at det vil være forskjeller både innad i en gruppe, men også hos hvert enkelt individ. Samtidig snakket de om at elevene er i en kontinuerlig utvikling, noe som også kan føre til at behovene forandrer seg, som da igjen krever god kommunikasjon.

## 4.5 Motivasjonsfaktorer

Under fokusgruppeintervjuet ble ulike motivasjonsfaktorer nevnt som sentrale for å få elever med psykiske lidelser deltakende i kroppsøving. Ut ifra de ulike motivasjonsfaktorene som ble nevnt av forskningsdeltakerne, endte vi opp med fire undertemaer som representerer ulike motivasjonsfaktorer.

### 4.5.1 Variasjon

Det var enighet blant samtlige forskningsdeltakere at variasjon i forhold til hvor kroppsøvingundervisningen foregikk, var viktig for motivasjonen til elevene. De var også enige om at leken er viktig i grunnskolen, med tanke på å opprettholde motivasjonen til elevene.

“Vi trenger ikke å være i gymsalen hele tiden” **Berit**

“Vi må leke med dem! Kroppsøving trenger ikke å være i en gymsal med ball” **Ina**

Begge lærerne ga uttrykk for at kroppsøvingundervisningen nødvendigvis ikke trenger å foregå i gymsalen. Det ser ut som at variasjon i hvilken type læringslandskap og aktivitet som foregår i undervisningen, betegnes som viktig når det kommer til å legge til rette for økt motivasjon for deltakelse hos elevene.

“Må leke med dem, kroppsøving trenger ikke å være i en gymsal, de kan være ute, leke, fysisk fostring, altså ufarliggjør det”. **Ina**

Ina poengterer at det å legge til rette for lek i kroppsøving er viktig. Hun påpekte også at hun er opptatt av å ta med elevene ut, og leke med de utendørs. Dette støtter hun opp ved at hun på et senere tidspunkt sier at det kan være nok for enkelte elever å gå en tur eller spille kubb. Det vi observerte når Ina pratet om det å variere undervisningen ved å være ute og det å implementere lek i større grad i kroppsøvingundervisningen, var at flertallet av forskningsdeltakerne nikket eller bekreftet Inas utsagn med verbal bekreftelse. Det samme gjelder når Ina senere fortalte om sin opplevelse av at mange jenter ikke liker å drive med ballspill. Hun påpeker viktigheten av å variere aktivitetene, som for eksempel aktiviteter innenfor dans.

“Den nye læreplanen gir mer rom for variasjon og fri tolkning. Man skal fortsatt vurdere elevene i et slikt medium og lav og høy måloppnåelse, men innenfor der så har man et ganske fritt spillerom altså.” **Ina**

Ina uttrykte at hun opplever at den nye læreplanen gir større rom for variasjon. Hun påpekte at det kan være en fordel at læreplanen gir stort spillerom, i forhold til hva lærerne kan gjennomføre av ulike aktiviteter ut fra at elevene skal vurderes. Ved å vurdere elevene gjennom å tilby et større aktivitetsutvalg, altså mer variasjon i kroppsøvingstimene, vil dette øke sannsynligheten for at flere elever blir gitt muligheten til å oppleve mestring i forhold til hvordan de blir vurdert.

#### 4.5.2 Autonomi

Autonomi eller medbestemmelse var en av motivasjonsfaktorene forskningsdeltakerne mente var sentrale, med tanke på å fremme motivasjonen for deltakelse hos elevene i kroppsøvingundervisningen. Alle de tre lærerne påpekte i løpet av intervjuet at det å la elevene få være med på å medvirke i undervisningen, var viktig for elevens glede og trivsel i faget.

“Det er kult å kjenne på at i dag var det vi som kjørte gymtimen” **Geir**

Geir fortalte at han innimellom gjennomfører en elevstyrt kroppsøvingstime, der elevene får mulighet til å gjennomføre kroppsøvingundervisningen med veiledning fra han. En slik tilnærming mente han kan få elevene til å synes at undervisningsformen oppleves som interessant, da den potensielt kan legge til rette for en følelse av større eierskap til undervisning enn om den hadde vært lærerstyrt.

“Autonomi, muligheten til å velge hva man har lyst til å holde på med og hvem du har lyst til å være i aktivitet sammen med, er viktig for den indre motivasjonen.” **Berit**

“Viktig å holde på med noe de har lyst til å holde på med. Men det krever litt frislipp, og graden av intensitet vil variere, men alle holder på med noe” **Ina**

Både Berit og Ina påpekte viktigheten av å la elevene få holde på med noe de har lyst til å gjøre. Det ble også lagt vekt på viktigheten av at elevene får være med på å bestemme hvem de skal være i aktivitet med, da dette kan være viktig for deres indre motivasjon. Ina fortalte at hun er tilhenger av det å dele elevgruppen inn etter hva de har lyst til og gjøre, noe hun får flere bekreftende nikk og positive ord for. Ved at elevene får bestemme hvilken aktivitet de skal delta i og også hvem de skal delta sammen med, kan det tenkes som Berit sier å legge til rette for utvikling av indre motivasjon i kroppsøving.

#### 4.5.3 Mestring

Mestring var noe alle forskningsdeltakerne mente var avgjørende for deltakelse og motivasjon i kroppsøvingsundervisningen.

“Ha aktiviteter der alle elevene kan føle mestring, er viktig for motivasjonen” **Berit**

“Så lenge de får til noe, så vil du jo på en måte øke sannsynligheten for at det kanskje blir mer. Dette istedenfor fritak, for da blir du tatt vekk fra klassen som kan gi tapsopplevelser. Og det kan bli enda en ting man ikke får til.” **Anne**

Både Berit med sitt lærerperspektiv og Anne med sitt behandlerperspektiv er opptatte av at elevene skal oppleve mestring av den oppgaven/aktiviteten de står overfor. Anne fortalte at hennes erfaring er at så lenge eleven mestrer noe, uansett om det er noe stort eller smått, så vil det kunne legge til rette for videre deltakelse i faget. Hun poengterer at det er viktigere at eleven deltar noe i kroppsøvingsundervisningen, enn at de får fritak fra faget og blir “tatt” vekk fra klassen, som kan gi flere tapsopplevelser.

“Påpek gode prestasjoner og bygge de opp slik” **Berit**

“Spill også mye på de andre elevene, men bruk mest tid på de som strever mest” **Ina**

“Skryter veldig av han eller hun, fordi de i det hele tatt rørte ballen. Altså catch them being good” **Geir**

Det som de tre lærerne legger vekt på når det kommer til å legge til rette for mestringsopplevelser, er det å se elevene som sliter mest i faget. Det er viktig å bruke tid på dem, gi de positive tilbakemeldinger når de viser deltakelse i faget og bygge opp deres selvbilde på denne måten. Ina fortalte også at det kan være god hjelp i å bruke medelever som en motivasjon for å trekke med seg de som har utfordringer i faget.

#### 4.5.4 Målorientering

Under fokusgruppeintervjuet kom det frem at samtlige deltakere var opptatt av at kroppsøvingstimene ikke måtte bli for prestasjonsorientert, men heller fokusere på det å mestre og det å kunne bruke kroppen og bli glad i den kroppen man har.

“De skal prestere så høyt at de sliter seg helt ut” **Anne**

“Det å bli glad i kroppen handler veldig lite om idrettsaktiviteter og at vi skal forbedre oss og bli så mye flinkere. Men heller det at vi har noen redskaper på det at man kan bli glade i å bruke kroppen” **Berit**

Anne og Berit fortalte begge om prestasjonsorienterte læringsmiljø som ikke påvirke elevene positivt, og at flere elever sliter seg ut på grunn av et stadig større press om å prestere. Berit påpekte viktigheten av å bli glad i egen kropp og verdsette bevegelsene og mulighetene kroppen gir. Hun fortalte også at hun opplever det som viktig å legge til rette for et læringsklima som ikke fokuserer på det å prestere og å være best, men et mer mestringsorientert klima der fokuset istedenfor er mestring av bruk av den kroppen man har.

“Jeg har to filosofier i gymtimene. Enten ekstremt lærerstyrt, det vil si at i dag skal vi gjøre det og det med null rom for innspill. Eller faktisk helt motsatt der jeg sier til elevene at i dag skal dere få bestemme hva vi skal gjøre i de ulike sonene.” **Geir**

Videre begrunner Geir for valget av en lærerstyrt kroppsøvingundervisning, som han sier kan fungere forutsigbart på de elevene som trenger det i skolehverdagen. Han argumenterer også for at en elevstyrt undervisning kan føre til selvbevisste elever, da elevene blir gitt mulighet til å bestemme over egen aktivitet. Begge måtene å styre undervisningen på fører med seg både positive og negative konsekvenser, som må tas hensyn til.



## 5.0 Diskusjon

I dette kapittelet skal hovedfunnene i studien diskuteres for å svare på problemstillingen. For å kunne svare på denne vil vi benytte oss av empiri, teori og egne funn som er presentert tidligere i oppgaven.

Hensikten med studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving. Våre funn viser at flere elever med psykiske lidelser engster seg for å delta i kroppsøvingstimene på bakgrunn av ulike faktorer som blant annet utydelige rammer, redsel for å ikke prestere og garderobesituasjonen. Dette er viktig å forebygge med tanke på å unngå at denne eleven gis fritak fra kroppsøving. Gjennom god tilrettelegging, gode relasjoner og forventninger som er tilpasset den enkeltes ferdighetsnivå, har man bedre forutsetninger for å motivere elever til å være deltakende i faget. Som denne studien indikerer opplever lærerne lærerarbeidet som svært belastende, da det er mye som skal håndteres og tas hensyn til. Vår studie fremhever variasjon, autonomi, mestringsopplevelser og et mestringsorientert klima som viktige faktorer for motivasjonsutvikling.

### 5.1 Engstelse for deltakelse i kroppsøvingsfaget

Ifølge Moen et al. (2017) og Johansen & Nilsen (2019) viser det seg at norske elever i ungdomsskolen gruer seg til å delta i kroppsøvingsundervisningen av ulike årsaker, noe som også kommer frem i vår studie. Funnene viser at kroppsøvingsfaget i større grad enn andre fag oppleves som et mer eksponerende fag for enkelte elever, noe som kan gjøre kroppsøvingssituasjonen krevende. Om elevene allerede har noe de engster seg for, kan det oppleves for tøft å skulle delta i kroppsøvingstimene. Dette kan blant annet komme av at elevene er engstelige for å drive med noe de ikke føler de mestrer, eller at de kjenner på frykten for kommentarer eller blikk fra medelever (Andrews & Johansen, 2005). Det kan tenkes at elever som engster seg for deltakelse, har mindre tro på seg selv og har derfor et større behov for bekreftelse fra signifikante andre.

