

Eivind Elvrum

# Motivasjon og deltagelse i kroppsøving for elever med psykiske vansker

En kvalitativ undersøkelse av hvordan kroppsøvingslærere motiverer elever med psykiske vansker

Masteroppgave i Kroppsøving 5.-10. trinn

Veileder: Silvana Bucher Sandbakk

Mai 2022



Eivind Elvrum

# **Motivasjon og deltagelse i kroppsøving for elever med psykiske vansker**

En kvalitativ undersøkelse av hvordan  
kroppsøvingslærere motiverer elever med psykiske  
vansker

Masteroppgave i Kroppsøving 5.-10. trinn  
Veileder: Silvana Bucher Sandbakk  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan kroppsøvingslærere jobber for å motivere elever med psykiske vansker for å forhindre frafall og fritak fra undervisningen. Hensikten med studien har vært å kartlegge sentrale aspekter som skal til for at elever med psykiske vansker skal oppleve motivasjon i kroppsøving. Studiens forskningsspørsmål var: «*Hvordan motiverer kroppsøvingslærere elever med psykiske vansker for å forhindre frafall og fritak fra undervisningen?*».

Jeg har benyttet kvalitative metoder for å svare på problemstillingen. Det har blitt gjennomført semi-strukturerte intervjuer med fire deltagere, som alle har erfaring med å undervise elever med psykiske vansker i kroppsøving. Under intervjuene ble det gjort lydopptak, som videre ble transkribert. Dette er en induktiv studie, der datamaterialet ble analysert og det deretter ble funnet relevant teori som ble drøftet opp mot funnene. Datamaterialet ble analysert ved bruk av åpen tematisk analyse som besto av koding og kategorisering. Analyseprosessen resulterte i de to hovedtemaene «Elevenes opplevelse av trygghet» og «Kroppsøving som læringsarena». Disse hovedtemaene er samlebetegnelser for funnene fra analysen.

I denne studien har jeg vist hvordan et utvalg kroppsøvingslærere jobber for å motivere elever med psykiske vansker i kroppsøving. Resultatene viser at det er viktig at elevene har gode relasjoner til medelever og andre elever på skolen, samt en god relasjon til lærerne. Klar og tydelig kommunikasjon er også sentralt for at det ikke skal kunne oppstå misforståelser, og for at elever med psykiske vansker føler de er forberedt på det som skal skje i undervisningen. Elevene er også avhengige av å oppleve mestring i kroppsøving. Dette kan oppnås gjennom tilpasning av aktiviteter og oppgaveform. Det er også viktig at elevene er i aktivitet. For å kunne ha glede av å bevege seg, er de avhengige av å delta i kroppsøvingsundervisningen for å få prøvd et bredt utvalg aktiviteter. For at dette skal være mulig å oppnå, mener deltagerne i dette prosjektet at elever med psykiske vansker må få oppgaver som er tilpasset deres motoriske ferdigheter og interesser. Dette kan oppnås gjennom elevmedvirkning der elevene bidrar til å bestemme innhold, eller at det legges opp til åpne oppgaver der elevene kan komme fram til ulike løsninger.

# Abstract

In this study, I have researched how physical education teachers work to motivate students with mental health problems to prevent dropouts and exemptions from tuition. The purpose of the study has been to map out key aspects that are necessary for students with mental health problems to experience motivation in physical education. The study's research question was: *«How do physical education teachers motivate students with mental health problems to prevent dropouts and exemptions from teaching?»*.

I have used qualitative methods to answer the research question. Semi-structured interviews have been conducted with four participants, all of whom have experience in teaching students with mental health problems in physical education. During the interviews, audio recordings were made, which were further transcribed. This is an inductive study, where the data material was analyzed and then relevant theory was found which was discussed against the findings. The data material was analyzed using open thematic analysis which consisted of coding and categorization. The analysis process resulted in the two main themes «Students' experience of security» and «Physical education as a learning arena». These main themes are collective terms for the findings from the analysis.

In this study, I have shown how a selection of physical education teachers work to motivate students with mental health problems in physical education. The results show that it is important that the students have good relations with fellow students and other students at the school, as well as a good relationship with the teachers. Clear and unambiguous communication is also important so that misunderstandings do not arise, and for students with mental health problems to feel prepared for what is to happen in class. Students are also dependent on experiencing a feeling of mastery in physical education. This can be achieved through adaptation of activities and task form. It is also important that the students are active. In order to enjoy exercise, they depend on participating in physical education to try a wide range of activities. In order for this to be possible to achieve, the participants in this project believe that students with mental difficulties must be given tasks that are adapted to their motor skills and interests. This can be achieved through student participation where the students contribute to deciding the content, or that open tasks are set up where the students can come up with different solutions.

# Forord

Dette masterprosjektet ble gjennomført i skoleåret 2021/2022, og markerer slutten på en 5-årig lærerutdanning, og et 2-årig masterløp. Disse to årene som masterstudent har vært interessante, lærerike og krevende.

Jeg ønsker å takke veilederen min, Silvana Bucher Sandbakk for grundige, tydelige og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg ønsker å takke deg for gode svar på alle mine spørsmål, uavhengig av størrelsen på disse. Videre vil jeg rette en takk til de 4 lærerne som var villige til å delta i dette prosjektet til tross for en travel og hektisk hverdag, denne studien hadde ikke blitt til uten dere.

Til slutt vil jeg takke alle mine nærmeste for fantastisk støtte underveis i studietiden, og spesielt det siste halvnet året. Alle timer brukt på masterplass hadde vært betydelig mer traurig uten vennskapene med mine medstudenter, og støtten jeg har hatt på hjemmebane har vært upåklagelig.

Trondheim, mai 2022

Eivind Elvrum





# Innhold

Figurer	xi
1 Innledning	7
2 Teori	9
2.1 Psykisk helse	9
2.1.1 Fysisk aktivitet og psykisk helse	10
2.1.2 Psykiske helsefordeler med fysisk aktivitet	11
2.1.3 Kroppsøving og psykisk helse	12
2.2 Motivasjon	12
2.2.1 Indre Motivasjon	13
2.2.2 Ytre motivasjon	13
2.2.3 Selvbestemmelsesteorien	14
2.2.4 Grunnleggende psykologiske behov	15
2.2.4.1 Behovet for autonomi	15
2.2.4.2 Behovet for kompetanse	16
2.2.4.3 Behovet for tilhørighet	17
3 Metode	18
3.1 Overordnet studiedesign	18
3.2 Studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt	19
3.2.1 Fortolkende paradigme	19
3.3 Kvalitativ metode	20
3.3.1 Fenomenologi	20
3.3.2 Ufordringer med kvalitative studier og fenomenologi	21
3.4 Metode for datainnsamling	22
3.4.1 Utvalg av deltagere	22
3.4.2 Semi-strukturert intervju	23
3.4.3 Intervjuguide	23
3.5 Etske aspekter	24
3.6 Tematisk analyse	25
3.6.1 Fordeler og ulemper med tematisk analyse	28
3.7 Troverdighet i kvalitativ forskning	29
3.7.1 Kriterier for troverdighet	29
3.7.2 Troverdighet i egen studie	30
3.7.3 Autentisitet	31

4	Resultater	32
4.1	Elevenes opplevelse av trygghet	32
4.1.1	Synlighet	32
4.1.2	Klassemiljø	33
4.1.3	Relasjoner	34
4.1.4	Kommunikasjon	36
4.2	Kroppsøving som læringsarena	37
4.2.1	Mestring	37
4.2.2	Aktivisering	38
4.2.3	Individualisering	39
4.2.4	Elevmedvirkning	41
5	Drøfting	42
5.1	Elevenes opplevelse av trygghet	42
5.1.1	Synlighet	42
5.1.2	Klassemiljø	43
5.1.3	Relasjoner	44
5.1.4	Kommunikasjon	45
5.2	Kroppsøving som læringsarena	46
5.2.1	Mestring	46
5.2.2	Aktivisering	47
5.2.3	Individualisering	48
5.2.4	Elevmedvirkning	49
5.3	Studiens kvalitet	50
6	Konklusjon	51
	Referanser	52
	Vedlegg	57

# Figurer

Figur 3.1: Første sortering av koder .....	26
Figur 3.2: De endelige hovedtemaene.....	27



# 1 Innledning

Kroppsøving er ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Gjennom bevegelsesaktiviteter og naturopplevelser skal elevene lære, sanse, oppleve og skape, samtidig som det legges opp til samarbeid, forståelse og respekt for andre og naturen. Elevene skal opparbeide kompetanse om trening, livsstil og helse, og få forståelse hva innsats har å si for egne mål (Utdanningsdirektoratet, 2020). For at dette skal kunne oppnås er det viktig at elevene opplever at de er motivert for kroppsøvingfaget.

Det kan være mange grunner til manglende motivasjon, og en av disse er psykisk helse og psykiske vansker. Norsk Psykologforening hevder at rundt halvparten av den norske befolkningen får en psykisk lidelse eller plage i løpet av livet. Dette kan være alt fra angst og depresjon, til spiseforstyrrelser og lettere ruslidelser (Norsk Psykologforening, u. å.). En folkehelse rapport fra 2018 viser at psykiske plager og lidelser er det viktigste helseproblemet blant barn og unge, og at 7-8 prosent av barn mellom 3 og 18 år har en psykisk lidelse som bør behandles (Folkehelseinstituttet, 2018). Slike vansker kan føre til utenforskap, lavere deltagelse- og fritak fra undervisningen.

Fysisk aktivitet kan bidra til forbedret fysisk selvfølelse og andre former for selvoppfatning, som eget kroppsilde (Martinsen m. fl., 2004). Kroppsøving er det undervisningsfaget som gir elever størst rom for å være i fysisk aktivitet. Kroppsøving er altså en viktig arena for å oppleve mestringfølelse gjennom fysisk aktivitet, og for å skape sunne verdier og styrke egen selvtillit gjennom utvikling av kroppsbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er godt dokumentert at det er et forhold mellom fysisk aktivitet og god psykisk helse. Fjørtoft m. fl. (2018) viser til at barne- og ungdomsårene representerer en periode i livet der grunnlaget for fysisk og psykisk helse etableres, og at erfaringer med fysisk aktivitet som barn i stor grad kan påvirke hvor fysisk aktiv man er senere i livet. Kroppsøving er dermed viktig for elevers utvikling av fysisk og psykisk helse, og kan danne grunnlaget for en fysisk aktiv livsstil. Det vil likevel være vanskelig å lykkes med dette, om elever opplever å være umotiverte og ikke ønsker å delta i undervisningen på grunn av psykiske vansker. Spørsmålet blir da hva skolen kan bidra med for å hjelpe disse utsatte barna.

Dette masterprosjektet skrives opp mot kroppsøvfingsfaget i grunnskolen. Fordypningen baserer seg på intervjuer med kroppsøvfingslærere som har erfaring med å undervise elever med psykiske vansker. Denne studien vil mer spesifikt se på hvordan kroppsøvfingslærere arbeider for å motivere elever med psykiske vansker gjennom sin undervisning. Dette er en induktiv studie, der det først er blitt gjennomført intervjuer som videre er blitt analysert. Det er deretter blitt funnet teori som understøtter funnene fra datamaterialet. Ut ifra dette blir problemstillingen som følger:

**«Hvordan motiverer kroppsøvfingslærere elever med psykiske vansker for å forhindre frafall og fritak fra undervisningen?»**

## 2 Teori

Dette kapittelet vil bestå av det teoretiske rammeverket som danner grunnlaget for denne studien. Innunder dette vil psykisk helse defineres, og det vil bli vist til hvordan barn og unges psykiske helse er i dag. Det vil videre vises til hvilken faktor fysisk aktivitet har for psykisk helse, og hvordan det å være fysisk aktiv kan påvirke dette. Deretter vil det presenteres teori innen motivasjon, samt Deci & Ryans selvbestemmelsesteori og dens betydning for motivasjon.

### 2.1 Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon definerer (god) psykisk helse som en tilstand av velvære der enkeltindivider realiserer deres eget potensial, klarer å håndtere livets normale stressnivå, kan jobbe produktivt og er kapabel til å bidra til samfunnet (WHO, 2014). Med «normalt stressnivå» menes her at man kan leve et godt liv til tross for motgang og utfordringer. Denne definisjonen står i klar kontrast til Verdens helseorganisasjons tidligere definisjon på helse, som viste til at (god) helse er fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velbefinnende (WHO, 1946). Denne tidligere definisjonen møtte kritikk fra flere hold. Dette fordi bruken av «fullstendig velvære» ikke synes å være særlig realistisk for de aller fleste i samfunnet. Psykiske plager kan komme i ulik alvorlighetsgrad, og man kan ha det tøft selv om man ikke diagnostiseres med en psykisk lidelse. Helsedirektoratet (2022) hevder at det er helt normalt å oppleve psykiske utfordringer i løpet av livet, og at selv om man kan oppleve psykiske utfordringer fra tid til annen trenger ikke dette å bety at man har dårlig psykisk helse eller en psykisk lidelse. Eksempler på slike utfordringer kan være at man er bekymret eller urolig, nedstemt, stresset eller ensom. Psykiske lidelser defineres av Helsedirektoratet (2022) som en samlebetegnelse for sykdommer og tilstander som påvirker tanker, følelser, atferd og evnen til å fungere sosialt. Denne definisjonsforskjellen er sentral inn mot denne studien. Mitt fokus er på psykiske vansker som påvirker motivasjon og deltagelse opp mot kroppsøving. Dette vil med andre ord si at det ikke må være diagnostisert en psykisk lidelse for at det skal påvirke elevene i deres skolegang og i undervisningssammenheng.

Folkehelse rapporten (Folkeinstittuttet, 2018) viser at psykiske plager og lidelser er det viktigste helseproblemet blant barn og unge, og at 7-8 prosent av barn mellom 3 og 18 år har en psykisk lidelse som bør behandles. Funnene fra denne rapporten støttes av Mykletun &

Knudsen m. fl. (2009), som også i sin rapport kom fram til at cirka 8% av barn har en diagnostiserbar psykisk lidelse. Mykletun & Knudsen m. fl. (2009) sin rapport viste også at mellom 15-20% av barn og unge i Norge har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker. Dette vil si at opp mot 1 av 5 norske barn har nedsatt funksjon og fungerer dårligere på skolen på grunn av psykiske vansker. Barn og unges psykiske helse vil derfor kunne beskrives som en viktig problemstilling for skolen, og samfunnet generelt. Mathiesen m. fl. (2007) viser i sin rapport om psykisk helse i Norge til at utbredelsen av psykiske vansker blant norske barn er på lik linje med andre europeiske land, og også kanskje noe lavere.

### 2.1.1 Fysisk aktivitet og psykisk helse

Fysisk aktivitet blir beskrevet av Caspersen m. fl. (1985) som enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning av energiforbruket utover hvilenivå. Fjørtoft m. fl. (2018) viser til at barne- og ungdomsårene representerer en periode i livet der grunnlaget for fysisk og psykisk helse etableres, og at erfaringer med fysisk aktivitet som barn i stor grad kan påvirke hvor fysisk aktiv man er senere i livet. Innenfor dette har skolen et stort ansvar. Dette ser vi i læreplanen for kroppsøving, der det mest sentrale i faget er å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette vil si at ett av kroppsøvingsfagets viktigste formål er å få elevene til å utvikle kompetanse til å forstå og sette pris på fordelene med fysisk aktivitet gjennom et langt livsløp.

Det er godt dokumentert at det er et forhold mellom fysisk aktivitet og god psykisk helse. Dette ser vi blant annet i forskningen til Tyson m. fl. (2010) fra England, som gjennom sin studie på 100 studenter observerte store forskjeller på den psykiske helse hos de som var i lite fysisk aktivitet og de som var mindre fysisk aktive. Deres funn indikerte at de som er i mye fysisk aktivitet har bedre psykisk helse enn de som er i mindre fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet er også assosiert med noe redusert angst og depresjon hos folk flest (Welsh & Labbe, 1994),( Brown & Lawton, 1986) og (Norris m. fl., 1992). Det er svært få av studiene som er sett på i denne undersøkelsen som viser til negative effekter ved fysisk aktivitet blant barn og unge med psykiske vansker. Det er likevel verdt å merke seg at forskning som omhandler spiseforstyrrelser og denne type psykiske vansker ikke er gjennomgått i denne studien. I en studie gjennomført av Bell m. fl. (2019) i England ble det undersøkt om det var noen sammenheng mellom fysisk aktivitet og psykisk helse for britiske 12- og 13-åringer. Her ble



det konkludert med at studien ikke fant sterke beviser for at fysisk aktivitet bedrer psykisk helse eller reduserer symptomer på dette. Bell m. fl. (2019) viser likevel til at fysisk aktivitet har potensial til å redusere symptomer på psykiske vansker, og at det må forskes mer innen dette feltet.

