

Å lære helse i kroppsøving

En praksisnær undersøkelse av elever og lærers erfaringer knyttet til undervisning i kroppsøving ut fra en salutogen helseforståelse

ANNIKA CONNY VAN HELVOIRT

ODA ELISABETH REPSTAD FALCH

VEILEDERE

Erik Aasland

Erik Kaarstein

Universitetet i Agder, våren 2024

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Forord

Fem år som lektorstudenter ved Universitetet i Agder er snart omme, og vi gleder oss til hva fremtiden som nyutdannede lærere vil bringe. Vår tid som studenter har gitt oss mange fine minner; nye vennskap, ny kunnskap og gode historier for fremtiden. I løpet av disse årene har vi vokst og utviklet oss som personer. Vi har lært, erfart, og sitter igjen med et tydelig bilde av hvem vi ønsker å være som lærere. Til høsten gleder vi oss til å dele av vår kunnskap, og ønsker å bidra til et positivt læringsmiljø på våre nye arbeidsplasser. Arbeidet med masteroppgaven har gitt oss verdifull kunnskap som vi er sikre på at vil prege vår profesjonsutøvelse. Det å skrive masteroppgave har vært en tidkrevende jobb. I løpet av det siste året har vi utfordret oss selv på mange ulike områder, og vi ønsker å gi en stor takk til medstudenter, venner, familie og kjære for all tålmodighet og omsorg.

I løpet av arbeidet med masteroppgaven har vi fått god veiledning fra våre veiledere. Vi ønsker å rette en stor takk til Erik Aasland og Erik Kaarstein. Dere har gitt oss verdifulle råd og bidratt med kunnskap omkring oppgavens tematikk og rammer. Vi ønsker i tillegg å rette en takk til alle deltakere i prosjektet vårt. Til både intervjudeltakere og øvrige elever for deltakelse i undervisningsopplegget.

Til slutt ønsker vi å takke for samarbeidet vårt som medstudenter og forskere i prosessen. For alle timer med skriving, og for at vi sammen har fått utforske det vi brenner mest for i kroppsøvfaget. Å skulle samarbeide om å skrive masteroppgave er ingen enkel prosess, men vi ser tilbake på et år fullt med tillit, forståelse og et stort engasjement. Vi kunne ikke vært foruten dette samarbeidet, og er takknemlige for at vi valgte å hoppe ut i prosessen sammen.

Kristiansand, mai 2024

Annika Conny van Helvoirt og Oda Elisabeth Repstad Falch

Sammendrag

Tidligere forskning viser at helse i kroppsøving primært forstås som det å være fysisk aktiv, noe vi oppfatter som en kontrast til hvordan nåværende læreplan, LK20, formidler at helse kan forstås (Kunnskapsdepartementet, 2019; Mong & Standal, 2019). Vi har gjennomført praksisnær forskning der hensikten var å undersøke lærers og elevers erfaringer knyttet til et undervisningsopplegg basert på en salutogen helseforståelse. Problemstillingen lyder: *“Hvordan erfarer elever på 10. trinn og deres lærer et undervisningsopplegg i kroppsøving som tar utgangspunkt i en salutogen helseforståelse?”*. Vårt analytiske rammeverk består av teorier om helse og kropp. Vi har utarbeidet og gjennomført et undervisningsopplegg med utgangspunkt i et salutogent helseperspektiv. Metodisk har vi gjennomført kvalitative intervju med åtte elever og deres kroppsøvingslærer, og brukt Braun og Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse. Vi får fram tre funn: (i) informantene opplevde en undervisning som kombinerer refleksjon og bevegelse som gøy, lærerik og annerledes, (ii) de erfarte at alle kunne bidra i undervisningen, og (iii) undervisningsopplegget bidro til en større bevisstgjøring av sosiale mediers påvirkning. Basert på våre funn tar vi opp to punkter til diskusjon: (i) å lære helse i kroppsøving og (ii) utfordringer ved en dualistisk begrepsbruk. Vi konkluderer med at for å få til en undervisning som fremmer en salutogen helseforståelse, må læreren være bevisst hvilket syn på helse som formidles til elevene gjennom begrepsbruk og valg av læringsaktiviteter. Videre konkluderer vi med at refleksjon i bevegelse, et inkluderende læringsmiljø samt å bevisstgjøre elevene på formålet med undervisningen, er viktige komponenter i arbeidet med helse i undervisning.