I vår studie blir viktigheten av å gi elevene tydelige rammer å forholde seg til, påpekt som viktig for å trygge elevene på hva de skal gjøre. Samtidig vil det være viktig å ikke pushe

elvene for hardt, men forsøke å legge til rette for mestringsopplevelser som fører til at eleven i større grad ønsker å delta i øvrige kroppsøvingstimer. I henhold til teorien om mestringsstro vil mestringsforventningene til elevene ha betydning for hvilke aktiviteter de velger å begi seg ut på (Bandura, 1977). Dette kan tenkes å være relevant i forhold til de elevene som engster seg for å delta i kroppsøvingstimene. Om elevene blir gitt muligheten til oppgaver som styrker deres mestringsstro, kan det påvirke elevenes deltakelse i kroppsøving på en positiv måte. Engstelse for deltakelse i kroppsøving kan være en viktig årsak til den høye graden av fritak, som er observert blant elever som er under behandling i barne- og ungdomspsykiatrien.

### 5.1.1 Fritak

Studien vår indikerer at det er et stort problem angående at elever får fritak fra kroppsøving, og da spesielt på ungdomsskolen. Et fritak kan oppleves svært omfattende, og for enkelte kan det bli en tapsopplevelse. Ved å gi elevene fritak fra kroppsøving viser studien vår at fritaket kan føre til at eleven(e) inngår i et negativt mønster, hvor det kan bli vanskelig å forholde seg til kropp og bevegelse. Funn fra denne studien viser at flere har erfaringer med elever som sliter med å delta i kroppsøvingundervisningen, men som i en viss grad er deltakende i timene. Hvis tilfellet er at eleven har fått fritak fra faget, viser det seg at vedkommende ikke er deltakende i undervisningen i det hele tatt. Dette kan ha ulike negative konsekvenser for enkelteleven.

Noe av grunnen til at deltakerne opplever at elever får fritak fra kroppsøving er på grunn av at kroppsøvingstimene har vært en utfordring over en lengre periode. På grunn av engstelsen som har satt seg i kroppen, kan dette føre til at eleven ikke lenger ønsker å delta. Gjentakende tapsopplevelser i kroppsøvingstimene kan føre til opplevelser av å ikke mestre, som kan påvirke ønsket om å delta i undervisningen på en negativ måte. Causality Orientations Theory (COT) brukes til å kunne forklare hvordan tidligere erfaringer eller stimuli aktiverer bestemte orienteringer hos en person, og deretter påvirker ens etterfølgende motivasjon (Ryan, 2009). Gjennom gjentakende tapsopplevelser vil det ifølge COT påvirke ens elevs motivasjon i negativ retning, og man kan risikere at eleven i mindre grad er motivert for å delta i kroppsøvingstimene.

I studien til Andrews og Johansen (2005) ser man at karakterer og mer alvor i faget førte til prestasjonsangst blant jenter i alderen 16-20 år. Om vi ser dette opp mot våre funn kan dette være en av årsakene til hvorfor det viser seg at fritak fra kroppsøving er et større fenomen på ungdomsskolen, i forhold til barneskolen. Det blir også påpekt i våre funn at barneskolelærere er flinkere til å beholde leken, noe som kan tenkes å ha påvirkning på hvordan elevene opplever faget. Mer lek i kroppsøvingstimene kan for enkelte elever oppleves mer lystbetont, og det kan ha gode innvirkninger på elevenes indre motivasjon. I tidligere studier kan vi også se at skoleelevers motivasjon blir lavere fra fjerde til tiende trinn, samtidig som et prestasjonsorientert klima øker (Skaalvik & Skaalvik, 2011, referert i Stornes et al., 2013). Ser vi dette opp mot funnene som er gjort, støtter dette deltakernes opplevelse av at fritak er et større fenomen blant elever i ungdomsskolen.

I flere sammenhenger blir skolen pekt på som en arena som bør ta større ansvar for barn og unges helse. For å kunne arbeide mot dette blir det viktig å jobbe helsefremmende. Det er da viktig at skolen må utvikle og iverksette en plan for helse, trivsel og læring på en strukturert og systematisk måte som skal gjelde i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om lærere er i stand til å følge dette kan det tenkes at det blir gitt færre fritak i faget kroppsøving. Gjennom det salutogene perspektivet på helse ønsker man å legge til rette for at elevene oppnår et positivt helsemønster. For å kunne tilrettelegge for dette blir det viktig med passende utfordringer (Langeland, 2017). Passende utfordringer vil variere i stor grad for hver enkelt elev, og det vil være vanskelig å etterstrebe dette i enhver situasjon.

For at man skal kunne legge til rette for bedre helse og økt velvære vil det ifølge Goal Contents Theory (GCT) være viktig med intime relasjoner, personlig utvikling og bidrag i ens fellesskap for å øke behovstilfredsstillelsen hos eleven (Ryan, 2009). Bedre helse og økt velvære kan tenkes å være relevant for å unngå fritak blant elevene, og dermed noe man må forsøke å jobbe med ute i skolen. For at vi skal kunne ta vare på vår fysiske og psykiske helse er det viktig at vi holder oss i fysisk aktivitet (Helsenorge, 2021). Blir elevene gitt fritak fra kroppsøving, som kan være ens eneste mulighet til å være fysisk aktiv kan det ha negative påvirkninger på elevenes psykiske- og fysiske helse. Man må derfor etter beste evne forsøke å unngå et eventuelt fritak og istedenfor forsøke å finne alternative løsninger. Selv om det blir poengtert i fokusgruppeintervjuet at et fritak kan føles lettvinnt for lærere som føler seg overarbeidet, må man være klar over mulige følger av et fritak, og at det vil være bedre å forsøke å finne en løsning som ikke innebærer dette.

Geir poengterer at i gym så er man enten med eller så er man ikke med. Han påpeker at det ikke finnes noen mellomting. Det er mindre fokus på tilrettelegging i kroppsøving i forhold til de andre fagene, noe som deltakerne mener at det burde være. Om vi ser på Helsedirektoratets (2019) krav om fysisk aktivitet anbefaler de 60 minutter hver dag, på grunn av helsefordelene fysisk aktivitet gir. I tillegg til at fysisk aktivitet er med på å forbedre den fysiske formen vår, fører det også til at man blir mer rustet til å mestre krav og utfordringer man møter i hverdagen (Helsenorge, 2021). Med tanke på alle fordelene man finner med å være i fysisk aktivitet er det for mange viktig å unngå et eventuelt fritak fra kroppsøving. I tillegg ser man at fysisk aktivitet kan være hensiktsmessig for barn og unge som sliter med depresjon (Helsenorge, 2021). Det kan derfor tenkes at det er til større hjelp å delta i kroppsøvingstimen for elever med psykiske lidelser, enn at de får fritak fra faget. Selv om et fritak kan være med på å fjerne stress hos eleven trenger ikke dette å være fordelaktig, med tanke på at man mister muligheten til å oppleve helsefordelene av å være i fysisk aktivitet. Det betyr nødvendigvis ikke at det er den beste løsningen for alle elever, men det kan tenkes at det for mange vil være svært fordelaktig å være deltakende i kroppsøvingstimen.

### 5.1.2 Samarbeid mellom kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatri

Vår studie tyder på at det er lite samarbeid mellom kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien, men noe som er høyst ønskelig blant begge profesjonene. Anne fortalte at hun bare hadde opplevd samarbeid med en kroppsøvingslærer én gang i sin karriere, noe som viser til et nesten ikke-eksisterende samarbeid. Funnene viser også at det er i hovedsak kontaktlæreren til enkelteleven behandlerne har kontakt med, og at kontaktlæreren gjerne ikke underviser i kroppsøvingfaget. Selv om funnene viser et mangelfullt samarbeid mellom kroppsøvingslærer og behandler, viser de fordelene med et godt samarbeid. Både Anne og Geir ser viktigheten av å samarbeide for å få eleven med i kroppsøvingfaget. For å få til dette kommer det frem at dialog mellom de ulike partene er viktig for å sammen lage en plan for ulike tiltak som bør settes i gang, for å forebygge at elevene faller vekk fra faget.

Som nevnt i våre funn ble det også poengtert at det er viktig å benytte seg av andre lærere og eksterne parter på skolen. I og med at det viser seg at mange lærere opplever at de

nødvendigvis ikke har nok kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2009), kan det tenkes å være sentralt å få til et godt samarbeid mellom skole og behandlere i barne- og ungdomspsykiatrien. Det kan være med på å styrke begge profesjonenes kompetanse, med tanke på at man inngår i et samarbeid med andre som mest sannsynlig innehar annen kompetanse enn en selv. Opp imot dette kan det være et steg i riktig retning om kroppsøvingslæreren går i dialog med kontaktlæreren til eleven(e) som er under poliklinisk behandling. Da kan både kroppsøvingslæreren og kontaktlæreren få et bedre innblikk i eleven, og sammen forsøke å finne ut hvordan de skal arbeide mot å gjøre ting enklere for denne eleven.

Det kommer også frem at det er ønskelig med en handlingsplan i kroppsøvingsfaget, noe som ser ut til å mangle i dag. En handlingsplan i faget vil kunne legge føringer for hvilke forebyggende tiltak som må settes i verk for å eksempelvis få eleven til å delta i faget igjen. Funnene poengterer viktigheten av forebyggende arbeid, spesielt ved å fange opp utfordringer hos den enkelte elev tidlig, slik at man unngår å ende opp med et fritak.

Vår studie viser til funn som påpeker at et samarbeid mellom helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien og kroppsøvingslærere kan forbedre tilretteleggingen for den enkelte elev i faget, og gjøre det lettere å fange opp utfordringer hos elevene på et tidlig stadium. Et samarbeid mellom profesjonene kan styrke kompetansen og gjøre det enklere å legge til rette for mestring. Ved å gi eleven gjentatte mestringsopplevelser og utfordringer som er tilpasset elevens fysiske- og psykiske forutsetninger, kan læreren tilrettelegge for at eleven opplever å være kompetent nok til å utføre oppgaver som er viktig for indre motivasjon.