### 2.1.2 Psykiske helsefordeler med fysisk aktivitet

Det er funnet mange psykiske helsefordeler av å være i fysisk aktivitet, og i dette avsnittet vil de mest sentrale bli gjennomgått. Ifølge Martinsen m. fl. (2004) kan fysisk aktivitet bidra til forbedret fysisk selvfølelse og andre former for selvoppfatning, som eget kroppsbilde. Videre er disse positive effektene best dokumentert hos barn og eldre, og sjansen for bedret selvfølelse er større for individer som har dårlig selvbylde fra før. Martinsen m. fl. (2004) hevder disse positive effektene er best dokumentert for kondisjons- og vekttrening. Det er likevel viktig å påpeke at det er individuelle forskjeller, og at alle former for fysisk aktivitet er bedre for kropp og helse enn å være fysisk inaktiv (Hjelle, 2020). Andre positive psykiske helsegevinster ved fysisk aktivitet er at det kan være stressreducerende, gi bedre søvn og bidra til bedre kreativitet og tenking (Martinsen m. fl., 2004). Dette begrunnes med at mennesker som er mer aktive bedre tåler fysiske stressreaksjoner, og at dette også videreføres til å bedre håndtere andre stressmomenter i hverdagen. Martinsen m. fl. (2004) poengterer også at bedret søvn blant fysisk aktive rapporteres av fysisk aktive, og at det kan være vanskelig å si sikkert om dette er tilfellet ut fra slike rapporter. Folkehelseinstituttet (2018) viser til at angst og depresjon er de vanligste formene for psykiske plager blant barn og unge. Disse lidelsene er vidt studert opp mot fysisk aktivitet, og Hjelle (2020) viser til at den første artikkelen om fysisk aktivitet og depresjon ble publisert i det vitenskapelige tidsskriftet «American Journal of Insanity» i 1905. Mekanismene bak depresjon er ikke fullstendig kartlagt, og årsakene kan være mange og svært forskjellige fra individ til individ. Det er likevel oppdaget at mangel på serotonin, noradrenalin og dopamin i hjernen forklarer de aller fleste symptomene på depresjon blant pasienter. Denne oppdagelsen begrunnes med at medisiner som øker mengden av disse tre stoffene gjør pasienter mindre deprimerte (Hjelle, 2020). Videre viser Hjelle (2020) til at fysisk aktivitet naturlig øker mengden av alle disse tre stoffene i hjernen, og at det i motsetning til antidepressive medikamenter ikke har bivirkninger.

### 2.1.3 Kroppsøving og psykisk helse

Kroppsøving er det faget på skolen der elevene i størst grad har mulighet til å få brukt kroppen til fysisk aktivitet. Utdanningsdirektoratet (2020) viser til at kroppsøving gir mulighet til kroppslig læring, og at dette handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede. Kroppsøving er altså en viktig arena for å oppleve mestringsfølelse gjennom fysisk aktivitet, og for å skape sunne verdier og styrke egen selvtillit gjennom utvikling av kroppsbevissthet. I avsnittet over ble det vist til psykiske helsefordeler ved å være i fysisk aktivitet, og kroppsøving som skolefag har et ansvar for å bidra til at elever får et positivt og sunt forhold til fysisk aktivitet. En av utfordringene er da å finne ut av hvordan man som kroppsøvingslærer kan jobbe mot dette. Fleming & Kearns (2022) mener kroppsøvingslærere er unikt posisjonert til å bidra til elevenes psykiske helse gjennom egen undervisning. For at dette skal være mulig er det viktig at kroppsøvingslærere har tilstrekkelig kunnskap innen feltet. En studie av Mong (2016) viser at til tross for at kroppsøvingslærere legger vekt på både det fysiske- og psykiske aspektet når de skal definere helse, er det i stor grad det fysiske som blir prioritert i undervisningen. Det kan være utfordrende som kroppsøvingslærer å vite hvordan man skal jobbe for å legge til rette for undervisning som styrker elevenes psykiske helse. En faktor som kan påvirke dette er elevenes motivasjon.

## 2.2 Motivasjon

Det å motivere elevene er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) en av de største utfordringene lærere står overfor. Det er store variasjoner i elevenes motivasjon i de fleste kroppsøvingsklasser, fra elever som viser høy motivasjon for oppgavene de skal løse til elever som viser lav interesse for disse. Elevene som viser liten interesse for skole yter ofte liten innsats på skolen, og er vanskelig å motivere. Skaalvik & Skaalvik (2015) mener at sviktende motivasjon er et alvorlig problem i skolen fordi motivasjon fremmer læring og senere valg. Dette er også svært relevant for kroppsøvingfaget, og fysisk aktivitet. Gagne m. fl. (1997) viser til at motivasjon gir energi, styrer viljen og driver handlinger. Vi kan med andre ord si at vår motivasjon påvirker alt vi foretar oss i hverdagen. Resultatet av motivasjon er bestemt av tidligere erfaringer, tanker og opplevelser. Dette gjør at motivasjon er et viktig begrep også når det kommer til fysisk aktivitet (Martinsen m. fl., 2014).

### 2.2.1 Indre Motivasjon

Indre motivasjon defineres av Reiss (2012) som å gjøre noe fordi man har lyst. Eksempelvis vil et barn som hopper på trampoline kun fordi barnet vil det selv defineres som en indre motivert aktivitet. Dette fordi barnet ikke påvirkes av noe annet enn den indre lysten til å utføre aktiviteten. For å kunne kalle en aktivitet for indre motiverende må elevene føle seg fri fra ytre press, som belønning i form av karakterer eller andre betingelser. Jakobsen (2012) viser til at man kan snakke om indre motivasjon når handlingen oppleves som autonom, og at handlinger ikke kan defineres som indre motivasjon under forhold der kontroll eller forsterkning er grunnlaget for deltakelse. Jakobsen (2012) hevder videre at det som skjer når man begynner å kontrollere og belønne aktiverteert som i utgangspunktet var indre motivert, er at man flytter oppfattet årsakssammenheng fra indre til ytre motivasjon. Dette kan igjen føre til redusert indre motivasjon. Vi kan med andre ord si at dersom en elev har funnet en løsning på en gitt oppgave som ikke stemmer overens med løsningen læreren hadde sett for seg, kan elevens indre motivasjon for å lykkes med oppgaven reduseres dersom læreren retter på eleven og insisterer på at oppgaven skal utføres slik læreren hadde tenkt. Ifølge Jakobsen (2012) kan det føre til redusert indre motivasjon om læreren pålegger eleven å finne en løsning som kan virke meningsløs siden eleven allerede hadde løst oppgaven på sin måte.

### 2.2.2 Ytre motivasjon

Ytre motivasjon defineres av Reiss (2012) som jakten på belønning eller stimulering utenfra. Ryan & Deci (2009) gir et mer nyansert syn på ytre motivasjon ved at de skiller mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Dette forklares ved at kontrollert ytre motivasjon er påtvunget. Dette støttes av Gagné & Deci (2005) som hevder at kontrollert ytre motivasjon innebærer at en ikke har noe valg, og at man har en følelse av at man er tvunget til å utføre oppgaven. Den mest ekstreme formen for kontrollert ytre motivasjon er når en elev utfører en oppgave kun for å oppnå belønning eller for å unngå en form for straff. Vi kan med andre ord si at eleven selv ikke har noe lyst til å gjennomføre oppgaven som er gitt, men føler seg tvunget til å gjennomføre den likevel. Den andre formen for ytre motivasjon Ryan & Deci tar for seg er autonom ytre motivasjon. Innenfor dette mener Ryan & Deci (2000) at elevene har tatt inn til seg skolens verdier for elevatferd, og også verdien i å lære seg skolefagene. Vi kan da si at de nå utfører oppgavene sine fordi de ser verdien i å kunne det de lærer om, ikke bare for å unngå å gjøre det dårlig i fagene som i kontrollert ytre motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2015) sammenligner autonom ytre motivasjon med en mann som vasker gulvet sitt og

støvsuger hver uke. Dette er ikke en aktivitet han liker å gjøre og han får ingen belønning for det, men han gjør det likevel fordi han ser verdien av å ha et rent hus. Deci & Ryan (2000) hevder at ved å sammenligne personer som er indre motivert for en aktivitet opp mot personer som kun er ytre motivert, kan man se at de som er indre motiverte viser mer interesse, begeistring og selvsikkerhet.

Hvilken type motivasjon elevene har, kan ifølge Tvedt (2022) være enda viktigere enn om motivasjonen er sterk eller svak. I undervisningssammenheng vil det derfor være avgjørende å undersøke hva det er som er kilden til motivasjon for enkeltelever. Tvedt (2022) viser til ulike eksempler på motivasjonskilder for elever, som en genuin interesse for faget, at eleven ser verdien av arbeidet for framtidige mål, en frykt for å mislykkes, eller for å unngå skam. Det er flere studier som konkluderer med at elever som i hovedsak er ytre motivert i form av at de søker bekreftelse eller ønsker å unngå skam, har større risiko for å utvikle emosjonelle problemer i form av blant annet engstelse og utmattelse (Daniels m. fl., 2008, Tuominen-Soini m. fl., 2008). Det er likevel ikke gitt at elever er avhengige av en genuin interesse for skolearbeidet de gjør for å gjøre det bra på skolen. Dette ble konkludert med i en finsk studie av Wang m. fl. (2015). Resultatene i denne studien tydet på at det ikke nødvendigvis var en sammenheng i at elever med synkende interesse og glede av skolearbeid hadde en dårligere karakterutvikling enn medelever med glede over skolearbeidet. Wang m. fl. (2015) kom likevel fram til at synkende emosjonelt engasjement over tid hang sammen med depressive symptomer.

### 2.2.3 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien, eller Self-Determination Theory (SDT) ble utviklet av Deci & Ryan (1985). Innenfor denne teorien er målet å tilnærme seg motivasjon ved bruk av tradisjonelle empiriske metoder, samtidig som det benyttes en metateori som fremhever menneskers indre ressurser for personlighetsutvikling og atferdsmessig selvregulering (Ryan m. fl., 1997). Selvbestemmelsesteorien er en av de mest brukte teoriene for å studere motivasjon innen kroppsøving. Dette er ikke overraskende med tanke på dens størrelse og relevans for faget. Teorien er ifølge Jakobsen (2012) en omfattende sosialkognitiv teori som fokuserer på de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette støttes av Ntoumanis (2012), som hevder at selvbestemmelsesteorien legger til grunn disse behovene, og at alle må oppfylles for at man skal være indre motivert. Vi kan med andre ord

si at denne teoriens hovedmål er å undersøke menneskers iboende vekst-tendenser og medfødte psykologiske behov. Innenfor selvbestemmelsesteorien er det flere mindre teorier. Videre skal jeg vise til teorien om grunnleggende psykologiske behov, som er en mindre teori innenfor selvbestemmelsesteorien.

#### 2.2.4 Grunnleggende psykologiske behov

Ryan & Deci (2000) har gjennom sine undersøkelser kommet fram til at de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet må tilfredsstilles livsløpet for at et individ skal kunne oppleve en pågående form for integritet og velvære. Vi kan ut ifra dette tolke at disse tre behovene må være på plass for at et individ skal få tilfredsstilt sine psykologiske behov. Videre mener Ryan & Deci at det å spesifisere disse psykologiske behovene som essensielle, innebærer at individer ikke kan blomstre uten å tilfredsstille alle behovene (Ryan & Deci, 2000). Under dette spesifiseres det at alle tre behovene er like viktige. Det er naturlig for hvert individ å føle at man selv bestemmer hva man ønsker å gjøre, at man opplever en følelse av å ha kompetanse innen det man gjør, og at man føler en tilhørighet til aktiviteten eller oppgaven man utfører. Følelsen av å få tilfredsstilt disse behovene vil kunne føre til bedre ytelse, mens det vil ha motsatt effekt dersom disse grunnleggende psykologiske behovene ikke blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2002).

##### 2.2.4.1 Behovet for autonomi

Behovet for autonomi viser ifølge Ryan & Deci (2002) til det å oppleve at man er opphavet eller kilden for egen oppførsel. Autonomi dreier seg i denne sammenhengen om å handle ut fra interesse og integrerte verdier. Dette støttes av Jakobsen (2012) som mener at autonomi er våre behov for å ta egne valg for ulike handlinger. Dette vil for elever si å føle seg fri fra kontroll, straff, tvang og overvåkning. I undervisningssammenheng vil dette blant annet være i hvilken grad lærerne legger opp til elevmedvirkning, eller hvilke former for oppgaver som benyttes i undervisningen. Ifølge Federici & Skaalvik (2017) må behovet for autonomi også ses i sammenheng med elevenes behov for å oppleve mestring. Vi kan ut ifra dette si at graden av autonomi og selvbestemmelse bør tilpasses elevenes individuelle nivå, da det ikke vil ha noen hensikt å gi elevene åpne oppgaver om ingen av de mulige løsningene er realistiske for de å få til. Federici & Skaalvik (2017) viser til at konsekvensene kan være at elevene mister troa på seg selv og egen kompetanse om læreren ikke ivaretar disse perspektivene om tilrettelegging innenfor autonomistøtte i undervisningen.

En studie utført av Standage m. fl. (2006) i England viste at elever gjennom autonomistøtte fra kroppsøvingslæreren fikk mer opplevd autonomi og kompetanse. En slik framgangsmåte kan være nyttig for elevenes motivasjon i faget, noe Taylor & Ntoumanis (2008) kom fram til i sin studie. I denne studien viste resultatene at elevers oppfatning av lærernes bruk av autonomistøtte, struktur og involvering kan påvirke elevenes egen autonome motivasjon i faget på en positiv måte. Dette vil si at lærerne la til rette for aktiviteter som var utformet på en måte som ga elevene frihet i måten man kunne løse oppgaver på. Denne formen for åpne oppgaver bidro til å styrke elevenes motivasjon for å finne kreative måter å løse det på (Taylor & Ntoumanis, 2008). Det kan likevel være flere utfordringer med å legge opp til undervisning der elever får ta mange av valgene for innholdet i undervisningen. Dette påpekes i en studie av Lagestad (2017), som viser til at til tross for at selvbestemte aktiviteter kan være en god tilnærming for å skape deltagelse og mestring blant elever, er det også arbeidskrevende for en lærer å legge opp til og kan føre til lite variasjon i undervisningen. Lagestad (2017) viser videre til at det er uklart hvorvidt en slik tilnærming er mulig å gjennomføre med store elevgrupper som trenger mye oppfølging. En studie gjennomført av Alderman m. fl. (2013) viser til at det er viktig å identifisere effektive strategier som kan innarbeides i kroppsøving for å sørge for at alle elever vil synes det er gøy å være i aktivitet. Alderman m.fl. (2013) mener videre at slike strategier er sentrale for å øke sjansen for at elever får en varig fysisk aktiv livsstil.

#### 2.2.4.2 Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse viser ifølge Ryan & Deci (2002) til å føle seg effektiv i interaksjonene med miljøet rundt seg og å oppleve muligheter til å øve på å uttrykke egne kapasiteter. Ryan & Deci (2002) mener videre at behovet for kompetanse leder individer til å oppsøke utfordringer som er optimale for deres ferdigheter og som bidrar til å opprettholde og utvikle disse ferdighetene gjennom aktivitet. Ut ifra dette mener de at kompetanse ikke er en oppnådd ferdighet eller evne, men en følelse av selvtilit og effekt i handling. Vi kan med andre ord si at behovet for kompetanse handler om en følelse av mestring innenfor en gitt oppgave. Det er likevel viktig å poengtere at dette behovet gjelder en følelse av selvtilit og mestring, og ikke nødvendigvis at man har ekstremt høye ferdigheter innen det man utøver. Ryan & Deci (2000) viser til at tilbakemeldinger kan bidra til elevenes opplevelse av kompetanse og dyktighet. Gjennom oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger vil det derfor være mulig å oppnå elevenes behov for kompetanse innen en gitt oppgave.