Nøkkelord: Kroppsøving, Praksisnær forskning, LK20, Helse

Abstract

Previous research shows that health in physical education is understood primarily as being physically active, which we perceive as a contrast to how the current curriculum, LK20, conveys the understanding of health (Mong & Standal, 2019). Previous research shows that health in physical education is understood primarily as being physically active, which we perceive as a contrast to how the current curriculum conveys the understanding of health (Kunnskapsdepartementet, 2019; Mong & Standal, 2019). We have conducted practice-oriented research with the purpose of investigating teachers' and students' experiences related to a teaching program based on a salutogenic understanding of health. The research question is: *"How do 10th-grade students and their teacher experience a teaching program in physical education based on a salutogenic understanding of health?"*. Our analytical framework consists of theories of health and the body. We have developed and implemented a teaching program based on a salutogenic health perspective. Methodologically, we conducted qualitative interviews with eight students and their physical education teacher and utilized Braun and Clarke's (2022) reflexive thematic analysis. We found three main findings: (i) participants experienced teaching that combines reflection and movement as different, educational, and fun, (ii) they perceived the teaching as inclusive, where everyone could contribute, and (iii) the teaching program led to increased awareness of the influence of social media. Based on our findings, we address two points for discussion: (i) teaching health in physical education and (ii) challenges with a dualistic use of concepts. We conclude that to achieve teaching that promotes a salutogenic understanding of health, the teacher must be aware of the perspective on health conveyed to students through the use of terminology and choice of learning activities. Furthermore, we conclude that reflection in movement, creating an inclusive learning environment, and making students aware of the purpose of the teaching unit are important components in health education.

Keywords: Physical education, Action research, LK20, Health

Redegjørelse for arbeidsfordeling

Vi har begge bidratt aktivt siden prosessen startet i juni 2023 og helt frem til slutten nesten et år senere. Vi vil her presentere hvordan vi har fordelt arbeidet.

Under prosjektets oppstart utarbeidet vi en tentativ tidsplan med både månedlige og ukentlige mål for å sikre fremgang i forskningsprosjektet. Slik var det alltid klart for oss hva som var forventet av hverandre. Vi samarbeidet godt om hele prosessen, og fordelte oppgaver med lik arbeidsmengde mellom oss. Samtidig sørget vi alltid for å gå gjennom alle delkapitler sammen, slik at vi kunne utfylle og kommentere hverandres arbeid. På den måten ble alle delene av oppgaven et produkt av begges arbeid. Fordelingen sikret i tillegg en jevn progresjon gjennom året.

Annika står bak arbeidet med kontekst og tidligere forskning, mens Oda har hatt ansvar for metodekapittelet. Det er likevel viktig å påpeke at vi hele veien har gjennomgått også disse delkapitlene sammen, for å kunne komme med innspill og drøfte det som var skrevet. De resterende kapitlene har vi skrevet i fellesskap. Vi har diskutert og tatt felles beslutninger, hvilket gjør at masteroppgaven er et produkt av et godt samarbeid.

Gjennom hele prosessen har vi fått god hjelp fra våre veiledere Erik Aasland og Erik Kaarstein. De har bidratt med innspill knyttet til studiens endelige problemstilling, samt gitt konstruktive tilbakemeldinger underveis, som har hjulpet oss i løpet av prosessen. Det er likevel viktig påpeke at det er vi som har tatt de endelige beslutningene.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Hensikt med studien og problemstilling	2
1.3 Struktur og oppbygging	4
2.0 Kontekst og tidligere forskning	5
2.1 Læreplanen i kroppsøving	5
2.1.1 Fagets relevans og sentrale verdier	6
2.1.2 Tverrfaglige tema	6
2.1.3 Kjerneelementer	7
2.1.4 Kompetansemål	8
2.2 Tidligere forskning	9
2.2.1 Forskning på helse i kroppsøving	9
2.2.2 Praksisnær forskning i kroppsøving	12
2.2.3 Ungdom og helse i dag	14
3.0 Teori	17
3.1 Perspektiver på helse	17
3.1.1 Patogen helseforståelse	17
3.1.2 Salutogen helseforståelse	18
3.2 Perspektiver på kropp	20
3.2.1 Dualistisk kartesiansk teori	21
3.2.2 Kroppen som levd erfaring	22
3.2.3 Kroppen som en sosial konstruksjon	23
4.0 Metode	25
4.1 Forskerposisjonering	25
4.2 Valg av design	26
4.2.1 Kvalitativ forskning	26