Det å legge til rette for mestringsopplevelser kan tenkes å øke elevens trivsel og indre motivasjon til å være deltakende, som kan fungere preventivt med tanke på frafall fra faget. Det å legge til rette for at elevene opplever kompetanse, tilhørighet og autonomi, kan være faktorer som kan bidra til å få elevene med ulike psykiske lidelser til å utøve en større grad av utholdenhet når det gjelder deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Ved å legge til rette for samarbeid mellom andre profesjoner som har ulik spisskompetanse, kan det tenkes å lage rom for å utvikle en bredere kompetanse. Hvis både lærere og behandlere er enige om hva de jobber mot og hvordan dette skal skje, kan grunnlaget for å nå målet om å redusere frafall fra kroppsøvingsfaget forhåpentligvis bli tydeligere og mer gjennomførbart.

### 5.1.3 Garderobesituasjonen

Tidligere forskning gjort av Moen et al. (2017) og Johansen og Nilsen (2019) viser i sine forskningsstudier til at flere norske ungdomsskoleelever, av ulike årsaker, gruer seg til kroppsøvingundervisningen. Det viser seg at garderobesituasjonen er en av de mest sentrale årsakene til at enkelte elever gruer seg til å delta i faget. Våre funn viser også at garderobesituasjonen kan oppleves som utfordrende, spesielt for barn og unge med psykiske lidelser. Funnene viser også at garderoben som en overgangssituasjon, sammen med faktoren eksponering av mye lys og lyd, kan gjøre det vanskelig for denne elevgruppen å delta i kroppsøvingundervisningen.

Faktoren med mye lyd og bråk viser også forskningen til Moen et al. (2018) er en årsaksfaktor til at guttene i deres forskningsstudie gruer seg til å delta i undervisningen. Studien vår indikerer også at garderobesituasjonen kan oppleves som svært vanskelig for elever som sliter med kropp og selvfølelse, noe som støttes av forskningen til Johansen og Nilsen (2019) som viser at 9,7% av ungdommene i deres målgruppe gruer seg til å skifte tøy før kroppsøvingstimene. Funnene våre viser at flere elever føler seg veldig sett, og overeksponert i en slik sammenheng. Til sammen kan følelsen av overeksponering og et dårlig selvbilde være kilder til at elevene ikke ønsker å være deltakende i faget. Ifølge det som står beskrevet i overordnet del av læreplanen, er utvikling av en trygg identitet og et positivt selvbilde avgjørende i barne- og ungdomsårene, noe som viser hvor viktig det er å tilrettelegge for positive opplevelser i- og utenfor garderobens fire vegger.

I studien til Andrews & Johansen (2005) viste funnene at flere av jentene valgte å droppe å dusje, noe som medførte at de hadde et lavere aktivitetsnivå i kroppsøvingstimen. Dette førte til at læreren ofte hadde en annen målsetting enn hva elevene hadde, noe som kunne resultere i uenigheter. Dette kan forårsake at elevene synes det blir vanskeligere å delta i kroppsøvingstimene. En mulig løsning på dette kan være at læreren aksepterer mindre innsats fra de elevene det gjelder, for å unngå at elevene ikke deltar i noen grad. Det er ikke nødvendigvis slik at denne elevgruppen ikke ønsker å delta, men at den kroppslige eksponeringer de opplever i garderobesituasjonen blir så sterk at det går utover egen innsats i timene.

Et tiltak som kan være aktuelt for å forbedre opplevelsen av garderobesituasjonen for den enkelte, kan være å ha fokus på større lærertetthet i sammenhenger der elevene skifter klær og/eller dusjer i tilknytning kroppsøvingundervisningen. For at økt lærertetthet skal oppleves som en trygghetsfaktor for elevene, fordrer det en god relasjon mellom elevene og læreren som er til stede i garderoben. Elevene må være såpass trygg på læreren, at de vet at vedkommende vil gripe inn hvis uheldige episoder oppstår. Våre funn viser også at det å gi eleven valget om å skifte tøy før kroppsøvingstimen, kan være en løsning for å unngå frafall blant elever som opplever det som utfordrende og skifte foran medelever. Det vil være mer hensiktsmessig at elevene deltar i hverdagstøy enn at de ikke er deltakende i det hele tatt. Det å legge til rette for at elevene opplever garderobesituasjonen som trygg, kan tenkes å blant annet påvirke elevenes selvbilde positivt og ønske om å være i fysisk aktivitet nå og i fremtiden, som sett i et samfunnsperspektiv kan være viktig for den generelle folkehelsen.

## 5.2 Tilrettelegging i kroppsøvingfaget

Det andre hovedtemaet fra funnene handler om tilrettelegging i kroppsøvingfaget. Våre resultater indikerer at tilrettelegging er en viktig nøkkelfaktor, med tanke på å få flest mulig elever deltakende i kroppsøvingstimene. Dette er noe man kan finne igjen hos Lagerberg (2005) som hevder at alle barn og unge er ulike individer hvor det aktuelle barnets behov må tas hensyn til for at de skal ha lyst til å være i fysisk aktivitet. For å kunne få til dette vil det være viktig å snakke med elevene, fordi man ser at viktigheten av å kjenne elevene er nødvendig for å vite hvordan man kan tilrettelegge best mulig.

I opplæringslovens verdigrunnlag står det at elevens beste, alltid skal være et grunnleggende hensyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om man ikke kjenner elevene sine og ikke vet hvilke behov de har, er det vanskelig å arbeide mot dette verdigrunnlaget. I tillegg har man som lærer en plikt til å arbeide med tilpasset opplæring, som er nedfelt i læreplanen. Dette skal skje på bakgrunn av variasjon og tilpasning i elevmangfoldet i elevgruppen. Dette støtter opp under deltakerne så om deltakelse ikke alltid behøver å være så mye. Ser man dette opp imot tilpasset opplæring, kan det å legge til rette for at en elev kun er deltakende i en del av kroppsøvingundervisningen støtte opp under tilpasset opplæring.

Røset (2019) viser til at kroppsøvingstimene er en arena hvor elevene kan få muligheten til å oppleve at fysisk aktivitet fungerer positivt på deres psykiske helse, men samtidig kan faget

være en betydelig kilde til ulike opplevelser som undergraver unge menneskers psykiske helse. For at man som lærer skal forsøke å gi elevene muligheten til å oppleve at fysisk aktivitet fungerer positivt på deres psykiske helse vil det være viktig med tilrettelegging. Som påpekt i fokusgruppeintervjuet så fungerer ikke “one size fits all”. Om vi ikke klarer å tilrettelegge for elevene kan det føre til tapsopplevelser i faget, på bakgrunn av at elevene for eksempel ikke blir gitt muligheten til å oppleve mestring. Dette kan vi se opp imot “svømmeren i elven”, metaforen Antonovsky brukte for å kunne forstå helsebegrepet. Han erkjenner viktigheten av å identifisere den delen av elven som svømmeren befinner seg i eller at vi må forsøke å flytte eleven i en annen del av elven (Quennerstedt, 2019). Dette handler om å kunne se elevenes behov og hva de trenger, og deretter tilrettelegge ut fra det.

For at lærere skal kunne tilrettelegge for å få elevene deltakende i kroppsøving kan det være hensiktsmessig å gi elevene optimale utfordringer. Dette er viktig for at de skal kjenne på mestring, som videre kan være hensiktsmessig for motivasjonen deres (Deci & Ryan, 1985). Om en elev gjentatte ganger opplever å møte for vanskelige utfordringer, kan det føre til undergraving av kompetanse, som igjen kan resultere i at eleven opplever seg som unyttig og inkompetent. Dette kan påvirke elevens selvtillit på en negativ måte, som kan tenkes å være en faktor til frafall fra faget (Deci & Ryan, 1985; Hagger & Chatzisarantis 2008; Schunk et al., 2008). Våre funn viser at det er viktig å tilpasse undervisningen og legge opp til ulike aktiviteter, slik at flest mulig elever får muligheten til å holde på med noe de liker. Dette kan være med på å legge til rette for at flere elever får optimale utfordringer og aktiviteter som kan forsterke motivasjonen deres for videre deltakelse i kroppsøving.

Tilrettelegging viser seg å være en sentral del når det gjelder å få elevene til å være i fysisk aktivitet. I tillegg til å legge til rette for å få elevene i fysisk aktivitet poengterer Holen og Waagene (2014) at det er viktig å legge til rette for å forebygge psykiske plager og fremme god psykisk helse hos elevene. Det blir påpekt i fokusgruppeintervjuet at det er viktig å finne noe den enkelte eleven kan klare å gjennomføre istedenfor å gi eleven fritak fra kroppsøvingstimene. Ved å gi elevene optimale utfordringer som kan styrke deres motivasjon kan dette føre til helse- og læringsutbytte i form av bedre psykisk velvære (Säfvenbom et al., 2014). Tilrettelegging er derfor viktig å arbeide med både for å få elevene deltakende i kroppsøvingstimene, men samtidig viktig for å kunne fremme god psykisk helse hos elevene.



### 5.2.1 Relasjoner

Funnene våre tilsier at det er svært viktig å bygge gode relasjoner til elevene sine, blant annet for å kunne tilrettelegge for elevene og få de deltakende i kroppsøvingstimene. Ifølge Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) hevder de at grunnleggende psykologiske behov har betydelig innvirkning på en persons motivasjon, og at indre motivasjon vil kunne fremmes om forholdene legger til rette for disse grunnleggende psykologiske behovene. Et av behovene er tilhørighet, og handler om at mennesket aktivt søker støtte hos andre for sine handlinger (Deci & Ryan, 2002). Selvbestemmelsesteorien antar at en persons indre motivasjon sannsynligvis vil blomstre om man er preget av en følelse av trygghet og tilhørighet. For at man skal kunne føle tilhørighet er det viktig at man føler seg komfortabel og velkommen innenfor en gruppe (Ryan & Deci, 2000). I tillegg blir det påpekt at om barn og unge opplever at de møter respekt og anerkjennelse av lærere, vil dette bidra til de føler tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette bekreftes også av deltakerne i studien, som poengterer viktigheten av at elevene må føle seg trygge på læreren for at de skal kunne dele egne følelser og opplevelser. Om elever ikke har denne tryggheten til voksenpersonen kan det bli vanskelig å vite hva elevenes behov er, på grunn av manglende dialog.

Goal Contents Theory (GCT) viser til at intime relasjoner legger til rette for bedre helse og økt velvære (Ryan, 2009). Funnene fra fokusgruppeintervjuet støtter dette ved å vise til hvor viktig de mener det er at lærer og elev opparbeider seg god tillit til hverandre gjennom relasjonsbygging, for å tilrettelegge kroppsøvingundervisningen på best mulig hvis. For om læreren er i stand til å tilrettelegge overfor elevene, er det gode grunner til å anta at det vil være med på å legge til rette for nettopp bedre helse og økt velvære.