#### 2.2.4.3 Behovet for tilhørighet

Behovet for tilhørighet viser ifølge Ryan & Deci (2002) til følelsen av å være tilknyttet andre, at man bryr seg om andre og at de bryr seg om deg. Det handler om å føle tilhørighet både til andre individer og til samfunnet rundt seg. Jakobsen (2012) supplerer med at tilhørighet er behovet mennesker har for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre. I undervisnings- og skolesammenheng er relasjoner et viktig begrep innen dette behovet. Både relasjonen til lærer og relasjoner til resten av elevgruppa er viktig for at enkeltelever skal føle tilhørighet. Federici & Skaalvik (2017) viser til at relasjonen mellom læreren og eleven er viktig for elevenes faglige utvikling og sosiale trivsel. Elevene som har en god relasjon til læreren, tar også oftere faglig initiativ og har høyere forventninger til å mestre oppgaver de får på skolen. Videre viser Federici & Skaalvik (2017) til at elever som føler stor grad av tilhørighet viser større innsats, utholdenhet og engasjement. En amerikansk studie gjennomført av Davis (2006) viser også at elever som får dekt behovet for tilhørighet og viser større grad av hjelpesøkende atferd sjeldnere er i konflikter med andre elever og lærere. En av flere ulike årsaker til dette kan være elevenes opplevelse av trygghet ved å føle tilhørighet til resten av elevgruppa og læreren. Behovet av tilhørighet kan også beskrives som et godt læringsklima. Et godt læringsklima handler ifølge Munthe (2016) om at det er positive forhold i hele elevgruppa, og mellom elever og lærere. Dette vil si at relasjonene mellom lærer-elev og elev-elev er sentrale for at alle elevene skal ha et godt læringsklima. Munthe (2016) beskriver videre at det er viktig for elevene at lærerne ser dem, bryr seg om dem, har tro på dem og forventninger til dem. Relasjonene mellom elevene internt i klassen er også viktig for elevenes følelse av tilhørighet. Munthe (2016) forklarer at betydningen av jevnaldrende øker i takt med utvikling og forandring av egen kropp og kognitive funksjoner. I denne fasen øker også avvisningen. Dette er noe som oppleves mer av enkelte, og kan forårsake ensomhet, angst og depresjon (Munthe, 2016). Det å ha gode relasjoner til både lærere og medelever er derfor viktig for å trives på skolen, og få dekt behovet for tilhørighet.

## 3 Metode

Ved planlegging og gjennomføring av et forskningsprosjekt er det viktig at man har noen klare tanker på hvordan man vil samle inn data, hvordan datamaterialet skal behandles og analyseres, og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for hver enkelt studie. Tradisjonelt har mye av diskusjonene rundt vitenskapelig metode dreid seg om hvilken form for data som er best egnet for å få kartlagt sosiale fenomener og menneskelig atferd (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er også svært relevant i dette prosjektet, der målet er å finne ut av hva kroppsøvingslærere gjør for å motivere elever med psykiske vansker, og hvordan dette kan gjøres på best mulig måte. I denne delen av oppgaven vil det bli vist til metoden som er tatt i bruk i undersøkelsen. Denne oppgavens paradigme vil gjøres rede for, og studiens innsamlingsmetode for data og utvalg av deltagere vil bli forklart. Det vil også vises til etiske hensyn man må ta for studien, og hvordan datamaterialet er analysert for å komme fram til resultatene.

### 3.1 Overordnet studiedesign

Denne studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt er i det fortolkende paradigmet, der målet er å undersøke et forskningsspørsmål ved menneskelige erfaringer (Kivunja & Kuyini, 2017). Det er en kvalitativ studie som har som formål å undersøke hvordan et utvalg av kroppsøvingslærere jobber for å motivere elever med psykiske vansker for å unngå frafall og fritak fra undervisningen. For å undersøke dette er det blitt gjennomført semi-strukturerte intervju med fire kroppsøvingslærere som har erfaring med å undervise elever med psykiske vansker. Siden målet med denne studien er å undersøke hvordan lærere jobber for å motivere elever med psykiske vansker, baseres denne studien på et fenomenologisk studiedesign. Dette går ut på å studere hvordan ulike individer erfarer fenomenet som undersøkes (Creswell & Poth, 2016).



## 3.2 Studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt

I planleggingsfasen til denne studien måtte jeg ta stilling til studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Det første jeg gjorde var å finne ut hvilket paradigme jeg ville ta utgangspunkt i. Paradigme beskrives av Mackenzie & Knipe (2006) i pedagogisk kontekst som forskerens «verdensbilde». Vi kan si at et paradigme kan sees på som et perspektiv til hvordan man kan lære å forstå verden. Creswell (2014) går videre på denne beskrivelsen ved å forklare paradigmer som en generell filosofisk orientering om verden og type forskning som skal gjøres i en studie. Det er flere ulike paradigmer, og valg av paradigme påvirker epistemologien og ontologien til studien. Epistemologi brukes i forskning til å beskrive hvordan man kan komme fram til kunnskap. Innenfor dette er det viktig å stille spørsmål som «Hvordan vet vi det vi vet?» (Kiyunja & Kuyini, 2017). Ut ifra dette kan vi derfor si at epistemologi beskriver hvordan man stiller seg til kunnskap, og hvordan man samler inn data og har tiltro til dem. Ontologi går på antagelser vi gjør oss for å forstå meningen av noe eller essensen av det sosiale fenomenet som skal undersøkes (Kiyuna & Kuyini, 2017). Ut ifra dette kan vi si at ontologi handler om synet man har på virkeligheten, og om det er en eller flere virkeligheter. Denne studien baserer seg på det fortolkende paradigmet, der kunnskap må tolkes og det fins flere virkeligheter (Mackenzi & Knipe, 2006).

### 3.2.1 Fortolkende paradigme

Det fortolkende paradigme beskrives av Kivunja & Kuyini (2017) som å forstå verden gjennom menneskelige opplevelser og erfaringer. Innenfor dette paradigmet søker individer forståelse av verden gjennom subjektive betydninger av det de opplever (Creswell, 2014). I det fortolkende paradigmet går ikke befestet teori foran forskning, men følger forskningen så dataene som samles inn og analyseres kan støttes av teori (Kivunja & Kuyini, 2017). Det er likevel viktig å være klar over egen bakgrunn og erfaringer som forsker når man benytter seg av dette verdensbildet. Dette er viktig fordi resultatene kommer fra en delvis subjektiv analyse av deltagernes egne opplevelser og erfaringer (Mackenzie & Knipe, 2006). Dette prosjektet går inn under det fortolkende paradigmet fordi dataene som danner grunnlaget for resultatene i undersøkelsen baseres på kroppsøvingslæreres egne opplevelser og erfaringer. Målet er å finne ut hvordan kroppsøvingslærere opplever å undervise elever med psykiske vansker, og hvordan de jobber for at disse elevene skal ønske å delta i undervisningen. Det finnes mange forskjellige beskrivelser av virkeligheten, og målet i denne studien er å samle

inn erfaringene fra flere ulike kroppsøvingslærere. Disse dataene tolkes videre av forsker på en så objektiv måte som overhodet mulig, og danner grunnlaget for resultatene av undersøkelsen.

### 3.3 Kvalitativ metode

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse. Intensjonen med kvalitativ forskning er ifølge Postholm & Jacobsen (2018) å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sin hverdag, og hva disse handlingene betyr for dem. Kvalitativ forskning handler om å forstå betydningen av hendelser, situasjoner og handlinger ut ifra deltagerens perspektiv (Maxwell, 2009). Vi kan ut ifra dette si at fortolkning er sentralt i kvalitativ forskning, fordi man som forsker må forsøke å forstå og fortolke andre individers hverdag og handlinger. Dette understrekes av Postholm og Jacobsen (2018), som mener at hovedmålet med kvalitative studier er å beskrive og forstå «den andre». Maxwell (2009) påpeker at det man i kvalitativ forskning prøver å forstå hvordan individer handler i en bestemt kontekst, og hvordan de påvirkes av denne konteksten. Dette vil med andre ord si at det forskes innenfor spesifikke rammer, og at resultatene derfor kan være vanskelig å generalisere for en større del av samfunnet. Innenfor kvalitativ forskning er det mange ulike måter å designe en studie. Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ studie fordi jeg ønsket å undersøke hva kroppsøvingslærere gjør for å motivere elever med psykiske vansker, og hvordan de opplever at det de gjør fungerer.

#### 3.3.1 Fenomenologi

Denne undersøkelsen baseres på et fenomenologisk studiedesign. Dette kan vi si fordi målet med studien er å undersøke hvordan lærere jobber for å motivere elever med psykiske vansker i kroppsøving, og fenomenologi går ut på å studere et fenomen gjennom hvordan det oppleves for ulike individer (Creswell & Poth, 2016). Gjennom å samle data fra flere individer innen samme problemstilling vil det være mulig å finne likheter og forskjeller i deres opplevelse av fenomenet. På denne måten vil man kunne finne hovedtrekkene ved fenomenet (Creswell & Poth, 2016). Videre viser Creswell & Poth (2016) til hovedtrekk med fenomenologiske studier. Først må man ha et fenomen man ønsker å utforske. Videre må studien gjennomføres med deltagere som har opplevd dette fenomenet. Det er også viktig at studien gjennomføres med forsker så nøytral til fenomenet som mulig (Creswell & Poth,

2016). I denne studien vil fenomenet som er felles for alle deltagerne være erfaringen med å undervise elever med psykiske vansker i kroppsøving. Disse lærerne blir intervjuet innenfor dette temaet, og datamaterialet vil bestå av lærernes subjektive opplevelser og erfaringer, som videre tolkes og beskrives av forskeren.

### 3.3.2 utfordringer med kvalitative studier og fenomenologi

Til tross for de mange fordelene med kvalitativ forskning medfører det også noen utfordringer. Bryman (2016) viser til flere vanlige punkter for kritikk som rettes mot kvalitativ forskningsmetode. Det vises til at kvalitativ forskning er for subjektivt, vanskelig å replisere, problemer med generalisering og mangel på åpenhet (Bryman, 2016). Argumentene for at det er for subjektivt viser til at funnene fra slike studier ofte er for avhengige av forskerens subjektive syn på hva som er relevant og viktig. De andre nevnte utfordringene med kvalitativ forskning viser til at det forskes på små grupper som gjør det vanskelig å generalisere, og det er vanskelig for andre å få innblikk i hva som faktisk ble gjort av forskeren underveis i prosessen for å komme fram til konklusjonene (Bryman, 2016). Noe som likevel kan være med på å forsvare kvalitativ forskning er at målet ikke nødvendigvis er å finne resultater som kan generaliseres, men å få frem individers erfaringer innenfor bestemte tema.

Det er i likhet med kvalitative studier generelt rettet kritikk mot fenomenologi som studiedesign. Creswell & Poth (2016) viser til at fenomenologi krever en viss forståelse av de bredere filosofiske forutsetningene, og at disse ikke er lette å se i en skriftlig fenomenologisk studie. En annen utfordring i fenomenologi er å finne deltagere som har opplevd et tilnærmet likt fenomen. I forskjellige temaer kan det være vanskelig å finne deltagere som alle har opplevd fenomenet det forskes på (Creswell & Poth, 2016). Det pekes også på at det i likhet med kvalitativ forskning generelt, kan være vanskelig for forsker å plassere egne forståelser og erfaringer i arbeid med en fenomenologisk studie (Creswell & Poth, 2016). Det vil likevel være mulig å gjennomføre på en god måte om alle stegene i prosessen gjøres rede for, og riktig framgangsmåte er benyttet. I denne studien har alle lærerne som deltar erfaring med å undervise elever med psykiske vansker i kroppsøving. Med andre ord har alle deltagerne opplevd fenomenet. Selv om alle lærerne har opplevd å undervise elever med psykiske vansker i kroppsøving, vil fenomenene likevel ikke være helt like med tanke på hvor ulike vanskene og behovene hos de ulike elevene er. Det bør merkes at selv om forskjellige elever

har ulike vansker og behov, er målet med denne studien å undersøke lærernes erfaringer med dette. vi kan derfor si at et fenomenologisk studiedesign kan egne seg for denne type studier.

### 3.4 Metode for datainnsamling

I dette prosjektet benyttes intervju som metode for innsamling av data. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er intensjonen i et forskningsintervju å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk. I en intervjusetting leder vanligvis forskeren an intervjuet, og stiller spørsmål som skal forsøke å svare på den valgte problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som vist til tidligere baserer denne studien seg på et fenomenologisk studiedesign. Dette setter enkelte føringer for hvordan intervjuet bør gjennomføres, med tanke på at man i fenomenologi er ute etter deltagerens erfaringer. Det er flere ulike former for intervju, og i studien min benyttes semi-strukturerte intervju som metode for datainnsamling.

#### 3.4.1 Utvalg av deltagere

Deltagerne i dette prosjektet ble rekruttert på følgende inklusjons- og eksklusjonskriterier: Deltagerne måtte undervise eller tidligere ha undervist kroppsøving på ungdomstrinn, ha minst 30 studiepoeng i kroppsøving og ha undervist i faget i minst 5 år. Kjønn og alder på deltagerne var ikke relevant for denne studien. Det ble rekruttert fire deltagere ved to forskjellige skoler jeg har vært tilkallingsvikar på. Disse ble kontaktet gjennom faglederne for ungdomstrinn ved de ulike skolene, som er mine kontaktpersoner. Jeg fikk deretter epost-adressen til de aktuelle lærerne som traff kriteriene, og kontaktet de med en forespørsel om å delta på intervju med vedlagt informasjonsskriv (Vedlegg 3). Fire deltagere er vanligvis noe lavt for en undersøkelse som dette. jeg vurderte likevel datamaterialet som tilstrekkelig til bruk for denne masteroppgaven etter jeg hadde gjennomført de fire intervjuene.

Denne formen for utvalg beskrives av Bryman som bekvemmelighetsutvalg. Dette er en type utvalg som velges ut ifra tilgjengelighet (Bryman, 2016). Dette vil si at disse deltagerne var tilgjengelige for meg siden jeg hadde jobbet på samme skole som de før, og visste hvem de var. Dette gjorde det enklere å kontakte de og sannsynligvis enklere å få de med på intervju enn om jeg hadde sendt mail til lærere jeg aldri har vært i kontakt med på ukjente skoler.

### 3.4.2 Semi-strukturert intervju

Kvale & Brinkmann (2015) viser til at det semi-strukturerte intervjuet har som formål å forstå deltagerens perspektiv og verdensbilde. I denne formen for intervju er målet å skape kunnskap gjennom samtale mellom den som gjennomfører selve intervjuet, og den som blir intervjuet. Videre beskriver Kvale & Brinkmann (2015) denne intervjuformen som åpen. Dette til tross for at det er laget en intervjuguide med forberedte spørsmål på forhånd. Dette understrekes med at forskeren har mulighet til å komme med relevante oppfølgingsspørsmål for å gå dypere inn i tema eller hente ut mer informasjon underveis i samtalen ut ifra svarene som blir gitt. Relevante oppfølgingsspørsmål kan bidra til å holde samtalen innenfor temaet man ønsker å undersøke, samtidig som deltageren får uttrykt sine perspektiver grundig. Muligheten til å få en detaljert beskrivelse av de ulike deltagerens erfaringer og perspektiver, gjør ifølge Barribal & While (1994) at semi-strukturerte intervjuer egner seg godt til å utforske verdier, motiver og holdninger. Barribal & While (1994) viser videre til at denne intervjuformen gir forskeren mulighet til å observere ikke-verbale faktorer, som kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Ved at forskeren observerer dette, kan det være lettere å komme med relevante oppfølgingsspørsmål for å komme dypere inn på tema. Dette gjelder spesielt om temaet er sensitivt, og det er vanskelig for deltager å uttrykke seg kort og konsist. Dette understøttes også av Kallio m. fl. (2016), som også viser til disse mulighetene for observasjon av ikke-verbal kommunikasjon i semi-strukturerte intervju. Intervjuene som ble gjennomført for denne studien ble tatt opp på diktafon. De ble deretter ordrett transkribert for å få med en så detaljrik beskrivelse av deltagerens erfaringer som mulig.

### 3.4.3 Intervjuguide

Til hjelp for gjennomførelse av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (Vedlegg 1). Med semi-strukturert intervju var ikke tanken at alle intervjuene måtte gjennomføres med nøyaktig samme oppfølgingsspørsmål, fordi de ulike svarene deltagerne ga ville føre til forskjellige ting som var interessant å gå dypere inn på. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet ut ifra teori innen motivasjon, fysisk aktivitet og psykisk helse. I utformingen av de ulike spørsmålene prøvde jeg så godt det lot seg gjøre å ikke la mine egne erfaringer og standpunkter påvirke hvordan spørsmålene ble til. Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert som ganske åpne spørsmål. Åpne spørsmål er ønskelig fordi man i en slik studie som dette ønsker ganske utdypende og forklarende svar. Dette støttes av Postholm & Jacobsen (2018)

som viser til at intervjuguidens spørsmål skal hjelpe forskeren til å besvare problemstillingen, mens oppfølgingsspørsmål kan komme underveis for å oppnå dybde, detaljer og nyanser i intervjuet. Da intervjuguiden ble utformet, var målet også å prøve å ikke formulere ledende spørsmål. Disse kan oppstå fordi forskeren også har en bakgrunn og egne erfaringer, men man må likevel opptre så nøytralt man kan for å få resultater innen tematikken man forsker på. For at svarene i intervjuene skulle kunne sammenlignes i analyseprosessen valgte jeg å ha den endelige intervjuguiden klar før første intervju, og ikke forandre etter hvert som jeg intervjuet flere deltagere.