4.2.2	Praksisnær forskning	26
4.2.3	Kvalitativt forskningsintervju	27
4.3	Utvalg og rekruttering	28
4.3.1	Utvalg	28
4.3.2	Rekrutteringsprosessen	28
4.5	Produksjon av empirisk materiale	32
4.5.1	Intervjuguide	32
4.5.2	Pilotintervju	33
4.5.3	Gjennomføring av intervju	34
4.5.4	Transkripsjon	35
4.6	Analyse	35
4.6.1	Refleksiv tematisk analyse	36
4.6.2	Refleksiv tematisk analyse steg for steg	36
4.6.3	Den refleksive tematiske analysens troverdighet	40
4.7	Etiske overveielser	42
4.7.1	Etisk godkjenning av SIKT og FEK	42
4.7.2	Forskningsetiske prinsipp	42
4.7.2.1	Informert samtykke	42
4.7.2.2	Privatliv, konfidensialitet og korrekt gjengivelse	43
4.7.2.3	Asymmetrisk maktforhold	44
4.8	Studiens gyldighet og troverdighet	45
4.8.1	Validitet	45
4.8.2	Reliabilitet	47
5.0	Presentasjon av funn	49
5.1	En undervisning hvor elevene opplevde en kombinasjon av refleksjon og bevegelse som gøy, lærerik og annerledes	49
5.2	En undervisning hvor elevene opplevde at alle kan bidra	53

5.3 En undervisnings hvor elevene opplevde å bevisstgjøres på sosiale mediers påvirkning ...	59
6.0 Diskusjon.....	68
6.1 Diskusjon av funn.....	68
6.1.1 Å lære helse i kroppsøving.....	68
6.1.2 utfordringer ved en dualistisk begrepsbruk.....	75
6.2 Metodisk diskusjon.....	80
7.0 Avslutning.....	84
7.1 Konklusjon.....	84
7.2 Praktiske implikasjoner.....	87
7.3 Forslag til videre forskning.....	88
Referanseliste.....	89
Vedlegg.....	95
Vedlegg 1 – Periode- og øktplaner.....	95
Vedlegg 2 – Utarbeidelse av undervisningsopplegg.....	111
Vedlegg 3 - Informasjon og samtykkeerklæring elever.....	119
Vedlegg 4 – Informasjon og samtykkeerklæring lærer.....	123
Vedlegg 5 – Intervjuguide lærer.....	126
Vedlegg 6 – Intervjuguide elever.....	129
Vedlegg 7 - Godkjenning SIKT.....	132
Vedlegg 8 - Godkjenning FEK.....	133

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2020 ble læreplanverket, LK20, iverksatt i det norske skolesystemet (Kunnskapsdepartementet, 2019). LK20 introduserte nye begrep i kroppsøving, og legger følgelig føringer for hvordan læreren skal undervise elevene. Læreplanen legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag, der elevene skal utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I Utdanningsdirektoratets beskrivelse av hva som er nytt i kroppsøving, påpekes det at «fysisk aktivitet»¹ og «psykisk helse»¹ i større grad skal ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samtidig skal kroppsøvingfaget bidra til at elevene anerkjenner ulike forutsetninger i elevgruppen, og elevene skal lære å inkludere hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Elevene skal også lære kritisk tenking og kunne reflektere omkring kroppsidealene som kan påvirke deres selvfølelse, helse, trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ordlyden i den nye læreplanen kan tolkes dithen at undervisningen i kroppsøving skal bidra til at elevene skal lære helse, snarere enn å oppnå god helse ved å være fysisk aktive.

Forskning viser imidlertid at helse i kroppsøving tradisjonelt sett har blitt forstått som det å være fysisk aktiv og å være i god fysisk form (Mong & Standal, 2019; Aasland et al., 2017). At det å være fysisk aktiv og være i god form gjenspeiler god helse, peker ifølge Quennerstedt (2008) på en patogen² helseforståelse, hvor helse forstås som fravær av sykdom og lidelse. Det finnes imidlertid andre forståelser av helse. Mong og Standal (2019) presenterer at ulike forståelser av helse hos læreren fører til ulike måter å undervise på. Eksempelvis viser forskerne til det de omtaler som alternative helseperspektiver, som kjennetegnes av kritikk mot de snevre helseforståelse som kun fokuserer på fysisk aktivitet og ernæring (Mong & Standal, 2019). Når læreren tar utgangspunkt i slike alternative helseperspektiver, vil fokuset være på hvordan

¹ Begrepene «fysisk aktivitet» og «psykisk helse» står i anførselstegn fordi det indikerer en dualistisk språkbruk. Videre i oppgaven har vi, av hensyn til lesbarhet, ikke brukt anførselstegn rundt fysisk og psykisk.

