

Kathrine D. Kvinnsland

---

## Kroppsøving og fysisk aktivitet som psykisk helsefremmende arena

En kvalitativ studie om elever, med negative erfaringer fra kroppsøvingfaget, sine opplevelser i kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen (SciM, be happy).

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2019



## Sammendrag

Målet med denne studien er å belyse et utvalg elevers opplevelser av kroppsøvingfaget og den ettårige intervensjonen ScIM (be happy) med tanke på muligheten elevene har til å erfare autonomi, kompetanse og tilhørighet. I følge litteraturen har tilfredsstillende av disse behovene betydning for menneskers motivasjon og psykiske helse.

Bakgrunnen for valg av tema er det økende fokuset på psykisk helse i samfunn- og skolesammenheng, og på hvordan fysisk aktivitet kan bidra i arbeidet med å fremme psykisk helse. Kroppsøvingfaget har som mål å bidra til å fremme psykisk helse blant elever, både gjennom opplevelser i faget her og nå, og med et forebyggende og langsiktig formål. En del elever rapporterer imidlertid om liten trivsel og mestring i kroppsøvingfaget. Spørsmålet blir da hvordan kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen kan bidra til å fremme psykisk helse blant disse elevene?

Oppgaven baserer seg først og fremst på miniteorien *Basic Needs Theory (BNT)*, som inngår i selvbestemmelsesteorien. Data ble samlet inn gjennom semistrukturerte individuelle intervju med seks informanter i alderen 14-15 år, fra to ulike ungdomsskoler på Østlandet. Alle informantene har deltatt i den ettårige intervensjonen ScIM (be happy), definerer seg selv som «en som ikke trives i kroppsøving», og forteller om negative erfaringer fra kroppsøvingfaget.

Informantene uttrykte undertrykkelse og liten tilfredsstillende av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving. Samtidig beskrev informantene stor mulighet for tilfredsstillende av behovene i ScIM (be happy). Autonomistøtte i ScIM (be happy) så ut til å bidra positivt til tilfredsstillende av behovene, mens en dominerende idrettsdiskurs i kroppsøving ble assosiert med begrenset mulighet til å tilfredsstillende behovene.

Informantene har ulike erfaringer knyttet til tilfredsstillende av grunnleggende psykologiske behov i de to kontekstene kroppsøving og ScIM (be happy). Dette kan indikere at de to kontekstene bidrar forskjellig med hensyn til denne gruppen elevers helseutvikling. Funnene i oppgaven kan tyde på at kroppsøvingfaget og ScIM (be happy) kan fremme psykisk helse ved å vektlegge autonomistøtte og redusere et idretts- og prestasjonsfokus.

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>4</b>
<b>Forord .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn og formål .....	7
1.2 Problemstilling .....	9
1.3 Oppgavens struktur .....	10
<b>2. Kontekst for oppgaven .....</b>	<b>11</b>
2.1 Psykisk helse.....	11
2.2 Fysiske aktivitetstiltak.....	12
2.3 Kroppsøvfaget.....	14
<b>3. Teori.....</b>	<b>18</b>
3.1 Selvbestemmelsesteorien .....	18
3.1.1 Basic Needs Theory.....	19
3.2 Tidligere forskning.....	22
<b>4. Metode .....</b>	<b>26</b>
4.1 Hva er metode?.....	26
4.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	27
4.1.2 Metodeutfordringer .....	28
4.1.3 Bakgrunn for valg av metode.....	29
4.2 Utvalget.....	29
4.2.1 Rekruttering .....	30

4.2.2	Drøfting av utvalget.....	30
<b>4.3</b>	<b>Innsamling av data.....</b>	<b>31</b>
4.3.1	Intervjuguide.....	31
4.3.2	Gjennomføring av intervju.....	33
4.3.3	Transkribering av intervju.....	34
<b>4.4</b>	<b>Analyse av data.....</b>	<b>35</b>
<b>4.5</b>	<b>Reliabilitet og validitet.....</b>	<b>36</b>
4.5.1	Prøveintervju.....	38
4.5.2	Min for forståelse.....	39
<b>4.6</b>	<b>Etikk.....</b>	<b>40</b>
4.6.1	Etiske overveielser før datainnsamling.....	40
4.6.2	Etiske overveielser under datainnsamling.....	41
4.6.3	Etiske overveielser etter datainnsamling.....	43
<b>5.</b>	<b>Resultat og drøfting.....</b>	<b>44</b>
<b>5.1</b>	<b>Informantenes forståelse av kroppøving og ScIM (be happy).....</b>	<b>44</b>
<b>5.2</b>	<b>Autonomi.....</b>	<b>48</b>
5.2.1	Oppsummering.....	55
<b>5.3</b>	<b>Kompetanse.....</b>	<b>57</b>
5.3.1	Oppsummering.....	64
<b>5.4</b>	<b>Tilhørighet.....</b>	<b>67</b>
5.4.1	Oppsummering.....	73
<b>6.</b>	<b>Oppsummerende konklusjon.....</b>	<b>76</b>
<b>6.1</b>	<b>Svakheter ved oppgaven.....</b>	<b>78</b>
<b>6.2</b>	<b>Veien videre.....</b>	<b>79</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>81</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>93</b>

## Forord

Denne masteroppgaven representerer slutten på en fem år lang studenttilværelse. Det har vært en interessant og lærerik prosess. Arbeidet med masteroppgaven har vært spesielt krevende med lærerjobb og bryllupsplanlegging på siden. Heldigvis har jeg kommet i mål og kan nå se frem til et halvt år på bryllupsreise, og ikke minst: et rikt og spennende liv som kroppsøvlingslærer!

Først vil jeg benytte dette forordet til å takke de seks elevene som deltok i prosjektet og delte av seg selv og sine opplevelser. Dere har ikke kun vært med på å danne det empiriske grunnlaget i denne oppgaven, men også gitt meg verdifull innsikt i hvordan kroppsøvlingsfaget og fysisk aktivitet i skolen kan erfares på godt og vondt. Jeg har lært mye som jeg ønsker å ta med meg videre inn i læreryrket.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Reidar Säfvenbom som har bidratt med god veiledning og oppfølging. Kompetansen og innsikten din har vært verdifull i forbindelse med dette prosjektet.

Jeg vil også takke min far, Harald Kvinnsland Dollst, som har bidratt med grundig korrekturlesning. Til slutt vil jeg også benytte anledningen til å takke samboeren min, Johan Sandstad, som har hjulpet til med skriving (mens jeg har diktert) i perioder hvor jeg har slitt med senebetennelse. Du har tatt et ekstra tak hjemme og vært støttende og tålmodig, noe jeg setter stor pris på.

Oslo, mai 2019

Kathrine D. Kvinnsland

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Unge tilbringer store deler av oppveksten på skolen og erfaringene de får på denne arenaen er betydningsfull for deres psykiske helse. Opplæringsloven §9 (lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, 1998) slår fast at skolen skal sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, læring og trivsel. Læreplanen gjenspeiler også dette: «Opplæringa skal medverke til ei karakterdanning som gir den einskilde kraft til å ta hand om eige liv...» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.22). Det vil si at skolen er ansvarlig for å legge til rette for at morgendagens voksne skal bli robuste og kompetente nok til å takle hverdagens utfordringer. Dette innebærer blant annet å gi elevene verktøy for å kunne leve et godt og rikt liv, samt å gi elever erfaringer som bidrar positivt til deres utvikling og psykiske helse.

Den nyeste Ungdata-undersøkelsen viser at en stor andel ungdommer rapporterer om psykiske helseplager (Bakken, 2018, s.80). Økningen av depressive symptomer blant jentene har vært særlig markant de siste to årene (Bakken, 2018. s.81). Samtidig indikerer forskning i økende grad at fysisk aktivitet kan ha en positiv effekt på psykisk helse (Anh & Fedewa, 2011; Belair, Kohen, Kingsbury & Colman, 2018). Kunnskap om hvilken betydning fysisk aktivitet i skolen kan ha på elevers psykiske helse er i lys av dette interessant og høyst aktuelt.

En studie som ønsket å se nærmere på effekten av økt fysisk aktivitet i skolen er School in Motion (SciM). Skoleåret 2017-2018 ble det satt i gang arbeid ved et utvalg av ungdomsskoler hvor 9.klassinger fikk prøve ut modeller med ekstra timer kroppsøving og fysisk aktivitet. Et av målene var å undersøke om modellene hadde effekt på elevenes psykiske helse. I tillegg til dette ble effekten på fysisk helse, læringsmiljø og læring undersøkt. SciM ble gjennomført som en randomisert kontrollert studie ledet av Norges Idrettshøgskole, i samarbeid med Universitetet i Stavanger, Universitetet i Agder og Høgskolen på Vestlandet. De inkluderte intervensjonsskolene ble randomisert

til to ulike modeller for fysisk aktivitet og kroppsøving: «Aktiv læring» (modell 1) og «Don't worry, be happy» (modell 2). Det er den sistnevnte modellen »Don't worry, be happy» (DWBH) som er hovedfokuset i denne oppgaven.

DWBH er en interessebasert modell som tar utgangspunkt i at alle elever er unike og at alle innehar en form for kompetanse som kan anvendes. Modellen er forankret i nyere teorier om ungdoms atferd og utvikling. Den bygger på tanken om at relevans og mening er viktigere i fysisk aktivitet for å fremme god helse, læring og et godt læringsmiljø, sammenlignet med varighet og intensitet på fysisk aktivitet. Modellen er i tillegg en øvelse for elevene i selvorganisering og selvregulering. I DWBH fikk elevene en time ekstra hver uke til en bevegelsesaktivitet. Timen kaltes «be happy» og elevene skulle selv danne aktivitetsgrupper, velge én aktivitet de skulle fordype seg i, utvikle mål, årsplan og ledelsesstruktur, og styre timene selv et skoleår. Elevene fikk i tillegg en ekstra kroppsøvingstime kalt «don't worry», som skulle være selvorganisert. «Don't worry» skulle foregå klassevis med lærer og gjennomføres ut i fra ha elevene gjorde i «be happy»-timene. Elevene kunne da jobbe med egen aktivitet eller lede timer med utgangspunkt i sin «be happy»-aktivitet.

Videre i oppgaven vil jeg omtale DWBH for ScIM da det er denne betegnelsen som ble brukt av de inkluderte informantene i studien. Det innhentede datamateriale er i hovedsak knyttet til «be happy»-timen da det viste seg at kun to av informantene hadde gjennomført den ekstra kroppsøvingstimen «don't worry». Jeg vil derfor kun utforske ScIM (be happy) i denne oppgaven. ScIM (be happy) ble gjennomført samtidig som elevene deltok i ordinær kroppsøving.

Kroppsøving er et obligatorisk og gjennomgående fag på grunnskolen og i videregående opplæring. Innledningsvis i denne oppgaven ble det utdypet at skolen er en arena som skal bidra til å fremme psykisk helse. Denne målsettingen kommer tydelig frem i kroppsøvingsfaget. I følge læreplanen skal kroppsøving bidra til å gi elevene positive erfaringer med egen kropp, videreutvikle egen identitet og selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Dette er temaer som inngår i og berører elevenes psykiske helse. Det elevene opplever i faget kan derfor ha en betydning for deres liv på og utenfor skolen. Vingdal (2014) argumenterer for at kroppsøvingsfaget kan bidra til å



bedre elevers psykisk helse da god selvoppfatning i fysisk aktivitet kan ha en positiv effekt på elevers selvverd og generelle velvære. Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) påpeker imidlertid at faget berører barn og unge på godt og vondt. Forfatterne hevder at selv om det er mange som trives i kroppsøving, er det opp mot 30% av elevene som ikke liker eller hater faget. Sannsynligvis er det denne gruppen elever som i minst grad vil høste positive erfaringer med egen kropp, videreutvikle egen identitet og selvfølelse i kroppsøvingsfaget.

## **1.2 Problemstilling**

Med bakgrunn i teksten ovenfor ønsker jeg å gjøre en kvalitativ studie av ScIM (be happy) og kroppsøvingsfaget. Målet er å forstå hvordan elever med negative erfaringer fra kroppsøving erfarer disse to ulike kontekstene, og ved hjelp av selvbestemmelsesteoriens miniteori, *Basic Needs Theory*, analysere elevenes behovstilfredstillelse i kroppsøving og intervensjonsmodellen. En meta-analyse fra 2012 peker på at tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov kan indikere forbedret psykisk helse (Ng et al., 2012). I tillegg viser flere studier positive assosiasjoner mellom psykisk helse og tilfredstillelse av behovene (Deci & Ryan, 2000; Ryan, Patrick, Deci & Williams, 2008; Schutte & Malouff, 2018; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Psykisk helse er et omfattende begrep, derfor har jeg valgt å operasjonalisere begrepet gjennom tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov.

Det er forsket på ulike modeller i kroppsøving og fysisk aktivitet tidligere, men slike studier er i de fleste tilfeller kvantitative. I disse studiene blir analysen primært gjennomført ved bruk av gjennomsnitt og det fanges dermed ikke opp eventuelle negative effekter på grupper. Jeg ønsker derfor å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse som går i dybden av opplevelsene til elever, som i utgangspunktet ikke trives i kroppsøvingsfaget, med mål om å oppnå større forståelse innenfor dette emnet.

Oppgaven baseres på følgende problemstilling:

**Hvordan kan kroppsøvingsfaget og ScIM (be happy) bidra til å fremme elevers psykiske helse, sett i lys av Basic Needs Theory?**

Problemstillingen vil bli belyst gjennom forskningsspørsmålet:

Hvordan oppleves kroppsøvingfaget og ScIM (be happy) av elever med negative erfaringer fra kroppsøving?

### **1.3 Oppgavens struktur**

Innledningsvis i denne oppgaven tar jeg for meg sentrale forhold som angår problemstillingen og dermed kontekstualiserer oppgaven. Selvbestemmelsesteoriens (Deci & Ryan, 2000) miniteori, Basic Needs Theory, vil bli utdypet som et teoretisk rammeverk. Tidligere forskning innen det aktuelle feltet er også inkludert for å belyse tema ytterligere. Metodekapittelet presenterer oppgavens metodiske valg. Deretter tar jeg for meg hovedfunn og drøfter disse, før jeg avslutningsvis oppsummerer oppgavens resultater.

## 2. Kontekst for oppgaven

### 2.1 Psykisk helse

Psykisk helse kan forstås som et nøytralt begrep, men blir ofte satt sammen med «god» og «dårlig» (Helsedirektoratet, 2014). I dagligtalen knyttes gjerne psykisk helse til noe negativt, og heller som en utfordring enn en ressurs. Verdens helseorganisasjon (World Health Organization, WHO, 2014) definerer psykisk helse slik:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community. (s. 1)

Denne definisjonen beskriver psykisk helse med en positiv tilnærming. En sentral komponent av den overnevnte definisjonen er at psykisk helse er en tilstand av *well-being*. Det fins mange ulike tilnærminger til begrepet well-being, men i denne oppgaven har jeg valgt å bruke selvbestemmelsesteoriens (Deci & Ryan, 2000) forståelse av begrepet. I denne sammenheng er well-being forstått som et utfall av prosessen hvor individet tilfredsstillende grunnleggende psykologiske behov i samspill med sine omgivelser. Well-being innebærer derfor ikke kun en subjektiv opplevelse av glede og tilfredshet, da individet også må fungere godt i forhold til sine ytre omgivelser.

Psykisk helse er ansett som helt fundamentalt for vår evne til å tenke, samhandle med andre og nyte livet (WHO, 2018). Å fremme og beskytte psykisk helse kan på grunnlag av dette betraktes som en viktig satsning for både enkeltpersoner og samfunn verden over. Psykisk helsefremmende tiltak involverer i følge WHO (2018) handlinger som bidrar til utvikling av well-being. Dette innebærer å tilrettelegge miljø og situasjoner som støtter og underbygger psykisk helse.

Folkehelse rapporten 2014 konkluderer med at psykiske plager og lidelser er et betydelig problem blant barn og unge i Norge (Folkehelseinstituttet, 2014, s.161). De siste tiårene

har flere unge rapportert om psykiske helseplager, som tristhet, nedstemthet og bekymringer (Bakken, 2018, s.5). Disse plagene kan bidra til begrenset livskvalitet og for enkelte unge være starten på en langvarig helseutfordring. Økningen av selvrapporterte plager er i følge Ungdata-undersøkelsen størst blant jentene, og dette samsvarer med funn i andre land (Bakken, 2018, 81). Ungdata-undersøkelsene i 2018 viser imidlertid en økning i depressive symptomer blant gutter også (Bakken, 2018, s.81). Større åpenhet om psykiske plager kan forklare forskjellene, men det fins ingen forskning som kan si noe sikkert om hvorfor det er en økning. En kunnskapsoversikt fra 2017 fremhever skolerelatert press som et tema som kan påvirke ungdoms psykiske helse (Lillejord, Bjørte, Ruud & Morgan, 2017).

Den økte oppmerksomheten på barn og unges psykiske helse har de siste årene ført til et større fokus på skolen som en arena for forebyggende og helsefremmende arbeid skriver Uthus (2017). Sammenhengen mellom psykisk helse og læring er godt dokumentert (Rossen & Cowan, 2015; Uthus, 2017). Psykiske utfordringer utgjør et hinder for å ta til seg kunnskaper og ferdigheter da det fører til redusert konsentrasjon og motivasjon. I følge Rossen og Cowan (2015) kan psykiske vansker i tillegg føre til at elever velger å trekke seg bort i fra fellesskap. Sammenlagt kan disse faktorene gjøre det vanskelig for elever å prestere på skolen. Psykiske vansker blant barn og unge hemmer dermed deres evne til å utnytte potensialet sitt i skolen og på andre arenaer. Å kunne utnytte sitt potensial blir trukket frem som en viktig del av psykisk helse i WHO sin definisjon av begrepet. En helsefremmende skole er dermed også en læringsfremmende skole. Et eksempel på tiltak som er innført for å fremme helse i skolen er fysiske aktivitetstiltak.

## **2.2 Fysiske aktivitetstiltak**

De siste 10-15 årene har det vært en satsning på fysiske aktivitetstiltak i den norske skolen med sikte om å øke elevers fysiske aktivitet, samt fremme god helse og læring (Lillejord, Vågan, Johansson & Ruud, 2016). Videre skriver forfatterne at stadig flere forskere peker på skolen som en egnet arena fordi gode helsevaner bør innarbeides så tidlig som mulig for å ha en langtidseffekt. Lillejord et al. (2016) sin systematiske oversikt konkluderer med at forskning på fysiske aktivitetstiltak er et mangfoldig forskningsfelt med både sprikende og usikre funn. Når det gjelder fysisk aktivitet og

psykisk helse finner noen studier signifikante sammenhenger, mens andre finner ingen eller svak sammenheng (Lillejord et al., 2016).

Lillejord et al. (2016) beskriver visse fellestrekk for studier som finner effekt og sammenhenger mellom fysisk aktivitet og psykisk helse. Blant annet har fysisk aktivitet vært av en viss intensitet, varighet og frekvens som fører til forbedret fysisk form. Barn og unge som er i god fysisk form rapporterer om færre psykiske plager, og god fysisk form ser derfor ut til å fungere forebyggende for psykiske plager og problemer. Et annet fellestrekk er at studiene har vært utformet slik at den tar vare på sosiale relasjoner. Disse fellestrekkene anses av Lillejord et al. (2016) som forutsetninger for at tiltak med fysiske aktivitet skal lykkes. Lillejord et al. (2016) fremhever at det kan være andre faktorer enn den fysiske aktiviteten som er avgjørende når det blir funnet effekt av fysisk aktivitet på psykisk helse. Både Brunet et al. (2013) og Jewett et al. (2014) vektlegger sosiale relasjoners betydning i for psykisk helse. Begge peker på at det fins en viss sammenheng mellom fysisk aktivitet, trivsel på skolen og lave depressive symptomer, men det virker som at det er andre aspekter ved fysisk aktivitet som påvirker psykisk helse enn selve forbedringen av den fysiske formen. Den sosiale konteksten for den fysiske aktiviteten er antageligvis helt essensiell for å fremme psykisk helse.

Biddle og Asare (2011) konkluderer at sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse blant unge generelt er tydelig, men studier er ofte av dårlig kvalitet og bevisgrunnlaget for begrenset. Selv om det er tegn på at fysisk aktivitet kan fremme well-being, kan det være andre eksisterende forhold som gir resultatene skriver Biddle og Asare (2011). Brunet et al. (2013) mener at det i skolesammenheng må ses nærmere på konteksten for den fysiske aktiviteten og hvilken grad den har innvirkning på psykisk helse. Tilsvarende resonnement legges også til grunn hos Jewett et al. (2014). Flere av de positive resultatene til fysiske aktivitetstiltak kan ha sammenheng med hvordan den fysiske aktiviteten er organisert eller hvilken kontekst den foregår i (Lillejord et al., 2016). Dermed blir organisering, gjennomførelse og utforming av fysiske aktivitetstiltak sentralt.

## 2.3 Kroppsøvningsfaget

En kritikk i debatten om fysisk aktivitet i skolen er at det er en manglende avgrensning mellom kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet. Dette kommer frem i en fagartikkel skrevet av Borgen, Hallås, Løndal, Moen og Gjørme (2017) publisert i tidsskriftet *Bedre Skole*. Borgen et al. (2017) mener den manglende avgrensningen har ført til at kroppsøvningsfagets egenverdi har kommet under press. Kroppsøving er mer enn bare fysisk aktivitet og trening, og har et bredere mål enn fysiske aktivitetstiltak. Bailey (2005) kaller det paradoksalt at tiltak for fysisk aktivitet i skolen har økt samtidig som kroppsøving mangler ressurser i form av kvalifiserte lærere, utstyr og antall timer. Borgen et al (2017) argumenterer for at fokuset bør være på å få godt kvalifiserte kroppsøvningslærere inn i skolen, i stedet for å ansette personlig trenere som driver treningsstudio. Borgen et al. (2017) hevder at med gode lærere vil elevene oppnå gode opplevelser med å være i bevegelse og dermed utvikle lysten til å være aktive hele livet. Læreplanen i kroppsøving beskriver kroppsøving som: ”... eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.2). Dette fremhever etablering av fysiske aktivitetsvaner som sentralt i faget, men slår også fast fagets dannelsesverdi som er i tråd med skolens samfunnsoppgave. Skolen skal bidra til elever tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å delta og videreutvikle et demokrati. Dette gjør kroppsøvningsfaget til noe mer enn fysisk aktivitet, det gjør faget til et læringsfag. Det oppstår dermed et skille mellom fysiske aktivitetstiltak og kroppsøvningsfaget. Forskning har imidlertid vist at også kroppsøvningsfaget har sine utfordringer knyttet til elevers læring og utvikling (Kirk, 2010; Nyberg & Larsson, 2012; Standal, 2015).

Kroppsøvningsfaget er preget av et bredt spekter av tolkninger og tilnærminger. Forskning viser at faget domineres av en helsediskurs og idrettsdiskurs (Kirk, 2010; Ommundsen, 2008). En diskurs innebærer måter å framstille, praktisere, formidle, omtale og eksemplifisere faget på (Lupton 1995 referert i Ommundsen, 2008). I følge Ommundsen (2008) blir diskursen ofte tatt for gitt ved at den er bærer av en ureflektert måte å framstille faget på som man deretter ikke stiller spørsmål ved.