### 3.5 Ethiske aspekter

I arbeid med forskning er det viktig å ta hensyn til ulike etiske aspekter for den forskningen man gjennomfører. Før jeg begynte å kontakte deltagere for denne studien måtte jeg få godkjent søknad jeg sendte til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I denne søknaden ble det lagt ved intervjuguiden (Vedlegg 1) som beskrevet over, samt prosjektplan (Vedlegg 2) og info- og samtykkeskriv (Vedlegg 3). Prosjektplanen innebar en kort beskrivelse av hele prosjektet. Det ble beskrevet det ønskelige antall deltagere, målet med prosjektet, hvordan jeg tenkte å samle inn data, samt tenkt analysemetode. Info- og samtykkeskrivet var skrevet som skulle sendes ut til aktuelle deltagere i rekrutteringsprosessen til undersøkelsen. Dette skrevet inneholdt også info om målet med undersøkelsen. Det ble også beskrevet hva det innebar å delta i prosjektet, samt hvordan dataene skulle oppbevares og hvordan deltagerens personvern skulle ivaretas. I info- og samtykkeskrivet ble videre frivillighet gjort klart for de aktuelle deltagerne. Det var helt frivillig å delta i prosjektet, deltagerne hadde til enhver tid mulighet til å trekke seg, og det skulle ikke deles personidentifiserbare opplysninger. NSD-søknaden ble vurdert godkjent 08.02.2022 (Vedlegg 4).

Etter at NSD-søknaden ble godkjent ble det sendt ut e-post til de aktuelle deltagerne. Det ble deretter avtalt tidspunkt for gjennomførelse av intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført på skolene lærerne som deltok i prosjektet jobber på. Intervjuene varte mellom 30-45 minutter, og det ble benyttet diktafon for å ta opp lyd. Datamaterialet ble deretter overført til en minnepenn, som til enhver tid ble oppbevart på et trygt sted. Lydfilene ble transkribert av meg, og etter endt transkripsjon fikk alle deltagerne tilbud om å få tilsendt både lydfil og transkriberingen av deres intervju, så de kunne forsikre seg om at de hadde blitt sitert riktig. Etter intervjuene hadde deltagerne også mulighet til å trekke sitater eller svar de hadde gitt

underveis. Dette ble det gitt informasjon om før intervjuet startet, og det ble gjort for at deltagerne skulle få snakket så fritt som mulig uten å være redd for at noe de senere ville angret på ble tatt med videre i analyseprosessen.

### 3.6 Tematisk analyse

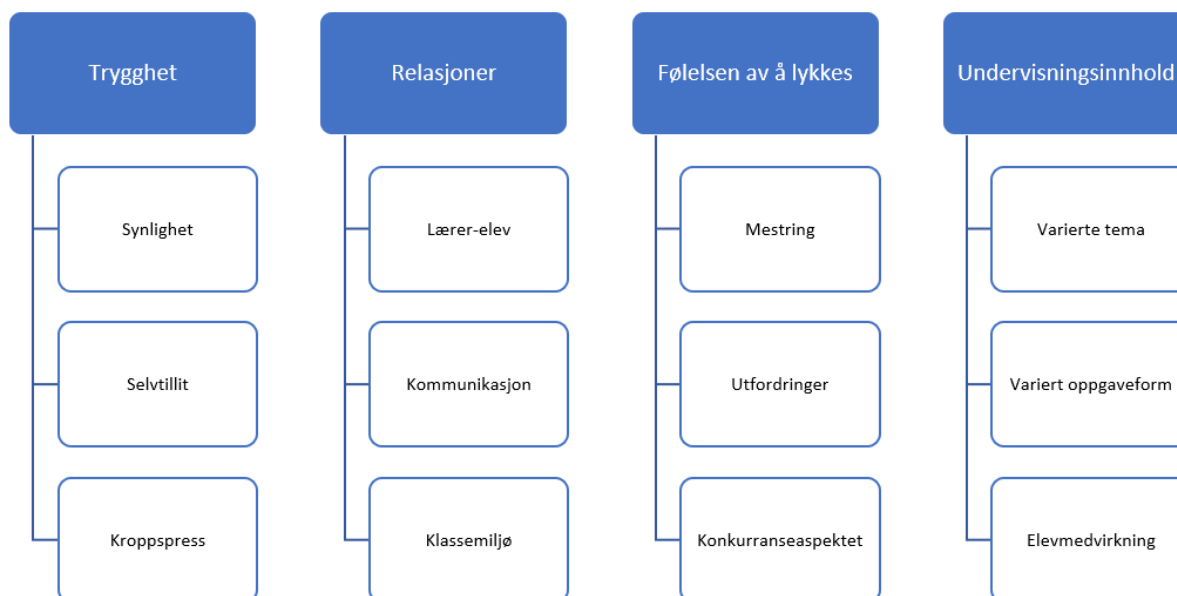
I denne oppgaven benyttes tematisk analyse for å analysere datamaterialet som er samlet inn. Braun m. fl. (2016) beskriver grunnleggende tematisk analyse som en måte å identifisere forskjellige mønstre eller tema i datamaterialet, og for å beskrive og tolke betydningen og viktigheten av disse. Målet med denne analysemetoden er at alle temaene til sammen skal utgjøre svaret på forskningsspørsmålet det forskes på (Johannessen m. fl., 2018). Tematisk analyse egner seg ifølge Braun m. fl. (2016) godt for å analysere menneskers opplevelser opp mot en bestemt problemstilling, og kan identifisere mønstre i individers handlinger, syn og perspektiver relatert til valgt problemstilling. Prosessen for å gjennomføre en tematisk analyse innebærer seks steg, og det er denne stegvise analyseprosessen som danner grunnlaget for resultatdelen for denne studien som kommer i neste del av oppgaven.

Det første steget innebærer å gjøre seg kjent med dataene som er samlet inn. Jeg transkriberte selv alle intervjuene. Selv om det var en tidkrevende prosess var det slett ikke bortkastet, fordi jeg gjennom transkriberingsprosessen utviklet en bedre forståelse for datamaterialet jeg hadde, som anbefalt av Braun & Clarke (2006). Gjennom transkribering og gjennomlesing av datamaterialet flere ganger begynte jeg å se ulike mønstre. Jeg hadde likevel ikke begynt på en håndfast kodingsprosess på dette tidspunktet, og leste gjennom dataene aktivt og åpent, som vist til av Braun & Clarke (2006).

Det andre steget handler om å generere de innledende kodene. I denne prosessen fremheves og settes det ord på viktige poenger i datamaterialet (Johannessen m. fl., 2018). Braun m. fl. (2016) viser til at disse kodene identifiserer og setter merkelapp på ting av interesse i datamaterialet som potensielt kan være relevant for å svare på forskningsspørsmålet. I dette steget begynte jeg å se etter ulike koder. Jeg plasserte alle svarene fra intervjuene i en tabell, der jeg hadde en egen kolonne for innledende koder jeg fant interessante underveis. Eksempler på innledende koder var blant annet relasjoner, være i aktivitet, mestring, klare forventninger osv. Disse tabellene resulterte i en datamatrix med det innledende arbeidet med å danne koder. Etter å ha sett på kodene jeg kom fram til sammenlignet jeg disse opp

mot problemstillingen for denne undersøkelsen, og om det var noe som viste seg interessant tidlig.

I det tredje steget begynte jeg å samle og sortere alle kodene for første gang. Dette gjorde jeg ved å fargekode for å lettere se hvilke koder som var beslektet. Som vist av Braun & Clarke (2006), begynte jeg med å analysere kodene og undersøkte om de kunne kombineres for å danne overordnede kategorier. Denne prosessen beskrives av Johannessen m. fl. (2018) som en kategorisering av det kodede datamaterialet. De første kategoriene jeg kom fram til var trygghet, mestring, relasjoner, undervisningsinnhold, tilrettelegging, elevmedvirkning og forebygging. Her så jeg fort at flere av disse temaene kunne slås sammen, og noen kunne også lukes bort fordi de ikke bidro til å svare på problemstillingen. Temaene jeg kom fram til presenteres figur 3.1, som er den første kategoriseringen av koder jeg gjorde.



**Figur 3.1: Første sortering av koder**

I det fjerde steget ble temaene gjennomgått på nytt. Dette steget har to nivåer av gjennomgang og raffinering av temaene. Først gjennomgikk jeg de kodede utdragene av dataene. Jeg måtte derfor lese alle utdrag av hvert tema jeg hadde kommet fram til, for så å bestemme om de formet et sammenhengende mønster som vist til av Braun & Clarke (2006). Etter gjennomlesing av utdragene for alle temaene jeg hadde kommet fram til samt aktuell empiri og teori ble disse temaene redusert til to hovedtemaer. I denne prosessen så jeg at temaene «trygghet» og «relasjoner» hadde mange likhetstrekk, og derfor kunne slås sammen.



Jeg så også at temaene «Følelsen av å lykkes» og «Undervisningsinnhold» hadde mange likhetstrekk, og også kunne slås sammen.

Det femte steget i denne prosessen handler om å definere og navngi de endelige temaene man har, ved å definere en klar mening for hvert av temaene (Braun & Clarke, 2006). Temaene jeg kom fram til presenteres i figur 3.2, og nærmere definisjon og forklaring av hovedkategoriene og undertema vil bli presentert i resultatdelen av denne studien.



**Figur 3.2: De endelige hovedtemaene**

Det sjette og siste steget i tematisk analyse er å rapportere resultatene man har kommet fram til i analyseprosessen. Dette steget starter ifølge Braun & Clarke (2006) først når alle kodene er plassert i definerte ferdige temaer. Johannessen m. fl. (2018) viser til at det er dette steget som vil være den synlige resultatdelen av oppgaven, og at de foregående stegene danner grunnlaget for det ferdige produktet som kommer fram som den skriftlige resultatdelen.

Braun & Clarke (2006) mener det er viktig i denne delen å gi tilstrekkelige bevis av temaene i datamaterialet. Dette kan blant annet gjøres gjennom å vise til eksempler som fanger essensen av de ulike kategoriene som skal svare på valgt problemstilling. Dette steget vil skrives som resultat-kapittelet i denne studien, der funnene vil bli presentert.

### 3.6.1 Fordeler og ulemper med tematisk analyse

Tematisk analyse som metode medfører både positive sider og potensielle fallgruver. Braun & Clarke (2006) viser til at en av metodens positive sider er fleksibiliteten man får. Tematisk analyse tillater et stort spekter av analytiske meninger, som gjør at den potensielle rekkevidden av det som kan bli sagt om dataene man har samlet inn er bred. En annen fordel ved bruk av tematisk analyse som trekkes fram av Braun & Clarke (2006) er at det er en relativt enkel og rask metode å lære. Dette gjør at det er en metode som er grei å følge og benytte seg av om man har lite eller ingen erfaring med kvalitativ forskning. Braun & Clarke (2006) viser også til at denne metoden kan være nyttig for å forske på sosiale forskningsspørsmål, og at det kan genereres uforventet innsikt innen ulike temaer. Dette kan være tilfellet fordi man i denne metoden tolker datamateriale som ofte baserer seg på intervju. I denne studien der intensjonen er å innhente deltagernes ulike erfaringer kan det komme opp ny informasjon man ikke har tenkt over før, som kan føre til at man kommer nærmere et svar på problemstillingen man undersøker.

Det er også potensielle fallgruver man bør være klar over, og passe seg for når man benytter seg av tematisk analyse som metode. En av de største fallgruvene innen denne metoden er ifølge Braun & Clarke (2006) at man ikke klarer å analysere dataene i det hele tatt. Dette kan oppstå ved at man kategoriserer datamaterialet sitt for så å kun gjengi dette i resultatdelen uten å ha gjort noen form for tolkning av datamaterialet. En annen, beslektet fallgruve av den første beskrevet er at forsker bruker sine egne forskningsspørsmål som temaer de utarbeidede kodene fordeles i (Braun & Clarke, 2006). Ved å gjøre dette er det heller ikke utført noen analyse eller tolkning av dataene, da de bare er blitt plassert under allerede formulerte forskningsspørsmål. En tredje fallgruve med tematisk analyse er at man lager temaer som overlapper eller som ikke henger sammen. Braun & Clarke (2006) påpeker at det er viktig at analysen fanger hoved-essensen av dataene, og at analysen blir for svak eller ikke tilstrekkelig om analysen ikke klarer å gi en rik beskrivelse av ett eller flere aspekter av datamaterialet. Fallgruve fire oppstår ifølge Braun & Clarke (2006) ved at det er manglende sammenheng mellom temaene man har kommet fram til og datamaterialet man startet med. Her er det viktig at forskeren forsikrer seg om at tolkningen og analysen stemmer overens med datamaterialet. Den femte og siste fallgruven innenfor tematisk analyse som belyses av Braun & Clark (2006) viser til at det ikke er sammenheng mellom dataene som er samlet inn og det teoretiske perspektivet man har valgt. Et eksempel relevant for denne oppgaven vil

være at resultatdelen ikke generaliserer for hele befolkningen, fordi det er en tematisk analyse av utsagn gitt fra en liten gruppe deltagere.

### 3.7 Troverdighet i kvalitativ forskning

For at studien som gjennomføres skal være kvalitetssikret er det viktig at den treffer kriteriene for evaluering av forskningen. Siden min studie ligger i det fortolkende paradigmet, og målet er å finne ut av andre individers historier og erfaringer blir ikke reliabilitet og validitet like relevant i dette prosjektet som det kanskje ville vært i en kvantitativ studie. Bryman (2016) hevder reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning ikke er så presist å benytte fordi begrepene ofte ikke treffer kvalitative studier som kvantitative. Et eksempel på dette er at validitet omtrent defineres av at noe måles. Bryman (2016) forklarer dette med at siden måling ikke nødvendigvis er så sentralt i kvalitativ forskning, vil validitet ikke være like viktig for disse studiene. Det vises derfor til troverdighet som alternativ metode for å evaluere kvalitativ forskning. For at studien skal være troverdig må den møte fire ulike kriterier, og disse er kredibilitet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Lincoln & Guba, 1985 referert i Bryman, 2016).

#### 3.7.1 Kriterier for troverdighet

Kredibilitet i studien handler om i hvilken grad funnene beskriver virkeligheten. Bryman (2016) mener kredibilitet viser til at god praksis blir fulgt, og man som forsker følger de etiske prinsippene i forskningsprosessen. Dette vil blant annet si at deltagerne i studien siteres korrekt, og at forskerens tolkninger sjekkes med subjektene så det ikke blir misforståelser og misvisende resultater. Overførbarhet i studien handler om å gi en bred, klar og tydelig kontekst for studien som gjennomføres. Dette forklares av Lincoln & Guba (1985) i Bryman (2016) med at kvalitativ forskning bør produsere en bred forklaring med detaljrik beskrivelse av en kultur. Vi kan si at dette er viktig for at funnene i en studie til en viss grad kan overføres til andre studier i samme fagområde. Pålitelighet i en studie handler om å ta vare på alt av journaler og annet materiale i alle deler av forskningsprosessen slik at det kan ettergås (Bryman, 2016). Dette er viktig for å sørge for at alle deler i prosessen er fulgt slik de skal, og for at man skal kunne klare å vise til at alle deler av forskningen er utført på korrekt måte. Bekreftbarhet i studien handler om at forskeren skal vise at man har gjennomført forskningen sin i god tro, og så langt det lar seg gjøre ikke har latt personlige verdier eller annet påvirke

arbeidet (Bryman, 2016). Innenfor dette er det likevel viktig å være klar over at det ikke vil være mulig å være helt hundre prosent objektiv som forsker, da alle har sine ulike forkunnskaper og ståsteder. Man bør likevel etterstrebe å være så nøytral som overhodet mulig, og all forutinntatthet og andre faktorer som kan påvirke resultatene av forskningen bør komme tydelig fram i studien. Videre vil det bli vist til hva som er gjort i denne studien for å styrke troverdigheten i størst mulig grad.

### 3.7.2 Troverdighet i egen studie

Det er flere ting som er gjort for å styrke troverdighet i dette prosjektet. Kriteriet om kredibilitet ble fulgt blant annet gjennom at deltagerne fikk tilsendt et informasjonsskriv samt en briefing om intervjuets gang i forkant av gjennomførelsen av intervjuene. Siden intervjuene ble tatt opp med diktafon og deretter transkribert ordrett bør det ikke kunne oppstå feilsitering og andre misforståelser fra intervjuene. Både lydopptak og transkripsjon ble sendt til deltagerne etter det var klart, slik at de på denne måten fikk bekreftet at de ble sitert på riktig måte om dette var ønskelig. For å møte kriteriet om overførbarhet er det intervjuet ulike kroppsøvingslærere om deres erfaringer med å undervise elever med psykiske vansker, og hva de gjør i sin kroppsøvingsundervisning. Dette vil være individuelt for ulike lærere, men gjennom å intervju flere vil man kunne finne fellestrekk som kan overføres til andre studier innenfor samme tema.