² Helseforståelsene patogen og salutogen utdypes i teorikapitlet.

elevene kan lære om ulike aspekter ved helse, hvor både fysiske, kognitive og emosjonelle faktorer står sentralt, Samtidig skal elevene lære å være kritiske til, og reflektere rundt ulike måter helse forstås på (Mong & Standal, 2019). Helse konstitueres her på ulike måter, noe som samsvarer med en salutogen helseforståelse², hvor helse ses på som et samspill mellom fysiske, psykiske og sosiale faktorer (Antonovsky, 2012).

Quennerstedt (2019) understreker ved hjelp av det salutogene helseperspektivet behovet for undervisning som er målrettet mot elevens aktive helseutvikling, samt hvordan elevene former positive eller negative holdninger til egen kropp og helse. Videre fremhever han at det salutogene perspektivet tilbyr en pedagogisk tilnærming der elever utrustes med nødvendige ferdigheter og kritisk refleksjonsevne for å utvikle et mer nyansert forhold til helse, kropp og miljø (Quennerstedt, 2019). Vi oppfatter at en slik helseforståelse kommer til syne i læreplanen. Men hva vil det bety for kroppsøvingslæreren å undervise slik at elevene lærer dette?

Mye av den tidligere forskningen i og på kroppsøving er forskning *på* lærere/praksisfeltet, snarere enn *med* og *ut ifra* lærere (Larsson et al., 2016). Basert på sin review av empirisk forskning på norsk kroppsøving, argumenterer Løndal med kolleger (2021) for at dersom forskning skal bidra til å dekke fremtidige kunnskapsbehov for anvendelse i læreplanbestemt kroppsøving, må det tas opp tema som gir både forskningsbasert og praksisnær tyngde. Det etterspørres med andre ord mer praksisnær forskning, hvor forskere samarbeider med praksisfeltet om å utvikle eller iverksette nye pedagogiske praksiser.

1.2 Hensikt med studien og problemstilling

Med bakgrunn i læreplanen og etterspørselen etter praksisnær forskning, vil vi forsøke å utvikle og utprøve et undervisningsopplegg med utgangspunkt i en salutogen helseforståelse (Mong, 2019; Quennerstedt, 2008; Aasland et al., 2017). En undervisning ut fra en slik helseforståelse vil etter vår oppfatning bedre sammenfalle med innhold og fokus i læreplanen. Som snart nyutdannede kroppsøvingslærere ønsker vi å undersøke hvordan vi kan lære elevene helse som et sammensatt fenomen, hvor vi løfter frem psykiske, fysiske og sosiale faktorer. Vi finner

tematikken spennende å jobbe med, ettersom elevers helse, trivsel og velvære er noe vi setter høyt i vår profesjonsutøvelse. Masteroppgaven vil slik bli en ressurs for egen kunnskap. Samtidig vil undersøkelsene kunne bidra til økt kunnskap om ulike muligheter til å undervise helse i kroppsøving.

Vi ser også et økende behov for arbeid med tematikken i dagens samfunn. Ungdataundersøkelsen 2022 viser at omtrent 10% av dagens ungdom er veldig plaget med ensomhet, og mange ungdommer gir uttrykk for usikkerhet knyttet til kvaliteten på sine sosiale relasjoner (Bakken, 2022). Videre viser resultater at hele 71% av ungdommene opplever mellom *litt* og *svært mye* press rundt det å skulle se bra ut eller ha en fin kropp, noe som kan knyttes til en økende trend i bruk av sosiale medier blant unge (Bakken, 2022; Bakken et al., 2018). Resultater fra Ungdataundersøkelsen 2022 gjør at vi ser det som svært aktuelt, og ikke minst verdifullt, å jobbe med en salutogen helseforståelse hvor elevene lærer om helse som et sammensatt fenomen.