Kroppsøving har lenge vært kritisert for å være dominert av en idrettsdiskurs, med fokus på innlæring av standardiserte og spesifikke bevegelsesmønstre, som for eksempel idrettsteknikker, fra tradisjonelle idretter (Nyberg & Larsson, 2012; Kirk, 2010). Faget kritiseres i tillegg for å ha en monoton overvekt av ballspill (Standal, 2015), og overflatisk aktivitet som legger liten vekt på læring (Kirk, 2010). Et kroppsøvingsfag som baserer seg på en idrettsdiskurs viderefører en smal forståelse av evne (Standal, 2015). Lærere med en slik forståelse kan være mer opptatt av elevenes fysiske form og deres idrettstekniske ferdigheter i stedet for deres opplevelser, læringsprosesser og forståelse. Dette medfører at de idrettsaktive elevene høster mesteparten av fordelene med faget og dermed har bedre forutsetninger for utvikling og læring i kroppsøvingsfaget, sammenlignet med elever som er inaktive eller ikke driver med idrett (Forfatter, 2019; Säfvenbom et al., 2015).

Kirk (2010, s.2) stiller spørsmålsteget ved hva det er som gjør «kroppsøving-som-idrettsteknikker» så tilsynelatende motstandsdyktig mot forandring? Studiet til Mordal-Moen og Green (2014) viser at norske kroppsøvingslærere sliter med å frigjøre seg fra kroppsøving som idrett. Dem som søker til kroppsøvingslærerutdanning har gjerne stor interesse for idrett fra tidligere (Mordal-Moen & Green, 2014). De fremtidige lærerne vektlegger fort innhold i kroppsøving ut i fra egen kroppslig og idrettslig kompetanse. Utdannelsen har ikke nødvendigvis stor innvirkning på troen og praksisen deres, noe som kan resultere i en reproduksjon av en praksis som forstår kroppsøving som idrett, og som vektlegger innøvelse av idrettsteknikker. I følge forfatter (2019) må lærere bli bedre til å reflektere over bruk av tradisjonelle idrettsaktiviteter i kroppsøving, da disse aktivitetene sannsynligvis ikke sammenfaller med alle elevenes preferanser og evner.

En annen diskurs som har preget kroppsøvingsfaget er helsediskursen.

Kroppsøvingsfagets funksjon og innhold har fått oppmerksomhet samtidig som bekymringer knyttet opp mot inaktivitet og økning i gjennomsnittlig kroppsvekt i befolkningen har økt (Ommundsen, 2006). Konsekvenser som inaktivitet og overvekt kan føre med seg er kroniske sykdommer, diabetes, osteoporose og hjertesykdommer, for å nevne noen. Selv om sykdommene som er forbundet med overvekt og fedme ikke fremkommer før midt i voksenlivet, antas de å ha opprinnelse fra barndommen og tenårene. Derfor er det i følge Green (2010) viktig å lære barn gode vaner når det

kommer til kosthold og fysisk aktivitet, slik at de kan innarbeide seg gode vaner for resten av livet. Videre hevder Green (2010) at elevene kan bli introdusert for dette gjennom kroppsøvingstimene på skolen. Green (2010, s. 221) mener det er forventet at kroppsøving skal påvirke helse på to måter: øke unges kunnskap om helsemessige gevinster på en måte som kan føre til en livslang vane, og øke helserelatert aktivitet i løpet av skoledagen. Harris (2005) skriver imidlertid at kroppsøvingundervisningen representerer en svært liten del av barn og unges liv. Det er derfor lite sannsynlig at kroppsøvingfaget har mulighet til å demme opp for fysisk inaktivitet, fedme og en helseugunstig livsstil. I likhet med Harris (2005) hevder Ommundsen (2008) at det er urealistisk at skolen og kroppsøvingfaget i stor grad kan fungere helsefremmende.

Kroppsøvingfaget kan altså ikke være alene om å ta ansvaret for befolkningens fysiske aktivitetsvaner. Det faget likevel har potensial til er først og fremst å påvirke opplevelser og holdninger til fysisk aktivitet. Lyngstad (2010) og Säfvenbom (2010) fremhever opplevelseskvaliteten i faget som en viktig egenverdi og en betingelse for motivasjon til å være fysisk aktiv nå og i et lengre perspektiv. Biddle & Mutrie (2008) uttrykker at negative erfaringer fra kroppsøving og fysisk aktivitet er en sentral årsak til at mange velger å unngå fysisk aktivitet. I læreplanen i kroppsøving står det som tidligere nevnt at faget skal: ”...gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut i frå eigne førestnadar” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Dermed fremstår begrepene trivsel, aktivitet og individuell tilpassing som tydelige mål. Gjennom denne formuleringen settes den enkelte elevs opplevelse i sentrum og den har som mål å nå alle elever. For å nå målet om livslang bevegelsesglede hos alle blir derfor tilretteleggelse for situasjoner som fremmer glede og trivsel, uavhengig av evner og forutsetninger, et overordnet mål i kroppsøvingssammenheng (Lyngstad, 2010; Standal, 2015).

Tidligere i denne oppgaven ble det beskrevet at det er sammenhenger mellom fysisk aktivitetsnivå og fremtidig helse. Det fins også lignende tendenser mellom idrettsdeltakelse, aktivitetsnivå og trivsel i kroppsøving. Undersøkelser antyder at de aller fleste norske elever trives i kroppsøvingundervisningen (Christiansen, 2010; Flagestad, 1996; Ingebrigtsen og Mehus, 2006;). Likevel understreker Lyngstad (1990), Ingebrigtsen og Mehus (2006) og Säfvenbom et al. (2015) at det også er en betydelig



andel elever som mistrives i kroppsøving. De fleste av disse elevene er inaktive og deltar ikke i idrett. Flagestad (1996) argumenterer med at det er de samme elevene som sjelden eller aldri oppsøker fysisk aktivitet etter at de er ferdige med skolegangen. Dette samme underbygges av Ntoumanis (2001). Kjønneksen (2008) påpeker at de som ikke driver med organisert idrett gjerne er lite aktive i barne- og ungdomsårene, og at denne inaktiviteten fortsetter når de blir voksne. I lys av dette ser det ut til at elevers forutsetninger fra idrett, i kombinasjon med hvordan kroppsøving praktiseres, kan forklare de tydelige forskjellene av opplevelse av trivsel i kroppsøving. Dette støttes av Ommundsen (2006). Han beskriver at faget forsterker de idrettsaktive elevenes motivasjon for fysisk aktivitet, mens for de som ikke er aktive, opprettholdes eller reduseres en lav motivasjon for fysisk aktivitet.

Ut i fra målsettingen om at alle elever skal få positive erfaringer med egen kropp, utvikle god selvfølelse, identitet og livslang bevegelsesglede, kan det ut i fra forskningen som er henvist til ovenfor argumenteres for at kroppsøvingfaget ikke gir det samme utbyttet til alle elever. Sannsynligvis er betydningen av kroppsøvingfaget størst og viktigst for de elevene som er inaktive og/eller ikke idrettsaktive. Dessverre ser det ut til at det er nettopp disse elevene som ikke får tilfredsstilt grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvingkonteksten (forfatter, 2019), og som et følge av dette også kan få det svakeste utbytte av faget. Slik kroppsøving er nå tilrettelegges faget slik at de idrettsaktive elevene favoriseres, og da er det denne gruppen elever som legger premissene for innholdet til undervisningen og blir «vinnerne» i faget (Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom, 2019; Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011; Säfvenbom et al., 2015).

### **3. Teori**

For å undersøke hvordan kroppsøvningsfaget og ScIM (be happy) oppleves av elever med negative erfaringer fra kroppsøving vil jeg benytte selvbestemmelsesteorien som teoretisk rammeverk. Basic Needs Theory, som inngår i selvbestemmelsesteorien, vil bli særlig vektlagt. Teorien blir avgjørende for hvordan jeg tilnærmer meg datamaterialet, og hvordan jeg belyser og tolker empirien i denne oppgaven (Dalland, 2012).

#### **3.1 *Selvbestemmelsesteorien***

Selvbestemmelsesteorien (SDT) (Deci & Ryan, 2000) utforsker drivkraften bak menneskets handlinger (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005) og dermed tilstander som forårsaker, styrer eller opprettholder atferd (Woolfolk, 2004, s.274). Disse tilstandene omtales gjerne som motivasjon og knyttes ofte sammen med trivsel, aktivitet og læring (Deci & Ryan, 2000).

SDT deler motivasjon inn i et kontinuum hvor amotivasjon og indre motivasjon er ytterpunktene, og ytre motivasjon ligger i midten (Deci & Ryan, 2000). Amotivasjon defineres som mangel på motivasjon og intensjon om å gjøre en spesifikk handling (Deci & Ryan, 2000). Amotivasjon oppstår ofte i forbindelse med at en person ikke ser verdien av en aktivitet, ikke har tro på mestring av en aktivitet og/eller ikke tror at personen vil oppnå ønsket resultat. Amotivasjon er koblet til dårligere prestasjon og psykisk helse (Ryan, Deci & Grolnick, 1995).

Indre motivasjon omtales som den optimale formen for motivasjon, og er positivt assosiert med bedre læring, prestasjon og well-being (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) betegner indre motivasjon som gjennomførelsen av en aktivitet for indre tilfredsstillelse, og ikke for en ytre konsekvens. Indre motivert atferd er dermed ikke avhengig av forsterkning, som belønning eller oppmuntring. Når mennesker er indre motivert betyr det at en person engasjerer seg i en aktivitet først og fremst for gledens skyld. Aktiviteten er egen initiert, stammer fra selvet og vekker følelser av nysgjerrighet og interesse (Niemiec & Ryan, 2009).

I tilfeller hvor ytre belønninger gis for aktiviteter som i utgangspunktet fremmer indre motivasjon og anses som selvstyrte, kan mennesker føle seg kontrollert av belønningene, og deretter føle seg mindre selvstyrt, noe som bidrar til å svekke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). I dette tilfellet kan motivasjonen gå fra indre til ytre motivasjon. Ytre motivasjon betegnes som et resultat av en aktivitet som gjennomføres med ønske om et spesifikt utfall (Deci & Ryan, 2000). Videre beskriver Deci og Ryan (2000) ulike former for ytre motivasjon som refererer til ulik grad av autonomi. Skillet går først og fremst mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon.

Kontrollert ytre motivasjon omhandler ytre press og følelse av tvang til å utføre en aktivitet, og at personen ikke har mulighet for valg (Gagné og Deci, 2005). Denne formen for motivasjon innebærer gjerne en straff eller belønning om aktiviteten ikke blir/blir utført. Dette kan medføre liten entusiasme og at aktiviteten utføres motvillig skriver Deci og Ryan (2000).

Autonom ytre motivasjon er på den andre siden selvstyrt påpeker Deci og Ryan (2000). Handlingen er selvbestemt og utføres frivillig, på eget initiativ og med stor entusiasme. Den skiller likevel fra en indre motivert atferd ved at aktiviteten ikke utføres kun på grunnlag av egen glede og interesse. Det er da fortsatt en ytre motivasjonsfaktor tilstede. Personer som er autonom ytre motivert anser aktiviteten som viktig og har gjerne internalisert verdien av selve handlingen (Deci & Ryan, 2000). I skolesammenheng overtar gjerne elever normer og verdier og gjør dem til sine egne. Eksempelvis vil elever som synes det er viktig å være flink på skolen og oppnå gode karakterer være autonom ytre motivert for skolearbeidet. Internalisering av ytre motivasjon har vist å være assosiert med bedre psykisk og fysisk helse (Deci & Ryan, 2000, s. 241).

### **3.1.1 Basic Needs Theory**

Basic Needs Theory (BNT) er en miniteori under selvbestemmelsesteorien og omhandler forholdet mellom grunnleggende psykologiske behov og well-being (Deci & Ryan, 2000). I følge BNT vil tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi skape en positiv utvikling og vekst hos mennesker (Deci & Ryan, 2000). Tilfredstillelse av de grunnleggende behovene anses i tillegg å

være en betingelse for forekomsten og varigheten til indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det vil si at ved å gi en person autonomi, legge til rette for utvikling av kompetanse og stimulere personens følelse av tilhørighet, vil det bidra til å fremme indre motivasjon.

Autonomi defineres som erfaringen av egen vilje og egne valg, samt psykologisk frihet skriver Vansteenkiste et al. (2010). Det betyr at mennesket handler ut i fra egne interesser og verdier, og velger utfordringer ut fra egen vurdering. Behovet for kompetanse beskriver menneskers behov for å oppleve mestring og utvikling, mens tilhørighetsbehovet omhandler menneskers behov for å føle nærhet og knytte meningsfulle relasjoner til hverandre (Ryan & Deci, 2017). Når disse tre behovene tilfredsstilles fremmes menneskelig trivsel og læring argumenterer Ryan og Deci (2017). Det fins et mangfold av empiriske studier innen flere fagfelt som understøtter at tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov bidrar til well-being (Vansteenkiste et al., 2010). I tillegg er tilfredsstillelse av behovene som tidligere nevnt positivt assosiert med psykisk helse (Schutte & Malouff, 2018; Vansteenkiste et al., 2010, Ryan et al., 2008; Deci & Ryan, 2000).

I BNT blir grunnleggende behov ansett som en viktig energikilde. Ryan og Deci (2017) påpeker at et menneske som opplever well-being ikke kun er lykkelig. Det handler også om vitalitet. Mennesker som har tilfredsstillt grunnleggende behov har i følge BNT energi til å forfølge verdsette aktiviteter. Dette gjelder særlig de aktivitetene som fremmer motivasjon og hvor mennesker føler eierskap. I følge Ryan og Deci (2008a, referert i Ryan & Deci, 2017) vil det å føle seg i live, energisk og vital trenge mer enn kun fysiologisk næring, som oksygen, vann og hvile; det krever også psykologisk næring. Et eksempel på psykologisk næring er tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Mennesker som føler at de har et valg er sannsynligvis mer motivert og har en høyere grad av energi og vitalitet påpeker Ryan og Deci (2017). Nyere studier viser også at vitalitet kan bidra til å gjøre mennesker mer robuste mot fysisk stress og sykdom (Ryan & Deci, 2017).

De grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet blir ansett som universelle, uavhengig av kjønn, sosial klasse eller kulturell kontekst

(Vansteenkiste et al., 2010). De blir i tillegg beskrevet av Vansteenkiste et al. (2010) som medfødte forutsetninger for psykologisk utvikling. Det vil si at det også gjelder for mennesker som uttrykker at autonomi, kompetanse og/eller tilhørighet ikke er viktig for dem. I lys av dette vil både tilfredstillelse av og mangel på dekning av behovene påvirke mennesker uavhengig av deres tanker, verdier og ønsker.

Ryan og Deci (2017) understreker at de tre behovene er like betydningsfulle og viktige for å oppnå well-being. Metaforisk forklart er well-being som en tre-bent stol, og dersom et ben forsvinner vil hele stolen falle (Ryan & Deci, 2017). Videre hevder dem at tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene har en tendens til å påvirke hverandre positivt. Det vil si at situasjoner som støtter og fremmer et behov vil ofte også understøtte de andre behovene. Eksempelvis vil autonomi føre til at mennesker følger det de selv anser som verdifullt, og det vil vanligvis innebære å bygge sterkere relasjoner og videreutvikle sine egenskaper og ferdigheter (Ryan & Deci, 2017).

Tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene brukes for å forklare positive utfall som well-being, mens mangel på tilfredstillelse brukes for å forklare negative utfall, skriver Vansteenkiste og Ryan (2013). Et eksempel på negative utfall kan være depresjon, hevder forfatterne. Deci og Ryan (2000) påpeker at det er viktig å rette fokus på behovfrustrasjon, også kalt *need frustration*. Behovfrustrasjon er beskrevet av Deci og Ryan (2000) som et følge av *need thwarting* (for eksempel: «jeg føler meg mislykket» i stedet for «jeg føler ikke kompetanse»). Mangel på tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov fører ikke nødvendigvis til behovfrustrasjon. Man må oppleve følelser av press og tvang til å oppføre seg på en spesiell måte eller å ta spesifikke valg (autonomi frustrasjon), avvisning fra andre (tilhørighetsfrustrasjon) og følelse av utilstrekkelighet (kompetansefrustrasjon).

Mens mangel på tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov sannsynligvis vil svekke motivasjonen over tid, vil behovfrustrasjon akselerere prosessen og svekke motivasjonen raskere (Krijgsman et al., 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013). En sosial kontekst kan hindre eller forsømme et av behovene, og på den måten føre til at trivselen og motivasjonen visner (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Miljø som

hindrer tilfredstillelse av behov for kompetanse og tilhørighet har en tendens til å fremme amotivasjon og vil påvirke well-being og prestasjon negativt hevder Deci og Ryan (2000).

BNT spesifiserer tre sosiale kontekster som støtter de grunnleggende behovene (Vansteenkiste et al., 2010). Et autonomistøttende-miljø fremmer autonomi, i motsetning til et kontrollerende/regulerende miljø. Et strukturert miljø støtter kompetansebehovet og et varmt og mottakelig miljø fremmer tilhørighetsbehovet.

Flere studier har konkludert med at autonomistøttende miljø er assosiert med høyere grad av velvære og prestasjon (Vansteenkiste et al., 2010). Det er ikke slik at autonomistøttende miljø fremmer ubegrenset frihet, og dermed er det motsatte av strukturert miljø (Vansteenkiste et al., 2010, s.132). Både autonomistøtte og struktur er essensielt i et autonomistøttende miljø. Ryan og Deci (2017) omtaler autonomistøtte som en forutsetning for å tilfredsstill de tre grunnleggende behovene. Dette er ikke fordi behovet for autonomi er viktigere enn de andre, men fordi autonomi i mange sammenhenger har stor betydning for å tillate mennesker å tilfredsstill de tre behovene (Ryan & Deci, 2017). Kontrollerende og regulerende miljø kan i lys av dette ødelegge for tilfredstillelse av behovet for autonomi, samt tilfredstillelse av kompetanse og tilhørighet.

### **3.2 Tidligere forskning**

Det er flere som har forsket på Basic Needs Theory og kroppsøvningsfaget i Norge. Blant annet har Erdvik et al. (2019) har undersøkt forholdet mellom tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving og selvoppfattelse blant elever på ungdomskolen og i videregående skole. Selvoppfattelse er en kjent indikator på psykisk helse. I tillegg blir selvoppfattelse fremhevet i læreplanen i kroppsøving som et ønsket resultat av faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Erdvik et al. (2019) konkluderte med at tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving bidrar betydelig til elevenes selvoppfattelse. Dette samsvarer med Garn, McCaughy, Martin, Shen og Fahlmans (2012) studie som fant sammenheng mellom tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving og selvoppfattelse. Erdvik et al. (2019) konkluderer

med at elevene som ikke deltar i organisert eller selvorganisert idrett på fritiden rapportere betydelig lavere grad av selvoppfattelse i kroppsøving, sammenlignet med de idrettsaktive elevene. Funnet er med på å styrke tidligere forskning som tilsier at kroppsøvingsfaget favoriserer idrettsaktive elever og at faget domineres av en idrettsdiskurs (Kirk, 2010; Säfvenbom, 2010; Säfvenbom et al., 2015).

Forfatter (2019) har undersøkt effekten av en toårig kroppsøvingsintervensjon på elevenes tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving. Elevene i intervensjonsgruppa fikk velge mellom to ulike tilnærminger til kroppsøving (en utforskende tilnærming og en idrettstilnærming), mens kontrollgruppen fikk ordinær kroppsøvingsundervisning. Resultatet av studien viste at jenter, elever som ikke er idrettsaktive og elever som rapporterer om lavere tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving valgte den utforskende tilnærmingen. På bakgrunn av dette signaliserte de et ønske om en mindre idrettsrettet kroppsøving. Det ble likevel ikke identifisert endring i tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i intervensjonsgruppen sammenlignet med kontrollgruppene som følge av prosjektet. I følge forfatter (2019) tyder resultatene på at utfordringer i å fremme like muligheter for læring i kroppsøving er mer komplekst enn kun preferanse for ulike aktiviteter.

Det er også gjennomført studier som ser på effekten av autonomistøttende miljø i kroppsøving. Et studie fra 2016 (Ulstad, Halvari, Sørebo & Deci, 2016) fant ut at når kroppsøvingslærere fremstår som autonomistøttende, rapporterer elevene høyere tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov. Autonomistøtte i kroppsøving har også vist å styrke indre motivasjon hos elever (Ommundsen & Kvalø, 2007). I følge forfatterne vil indre motivasjon forsterkes ved å gi elevene mulighet til å ta egne valg og initiativ, gi dem en følelse av frihet, samt å fokusere på å veilede i stedet for å kontrollere.

I mangel på publiserte og relevante studier om elever i kroppsøving i Norge har jeg sett på tidligere masteroppgaver. Løtveit (2013) ønsket å lære mer om hvordan kroppsøvingslærere kunne bidra til å øke motivasjon for fysisk aktivitet og fremme god psykisk velvære blant elever. Datagrunnlaget besto av resultater fra en surveyundersøkelse som ble gjennomført ved to videregående skoler i Hordaland.

Studiet konkluderte med at lærere kan øke motivasjonen til elevene ved å være autonomistøttende. Løtveit (2013) la særlig vekt på at lærerne må legge til rette for at elevene kan være med å bestemme ved å for eksempel involvere elevene i beslutningstaking, gi dem valgmuligheter og å spørre om deres tanker og opplevelser i kroppsøvingstimene. Løtveit (2013) hevder at dette vil øke motivasjonen og psykisk helse blant elevene fordi treningen i mindre grad vil oppleves som en plikt og mer som et fritt og selvstendig valg.

Det har blitt utarbeidet flere masteroppgaver de siste årene som belyser kroppsøvingfaget og grunnleggende psykologiske behov (Harestad; 2015; Løtveit, 2013; Mathiassen, 2013). Mathiassen (2013) testet en alternativ undervisningsmodell ved navn ”Kroppsøvingsglede”. Denne gjennomførte Mathiassen som et feltstudie i en videregående skole i Elverum. Modellen ble utarbeidet med utgangspunkt i de grunnleggende psykologiske behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Elevene som deltok i feltstudiet gjennomførte en spørreundersøkelse før og etter studiet. Mathiassens (2013) hensikt var å undersøke hvordan en alternativ undervisningsmodell kan bidra med å øke trivsel blant alle elever, uavhengig av evner og forutsetninger. Mathiassen (2013) konkluderte med at modellen ”Kroppsøvingsglede” hadde en positiv effekt på elevenes trivsel og opplevd tilfredsstillelse i kroppsøvingfaget. Økt grad av autonomi i kroppsøvingstimene, som for eksempel gjennom valg av aktivitet, var med på å øke motivasjonen til elevene og fikk derfor også en positiv betydning for elevenes trivsel er forfatterens konklusjon.