Pålitelighet i denne studien sørges for gjennom loggføring av alle prosesser i arbeid med studien. Innenfor dette tas det blant annet vare på informasjonsskriv som ble sendt til deltagerne, prosjektbeskrivelse som ble sendt til NSD og intervjuguide som ble benyttet i intervjuene med deltagerne. Lydopptak og transkriberingene fra intervjuene tas også vare på i henhold til NSDs retningslinjer, og analysene blir også oppbevart. Ved å gjøre dette vil det være mulig å ettergå de ulike stegene i denne studien, og dette vil bidra til å øke påliteligheten i prosessen. Som nevnt i avsnittet over kan det være vanskelig å være helt objektiv i prosjekter som dette og annen forskning. Denne bekreftbarheten har jeg prøvd å sørge for gjennom en delvis induktiv tilnærming der intervjuene er gjennomført før teorirammen var klar. Ved å gjøre dette ble ikke intervjuguiden formet ut ifra svarene jeg «ønsket å finne», men resultatene ble i størst mulig grad de ulike lærernes personlige erfaringer.

### 3.7.3 Autentisitet

I tillegg til de fire kriteriene for troverdighet, viser Lincoln & Guba i Bryman (2016) til kriteriet om autentisitet. Autentisitetskriteriet stiller spørsmål til om forskningen bidrar til noe større i samfunnet. Spørsmål innenfor autentisitet er blant andre om studien bidrar til at deltagerne forstår sin egen situasjon bedre, forstår hverandre bedre, ønsker å få det bedre, og settes i stand til å endre (Bryman, 2016). I denne studien kom dette fram ved at flere av forskningsdeltagerne påpekte at intervjuene fikk de til å tenke over egen situasjon, og hvordan de kunne jobbe for å bedre problemstillingen denne studien handler om. Siden lærerhverdagen er veldig sammensatt og kompleks med mange ulike arbeidsoppgaver og en travel hverdag er det ikke nødvendigvis nok timer i dagen til å håndtere alle problemer. Ved å stille opp i intervju for denne studien ble det uttrykt av deltagerne at de fikk litt tid til å tenke på hva som gjøres og hvordan de kan jobbe for å forbedre problemet.

## 4 Resultater

Målet med denne studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere motiverer elever med psykiske vansker for å forhindre frafall og fritak fra undervisningen. For å undersøke dette ble det gjort intervjuer av 4 kroppsøvingslærere som alle har erfaring med å undervise elever med psykiske vansker i kroppsøving. Steg fem i den tematiske analyseprosessen resulterte i de to endelige hovedtemaene «Elevenes opplevelse av trygghet» og «Kroppsøving som læringsarena». Disse relativt brede hovedtemaene ble også delt inn i undertemaer, som vil bli presentert videre nedover i dette kapitlet.

### 4.1 Elevenes opplevelse av trygghet

Hovedtemaet «Elevenes opplevelse av trygghet» ble identifisert av flere ulike undertemaer. «Elevenes opplevelse av trygghet» som hovedtema omfatter ulike aspekter kroppsøvingslærerne som ble intervjuet erfarte som viktige for at elevene skulle føle seg trygge i kroppsøving, og på skolen generelt. Denne trygghetsfølelsen måtte ifølge deltagerne være på plass for at det skulle kunne være mulig å oppleve noen som helst motivasjon for deltagelse i kroppsøving. Undertemaene som dannet grunnlaget for hovedtemaet er synlighet, klassemiljø, relasjoner og kommunikasjon.

#### 4.1.1 Synlighet

Alle deltagerne dro fram opptil flere ganger i intervjuene at kroppsøving er et fag der de fysiske-motoriske ferdighetene man innehar vises godt for alle rundt, og at det er vanskelig å skjule. De relaterte denne problemstillingen blant annet til ord som «selvtillit» og «dårlige erfaringer». Deltager 2 forklarte at *«det kan ikke være aktiviteter der du skal utføre noe og så skal alle se deg. Da bare stopper det helt opp for mange»*. Dette eksemplet ble gitt i svar på om lærerne opplever kroppsøving som et enklere eller mer utfordrende fag for elever med psykiske vansker. Som svar på dette ble også pubertet og kroppspress trukket fram som ulike faktorer for redsel og vegring for kroppsøvingsundervisningen, som vi blant annet ser i svarene fra Deltager 4; *«En årsak som går igjen når elever som strever ikke ønsker å delta er når det er en del kroppskontakt. Jeg tror det er noe som skjer på ungdomsskolen, spesielt med kroppspress og slikt»*.

Deltakerne mente altså at kroppsøving er et fag der elevene blir veldig synlige. Dette ble eksemplifisert ved at man i andre teoretiske fag som blant annet matematikk og naturfag ofte løser oppgaver sittende i stillhet ved en pult, og at medelever ikke vil se på samme måte om oppgavene som gis blir løst på riktig måte i disse fagene som i gym. I tillegg til dette opplevde deltagerne at det for elevene var mye verre å mislykkes i en oppgave som skulle utføres fysisk med kroppen.

*«For meg virker det som om det å ikke klare en oppgave som å klatre opp i et tau er verre for elevene enn å ikke klare å løse et gitt regnestykke da for eksempel. Om dette har med kroppspress eller andre ting er vanskelig å si, men det er fort gjort å tenke i slike baner da» (Deltager 3).*

Læreren assosierte altså her det med å være synlig for resten av elevgruppa som vanskelig fordi det var en oppgave som skulle løses med kroppen. Denne følelsen av sårbarhet ovenfor resten av elevgruppa vil også kunne ses i lys av det neste undertemaet, som er klassemiljø.

#### 4.1.2 Klassemiljø

Underkategorien klassemiljø ble til gjennom flere av deltagerens hyppige svar om at gode relasjoner mellom elever og gruppa som helhet var en viktig faktor for å få med elevene med psykiske vansker i undervisningen. Denne kategorien ble til gjennom lærernes klare opplevelse av at godt klassemiljø og læringsklima er viktig for at elevene skal tørre å delta i timene.

*«... jobber veldig mye med klassemiljø. Det at eleven skal føle seg trygg når han eller hun er med i kroppsøving tror jeg er alfa og omega for at man skal unngå frafall. Det skal være rom for å tabbe seg ut og ikke klare alt på første forsøk. Ingen klarer alt på første forsøk» (Deltager 4).*

Deltager 4 viser med dette utsagnet at man som kroppsøvingslærer og lærer generelt kan jobbe for å skape en læringsarena der det å gjøre feil er en nødvendig og viktig del av læringsprosessen. Deltager 1 tenker litt i samme bane gjennom sine svar; *«... prøver å få de til å forstå at vi som klasse og helhet må dra samme vei. Det med at ingen er sterkere enn det svakeste ledd og så videre».*

Deltager 2 forklarer sin implementering av det trønderske trenerikonet Nils Arne Eggens trenerfilosofi for å arbeide med klassemiljøet i sin undervisning. «*Jeg er stor fan av bruk av Godfotteorien i min undervisning. Liksom at vi spiller hverandre gode da*» (Deltager 2). Kort forklart handler dette om at man skal spille på hverandres styrker, og at ikke alle er gode i alt. Deltager 2 sin tilnærming til dette baserer seg altså på tankene om at man som elev i en skoleklasse spiller på et lag der alle har ulike roller som må løses, og at alle har ansvar for å gjøre sitt for at kollektivet (klassen) skal gjøre det best mulig.

Flere av lærernes erfaringer er altså at man kan bidra til å skape en trygg undervisningsarena for elever som strever gjennom kontinuerlig arbeid med klassemiljø. Deltager 3 understreker også viktigheten av dette, men viser til at dette er forebyggende tiltak som må jobbes med fra de tidligste trinnene.

*«Jeg jobber kun på ungdomsskole nå, men har jobbet nedover i barneskolen tidligere. [...] [grunnlaget] må legges tidlig, når de kommer opp her [ungdomsskolen] er det nesten for sent»* (Deltager 3).

Ut ifra dette ser vi at alle lærerne opplever klassemiljø som en svært viktig faktor for at elevene med psykiske vansker skal delta i kroppsøvingundervisningen. Det er likevel ikke bare enkelt å få til et godt klassemiljø. Dette beskrives også av Deltager 1; «*Det er vanskelig i klasser der jeg bare underviser i gym. Har så lite tid med de i løpet av uka at det er vanskelig å bli kjent med de så godt*». Dette bringer oss videre til neste undertema opp mot elevens følelse av trygghet i kroppsøving, nemlig relasjoner.

#### 4.1.3 Relasjoner

Undertemaet relasjoner ble til gjennom deltagernes svar om viktigheten av gode lærer-elev relasjoner for at elever med psykiske vansker skal delta i kroppsøving. Denne dynamikken mellom elev og lærer var blant det som ble hyppigst nevnt og forklart om i intervjuene.

*«Det er definitivt viktig å kjenne eleven. Også være interessert i hva eleven liker, så kan man kanskje bygge videre på det»* (Deltager 3).

Læreren erfarer altså at ved å vise interesse for eleven og på den måten vise at eleven «blir sett», vil det være enklere å bygge videre på det for at eleven skal være med i undervisningen. Om elever med psykiske vansker føler at læreren er interessert i deres liv, kan dette føre til at



det er «tryggere» for eleven å delta i denne lærerens undervisning. Dette støttes av svar fra Deltager 4 på oppfølgingsspørsmål rundt viktigheten med relasjonsbygging til elever med psykiske vansker

*«Selvfølgelig er det viktig. Jeg tror alt blir lettere om man klarer å danne gode relasjoner. Slipper nok unna med mye mer da ja» (Deltager 4).*

Deltager 4 forklarte videre at det hen mente med dette er at elever er mer åpne for deltagelse når de føler seg trygg på læreren. Eksemplet som ble gitt på dette var at hen hadde prøvd og gjennomført et undervisningsopplegg i en klasse, og at en vikar hadde forsøkt og gjennomført det samme opplegget i den samme klassen noen måneder senere. I vikarens time hadde et par elever som strever trukket mot scenen, og ikke ønsket å være med. Deltager 4 opplevde at grunnen til dette var at elevene ikke følte seg trygg på vikaren de ikke kjente, og derfor ikke ønsket å delta. Deltager 4 sine erfaringer er svært interessante, men det er likevel viktig å påpeke at det også kan være andre årsaker enn de beskrevet som førte til at hendelsesforløpet ble slik det ble i situasjonen beskrevet. Det er uansett interessant å høre lærerens opplevelse av situasjonen. Gode relasjoner som base for trygghet i undervisningssammenheng beskrives også av Deltager 1;

*«Man må kjenne elevene veldig godt for at de skal åpne seg litt om hva de sliter med og hva som gjør at de ikke ønsker å delta. De har forskjellig ballast, så jeg tror det handler mye om relasjonsbygging der ja» (Deltager 1).*

Deltager 1 sitt sitat viser til at relasjonsbygging er svært viktig for at elevene med psykiske vansker snakker ut om hva det er de strever med. Disse refleksjonene glir over til det fjerde og siste undertemaet som danner grunnlaget for elevenes opplevelse av trygghet, som er viktigheten av kommunikasjon.

#### 4.1.4 Kommunikasjon

Kommunikasjon som undertema for elevenes opplevelse av trygghet har noen likheter med undertemaet relasjoner, men har også mange nok sentrale aspekter til at det ble et eget undertema. Flere av deltagerne viste til at elever med psykiske vansker og synes kroppsøving er et vanskelig fag å delta i, liker å på forhånd vite innholdet og gangen i økta.

*«Jeg er veldig for å kommunisere mye med elevene. Det har vært flere runder der jeg må kommunisere med enkeltelever om øktas innhold, så det i det minste er en aktivitet eller to i løpet av økta de blir med på» (Deltager 4).*

Deltageren beskriver her at elever som strever litt ekstra får mulighet til å påvirke øktas innhold for å motivere til deltagelse. Et annet aspekt innenfor denne kommunikasjonen som foregår i forkant av timene, handler om at elevene kan forberede seg mentalt på det som skal skje i timen. Deltager 3 forklarer dette med at *«Det jeg ser at går igjen hos flere som strever er at de ofte spør i forkant av øktene hva det er som skal skje. Jeg oppfatter dette ofte som at de vil forberede seg på det som skal foregå framfor en genuin interesse for faget og innholdet».*

Deltager 3 beskriver her at det er følelsen av usikkerhet for faget som gjør at mange ønsker å vite innhold på forhånd, og at det ikke nødvendigvis er fordi de liker kroppsøving som fag. Denne kommunikasjonen framstår ifølge flere av deltagerne som viktig for elever med psykiske vansker, og kan være viktig for deltagelse i faget. Deltager 4 viser til at usikkerhet rundt å ikke vite hva som skal foregå, og usikkerhet rundt kroppsøving generelt kan formere seg til et større problem for elever med psykiske vansker ved å si følgende: *«Om eleven alltid er usikker på kroppsøving og ikke ønsker å være med, vil man kanskje etter hvert oppleve at eleven faller fra i andre fag og til slutt ikke kommer på skolen i det hele tatt».* Her beskriver Deltager 4 at usikkerhet rundt kroppsøvingfaget i verste fall kan føre til at elever med psykiske vansker vegrer seg for å komme på skolen. Med andre ord mener deltageren at problemer som i utgangspunktet kun er knyttet til kroppsøvingfaget, kan bygge på seg og gå utover andre fag og skolegang generelt på sikt.

## 4.2 Kroppsøving som læringsarena

Det andre hovedtemaet som ble identifisert i analyseprosessen er «Kroppsøving som læringsarena». «Kroppsøving som læringsarena» omfatter alt som foregår ved gjennomføring av aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. Dette gjelder hvilke aktiviteter og oppgaver som gis, og hvordan elevene løser disse. Deltagerne i denne undersøkelsen viste til flere ulike aspekter innenfor dette hovedtemaet som sentrale for motivasjon for deltagelse blant elever med psykiske vansker. Dette hovedtemaet omfatter flere ulike undertemaer. Undertemaene som danner grunnlaget for hovedtemaet er mestring, aktivisering, individualisering og elevmedvirkning.

### 4.2.1 Mestring

Gjennom intervjuene forklarte deltagerne at det var viktig for elever med psykiske vansker, i likhet med alle andre elever, at de opplever at de klarer å løse noen av oppgavene de blir utfordret med, om de skal være motiverte for kroppsøvingsfaget. Deltager 2 la det fram kort og konsist ved å si at «*om de føler at ikke klarer noe, synes de ikke det er noe gøy*». Om man over lengre tid opplever en følelse av manglende mestring, vil det være vanskelig å føle at man får noe positivt ut av kroppsøving som fag. Dette virker også å være viktig for deltagerne i denne studien, som vi blant annet ser ut ifra synspunktene til Deltager 4;

*«Det jeg tror er ganske viktig for elever som strever [psykisk], er å få kjenne på mestring, egentlig. Jeg prøver derfor så godt det lar seg gjøre å planlegge undervisning der alle har mulighet til å mestre i løpet av økta».*

Denne formen for tilrettelegging slik at så mange som mulig skal lykkes i løpet av økta virker å være et godt utgangspunkt, men det kan også være utfordrende om elevene ikke har noe lyst til å være med uavhengig av hva innholdet i økta er. Deltager 4 viser selv til en av disse utfordringene: «*Så jeg legger til rette så mye jeg kan føler jeg, men det er vanskelig. Hvor mye tid er det rettferdig at jeg bruker på én elev når det står 30 andre klare og motiverte til å ha gym?»*

Problematikken Deltager 4 beskriver viser til at det i kroppsøving ofte kan være litt få lærere for hver elev. Gjennom den nye læreplanreformen viste Utdanningsforbundet (2019) til at det i gjennomsnitt skal være maksimalt 15 elever per lærer på 1.-4. trinn og 20 elever per lærer på 5.-10. trinn i ordinær undervisning. Flere av deltagerne som ble intervjuet i dette prosjektet

viser til at det i kroppsøving ofte er langt flere elever per lærer i deres undervisning enn tallene Utdanningsforbundet viser til. Deltager 3 forklarer at det *«ikke er uvanlig at jeg har måttet undervise over 30 ungdomsskoleelever alene i en gymsal»*. Deltager 2 sammenligner kroppsøving med teoretiske fag, og opplever at *«Det er aldri 2 lærere i gym. Det ansvaret faller på de individuelle kroppsøvingslærerne. Skolen har ressursene, men de teoretiske fagene blir prioritert»*.

Det er rimelig å anta at det vil være vanskelig for kroppsøvingslærere å legge opp til undervisning der alle får oppnådd mestring om man har ansvaret for å se og følge opp såpass mange elever som beskrevet av deltagerne i dette prosjektet. Det stiller krav til at undervisningen er godt planlagt og gjennomtenkt, noe som fører oss videre til neste underkategori, aktivisering.