Problemstillingen vår lyder:

“Hvordan erfarer elever på 10. trinn og deres lærer et undervisningsopplegg i kroppsøving som tar utgangspunkt i en salutogen helseforståelse?”

Undervisningsopplegget ble utarbeidet med utgangspunkt i læreplanen samt tidligere forskning, og besto av fire økter med to ulike bolker (Bakken, 2022; Mong & Standal, 2019; Quennerstedt, 2019). To av øktene fokuserte på inkludering og anerkjennelse, og to på kritisk tenking omkring sosiale mediers påvirkning. Vi hadde begge ansvar for gjennomføring av en økt i hver bolke. Undervisningsopplegget ble gjennomført i en 10.klasse bestående av 22 elever på en ungdomsskole i Agder. Gjennom intervjuene, som ble gjennomført i etterkant av undervisningsperioden, ønsket vi å legge særlig vekt på erfaringer rundt arbeidsmetoder og aktiviteter i arbeid med en salutogen helseforståelse.

1.3 Struktur og oppbygging

Vi vil først redegjøre for kontekst og tidligere forskning. Vi starter med å utdype innhold i læreplanen i kroppsøving som vi ser relevant for oppgaven. I tidligere forskning har vi valgt å presentere forskning som er gjennomført på helse i kroppsøving, praksisnær forskning i kroppsøving, samt forskning som belyser ungdom og helse i dag. Forskningen inkluderer både internasjonale og nasjonale studier. Vi har valgt å presentere kontekst og tidligere forskning før teorikapittelet, fordi vi mener det danner et grunnlag for teorien. I teorikapittelet presenteres to ulike perspektiver på helse som hjelper oss med å forstå ulike oppfatninger om helse i kroppsøving. I tillegg vil vi belyse perspektiver på kropp, ettersom vi ser at det har en forbindelse til ulike forståelser av helse, i tillegg til at elevens refleksjoner omkring fremstillinger av kropp i media står sentralt i undervisningsopplegget. Heretter utdypes metodekapittelet for prosjektet. Vi har gjennomført kvalitative intervjuer, og refleksiv tematisk analyse for å identifisere tema. Temaene presenteres under funn, og danner sammen med kontekst, teori og tidligere forskning utgangspunkt for diskusjonskapittelet. Vi vil i tillegg presentere metodisk diskusjon, hvor vi diskuterer styrker og svakheter ved studien. Til slutt følger en avslutning med konklusjon, praktiske implikasjoner samt forslag til videre forskning.

2.0 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi presentere kontekst, teori og tidligere forskning knyttet til studiens tematikk. Kapitlets første del vil belyse oppbygging og fokusområder i læreplanen i kroppsøving. LK20 forteller at elevene skal lære flere perspektiver på helse, og vi ser det derfor relevant å utdype hvordan dette beskrives i de ulike delene av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I kapitlets andre del presenteres relevant forskning som er gjennomført på kroppsøving. Som følge av at det er relativt lite forskning på norsk kroppsøving, har vi valgt å inkludere noe internasjonal forskning for å få en bredere forståelse for tema (Løndal et al., 2021). Vi vil først presentere forskning som belyser ulike helseperspektiver i kroppsøving, for å danne et bilde av de dominerende helseforståelsene i faget, både i Norge og internasjonalt. Videre presenterer vi praksisnær forskning gjort i kroppsøving, for å skape en oversikt over hva som er blitt undersøkt i praksisnære studier. Til slutt synliggjøres sentrale trekk ved dagens ungdom ved å presentere forskning på ungdommers helse.

2.1 Læreplanen i kroppsøving

I 2020 ble ny læreplan i kroppsøving, KRO01-05, iverksatt i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utdanningsdirektoratet understreker at elevene nå i større grad skal utforske egen identitet og selvbilde, og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Den nye læreplanen indikerer et nytt fokus med tilhørende nye begrep.

Av det som er nytt i kroppsøving står blant annet begrepene *selvbilde* og *identitet* sentralt. Begrepene går igjen i flere deler av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Borgen med kolleger (2020b) representerer utsagnet om å utforske egen identitet og selvbilde i den nye læreplanen en salutogen tilnærming til helse, fordi det peker på andre elementer enn kun fysisk aktivitet. Et annet begrep som har fått større fokus er *kritisk tenking*, som går igjen i både fagets relevans og sentrale verdier, tverrfaglige tema og kjerneelement (Kunnskapsdepartementet,

2019). Borgen med kolleger (2020b) anser også kritisk tenkning som en salutogen tilnærming til helse. Kritisk tenking innebærer ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige og feilaktige (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kritisk tenking står sentralt i oppgaven, ettersom elevene skal reflektere rundt inkludering og samarbeid, samt sosiale mediers påvirkningsfaktor. Refleksjon må derfor sees i sammenheng med kritisk tenking.