Harestads (2015) masteroppgave skiller seg fra Løtveit (2013) og Mathiassen (2013) ved at studiet benytter seg av kvalitativ metode. Tema for studiet er trivsel i kroppsøvingfaget, og da spesielt blant jenter på ungdomsskolen. Harestad (2015) gjennomførte individuelle intervju med fem jenter i 10.klasse som ikke trives i kroppsøvingfaget. Elevene ble valgt ut fordi de hadde høyt fravær og ofte glemte gymtøy, noe som er kjente indikatorer på mistrivsel i faget. Hensikten med studiet til Harestad (2015) var å finne opplevde grunner til elevenes mistrivsel i faget. Elevenes grad av autonomi ble utforsket som en faktor som kunne være med på å påvirke trivselen til disse elevene, men i Harestads (2015) studie viste det seg at autonomi ikke var av like avgjørende betydning for motivasjon og trivsel i kroppsøvingstimene som



først antatt. Opplevelsen av tilhørighet og kompetanse ble rapportert som viktigst for denne gruppen av elever.

Som henvist til ovenfor er det flere studier som har sett på grunnleggende psykologiske behov og motivasjon for å undersøke elevers opplevelse av kroppsøvningsfaget. Studiet til Erdvik et al. (2019) og forfatter (2019) peker begge på idrettsdiskursen i kroppsøving som betydningsfull for elevenes opplevelse av faget, samt tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov. Studiet til Erdvik et al. (2019) viser ytterligere at faget har et stort potensial til å fremme selvoppfatning, og dermed også psykisk helse, men virkningen for de elevene som er inaktive eller ikke driver med idrett er begrenset. I tillegg ser det ut til at autonomistøtte bidrar til tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov (Ulstad et al., 2016), indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007) og trivsel (Løtveit, 2013; Mathiassen; 2013) i kroppsøvningsfaget.

## 4. Metode

I dette kapitlet presenteres den metodiske tilnærmingen som er valgt for dette forskningsprosjektet. Først begrunnes valg av metode, før det redegjøres for utvalg og gjennomføring av prosjektet. Deretter vil jeg utdype analysen og presentere reliabilitet og validitet i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg ta for meg etiske overveielser før, under og etter datainnsamling.

### 4.1 Hva er metode?

Metode brukes som et redskap i møte med det som ønskes undersøkt, og omhandler hvordan man kan skaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2012). Begrepet har opprinnelse i det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.18). Forskningsmetoder benyttes for å samle inn data og informasjon som belyser forskningsspørsmålene på en faglig interessant måte (Dalland, 2012).

Det skilles hovedsakelig mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Enkelt forklart kartlegger kvantitative forskningsmetoder at *noe skjer* i et bredt utvalg, mens kvalitative forskningsmetoder forsøker å forstå *hvorfor det skjer* i et mindre utvalg (Krumsvik, 2014, s.27). Kvalitativ metode forsøker hovedsakelig å oppnå forståelse for et tema, og ikke kun å belyse og forklare forholdet mellom ulike variabler (Malterud, 2011). Nilssen (2012) fremhever at forskningen i fra et kvalitativt ståsted kan gi noen svar, men ikke svaret. Forskeren søker innsikt i informantenes forståelse av virkeligheten, og siden det fins mange virkeligheter kan man kun få noen svar. ”Virkeligheten blir sett på som kompleks, i stadig forandring og konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon” (Nilssen, 2012, s.25). Sitatet får frem et sentralt poeng innen kvalitativ forskning. Forskeren skal prøve å forstå verden ut i fra en annens perspektiv, samtidig som det er umulig å forstå en person fullt og helt. Forståelsen forsker oppnår gjennom fortolkning kan derfor aldri være «den endelige sannhet» (Hofmann & Holm, 2013, s.61).

Hvilken metode som bør anvendes bestemmes i stor grad av problemstillingen. I denne oppgaven ønsker jeg å forstå elever, med negative erfaringer fra kroppsøving, sin opplevelse av kroppsøvingsfaget og intervensjonsstudiet ScIM (be happy). I følge Kvale og Brinkmann (2015) benyttes kvalitativ metode når det er ønskelig å få beskrivelser av informantenes livsverden, og da spesielt deres opplevelser og erfaringer. En kvalitativ tilnærming kan være formålstjenlig om man skal forske på noe som ikke undersøkt så grundig tidligere og som inkluderer tema som er personlige og sensitive, samt tema som det er vanskelig å få innsyn i ved hjelp av kvantitativ metode for eksempel (Thagaard, 2013). I lys av dette valgte jeg å undersøke studiets problemstilling ved hjelp av kvalitativ metode.

Kvalitativ metode er godt egnet når forsker ønsker å gå i dybden og forstå fenomen (Thagaard, 2013). Gjennom kvalitativ forskning kan man få mye informasjon og få mennesker og hvordan de erfarer og tolker sin tilværelse. En kvalitativ tilnærming var dermed helt avgjørende for å undersøke informantenes opplevelse av kroppsøvingsfaget og ScIM (be happy).

#### **4.1.1 Kvalitativ forskningsmetode**

I følge Thagaard (2013, s.13) er det særlig to tilnærminger som er vanlig å bruke i kvalitativ metode; deltakende observasjon og intervju. Deltakende observasjon egner seg når forsker søker informasjon om hvordan mennesker handler og oppfører seg i forhold til hverandre og omgivelsene rundt (Thagaard, 2013). Intervju egner seg når forsker ønsker å forstå hvordan informantene oppfatter seg selv og omgivelsene rundt. Forskningsintervju beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som en samtale med et bestemt formål og i en viss struktur. Intervju får fram nyanser og kompleksitet da informantene får større frihet til å uttrykke seg i kvalitative intervju enn i kvantitative undersøkelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg kan intervjuer stille oppfølgingsspørsmål ut i fra hva informantene svarer, og det får fram mer dybde enn et standardisert spørreskjema (Krumsvik, 2014). Kvalitativt intervju er derfor godt egnet når målet er å få innblikk i informantenes opplevelser og tanker.

#### 4.1.2 Metodeutfordringer

Funnene i dette prosjektet er et resultat av kvalitative dybdestikk, noe som ikke kan kvantifiseres. Grunnen til det er at man i kvalitativ forskning har få intervjupersoner, og dette utvalget er som regel valgt strategisk. Kunnskapen kan ikke generaliseres i statistisk forstand da utvalget er for lite og dermed ikke representativt (Grimen & Ingstad, 2013). En annen grunn til at kvalitativ forskning ikke egner seg til generalisering er at forsker ikke bruker standardiserte målemetoder, slik som i kvantitativ forskning. Hva forsker spør om og ser etter i intervju og observasjon kan variere fra gang til gang, og det er dermed ikke lett å gjøre sammenligninger mellom informanter. På den andre siden er det mulig å generalisere forståelse og begrep i kvalitativ forskning. Begrepsmessig generalisering er å skape en teori om menneskers forståelse og meningsdanning om et begrep eller en situasjon som kan anses å være lik for mennesker i samme situasjon (Hofmann & Holm, 2013). Ut i fra dette kan dette prosjektet gi et visst inntrykk av hvordan en gruppe elever med like karakteristika opplever tradisjonell kroppsøving, og hvordan de opplever ScIM (be happy) eller tilsvarende tiltak som har til hensikt å fremme fysisk aktivitet i skoledagen. Det er imidlertid viktig å påpeke at generalisering ikke er hensikten med denne oppgaven. Målet er først og fremst å forstå de informantene som er inkludert i dette studiet.

På tross av at nærheten mellom forsker og den personen som deltar i forskningen er metodens store fordel, skaper det også noen utfordringer. Forskerrollen i kvalitativ forskning er fortolkende, og man er en medprodusent av forskningen (Thagaard, 2013). Fortiden til forskeren kommer til synlighet gjennom valg av tema, problemstilling, hvilket utvalg man har og spørsmål i intervjuguiden. I nåtid er også forsker tilstede og medprodusent. Dette kommer til syne gjennom spørsmål man stiller, hva forskeren har på seg og hvor forsker gjennomfører intervju. Relasjonen som oppstår mellom forsker og intervjuperson er sentral for materialet man får, og har dermed også en betydning for forskningsprosjektets kvalitet (Thagaard, 2013). Forskeren har innflytelse på informasjonen man får i den form at forskerens tilstedeværelse kan prege hvordan intervjupersonene handler og hva de velger å si. Under kvalitative intervju samhandler forskeren med informantene, og det er en dynamisk meningsskapende prosess (Malterud, 2011; Thagaard, 2013).

### 4.1.3 Bakgrunn for valg av metode

Denne oppgaven ønsker å få innsikt i og utvikle forståelse av en gruppe elevers tanker og opplevelser med kroppsøvningsfaget og intervensjonen ScIM (be happy). Forskning viser at barn og unges erfaringer med kroppsøving og fysisk aktivitet er sammensatt og til dels styrt av dominerende diskurser i samfunnet (Erdvik et al., 2019, forfatter, 2019; Kirk, 2010; Säfvenbom et al., 2015). Derfor blir kvalitativ metode og dybdeintervju viktig for å få svar på oppgavens problemstilling. I følge Christoffersen og Johannessen (2012) er det hensiktsmessig å benytte kvalitative intervju for å få detaljerte og fyldige beskrivelser av informantenes erfaringer og oppfatninger om et fenomen. For å belyse oppgavens problemstilling ble det derfor gjennomført kvalitative forskningsintervju.

## 4.2 Utvalget

I kvalitativ forskning velger man ofte informanter som har karakteristika som er strategiske med tanke på forskningsprosjektets problemstilling (Thagaard, 2013). Dette kalles å gjøre et strategisk utvalg. Utgangspunktet for utvelgelse av informanter til dette prosjektet var hensiktsmessighet. Jeg så på hva som var mest formålstjenlig for å kunne besvare problemstillingen: *«Hvordan kan kroppsøvningsfaget og ScIM (be happy) bidra til å fremme elevers psykiske helse, sett i lys av Basic Needs Theory?»*. Ved å benytte meg av strategisk utvalg, som beskrevet av Thagaard (2013), fikk jeg intervjupersoner som innehar visse karakteristika som er strategiske i lys av oppgavens problemstilling. Denne oppgavens formål er å få innsikt i elever, som ikke trives i og som har negative erfaringer fra kroppsøving, sine opplevelser og tanker rundt kroppsøvningsfaget og intervensjonsstudiet ScIM (be happy). Dermed måtte følgende kriterier ligge til grunn for deltakelse: Informantene måtte ha gjennomført et år med ScIM (be happy) og de kunne ikke trives i det ordinære kroppsøvningsfaget. Jeg ønsket også at utvalget besto av begge kjønn og at informantene var fra minimum to ulike skoler med håp om at det ville gi et nyansert datamateriale. Malterud (2011) skriver at et strategisk utvalg med vekt på variasjon og mangfold vil gi mulighet for å beskrive flere nyanser av et fenomen.

Studiets omfang setter begrensninger for utvalgets størrelse. Dette underbygges av Thagaard (2013, s.65): ”en retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall

deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser”. Det ble derfor viktig for meg å ikke rekruttere for mange informanter slik at datainnholdet ble for overveldende i analyseprosessen. Sammen med veileder konkluderte jeg med at åtte informanter kunne være tilfredsstillende.

#### **4.2.1 Rekruttering**

Rekrutteringen av informantene foregikk ved at jeg besøkte tre ulike skoler på Østlandet som deltok i ScIMs modell 2 (Don't worry, be happy). Skolene hadde fått informasjon og godkjent mitt besøk på forhånd. Ønsket mitt var å presentere meg selv og prosjektet mitt for en liten gruppe med elever om gangen slik at de ville oppleve det som mindre skummelt å stille spørsmål og melde seg som informant. Dette var dog kun mulig på to av skolene da den ene skolen ikke hadde mulighet til å organisere klassene på denne måten. Med utgangspunkt i dette presenterte jeg meg for små grupper på skole 1 og 2, og foran hele klasser på skole 3. Jeg delte ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til dem som viste interesse. Deretter tok elevene som definerte seg selv som «en som ikke trives i kroppsøving» og som ønsket å delta i prosjektet kontakt med meg, enten i selve timen hvor jeg presenterte meg selv, eller via SMS som de sendte meg i løpet av dagen. Der i fra avtalte vi møtested og tid for individuelle intervju.

Med utgangspunkt i at målgruppen min er 9.klassinger som ikke trives i kroppsøving og som har negative erfaringer fra faget, ble det tatt flere hensyn med mål om å unngå stigmatisering av denne gruppen elever. Måten jeg presenterte prosjektet og tema på ble sentralt. Det var viktig for meg å ikke male målgruppen som veldig negativ. Jeg ville i tillegg at elevene selv skulle definere seg selv som innenfor målgruppen eller ikke. Jeg skrev også opp telefonnummeret mitt på tavlen i klasserommet slik at elevene kunne kontakte meg ved en senere anledning og samtidig ivareta sin anonymitet. Disse ville da få tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring før intervjuet.

#### **4.2.2 Drøfting av utvalget**

Utvalget besto til slutt av to gutter og fire jenter i alderen 14-15 år fra to ulike skoler på Østlandet.

Utvalgets planlagte størrelse var åtte informanter, men på grunn av tilgjengelighet fikk jeg gjennomført intervju med seks informanter. Det kan være utfordrende å få tak i informanter som frivillig ønsker å være med i prosjekt som tematiserer personlige og sensitive emner skriver Thagaard (2013). Dette medfører at man må velge de personene som er tilgjengelige for forskeren. Dette beskrives av Thagaard (2013) som et tilgjengelighetsutvalg. Da det ikke var flere som meldte seg som informant og som passet inklusjonskriteriene, måtte jeg ta utgangspunkt i de seks informantene som hadde meldt seg. Svakheten med et tilgjengelighetsutvalg kan være at utvalget består av personer som føler seg fortrolig med forskning (Thagaard, 2013). I mitt forskningsprosjekt vil dette være elever som er fortrolige med å bli intervjuet om opplevelsen av kroppsøvingfaget og ScIM (Don't worry, be happy). Utfordringen i denne oppgaven vil være å vurdere hvilken relevans det vil ha for oppgavens endelige funn.

Ingen av informantene var aktive innen idrett, med unntak av én informant som driver med en utradisjonell idrett på fritiden. Det var informantene selv som definerte seg som «en som ikke trives i kroppsøving» og som tok kontakt i rekrutteringsfasen. Underveis i datainnsamlingen fortalte noen av informantene meg at de mistrives veldig, mens andre sa de trivdes litt i kroppsøving. Dette kan ses som en svakhet i utvalget da inklusjonskriteriet var at de ikke skulle trives i faget. Det kan være at oppgaven ville gitt helt andre resultater dersom alle de som deltok i studien mistrives sterkt i faget. I dette tilfellet tror jeg imidlertid at noen av informantene kan ha prøvd å tone ned deres mistrivelser med mål om å gjøre et godt inntrykk. Denne tolkningen baserer jeg på at enkelte informanter ga ulike signaler og motsigende svar i løpet av intervjuet.

## **4.3 Innsamling av data**

### **4.3.1 Intervjuguide**

I dette forskningsprosjektet gjennomførte jeg individuelle kvalitative intervju med informantene. Som jeg har belyst tidligere egner kvalitative intervju seg når målet er å oppnå omfattende og grundig data om hvordan informanter erfarer sin situasjon (Thagaard, 2013). Før intervjuene utarbeidet jeg en delvis-strukturert intervjuguide. Dette innebærer at forsker har en overordnet plan over intervjuet, mens temaet,

spørsmålene og rekkefølgen kan variere (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Thagaard (2013) kan en slik fleksibilitet tillate intervjueren å tilpasse spørsmålene underveis, og komme med oppfølgingsspørsmål. En annen styrke ved å benytte en delvis-strukturert intervjuguide er at intervjuet åpner opp for at informanten kan fortelle fritt og komme med nye vinklinger og utsagn, som ellers ikke ville ha kommet frem (Krumsvik, 2014). Når intervjuet blir gjennomført på denne måten blir intervjuet erfart som en samtale mellom forsker og informant skriver Thagaard (2013). Dette valget tok jeg med håp om at informantene ville oppleve intervjuet som mer avslappende og mindre formelt.

Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2) som jeg forankret i Deci og Ryans miniteori om grunnleggende psykologiske behov, Basic Needs Theory (BNT). I tillegg ble intervjuguiden bygd opp i fire deler, med fire hovedspørsmål som omhandlet kroppsøvningsfaget, intervensjonen ScIM (Don't worry, be happy), BNT og refleksjon om kroppsøvnings og intervensjonens betydning til slutt. I den avsluttende refleksjonsdelen ønsket jeg å få frem tanker som informantene ikke hadde delt tidligere i intervjuet. Ved å reflektere sammen med dem og utfordre dem håpet jeg å få dem til å grave dypere og reflektere rundt meningen med kroppsøvningsfaget og intervensjonen ScIM (Don't worry, be happy). Evnen min til å fange opp interessante utsagn og tanker i første delen av intervjuet ble avgjørende for å få til en god refleksjon mellom meg og informantene til slutt.

Hovedspørsmålene fungerte som grunnlaget i intervjuguiden. Målet med hovedspørsmålene var å få informantene til komme med tanker og meninger om de temaene som er sentrale i oppgaven. Videre inkluderte jeg oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden for å få detaljert informasjon og utdypende kommentarer om informantenes opplevelse av kroppsøving og ScIM (Don't worry, be happy). Thagaard (2013) kaller dette for «tre-med-grener-modellen». En modell som passer godt når man vet hvilke temaer som skal belyses på forhånd.

Som nevnt i innledningen viste det seg at kun to av informantene hadde gjennomført «Don't worry», dermed tok jeg en avgjørelse tidlig i datainnsamlingen om å kun fokusere på «be happy». Jeg valgte derfor å ikke vektlegge spørsmålene i intervjuguiden som omhandlet «Don't worry».



### 4.3.2 Gjennomføring av intervju

For å gjøre det lettest mulig for informantene i forskningsprosjektet ble intervjuene gjennomført i skoletiden. Sammen med informantene avtalte jeg tidspunkt og dato for intervju via SMS. Deretter kontaktet jeg skolen slik at informantene ikke ville få problemer med fravær. Intervjuet ble gjennomført i gruppe- eller klasserom på informantenes skoler og tok ca. 45-60 minutter. Etter tillatelse av informantene tok jeg intervjuene opp på lydopptak. Intervjuene ble gjennomført i løpet av våren 2018.

Forholdet mellom meg som intervjuer og informantene kan være en utfordring da det kan innvirke på det de avgjør å fortelle. Thagaard (2013) framhever intervjupersonens kjønn, alder, bakgrunn og personlige egenskaper som påvirkningsfaktorer for hvordan intervjueren fremstår. Under intervjuene tok jeg dermed ulike hensyn, som eksempel å ikke gjennomføre intervjuene i treningstøy, og ikke gjennomføre intervjuene i en gymsal. Dette for å unngå assosiasjoner til faget de har et negativt forhold til. Siden jeg kommer fra Norges idrettshøgskole kan det i tillegg ha en påvirkning på hvordan jeg blir tatt i mot av elever som ikke trives godt i kroppsøving. Jeg prøvde derfor å ta hensyn til dette under hele datainnsamlingen.

I intervjusituasjonen kan det være en utfordring om informantene velger å svare det de håper jeg ønsker å høre. Med bakgrunn i at alle informantene var klare over tema for oppgaven min var kroppsøving og ScIM (Don't worry, be happy), kan noen ha forsøkt å svare "korrekt" for å tilfredsstille det de tenker er mine synspunkter og verdier. Eksempelvis kan de ha omtalt ScIM (Don't worry, be happy) som spesielt positiv da de vet at Norges Idrettshøgskole står bak intervjuingen, og jeg er masterstudent fra samme institusjon. For å unngå dette og sikre intervjuets kvalitet er det i følge Kvale og Brinkmann (2015) viktig å etablere en tillitsfull atmosfære for å få informantene til å fortelle åpent. For å skape en trygg atmosfære la jeg vekt på at hensikten min med undersøkelsen var å få større innsikt og ikke å kritisere. Jeg prøvde også å finne en god balanse mellom å uttrykke bekræftende og utdypende kommentarer slik at informantene følte seg forstått. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, har en god intervjuer kompetanse i faget sitt, men også i sosiale relasjoner.

Underveis i intervjuet oppmuntret jeg informantene til å snakke mest mulig fritt og jeg prøvde derfor å stille mest mulig åpne spørsmål. I følge Thagaard (2013) er det spesielt viktig å prøve å knytte spørsmål til konkrete hendelser når man intervjuer barn for å unngå vage svar på generelle spørsmål. Jeg prøvde derfor å knytte spørsmålene mine til informantenes utsagn og kommentarer, og å spørre om de kunne beskrive en konkret hendelse. Dette med bakgrunn i Thagaards (2013) utsagn om at intervjupersoner husker bedre om spørsmålene knyttes til konkrete opplevelser. Deretter stilte jeg oppfølgingsspørsmål om hvilke tanker og følelser informantene hadde på det gitte tidspunktet.

Jeg opplever intervjuarbeidet som vellykket. Jeg klarte å skape positive relasjoner med de fleste av informantene under intervjuet. Noen deltok med stor åpenhet og var ivrige etter å fortelle og reflektere rundt egne opplevelser og tanker de hadde. Enkelte av informantene var korte i svarene sine og uttrykte ikke samme behov for å utdype eller å reflektere rundt tanker og erfaringer. Det stilte større krav til meg som intervjuer, og jeg slet med å finne balansen mellom å få bekreftet deres utsagn og ikke stille for ledende spørsmål. Intervjuguiden fungerte fint som hjelpemiddel da den hjalp meg å holde meg til tema. Oppfølgingsspørsmålene i intervjuguiden var spesielt nyttige i de tilfellene hvor informantene ikke kom med utfyllende svar.

#### **4.3.3 Transkribering av intervju**

I intervjusituasjonene brukte jeg båndopptaker som jeg senere transkriberte til tekst. Transkripsjoner kan beskrives som: «*oversettelser fra talespråk til skriftspråk*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Jeg prøvde å transkriberte intervjuene samme dag som de ble gjennomført for å gjøre transkriberingen så nøyaktig som mulig og ivareta det som skjedde (Dalland, 2012). Dette er særlig viktig da transkriberingen er av stor betydning for det endelige datamaterialet og utgjør grunnlaget for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkriberingen av lydopptak mister man kroppsspråk, gester, intonasjon og stemmeleie. Det vil si at det sosiale samspillet vil gå tapt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som Malterud (2011) påpeker, vil derfor aldri transkripsjon bli en eksakt gjengivelse, selv når alt fra lydopptaket blir skrevet ned.

Jeg valgte å transkribere så grundig som mulig og skrev derfor ned ordrett hva informantene sa. Etter at jeg var ferdig med alle transkripsjonene og hadde lest over et par ganger gjorde jeg noen få endringer for å få frem meningsinnholdet tydeligere. Enkelte av informantene formulerte seg utydelig med eeh-lyder, repetisjoner og hadde ikke konkrete uttalelser. Disse fjernet jeg i enkelte utsagn til informantene. Dette kan i følge Kvale (2001) være lurt å gjøre når man ønsker å få et generelt uttrykk av informantenes tanker og erfaringer. Det er ikke nødvendig å ha ordrette transkriberinger som inneholder repetisjoner, pauseord og annet overflødig materiale, ettersom de ikke nødvendigvis sier noe om informantenes forhold til tema som er sentrale i problemstillingen (Kvale, 2001). Under hele prosessen vurderte jeg hva som var greit å fjerne og hva som var viktig ble stående. Jeg ønsket helst å gjengi informantene akkurat slik de svarte. Etter at jeg hadde gått gjennom transkripsjonene og luket ut «støy» var det imidlertid lettere å se hovedinnholdet i teksten.