#### 4.2.2 Aktivisering

Aktivisering som underkategori for «Kroppsøving som læringsarena» viser til at det er viktig at alle elevene er i aktivitet i kroppsøvingstimen for at de skal være motiverte for faget. Da deltagerne fikk spørsmål om de hadde noen prinsipper de fulgte ved planlegging av undervisningen var det flere som forklarte at det var viktig for dem at elevene fikk bevegelse i timene deres. Deltager 1 forklarte at *«Det at de er i aktivitet og at de får variert undervisning er kanskje det jeg fokuserer mest på. Det er ikke motiverende å bruke halve timen på å stå og vente»*. Deltager 3 beskriver noe av det samme gjennom sin forklaring av sine undervisningsprinsipper:

*«Jeg tenker at alle skal være i bevegelse i kroppsøvingsundervisningen min. For meg har det ikke så mye å si hva de gjør så lenge de er i aktivitet. Om det er noen som strever psykisk, og synes det er vanskelig å være med i ordinær undervisning er det bedre at de går seg en liten tur eller lignende framfor å slite seg gjennom time på time med aktiviteter de ikke liker, som gjør de enda mindre motiverte»*.

Det vil være urealistisk å anta at alle temaer og aktiviteter som gjennomføres i kroppsøving faller i smak hos alle elever. I mange tilfeller vil det likevel som Deltager 3 beskriver være bedre å gjennomføre en alternativ form for aktivitet framfor å sitte i ro å se på undervisningen. Det er flere måter å løse dette på, men som beskrevet i det foregående undertemaet kan dette være vanskelig å følge opp om man alene har ansvaret for en hel

klasse. Deltager 2 beskriver en annen tilnærming til alternative opplegg hen har brukt for å få elever med psykiske vansker i aktivitet;

*«I enkelte tilfeller må jeg faktisk legge opp til ei undervisnings-økt utenfor klasserommet, med noen få personer eleven med psykiske vansker er trygge på. Dette faller jo i planleggingstiden min som jeg egentlig trenger til andre ting, så jeg skjønner at ikke alle lærere løser det på denne måten».*

Denne tilnærmingen Deltager 2 beskriver, kan for mange virke tidkrevende og vanskelig å få til når man har så mange arbeidsoppgaver og ting som skal gjøres i løpet av arbeidsdagen. Det er likevel vanskelig å si noe om når eller hvorfor elever plutselig finner en aktivitet de liker, og som motiverer ekstra til å være med i undervisningen. Deltagerne i dette prosjektet var derfor veldig klare på at det var viktig at undervisningen de legger opp til er variert, så også elever med psykiske vansker skal bli motiverte til å delta.

#### 4.2.3 Individualisering

Gjennom intervjuene forklarte deltagerne at de fokuserte veldig på å variere undervisningen sin. Dette gikk både på valg av aktiviteter, tema og oppgaveform. Deltager 1 forklarte at hen *«prøver å være innom mange forskjellige tema. Kanskje er de i utgangspunktet med fordi de må ha standpunkt i faget, men plutselig kommer kanskje aktiviteter der de som har psykiske vansker og vanligvis er umotiverte tenker «oi, dette var greit å holde på med».* Så å variere tema og metode kan funke bra, ja». Deltageren viste til at ett av målene med kroppsøving er at alle skal finne noe de liker å gjøre i kroppsøving så de blir glade i å være i aktivitet.

Deltager 1 sine synspunkter på variert undervisning er derfor viktig, fordi man ved å være innom et bredt spekter med aktiviteter plutselig kan finne den ene aktiviteten som gjør at elever som tidligere ikke har vært så glad i å være i aktivitet finner noe de ønsker å fortsette med også etter endt skolegang.

Deltagerne ble også spurt om oppgaveform, og innenfor dette virket det som om samarbeidsoppgaver var populært blant flere. *«Jeg prøver å legge opp til ufarlige ting, som samarbeidsoppgaver. Jeg har på følelsen at når det blir mye konkurranseprega aktivitet blir det fort skummelt og vanskelig for de med psykiske vansker å være med»* (Deltager 4).

Deltager 2 er også tydelig på at konkurranseaspektet i individuelle aktiviteter kan være utfordrende for elever med psykiske vansker:

*«For mange elever er det jo sånn at når det er konkurranse gir de alt, men for elever med psykiske vansker erfarer jeg at det er denne typen aktiviteter som er vanskeligst. For dem fungerer det kanskje bedre med litt åpne oppgaver og samarbeidsoppgaver, der det går litt mer på samarbeid, tilfeldigheter og flaks kanskje. Så har de også mulighet til å gjøre det bra og å føle mestring».*

Følelsen av å lykkes med aktiviteten som utføres er viktig ifølge deltagerne i dette prosjektet. Innenfor dette forklarer Deltager 4 at hen i sin undervisning jobber for å få elevene inn i et tankesett der *«Det er ikke om å gjøre å vinne, om du har gjort ditt beste har du vunnet uansett på en måte»*. Deltagerne har likevel litt ulike synspunkter på hvilken oppgaveform som er best egnet for å motivere elever med psykiske vansker. Deltager 1 og 4 erfarer at det er mest motiverende for elever med psykiske vansker med åpne oppgaver, der det er mulig å komme fram til ulike løsninger og man kan tenke kreativt. Deltager 3 opplever dette litt annerledes, og forklarer at hen har erfart at det for elever som strever ofte er greit med oppgaver som har klare rammer, så det ikke oppstår misforståelser ved hvordan det kan utføres. Deltager 3 forklarer videre at slike oppgaver med klare rammer og instruksjoner *«kan bli tryggere for mange også, så de ikke bare står der, usikre på hva de skal gjøre»*.

Til tross for at deltagerne ikke har helt like synspunkt på hva som er den mest motiverende oppgaveformen for elever med psykiske vansker, er alle tydelige på at det er store individuelle forskjeller. Det er viktig å huske at ingen er like, og at det som faller i smak en dag kanskje ikke vil fungere like godt neste gang. Dette er Deltager 2 klar på gjennom sin beskrivelse av valg av oppgaveform;

*«Det kommer veldig an på elevgruppa, eller elevene individuelt da. Min erfaring er kanskje at åpne oppgaver ofte fungerer best, men jeg vil likevel ikke fastslå at dette trenger å være tilfelle. Jeg tror man bare må bli kjent med elevene og kommunisere med de for å finne ut av hva som er den beste måten å legge opp undervisningen på for dem».*

Det er også mulig som kroppsøvingslærer å legge opp til undervisning der elevene må ta noen valg og være delaktige i planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimer. Dette var også deltagerne i dette prosjektet klar over, som fører til den siste underkategorien som var med på å identifisere hovedtemaet «Kroppsøving som læringsarena». Dette temaet er elevmedvirkning.

#### 4.2.4 Elevmedvirkning

Det siste undertemaet opp mot hovedtemaet «Kroppsøving som læringsarena» var elevmedvirkning. Det var flere av deltagerne som likte å forhøre seg med elever som strevde både psykisk og med andre ting om de hadde aktiviteter de ønsket seg for å bedre motivasjonen for deltagelse i kroppsøving.

*«Elever som har vansker blir jo oftere med på aktiviteter de er med på å bestemme selv. Da er det helt klart høyere deltagelse og engasjement. Så det har absolutt noe for seg å forhøre seg om hva de interesserer seg for innen fysisk aktivitet, ja» (Deltager 1).*

Videre forklarer Deltager 1 at denne kommunikasjon ofte foregår en til en over Teams, sånn at det er enklere for elevene med psykiske vansker å få kommunisert ønskene sine. Ved å benytte en arena som Teams vil det også være mulig for elevene å få nok tid til å tenke over aktiviteter de faktisk føler seg komfortable med å delta i, noe som også poengteres av Deltager 4:

*«De blir kjempeglade for å ha muligheten til å påvirke innhold. Enkelte synes jo egentlig det er gøy å bevege seg, men det er en del aktiviteter de synes er skumle og vanskelige å være med på. Så da får jeg ofte forslag om leikbaserte, ufarlige øvelser fra dem. Og da virker det for meg som om de har lettere for å være med».*

Deltagernes beskrivelser viser at mange elever med psykiske vansker ønsker å være med å påvirke innhold i kroppsøvingsundervisningen. Som beskrevet av Deltager 4 kan elevene velge aktiviteter de føler de har mulighet til å klare, og som de føler seg trygge på. Erfaringene deltagerne i denne undersøkelsen deler viser i ganske stor grad til at elevmedvirkning er viktig for elever med psykiske vansker i kroppsøving for å øke motivasjon til deltagelse.

## 5 Drøfting

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan kroppsøvingslærere jobber for å motivere elever med psykiske vansker for å forhindre frafall og fritak fra undervisningen. Gjennom analyse av intervjuer med fire kroppsøvingslærere er det noen funn som skiller seg ut som de mest sentrale for denne problemstillingen. Relasjonsbygging og arbeid med klassemiljø, mestring og tilpasset undervisning, samt elevmedvirkning viste seg å være det lærerne mente var viktigst for at elever med psykiske vansker ikke skal falle fra undervisningen. Disse funnene var med på å danne hovedtemaene «Elevenes opplevelse av trygghet» og «Kroppsøving som læringsarena», som sammen viser til hvordan et utvalg lærere jobber for å motivere elever med psykiske vansker i kroppsøving.

Videre i dette kapittelet i studien skal funnene fra analysen drøftes i lys av tidligere forskning og teori som ble presentert tidligere i studien. Det vil først bli drøftet teori opp mot funnene innenfor hovedtemaet «Elevenes opplevelse av trygghet», etterfulgt av det andre hovedtemaet «Kroppsøving som læringsarena». Avslutningsvis i denne delen vil det bli vist til begrensninger og muligheter med denne oppgaven som helhet.

### 5.1 Elevenes opplevelse av trygghet

#### 5.1.1 Synlighet

Gjennom analyseprosessen kom det tydelig fram at en gjentakende årsak til at elever med psykiske vansker ikke deltok i kroppsøving, var fordi de fort ble veldig synlige for andre i klassen, og at det ble skummelt å delta i undervisningen. Denne utfordringen kan vi se opp mot et av de grunnleggende psykologiske behovene i Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori, behovet for kompetanse. Følelsen av å bli for synlig i kroppsøvingsundervisningen kan blant annet forstås som en viss mangel på selvtillit. Dette kan både være manglende selvtillit på grunn av en følelse av manglende ferdigheter innen en bestemt aktivitet, eller det kan være manglende selvtillit på grunn av eget kroppsbylde som gjør at fysisk utfoldelse med mange rundt kan by på utfordringer. Behovet for kompetanse i selvbestemmelsesteorien viser ikke nødvendigvis til at man må ha høye ferdigheter innen det man gjør, men selvtilliten til å prøve. Det blir likevel litt paradoksalt når man ser denne utfordringen opp mot det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse. Dette ser vi både fra Martinsen m. fl. (2004) som mener at fysisk aktivitet bidrar til forbedret psykisk



selvfølelse og kroppsbilde, samt Hjelle (2020) sine tanker om at fysisk aktivitet naturlig produserer stoffer i hjernen som i mange tilfeller bidrar til bedre psykisk helse. Vi kan dermed si at fysisk aktivitet er bra for den psykiske helsen, men om kroppsøving som arena for fysisk aktivitet blir for skummel, og elevene føler seg for synlige vil dette kunne virke mot sin hensikt. For elever som ikke er vant til å være fysisk aktive er kroppsøving kanskje den eneste arenaen i hverdagen der de får vært i bevegelse. Det vil derfor være naturlig å tenke at undervisningen må legges opp på en måte som gjør at det ikke blir så vanskelig å delta i undervisningen for elever med psykiske vansker. Om kroppsøvingslærere ikke lykkes med dette kan disse elevene få et enda mer anstrengt forhold til fysisk aktivitet gjennom et kroppsøvingsfag der de føler seg for synlige.

Som vist til i avsnittet over vil det være vanskelig som kroppsøvingslærer å legge opp undervisningen på en god måte for elever med psykiske vansker, om elevene ikke er i stand til å komme i gang med fysisk aktivitet. For å prøve å finne svar på problemstillingen på denne oppgaven vil det derfor være relevant å tolke og drøfte deltagerne fra denne undersøkelsen sine svar på hvordan de jobber for at elevene ikke skal bli så synlige i deres undervisning. Det som kom fram i resultatene var at det ble lagt vekt på en del samarbeidsoppgaver for å ta vekk søkelyset fra enkeltelever, så laget ble hovedfokuset. Dette kan for mange ha en positiv effekt ved at det ikke blir så tydelig hva enkeltelever gjør. På den andre siden kan mange samarbeidsoppgaver også bidra negativt for elever med psykiske vansker sin motivasjon til å delta i undervisningen. Dette kan for eksempel være om eleven føler at sitt bidrag ødelegger for resten av laget, og at dette fører til at lagkameratene for eksempel kjefter eller skuler fordi det ble gjort feil underveis.

### 5.1.2 Klassemiljø

Viktigheten av et godt klassemiljø ble kontinuerlig påpekt gjennom intervjuprosessen av kroppsøvingslærerne. Dette kan vi se opp mot det grunnleggende behovet for tilhørighet i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2002). Lærerne viste til at trygghet i kroppsøvingsundervisning og i skolehverdagen generelt er viktig om man skal unngå frafall fra undervisningen, og at klassemiljø er en stor del av dette. Ryan & Deci (2002) mener at behovet for tilhørighet blant annet viser til følelsen av at man bryr seg om andre og at de bryr seg om deg. Opp mot valgt problemstilling kan vi si at det handler om at man som kroppsøvingslærer må jobbe for et klassemiljø der «vi» er i sentrum. Denne jobben med klassemiljø kan ofte være en av de mest sentrale faktorene som fører til at elever med

psykiske vansker faller fra undervisningen. Et godt klassemiljø vil også kunne føre til et godt læringsklima, noe som beskrives av Munthe (2016) som at det er positive forhold i hele elevgruppa. Det er likevel flere utfordringer å finne i jobben med dette. Gjennom intervjuene viste en av deltagerne til at mange utfordringer innad i klassene de underviste i hadde rot langt tilbake på barneskolen. Det vil være ulik praksis på ulike skoler, men skolene deltagerne i denne undersøkelsen jobber hos har adskilt barne- og ungdomsskole. Dette vil si at normen er at lærere ikke følger elevene fra 7. trinn opp på ungdomsskolen. Dette gjør at det i mange tilfeller kan være vanskelig for lærerne som blir satt inn når elevene begynner på ungdomsskolen å vite om interne problemer i klassen, hvis samarbeidet mellom lærerne på barneskolen og ungdomsskolen ikke er tilstrekkelig. En annen utfordring som en av deltagerne i prosjektet også viste til i sine svar er at alle ikke kan være bestevenner, og at det alltid vil være noen som ikke går overens. Opp mot denne utfordringen er det viktig som lærer å ha i bakhodet at målet heller ikke er at alle skal gå kjempegodt overens med hverandre, men respektere hverandre nok til at alle elever får en trygg skolehverdag.

### 5.1.3 Relasjoner

For å få det grunnleggende psykologiske behovet for tilhørighet tilfredsstilt er man som elev også avhengig av at det relasjonelle er på plass. Dette kan ses i sammenheng med klassemiljø, men her er også lærer-elev relasjonen svært viktig. Som forklart av Federici & Skaalvik (2017), viser elever som har god relasjon til læreren sin større innsats, utholdenhet og engasjement. Når vi ser dette opp mot funnene fra denne undersøkelsen kommer det også fram at lærerne syns det er lettere å få elever med psykiske vansker til å delta i deres undervisning dersom de har en god relasjon til de og kjenner dem godt. En årsak til dette kan være at eleven føler en trygghet til akkurat denne læreren fordi de har en god relasjon. På en annen side kan det være urelatert, og at det er andre grunner som øker deltagelsen i akkurat disse timene, som tema for økta eller andre årsaker. Funnene er likevel interessante, med tanke på at deltagerne i denne studien både viser til et eksempel der lærer får med enkeltelever med psykiske vansker de har en god relasjon til, og et eksempel der en annen lærer syns det er vanskelig å få med en elev med psykiske vansker fordi de ikke har kjent hverandre i mer enn noen måneder.

#### 5.1.4 Kommunikasjon

Ett av de viktigste momentene i prosessen med å bygge gode relasjoner til elevene var ifølge deltagerne i dette prosjektet kommunikasjon. En god dialog mellom lærer og elev er viktig for at lærer skal kunne finne ut av hvor skoen trykker hos elevene med psykiske vansker, og hva som videre kan gjøres for å få bedret dette. En av deltagerens forklaring på hva som kunne være utfordrende med å motivere elever med psykiske vansker var at problemene ofte ikke ble avdekket og kommunisert. Ut ifra dette vil det være mulig å anta at det vil være vanskelig for lærer å tilpasse og tilrettelegge i noen særlig grad hvis man ikke vet hva behovene er og hva som er den mest egnede framgangsmåten for eleven det gjelder. På den andre siden er det viktig å påpeke at kommunikasjon i denne konteksten ikke kun handler om at eleven skal kommunisere sine behov og utfordringer til lærer. Som Munthe (2016) viser til er det viktig for elevene at lærere kommuniserer klare forventninger til de og har tro på dem. Ved at kroppsøvingslærere stiller krav til elever med psykiske vansker vil dette også kunne føre til at de føler seg sett. Som deltagerne i dette prosjektet beskriver, trenger ikke dette å være voldsomme forventninger heller. Man kan gjerne starte i det små for å få i gang eleven det gjelder, og bygge på med flere forventninger etter hvert som eleven føler seg mer komfortabel.