2.1.1 Fagets relevans og sentrale verdier

I fagets relevans og sentrale verdier kommer det fram at kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget skal videre motivere elevene til å vedlikeholde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang. Elevene skal reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd, samtidig som de skal tenke kritisk omkring kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ordlyden i fagets relevans og sentrale verdier kan tilsynelatende knyttes opp mot et salutogent helseperspektiv, ettersom det er mer enn bare fysisk aktivitet og bevegelse som står i sentrum (Borgen et al., 2020b).

2.1.2 Tverrfaglige tema

LK20 introduserte også tverrfaglige tema som tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tverrfaglige temaene, og de skal være felles anliggende for skolen. Temaene er prioritert fordi de berører utfordringer som er aktuelle over tid (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2017a). De tre tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Av

hensyn til oppgavens problemstilling, vil vi kun utdype *folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap*.

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* om å fremme god psykisk og fysisk helse, og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal videre fremme et positivt selvbilde og en trygg identitet. Elevene skal få kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse, noe som indikerer et salutogent helseperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre handler det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* i kroppsøving om å fremme evnen til samspill i aktiviteter, samt refleksjon over hva egen deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det understrekes i overordnet del at elevens identitet, selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever samhandler med ulike personligheter, forutsetninger og erfaringer, og må lære seg å respektere og håndtere slike ulikheter og uenigheter (Standal, 2021). Dette skal det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* gi rom for gjennom kritisk tenking, der elevene lærer å håndtere meningsbryting og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.1.3 Kjerneelementer

Kjerneelementer er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer, og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i fag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Lærere forventes å operasjonalisere kompetansemålene i relasjon til forståelsen av kjerneelementene (Borgen & Engelsrud, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2023). Det har dermed vært en prioritert hensikt for oss å utarbeide et undervisningsopplegg med utgangspunkt i kjerneelementene. Vi ser det derfor relevant å presentere hovedinnholdet i de kjerneelementene som er sentrale for forskningsspørsmålet vårt.

I kroppsøving er *bevegelse og kroppslig læring* et av tre kjerneelement som skal være gjennomgående for undervisning på alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene skal videre utforske identitet og eget selvbilde, og reflektere og tenke kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppslig læring handler i tillegg om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter handler om at elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap, og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Elevene skal videre anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Standal (2021) er kroppsøving et fag hvor elevene blir svært synlige for hverandre, noe som skaper en arena der forskjeller, ulike forutsetninger, normer og verdier kommer tydelig frem. Ord som anerkjennelse og inkludering, som står sentralt i både kjerneelementet og i kompetansemål, blir her ekstra viktige. En forutsetning er å velge læringsaktiviteter, metoder og organiseringsformer som bidrar til forståelse av hva samarbeid og inkludering er (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Kjerneelementet understreker at samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos alle som deltar (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.1.4 Kompetansemål

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i kompetansemål som er gjeldende for 10.trinn. Kompetanse er ifølge Utdanningsdirektoratet (2017b, s. 11) "*å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking*". Utdanningsdirektoratet (2023) fremhever at de ulike delene av læreplanen henger sammen. Det innebærer at kompetansemålene må ses i sammenheng med hverandre både i og på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Kompetansemålene er en utdyping og konkretisering av innholdet i kjerneelementene, hvilket innebærer at kompetansemålene må ses

i lys av kjerneelementene (Borgen & Engelsrud, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2023). Dessuten gir de tverrfaglige temaene føringer for arbeidet med ulike tema i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Med dette som bakgrunn er det spesielt to kompetansemål vi erfarer tar utgangspunkt i en salutogen helseforståelse. Kompetansemålene lyder: "*Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*" og "*Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde*" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Førstnevnte handler om anerkjennelse og inkludering. Det tilhører kjerneelementet *deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*, hvor samarbeid står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Opplæringen skal bidra til at alle elever kan delta aktivt i fellesskapet, lytte til innspill fra medelever og anerkjenne hverandre for det hver enkelt bidrar med (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det neste kompetansemålet tilhører kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring*, hvor begrepene *selvbilde* og *identitet* står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kompetansemålet knyttes begrepene opp mot media, noe som er aktuelt med tanke på den økende trenden i bruk av sosiale medier blant ungdom (Bakken, 2022).