I løpet av transkriberingen noterte jeg ned tanker om hva som var vesentlig materiale for oppgavens problemstilling. Disse notatene ble viktige for det videre analysearbeidet.

#### **4.4 Analyse av data**

Etter at datamaterialet var innhentet og transkribert, satt jeg igjen med en stor og omfattende mengde informasjon. Jeg ble derfor nødt til å ta et valg om hvilke deler jeg skulle konsentrere meg om. Malterud (2011) betegner denne prosessen som filtrering av datamaterialet. For å filtrere den store mengden data valgte jeg først å lese gjennom det transkriberte materialet og skrive notater i margin. Deretter plasserte jeg informantens svar og utsagn under like spørsmål med mål om å oppnå større oversikt. Det hendte at informantene ga svar på et spørsmål ulike steder i intervjuet, derfor var denne måten hensiktsmessig for å få fullstendig innsikt i materialet. Etter at relevante svar var koblet under riktig spørsmål brukte jeg fargekoder for å merke likheter og motsetninger blant informantene. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler denne metoden som meningsfortetting. Underveis i denne prosessen dukket det opp noen datadrevne kategorier som jeg spilte videre på i analysen. Etterhvert innså jeg at det i stedet for var bedre å skrive en teoridrevet analyse. Dette valget tok jeg på bakgrunn av at de

datadrevne kategoriene var såpass tett forbundet med begrepene autonomi, kompetanse og tilhørighet.

I analysen sto følgende spørsmål sentralt:

- Hvordan opplever informantene at deres behov for autonomi blir ivaretatt i kroppsøvingsfaget og ScIM (be happy)?
- Hvordan opplever informantene at deres behov for kompetanse blir ivaretatt i kroppsøvingsfaget og ScIM (be happy)?
- Hvordan opplever informantene at deres behov for tilhørighet blir ivaretatt i kroppsøvingsfaget og ScIM (be happy)?

#### **4.5 Reliabilitet og validitet**

For å sikre god kvalitet i undersøkelser må kravene til validitet og reliabilitet være oppfylt. Det er først når dette oppnås at forskningsprosjektet gir troverdig kunnskap skriver Dalland (2012). I denne delen vil jeg utdype hvordan jeg tok hensyn til dette i forskningsprosessen.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) kan reliabilitet omtales som pålitelighet. Forskingen skal kunne reproduseres og etterprøves. Hvorvidt et resultat kan reproduseres igjen av andre forskere på et annet tidspunkt er avhengig av reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det handler om hvor nøyaktig forskningens arbeidsoppgaver er utført. Dersom man måler det samme igjen skal forskningen gi samme svar (Thagaard, 2013). Dette gjelder hovedsakelig for kvantitative studier. Det ligger forskjellige kriterier til grunn for kvantitativ og kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning vil det for eksempel ikke være mulig å reprodusere et intervju. Som tidligere nevnt er forsker medprodusent i forskningen og siden kunnskapen som forskningen fører til er et resultat av den sosiale relasjonen mellom forsker og informant, vil det ikke være mulig å reprodusere et identisk intervju. Det blir derfor viktig å beskrive hele forskningsprosessen så nøyaktig som mulig slik at leseren selv kan vurdere arbeidet som er gjort, både tolkninger og resultater som forsker legger frem (Dalland, 2012). Jeg har dermed forsøkt å redegjøre for den metodiske tilnærmingen, samt relasjonene som

oppsto mellom informantene og meg, da det kan ha hatt betydning for forskningsresultatet (Thagaard, 2013).

Ledende spørsmål er en faktor som kan svekke intervjuets reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde flere ganger at det var nødvendig å bekrefte og verifisere informantenes tolkninger for å sikre intervjuets reliabilitet. Dette var særlig fremtredende i det ene intervjuet hvor informanten, som i denne oppgaven blir omtalt som Olav, var svært ordknapp i sine svar og viste lite interesse for spørsmålene. I følge Kvale & Brinkmann (2015) kan stor bruk av ledende spørsmål medføre ugyldige funn. Det er spesielt barn som er utsatt i dette tilfellet, da de anses som lette å påvirke. Videre skriver Kvale & Brinkmann (2015) at det kan være nødvendig med ledende spørsmål i tilfeller hvor man mistenker at intervjupersonen holder informasjon tilbake. I intervjusituasjonen la jeg vekt på å ikke fremstå som kritisk til informantenes kommentarer og svar, samtidig som jeg fokuserte på å stille spørsmål som ville utfordre dem til å tenke videre. Eksempelvis la jeg merke til at noen informanter ga motsigende svar underveis i intervjuet. Da var det viktig for meg å påpeke dette på en forsiktig måte og stille spørsmålsteget for å få svar på hva informanten faktisk mente. Det kan være at mine direkte spørsmål kan ha hatt en innvirkning på informasjonen som kom frem i løpet av intervjuet.

I tillegg til kravet om reliabilitet, må kravet om validitet oppfylles. I kvalitativ forskning omhandler validitet hvor godt undersøkelsen har undersøkt det som var målet å undersøke (Krumsvik, 2014). I følge Thagaard (2013) handler validitet om forskningens gyldighet. Forsker må velge riktige verktøy for å få svar på det forskningen er ute etter. Hele forskningsprosessen anses som en valideringsprosess, fra tematisering til rapportering. I hvert av stadiene søkes validitet for å kvalitetssikre undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015).

En svakhet med datainnsamlingen i denne undersøkelsen kan være at noen av intervjuene ble gjennomført et par uker etter informantene var ferdige med intervensjonen, noe som kan ha gjort det vanskelig for informantene å huske spesielle opplevelser og erfaringer med ScIM (be happy). I tillegg måtte informantene utføre ulike tester etter intervensjonen var ferdig, noe som kan ha gitt informantene negative

assosiasjoner til ScIM (be happy). For å forhindre dette kunne jeg ha prøvd å intervju informantene tidligere, men skolen hadde dessverre ikke mulighet til å ta i mot meg før etter intervensjonens slutt. Det er heller ikke sikkert at en tidligere intervjurunde ville ha styrket undersøkelsens validitet. Det faktum at informantene har fått litt tid til å fordøye sine opplevelser og tanker om ScIM (be happy) kan ha gitt et mer nyansert bilde og inntrykk sammenlignet med de informantene som ble intervjuet før intervensjonens slutt. Selv om informantene som ble intervjuet etter intervensjonens slutt omtalte testingen som negativ, fikk jeg ikke inntrykk av at dette påvirket den generelle opplevelsen av ScIM (be happy).

Videre påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at å validere er å teoretisere. Det kreves en teoretisk innsikt i tema som skal undersøkes slik at forskeren kan forstå hva som er viktig og korrekt å ta med i et intervju. Innsikt i det aktuelle tema for oppgaven gjør det lettere å utvikle en intervjuguide. Med bakgrunn i dette forankret jeg derfor spørsmålene i intervjuguiden i relevant teori og forskning. I mitt tilfelle er dette Deci og Ryans miniteori om grunnleggende psykologiske behov, BNT (Deci & Ryan, 2000).

#### **4.5.1 Prøveintervju**

For å styrke kvaliteten på oppgaven utførte jeg et prøveintervju med en elev som hadde vært med på pilotprosjektet til ScIM (Don't worry, be happy). Dette var hensiktsmessig da jeg fikk prøve ut min evne til å lede intervju, samt at jeg fikk inspirasjon til relevante oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at den beste måten å bli flink til å intervju er å praktisere intervjusituasjoner. Ved å øve på å intervju blir intervjuet også mer pålitelig fordi intervjueren fremstår som mer profesjonell. Intervjuet vil også bære mindre preg av asymmetri når forskeren har god kompetanse i menneskelig interaksjon (Thagaard, 2013). Prøveintervjuet var i tillegg viktig for å lære meg balansen mellom å stille ledende spørsmål og bekrefte informantens svar og synspunkt. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem ledende spørsmål som en faktor som kan svekke reliabiliteten da forsker kan påvirke intervjupersonen til å svare det forskeren ønsker å høre. For å øve meg til datainnsamling har jeg derfor hatt stor nytte av å gjennomføre prøveintervju.

#### 4.5.2 Min forforståelse

Som tidligere beskrevet er man som forsker medprodusent av kvalitativ forskning. Erfaringen min, sammen med bakgrunn og tidligere forståelse bidrar derfor med å oppnå innsikt i det innhentede materialet (Nilssen, 2012). Forforståelsen min kan derfor ha en betydning for forskningsresultatet (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i dette må jeg være bevisst over og erkjenne min egen forforståelse.

Kroppsøving var det faget jeg trivdes minst med på grunnskolen. Det var først i slutten av videregående at jeg fikk et positivt møte med kroppsøvingsfaget. Selv om jeg har hatt negative opplevelser i kroppsøving har jeg alltid vært veldig glad i å være aktiv og være i bevegelse. Denne gleden, sammen med ønsket mitt om å gjøre kroppsøvingsfaget mer inkluderende, resulterte til at jeg utdannet meg som kroppsøvingslærer.

Utdannelsen min gir meg en forbindelse til fagområdet som undersøkes i denne oppgaven, samtidig som jeg identifiserer meg med de elevene som ikke trives i faget. Dette merker jeg godt i jobbhverdagen min som kroppsøvingslærer på en videregående skole. Jeg engasjerer meg i stor grad for de elevene som ikke umiddelbart «finner sin plass» i kroppsøvingsfaget, og jeg bruker mye tid på samtaler og tilrettelegging for å nå disse elevene.

Et annet perspektiv som er av betydning i dette tilfellet er forholdet mitt til ulike diskurser i kroppsøvingsfaget. Jeg er kritisk til kroppsøving som i stor grad domineres av en idretts- og/eller helsediskurs, og jeg betrakter en slik tilnærming som gammeldags og ekskluderende. Jeg har selv sett betydningen av fysisk aktivitet og bevegelsesglede på elevers selvbilde og generelle velvære, både i negativ og positiv forstand.

Kroppsøving kan fremme glede og mestring, men faget kan dessverre også fremme sorg og nederlag. Skolen skal være helsefremmende, og derfor er det viktig å gjøre kroppsøving både til et godt sted å lære og være for alle barn og unge. I løpet av faglærerutdannelsen min ble jeg introdusert for Deci og Ryans miniteori om grunnleggende psykologiske behov. Miniteorien er en teori som jeg synes er lett å bruke i praksis og som er assosiert med psykisk helse. Derfor ble det naturlig for meg å bruke denne teorien i oppgaven.

Min egen opplevelse med kroppsøving på grunnskolen kan både være en svakhet og en styrke i dette forskningsprosjektet. En svakhet kan være at jeg tillegger elevenes tanker og opplevelser en mer negativ verdi, og at min egen mistriivsel og kritisk blikk på kroppsøving-som-idrett og/eller med en helsediskurs, farger elevenes svar da de skjønner hva jeg selv mener selv. En styrke kan være at jeg klarer å forstå elevenes opplevelser bedre. Det kan også være at min erfaring skaper en tillit mellom meg og elevene da de opplever meg som en som forstår. Som forskere skal man prøve å møte fenomener så forutsetningsløst som mulig. Man vil likevel ikke kunne unngå å ha en egen forforståelse (Tranøy, 1969 referert i Dalland, 2012). I dette prosjektet undersøker jeg temaer som i stor grad engasjerer meg, og det har gjort at jeg har måtte vært spesielt bevisst over egen forforståelse og hvordan den kan ha betydning for valg og tolkninger i studien. Jeg har etterstrebet å møte informantenes tanker og opplevelser så åpent og fordomsfritt som mulig, samt være kritisk til mine egne tolkninger.

## **4.6 Etikk**

Forskningsetikk omhandler å ta vare på personvern til informantene og sikre troverdighet av forskningsresultatene (Grimen & Ingstad, 2013). Det er visse etiske retningslinjer som må vurderes og utføres i kvalitative studier. Dette innebærer blant annet krav om informert samtykke og konfidensialitet, samt eventuelle negative konsekvenser som kan oppstå som følge av intervjuet. Barn er en spesielt sårbar gruppe som har spesielle krav på beskyttelse når dem deltar i forskning (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2016). Jeg vil derfor ta for meg etiske overveielser og hvordan jeg har tatt hensyn til disse i dette forskningsprosjektet.

### **4.6.1 Etiske overveielser før datainnsamling**

Det ble søkt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) i denne undersøkelsen. Dette valget ble tatt med hensyn til at elektronisk data som ble behandlet gjennom forskningsprosessen kunne inneholde personlige opplysninger. I henhold til NSD sine retningslinjer var dette prosjektet dermed meldepliktig (Norsk senter for forskningsdata, 2018). Da dette prosjektet er tilknyttet et større prosjekt, School in Motion, ble det sendt inn en endringsmelding til NSD. Denne ble godkjent (vedlegg 3). Det ble i tillegg søkt



til Norges Idrettshøyskoles etiske komite da undersøkelsen involverer en sårbar gruppe (vedlegg 4).

Før intervjuene undertegnet ungdommene og deres foresatte et informert samtykke (vedlegg 1). Siden enkelte av informantene var under 15 år måtte foresatte skrive under. I det informerte samtykket ble informantene og deres foresatte informert om hensikten med studien og at alle opplysningene ville bli behandlet konfidensielt, samt at intervjupersonen ville anonymiseres i den ferdige oppgaven. Kravet om samtykke er forankret i personopplysningloven og skal sikre informantenes frihet og selvbestemmelse (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2016). I følge Grimen og Ingstad (2013) kan bruk av samtykke være problematisk når barn deltar i forskning da de ikke nødvendigvis forstår hva de samtykker i eller konsekvensene av deltakelse. Dette understreker behovet for at foresatte samtykker på vegne av barn som er under 15 år. I tillegg er det sentralt at jeg som forsker tilpasser fremgangsmåten min slik at barnets behov blir ivaretatt, blant annet ved å gi alderstilpasset informasjon om prosjektets formål og konsekvenser av deltakelse.

Som forsker har man et ansvar for å passe på at informantene i et forskningsprosjekt ikke vil ta skade av deltakelse. Det innebærer at jeg må tenke gjennom hva som er konsekvensene av å delta og vurdere hvordan informantene kan beskyttes på best mulig måte. Dette ble derfor sentralt i planleggingsprosessen av forskningsprosjektet. Som tidligere nevnt i denne oppgaven var det viktig å unngå stigmatisering av informantene, spesielt med tanke på at informantene er barn og at temaet kan oppleves som sensitivt. Med hensyn til dette vurderte jeg konsekvensene av deltakelse og tenkte gjennom hvordan jeg kunne beskytte informantene i alle fasene av forskningsprosjektet.

#### **4.6.2 Etliske overveielser under datainnsamling**

For å ivareta informantenes anonymitet ble det tatt ulike hensyn, for eksempel ble ingen direkte personopplysninger tatt opp på lydbånd og under transkriberingen ble dialekt omgjort til bokmål slik at det ikke ville være mulig å gjenkjenne informantene. I tillegg ble indirekte personopplysninger anonymisert i transkribering og i analysen. Krav om konfidensialitet er særlig viktig når barn deltar i forskningsprosjekt (De nasjonale

forskningsetiske komitéene, 2016). Konfidensialitet innebærer at informasjon som kan indentifisere intervjupersonen ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015).

En etisk utfordring i kvalitativ forskning er den nære relasjonen mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). Forsker må være særlig bevisst på valgene han eller hun tar i forskningsprosessen og hvilke konsekvenser valgene kan ha for informanten.

Intervjuet skal verken være belastende for informanten under innsamling av datamateriale eller i ettertid. I intervjusituasjonen må derfor forsker vise respekt for informantens grenser og være bevisst over det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). Det er forsker som legger premisset for intervju gjennom planlegging og gjennomføring. Fortroligheten går kun den ene veien, hvor det er den som blir intervjuet som skal åpne seg, og ikke forsker. Dette skaper et asymmetrisk forhold mellom forskeren og den som intervjues skriver Thagaard (2013).

I dette forskningsprosjektet skulle jeg intervju barn som ikke trives i kroppsøving og som har negative erfaringer fra faget. Det var dermed sannsynlig at det kunne oppleves som vanskelig for informantene å snakke om opplevelser i et fag som de ikke liker og kanskje ikke føler seg «god i». Det er ikke utenkelig at det er mye skam forbundet med det å føle seg «dårlig» i et fag. Det kan i tillegg ha vært særlig utfordrende å snakke med nettopp meg, da jeg kommer fra Norges idrettshøgskole og er masterstudent i kroppsøving. Derfor ble det svært viktig at jeg som intervjuer skapte en trygg atmosfære, og at jeg passet på hvor personlige og nærgående spørsmål jeg stilte. Informantene skulle ikke føle seg presset til å dele noe som dem ikke ønsker å dele. Under intervjuene var det derfor avgjørende at jeg opptrådte som lyttende, interessert og oppmerksom, slik at informantene følte seg komfortable. Uansett hvor nøytral og objektiv jeg prøver å fremstå vil jeg i følge Malterud (2011) påvirke forskningsprosessen og resultatene på en eller annen måte. Jeg prøvde på tross av dette å være bevisst over min påvirkning på informantene, og som jeg har beskrevet tidligere innebar blant annet dette å ikke gjennomføre intervju i en gymsal eller iført treningstøy.

### **4.6.3 Ethiske overveielser etter datainnsamling**

Etiske overveielser som konfidensialitet, anonymitet, informert samtykke og konsekvensene av å delta er noe jeg som forsker også må ta hensyn til i formidling og anvendelse av forskningen. Da tema for denne masteroppgaven er psykisk helse, sett i lys av Basic Need Theory, kunne jeg få sensitiv informasjon av informantene jeg intervjuet. Det ble derfor viktig at jeg hadde gode rutiner for oppbevaring av innsamlet data. Blant annet ble lydfiler og transkribert materiale oppbevart i en passord-beskyttet mappe på PC-en. I tillegg ble det sentralt at jeg som forsker fremstilte informantene så nøytralt som mulig og på en måte som gjør at informantene ikke kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven (Thagaard, 2013).

## 5. Resultat og drøfting

I det kommende kapitlet vil jeg presentere og diskutere studiets hovedfunn i lys av selvbestemmelsesteorien, med særlig vekt på *Basic Needs Theory*, samt noe tidligere forskning og annen relevant litteratur. Hensikten er å besvare problemstillingen: «*Hvordan kan kroppsøving og ScIM (be happy) bidra til å fremme elevers psykiske helse, sett i lys av Basic Needs Theory?*». Dette ønsker jeg å undersøke ved å utforske hvordan kroppsøving og ScIM (be happy) oppleves av elever med negative erfaringer fra kroppsøving.

Først presenteres informantenes forståelser av kroppsøving og ScIM (be happy), deretter deles kapitlet inn i de grunnleggende psykologiske behovene: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Avslutningsvis samler jeg funnene i en oppsummerende konklusjon.

### 5.1 Informantenes forståelse av kroppsøving og ScIM (be happy)

Spørsmålet «hva lærer du i kroppsøving?» var vanskelig å svare på for flere av informantene. Svarene til informantene var ofte nølende og det var tydelig at de søkte en bekreftelse om det de sa var riktig eller galt. Dette samsvarer med forskning som tilsier at nøyaktig hva som er læringsutbytte i kroppsøving er uklart for både lærere og elever (Nyberg & Larsson, 2012).

Noen av svarene til informantene tyder på en forståelse av kroppsøving ut i fra en helsediskurs.

*Jeg tenker først og fremst at vi skal ha gym fordi vi skal være i fysisk aktivitet.*

*Det er viktig å være i fysisk aktivitet. (Elisabeth)*

*Lære å ta bedre vare på kroppen sin kanskje. Lære å tørre og orke å bli svett...*

*Og tåle at det er litt tungt noen ganger. (Sebastian)*

Sebastian forsterker også denne tolkningen da han fortalte om hvorfor han ikke er så glad i kroppsøving:

*Jeg synes at gym er ok, men det er ikke akkurat favorittfaget mitt. Syns det er greit nok å ta seg en joggetur... Men har aldri vært motivert for å trene egentlig...(Sebastian)*

Elisabeth og Sebastian betegner kroppsøvingfaget som et fag som skal fremme helse og forebygge livsstilssykdommer og fedme. De snakket om viktigheten av å holde kroppen i form, noe informantene forstod som sentralt i dagens samfunn. Faget ser derfor ut til å ha en instrumentell verdi for informantene. I følge Deci og Ryan (2000) vil mennesker som identifiserer seg med viktigheten av å trene regelmessig trene mer på eget initiativ og oppleve atferden som selvstyrt. Selv om atferden er autonom vil den fortsatt være ytre motivert, da målet er instrumentelt (å få god helse) skriver Deci og Ryan (2000, s.236). Det er først når mennesker leker, utforsker og engasjerer seg i aktiviteter kun for gledens skyld at mennesker er indre motivert (Niemic & Ryan, 2009).

Informantene trakk også frem perspektiv som minner om kroppsøving-som-idrett, som forstått av Kirk (2010), når de snakket om formålet med kroppsøvingfaget:

*I gymmen har jeg lært fotball, liksom. Selv om jeg ikke er med på det så får jeg samme informasjonen som de andre. Jeg lærer hvor mange skritt det er, tekniske ting. Skjønner hva det innebærer i hvert fall da. (Elisabeth)*

*Man lærer sånn... regler og sånn. Og så hvordan man... gjør forskjellig ting da. (Olav)*

Det var først og fremst idrettsteknikker som ble eksemplifisert når informantene fortalte om læring i faget. Dette samsvarer med Kirk (2010), samt Nyberg og Larsson (2012) og Standal (2015) som påpeker er det en stor vektlegging av innøvelse av tradisjonelle idretter i kroppsøving. Idrettslige ferdigheter og regler ble uttrykt som åpenbare mål med kroppsøvingundervisningen, men når informantene skulle reflektere over verdien

av denne type læring, la de samtidig frem at de ikke helt klarte å begrunne hvorfor dette var viktig. Som Elisabeth sa: «det er masse snakk om sport og greit å vite hva det er og ha prøvd det. Jeg vet ikke, jeg...».

Det var også informanter som omtalte læring av idrettsferdigheter som meningsløst. Som Tonje sa: «Jeg syns vi bare går rundt og kaster ball liksom». I følge Ntoumanis (2001) vil elever som syns aktiviteter i kroppsøving er meningsløse utvikle amotivasjon. Videre fortalte Tonje «Gym er kjedelig for vi gjør veldig mye av det samme. Det blir liksom ballsport... det samme hele tiden». Kjedsomhet kommer i følge Ntoumanis (2001) tydelig frem når elever føler seg presset til å delta i kroppsøving og/eller når de føler at de kaster bort tiden sin (ikke ser meningen med handlingen).

Noen av informantene var særlig opptatt av den sosiale læringen som oppstår i kroppsøving. Noen utsagn illustrerer dette:

*Vi lærer det å ha bedre kommunikasjon med hverandre. Å snakke sammen sånn når det er mest stressende. Og... kanskje forbedre vennskap, for man kommer nærmere noen og. Og.. det å kanskje ikke være så sjenert for å snakke med alle og.. for det er en del sånn laggreier.. og da blir man jo kjent med fler og. (Victoria)*

*Det er jo noen ting som samarbeid. Vi har hatt mange samarbeidsøvelser og sånn... Det hjelper også med de andre fagene. Hvis man blir bedre på samarbeid i gymmen er det mye lettere å jobbe med andre i de andre fagene. (Marlene)*

Utsagnene til Victoria og Marlene tyder på sosial kompetanse har vært et fokusområde i kroppsøvingstimen. Evnen til å samarbeide ble uttrykt av begge informantene som meningsfull, og som betydningsfull utenfor gymsalen også.