### 5.2.2 Lavterskelforventninger

Om en elev ikke selv har tro på at en handling vil gi ønskede resultater, er det mindre muligheter for at de ønsker å engasjere seg i disse handlingene (Wentzel & Wigfield, 2009). Hvis kroppsøvingstimen da innebærer aktiviteter hvor eleven ikke har tro på at egen handling gir ønsket resultat, kan det føles enklere å ikke delta. Studiens funn indikerer at det kan være en sentral faktor at kroppsøvingslæreren finner aktiviteter som kan motivere den enkelte elev. Aktivitetene trenger ikke å kreve at eleven innehar avanserte ferdigheter, men læreren kan legge opp aktivitetene til å oppleves som overkommelige. En mulig løsning på dette kan være

at alle elevene nødvendigvis ikke behøver å holde på med de samme aktivitetene, noe som også kommer frem i funnene i studien.

Om det i enkelte tilfeller er vanskelig å tilby et aktivitetsutvalg som treffer hver enkelt elev, kan det være en mulighet å tilpasse innenfor den planlagte aktiviteten. Det vil også være mulig å forsøke å få eleven til å forstå at det ikke er forventet at eleven skal prestere enormt høyt, men at det er nok å være deltakende. I noen tilfeller vil nok dette kunne trygge eleven, og man kan unngå at eleven føler på et press om å prestere. Det kan også føles utfordrende for enkelte elever at andre elever skal observere at de ikke mestrer det de holder på med. Kanskje må man da forsøke å flytte fokuset bort fra prestasjonene, og prøve å skape en felles forventning om at det viktigste vil være å delta.

Det kommer frem i studien at kroppsøving dreier seg om så mye mer enn å kun jobbe med noe veldig fysisk krevende. Kroppsøving er et fag som skal bidra til å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det viktigste vil være at elevene blir gitt muligheten til å delta i undervisningen. Istedenfor at eleven skal ende opp med fritak fra kroppsøving eller lite deltakelse i faget, vil det være fordelaktig å ha lavere forventninger til de som føler det er vanskelig å delta. Da er det ikke nødvendigvis et stort press på eleven om å prestere, og det kan derfor føles enklere å delta.

### 5.3 Lærerrollen

Lærerrollen er en sentral del av arbeidet med å forsøke å finne ut av hvordan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatri, kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving. I forhold til lærerrollen er det i denne sammenhengen kroppsøvingslæreren det er snakk om.

Læreren har en viktig rolle med tanke på å kunne tilrettelegge for elevene og sørge for at elevene ønsker å være deltakende i kroppsøvingstimene. Målet med kroppsøving bør ifølge Wyn et al. (2000) være en kroppsøvingsundervisning som skaper fellesskap og velvære hos alle elever, som er viktig for den mentale helsen til elevene og følelsen av inkludering. For at lærere skal forsøke å få barn og unge til å ønske å drive med fysisk aktivitet, må det aktuelle barnets behov tas hensyn til. Det er viktig at barn og unge blir behandlet ut fra ulike

perspektiver med tanke på den enkeltes behov (Lagerberg, 2005). Selv om de fleste lærerne er klare over dette og vet hvor viktig det er å arbeide med å kunne se hver enkelt elev, er det i praksis vanskeligere å faktisk få til det. Lærerrollen er mangfoldig, og man har mange arbeidsoppgaver som skal gjennomføres i lærerarbeidet.

Det var spesielt tre temaer som kom tydelig frem under fokusgruppeintervjuet som er av betydning for lærerrollen. Disse er: 1) stor belastning på lærerne, 2) læreplanen og 3) hvordan man som kroppsøvingslærere kan jobbe forebyggende.

### 5.3.1 Stor belastning på lærerne

Flere av deltakerne uttrykte at det er mye som skal håndteres og tas hensyn til som lærer. Dette støttes også av funn gjort av Skaalvik & Skaalvik (2009) som fant at lærere opplever flere sider av arbeidet som svært belastende. I en kroppsøvingssituasjon hvor man som oftest er én lærer på en elevgruppe, kan man kjenne på følelsen av å ikke strekke til. Mangel på ressurser i kroppsøvingstimene fører til at kroppsøvingslærere blir overbelastet, elevene blir ikke ivaretatt slik de har krav på og det blir eksempelvis vanskelig å dele en elevgruppe etter hva de ønsker å holde på med. Deltakerne i vår studie uttrykte at de gjerne skulle sett at det hadde blitt prioritert flere ressurser inn i kroppsøvingstimene. Ved å benytte seg av ekstra ressurser kan dette være med på å gjøre tilretteleggingen enklere. Da blir man gitt muligheten til å dele elevene inn i grupper, slik at flere får muligheten til å holde på med noe de har lyst til.

Resultatet fra studien vår viser at deltakerne opplever at det er teorifagene i skolen som blir høyest prioritert. Det vil trolig være ulike meninger i et lærerkollegium i forhold til hvilke fag som blir ansett for å være viktigst for eleven å delta i. Er det en ting både vi og deltakerne i studien er enige om er det viktigheten av å få barn og unge i fysisk aktivitet. Med tanke på at skolen i flere sammenhenger blir pekt på en arena som bør ta større ansvar for barn og unges helse er kroppsøving en viktig del av dette. Om man klarer å legge til rette for aktiviteter som er begripelige, håndterbare og gir mening vil det bidra til grad av mestring, helse og velvære ifølge det salutogene synet på helse (Langeland, 2017).

Studien vår indikerer at lærere kan kjenne på at de er dømt til å mislykkes, med tanke på utfordringene man står overfor. Det er vanskelig for en enkelt lærer å tilrettelegge for hver

enkelt elev i en stor elevgruppe. I tillegg til å skulle planlegge og gjennomføre kroppsøvingstimene, viser våre funn at det er flere aspekter som skal håndteres og tas hensyn til. Presset er stort, og det blir uttrykt at det oppleves vanskelig å håndtere alt. Dette støttes av funnene gjort av Skaalvik & Skaalvik (2009) som fant at lærere kjenner på en for stor arbeidsmengde, og at de ikke klarer å leve opp til de forventningene som blir satt. Derfor kan det tenkes at det vil være viktig at lærere blir gitt nok tid og rom til å planlegge- og utvikle egen undervisning. Det kan være viktig for opplevelsen av håndterbarhet, samtidig som at det kan være viktig for en undervisning preget av kvalitet som igjen kan være avgjørende for elevenes deltakelse i faget.

### 5.3.1 Læreplanen

Læreplanen er noe lærerne er lovpålagt å arbeide med. I den nye læreplanen ble det utformet tre tverrfaglige tema som lærere skal ta hensyn til i utøvelse av egen praksis. Et av de er folkehelse og livsmestring som skal bidra til at elevene lærer å håndtere både medgang og motgang, i tillegg til å gi de nok kompetanse til å fremme god psykisk- og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Viktigheten av å være klar over hva man arbeider mot er viktig både for lærere og de man skal samarbeide med. Våre funn viser at arbeid med læreplanen mellom helsepersonell i barne- i ungdomspsykiatrien og lærere kan være viktig for å oppdage at profesjonene jobber mot mange av de samme målene. Om profesjonene arbeider mot de samme målene, kan det tenkes å være et forebyggende tiltak for frafall fra kroppsøvingfaget.

Det som tydelig blir poengtert i våre funn er viktigheten av å ha kjennskap til hva læreplanen signaliserer. Mye handler om å ta i bruk lekpregede aktiviteter, og aktiviteter som fører til at elevene blir glade i å bruke den kroppen de har. I læreplanen står det lite om idrettsaktiviteter og høyt prestasjonsnivå, noe som flere av forskningsdeltakerne opplever at kroppsøvingstimene dreier seg om. Ett av kroppsøvingsfagets kompetansemål er at eleven skal “gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som det kommer frem i kompetansemålet ligger ikke fokuset for opplæringen på elevprestasjon i form av å prestere best, men det å delta sammen med andre og få flere erfaringer av det å være i bevegelse. Det kan derfor tenkes at det er viktig å benytte seg av et bredt spekter av aktiviteter som gir elevene muligheten til å bli kjent med egen kropp i bevegelse og i samarbeid med andre.

Helsedirektoratet (2019) anbefaler at barn og unge skal være i 60 minutter moderat til hard fysisk aktivitet daglig, på bakgrunn av helsefordelene ved å være i fysisk aktivitet. I forhold til at barn og unge i grunnskolen i gjennomsnitt har 1,84 timer med kroppsøving per uke (Kunnskapsdepartementet, 2019), er ikke dette i henhold til hva som er anbefalt. Funnene våre indikerer at ved å arbeide tverrfaglig ved å tilføre fysisk aktivitet i alle fag, gir man elevene muligheten til et bedre grunnlag for å være i fysisk aktivitet. Tverrfaglig samarbeid kan tenkes å legge til rette for utvikling av nysgjerrighet og lærelyst, som igjen kan ha positiv innvirkning på elevens deltakelse i fysisk aktivitet i- og utenfor skolen. Ifølge våre funn kan utfordringen være at det blir vanskeligere desto eldre elevene blir, og legge til rette for elevenes motivasjon for fysisk aktivitet i andre fag. Skaalvik og Skaalvik (2011, referert i Stornes et al., 2013) viser lignende tendenser da de ser at norske skoleelevers motivasjon synker fra fjerde til tiende trinn.

### 5.3.2 Forebyggende innsats

Ifølge spørreundersøkelsen som ble utført av Utdanningsdirektoratet i 2014 viste det seg at omtrent 8% av barn og unge i Norge har en diagnostiserbar lidelse, samtidig som 15-20% har psykiske plager som er så alvorlige at de går utover både læring, trivsel og samvær med andre (Holen & Waagene, 2014). På bakgrunn av dette er det viktig at man forsøker å forebygge at elevene kommer dit at utfordringene blir for store. Funnene våre påpeker viktigheten av å forsøke å fange opp ting tidlig, og ta tak i dem. Dette blir sett på som en viktig forutsetning for å forsøke å hjelpe elevene til et bedre liv. Holen og Waagene (2014) poengterer også viktigheten av å legge til rette for å forebygge psykiske plager, og fremme god psykisk helse hos elevene. Kroppsøvingsundervisningen er et av funnene gjort av Røset (2019) som kan virke positivt inn på elevers psykiske helse, med tanke på at det kan styrke deres utvikling av selvidentitet og selvfølelse. Det kan derfor bli sett på som viktig å forsøke å legge til rette for fysisk aktivitet som elevene trives med, for at det skal kunne bidra til å forbedre deres psykiske helse gjennom å styrke egen selvidentitet og selvfølelse.