Kommunikasjon med hjemmet er også viktig. Ved å danne et godt skole-hjem samarbeid vil foresatte også kunne bidra til en forbedret skolehverdag for elever med psykiske vansker. Det er likevel viktig å påpeke at det er viktig å inkludere eleven det gjelder når man samarbeider med hjemmet, så eleven føler at man ikke blir snakket rundt. Som kroppsøvingslærerne i denne undersøkelsen påpekte, var det ofte viktig for elevene med psykiske vansker å få kommunisert hva som skulle skje i timene. Grunnen kunne ofte være at de ville forberede seg mentalt på det som skulle skje. Dette er interessant, siden det kun er basert på observasjoner denne læreren har gjort. Ved at elevene på forhånd får informasjon om timene vil det kanskje for enkelte ta bort en del usikkerhet og spenning knyttet til hva de har i vente i neste kroppsøvingstime. Dette vil spesielt være gjeldende om kroppsøving er et undervisningsfag de går og gruer seg til. Ofte er det ting man ikke vet og har kontroll over som skaper mest frykt, og ved å ta bort usikkerhetsfaktoren knyttet til øktas innhold kan man som lærer i noen tilfeller bidra til trygghet for elever med psykiske vansker. En av deltagerne i denne undersøkelsen mente at usikkerhet rundt kroppsøvingfaget kan føre til at elever etter hvert faller fra i flere fag og at dette kan føre til lavere oppmøte. Dette kan være en drastisk

konklusjon å lande på, men poenget er at det er viktig at kroppsøvingslærere er klar over viktigheten rundt de ulike aspektene som til sammen danner grunnlaget for elevenes opplevelse av trygghet. Dette må kommuniseres for at det skal være mulig for lærer å sette i gang tiltak for å prøve å løse problemet.

## 5.2 Kroppsøving som læringsarena

### 5.2.1 Mestring

I løpet av intervjuprosessen understreket deltagerne at det var viktig for dem at alle elevene, også elevene med psykiske vansker, fikk føle på en viss form for mestring i løpet av hver økt. Mestring kan ses opp mot det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse. Som Deci & Ryan (2002) beskriver handler behovet om kompetanse om å oppsøke utfordringer som passer deres ferdigheter og som bidrar til å utvikle disse. Mestring er viktig for at elever skal kunne være motivert for faget og aktivitetene som skal gjennomføres. Om elever føler de ikke får til noe av det som gjøres i kroppsøvingsundervisningen over lengre tid, vil dette kunne bidra til at de føler de mislykkes i faget og at det ikke er noe gøy å være med. Dette henger også sammen med frykten av å bli for synlig, som er beskrevet tidligere. Om man har psykiske vansker og for eksempel har dårlig selvbilde, vil det å konstant føle at man ikke er tilstrekkelig i kroppsøvingsundervisningen forsterke frykten av å være synlig i undervisningen. Om man som kroppsøvingslærer klarer å tilpasse ulike aktiviteter ut ifra elevenes individuelle behov vil det i mange tilfeller gjøre at man lettere får elever med psykiske vansker til å delta.

Disse grepene med tilpasning og tilrettelegging for at alle skal få følt på mestring er fine i teorien, men vil ikke alltid være like simple å gjennomføre i praksis. Som en av deltagerne forklarte kan det være vanskelig å rettferdiggjøre å bruke store mengder av undervisningstiden på å tilrettelegge for enkeltelever som ikke vil være med, når det venter en hel motivert klasse på å ha undervisning. En mulig løsning på dette problemet kan være å legge opp til litt mer åpne oppgaver, framfor å lage helt ulike oppgaver for elever med psykiske vansker som ikke ønsker å være med på det planlagte undervisningsopplegget. Ved å legge til rette for mer åpne oppgaver kan elevene selv komme fram til løsninger de er kapable til å utføre, der det ikke er noen satt fasit av hvordan alt skal gjøres. Denne åpne oppgaveformen kan knyttes til det grunnleggende psykologiske behovet for autonomi. Dette behovet viser til at man vil oppleve at man er kilden for egen oppførsel (Deci & Ryan, 2002),

og kan gjøre at elevene blir mer motivert og opplever en større grad av mestring enn ved mer lukkede oppgaver. Disse refleksjonene støttes av tidligere forskning som er sett på i arbeid med denne studien, blant annet studier av Standage m. fl. (2006) som opplevde mer kompetanse gjennom åpne oppgaver, og Taylor & Ntoumanis (2008) som viste at åpne oppgaver og autonomi-støtte kan påvirke motivasjon i kroppsøving på en positiv måte.

### 5.2.2 Aktivisering

For kroppsøvingslærerne som deltok i denne studien var det viktig at alle elevene var i mye aktivitet i løpet av timen. En av deltagerne forklarte at det ikke var så farlig hva som ble gjort om det var elever med psykiske vansker som ikke ønsket å delta i ordinær undervisning, så lenge de var i aktivitet. Dette kan ses opp mot det som ble beskrevet i forrige avsnitt om tid enkeltlærere har til rådighet, og at det ikke nødvendigvis er mulig å ha alternative opplegg klare til enhver time. Det kan også være flere fordeler med å løse det på denne måten. Som Martinsen m. fl. (2004) viser til, kan man gjennom fysisk aktivitet blant annet redusere stress, forbedre fysisk selvfølelse og bedre søvn. Alle disse faktorene kan i mange tilfeller være symptomer for elever med ulike psykiske vansker, og det vil kunne argumenteres for at det ikke spiller en så stor rolle hvor det er elevene får denne fysiske aktiviteten fra. Det er likevel vanskelig å overse utfordringene som kan komme ved å gi elever med psykiske vansker som har et anstrengt forhold til kroppsøving et så fritt spillerom. Ved å gå en tur, som var eksemplet som ble vist til av denne deltageren, vil det være svært vanskelig å få fulgt opp om eleven faktisk har vært i aktivitet i det hele tatt, eller om det er blitt gjort noe annet. Som Fleming & Kearns (2022) viser til, har man som kroppsøvingslærer en unik mulighet til å bidra til elevenes psykiske helse gjennom undervisningen. Spørsmålet blir da om det er tilstrekkelig å la elever med psykiske vansker som ikke vil delta i undervisningen gå seg en liten tur, eller om dette blir den valgte løsningen fordi det er enkleste utvei. En av de andre deltagerne i prosjektet valgte å løse det på en annen måte. Dette ble gjort ved å ha ekstra undervisning med en mindre gruppe elever i lærerens planleggingstid, så eleven(e) med psykiske vansker skulle få prøvd forskjellige temaer i kroppsøving i tryggere rammer. Det kan argumenteres for at denne løsningen er bedre fordi elevene med psykiske vansker får oppfølging og får vært i aktivitet, som for mange kan være morsommere enn å gå en tur. For de fleste lærere vil likevel ikke denne løsningen være realistisk å få til i en allerede travel lærerhverdag, med tanke på at man må bruke tid man hadde trengt på å planlegge annen undervisning framover i tid.

### 5.2.3 Individualisering

Individualisering er ifølge deltagerne i denne undersøkelsen viktig for elevenes motivasjon i faget. Det er vidt kjent at ikke alle aktiviteter og temaer blir like godt mottatt av alle elever. Lærerne i denne studien mente derfor det er viktig å variere tema, så alle elever skal få en sjanse til å finne en eller flere aktiviteter de synes er gøy å holde på med. Disse tankene fra deltagerne stemmer godt overens med kroppsøvingsfagets mål om å bidra til glede av å være i aktivitet også etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan også sees opp mot indre motivasjon, som defineres som det medfødte behovet mennesker har til å engasjere og utforske egne kapasiteter (Jakobsen, 2012), og å gjøre noe fordi man har lyst (Reiss, 2012). Kroppsøving er et obligatorisk fag for alle elever på grunnskolen, og etter endt skolegang vil det være opp til hvert enkelt individ om man ønsker å være fysisk aktiv. Det er derfor spesielt viktig for elever med psykiske vansker og andre elever som har et anstrengt forhold til fysisk aktivitet å få prøve et bredt spekter av ulike aktiviteter i kroppsøving. Gjennom å teste ut forskjellige former for fysisk aktivitet, vil det kanskje dukke opp en interesse for noe som gjør at de vil fortsette å være fysisk aktive også utenfor kroppsøvingundervisningen, og etter endt skolegang.

Dette vil likevel være utfordrende om det er vanskelig å få elever med psykiske vansker til å delta i det hele tatt. Som en av deltagerne i studien viste til kan det i enkelte tilfeller være den ytre motivasjonen som får med enkelte elever, som blant annet karakterer. Selv om ytre motivasjon av mange ikke vil beskrives som den best mulige formen for motivasjon, er det likevel en god start for mange elever som ikke ønsker å være i fysisk aktivitet.

Kroppsøvingslærere bør i slike tilfeller jobbe for at elevene med psykiske vansker opplever autonom ytre motivasjon framfor kontrollert ytre motivasjon. I autonom ytre motivasjon utføres en oppgave fordi man ser verdien av det (Gagné & Deci, 2005). Dette står i motsetning til kontrollert ytre motivasjon, som oppleves som at man blir tvunget til å gjennomføre en gitt oppgave og ikke har noe valg (Gagné & Deci, 2005). Autonom ytre motivasjon kan oppnås ved at kroppsøvingslærerne gir elevene med psykiske vansker en forståelse for helsefordelene ved fysisk aktivitet, som det ble vist til tidligere i studien av Martinsen m. fl. (2004) og Hjelle (2020). Om elevene får en forståelse for at fysisk aktivitet kan bidra til å forbedre deres tilværelse, kan dette i flere tilfeller være nok til at de blir med i undervisningen. De trenger ikke nødvendigvis å elske å bevege seg, men de ser verdien i det. Tidligere forskning av Mong (2016) viser imidlertid at kroppsøvingslærere i stor grad

vektlegger det fysiske aspektet i sin undervisning, og at det psykiske helseaspektet blir bortprioritert i undervisningen. Også i denne undersøkelsen forklarer deltagerne i stor grad om hvilke aktiviteter og type oppgaver de mener er best egnet, og ikke om hvordan de benytter kroppsøvfingsfaget til å undervise elevene om psykisk helse. Dette kan ha flere årsaker, og kan være alt fra begrensede tidsressurser til manglende kunnskap innenfor feltet.

#### 5.2.4 Elevmedvirkning

Som resultatene viste var motivasjonen blant elevene med psykiske vansker større når de selv hadde fått være med å bestemme aktivitet, eller om oppgavene var delvis åpne så de kunne komme fram til ulike løsninger. Dette kan ha ulike årsaker. Vi kan også se dette opp mot behovet for autonomi. Gjennom elevmedvirkning kan elevene få en form for eierskap til det som skal gjennomføres, noe som kan føre til høyere motivasjon og deltagelse. Som en av deltagerne forklarte kan en annen årsak være at de gjennom elevmedvirkning har foreslått aktiviteter de selv føler er overkommelige for eget nivå, og som de føler seg tryggere på. Det kan likevel i mange tilfeller være vanskelig å legge opp til stor grad av elevmedvirkning, da det kan komme 20-30 forskjellige forslag til enhver tid som beskrevet av en av deltagerne. Dette løser lærere på mange ulike måter, og alt fra å spørre enkeltelever de føler trenger det mest eller å la alle sende inn forslag blir benyttet. Som deltagerne forklarte opplevde de i mange tilfeller at åpne oppgaver der man gjerne måtte samarbeide litt ble godt tatt imot av mange elever med psykiske vansker. Det er likevel viktig å ta i betraktning vanskelighetsgraden man legger opp til som kroppsøvfingslærer, også i åpne oppgaver. Som Federici & Skaalvik (2017) viser til, kan for vanskelige oppgaver virke mot sin egen hensikt ved at elevene som allerede strever mister enda mer tro på seg selv, og motivasjonen synker. Som vist til tidligere er det mange måter å implementere elevmedvirkning i kroppsøvfingsundervisning. Både ved å kommunisere med elevene og å legge opp til aktiviteter med autonomistøtte vil det være mulig å øke motivasjonen hos elever med psykiske vansker, og også andre elever med manglende motivasjon. Ved å tilfredsstille behovet for autonomi vil elevene føle at de ikke blir tvunget til å gjøre noe på en bestemt måte, som både oppfordrer til kreativ tenkning og løsninger.

### 5.3 Studiens kvalitet

I prosessen og arbeidet med denne undersøkelsen er det flere faktorer som styrker studiens kvalitet. Gjennom intervjuene med de fire deltagerne er det blitt mulig å få et innblikk i hvordan disse jobber for å motivere elever med psykiske vansker. Kriteriene for kvalitetssikring i kvalitative studier er fulgt etter beste evne, og framgangsmåten har vært ryddig. Det er likevel enkelte begrensninger ved gjennomføring av en slik type studie det er viktig å være klar over før det skal konkluderes noe. I denne studien ble det intervjuet til sammen fire deltagere som jobber på to ulike skoler. Dette er relativt få deltagere i en slik type studie. De to skolene lærerne som deltok i dette prosjektet jobber på ligger også innenfor et relativt lite geografisk område, som kan gjøre at overførbarhet i resultatene kan være utfordrende. En annen begrensning ved en slik studie er at resultatene tolkes av forsker, og at forskers tidligere forkunnskaper, erfaringer og standpunkt kan påvirke denne tolkningsprosessen. Til tross for disse begrensningene er en slik type studie likevel egnet for å få et innblikk i mulige løsninger på problemstillingen. Gjennom kartlegging av et utvalg læreres erfaringer vil det være mulig å få et innblikk i ulike alternativer som kan være med på å løse problemet, og hva som i deres øyne må gjøres for å forbedre situasjonen.



## 6 Konklusjon

Denne studien ble gjennomført for å undersøke hvordan kroppsøvingslærere jobber for å motivere elever med psykiske vansker i kroppsøving for å unngå frafall- og fritak fra kroppsøvingsundervisningen. Gjennom semi-strukturerte intervjuer av kroppsøvingslærere fant jeg flere faktorer som kan være viktige for at elever med psykiske vansker skal kunne motiveres i kroppsøving. Det første er at de må føle seg trygge på skolen. Dette kan oppnås gjennom gode relasjoner til medelever og andre elever på skolen, samt et godt forhold og relasjon til lærerne. Klar og tydelig kommunikasjon er også viktig for at det ikke skal kunne oppstå misforståelser, og for at elever med psykiske vansker føler de er forberedt på det som skal skje. Innunder kommunikasjon er også samarbeidet med hjemmet viktig for å sammen finne en god løsning. Den andre faktoren for elever med psykiske vansker sin motivasjon i kroppsøving handler om det som foregår i selve undervisningen. Innenfor dette er det viktig at elevene opplever mestring i undervisningen. Dette kan oppnås gjennom tilpasning av aktiviteter og oppgaveform. Det er også viktig at elevene er i aktivitet. For å kunne ha glede ved å bevege seg, er man avhengig av å delta i kroppsøvingsundervisningen for å få prøvd et bredt utvalg aktiviteter. For at dette skal være mulig å oppnå, tyder resultatene i denne studien på at elever med psykiske vansker må få oppgaver som er tilpasset deres motoriske ferdigheter og interesser. Dette kan oppnås gjennom elevmedvirkning der elevene bidrar til å bestemme innhold, eller at det legges opp til åpne oppgaver der elevene kan komme fram til ulike løsninger. Funnene fra denne undersøkelsen bidrar med å kartlegge sentrale aspekter for motivasjon i kroppsøving blant elever med psykiske vansker. Resultatene samsvarer med mye tidligere forskning innen et komplekst fagfelt, som det fremdeles bør forskes mer på. Videre forskning innen dette feltet bør gjennomføres over et større geografisk område, med flere deltagere. Det bør også undersøkes mer rundt forebyggende årsaker til psykiske vansker som årsak til manglende motivasjon i kroppsøving, gjerne nedover i barneskolen. Videre forskning bør også undersøke elevperspektivet, for å få en bredere forståelse for problemstilling. Dette er et tema det er viktig å finne ut mer rundt, så også elever med psykiske vansker kan få et positivt syn på fysisk aktivitet gjennom kroppsøvingsundervisning.