Når det gjelder informantenes oppfatning av formålet med ScIM (be happy) var det særlig to aspekter som fremhevet seg. Den ene var ScIMs (be happy) betydning for fysisk form.

*Tror det kan gjøre fysisk helse bedre, for det er veldig mange som ikke gjør noen ting når de kommer hjem. Bare sitter på rumpa og ser på tv eller no. Det er bra at vi har ScIM slik at man får være litt i aktivitet på en måte. Tror det er ganske greit å ha dette slik at folk får bevegde seg. Føler det er ganske bra å være i fysisk aktivitet. Bedre å være med enn ikke for helsa si skyld. (Elisabeth)*

*Ehh... at jeg... jeg vet ikke. Bedre kondis... (Olav)*

*Det å egentlig bare få trent seg. (Victoria)*

I likhet med kroppsøving erfarte informantene at ScIM (be happy) var viktig for helsen, rent fysiologisk sett.

Det andre aspektet som ble fremhevet av informantene var betydningen ScIM (be happy) har for sosial læring. Noen utsagn illustrerer dette:

*Jeg føler man lærer mer i ScIM enn i gym. Man lærer jo det å samarbeide og det å snakke mer med folk, føler jeg. (Elisabeth)*

*I ScIM lærer man det å.. lytte mer til andre, for man er i en gruppe. Man er jo forså vidt det i kroppsøving og, men da er det litt annerledes for da er man så mange. (Victoria)*

*Vi har lært litt mer sånn... samvær da. For det var mange av oss som ikke likte hverandre før, men nå har jeg blitt skikkelig god venn med de andre på gruppa. Så det synes jeg vi har lært da, et godt samarbeid. (Tonje)*

Informantene trakk frem sosial kompetanse som hovedfokus i ScIM (be happy)-konteksten. Dette skulle også være et fokus i «Don't worry, be happy»-modellen. Det å lytte, bli kjent og samarbeide forstod informantene som meningsfullt. Dette samsvarer med det informantene uttrykte om kroppsøvingfaget. Informantene uttrykte likevel større mulighet for å lære å lytte, bli kjent og lære samarbeid i ScIM (be happy).

Bakgrunnen for dette var at de var i mindre grupper og det var mer tid og frihet til å snakke sammen.

Informantenes uttalelser om kroppsøving underbygger studier som viser at både helsediskursen og idrettsdiskursen står sterkt i faget blant både lærere og elever (Kirk, 2010; Ommundsen, 2008). Også i ScIM (be happy) kom helsediskursen til syne. Det er kanskje ikke så rart at denne forståelsen ble med inn i ScIM (be happy), da dette er et tiltak med ekstra timer fysisk aktivitet. Idrettsdiskursen ser imidlertid ikke ut til å være så fremtredende i ScIM (be happy)-konteksten.

Spørsmålet er hvilken betydning informantenes forståelser har for deres motivasjon i kroppsøving og ScIM (be happy). Verdien av å være fysisk aktiv og å lære sosial kompetanse ser ut til å være forstått av flere av informantene som meningsfull. I følge Deci og Ryan (2000) vil informantene som ser viktigheten av å være fysisk aktive og å utvikle sosial kompetanse akseptere atferden som sin egen, og delta mer på eget initiativ. I motsatt tilfelle, hvor informantene ikke ser verdien av en aktivitet, vil informantene kjenne mer på ytre press, noe Deci og Ryan (2000) påpeker kan fremme amotivasjon og undertrykke tilfredstilelsen av autonomi.

## **5.2 Autonomi**

I BNT innebærer autonomi at mennesker har frihet til å velge og styre sin egen væremåte og egne prioriteringer. Mennesker ønsker både kontroll og innflytelse over egne handlinger, og motiveres først og fremst av sine selvvalgte mål, fremfor ytre og mindre autonome mål (Deci & Ryan, 2000). Tilfredstilelse av autonomi, i likhet med kompetanse og tilhørighet, vil i følge BNT ha betydning for menneskers utvikling av well-being (Deci & Ryan, 2000).

Informantene snakket i stor grad om mulighet til å ta valg og være med og bestemme når de ble spurt om innflytelse og selvbestemmelse (autonomi). Dette samsvarer med Woolfolk (2004) som påpeker at autonomi i skolen har som fokus at elevene skal få være med i avgjørelser som omhandler læring i skolen, slik at elevene kan ta valg og ansvar for egen læring. Flere informanter opplever imidlertid ikke å få være med i avgjørelser som omhandler læring i kroppsøving. Et utsagn illustrerer dette:



*Jeg føler jeg må tilpasse meg gymmen og ikke omvendt liksom. Føler egentlig litt på det. Det er ikke så mye jeg kan gjøre, føler jeg. Hoppe over... kan liksom ikke spørre læreren om vi kan ha noe annet i stedet for... for det er jo ting som er satt opp som vi må gjennom på en måte. (Elisabeth)*

Elisabeth fortalte at hun føler at hun ikke har påvirkningskraft på innholdet i kroppsøvingundervisningen. Hun uttrykte i tillegg en følelse av hjelpeløshet. Kroppsøving forlanger mye av henne, men spør ikke hva hun selv ønsker og tenker. Dette samsvarer med utsagnene til flere av informantene. I tillegg blir den påvirkningen informantene har på undervisningen beskrevet som liten og ubetydelig:

*Det hadde jo vært fint å kunne bestemme mer i gym, men det er jo gymmen...så vi må jo gjøre det vi skal. Men noen ganger får vi noen valg, men da er det småting. For eksempel forskjellige aktiviteter i gymsalen. (Marlene)*

*Det er ikke så mye man kan styre i gym. Noen ganger spør læreren; 'hva har dere lyst til å gjøre i dag?' Så da blir det de som snakker høyest som får det slik de vil. Det blir på en måte flertallet som bestemmer og da blir det fotball. Da føler du ikke at du får bestemt noe egentlig... (Elisabeth)*

Marlene og Elisabeth omtalte kroppsøving som «et fag de bare må ha» og hvor de ikke har så mye innflytelse. Dette er noe begge har reflektert over tidligere og som de tilsynelatende godtar, men det er en følelse av hjelpeløshet knyttet til utsagnene deres. «Det er jo gymmen...», sier Marlene. Faget er obligatorisk og det er noen andre enn elevene som bestemmer det meste av innholdet i timene.

Flere av informantene uttrykte et ønske om større mulighet for å påvirke innholdet i kroppsøvingstimene.

*Hvis vi kunne valgt litt i gymtimene...at vi kunne gjøre noe i den timen, og noe annet en annen gang.. det hadde vært mye bedre. Litt selvvalgt også. (Tonje)*

Deci & Ryan (2000) argumenterer for at mennesker har et sterkt behov for å føle seg autonome. Dette kommer også frem i utsagnene ovenfor. Særlig Marlene og Tonje fortalte at de hadde hatt glede av å kunne «velge mer» i kroppsøving, og jeg tolker Elisabeths utsagn som at hun også savner selv- og medbestemmelse i undervisningen. Dette tolker jeg ut i fra hjelpeløsheten som kommer frem i utsagnene hennes, hvor hun sa «det er ikke så mye jeg kan gjøre føler jeg...». I følge BNT er opplevelse av autonomi er essensiell for utvikling av interesse og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Burton, Lydon, D'Alessandro & Koestner (2006) fant positive assosiasjoner mellom indre motivasjon og well-being, i sitt studie om kanadiske studenter. I lys av dette vil det være kroppsøvingslærerens ønske å bidra til å tilfredsstille elevenes behov for autonomi. I følge Deci og Ryan (2000) vil autonomistøtte fremme tilfredsstillelse av autonomibehovet.

Et autonomistøttende miljø er i følge Vansteenkiste et al. (2010) assosiert med høyere tilfredsstillelse av autonomi og høyere grad av velvære. Autonomistøtte innebærer å gi elever muligheter for valg og å hjelpe dem finne mening og relevans i lærestoff og oppgaver (Gagné & Deci, 2005; Niemiec & Ryan, 2009). Når elever får anledning til å ta egne valg opplever elevene at læreren lytter til dem og tar dem på alvor (Patall, Cooper & Wynn, 2010). I Patall et al. (2010) sin forskning resulterer autonomistøttende miljø i større grad indre motivasjon og høyere prestasjon på tester. Standage, Duda og Ntoumanis (2006) fant i sin studie at autonomistøtte var assosiert med høyere grad av autonom selvregulering og indre motivasjon, som deretter resulterte i høyere innsats og utholdenhet i kroppsøving. Forskning viser også at elever med autonomistøttende lærere rapporterer bedre selvbilde over tid, sammenlignet med elever som har kontrollerende lærere (Niemiec & Ryan, 2009).

I motsetning til kroppsøving, beskrev informantene mer autonomistøtte i ScIM (be happy). Muligheten til å «velge selv» ble omtalt som særlig positivt av alle informantene.

*Jeg synes ScIM er mye bedre egentlig enn vanlig gym er. For man bestemmer litt selv hva man skal gjøre. Jeg synes egentlig at det er bedre å ha en aktivitet fordi man har valgt den selv, og da er man mer motivert. (Sebastian)*

*Jeg synes det er bra i ScIM at man kan velge selv. Det blir ikke det samme som vanlig gym, så det er kjekt. For i ScIM vet jeg at jeg vil gjøre mitt beste hver gang. Det er litt mer det at vi bestemmer selv. For når læreren bestemmer kan det hende at man må gjøre noe man ikke liker. Og da er det ikke alltid man gjør sitt beste. Det er sånn.. hvis jeg ikke tenker det er gøy eller hvis jeg ikke liker det så ser jeg ikke helt poenget med det... (Marlene)*

I ScIM (be happy) fikk elevene velge egne grupper, bestemme aktivitet og innhold i timene og styre seg selv uten at en lærer var tilstede hele timen. I følge Sebastian bidro dette til å gjøre han mer motivert. Dette samsvarer med BNT som tilsier at autonomi må være tilstede for å oppnå indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Marlenes utsagn tyder på at hun ikke har internalisert verdien av alle aktivitetene i kroppsøvningsfaget. Når en aktivitet ikke anses som viktig og heller ikke fremmer glede ser ikke Marlene vitsen med å gjennomføre aktiviteten, og dette kan skape amotivasjon. Internalisering av ytre motivasjon er i følge Niemiec og Ryan (2009) essensiell for elevenes motivasjon for aktiviteter som i utgangspunktet ikke vekker interesse og glede. Elever lærer bedre og rapporterer høyere grad av psykisk helse når de har internalisert ytre motivasjon for læring skriver Niemiec og Ryan. Flere studier hevder at når elevers grunnleggende psykologiske behov tilfredsstilles øker sannsynligheten for at de internaliserer motivasjon for læring (Niemiec & Ryan, 2009).

Flere av informantene påpekte at det er viktig for motivasjonen å «se poenget med aktiviteten». Victoria fortalte at hun er motivert i ScIM (Be happy) da hun ser betydningen ScIM (be happy) har for fremtiden:

*Man må jo begynne et sted å ta litt styring og vær litt selvstendig og... ta sine egne valg og sånt. Fordi man skal jo det utover livet også, begynne å ta litt styring og sånt. (Victoria)*

I følge Deci og Ryan (2000) vil mennesker som identifiserer verdien av en aktivitet oppleve større eierskap til atferden sin. Dette vil føre til at de føler seg mindre i konflikt med å oppføre seg etter regulering, og atferden deres oppleves mer selvstyrt (Deci &

Ryan, 2000). Enkelt forklart vil det si at hva en elev tenker om en aktivitet vil påvirke elevens opplevelse av autonomi. Opplevs aktiviteten som meningsfull vil det ikke ha så stor betydning om aktiviteten er ytre regulert, som for eksempel ScIM (be happy) som er en obligatorisk del av skolen. Dette kommer frem i utsagnet til Victoria. Hun ser verdien av å være selvstendig og ta styring i ScIM (be happy)-timene, noe som bidrar til å gjøre henne autonom ytre motivert. Denne formen for motivasjon springer ut av internalisering av normer og verdier. Autonom ytre motivert atferd anses som viktig og personen har gjerne internalisert verdien av selve handlingen (Deci & Ryan, 2000). Videre skriver Deci og Ryan at autonom ytre motivasjon assosieres med bedre prestasjon og bedre psykisk og fysisk helse. Det er imidlertid viktig å påpeke at det også er mulig å oppleve indre motivasjon i skolekonteksten. Indre motivasjon er den optimale formen for motivasjon (Deci & Ryan, 2000), men i dette tilfellet tyder dataene først og fremst på ytre motivasjon.

Et annet aspekt som ble fremhevet av flere av informantene og som er tilknyttet behov for autonomi, er kravet om å prestere i kroppsøving. Informantene beskrev følelsen av å bli kontrollert og observert, og de er klar over at det de gjør i timene er med på å påvirke karakteren de får i faget.

*Det vanskeligste i gym er løpinga. Hvis vi skal jogge til læreren sier stopp. Til slutt blir det så slitsomt at du klarer det ikke, men du må jo fortsette. Og da tenker jeg, hva gjør jeg? Gidder jeg å bli utslitt og få god karakter eller gjør jeg det som føles best for meg der og da? Jeg føler et press og det gjør meg nesten mer sliten egentlig. (Marlene)*

Ikke alle aktiviteter gir indre tilfredsstillelse og glede, noe utsagnet ovenfor er et eksempel på. Som tidligere nevnt skiller Deci & Ryan (2000) mellom kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon. Når løpetesten utføres motvillig, uten mulighet til å påvirke og uten entusiasme er det et tegn på kontrollert ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon kjennetegnes av en form for press og følelsen av å være tvunget til å utføre en aktivitet (Gagné & Deci, 2005). I denne situasjonen har ikke Marlene et valg da testen er en del av vurderingsgrunnlaget hennes i kroppsøving. I motsetning til kontrollert ytre motivasjon er handlingen i autonom ytre motivasjon selvbestemt (Deci

& Ryan, 2000). Individ har i dette tilfellet internalisert verdien av selve aktiviteten. Ut i fra Marlenes utsagn virker det ikke som at hun har internalisert verdien av løpetesten. Den eneste verdien av aktiviteten er en belønning i form av god karakter. Deci og Ryan (2000) påpeker at belønninger, som gode karakterer, og evaluering, som prøver, i kontrollerende kontekster undertrykker autonomi og fører til svekket indre motivasjon, mindre kreativitet og dårligere problemløsning.

En annen informant som snakket om press i kroppsøving er Victoria.

*Jeg er ikke særlig godt trent, så det kan ofte bli veldig sånn...Jeg tror de stiller veldig høye krav. Jeg liker ikke kravene...du føler at du har press på deg at du skal gjøre det så godt som de vil... lærerne liksom. (Victoria)*

Victorias utsagn forsterker det de andre informantene har beskrevet. Forholdet mellom informantenes opplevde kompetanse og opplevde krav i en obligatorisk og svært synlig setting uttrykkes som utfordrende.

Informantene trakk særlig frem fysiske tester når de snakket om press om å prestere i kroppsøving. Selv om innsats blir fremhevet av lærerne som viktig i vurderingen av testene, opplever ikke informantene at innsatsen har så mye å si. Det oppstår dermed en usikkerhet rundt hva som faktisk vurderes i de fysiske testene. Noen utsagn illustrerer dette:

*Lærerne sier jo at de gir karakter på innsats, men de har jo sånn tider på karakterene.. Og da blir jeg forvirra også. Selv om jeg prøver mitt alt, så får jeg kanskje bare en firer...sant. (Marlene)*

*Vi har Cooper testen og Knekken. Knekken er sånn at du skal gjøre ulike øvelser til du knekker sammen. Det er helt forferdelig. Styrkeøvelser og sånn. Så skal du holde ut da. Og hvis du knekker sammen er du ute. Vi får karakter på å presse oss selv... Jeg synes hele opplegget er teit, egentlig. Jeg skjønner ikke hvordan de måler det egentlig. (Elisabeth)*

Den gjennomgående bruken av karakterer som motivatorer for elevers læring, er ofte mer problematiske enn hjelpsomme argumenter Ryan og Deci (2017, s.381). Det er særlig det kontrollerende aspektet som er fremtredende for elever, ofte på bakgrunn av at karakterer er sammenlignende. Dette kan i følge Ryan og Deci (2017) svekke tilfredstillelsen av elevenes opplevelse av autonomi. Dette samsvarer med Krijgsman et al. (2017) som undersøkte hvordan vurdering i kroppsøving påvirker motivasjonen, ut i fra et BPN-perspektiv. Et sentralt spørsmål var om vurdering har påvirkning på elevers tilfredstillelse og/eller frustrasjon av grunnleggende psykologiske behov. Studiet konkluderte med at elever som deltok i kroppsøvingstimen hvor de ble vurdert og fikk karakter, opplevde manglende tilfredstillelse av grunnleggende behov. Dette medførte at elevene rapporterte kroppsøvingstimen som mindre hyggelig og meningsfull. Elevene rapporterte også høyere grad av behovsfrustrasjon, noe som i følge Krijgsman et al. (2017) resulterte i amotivasjon, ytre regulering og følelse av frykt. Det er mulig at når elever vurderes, spesielt dersom vurderingen oppleves som spesielt dømmende, så vil elevene oppleve en mangel på valg og frihet (lav autonomi tilfredstillelse) og de kan også føle seg presset til å prestere bra (autonomifrustrasjon) (Krijgsman et al., 2017). Ut i fra utsagnene til Marlene kan det tyde på at hun opplever mangel på valg og press til å prestere bra. I følge studiet til Krijgsman et al. (2017) kan hun derfor oppleve lav autonomi tilfredstillelse og autonomifrustrasjon.

Overvåkning, vurdering og tidsfrister undergraver indre motivasjon, sannsynligvis fordi aktivitetene blir i større grad kontrollert og føles som mindre selvstyrte påpeker Deci og Ryan (2000). I ScIM (be happy) ble informantene overlatt til seg selv i større grad enn i kroppsøving, og dette trakk informantene frem som befriende:

*Jeg synes ScIM er mer gøy [enn kroppsøving]. Fordi det er ingen lærere som passer på oss. Vi har liksom ansvaret selv. Og at da kan vi gjøre litt som vi vil. Det er ikke like slitsomt heller, men selvfølgelig...Man blir jo litt svett. Og så får man snakket sammen mer og ledd og koset oss. Og... ha det gøy. Ja, så da føler vi liksom at vi kan gjøre det på vår måte [uten læreren]. (Victoria)*

At læreren ikke var tilstede under hele timen ble fremhevet av informantene som særlig positivt med tanke på vurdering:

*Syns at det egentlig er greit, jeg da. For da føler man seg mindre presset til å løpe kjappere og bli vurdert. (Sebastian)*

*Det var egentlig greit fordi man på en måte følte liksom ikke sånn press på at man måtte gjøre det bra liksom... Jeg tror det er positivt [at læreren ikke er der], for karakterer og notater og sånn kan skremme deg litt da. (Tonje)*

Jo større grad av ytre kontroll, jo mer vil indre motivasjon bli svekket argumenterer Deci og Ryan (2000). Kroppsøving er en obligatorisk setting hvor flere av informantene kjenner på press på å prestere. Ut i fra dette kan atferd i kroppsøvingstimen skyldes ytre påvirkning, som tvang og vurdering. I følge Deci og Ryan (2000) vil atferd som er ytre motivert og som inneholder følelse av tvang medføre liten entusiasme og glede. I motsetning vil aktiviteter som skyldes indre kontroll øke indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Informantene erfarte større frihet i ScIM (be happy) og informantene kunne gjøre hva de selv ønsket å gjøre innenfor visse rammer. De hadde dermed mulighet til å forfølge aktiviteter som springer ut i fra deres egen interesse. Indre motivasjon er i følge flere studier assosiert med bedre læring, prestasjon og well-being (Deci & Ryan, 2000). Dette vil i følge BNT ha mange positive utfall, som optimal utvikling og psykisk helse (Deci & Ryan, 2000).

### **5.2.1 Oppsummering**

Informantene uttrykte et sterkt behov for autonomi, både i kroppsøving og i ScIM (be happy). Selvstyre og innflytelse av egen atferd ble trukket frem som betydningsfullt for både motivasjon og trivsel. Informantene beskrev ulik mulighet for tilfredstillelse av autonomi i kroppsøving og ScIM (be happy).

For å utvikle indre motivasjon og autonom ytre motivasjon hos elever bør skolen legge vekt på autonomistøtte argumenterer Gagné og Deci (2005). Autonomistøttende miljø har en positiv betydning for elevenes tilfredstillelse av autonomi (Vansteenkiste et al., 2010), indre motivasjon (Gagne & Deci, 2005; Ommundsen & Kvalø, 2007; Patall et al., 2010; Standage et al., 2006), prestasjon og utholdenhet i skolearbeidet (Patall et al.

2010) og selvbilde over tid (Niemiec & Ryan, 2009). I følge Ulstad et al. (2016) vil også autonomistøtte føre til tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov hos elever. Informantene beskrev lite autonomistøtte i kroppsøvingstimene, samtidig som de gav uttrykk for et ønske om å få være med og ta beslutninger i enda større grad. I følge Løtveit (2013) bør lærerne legge til rette for at elevene kan være med å bestemme da dette vil øke motivasjonen i kroppsøving og påvirke psykisk helse positivt. Dette samsvarer med Mathiassen (2013).

Når man ikke opplever å ha et valg og blir tvunget til noe du selv ikke føler du er i stand til å klare kan man i følge Deci og Ryan (2000) bli ytre motivert. Dette kom til syne når informantene snakket om kroppsøvingsfaget. Informantene opplever et press i kroppsøvingstimene om å prestere, og lærer observerer, passer på at alle følger med og gjør sitt beste. I tillegg blir informantene nødt til å gjennomføre fysiske tester, som Cooper testen og/eller Knekken. Marlene sa: «gidder jeg å bli utslitt og få en god karakter?». Det kommer da tydelig frem at hun er ytre regulert. Målet med testen blir å oppnå en god karakter. Når individ opplever følelser av press og tvang til å gjøre spesifikke valg og handlinger kan individet oppleve autonomi frustrasjon i følge BNT (Deci & Ryan, 2000; Krijgsman et al., 2017). Dersom individ i tillegg opplever at individet ikke har mulighet til å være innflytelse til egen atferd og bli hørt kan det i følge BNT resultere i mangel på tilfredstillelse av autonomi (Deci & Ryan, 2000; Krijgsman et al., 2017). I lys av dette kan det bety at flere av informantene opplever både autonomifrustrasjon og mangel på tilfredstillelse av autonomi i kroppsøving.