En av grunnene til at det er viktig å forebygge psykiske lidelser hos elever er at det kan være av betydning for resten av deres liv. For mennesker med alvorlig psykisk lidelse så er forventet levealder 15-20 år kortere sammenlignet med befolkningen for øvrig (Helsedirektoratet, 2018). Folkehelse og livsmestring er sentrale temaer å jobbe med, når man

vet at prosentandelen av barn og unge som sliter med psykiske lidelser er stor. Ser vi tilbake på de siste to tiårene har enkelte forskere hevdet at vi ser en økende nasjonal og internasjonal bekymring når det gjelder barn og unges psykiske helse (Haycook et al., 2020). På bakgrunn av dette vil det være viktig med skoler som jobber helsefremmende og forsøker å oppnå god fysisk- og psykisk helse hos barn og unge.

Som et tilretteleggende tiltak kan det tenkes å være fordelaktig at læreren legger til rette for at elevens stemme blir hørt i sammenheng med hvilke aktiviteter som gjennomføres i faget. For å sikre dette vil det være viktig med god kommunikasjon med eleven. God kommunikasjon er blant annet viktig for å få innsikt i hvilke aktiviteter eleven liker, og hvem vedkommende samarbeider godt med. Dette kan være et sentralt tiltak med tanke på å forhindre frafall fra faget, da forskning viser at om aktiviteten springer ut fra eleven selv, kan det bidra til å stimulere elevens indre motivasjon og interesse i aktiviteten (Deci & Ryan, 2000).

For at elevene skal ønske å fortsette å være i fysisk aktivitet er det viktig at de grunnleggende psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet er tilfredsstillt (Deci & Ryan, 1985). Gjennom at elevene har noen å være sammen med blir de gitt muligheten til å kjenne tilhørighet. Å gi eleven optimale oppgaver for ens egen kapasitet vil være av betydning for at eleven skal føle seg kompetent (Csikszentmihalyi, 1975, referert i Deci & Ryan, 1985). I tillegg må man gi eleven muligheten til å oppfatte seg selv som årsak eller kilden til sin atferd og handling, for å tilfredsstille behovet om autonomi (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Connel, 1989). Studien vår påpeker viktigheten av å skape et godt læringsmiljø hvor alle elever har noen å være sammen med og blir gitt muligheten til å oppleve mestring. Dette vil ifølge selvbestemmelsesteorien være av stor betydning i forhold til innvirkninger på ens motivasjon.

## 5.4 Motivasjonsfaktorer

Det siste hovedtemaet fra funnene fra fokusgruppeintervjuet handler om hvilke faktorer som bør være til stede for at elevene opplever indre- og/eller ytre motivasjon i kroppsøvningsundervisningen. Funnene viser at variasjon, autonomi, mestring og hvilken målorientering læreren legger opp til, vil kunne påvirke elevens ønske om å delta i faget.

### 5.4.1 Variasjon

Som vist i funnene var det enighet om at variasjon i kroppsøvingundervisningen var viktig for motivasjonen til elevene. Deltakerne i intervjuet fortalte at variasjon i hvor undervisningen foregikk, var viktig for deltakelsen og motivasjonen til elevene med psykiske lidelser. Variasjon i aktiviteter ble også påpekt som viktig motivasjonsfaktor i kroppsøvingundervisningen, sammen med lekpregede aktiviteter. Et annet funn fra fokusgruppeintervjuet var at flere jenter ikke er like begeistret i å delta i ballspill og at de bør bli gitt mulighet til å variere aktivitetsutvalget, som for eksempel danseaktiviteter.

Ifølge Wyn et al. (2000) bør kroppsøvingens mål være en kroppsøvingundervisning som skaper fellesskap og velvære hos alle elevene, noe som er viktig for den mentale helsen. Ut ifra funnene våre kan variasjon i læringslandskap og typer aktiviteter være med på å utvikle elevenes motivasjon og velvære i faget. Derfor bør kroppsøvingslæreren legge til rette for variasjon i sin undervisning, for at elevene skal kunne oppleve motivasjon. Det er mulig å se våre funn opp mot Lagerbergs (2005) funn, der det vises til at alle barn og unge må behandles ut fra ulike perspektiver, ut ifra den enkelte elevs behov. Derfor kan det se ut som at viktigheten av stor variasjon i aktivitetsmuligheter og i hvor aktivitetene gjennomføres, støttes av tidligere forskning og våre funn fra denne forskningsstudien.

Det er også viktig å påpeke at det er nærmest umulig å tilrettelegge for at hver enkelt elev i en klasse på tretti elever, får innvilget sine ønsker med tanke på aktivitet og lokasjon til enhver tid. Potensielt kunne en da endt opp med tretti vidt forskjellige aktiviteter på tretti vidt forskjellige lokasjoner. Det som i større grad vil være gjennomførbart i skolen, er at læreren er nøye med å variere undervisningen sin. På den måten unngår man å låse seg fast i et smalt aktivitetsutvalg som eksempelvis alltid foregår i gymsalen. Våre funn viser også at det ikke trenger å være fordelaktig at kroppsøvingundervisningen alltid foregår i gymsalen, spesielt med tanke på de elevene som opplever liten grad av motivasjon i faget.

Ved at læreren er nøye med å variere undervisningen i løpet av skoleåret, kan det tenkes å treffe interesseområdene til de fleste elevene i klassen. Da kan læreren i større grad legge til rette for at aktivitetene oppleves som optimale for den enkelte elevs kapasitet, som ifølge Csikszentmihalyi (1975, referert i Deci & Ryan, 1985) er viktig for at elevene opplever seg selv som kompetent, som igjen er viktig for indre motivasjon. Våre funn viser også at lekens

egenverdi er viktig for utvikling av indre motiverte elever. Derfor kan det tenkes at et aktivitetsutvalg som er basert på varierende lekpregede aktiviteter i et varierende utvalg læringslandskap, kan være en viktig kilde til utvikling av indre motivasjon og velvære hos elevene.

#### 5.4.2 Autonomi

Resultat fra studien til Standage et al. (2010) viser viktigheten av at læreren øker elevenes muligheter for å ta valg og gir de mulighet til medbestemmelse, da disse faktorene kan være viktig for deres opplevelse av mestring. Innenfor selvbestemmelsesteorien viser også Organic Integration Theory (OIT) at jo mer autonom en elev er, desto større ytelse, utholdenhet og velvære vil eleven oppleve innenfor en bestemt aktivitet (Ryan, 2009). Våre funn viser i likhet med Standage et al. (2010) og Ryan (2009) at autonomi eller medbestemmelse er en av motivasjonsfaktorene som er av stor betydning for at elevene ønsker å delta i fysisk aktivitet over en lengre periode.

Dette kan også ses i sammenheng med at eleven kan bestemme hva han eller hun har lyst til og gjøre av aktiviteter og hvem vedkommende har lyst å gjøre de sammen med. Ut ifra definisjonen til Deci og Ryan (2002; Ryan & Connel, 1989) oppstår autonomi når eleven oppfatter at en selv er kilden til egen atferd, da mennesker ofte ønsker å styre egne handlinger istedenfor belønning og press. Ved at elevene får mulighet til å være med på å bestemme over egen aktivitet og blir gitt mulighet til å gjøre den sammen med andre, kan det ifølge Deci og Ryan (1985) gi elevene mer indre motivasjon enn om disse elementene ikke er til stede. Viktigheten av det å gi elevene mulighet til å bestemme hva de har lyst til å gjøre og med hvem, var noe flere av våre forskningsdeltakere la vekt på i sammenheng med å gi elevene mulighet til autonomi i undervisningssammenheng. Det å ha lyst til noe kan bli forbundet med interesse og glede, som igjen kan knyttes opp til utvikling av indre motivasjon. I studien til Uthus (2020) ser vi også at ved å gi elevene høy grad av selvbestemmelse førte dette med seg positive erfaringer og bedre motivasjon for å lære.

Empiri, teori og våre resultater viser til viktigheten av å legge til rette for autonomi i kroppsøvingundervisningen, på grunn av at medbestemmelse er en så sentral faktor i utviklingen av motivasjon hos elevene. Hvis elevene derimot utvikler amotivasjon i kroppsøvingfaget kan det i verste fall utvikle seg til frafall fra faget, noe som ikke er



ønskelig. En sentral faktor for å utvikle elevens motivasjon og deltakelse i faget er å legge til rette for at elevens stemme blir hørt og tatt hensyn til i kroppsøvingsundervisningen. Gjennom at eleven blir inkludert i undervisningen kan dette føre til økt lyst, ytelse, utholdenhet og velvære som er sentrale faktorer for at eleven utvikler motivasjon for deltakelse i faget.

### 5.4.3 Mestring

Våre funn viser at det å legge til rette for mestring i kroppsøvingsundervisningen er en viktig motivasjonsfaktor, som kan bidra til å hindre frafall i faget. Funnene våre støttes av blant annet forskningen til Røset et al. (2019), som viser viktigheten av at elevene har positive oppfatninger av egen mestring, da det er større sannsynlighet for at de opplever kroppsøvfaget som positivt. Funnene våre viser også at det er viktig å gi elevene positive tilbakemeldinger fremfor negative, når det gjelder deres deltakelse i faget. Dette støttes også av funnene i Røset (2019) som viser at redselen for å mestre aktiviteter, sammen med frykt for kommentarer fra medelever kan påvirke elevens psykiske helse negativt.

Som lærer vil det være viktig å legge til rette for et trygt læringsmiljø med fokus på læring og utvikling og det å gi positive tilbakemeldinger til hverandre, for å legge til rette for utvikling av god psykisk- og fysisk helse. Ifølge Deci & Ryan (2000) kan det å gi positive tilbakemeldinger på elevenes kompetanse øke deres motivasjon, sammenlignet med ingen tilbakemelding eller negativ tilbakemelding, som kan redusere indre motivasjon. Dette viser hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren gir, spesielt elever som sliter med motivasjonen for å delta i faget, positive tilbakemeldinger på deres deltakelse. På den måten kan læreren legge til rette for elevenes utvikling av motivasjon og tro på egne evner til å mestre aktivitetene.