# Referanser

- Barriball, K. L. & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing-Institutional Subscription*, 19(2), 328-335.
- Bell, S. L., Audrey, S., Gunnell, D., Cooper, A. & Campbell, R. (2019). The relationship between physical activity, mental wellbeing and symptoms of mental health disorder in adolescents: a cohort study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 1-12.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith, & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. Routledge.
- Brown, J. D. & Lawton, M. (1986). Stress and well-being in adolescence: The moderating role of physical exercise. *Journal of Human Stress*, 12(3), 125-131.
- Bryman, A. (2016). The nature of qualitative research. *Social research methods*. Oxford university press.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4.utg.). Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608.

- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I. M. Uthus (Red.). *Elevenes psykiske helse i skolen*. (s. 186-200). Gyldendal Akademisk
- Fjørtoft, I., Kjønniksen, L. & Støa, E. M.. (2018). *Barn – unge og fysisk aktivitet : operasjonalisering av anbefalingene om fysisk aktivitet og stillesitting for barn og unge i alderen 0–18 år*. Hentet fra [https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2578038/2018\\_12\\_Fjortoft](https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2578038/2018_12_Fjortoft).
- Fleming, L. & Kearns, J. (2022). Health Services, Counseling, Psychological, and Social Services: Implementing the Whole School, Whole Community, Whole Child Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. Hentet fra <https://www.proquest.com/docview/2638858437/E8375AB528B144BEPQ/12?accountid=12870>
- Folkehelseinstituttet. (2018). Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. *Folkehelse rapporten*. Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagné, M., Senecal, C. B. & Koestner, R. (1997). Proximal job characteristics, feelings of empowerment, and intrinsic motivation: A multidimensional model 1. *Journal of applied social psychology*, 27(14), 1222-1240.
- Helsedirektoratet (2022). *Hva er psykisk helse?* Hentet fra <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/hva-er-psykisk-helse/>
- Hjelle, O. & Monrad-Hansen, L. (2020). *Sterk hjerne med aktiv kropp*. Kagge Forlag.

- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrottsforum.org*, 16.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?- nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kivunja, C. & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26–41.  
<http://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring: En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*. 11(2), 4.
- Martinsen, Moser, T., Borge, L., Moe, T., Johannessen, B. & Kaggstad, J. (2004). *Kropp og sinn : fysisk aktivitet og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Mathiesen, K.S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, L. & Helgeland, H. (2007). *Rapport 2007:5 Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid*. Folkehelseinstituttet: Oslo.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D.J. Rog (Red.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2.utg. s. 214-253). SAGE Publications, Inc.
- Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006). Research dilemmas : Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2), 193–205.
- Mong, H. (2019). I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45.
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Folkehelseinstituttet.

- Norris, R., Carroll, D. & Cochrane, R. (1992). The effects of physical activity and exercise training on psychological stress and well-being in an adolescent population. *Journal of psychosomatic research*, 36(1), 55-65.
- Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. *Motivation in sport and exercise*, 3(1), 91-128.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Psykologforeningen. (u. å.). Fakta om psykiske lidelser. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/fakta-om-psykiske-lidelser>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of psychology*, 39(2), 152-156.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being. I Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (Red.) *Handbook of Motivation at School*. Routledge.
- Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A

- Self-Determination Theory Approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- Taylor, I. & Ntoumanis, N. (2008). Teacher motivational strategies and student selfdetermination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266.
- Tvedt, M. S. (2022). Motivasjon og lærelyst. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/motivasjon-og-laerelyst>
- Tyson, P., Wilson, K., Crone, D., Brailsford, R. & Laws, K. (2010). Physical activity and mental health in a student population. *Journal of mental health*, 19(6), 492-499.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Fagrelevans og sentrale verdier. *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Welsh, M. C. & Labbé, E. E. (1994). Children and aerobic exercise: A review of cognitive and behavioral effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58(3), 405-417.
- WHO. (1946). *Constitution of the World Health Organization*. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2567705/pdf/12571729.pdf>
- WHO. (2014). *Mental health. A state of well-being*. Hentet fra [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

# Vedlegg

**Vedlegg 1: Intervjuguide**

**Vedlegg 2: Prosjektplan**

**Vedlegg 3: info- og samtykkeskriv**

**Vedlegg 4: NSD-godkjenning**

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Innledning

Før intervjuet begynner, vil jeg komme med litt praktisk info til den som intervjues. Denne infoen vil bestå av hvordan intervjuet vil foregå. Jeg vil også informere om deltagerens rett til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt underveis om deltageren ikke ønsker å fortsette intervjuet, og også deltagerens rett til å la vær å svare på enkelte spørsmål om dette er ønskelig. Jeg vil også informere om at navn på deltager, skole og andre personidentifiserbare opplysninger ikke vil bli hentet inn og brukt i denne studien.

Etter denne informasjonen gir jeg beskjed om at jeg starter opptaket.

#### Åpningsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer?
- Hvilke trinn underviser du på, har du undervist på?
- Har du utdanning i kroppsøving? Hvilken utdanning?

#### Dagens situasjon

- **Hvordan er din erfaring med å undervise elever i kroppsøving som strever psykisk?**
  - Opplever du kroppsøving som enklere eller mer utfordrende enn andre fag for disse elevene? Hvorfor?
  - Hvordan opplever du disse elevens motivasjon for å delta i kroppsøvingsundervisningen?
  - Hvordan opplever du disse elevens motivasjon for å delta i kroppsøvingsundervisningen?
- **Har du opplevd at elever får fritak fra kroppsøving på grunn av psykiske vansker?**
  - Er det noen årsaker som går igjen som grunnlag for fritak? Hvilke?

#### Hva gjøres?



- **Hvordan jobber du for å forhindre frafall fra undervisningen?**
  - Har du spesifikke teorier eller prinsipper du legger opp til undervisningen ut ifra?
  - Hvilke typer oppgaver opplever du at elevene blir mest motivert av? Hvorfor?
- **Hvilke typer oppgaver legger du opp til i din undervisning?**
  - Åpne/lukkede oppgaver? Hvorfor?
  - Hvilke typer oppgaver opplever du at elevene blir mest motivert av? Hvorfor?
  - Legger du opp undervisningen din annerledes når noen i klassen strever psykisk? Hvordan?
- **I hvilken grad lar du elevene påvirke undervisningen din?**
  - På hvilken måte påvirker elevene undervisningen din?
  - I hvilken grad ønsker elevene å være med på å bestemme innholdet i undervisningen? Ønsker også de som strever psykisk å være med å avgjøre innhold?
  - Merker du noen forskjell på hvor motivert elevene er når de selv får være med å bestemme innholdet i undervisningen?

#### **Hva kan gjøres annerledes + handlingsrom**

- Har du noen tanker om hva som kan gjøres for å øke motivasjonen blant elever som strever psykisk og forhindre fritak i kroppsøving?
- Opplever du at du som lærer har handlingsrom til å håndtere og legge til rette for elever som strever psykisk?
- Opplever du at skolen har ressurser til å håndtere og legge til rette for elever som strever psykisk?

#### **Avslutning**

- Er det noe annet eller mer du ønsker å si/legge til?

Opptak avsluttes.

## Vedlegg 2 Prosjektplan

### Prosjektplan for Masteroppgave

Denne oppgaven skrives opp mot kroppsøvningsfaget i grunnskolen av en 5.-10. klassestudent. Fordypningen baserer seg på intervjuer med lærere i kroppsøvningsfaget som har erfaring med å undervise elever med psykiske lidelser. Min studie vil mer spesifikt se på hvordan kroppsøvningslærere arbeider for å motivere elever med psykiske lidelser gjennom sin undervisning. Dette er relevant med tanke på at kroppsøving ofte er faget elever får fritak fra først. Utenforskap på denne arenaen vil kunne føre til utenforskap også på andre arenaer i elevens hverdag. Studien min vil ha hovedfokus opp mot Deci & Ryans selvbestemmelsesteori, og dens betydning for elevers motivasjon opp imot kroppsøving. Ut ifra dette blir problemstillingen som følger: **«Hvordan motiverer kroppsøvningslærere elever med psykiske lidelser for å forhindre frafall og fritak i undervisningen?»**

### Deltagere

Deltagerne i denne fordypningen vil være kroppsøvningslærere. Det vil ønskelig være mellom 4-6 kroppsøvningslærere som skal intervjues, eller fram til ingen ny informasjon kommer fram i intervjuene. Dette er et godt utgangspunkt fordi det skal gjennomføres kvalitative semistrukturerte intervju, og det vil være mulig å innhente mange forskjellige erfaringer og syn gjennom med dette antallet. Kroppsøvningslærernes erfaring, kjønn, alder og bakgrunn er ukjent foreløpig. Disse lærerne vil kontaktes ved å få tilsendt et info- og samtykke skriv, der all informasjonen om prosjektet står er beskrevet. Der står det også at samtykke er frivillig, og at det er mulig å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt om man ombestemmer seg. Disse lærerne blir rekruttert på 2-3 ulike skoler jeg har vært i praksis ved, og jobbet som vikar hos.

### Mål med prosjektet

Målet med denne studien er å avdekke hovedårsakene til at elever med psykiske lidelser faller fra kroppsøvningsundervisning, og hvordan ulike lærere jobber for å motivere disse så det ikke skjer. Ut ifra tidligere forskning fra blant andre Ntoumanis (2008), Standage m. fl. (2006) og Lagestad (2017) viser at selvbestemmelse kan være en viktig faktor for å motivere elever i faget. Jeg ønsker derfor å finne ut om denne teorien også fungerer for å motivere elever med psykiske lidelser.

## **Datainnsamling**

Datainnsamlingen vil foregå gjennom intervjuer. Hvert intervju anslås å vare ca. 30-60 minutter. Det vil tas lydopptak av intervjuene for videre databehandling. Disse opptakene vil videre oppbevares på minnepenn. Denne minnepennen oppbevares på et trygt sted.

Intervjuene som blir tatt opp vil kun benyttes som grunnlag for analyse rundt min problemstilling, og vil ikke kunne hentes ut eller bli benyttet på noen annen måte. Etter prosjektet mitt er ferdigstilt vil opptakene slettes. Av opplysninger om deltagerne vil jeg bare hente inn hvor mange år de har jobbet som kroppsøvlingslærer, og om de har utdanning innen kroppsøvlingsfaget. Ut over disse opplysningene og lydopptakene som kun jeg skal høre og analysere vil det ikke hentes inn noen form for andre personidentifiserende opplysninger. Dette for å bevare lærernes anonymitet når studien ferdigstilles.

## **Metode**

Denne fordypningsoppgaven vil benytte semistrukturerte intervju som metode. Semistrukturerte intervju er en viktig kilde til kvalitative tekstdata i svært mange kvalitative forskningsdesign, og denne intervjuformen kan få fram hvordan vedkommende som blir intervjuet opplever ulike fenomen og situasjoner fra sitt ståsted. For å gjennomføre intervjuene vil det være laget en intervjuguide på forhånd. Intervjuguiden blir utarbeidet av meg, og lages ut ifra spørsmål opp mot relevant teori innen selvbestemmelse og motivasjon. Spørsmålene i guiden er åpne, som gir intervjuer muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål. Dette gjenspeiler tanken om et semistrukturert intervju. Grunnen til valget om semistrukturert intervju er ønsket og å finne ut av lærernes ulike erfaringer knyttet til problemstillingen. Dette vil være mer gunstig å finne ut av gjennom denne intervjuformen, der det er mulig å stille oppfølgingsspørsmål ut ifra svarene de ulike lærerne gir.

## **Analyse**

Datamaterialet som blir samlet inn vil bli analysert gjennom koding. Koding er første steg i den stegvise-deduktive induktive strategien. Med denne strategien arbeider man i etapper fra rådata til teorier med denne metoden. Den oppadgående prosessen er induktiv ved at man jobber fra data mot teori, mens de nedadgående tilbakekoblingene er deduktive ved at man sjekker fra et mer teoretisk til et mer empirisk nivå. Jeg benytter denne analysemetoden for å kunne kategorisere svarene jeg får fra de ulike intervjuene. På denne måten ser jeg hva som går igjen i flere av intervjuene, og hva som eventuelt vil være ny informasjon.

## Vedlegg 3: Info- og samtykkeskriv

### VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

#### «Motivasjon og deltakelse i kroppsøving for elever med psykiske lidelser - kvalitative intervju av lærere»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om bevegelsesglede og fysisk aktivitet i et livslangt perspektiv i sammenheng med kroppsøvingfaget. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### FORMÅL

Kroppsøvingfaget er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (udir.no/lk20/kro01-05). Dette er en svært viktig, men også kompleks ambisjon. Formålet med dette prosjektet er å frembringe kunnskap om hvordan lærere på best mulig måte kan motivere elever med psykiske lidelser i kroppsøving. I den forbindelsen ønsker jeg å undersøke hva lærere gjør i kroppsøving for å motivere elever som har strevd psykisk for å hindre frafall fra undervisningen.

Denne undersøkelsen vil danne grunnlaget for min mastergradsoppgave ved NTNU Institutt for Lærerutdanning. Undersøkelsen kan også publiseres i nasjonale tidsskrift i henhold til samtykke som er gitt og etiske retningslinjer.

#### HVEM ER ANSVARLIG FOR PROSJEKTET?

Institutt for lærerutdanning (ILU) ved NTNU er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet ledes av lærerstudent Eivind Elvrum.

#### HVORFOR FÅR DU SPØRSMÅL OM Å DELTA?

Du blir bedt om å delta på bakgrunn av at du underviser eller har undervist i kroppsøving i grunnskolen. Totalt blir 5-8 kroppsøvingslærere invitert til å delta i undersøkelsen.

#### HVA INNEBÆRER DET FOR DEG Å DELTA?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i et kvalitativt intervju der du blir stilt en del åpne spørsmål rundt hvordan du løser egen kroppsøvingundervisning. Disse spørsmålene kan medføre oppfølgingsspørsmål for å få fram dine fulle erfaringer. Spørsmålene du blir stilt forankres i Deci & Ryans selvbestemmelsesteori opp mot kroppsøving.

Hele intervjuet vil ta 30-45 minutter. Intervjuet blir tatt opp med lydopptak for at svarene skal kunne gjengis riktig når de senere skal analyseres. Svarene som gis i intervjuene skal bli gjengitt på korrekt måte, og ikke bli tatt ut av konteksten de er gitt.

#### DET ER FRIVILLIG Å DELTA

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å ikke delta vil det ikke ha noen konsekvenser for deg.

Du kan trekke samtykket på hvilket som helst tidspunkt hvis du ombestemmer deg, uten at dette vil ha noen konsekvenser for deg.

## DITT PERSONVERN – HVORDAN VI OPPBEVARER OG BRUKER DINE OPPLYSNINGER

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene som er har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det samles inn lydopptak i studien, men utover dette blir ingen form for personidentifiserbare opplysninger samlet inn. Likevel skal du vite at all data som samles inn behandles i tråd med retningslinjer fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og NTNU.

Lydopptakene brukes kun i dette prosjektet, og lagres på en minnepenn som vil bli oppbevart på et trygt sted. Dette vil alltid være i en form som ivaretar anonymiteten til deltakerne og gjeldende forskningsetiske retningslinjer.

### Dine rettigheter

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Dersom du på et tidspunkt ønsker å trekke deg fra studiet vil alle registrerte opplysninger om deg anonymiseres.

### 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.

## HVA SKJER MED OPPLYSNINGENE DINE NÅR VI AVSLUTTER FORSKNINGSPROSJEKTET?

Opplysningene skal brukes i denne masteroppgaven. Eventuelle indirekte identifiserende personopplysninger vil omskrives og slettes ved prosjektslutt (Mai 2022). Anonymiserte data lagres i 5 år, i samsvar med NTNU sine retningslinjer for sikker lagring av forskningsdata.

## HVOR KAN JEG FINNE UT MER?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med Eivind Elvrum, [eivinel@stud.ntnu.no](mailto:eivinel@stud.ntnu.no)

Vårt personvernombud:

Thomas Helgesen [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@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: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eivind Elvrum

*Prosjektleder*

Silvana Bucher Sandbakk

*Prosjektansvarlig*

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bevegelsesglede og fysisk aktivitet i et livslangt perspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg underviser eller har undervist i kroppsøving i grunnskolen. Jeg samtykker til å delta i studien ved å svare på de påfølgende spørsmålene i dette elektroniske spørreskjemaet.

## Vedlegg 4: Godkjenning NSD

[Meldeskjema](#) / [Motivasjon og deltakelse i kroppøving for elever med psykiske lidelse...](#) / Vurdering

# Vurdering

### Referansenummer

866205

### Prosjekttittel

Motivasjon og deltakelse i kroppøving for elever med psykiske lidelser - kvalitative intervju av lærere

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
08.02.2022	Standard

### Kommentar

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 03.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til mai 2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

### UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av lærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, skole/klasse, bakgrunn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

### 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

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

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 dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema)  
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!