I motsetning til kroppsøving ble ScIM (be happy) beskrevet av informantene som en arena som var preget av stor valgfrihet og mindre ytre regulering. Victoria sa: «vi har liksom ansvaret selv. Og da kan vi gjøre litt som vi vil.». I følge BNT vil dette tilfredsstillende autonomibehovet, fremme indre motivasjon og dermed ha positiv betydning for well-being (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009). Informantene opplevde ikke et press på å «løpe kjappere» som Sebastian beskrev, og det opplevdes positivt at læreren ikke sto der med «notatblokka» som Tonje påpekte. ScIM (be happy) er i følge Deci og Ryan (2000) derfor mindre ytre regulert. Informantenes handlinger og aktiviteter i ScIM (be happy) opplevdes på bakgrunn av dette som mer selvstyrt enn i kroppsøvingstimene.



I lys av diskusjonen ovenfor kan det fremstå som at informantene opplevde større mulighet til å tilfredsstille autonomibehovet i ScIM (be happy) sammenlignet med i kroppsøvingfaget. Dette på bakgrunn av faktorer som mindre kontrollerende og ytre regulering, samt mer autonomistøtte, valgfrihet og mulighet til å være selvstendige.

### **5.3 Kompetanse**

Kompetanse refererer til menneskets behov for mestringsfølelse, behov for å oppnå ønskede resultater og behov for å lykkes i oppgaver som er utfordrende skriver Deci og Ryan (2000). Det er viktig for individ å føle seg kompetent da det gir selvtillit og tro på at man kan løse problemene man står ovenfor. Behovet for kompetanse er en sentral drivkraft for å engasjere seg i utfordrende og krevende oppgaver (Deci & Ryan, 2000). Flere studier bekrefter at opplevelse av kompetanse, sammen med opplevelse autonomi er essensielt for utvikling av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Indre motivasjon er som tidligere påpekt positivt assosiert med well-being og psykisk helse (Deci & Ryan, 2000).

Informantene snakket først og fremst om ferdigheter i idrett når dem ble spurt om kompetanse i kroppsøving. I aktiviteter hvor informantene følte seg «gode» rapporterte de også mer glede og trivsel. Olavs utsagn illustrerer dette:

*Basketball er gøy å drive med liksom. Det er noe som jeg er god på... som jeg vet er gøy. (Olav)*

Deci og Ryan (2000) argumenterer for at grunnen til at noen mennesker finner noen aktiviteter interessante (indre motivasjon) eller viktig (internalisert ytre motivasjon) er påvirket av menneskers tidligere erfaringer med tilfredsstillelse og/eller undertrykkelse av grunnleggende behov. Dersom Olav har kjent på tilfredsstillelse av kompetansebehovet i basketball vil det i følge BNT føre til at Olav opplever basketball som både interessant og viktig.

I motsatt tilfelle, ble manglende kompetanse i enkelte idretter også betydningsfull for opplevelsen:

*Det spørs hva vi skal ha, men som oftest jeg liker ikke så veldig godt gym. Jeg tror det er fordi jeg føler at jeg ikke får det til. Når jeg har fotball, eller basket eller sånn ballsport.. jeg føler meg ikke så god i ballsport. Jeg driver med turn og cheerleading. (Elisabeth)*

Både Olavs og Elisabeths sitat fremhever det mange av informantene beskriver. Opplevelse av kompetanse er sentral for gode opplevelser i kroppsøvingstimene. Det spiller ingen rolle om de innehar andre kompetanser, som for eksempel i cheerleading, dersom innholdet i timene er ballspill. I følge forfatter (2019) kan bruk av tradisjonell idrett i kroppsøving bidra ulikt til opplevelse av kompetanse hos idrettsaktive og ikke idrettaktive. Å måtte dokumentere manglende kroppslig kompetanse foran andre beskrives som utfordrende av flere av informantene.

Manglende kompetanse ble særlig tydelig når informantene sammenlignet seg selv med medelever.

*Det vanskeligste i kroppsøving er nok de testene. Coopern og Knekken. Det er ikke noe vanskelig, men når alle andre klarer det bedre.... Jeg blir ikke lei meg eller sur... føler meg bare dårligere. (Tonje)*

*Det er mange som er veldig godt trente i kroppsøving. Og når man ser på dem tenker man at... jeg klarer ikke det der. Det vanskeligste er det å føle at man ikke klarer å gjøre det de gjør. At man er sånn dårligere... når vi skal løpe sånn lange turer som går på tid og vi får karakter og man ser alle de sportslige folka som løper forbi deg... da føler du deg litt dritt. (Victoria)*

Utsagnene tyder på at fysiske tester i kroppsøving bidrar til sammenligning mellom elever. Som tidligere beskrevet kan bruk av karakterer ofte være problematiske på bakgrunn av at karakterer er sammenlignende (Ryan & Deci, 2017). Ved å sammenligne sin egen kompetanse ble det tydeligere for informantene hvilke kompetanser de manglet.

Først beskrev Tonje det som relativt uproblematisk at medelever utfører de fysiske testene bedre enn henne. Det viste seg forøvrig at frykt på mangel av kompetanse gjorde Tonje enda mer oppmerksom og var på medelevers tanker om henne enn først antatt.

*Når det er veldig mange rundt kan jeg lett få sånn angstanfall. Og jeg vet jo at mange ikke ser på engang, bare det at jeg vet at de er rundt og at de kan se så kan jeg få sånn anfall. Jeg blir veldig redd og veldig sliten. Jeg vil ikke gjøre det liksom. Da går jeg i sånn fornektelse, så gjør jeg det ikke. Jeg er bare redd for å fremstå som dum... dårlig... (Tonje)*

Tonje forklarte at hun sliter med angstanfall i flere fag, men først og fremst i kroppsøvingfaget. Reaksjonen hennes handler i stor grad om lav mestringsforventning. Tonje ga uttrykk for en skamfølelse av å ikke være god nok, om å ikke innfri krav og for å være i en tvunget situasjon som hun ikke kan komme seg ut av. Opplevelsen av å mislykkes beskrives i tillegg for henne som ydmykende. Utsagnet hennes: «da går jeg inn i sånn fornektelse» tyder på at situasjonen oppleves som så truende på selvverdet hennes at hun må beskytte seg selv. Når Tonje i tillegg skal bli observert og målt av andre oppleves det som ekstra truende. Dette forsterker det jeg har skrevet tidligere; forholdet mellom informantenes opplevde kompetanse og opplevde krav i en obligatorisk og synlig setting er utfordrende for informantene.

Når kompetansen opplevdes som lav fryktet flere av informantene å mislykkes foran andre. Elisabeth fortalte at når muligheten for å kunne mislykkes er tilstede så deltar hun med lavere innsats.

*Mange ganger så sier jeg 'dette her klarer jeg ikke'. Jeg innstiller meg på at dette klarer jeg ikke og det er ikke så veldig farlig for meg. Folk vet jo at jeg ikke er så veldig flink i fotball og da gjør det meg ingenting. Jeg tenker at man burde jo på en måte tenke at 'det her får man til', og prøve å gjøre sitt beste og sånn. Men noen ganger når jeg føler at jeg kommer til å mislykkes så blir det slik at jeg ikke prøver så hardt heller... (Elisabeth)*

I kontekster som er kontrollerende og alt for utfordrende kan mennesker i følge Deci og Ryan (2000) og Vansteenkiste og Ryan (2013) utvikle selvbeskyttende strategier. Det samme eksemplifiserer Ommundsen (2004). I noen tilfeller utvikler elever forsvarsstrategier for å beskytte selvtilliten i situasjoner hvor de ikke føler seg trygge og hvor de forventer å mislykkes (Ommundsen, 2004). Forskning tyder på at elever som prøver å unnsnippe presentasjon foran andre gjerne velger å delta med svekket innsats (Ommundsen, 2004). Da kan elevene årsaksforklare mulige nederlag og dårlige resultater til lav innsats, og ikke til manglende evner. Å feile på grunn av manglende innsats er ikke like truende på selvverdet (Covington, 1992). Elisabeths lave innsats i aktiviteter som hun ikke har troen på å mestre, eksempelvis fotball, kan springe ut fra behovet for å forsvare selvverdet. Dersom Elisabeth skulle mislykkes kan hun bruke lav innsats som en unnskyldning. På sikt vil denne strategien kunne føre til at Elisabeth ikke får utviklet seg i kroppøvingsslaget, og dermed stå i veien for tilfredsstillelse av kompetansebehovet.

Læringsmiljøet er sentralt for både trivsel og læring i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I kroppøving har elever nødt til å stå i situasjoner hvor de ikke mestrer, og i tillegg er prestasjonene til elever i kroppøvingstimen svært synlige og eksponert for medelever (Flagestad & Skisland, 2002). Et prestasjonsorientert læringsmiljø fremmer sosial sammenligning og elever med lav forventning om mestring vil oppleve slike miljø som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I motsatt tilfelle vil et mestringsorientert læringsmiljø gjøre elever som er usikre på egen kompetanse tryggere skriver Skaalvik og Skaalvik (2013).

Flere informanter beskrev miljøet i aktivitetsgruppene i ScIM (be happy) som tryggere enn klassemiljøet i kroppøvingstimen. I følge Tonje la det trygge miljø til rette for utvikling av kompetanse fordi hun turte i større grad å utfordre seg selv i ScIM (be happy)-timene:

*I en liten gruppe tør jeg å utfordre meg. Fordi vi får velge hvem vi vil være med selv. Sånn at det ikke er ukomfortabelt eller flaut... Da kan jeg gjerne utfordre meg selv liksom. (Tonje)*

Dette indikerer at behovet for tilhørighet og kompetanse er tilknyttet. Noe som også samsvarer med BNT (Deci & Ryan, 2000).

I følge enkelte informanter følte de seg mer kompetente i ScIM (be happy)-timene enn i kroppsøving:

*I vanlig gym har vi ting jeg ikke klarer. Og jeg kan ikke endre på det. For det er ting vi må gjøre. I ScIM kan vi endre på det hvis det er en eller to som ikke klarer det. (Marlene)*

*I ScIM føler jeg at jeg får til mer. (Sebastian)*

Som Marlene påpekte har informantene større mulighet til å endre på aktiviteter i ScIM (be happy) dersom de ønsker. Valgfriheten til informantene ser ut til å føre til at de velger aktiviteter som de selv har troen på å klare og dermed aktiviteter som de har større forutsetninger for å mestre. Som nevnt tidligere er det utvalgte aktiviteter i kroppsøving som dominerer, og disse tillegges verdi, eksempelvis ballspill (Kirk, 2010; Standal, 2015). Samtidig kan bruk av tradisjonell idrett i kroppsøving i følge Erdvik et al. (2019) bidra ulikt til opplevelse av kompetanse hos idrettsaktive og ikke idrettsaktive. I ScIM (be happy) får informantene muligheten til å påvirke hvilken kompetanse som er viktig og hva som er verdifullt. Elever med andre kompetanser og interesser enn de som blir vektlagt i kroppsøving, får dyrket disse i større grad i ScIM (be happy). Et eksempel er Elisabeth som har drevet med turn og cheerleading. I ScIM (be happy) var hun på en gruppe hvor hun fikk brukt flere av ferdighetene hun har lært i turn og cheerleading. Hun hadde dermed større forutsetninger for å mestre aktiviteten i ScIM (be happy) og opplevde derfor mer kompetanse enn i kroppsøving.

Hva var det som gjorde at Sebastian følte at han fikk til mer i ScIM (be happy)? Sannsynligvis var det det at han selv kunne bestemme hvilken aktivitet han ville jobbe med og hvem han ville være med. Dette samsvarer med BNT som tilsier at tilfredstillelse av et behov har positiv påvirkning på de andre behovene (Deci & Ryan, 2000). Dersom informantene får mulighet til å bestemme (autonomi) vil dem i følge

BNT velge å være med mennesker som tilfredsstillende tilhørighetsbehovet, samt delta i aktiviteter hvor de opplever kompetanse.

Flere av informantene trakk frem eksempler hvor de opplevde kompetanse i ScIM (be happy) som ikke kun handlet om det å mestre det kroppslige og tekniske i en aktivitet. Informantene fortalte at de fikk brukt og videreutviklet andre typer kompetanser enn de som er direkte knyttet til spesifikke aktiviteter:

*Altså jeg har jo oppdaget hvor god jeg er til å snakke til folk. Ikke å trøste, men rådgivning og sånn. Jeg har oppdaget at jeg er flinkere til det enn jeg trodde.*  
(Marlene)

*Jeg føler jeg er med å lage positivitet i gruppa. Jeg liker å ta styringa og føle at jeg kan bidra med noe.* (Victoria)

*Mange venner liksom... Jeg lærer jo noe å bli kjent.. altså hvordan bli kjent med forskjellige personer fordi alle på skolen er veldig forskjellige.* (Tonje)

Det er i stor grad sosial kompetanse som ble fremhevet av informantene. Det å få en gruppe til å fungere. I følge Lillemyr (2007, s. 163) må barns sosiale kompetanse sees i forhold til barnas evne til å delta i lek og samspill med andre på en positiv måte.

I tillegg til sosial kompetanse ble også andre kompetanser fremhevet. Enkelte informanter uttrykte at de hadde lært å styre og regulere egen læring i ScIM (be happy). Noen utsagn illustrerer dette:

*Vi lærer vel egentlig nesten det samme som man gjør i vanlig gym, men at man lærer litt å bestemme og å være sosiale... lærer å planlegge. Ja, man må jo planlegge hva man skal gjøre de ulike dagene i ScIM...i ScIM er man mer selvstendig enn i gym. Man finner ut mer ting om seg selv, lærer å være selvstendig og sånt. Det lærer man ikke like mye i kroppsøving. I kroppsøving er man ikke så selvstendig. Læreren bestemmer jo det vi gjør.* (Sebastian)

*Jeg blir mer selvstendig og jeg tåler... kan takle sånn utfordringer og klare meg selv mer...det at man utvikler seg selv.* (Victoria)

Selvregulert læring innebærer en prosess hvor elever setter seg egne mål, planlegger læringsaktiviteter, vurderer sin egen kompetanse og videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.240). Selvregulering krever i følge Skaalvik og Skaalvik (2013) at elever er motivert for aktiviteten, samt at dem har satt seg mål. Med utgangspunkt i dette er det viktig å gi elever medbestemmelse og ansvar. Videre skriver Skaalvik og Skaalvik at elever som har utviklet god evne til å regulere egen læring vil kunne arbeide relativt uavhengig av lærer.

Selv om enkelte informanter trakk frem selvregulering som læringsutbytte i ScIM (be happy), var det andre informanter som beskrev at gruppene hadde begrenset evne til å regulere og styre seg selv når læreren ikke var tilstede.

*Når læreren ikke var der så kunne vi liksom bare sitte og snakke, mens når læreren er der så måtte vi gjøre det liksom. (Tonje)*

*Man blir nok mer selvstendig, men jeg tror også at man blir litt mindre streng med seg selv også, man har mer frihet til å 'åh, nei, nå orker jeg ikke mer, nå stopper jeg'. Du hadde kanskje pusha deg selv mer om det hadde stått en lærer der og heia på deg. (Elisabeth)*

*Noen ganger så er det noen av de på gruppa som ikke gidder å gjøre noen ting.. det går utover hele gruppa. For dansene er avhengig av at alle er med, hvis ikke blir det feil. (Marlene)*

Et interessant spørsmål er om informantene i ScIM (be happy) rett og slett ikke gadd å arbeide i timene, eller om den lave arbeidsinnsatsen er et uttrykk for at de ikke hadde kunnskap om hva de kunne gjøre videre. Indikerer egentlig informantenes utsagn manglende kompetanse i selvregulering? Det kan virke som at noen av informantene opplevde å bli kastet ut i noe de ikke helt klarte å beherske. Dersom planleggingsfasen i ScIM (be happy) ikke ble gjennomført optimalt av aktivitetsgruppene, kan dette ha bidratt til å gjøre selve gjennomføringsfasen utfordrende. Dette kom spesielt til uttrykk når informantene snakket om gjennomføringen av ScIM (be happy):

*Nei, det går bra med det ScIM-greiene, men jeg bare synes det blir litt kjedelig. Det er det samme, lite variasjon. (Olav)*

*Vi har endra litt. For etterhvert ble det litt mindre gøy. Litt sånn kjedeligere over tid da. På begynnelsen var det mye fysisk aktivitet, men de siste ukene så var det jo bare mingling. Ingen gjorde noe, men på begynnelsen var det ganske bra. Ganske alvorlig på en måte. (Elisabeth)*

Tilsvarende utsagn kom også fra de andre informantene. Å drive med kun én aktivitet ble utfordrende da informantene ikke hadde tilstrekkelig kompetanse innen aktivitetene til å kunne «ta dem videre». Informantene ble lei av samme aktivitet etter en stund, og det ble vanskelig å vite hva «mer» man kunne gjøre innen selve aktiviteten. På bakgrunn av dette kan det være at informantene hadde hatt bedre utbytte av ScIM (be happy) dersom de fikk mer veiledning og tid i planleggingsfasen. Som Skaalvik og Skaalvik (2013) understreker inneholder selvregulert læring mange elementer som må læres gradvis og tilpasses elevenes modenhet. Elevene vil i tiltak som ScIM (be happy) ha behov for god veiledning. I tillegg beskrives selvregulering som en prosess som er avhengig av alle ledd. Det vil si at hvis planleggingsfasen ikke gjennomføres optimalt kan det gå utover resten av prosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### **5.3.1 Oppsummering**

Å føle at man innehar riktig kompetanse ble fremhevet av informantene som viktig for gode opplevelser i både kroppsøving og i ScIM (be happy). Å måtte dokumentere manglende kroppslig kompetanse foran andre ble beskrevet som spesielt belastende. Sammenlignet med andre fag er kroppsøving et fag hvor det er vanskelig å skjule manglende kompetanse og mestring da elevenes prestasjoner er synlige for alle i klassen (Flagestad & Skisland, 2002). Dette ble beskrevet som ekstra vanskelig for noen av informantene, spesielt jentene.

Et annet interessant funn er at flere av informantene trekker frem ferdigheter i ballspill når de snakker om kompetanse i kroppsøving. Grunnen til at Elisabeth ikke liker kroppsøving beskriver hun som mangel på ferdigheter i ballspill. Med dette uttrykker



hun at innholdet i kroppsøvingstimene først og fremst består av ballspill. Dette samsvarer med flere av informantene forståelser. For å være god i kroppsøving må man være god i ballspill og andre tradisjonelle idretter. Som tidligere påpekt viste flere av informantene en underliggende forståelse av kroppsøving-som-idrett. Denne forståelsen ser ut til å påvirke elevenes forståelse for hva som tillegges verdi i faget, og for hva som er godt og hva som er dårlig. Ballspill blir dermed fremtredende for mange. Reproduksjon av idrett i kroppsøving er en utfordring for elever som ikke deltar i idrett på fritiden, da disse rapporterer betydelig lavere tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i faget argumenterer Erdvik et al. (2019). Dette kan påvirke elevenes læring i kroppsøving (Nyberg & Larsson, 2012) og er i følge Erdvik et al. (2019) i strid med opplæringsloven som understreker at kroppsøving skal være et sted for læring for alle (Opplæringslova, 1998, 1-3).

De fysiske testene i kroppsøving gjorde informantene spesielt klar over egen mangel på kompetanse. Informantene som ikke forventet å klare de aktivitetene som de ble pålagt ble mer opptatt av hvordan de fremsto foran andre. Det ble spesielt viktig for dem å ikke fremstå som dum eller dårlig. Det eksemplifiseres i sitatet til Tonje: «Da går jeg i sånn fornektelse, så gjør jeg det ikke. Jeg er bare redd for å fremstå som dum... dårlig...». Frykt for å dumme seg ut og mislykkes foran medelever bidro til at noen av informantene utviklet selvbeskyttende strategier. Som Covington (1992) understreker søker elever som er redde for nederlag etter å beskytte selvoppfatningen sin. Dette er særlig fremtredende når selvoppfatningen deres oppleves å være under trussel. Selvbeskyttende strategier er i noen tilfeller destruktive skriver Vansteenkiste og Ryan (2013). Strategiene har i tillegg en tendens til å bli med inn i nye situasjoner hvor strategiene ikke nødvendigvis trengs. Dette kan ha negative følger for tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

I følge informantene følte de seg mer kompetente i ScIM (be happy)-timene enn i kroppsøving. En av grunnene til dette var at informantene fikk velge aktiviteter ut ifra egne interesser og dyrke det de selv anså som verdifullt. Alle informantene valgte fordypningsaktiviteter i ScIM (be happy) som var i tråd med deres interesser. Aktivitetene var gjerne knyttet til en aktivitet de hadde drevet med tidligere. Et eksempel er Elisabeth som var med i en gruppe som drev med en alternativ bevegelsesaktivitet. Denne aktiviteten fortalte Elisabeth at hun mestret i stor grad på

grunn av hennes bakgrunn i turn og cheerleading. Som Deci og Ryan (2000) påpeker baseres gjerne selvbestemt atferd på egne interesser og verdier. I ScIM (be happy) fikk informantene mulighet til å velge aktiviteter de interesserte seg for og som de hadde tro på å mestre. Disse faktorene bidro til at informantene hadde bedre forutsetninger for å lære og å trives i aktivitetene. I studiet til forfatter (2019) konkluderer forfatteren at lærernes og elevenes forståelse av kroppsøving-som-idrett kan ha blitt med inn i intervensjonen og fungert som en barriere for elevenes tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov. Elevene kan dermed ha fortsatt å vurdere og dømme egne evner og ferdigheter ut ifra logikken i idrettsdiskursen. I dette tilfellet ser det imidlertid ut til at idrettsdiskursen har vært forholdsvis fraværende i ScIM (be happy), og dermed bidratt til at informantene fikk andre idéer om hva det innebæerte å være «god». Som Sebastian påpekte: «I ScIM føler jeg at jeg får til mer».

Flere informanter uttrykket at det å ha gode idrettsferdigheter og god fysisk form var viktig i kroppsøving. Lignende funn ble presentert av Redelius og Hay (2012) som konkluderte med at det å ha «riktig kropp og idrettsferdighet» er en avgjørende faktor for å få gode karakterer i kroppsøving i følge elever. I ScIM (be happy) ble andre kompetanser verdifulle, som for eksempel den sosiale kompetansen, det å få en gruppe til å fungere. Det kroppslige og tekniske ble ikke like viktig som i kroppsøvingstimene. Ved å gjøre endringer og bestemme innhold i ScIM (be happy) kunne informantene i større grad bestemme hva som var viktig kompetanse i ScIM (be happy). Dette påvirket også opplevelsen deres av kompetanse. Som Victoria påpekte: «Jeg føler jeg er med å lage positivitet i gruppa. Jeg liker å ta styringa og føle at jeg kan bidra med noe.». Dette er en kompetanse som Victoria ikke opplevde ble tillagt like mye verdi i kroppsøvingstimene.

Følelsen av å ha tilstrekkelig kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende aktiviteter skriver Deci og Ryan (2000). Det vil også være en sentral betingelse for utholdenhet når aktiviteten blir krevende, samt bidra til at individ gjentar aktiviteten. I skolesammenheng kan en følelse av å ikke mestre og beherske en aktivitet være avgjørende for at elever ikke ønsker å del ta eller gjenta aktiviteten. Et av formålene med kroppsøvingfaget er å inspirere elever til å leve et fysisk aktivt liv og etablere fysiske aktivitetsvaner (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Derfor blir det

essensielt å legge til rette for at elevene opplever mestring og kompetanse i kroppsøvingstimene. Som tidligere nevnt opplever flere av informantene å mislykkes i aktiviteter i kroppsøving. Studiet til Krijgsman et al. (2017) viste at elever som følte seg mislykket i kroppsøvingskonteksten også opplevde kompetansefrustrasjon. Dette kan bety at noen av informantene opplever kompetansefrustrasjon i kroppsøvingsfaget.