Det kan være flere faktorer som spiller inn på om elever ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene eller om de får et fritak fra faget. Hos enkelte av disse elevene kan en av faktorene som påvirker dette være at de er amotiverte. En elev som er amotivert kjennetegnes ved at vedkommende ikke har noen form for inspirasjon eller drivkraft til å handle (Ryan & Deci, 2000). Det kan være ulike grunner til at man føler seg amotivert, som for eksempel at man ikke føler seg kompetent nok til å utføre oppgaven (Bandura, 1986, referert i Ryan & Deci, 2000). Vi kan opp imot våre funn se at gjentagende tapsopplevelser vil kunne påvirke elevenes motivasjon, noe som kan føre til at elevene utvikler amotivasjon for å delta i

kroppsøvingstimene. Unngår elevene å delta i kroppsøvingstimene vil det i stor grad gi svekkede mestringsforventninger, som kan påvirke deres motivasjon i negativ retning. At elever som får fritak fra kroppsøving i stor grad er amotiverte er noen man kan anta er tilfellet ut fra funnene våre. Det vil derfor være viktig å forsøke å forsterke elevenes motivasjon for å delta i aktiviteter som tilfredsstillende elevenes psykologiske behov.

For utvikling av mestringsstro, er verbal overbevisning om at eleven innehar de ferdighetene som skal til for å mestre oppgaven, en av fire sentrale faktorer (Bandura & Adams, 1977). Dette støttes av Deci og Ryan (2000) som påpeker at positive tilbakemeldinger om elevens kompetanse, kan være med på å øke elevens motivasjon. Cognitive Evaluation Theory (CET) viser også til viktigheten av tilbakemeldingenes karakter fra lærere, når det kommer til dens påvirkning på følelsen av autonomi og kompetanse, som igjen enten kan styrke eller svekke elevens indre motivasjon (Ryan, 2009). For at tilbakemeldingene fra læreren skal ha effekt, påpeker Fisher (1978 i, Deci & Ryan, 2000) at eleven må oppleve seg selv som ansvarlig for handlingen. Tilbakemeldingen fra lærer bør heller ikke begrave elevens følelse av autonomi til å gjennomføre aktiviteten (Fischer 1978 I: Deci & Ryan, 2000). Våre funn viser også viktigheten av det å gi positive tilbakemeldinger til elevene. Det blir påpekt hvor viktig det er å "Catch them being good" ved å gi positive tilbakemeldinger på ulike prestasjoner, selv om prestasjonen i seg selv er liten. Selv om elevens utførelse av en aktivitet ikke er en særegen prestasjon sammenlignet med andre elever, kan det å gi positive tilbakemeldinger på for eksempel at eleven turte å røre ballen ved en ballaktivitet. Det kan være nok til å legge til rette for at eleven utvikler mestringsstro. På den måten vil kroppsøvingslæreren sakte men sikkert bidra til å bygge opp elevens selvtillit og tro på egne mestringsmuligheter.

Ut ifra en salutogen tilnærming til helse, påpekte Antonovsky at begripelighet, håndterbarhet og mening bidrar til mestrings, helse og velvære som til sammen legger til rette for et positivt helsemønster (Quennerstedt, 2019). Dette kan kroppsøvingslæreren legge til rette for ved å gi den enkelte elev passende utfordringer som er tilrettelagt den enkeltes forutsetninger. På den måten kan læreren legge opp til aktiviteter og bevegelsesoppgaver som elevene opplever seg kompetent til å mestre, slik at oppgavene oppleves som optimale for den enkeltes kapasitet (Csikszentmihalyi, 1975, referert i Deci & Ryan, 1985). Sammen med autonomi og opplevelse av tilhørighet, kan opplevelsen av å føle seg kompetent tenkes å bidra til indre motivasjon blant elever med psykiske lidelser. Det kan også gi elevene positive erfaringer med kroppsøvingsfaget som kan være viktig for deltakelsen.

Ved å gi elevene mulighet til å tilegne seg mestringserfaringer, observere at andre mestrer like oppgaver, verbal overbevisning om at elevene har de ferdighetene som skal til for å lykkes og gjennomføre aktiviteter som frembringer lite angst hos elevene, kan være viktig for utvikling av elevens mestringstro (Bandura & Adams, 1977). Elever med stor mestringstro tviler ikke på egne evner til å lære, deltar med høyere mestringsforventninger, jobber hardere, har større utholdenhet og viser større interesse for å lære (Wentzel & Wigfield, 2009). Ved å legge til rette for en kroppsøvningsundervisning som kan tilpasses elever med forskjellige fysiske- og psykiske plager, kan det tenkes å øke sannsynligheten for bedre tro på seg selv, bedre mental helse og mindre frafall fra kroppsøvningsfaget.

#### 5.4.4 Målorientering

Funnene fra vår studie viser en tendens til økt prestasjonspress i skolen, som kan få negative konsekvenser for den enkelte elev. Dette støttes opp av annen forskning, som for eksempel i Røset (2019), der funnene viser at elevene som ser deltakelse i kroppsøvningsundervisningen mer som nytteverdi enn som lek, kan få negative konsekvenser. Annen forskning som viser til en økt tendens av prestasjonspress i skolen, er Skaalvik & Skaalvik (2011, referert i Stornes et al., 2013) der de ser at motivasjonen hos elevene synker fra fjerde- til tiende trinn. Dette er en skremmende tendens, som kan være med på å true elevens deltakelse i kroppsøving. Ifølge Anderman og Anderman (1999, referert i Stornes et al., 2013) vil et desto sterkere prestasjonsklima gi mer prestasjonsorienterte elever i skolen.

Både våre funn og tidligere forskning viser til funn som setter søkelyset på et økende prestasjonspress i skolen og avtagende motivasjon blant elevene desto eldre de blir. Dette er en trend som bør snus, for å få elevene til å bli glad i fysisk aktivitet. For å forebygge frafall i kroppsøvningsundervisningen er det viktig at lærere tenker nøye gjennom hvordan undervisningen blir lagt opp og gjennomført. En undervisning preget av aktiviteter som gir tydelige vinnere og tapere, vil i lengden føre til at elevene blir prestasjonsorienterte, der målet med deltakelsen i faget blir å vinne og være bedre enn medelever.

Ved å i større grad legge opp til aktiviteter som krever godt samarbeid og samspill, vil ikke nødvendigvis de raskeste og fysisk sterkeste elevene mestre oppgaven på best mulig måte. Dette kan være et viktig tiltak for å utjevne ulikheter innad i elevgruppa og legge fokuset

vekk fra det å være best, men heller fokusere på hvordan være en god og støttende samarbeidspartner. På den måten kan kroppsøvingslæreren gjennom egen lærerrolle og aktivitetsvalg, legge til rette for at fokuset i egne kroppsøvingstimer ligger i det å utvikle egne evner, tilegne seg ny kunnskap, gjøre fremgang og legge til rette for utvikling av et støttende miljø i undervisningen. Ifølge Standage et al. (2010) er et støttende miljø i kroppsøvingundervisningen viktig for utviklingen av indre motivasjon i faget. Et støttende miljø kan ses i sammenheng med et mestringsklima som ifølge Stornes et al. (2013) kan være med på å tilrettelegge for utvikling av mestringsorienterte elever, som blant annet kjennetegnes ved å møte utfordringer på en offensiv måte, stimuleres til langvarig innsats og verdsetter fremgang uavhengig av ytre belønning.

Studiens funn indikerer viktigheten av at elevene blir gitt mulighet til å utvikle redskaper for å bli glade i egen kropp. Disse redskapene kan være å gi elevene gode kroppslige erfaringer sammen med andre, som kan vise elevene de mangfoldige bevegelsene- og mulighetene kroppen gir oss. Andre redskaper som kroppsøvingslæreren kan gi elevene, er å ha dialog med de om hvordan håndtere med- og motgang, og det å kjenne på kroppen hvordan ulike følelser påvirker opplevelsen av å være i egen kropp. Alle disse redskapene læreren kan hjelpe elevene å utvikle vil være viktig for både livsmestring, og framtidig god folkehelse.

## 5.5 Studiens begrensninger

En av svakhetene ved denne studien er at det er en kvalitativ studie med få deltakere. Selv om deltakerne i studien kom med nyttig kunnskap, er det behov for å undersøke den aktuelle tematikken gjennom et større utvalg. Vi ser nødvendigheten av at den samme tematikken blir aktualisert blant et større utvalg av deltakere, slik at vi kan få et større kunnskapsgrunnlag. Med tanke på at vårt utvalg var begrenset kan vi ikke si noe sikkert om våre funn kan generaliseres for resten av befolkningen i Norge. Vi ser derfor et behov for mer forskning på den aktuelle tematikken, for å finne ut om resultatene i denne studien er gjeldende for en større populasjon. Vår studie er en fenomenologisk studie og har hatt som hensikt å få innblikk i deltakernes subjektive opplevelse rundt fritak fra kroppsøvingfaget blant elever med psykiske lidelser, som gir studien en høy grad av indre validitet, men kan i mindre grad generaliseres til å gjelde resten av befolkningen.

I tillegg har vi i denne studien kun vært i prat med kroppsøvlingslærere og helsepersonell innenfor barne- og ungdomspsykiatrien. Det ville ha vært svært hensiktsmessig og intervjuet elevene i barne- og ungdomspsykiatrien, og høre hvilke tanker og meninger de har rundt tematikken. Vi valgte å ikke gjennomføre dette på bakgrunn av studiens omfang, men med større ressurser og bedre tid hadde det vært aktuelt og inkludert elevenes stemme i vårt forskningsprosjekt. Deltakerne innenfor de ulike profesjonene som vi intervjuet, tilhører også et begrenset geografisk område. Det vil derfor være verdt og nevne at det er sannsynlig at vi kunne ha fått andre typer funn hvis vi hadde intervjuet kroppsøvlingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien i andre områder av Norge.

En annen svakhet med vår forskningsstudie var situasjonen rundt Covid-19, som påvirket rekrutteringen av deltakere. Vi opplevde flere frafall blant forskningsdeltakerne, som resulterte i at vi måtte rekruttere nye deltakere på kort tid. Det førte til at deltakernes erfaringer rundt temaet varierte i større grad. De som endte med å trekke seg visste vi hadde relevant kunnskap, som vi anså som viktig opp imot å belyse problemstillingen vår. Det kan derfor tenkes at dette har påvirket datamaterialet vi har samlet inn.

## 6.0 Konklusjon og videre forskning

I denne masteroppgaven har vi undersøkt hvordan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving. Vi fant at flere elever med psykiske lidelser engster seg for å delta i kroppsøvingsundervisningen. Vår studie støtter observasjonen at mange barn og unge med psykiske lidelser får fritak fra kroppsøving, og at dette er et problem som trenger større fokus og konkrete tiltak. Det viser seg at de elevene som oftest får fritak er ungdomsskoleelever, og at det er et mindre kjent fenomen på barneskolen.

Deltakerne i studien er enige om at kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien i større grad må forsøke å forebygge at dette skjer, samtidig som det i fremtiden vil være viktig med et bedre samarbeid mellom ulike profesjoner enn hva som er tilfellet den dag i dag.

Elever med psykiske lidelser engster seg for å delta i kroppsøvingstimene på bakgrunn av blant annet faktorer som utydelige rammer, redsel for å ikke prestere og krevende situasjoner i garderoben. I kroppsøvingsundervisning og i garderobesituasjonen er forhold som overeksponering av kropp og selvbilde, faktorer som kan bidra til at elevene ønsker fritak fra faget. For å forhindre at kroppsøvingsundervisningen og garderobesituasjonen oppleves som noe negativt, er det viktig at lærere legger til rette for at det oppleves så trygt som mulig. Økt lærertetthet i garderoben og det å ikke kreve at elevene må skifte før/etter endt undervisning, kan være tiltak som kan være med på å gjøre kroppsøvingsundervisningen og garderobesituasjonen tryggere og dermed hindre at elever med psykiske lidelser ønsker fritak fra faget.

Studien indikerer videre at det vil være viktig å gi elevene tydelige rammer og legge til rette for mestringsopplevelser. Å gi elevene tydelige rammer blir påpekt som viktig for at de skal vite hva det er de skal gjøre, og at terskelen for deltakelse kan tenkes å øke. Det kan også se ut til at en undervisning som styrker elevenes mestringsforventninger, legger til rette for variasjon og autonomi kan påvirke elevenes deltakelse i kroppsøving på en positiv måte. Viktigheten av et læringsmiljø som er mestringsorientert, vil ut ifra våre funn også være en sentral faktor for deltakelse i faget.

En praktisk konsekvens av våre funn tyder på at lærere gjennom god tilrettelegging, gode relasjoner og forventninger som er tilpasset den enkeltes ferdighetsnivå, motiverer elever til å være deltakende i faget. Liten grad av tilrettelegging kan føre til tapsopplevelser hos elevene, gjennom at det ikke blir tilrettelagt for muligheten til å oppleve mestring. Våre funn viser at det å legge til rette for mestringsopplevelser nødvendigvis ikke handler om at elevene skal mestre noe veldig fysisk krevende, men at all type deltakelse, både stort og smått, er viktig for motivasjonen for elever med psykiske lidelser.

I denne studien var deltakerne enige om at lærerarbeidet er svært belastende, da det er mye som skal håndteres og tas hensyn til. Lærere ønsker gjerne å skape en kroppsøvningsundervisning som gagnar alle elever. For å få til dette peker vår studie på at det er behov for ekstra ressurser og et bedre samarbeid mellom ulike profesjoner. Flere lærere føler at de er dømt til å mislykkes, noe som ikke burde vært tilfelle. Viktigheten av å gi lærerne god nok tid i form av å planlegge- og utvikle egen undervisning, kan derfor tenkes å ha stor betydning for kvaliteten på undervisningen, som kan være avgjørende for elevenes deltakelse.

Etter arbeid med denne studien ser vi behovet for videre forskning på hvordan kroppsøvningslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving. Vi har i all hovedsak hatt fokus på å få innblikk i behandlere og lærere sitt perspektiv på årsaker til- og forebygging av fritak fra faget, så det vil videre være relevant å få et innblikk i elevperspektiver på den aktuelle problematikken. Vi mener at det er behov for å gjennomføre lignende studier fra ulike geografiske områder i Norge. Siden det foreløpig er gjennomført lite forskning på problematikk som omhandler fritak fra kroppsøvningsfaget ser vi viktigheten av at det blir gjennomført flere studier som inkluderer flere deltakere og deltakere med større bredde i erfaringsbakgrunn. Å etablere et større kunnskapsgrunnlag for å vite hvordan vi kan redusere fritak fra kroppsøvningsfaget og legge til rette for livslang bevegelsesglede ser vi på som viktig i fremtidig arbeid.

## 7.0 Referanseliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 302-314. [https://idunn.no/npt/2005/04/gym\\_er\\_det\\_faget\\_jeghatermest](https://idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 287-310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 2, 3-33.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Folkehelseinstituttet. (2018). Psykisk helse i Norge. Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Freeman, T. (2006). 'Best practice' in focus group research: making sense of different views. *Journal of advanced nursing*, 56(5), 491-497. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x>
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 79-103. <https://doi.org/10.1080/17509840701827437>



Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Haycock, D., Jones, J., & Smith, A. (2020). Developing young people's mental health awareness through education and sport: Insights from the Tackling the Blues programme. *European Physical Education Review*, 26(3), 664-681.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X20942264>

Helsedirektoratet (2019). *Barn og unge bør være i fysisk aktivitet minimum 60 minutter hver dag. Aktiviteten bør være variert og intensiteten både moderat og hard.*

<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge/barn-og-unge-bor-vaere-i-fysisk-aktivitet-minimum-60-minutter-hver-dag>

Helsedirektoratet (2018). *Somatisk helse og levevaner ved psykiske lidelser og/eller rusmiddelproblemer*. <https://www.helsedirektoratet.no/pakkeforlop/somatisk-helse-og-levovaner-ved-psykiske-lidelser-og-eller-rusmiddelproblemer>

Helsedirektoratet (2000). *Aktivitetshåndboken*.

[https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/aktivitetshandboken/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf/ /attachment/inline/e7710401-9ac5-4619-916d-ff15a9edb3d4:380162e0f16eef64d00906fc472987340fbcc711/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/aktivitetshandboken/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf/_attachment/inline/e7710401-9ac5-4619-916d-ff15a9edb3d4:380162e0f16eef64d00906fc472987340fbcc711/Aktivitetsh%C3%A5ndboken%20%E2%80%93%20Fysisk%20aktivitet%20i%20forebygging%20og%20behandling.pdf)

Helsenorge. (2021). *Psykisk helse og fysisk aktivitet*. Hentet fra:

<https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/psykisk-helse-og-fysisk-aktivitet/>

Holen, S., & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (NIFU Rapport;2014-9). NIFU.  
<http://hdl.handle.net/11250/280087>

Johansen, L. H. & Nilsen, T. E. (2019). *Kroppøving: Et fag elevene både gleder og gruer seg til. En tverrsnittundersøkelse av 6. trinnselever i Tromsø kommune*. [Masteroppgave]. Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lagerberg, D. (2005). Physical activity and mental health in schoolchildren: A complicated relationship. *Acta Paediatrica*, 94(12), 1699-1701. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2005.tb01838.x>

Langeland, M.Ø. (2018). *Kroppslig kapital i kropsøving: Et kvalitativt forskningsintervju for å få frem noen unge jenters refleksjoner om kroppsbilde i kropsøvingsfaget*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.

Langeland, E. (2017, 30.november). *Salutogenese – teori og praksis*. <https://www.napha.no/content/14219/Salutogenese---teori-og-praksis>

Liamputtong, P. (2015). Focus group Methodology and Principles. In: Focus group methodology: Principles and Practice. *SAGE research methods*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473957657>

Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikernes guide til salutogenese: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Malt, U. (2020). *Psykiske lidelser*. SNL - store norske leksikon. [https://sml.snl.no/psykiske\\_lidelser](https://sml.snl.no/psykiske_lidelser)

Malterud, K. (2018). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mangerud, W. L., Bjerket, O., Lydersen, S. & Indredavik, M. S. (2014). Physical activity in adolescents with psychiatric disorders and in the general population. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-8-2>

Moen, K. M., Westlie, K., & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 5-18. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>

- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattlie, V. (2018). Når ambisjon møter tradisjon, en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). (Oppdragsrapport nr.1-2018) Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Morgan, D.L. (2001). Focus Group Interviewing. In: Handbook of interview Research. *SAGE research methods*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412973588>
- Mæland, J. G. (2009). *Hva er helse?* Oslo: Universitetsforlaget
- NESH - De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Quennerstedt, M. (2019). Healthying physical education – on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Ryan, R.M. & Connel, J.P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R.M. (2009). Self-determination Theory and wellbeing. *Social Psychology*, 84(822), 848. [https://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review\\_1\\_Ryan.pdf](https://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf)
- Ryan, R.M. (1993). Autonomy, and the Self in Psychological Development. *Developmental perspectives on motivation*, 40, 1.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Pres.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>

Røset, L. (2019). *Physical education and mental health: A study of Norwegian 15-year-olds*. [Doktorgradsavhandling]. PhD Dissertation in Teaching and Teacher Education 2019.

<http://hdl.handle.net/11250/2632066>

Røset, L., Green, K., & Thurston, M. (2019). Norwegian youngsters' perceptions of physical education: exploring the implications for mental health. *Sport, Education and Society*, 25(6), 618-630. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1634043>.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes towards and motivation for PE. Who collects the benefit of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J., L. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Skaalvik, S. & Skaalvik, E.M. (2009). Trivsel og belastning i lærerrollen: En kvalitativ tilnærming. [Job satisfaction and strains among teachers]. A qualitative study]. *Bedre skole*, 2, 35-43. <https://docplayer.me/8757942-Trivsel-og-belastning-i-laererrollen-en-kvalitativ-tilnaerming.html>

Smith, A. (2007). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54.

<https://doi.org/10.1080/1740898042000208115>

Sosemplan. (2022). *Fysisk og psykisk helse. Vite at helse både handler om fysisk helse og psykisk helse. Vite hva psykisk helse er- Vite hva vi mener med livskvalitet*.

<https://sosemplan.no/modeller-og-verktoy/laering-for-livet/treningsprogram/8-klasse/fysisk-og-psykisk-helse/>

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2010). A test of self-determination theory in school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 27-54.

DOI: [10.1348/000709904X22359](https://doi.org/10.1348/000709904X22359)

Stornes, T., Tvedt, M., S. & Bru, E. (2013). Best med test? – Et motivasjonsteoretisk perspektiv på bruk av normative tester i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(4-05), 315-325. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-04-05-07>

Sundstrøm, K. (2019). *Fokusgrupper og fokusgruppeintervju*. NDLA - Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc/topic:1:432baee9-5671-47ce-870e-48b8fc3b7a42/topic:1:1db7bf3c-3a7b-44afb632-e3c5ff2a999e/resource:1:196358>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Red.). (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge.