Enkelte informanter uttrykte at de hadde lært å være selvstendige og planlegge i ScIM (be happy) , mens andre beskrev manglende evne til å styre og regulere egen læring i ScIM (be happy). Resultatet var manglende innsats og at ScIM (be happy)-timene ble kjedelige. Dette kan ha hatt negativ betydning for informantene opplevelse av kompetanse i ScIM (be happy). Informantenes mulighet til å videreutvikle kompetanser og erfare mestring ble svekket når læreren ikke var tilstede, og informantenes manglende kunnskap førte til at dem ikke visste hva de kunne gjøre for å utvikle seg i timene. Det kan være flere grunner til dette. En av grunnene kan ha vært svikt i planleggingsfasen. En annen kan være at informantene ikke opplevde nok veiledning og støtte til å mestre utfordringene, og regulere egen læring. Det kan også ha sammenheng med at aktiviteten eller målet med ScIM (be happy) ikke opplevdes som viktig. Dersom informantene ikke så meningen med timene kan det ha påvirket motivasjonen deres. Som tidligere beskrevet er internalisering av ytre motivasjon essensiell for elevenes motivasjon for aktiviteter som i utgangspunktet ikke vekker interesse og glede (Niemic & Ryan, 2009). Elever lærer bedre og rapporterer høyere grad av psykisk helse når de har internalisert ytre motivasjon for læring (Niemic & Ryan, 2009). Funnet viser at så lenge informantene får være autonome så blir det en annen kompetanse som de mangler, og det er kompetanse i selvregulering.

#### **5.4 Tilhørighet**

Behovet for tilhørighet beskriver behovet individ har for å føle seg tilknyttet til andre mennesker og være medregnet i den gruppen individet tilhører (Deci & Ryan, 2000). Det innebærer mer enn kun å være integrert i en gruppe. Individ må føle seg akseptert av miljøet, og kunne gi og motta omsorg. I følge BNT er det først i sosiale situasjoner at behovet for tilhørighet blir sentralt (Deci & Ryan, 2000). I skolekonteksten er derfor tilhørighet av stor betydning. Elever har behov for å føle seg respektert av medelever og

lærere. I følge Deci (1996) er dette en forutsetning for læring. Å legge til rette for å fremme tilhørighet i et miljø har vist seg å forutsette en rekke positive utfall, som utvikling av sosial kompetanse, empati, samt gode relasjoner (Vansteenkiste et al., 2010). Flere studier viser i tillegg at følelse av tilhørighet kan fremme psykisk helse (Ferris, Spence, Brown & Heller, 2012; Miller, 2001; Williams, 2007).

Tidligere i oppgaven ble det trukket frem utsagn til informantene som omhandler kompetanse, men som på mange måter også handler om tilhørighetsbehovet.

Eksempelvis Elisabeth og Victorias utsagn:

*Det spørs hva vi skal ha, men som oftest jeg liker ikke så veldig godt gym. Jeg tror det er fordi jeg føler at jeg ikke får det til. Når jeg har fotball, eller basket eller sånn ballsport.. jeg føler meg ikke så god i ballsport. (Elisabeth)*

*Det er mange som er veldig godt trente i kroppsøving. Og når man ser på dem tenker man at... jeg klarer ikke det der. Det vanskeligste er det å føle at man ikke klarer å gjøre det de gjør. At man er sånn dårligere... (Victoria)*

Ntoumanis, Pensgaard, Martin og Pipe (2004) hevder at elevers mangel på fysisk kompetanse i kroppsøving kan føre til at elever føler seg ekskludert fra det sosiale miljøet. I følge Ntoumanis gjelder dette spesielt for de elevene som er amotiverte. Utsagnene ovenfor illustrerer informantenes erfaring med mangel på tilstrekkelig kompetanse, og i følge Ntoumanis et al. (2004) kan denne mangelen føre til at de føler seg utenfor det sosiale miljøet. Elisabeth og Victoria har ikke kompetansen som de trenger i kroppsøvingssettingen for å kunne delta i fellesskapet og kan derfor oppleve mangel på tilhørighet.

Spesielt i lagspill kan det ha en negativ betydning for tilhørigheten å ikke ha tilstrekkelig kompetanse:

*...om vi har lagspill står det på hele laget.. Hvis du ødelegger, ødelegger du for hele laget på en måte... (Tonje)*

I følge Tonje kan de som ikke innehar gode ferdigheter i lagspill stå i fare for å ødelegge for resten av laget. Å kunne samhandle og interagere med andre i en sosial kontekst medfører følelse av tilhørighet skriver Ntoumanis (2001). Det er derfor rimelig å anta at når informantene ikke klarer å samhandle med andre i en kontekst, som for eksempel fotball, kan det skape mangel på opplevelse av tilhørighet, og kanskje til og med behovsfrustrasjon. Tilhørighetsfrustrasjon kan oppstå ved at elever føler seg avvist av medelever (Krijgsman et al., 2017). Frykten for å ødelegge for laget kan derfor kunne i frykt for å føle seg avvist av gruppa. Det å bli verdsatt, respektert og likt er sentrale aspekt ved behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). I følge BNT vil dette derfor være noe mennesker streber etter å oppnå i hverdagen, samt å unngå det motsatte: å ikke bli verdsatt, respektert og likt.

Deci & Ryan (2000) beskriver de grunnleggende psykologiske behovene som like viktige for alle individ. Dersom et behov fremtrer som viktigere for enkelte mennesker pleier det i følge BNT å ha sammenheng med at enkelte mennesker har kjent på behovsfrustrasjon og/eller mangel på tilfredstillelse av et behov, eksempelvis tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Disse menneskene vil da være særlig opptatt av å få tilfredsstilt dette behovet. I løpet av datainnsamlingen var det tydelig at Elisabeth var spesielt opptatt av deler som inngår i tilhørighetsbehovet. Elisabeths utsagn illustrerer dette:

*Følte at jeg snakket med veldig mange og folk som.. ikke var med [i ScIM]. Passe på at ingen skulle føle seg utenfor. Følte at jeg var med på å inkludere alle og at alle skulle føle seg sett. (Elisabeth)*

Det er interessant at Elisabeth tok ekstra ansvar for å inkludere medelever og bidra til at alle skulle føle seg sett. Dette kan være knyttet til at hun selv vet hvordan det er å føle seg utenfor og har kjent på mangel og/eller undertrykkelse av tilhørighetsbehovet. Denne tolkningen forsterkes av Elisabeths svar på «hva har du lært i ScIM (be happy)?»:

*Jeg synes jeg har blitt flinkere på å planlegge selv og snakke sammen og samarbeide [i ScIM], men det spørs jo veldig på hvem man kommer med og.. er man med noen som ikke har så mye tiltro til deg så har man ikke tiltro til seg selv heller... (Elisabeth)*

Elisabeths refleksjon kan tyde på at hun har erfaring med å ha mennesker rundt henne som ikke tror på henne. Hun fortalte også om dårlige opplevelser med en tidligere klasse hvor hun ble ledd av og avvist av medelever i kroppsøvingstimene. Som hun selv sa var dette noe som «satt igjen» selv om hun hadde kommet i ny klasse, og dette bidro til at hun følte seg utrygg i kroppsøving.

I motsetning til i kroppsøvingstimene fortalte Elisabeth om både trygghet og anerkjennelse i ScIM-timene.

*Alle kunne snakke med alle. Alle kunne være åpne med hverandre og gjøre det man ville på en måte. Så det var ganske trygt i hvert fall. De i gruppa tar litt initiativ og er veldig åpne selv. Åpne for å gjøre ulike ting. Da blir jeg glad.  
Trygg. (Elisabeth)*

Det samme gjaldt for flere av informantene:

*I ScIM er du mer med gode venner og da blir man støttet mer og oppmuntret til å klare det. Man er mer motivert til å gjøre noe. Man er med venner som tror på deg og motiverer deg. Det er mange man kan stole på. Å være trygge på.  
(Sebastian)*

*Jeg kjenner jo dem ganske bra [de på gruppa]. Hvis en ikke klarer noe, så trøster vi den. Hvis noen klarer noe de har øvd mye på så sier vi kjempebra! Alle støtter hverandre og det liker jeg. Jeg vet de ikke dømmer meg. (Marlene)*

Informantene trakk frem positive tilbakemeldinger fra de andre på gruppa som viktig for å føle seg trygg i gruppa. Når man får en positiv vurdering fra andre bidrar det positivt på vår egen selvoppfatning skriver Lillemyr (2007). Videre hevder Lillemyr at dersom elever er trygge på seg selv tørr elever å være aktiv i en gruppe og å bli kjent med mennesker da det er lettere å bygge relasjoner til andre når man har positivt syn på seg selv. Skal elever føle seg indre motivert for å være med i et fellesskap og sosiale sammenhenger som gir mening, anerkjennelse og trygghet, må man være trygg i klassen og føle seg anerkjent (Lillemyr, 2007). Samvær med andre kan på bakgrunn av

dette både hemme, men også styrke oss. Dette underbygges av Lyngstad (2013) som påpeker at elevers selvoppfatning kan både skades, oppbygges og opprettholdes av det sosiale miljøet i kroppsøving.

Kroppsøvingstimene oppleves, som tidligere påpekt, som enda mer regulert og kontrollert enn ScIM (be happy)-timene. I kroppsøving er læreren alltid tilstede for å vurdere informantene, sammenlignet med ScIM (be happy) hvor informantene i større grad ble overlatt til seg selv og ikke ble vurdert. Informantene opplevde derfor større mulighet til å kunne være sosiale og forfølge tilhørighetsbehovet i ScIM (be happy):

*Det er lettere å være sosial i ScIM... hvis vi er i gymmen må vi jo være stille, for da snakker læreren. (Victoria)*

*I en vanlig gymtime, hvis man går bort og snakker med noen så blir det sånn: 'ikke snakk, dere må jobbe'. Så blir vi jo også vurdert... og står vi der og snakker med noen så er jo ikke det så veldig positivt for karakteren. Det er litt digg med timen [be happy] og at læreren ikke står der og ser på hele tiden. (Elisabeth)*

Som argumentert for tidligere indikerer noen av informantene mangel og/eller frustrasjon på autonomi i kroppsøvingsfaget, samt tilfredstillelse av autonomi i ScIM (be happy). I følge BNT vil autonomi hos individ føre til at individet søker å tilfredsstille de andre grunnleggende behovene (Deci & Ryan, 2000). Informantenes utsagn bekrefter dette. Når informantene fikk mulighet til selvstyre i ScIM (be happy) tok de valg som bidro til tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet. Eksempelvis å knytte nye og sterkere vennskap:

*Det sosiale er det mest positive med ScIM. Jeg har blitt venn med så mange fler som jeg ikke hadde trodd jeg kunne bli venn med...man kommer veldig nærme mange. (Victoria)*

*ScIM er jo sosialt og det kan hjelpe folk som har psykiske problemer. Man får mer venner. (Sebastian)*

*ScIM har hatt påvirkning på klassemiljøet! Ja, jeg kan snakke med flere nå, ikke bare --- og ----. (Tonje)*

*I timene [be happy] har jeg ikke gruet meg. Jeg har blitt kjent med flere på gruppa og det har vært bra. I hvert fall at vi kan snakke mer sammen da, og vi drar litt på svømming sammen. Når færre er sammen er det lettere å bli kjent. (Elisabeth)*

En studie om motivasjon i kroppsøvningsfaget konkluderte med at når elevene fikk mulighet til å samarbeide, og/eller hjelpe hverandre å lære, utviklet dem sterkere relasjoner med hverandre (Ntoumanis, 2001, s.236). Dette samsvarer med funnene i denne studien, samt funnene til Vansteenkiste et al. (2010). I følge Ntoumanis (2001) sin forskning er jenter indre motivert for kroppsøving når de opplever at timene bidrar til å skape positive relasjoner. I denne sammenhengen kan det derfor bety at ScIM (be happy) kan legge til rette for utvikling av indre motivasjon, noe som kan ha positiv betydning for well-being (Deci & Ryan, 2000).

Det sosiale i ScIM (be happy) ble også omtalt som negativt i enkelte tilfeller. Informantene fortalte om konflikter og vanskeligheter med å kommunisere med hverandre:

*På starten [av ScIM – be happy ]var det en del krangling. Det var veldig mange uenigheter. (Tonje)*

*Hvis man kommer til ScIM og har en dårlig dag og er irritert så.. påvirker det alle andre, for da vil du ikke vil være med. Sitter man bare og er irritert så går det utover alle. (Marlene)*

*Jeg var litt negativ til den første gruppa jeg var på da vi ikke fant helt ut av hva vi skulle gjøre. En ville vi skulle lage trehytte og en annen ville vi skulle lage en undergrunnstunnell, og en annen ville lage lavvo. (Sebastian)*

*Noen ganger kan det oppstå konflikter.. og det er sånne ting som ikke er nødvendig heller.. Det skjer av den minste ting. (Victoria)*



ScIM (be happy) er like mye sosialarena som undervisningsarena da det er et kontinuerlig samspill mellom elevene, vennsksapsrelasjoner og annerkjennelse. Sosiale utfordringer som ikke kommer like godt til syne i kroppsøvingstimene skapte i denne konteksten et potensial for læring. I ScIM (be happy) er det mange muligheter til å lære av hverandre. Når det oppsto konflikter i ScIM (be happy) fikk informantene mulighet til å utvikle forståelse for tillit, respekt, toleranse og hvor viktig sosial kompetanse er. De sto nemlig først og fremst alene, og måtte ordne opp selv. Dette medførte til at informantene fikk videreutviklet sin sosiale kompetanse. Marlenes utsagn illustrerer dette:

*Jeg har blitt bedre på å håndtere ulike situasjoner. F.eks. om vi har konflikter, har jeg lært hva jeg skal gjøre... For vi skulle ha sånn kriterier når vi starta dette, om at vi skulle ha forskjellige ting i gruppa, f.eks. mål. Og det ene målet var at hvis det oppstår konflikter skulle vi sette oss ned og snakke om det. Så det ikke blir negativ energi i luften fordi det ikke blir snakket om. Så jeg har lært meg å snakke om sånne ting og føler nå det er lettere å snakke om sånn hjemme eller andre steder. (Marlene)*

I følge Lillemyr (2007) vil elever som mestrer det sosiale føle seg mer verdsatt og velkommen av andre mennesker. Sosial kompetanse kan derfor bidra til å fremme tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet nå og i et langsiktig perspektiv.

#### **5.4.1 Oppsummering**

Informantenes utsagn tyder på at deres opplevelse av tilhørighet har en betydningsfull sammenheng med deres opplevelse av kompetanse. Informantene beskrev mangel på fysisk kompetanse i kroppsøving som spesielt belastende, og frykten for å ikke være like god som medelever og/eller ødelegge for medelever var fremtredende. I følge Ntoumanis (2001) kan mangel på kompetanse føre til at elever føler seg ekskludert fra det sosiale miljøet i kroppsøving. Det kan derfor tenkes at det å ha lav kompetanse og det å oppleve å mislykkes kan ha gjort informantene redde for å miste tilhørighet i klassen. Det er særlig frykten for å ikke prestere bra nok på fysiske tester og det å mislykkes i lagidretter som ble fremhevet av Tonje, Marlene og Elisabeth. Det kan

derfor se ut som at bruk av fysiske tester og den dominerende vektleggingen av tradisjonell idrett kan føre til ulikhet i tilfredstillelsen av både informantenes kompetanse og tilhørighet. Informanter som ikke innehar den kompetansen som blir vektlagt i kroppsøvingstimene kan dermed bli fratatt muligheten for tilhørighet. I følge BNT vil mangel på tilfredstillelse av tilhørighet og kompetanse redusere motivasjonen og svekke informantenes well-being (Deci & Ryan, 2000).

Læringsmiljøet ble erfart som mye tryggere i ScIM (be happy) enn i kroppsøving. Det at ScIM (be happy)-gruppene besto av færre elever enn i kroppsøvingstimene, og at de på gruppa først og fremst besto av gode venner ble vektlagt av informantene som sentrale grunner til det gode miljøet. Lignende funn ble funnet i Ntoumanis (2004) studie om motivasjon i kroppsøving. Tilhørighet viste seg å være særlig viktig for jenter, og de foretrakk oftest å arbeide i mindre grupper og med elever som de anså som venner (Ntoumanis, 2004). Stor grad av autonomi i ScIM (be happy) ble også fremhevet som en av grunnene til det sosiale miljøet da dette ga informantene frihet til å følge det de selv anser som verdifullt, og det innebærte å bygge sterkere relasjoner med hverandre. Som tidligere nevnt vil tilfredstillelse av et behov, som for eksempel autonomi, påvirke de andre behovene positivt (Ryan & Deci, 2017).

I ScIM (be happy)-konteksten ble konflikter og dårlig kommunikasjon særlig fremtredende, mye på grunn av at informantene måtte samarbeide og styre timene på egenhånd. Noen informanter opplevde de sosiale utfordringene som spesielt utfordrende, men det var også informanter som uttrykte at de hadde lært mye av disse tilfellene. Miljø som støtter tilhørighetsbehovet fremmer utvikling av sosial kompetanse hevder Vansteenkiste et al. (2010). Dette kom også frem i informantenes utsagn om ScIM (be happy). De fleste informantene beskrev at de har videreutviklet sosial kompetanse. Sosial læring i klassen kan i følge Lillemyr (2007) resultere i forbedring av læringsmiljøet og føre til at elever føler seg verdsatt og likt. Sosial kompetanse kan derfor være sentral for å tilfredsstille tilhørighetsbehovet på kort og lang sikt.

Tidligere i drøftingen, som omhandlet kompetanse, ble det argumentert for at informantene fikk dyrket og forfulgt andre kompetanser i ScIM (be happy) enn i kroppsøving. Noen informantene rapporterte derfor at de følte seg mer kompetent i ScIM (be happy) enn i kroppsøvingstimene. Med bakgrunn i at opplevelse av

kompetanse og tilhørighet vises å ha en klar sammenheng kan dette ha bidratt til at informantene rapporterte mer tilhørighet i ScIM (be happy) enn i kroppsøving. Et annet viktig aspekt som ble nevnt tidligere i forbindelse med kompetanse er elevenes bruk av selvbeskyttende strategier når de står i situasjoner som truer selvverdet deres. Ved å bruke disse strategiene, eksempelvis å nekte å delta, ekskluderer informantene seg selv fra det sosiale miljøet. Ntoumanis et al. (2004) hevder at dette kan føre til mangel på tilhørighet og på sikt bidra til amotivasjon. Dette er igjen med å forsterke forbindelsen mellom opplevelse av kompetanse og tilhørighet.

I lys av diskusjonen ovenfor kan det fremstå som at ScIM (be happy) har større potensial til å tilfredsstille behovet for tilhørighet blant informantene enn kroppsøving. Standage og Ryan (2012) hevder at indre motivert atferd oppstår oftere i en setting hvor individ opplever tilhørighet. Å legge til rette for tilfredstillende av tilhørighet kan dermed anses som en viktig del i arbeidet med å fremme psykisk helse i kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen. Dette samsvarer også med konklusjonen i den systematiske oversikten til Lillejord et al. (2016). For å ha effekt på psykisk helse må fysisk aktivitet organiseres slik at den ivaretar den sosiale dimensjonen (Lillejord et al., 2016). I ScIM (be happy) får informantene større anledning til å bli kjent, utvikle mestringsfølelse og oppnå nye og sterkere vennskap. I følge Brunet et al. (2013) vil disse faktorene svekke risikoen for å utvikle depressive symptomer, og på den måten styrke den psykisk helsen.

## 6. Oppsummerende konklusjon

Formålet i denne oppgaven har vært å undersøke problemstillingen: «*Hvordan kan kroppsøvningsfaget og ScIM (be happy) bidra til å fremme elevers psykiske helse, sett i lys av Basic Needs Theory?*». For å finne et svar på dette ble intervjudata fra seks 9.klassinger, som omhandler deres opplevelse av kroppsøvningsfaget og ScIM (be happy), analysert og drøftet opp mot Basic Needs Theory (BNT).

Denne studiens resultater indikerer at informantene har ulike erfaringer knyttet til tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i de to kontekstene kroppsøving og ScIM (be happy). Det kan tyde på at de to kontekstene bidrar forskjellig med hensyn til disse informantenes helseutvikling.

I følge informantene blir idrettsferdigheter og fysisk form tillagt stor verdi i kroppsøvningsfaget. Datamaterialet tyder på at dette bidrar til mangel på opplevelse av autonomi og kompetanse hos informantene, som ytterligere påvirker deres opplevelse av tilhørighet. Fysisk testing forsterker dette ved å åpne for sammenligning, og i enkelte tilfeller utvikler informantene selvbeskyttende strategier. Slike strategier kan i følge Vansteenkiste og Ryan (2013) ha negative følger for tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov. Den dominerende vektleggingen av idrett og fysiske tester støtter forskning som antyder at elever som er idrettsaktive har bedre forutsetninger for utvikling og læring i kroppsøving sammenlignet med inaktive og ikke idrettsaktive (Forfatter, 2019, Säfvenbom et al., 2015). De inkluderte informantene i dette studiet er ikke aktive innen tradisjonell idrett på fritiden og består i stor grad av jenter. Tidligere forskning påpeker at jenter og unge som ikke deltar i idrett vanligvis opplever mindre motivasjon og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving (forfatter, 2019; Viira & Koka, 2012). I følge BNT kan mangel på tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov føre til amotivasjon (Deci & Ryan, 2000), noe som er koblet til dårligere prestasjon og psykisk helse (Ryan et al., 1995).

I motsetning til kroppsøving ble ScIM (be happy) erfart som mindre ytre regulert og med stor mulighet for med- og selvbestemmelse, noe som bidro til at informantene valgte aktiviteter ut i fra egne forutsetninger og dermed erfarte mer mestring og kompetanse. De så ut til å vurdere sine evner og ferdigheter i mindre grad ut i fra

idretts- og helsediskurslogikken. Det å få en gruppe til å fungere, være selvstendig og være problemløsende ble erfart som viktigere enn hva kroppen fikk til. Informantenes opplevelse av autonomi og kompetanse så ut til å påvirke informantenes opplevelse av tilhørighet da de fikk mulighet til å være sosiale, knytte sterkere vennskap med hverandre og oppleve mer aksept hos medelever. Disse faktorene kan i følge forskning bidra til å styrke psykisk helse (Brunet et al., 2013). I likhet med konklusjonen til Lillejord et al. (2016) fremstår det i denne sammenheng som at det ikke nødvendigvis er selve forbedring av informantenes fysiske form som er viktigst for deres psykiske helse, men organiseringen og konteksten den fysiske aktiviteten foregår i. ScIM (be happy) ivaretok de sosiale relasjonene mellom elevene og dette så ut til å ha en positiv betydning for denne gruppens psykiske helse ut i fra et BNT-perspektiv. Den positive sammenhengen mellom det sosiale og psykisk helse samsvarer med funnene til Brunet et al. (2013), Jewett et al. (2014) og Lillejord et al. (2016).