WHO - World Health Organization. (2022). *Health and Well-being*. The global health observatory. <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>

Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., & Carson, S. (2000). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(4), 594-601. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00748.x>

# Vedlegg 1: Intervjuguide

**Problemstilling:** *“Hvordan kan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatri motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving?”*

## **Innledende spørsmål og konkretisering:**

- 1. Introduserer oss selv, og takker deltakerne for at de er villige til å stille opp.**
- 2. Gir en oversikt over overordnede tema vi skal igjennom i fokusgruppeintervjuet, samt en forventningsavklaring til deltakerne.**
- 3. Deltakerne får presentert seg selv med navn, yrke, erfaring innenfor yrket (hvor lenge de har vært i jobben sin, hvilken utdanning de har og hvilken erfaring de har med å jobbe med elever med psykiske lidelser).**
- 4. Vi gir en situasjonsbeskrivelse av den aktuelle tematikken som er gjeldende for fokusgruppeintervjuet.**
  - Viktig arena for bevegelsesglede, læring og motivasjon til livslang bevegelsesglede.
  - Erfaringer fra praksisfeltet tilsier høy grad av fritak fra kroppsøving og mangel på direkte kontakt mellom kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien.
  - Vi ønsker at dette skal være et steg i riktig retning om å forsterke dialogen mellom de ulike profesjonene.
- 5. Presenterer vårt utgangspunkt for å gjennomføre fokusgruppeintervjuet**
  - Behov for større kunnskap på den aktuelle tematikken
  - En problematikk man vil møte ute i praksis
  - Ønsker å kunne legge til rette for at elevene er motiverte for å være i fysisk aktivitet og deretter tilrettelegge for livslang bevegelsesglede

## **Hovedspørsmål:**

### **1. Hvordan opplever dere situasjonen angående elever med psykiske lidelser og fritak fra kroppsøving i dag?**

- Dagens situasjon
- I hvor stor grad opplever dere at elever får fritak fra kroppsøving?
- Hvorfor får elevene fritak?
- Hvordan er samarbeidet mellom kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien?
- Hvorfor er det viktig at denne elevgruppen er motiverte for å delta?
- Viktige motivasjonsfaktorer
- Hva legger dere i begrepet deltakelse?
- Hva må være til stede for at vi kan si at elevene er deltakende?
- Hva mener du er nok deltakelse?

### **2. Hva slags tanker har dere om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse?**

- Er det en sammenheng mellom det?
- Hvorfor blir det gitt fritak hvis kroppsøving har en god innvirkning på elevenes psykiske helse?
- Mener dere at man må jobbe med barns psykiske helse før fysisk aktivitet kan tilføre noe positivt?
- Hva hemmer og fremmer deltakelsen for å være fysisk aktiv?
- Dagens situasjon angående barn og fysisk aktivitet.

### **3. Løsningsforslag - hva mener dere kan være en eventuell løsning for å forhindre at kroppsøving er et fag elever med psykiske lidelser får fritak fra?**

- Hvordan kan et bedre samarbeid være med på å påvirke om elevene får fritak eller ikke?
- Hvordan kan et bedre samarbeid virke positivt inn på elevens deltakelse?
- Hvordan kan man legge til rette for at elevene blir glade i å være i fysisk aktivitet nå og i fremtiden, ut fra egne forutsetninger?
- Hvordan legge til rette for den "beste praksis"?

- Hvilke handlingsrom/muligheter har dere for å påvirke elevenes motivasjon til å være?
- Hvordan kan deltakelse i kroppsøving være viktig i et livslangt perspektiv?
- Hva er den største utfordringen vi har i dag, med tanke på hvordan situasjonen blant elever med psykiske lidelser er? Og hvordan kan vi forandre på denne situasjonen, og gjøre den om til det bedre for elevenes del?

**4. Avsluttende spørsmål:**

- Har dere noen ting dere ønsker å ta opp som ikke har blitt diskutert?
- Hvordan synes dere det har vært å diskutere denne tematikken sammen med deltakere fra en annen profesjon?



# Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

## Vurdering

### Referansenummer

646075

### Prosjekttittel

Motivasjon og deltakelse i kroppsøving for elever med psykiske lidelser - fokusgruppeintervju

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silvana Bucher Sandbakk, silvana.bucher@ntnu.no, tlf: 41462452

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Caroline Sande Petersen & Malin Bårdsgård Kulseth, carolipe@stud.ntnu.no & malinbk@stud.ntnu.no, tlf: 94899532

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.01.2025

### Vurdering (1)

---

20.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.01.2022 med vedlegg, og i dialogen med personverntjenester. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.01.2025.

Vi minner om at utvalget har taushetsplikt og bemerker at det ikke skal behandles taushetsbelagte opplysninger.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **“Motivasjon og deltakelse i kroppsøving for elever med psykiske lidelser - fokusgruppeintervju”**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving. Gjennom et fokusgruppeintervju med en lærer fra grunnskolen, en lærerutdanner og to personer innenfor barne- og ungdomspsykiatrien, ønsker vi å undersøke hvordan man kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra kroppsøving, samt skape en felles forståelse for mulighetsrommet for tiltak og samhandling på tvers av fagfeltene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Kroppsøvingsfaget er en viktig arena for bevegelsesglede, læring og motivasjon til livslang fysisk aktivitet ut fra egne forutsetninger for alle barn og unge. Erfaring fra praksisfeltet tilsier imidlertid høy grad av fritak fra kroppsøving blant unge med psykiske lidelser, generelt lavt aktivitetsnivå og mangel på direkte kontakt mellom helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien og kroppsøvingslærere. Det overordnede målet med prosjektet er å få innsikt i hvordan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien kan motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving.

**Problemstillingen** for denne masteroppgaven er; *“Hvordan kan kroppsøvingslærere og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatri motivere elever med psykiske lidelser til fysisk aktivitet og hindre frafall fra undervisning i kroppsøving?”*

Følgende tema vil bli adressert i fokusgruppeintervjuet:

- Hvordan opplever dere situasjonen angående elever med psykiske lidelser og fritak fra kroppsøving i dag?
- Hva slags tanker har dere om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse?
- Hva mener dere kan være en eventuell løsning for å forhindre at kroppsøving er et fag elever med psykiske lidelser får fritak fra?

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

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

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

Du får spørsmål om å delta fordi vi mener at du har relevant kunnskap og erfaring innenfor den nevnte tematikken. Med tanke på at du enten er helsepersonell innenfor barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk eller lærer på en barneskole, innehar du kunnskap som vi ser på som nyttig for å kunne gi svar på problemstillingen vår.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju. Du må påregne å sette av to timer til disponering. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som berører tematikken angående fritak fra kroppsøvingfaget blant barn

og unge med psykiske lidelser, hva som hemmer og fremmer deltakelse eller motivasjon for å være fysisk aktiv og mulige løsningsforslag for å forhindre at barn og unge med psykiske lidelser får fritak fra kroppsøvningsfaget. Dine uttalelser vil bli registrert gjennom lydopptak. Vi kommer ikke til å stille spørsmål om taushetsbelagt informasjon under intervjuet.

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet vil du gjennomføre et fokusgruppeintervju sammen med lærere fra grunnskolen/universitetet og helsepersonell i barne- og ungdomspsykiatrien.

### **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 årsak. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

De som vil ha tilgang til personopplysningene om forskningsdeltakere er Malin Bårdsgård Kulseth, Caroline Sande Petersen (prosjektmedarbeidere) og Silvana Bucher Sandbakk (prosjektleder).

Vi vil gjennomføre ulike tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Vi vil erstatte navnet og kontaktopplysningene til forskningsdeltakerne

med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra andre data. Datamaterialet vil bli lagret på en harddisk uten tilkobling til internett, som skal forsikre oss om at ingen andre skal ha muligheten til å få tilgang til datamaterialet. Lydfiler vil bli transkribert og deretter slettet, og vil ikke bli gjort tilgjengelig for andre enn prosjektmedarbeidere og prosjektleder.

Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne identifiseres i publikasjoner av prosjektet. Det vil derimot nevnes at fokusgruppeintervjuet har blitt gjennomført i Trondheimsområdet, med et utvalg som har arbeidsplass i dette området.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når data transkriberes og lydfiler slettes innen april 2022.

Anonymiserte data lagres i 5 år, i samsvar med NTNU sine retningslinjer for sikker lagring av forskningsdata.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU* har NSD - Norsk senter for forskningsdata AS 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 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, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU – Norges teknisk-vitenskapelige universitet ved [Silvana Bucher Sandbakk, prosjektleder

Vårt personvernombud:

Thomas Helgsen [thomas.helgsen@ntnu.no](mailto:thomas.helgsen@ntnu.no)

---

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Silvana Bucher Sandbakk*  
(Prosjektleder og veileder)

*Malin Bårdsgård Kulseth & Caroline Sande Petersen*  
(Prosjektmedarbeidere og Masterstudenter )

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Motivasjon og deltakelse i kroppsøving for elever med psykiske lidelser – fokusgruppeintervju*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i fokusgruppeintervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 4: Samarbeidsavtale

### Samarbeidsavtale ved samskriving av masteroppgave v/ILU

Denne masteroppgaven er skrevet av Caroline Sande Petersen og Malin Bårdsgård Kulseth. Vi har gjennom prosessen med masteroppgaven hatt et felles ansvar for å sikre ferdigstilling av oppgaven. Vi har hatt et felles ansvar for masteroppgaven, og derfor vært opptatte av at begge to har hatt lik arbeidsinnsats. Dette har vi fått til gjennom et godt samarbeid, hvor begge har tatt eierskap til oppgaven. På bakgrunn av at vi begge har et felles ansvar for masteroppgaven som helhet har vi ikke fordelt oppgaven mellom oss, men vi har gjennom hele prosessen jobbet som et team.

Vi begge har bidratt med å utvikle problemstillingen og utarbeidet studiedesignet, og vi har sammen planlagt og gjennomført innsamling av datamaterialet. Vi har begge gjennomført analysen i fellesskap og bidratt i skriving og kritisk gjennomgang i alle deler av oppgaven. Vi står derfor begge to inne for innholdet i masteroppgaven.

På bakgrunn av at hverdagen er nokså ulik for oss begge to, har vi vært opptatte av å bruke tiden fornuftig. Vi har etter beste evne forsøkt å møte hverandre fysisk hver gang vi har hatt muligheten til det. Med tanke på at vi begge jobber som vikar på skoler har vi også fordelt oppgaver imellom oss, men da har vi alltid gått gjennom det den ene har gjort i fellesskap etterpå, slik at begge to skal ha like stort eierskap til oppgaven.

Vi har i fellesskap skrevet prosessdokumentet og vært enige om innholdet i det. Gjennom prosessen har vi i samtaler med veileder oppdatert hvordan samarbeidet har gått. Det har ikke vært noen uenigheter eller vanskelige forhold, og derfor ikke vært nødvendig med noen tiltak for å forbedre samarbeidet.