Et interessant funn i denne studien er at mye av det som informantene beskriver som problematisk i kroppsøving ikke skal forekomme som problematisk i faget. Informantene trakk frem fysiske tester, overvekt av tradisjonelle idretter og innlæring av idrettsteknikker, samt begrenset mulighet for å tilfredsstille grunnleggende psykologiske behov. I følge informantene er de ikke «glad i kroppsøving», men det er viktig å understreke at deres erfaringer er knyttet til det de har erfart og ikke nødvendigvis det faget som utdanningsmyndighetene legger opp til gjennom læreplanen i kroppsøving. Kompetansemålene i kroppsøving er ikke formulert slik at elevene skal være gode idrettsutøvere eller vise god fysisk form (Utdanningsdirektoratet, 2015a) for å lære det de skal lære i faget. Bruk av fysiske tester i kroppsøving er ikke nødvendigvis i tråd med rammene for faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og omfattende bruk av testresultat som grunnlag for kroppsøvingens karakteren kan stride mot opplæringsloven § 3-3 (Opplæringslova, 1998).

Dersom tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov kan betraktes som en valid indikator på psykisk helse, ser det ut som at den ettårige intervensjonen ScIM (be happy) har betraktelig større potensial til å bidra til å fremme psykisk helse hos de inkluderte informantene, sammenlignet med kroppsøvingfaget. Funnene i denne oppgaven peker på at måten kroppsøving blir praktisert på kan i enkelte tilfeller bidra til

å hemme informantenes utvikling av psykiske helse. Informantene beskrev følelser av maktesløshet, mislykkethet og i enkelte tilfeller ydmykhet i kroppsøvingsteksten. Dette betraktes i denne oppgaven som uttrykk for behovfrustrasjon, noe som ikke assosieres med en positiv helseutvikling (Krijgsman et al., 2017; Deci & Ryan, 2000).

Denne oppgavens funn tyder på at autonomistøtte i kroppsøving- og ScIM (be happy)-konteksten kan bidra til å tilfredsstillende grunnleggende psykologiske behov, og dermed også fremme informantenes psykiske helse, sett i lys av BNT. Funnet støttes av forskning som viser at autonomistøtte kan bidra til tilfredstillende av grunnleggende psykologiske behov (Ulstad et al., 2016) og fremme indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005; Ommundsen & Kvalø, 2007; Patall et al., 2010). Tilfredstillende av grunnleggende psykologiske behov og indre motivasjon er begge positivt assosiert med psykisk helse (Deci & Ryan, 2000; Ng et al., 2012; Ryan et al., 2008; Schutte & Malouff, 2018; Vansteenkiste et al., 2010).

Opgavens funn antyder også at en kroppsøving- og fysisk aktivitetskontekst som er lite idretts- og prestasjonsrettet sannsynligvis kan bidra positivt til å tilfredsstillende grunnleggende psykologiske behov, og derfor også bidra til å fremme psykisk helse blant de inkluderte informantene. Derimot kan det ut i fra et BNT-perspektiv se ut til at en stor vektlegging av idrett, prestasjon, måling og testing kan bidra til å undertrykke tilfredstillende av behovene, og dermed også bidra negativt i utviklingen av psykisk helse blant informantene. Dette underbygges av tidligere forskning som påpeker at reproduksjon av idrett i kroppsøving er en utfordring for elever som ikke er idrettsaktive da disse opplever betydelig lavere tilfredstillende av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving (Erdvik et al., 2019). Samtidig viser forskning at enkelte former for vurdering i kroppsøving kan påvirke elevenes tilfredstillende av grunnleggende psykologiske behov negativt (Krijgsman et al., 2017).

## **6.1 Svakheter ved oppgaven**

Et adekvat spørsmål er om jeg i denne studien har grunnlag for å si noe om hvordan kroppsøving og ScIM (be happy) kan bidra til å fremme elevens psykisk helse. Psykisk helse er et omfattende begrep derfor har jeg valgt å se på psykisk helse ut i fra et BNT-

perspektiv. Tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov kan i følge forskning (Ng et al., 2012) gi en indikasjon på psykisk helse. Det er imidlertid viktig å påpeke at funn i denne oppgaven kun kan si noe om hvordan kroppsøving og ScIM (be happy) eventuelt kan *bidra* til å fremme psykisk helse, sett i lys av BNT. Funn gjelder samtidig kun for de informantene som er inkludert i studien. Det vil si at selv om jeg fant indikasjoner på hvordan kroppsøving og ScIM (be happy) kan bidra til å fremme psykisk helse, gjelder ikke dette nødvendigvis for alle elever i skolen. En elevgruppe som trives svært godt i dagens kroppsøving vil gjerne gi et helt annet bilde på hva som bidrar til å fremme psykisk helse i kroppsøving og fysiske aktivitetstiltak som ScIM (be happy).

## **6.2 Veien videre**

Per dags dato er læreplanene i skolen i gang med å fornyes. Målet er å gjøre dem enda mer relevante for fremtiden. Det er utviklet tre tverrfaglige temaer som skal prioriteres som gjennomgående temaer i skolefag der det er relevant. Et av disse temaene er folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.14). Videre påpeker Utdanningsdirektoratet (2018) at mellommenneskelige relasjoner, det å kunne sette grenser og respektere andres tanker, følelser og relasjoner er aktuelt under dette temaet. Videre forskning tilknyttet hvordan kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen kan bidra til å fremme psykisk helse hos alle elever er derfor høyst aktuelt.

I den nye læreplanen i kroppsøving skal elevene få mer tid til dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elever skal gradvis utvikle kunnskap og forståelse, samt reflektere over egen læring og kunne bruke det de har lært på ulike måter og i ulike situasjoner. Samtidig skal faget bli mindre idrettsrettet og prestasjonsfokuset skal nedtones (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal få erfare et mer variert fag og lære hvordan de lærer og deltar med andre i et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Elevenes anledning til å medvirke blir fremhevet som sentralt i den nye læreplanen, og verbene «reflektere», «undersøke», «utforske» og «tenke kritisk» skal stå mer sentralt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg skal

elevene kunne anvende de de lærer. Det vil si at det de lærer skal være nyttig etter avsluttet skolegang.

Ut i fra denne oppgavens funn er dreiningen i den nye læreplanen i kroppsøving svært interessant. Deler av det som vektlegges i den nye læreplanen var i stor grad aktualisert i ScIM (be happy). Eksempelvis fikk informantene i ScIM (be happy) stor anledning til medvirkning og utforskning. Informantene fikk utviklet forståelse for lærings- og kommunikasjonsprosesser, samt videreutviklet kompetanser som de selv anså som nyttige utenfor skolen. I tillegg erfarte informantene intervensjonen som lite prestasjons- og idrettsrettet. Modellen er derfor på mange måter i tråd med den veien skolen går, med tanke på dybdelæring og fokuset på folkehelse og livsmestring. Sentrale tematikker i ScIM (be happy) kan med utgangspunkt i dette muligens gi en pekepinn på hva som skal til for at elever som har negative erfaringer i kroppsøving kan trives og få tilfredsstilt grunnleggende psykologiske behov i faget. For de elevene som ikke trives, ikke finner glede eller motivasjon innenfor dagens kroppsøving er ikke løsningen nødvendigvis mer, men annerledes kroppsøving (Mathiassen, 2013).

Et interessant spørsmål er imidlertid om innføring av ny læreplan vil føre til forandring i lærernes undervisningspraksis i kroppsøving. Internasjonal forskning viser at endringer på læreplannivå i kroppsøving sannsynligvis har begrenset effekt på undervisning- og vurderingspraksis i faget (Curtner-Smith, Todorovic, Lacon & Kerr, 1999). Gjennom videre forskning hadde det derfor vært interessant å undersøke hva som skal til for å endre praksis, samt bryte med fastkjørte mønstre og diskurser i kroppsøving.



## Referanser

- Anh, S. & Fedewa, A. L. (2011). A meta-analysis of the relationship between children's physical activity and mental health. *Journal of Pediatric Psychology*, 36 (4), 385-397. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq107>
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion, *Educational Review*, 57 (1), 71-90.  
<https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- Bakken, A. (2018). *Ungdata. Nasjonale resultater 2018* (NOVA Rapport 8/18). Oslo: NOVA
- Belair, M. A., Kohen, D. E., Kingsbury, M. & Colman, I. (2018). Relationship between leisure time physical activity, sedentary behaviour and symptoms of depression and anxiety: evidence from a population-based sample of Canadian adolescents. *BMJ Open*, 8 (10), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2017-021119>
- Biddle, S. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: determinants, well being and interventions* (2.utg). London: Routledge.
- Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of Sports Medicine*, 45, 886-895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M., & Gjørme, E. G. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». Skolen endres – debatten uteblir. *Bedre skole*, 2017, 4, 20–27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-er-mer-enn-fysisk-aktivitet/>

- Brunet, J., Sabiston, C. M., Chaiton, M., Barnett, T. A., O'Loughlin, E., Low, N. C., & O'Loughlin, J. L. (2013). The association between past and current physical activity and depressive symptoms in young adults: a 10-year prospective study. *Annals of epidemiology*, 23(1), 25-30.  
<https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2012.10.006>
- Burton, K.D., Lydon, J.E., D'Alessandro, D.U. and Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 750-762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving* 60 (3), 8-11.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: University Press.
- Curtner-Smith, M. D., Todorovic, J. R., Lacon, S. A., & Kerr, L. G. (1999). Teachers' rules, routines, and expectations prior to and following the implementation of the national curriculum for physical education. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/1740898990040102>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E.L. (1996). Self-Determined Motivation and Educational Achievement. I: R., Nygård & T. Gjesme (Red.), *Advances in Motivation* (s.195-210). Oslo: Scandinavian University Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4) , 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- De nasjonale forskningsetiske komitéene.(2016, 27.april). Hensyn til personer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Global self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Ferris, D. L., Spence, J. R., Brown, D. J. & Heller, D. (2012). Interpersonal injustice and workplace deviance: The role of Esteem threat. *Journal of Management*, 38, 1788-1811. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206310372259>
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingfaget. En undersøkelse av trivselen i kroppsøvingfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune.* (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne?, *Kroppsøving*, 52 (4), s. 21-26.
- Folkehelseinstituttet (2014). *Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge.* Hentet <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>
- Forfatter. (2019 – under vurdering). Development of basic psychological need satisfaction in physical education: Effects of a two-year PE programme. *Journal for Research in Arts and Sports Education*.

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Garn, A. C., McCaughy, N., Martin, J., Shen, B., & Fahlman, M. (2012). A basic needs theory investigation of adolescents' physical self-concept and global self-esteem. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 314-328. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.705521>
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: Utfordringer og begrensninger (A. K. Hermundstad, Overs.). I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 219-231). Trondheim: Tapir akademisk.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B.R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag*. (s.321-350). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Harestad, I. A. (2015). *Trivsel i kroppsøving* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/299256>
- Harris, J. (2005). Health-related exercise and physical education. I K. Green & K. Hardman (Ed.), *Physical Education: Essential Issues* (s.78-97). London: Sage.
- Helsedirektoratet (2014). *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet* (IS-2263). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/891/Psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet-IS-2263.pdf>
- Hofmann, B. & Holm, S. (2013). Vitenskapsteori. I P. Laake, B.R. Olsen & H.B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag*. (s.29-65). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.). *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jewett, R., Sabiston, C. M., Brunet, J., O'Loughlin, E. K., Scarpicchia, T., & O'Loughlin, J. (2014). School sport participation during adolescence and mental health in early adulthood. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 640-644.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.04.018>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kjønniksen, L. (2008). *The association between adolescent experiences of physical activity and leisure-time physical activity in adulthood: a 10-year longitudinal study*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., Tartwijk, J. V., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., Mainhard, T. & Haerens, L. (2017). Performance Grading and Motivational Functioning and Fear in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Learning and Individual Differences, 55*, 202-211.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.017>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode, ei innføring*. Oslo: Fagbokforlaget
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lillejord S., Vågan A., Johansson L. & Ruud E. (2016). Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø, og læringsutbytte. En systematisk kunnskapsoversikt. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/fysisk-aktivitet-i-skolen.pdf>
- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngstad, I. (1990). *Elevers innstilling til kroppsøving faget i videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Levanger, Levanger.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning i Trøndelag* (s.65-78). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøving fag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet fra <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Løvteit, K. I. (2013). *Selvbestemmelsesteori i kroppsøving. Motivasjon for kroppsøving i videregående skole* (Masteroppgave). Høgskolen i Nord Trøndelag, Levanger. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/147035>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Mathiassen, J. C. (2013). *Kroppsøvingsglede – feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Elverum. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132260>
- Miller, D. T. (2001). Disrespect and the experience of injustice. *Annual Review of Psychology*, 52, 527-553.
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Ng, J. Y. Y, Ntoumanis, N., Ntoumani-Thøgersen, C., Deci, E. L., Ryan, R. M, Duda, J. L. & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 35-340. <https://doi.org/10.1177/1745691612447309>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2018, 3.oktober). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>

- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214.  
<https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.197>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2012). Exploring «what» to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (2) 123-135.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/10413200490437660>
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2008). Danning eller helse?. I P. Arneberg, & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s.193-206). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896-915. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019545>



- Redelius, K., & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
- Rossen, E. & Cowan, K. C. (2015). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8-13. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721714561438>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (Red.), *Developmental psychopathology Vol. 1* (pp. 618–655). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L. & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behavior change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, 10, 2–5.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.). *Aktive liv – idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s.155-174). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2018). Basic Psychological Need Satisfaction, Affect and Mental Health. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0055-9>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis N. (2005). “A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education.” *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-33. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 233-270). Human Kinetics.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.9-23).Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ulstad, S. O, Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6(01), 27-41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_la\\_replan\\_nynorsk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_la_replan_nynorsk.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/bruk-av-fysiske-og-tekniske-testar-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019a) Film: Hva er nytt i kroppsøving? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-horingen-om-nye-lareplaner/film-hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. I T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Ed.), *Advances in motivation and achievement, v. 16A—The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (s. 105-165). London, England: Emerald Group Publishing Limited.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23 (3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Viira, R., & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: Relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44(2), 199–208.

Vingdal, I. M. (2014). Introduksjon Fysisk aktiv læring. I: Vingdal, I. M. (Red.), *Fysisk aktiv læring*. (s.11-21). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

World Health Organization (2014, august). Mental health: a state of well-being. Hentet fra [https://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

World Health Organization (2018, 30.mars). Mental health: strengthening our response. Hentet fra <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Bekreftelse på endring fra NSD

Vedlegg 4: Godkjenning NIHs etiske komité

## Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### **Bakgrunn og formål**

Bakgrunnen for denne studien er at mange elever ikke trives så godt i kroppsøving. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan ekstra timer med fysisk aktivitet / kroppsøving oppleves av elever i 9.klasse. Prosjektet er en mastergradsoppgave som gjennomføres ved Norges Idrettshøgskole. Jeg er først og fremst interessert i å forstå hvordan elever som i utgangspunktet ikke er så glad i kroppsøving opplever disse ekstra timene. Deltakelse innebærer at du deltar i et intervju med meg i ca. 45min. Intervjuet gjennomføres i skoletiden, men kan også skje utenom skoletid dersom du ønsker det.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Intervjuet vil registreres i form av lydopptak. Studien avsluttes 30.06.2019. Fram til denne datoen vil alle personopplysninger bli behandlet konfidensielt. Det betyr at verken lærere, foreldre, venner eller andre vil få tilgang til hva som blir sagt under intervjuet. Det vil kun være meg og veileder som vil ha tilgang til informasjon som du gir. Etter denne datoen vil lydopptak slettes og avskrift av lydopptakene vil bli makulert. I oppgaven som jeg skal skrive vil alle opplysninger anonymiseres. Det betyr at både du og skolen din får fiktive navn og at informasjonen du har gitt ikke kan spores tilbake til deg.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger fra deg bli slettet. Dersom du eller dine foresatte har spørsmål til studien, ta kontakt med Kathrine D. Kvinnsland, tlf.46847180, [Kathrine.kvinnsland@gmail.com](mailto:Kathrine.kvinnsland@gmail.com). Foresatte kan på forespørsel få se intervjuguiden dersom dette skulle være ønskelig.

Hvis du ønsker å delta må både du og dine foresatte fylle ut samtykkeerklæring (Se motsatt side av arket) og ta dette med når vi møtes for intervju. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Kathrine D. Kvinnsland  
Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg samtykker til å delta i studien jeg har blitt informert om.

-----  
(Signert av informant, dato)

### **Foresatte**

Jeg samtykker til at..... kan delta i studien  
vi har blitt informert om.

-----  
(Signert av foresatte, dato)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide

Introduksjon	Presentasjon av meg selv og prosjektet Gjennomgang informasjonsskriv og informert samtykke Eventuelle spørsmål
Oppstart	Generell informasjon om intervjupersonen (alder, fritidsaktiviteter, familie, venner)
<b>Tema og hovedspørsmål</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
1. Kroppsøving  <b>Hva syns du om kroppsøving?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- ...Liker du/likes ikke? Hvorfor?</li><li>- ...Hvordan hadde du reagert om du skulle hatt KRØ hver dag?</li><li>- ...Hvilke fag liker du best på skolen? Hvorfor? Hva skal til for at du skal like KRØ like mye?</li><li>- ...Hva liker du best i KRØ og hva syns du er vanskelig?</li><li>- ...Hvordan påvirker KRØ din trivsel på skolen? Positivt /dårlig, hvorfor?</li><li>- ...Hvordan føler du deg i kroppsøvingstimene? Hvilke følelser kjenner du på?</li><li>- ...Hva tror du elever lærer i KRØ? Hva lærer du?</li></ul>
2. Generelt om intervensjonen  <b>Kan du si noe om hvordan det har vært å ha denne intervensjonen?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- ...hva har vært negativ/positiv erfaring?</li><li>- ...hvordan har du opplevd dette ift. å ha vanlig kroppsøving?</li><li>- ...Har ScIM noen innvirkning på hvordan du har det på skolen? Fortell litt om din opplevelse, hvilke følelser kjenner du på?</li><li>- ...Hvordan opplever du at det er å bli kjent med de du er i aktivitetsgruppe med? Lettere/vanskeligere enn i vanlig KRØ? Hvorfor tror du det er slik?</li><li>- ...Hender det at dere fortsetter aktiviteten dere driver med i ScIM etter skoletid/finner på noe sammen? Hva syns du om det?</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ...Foretrekker du ScIM i stedet for vanlig KRØ med hele klassen? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>- ...Hva syns du om at læreren ikke er tilstede og styrer timene?</li> </ul>
<p>3. Tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov</p> <p><b>Hvordan har du det sammen med aktivitetsgruppa di?</b></p> <p><b>Hvordan har det vært å ha den samme aktiviteten hele skoleåret?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ...Hvordan vil du beskrive miljøet i din gruppe? Hvordan oppleves det? Er det forskjell fra den ordinære KRØ-timen?</li> <li>- ...Kan du si noe om hva de andre i gruppa gjør som får deg til å føle deg bra/ikke bra i gruppa? Hvilke følelser kjenner du på? Annerkjennelse, omsorg, trygghet?</li> <li>- ...Hvilken rolle har du i aktivitetsgruppa? Hva syns du om det?</li> <li>- ...Er det viktig for deg å føle en tilhørighet med de på gruppa/skolen? Hvorfor tror du det er slik?</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ...Har du noen gang kjent på at ”dette er noe jeg kan” og brukt det til å gjøre andre gode i ScIM? Eksempel?</li> <li>- ...Har du noen gang opplevd situasjoner i ScIM som gir deg følelsen av å ikke ”få det til” og dårlig selvfølelse? Eksempel?</li> <li>- ...Hvor føler du deg mest villig til å prøve nye ting og utfordre deg? I KRØ eller i aktivitetsgruppene? Hvorfor?</li> <li>- ...Er det viktig for deg å føle at du er flink og får til ting i aktivitetsgruppa? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>- ...føler du at du har noe å bidra med i gruppa? Hjelp med konfliktløsning, være støttende, sosial, lage positivitet i gruppa?</li> <li>- ... Hvordan oppleves dette sammenlignet med KRØ, hvor dere har mange ulike aktiviteter i løpet av året?</li> </ul>

<p><b>Hvordan har det vært å bestemme og styre alt selv i disse timene?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ...Føler du at du får gjort noe du interesserer deg for i timene? Hvordan synes du det er?</li> <li>- ...Føler du at du får bli med å ta valg og bestemme i gruppa? Hvordan synes du det er?</li> <li>- ...Er det viktig for deg å være med å bestemme? Evt. hvorfor?</li> <li>- ....Hvordan har dette vært sammenlignet med ordinær KRØ, får du styre mer/mindre i de ekstra timene? Hvordan oppleves det?</li> </ul>
<p>4. Refleksjon</p> <p><b>Hvilken betydning tror du disse timene kan ha for elever?</b></p> <p><b>Hvilken betydning har disse timene for deg?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ...Hva tror du elever kan lære i ScIM?</li> <li>- ...Tror du ScIM kan påvirke elevers fysiske helse? På hvilken måte, negativt/positivt?</li> <li>- ...Tror du ScIM kan påvirke elevers psykiske helse? På hvilken måte, negativt/positivt?</li> <li>- ....Tror du disse timene kan påvirke hvordan du ser på deg selv? Tanker om selvoppfatning, følelse av mening/håpløshet, sosiale relasjoner, identitet?</li> <li>- ....Tror du disse timene kan ha påvirkning på hvordan du mestrer livet utenfor skolen? Hvorfor/ hvorfor ikke?</li> </ul>
<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva tenkte du om intervjuet og hvorfor ville du delta?</li> <li>- Mer du ønsker å fortelle? Spørsmål?</li> </ul>

## Vedlegg 3

### Bekreftelse på endring fra NSD

**Fra:** Håkon Tranvåg <[Hakon.Tranvag@nsd.no](mailto:Hakon.Tranvag@nsd.no)>

**Dato:** 16. mars 2018 kl. 13:13:16 CET

**Til:** "[elin.kolle@nih.no](mailto:elin.kolle@nih.no)" <[elin.kolle@nih.no](mailto:elin.kolle@nih.no)>

**Emne:** Prosjektnr: 49094. Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen

#### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 21.02.2018.

Vi har nå registrert at tre masterstudenter skal innhente data til sine oppgaver fra det allerede eksisterende utvalget. To studenter gjør intervjuer med elever ved to intervensjonsskoler. Deltakelse her er frivillig, og elevenes foresatte samtykker. Den siste studenten skal intervju lærere ved to intervensjonsskoler. Det innhentes skriftlig samtykke fra lærerne.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Mvh,

--

Håkon Jørgen Tranvåg

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 20 43

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)

## Vedlegg 4

Reidar Säfvenbom  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

OSLO 03. september 2018

### Søknad 74 -300818 – School in motion; elevers opplevelse og tanker om trivsel

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 30. august 2018 konkludert med følgende:

#### Vedtak

*På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:*

- *At vilkår fra NSD følges*
- *At prosjektleder utdypet hvordan en kan unngå stigmatisering av forskningsdeltakere i forbindelse med rekrutteringen (9.klassinger som ikke trives med kroppsøvingsfaget)*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen

Professor Sigmund Loland  
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole