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Forskning på helse i kroppsøving

Løndal med flere (2021) viser til en sterk økning i antall publikasjoner på kroppsøving i Norge det siste tiåret, hvor temaet *helse og velvære* utgjør en betydelig del av forskningen. Imidlertid får mye av denne forskningen fram snevre helseforståelser i undervisningen i kroppsøving, hvor god helse forbindes med det å være fysisk aktiv (Mong, 2019; Mong & Standal, 2019; Aasland et al., 2017). De snevre helseforståelsene kommer til uttrykk gjennom et stort fokus på fysisk aktivitet i undervisning, hvilket også er gjennomgående i internasjonal forskning på kroppsøving (Mong & Standal, 2019; Öhman & Quennerstedt, 2008). Videre viser forskning at lærerens forståelse av helse har betydning for hvordan det undervises om helse (Mong, 2019; Mong & Standal, 2019; Webb & Quennerstedt, 2010).

Eksempelvis peker Aasland med kolleger (2017) på en fysiologi- og aktivitetsdiskurs som dominerende i norsk kroppsøving. Funnene deres viser hvordan kroppsøvingslærere skildrer høy fysisk aktivitet som gunstig og verdifull for å fremme elevers fysiske form og helse. Studien indikerer at kroppsøving er forankret i ideer og praksiser avledet av sport, trening og fysiologiske diskurser (Aasland et al., 2017). Dette kan knyttes til en patogen helseforståelse hvor fysisk aktivitet forbindes med god helse. Også funnene til Aasland og Engelsrud (2017) støtter opp om den fysiologiske aktivitetsdiskursen som preger norsk kroppsøving. Lærere fra studien peker på at elever som har god innsats er de som står på og blir svette. Elever som er passive, eller beveger seg lite, blir indikatorer på dårlig innsats (Aasland & Engelsrud, 2017).

En patogen helseforståelse kommer også til syne hos informantene i Røset (2019) sin doktorgradsavhandling. Elevene oppfattet den fysiske helsen som formålet med kroppsøvingsfaget (Røset, 2019). Psykisk helse ble heller sett på som en tilstand alle besitter, og elevene knyttet det gjerne til noe negativt som depresjon. Videre peker funn fra studien på at de sosiale prosessene som finner sted i kroppsøving kan ha konsekvenser for elevenes psykiske helse i form av identitetsutvikling, selvtillit og egenverd. Elevene ga uttrykk for at kroppsøving gir rom for å være sosial og styrke relasjonene elevene seg imellom (Røset, 2019). Samtidig ga elevene uttrykk for at de opplevde press i kroppsøving, og vanskeligheter for å ikke la seg påvirke av andre. De opplevde en konstant sammenlikning med medelever. Kroppsøvingsfaget var slik en arena som påvirket deres selvbylde og identitet (Røset, 2019).

Videre viser Mong (2019) sin studie at kroppsøvingslærere forstår helse på ulike måter. Flere av lærerne peker på helse som et sammensatt fenomen, bestående av psykisk, sosial og fysisk helse. Men når lærerne omtaler sin undervisning, argumenterer de først og fremst for betydningen av et høyt aktivitetsnivå i undervisningen (Mong, 2019). Ved å kun fokusere på det fysiske aspektet ved helse, introduseres elevene for en snever patogen helseforståelse. Videre påpekes det at undervisningen knyttet til helse virker å oppstå spontant og være usystematisk. Lærerne formidler at helse ikke er eksplisitt nevnt i årsplaner, og at det derfor planlegges lite om hva og når de skal undervise helse. Det blir heller gitt gjennom små drypp i

undervisningen. Lærerne uttrykker også at de opplever det som vanskelig å undervise om helse, hvor manglende kunnskap og kompetanse påpekes som betydelige faktorer (Mong, 2019).

Videre viser Quennerstedt (2006) et påfallende snevert perspektiv som primært vurderer helse i forhold til aerob kapasitet og kondisjon også i svensk kroppsøving. Det pekes på en dominerende idretts- og aktivitetsdiskurs, hvor det faglige innholdet domineres av aktiviteter som fremmer høyt nivå av fysisk aktivitet, kondisjonstrening, kunnskap om fysisk trening og gode vaner når det gjelder trening og kosthold (Quennerstedt, 2006). Slike aktiviteter vil alle være rimelige innenfor et patogent perspektiv, ettersom det har sykdoms- og skadeforebyggende fokus, samtidig som det vektlegger potensielle helserisikoer ved en fysisk inaktiv livsstil (Quennerstedt, 2006). I følge Öhman og Quennerstedt (2008) fører det patogene perspektivet til at helse konstitueres som et individuelt spørsmål, hvor faktorer som sosiale relasjoner, refleksjoner rundt kropp i media og friluftsliv nedprioriteres. Videre løfter de frem at vektleggingen av fysisk aktivitet i kroppsøving potensielt kan overskygge muligheten for å utvikle positive opplevelser knyttet til kropp og bevegelse, noe som kan føre til at mangfoldet av elevenes individuelle forutsetninger blir oversett. Samtidig hindrer det elevene i å utvikle den livslange bevegelsesleden (Öhman & Quennerstedt, 2008).

I likhet med Mong (2019) argumenterer Webb og Quennerstedt (2010) i USA for at læreres forståelse av helse har innvirkning på elevens oppfatninger om helse. Resultater fra studien deres peker på at helse og kropp fremstår som viktige temaer for lærere. De er opptatt av en sunn livsstil, hvor de ser bra ut, spiser sunt og viser at de er fysisk aktive. Samtidig uttrykkes en bekymring for aldring og en potensiell mindre funksjonell kropp. På den måten legemliggjør kroppsøvingslærere både *hva* elever skal lære, men også *hvordan* de skal se ut (Webb & Quennerstedt, 2010). Webb og Quennerstedt (2010) argumenterer for at kroppsøvingslærernes legemliggjøring av helse gjengir elevenes ideer om hva som er sunne kropper, hvor gode rollemodeller er slanke, unge og uten skader. Slik formidles et patogent perspektiv til elevene.

2.2.2 Praksisnær forskning i kroppsøving

Som påpekt innledningsvis er praksisnær forskning etterspurt, fordi lærere oppfatter mye av den eksisterende forskningen som fjern fra aktuelle spørsmål fra egen praksis (Løndal et al., 2021). Forskning som har som mål å utvikle praksis må bidra til å gjøre den forskningsbaserte kunnskapen gjenkjennelig og gyldig på en måte som lærere kan handle på grunnlag av (Løndal et al., 2021). Vi ser det derfor relevant å presentere praksisnær forskning, siden den kan gi verdifulle innspill til endring eller forbedring av undervisning innen kroppsøving. Forskning peker for eksempel på hvordan samarbeid i faget kan føre til meningsfull læring, fremme inkludering og etablere trygge klassemiljø, hvilket vi ser relevant å presentere fordi to av øktene våre fokuserer på inkludering og anerkjennelse av medelever (Bjørke, 2020; Walseth et al., 2018). Videre peker forskning på viktigheten av å være bevisst innholdet i undervisningen, samt formidlingen av dette til elevene, hvilket vi i stor grad har vektlagt i undervisningsopplegget vårt (Langnes & Walseth, 2022; Mong & Standal, 2022).

Mong og Standal (2022) brukte aksjonsforskning for å undersøke hvordan helse kan undervises på en pedagogisk måte. De tok utgangspunkt i en salutogen tilnærming til helse, hvor læreren i større grad legger vekt på målet med undervisningen (hvorfor det læres) fremfor innholdet (hva som læres). Funnene viser at når læreren brukte mer tid på planleggingen av undervisningen, ble både læreren og elevene mer bevisste på fokus for timene (Mong & Standal, 2022). Undervisningen ble planlagt ut fra temaet *helse*, hvor læreren deretter lagde relevante læringsmål som elevene fikk presentert i starten av timen. I etterkant av timene ble elevene bedt om å reflektere ved å svare på spørsmål knyttet til læringsmålene. Innholdet i undervisningen ble endret ved at oppmerksomheten ble rettet mot målet med undervisningen. Det ble i større grad lagt vekt på elevenes individuelle helseutvikling fremfor økt fysisk aktivitet (Mong & Standal, 2022). Elevene ga uttrykk for at de ikke hadde møtt tema som *helse* og *kroppsbygge* i kroppsøving før dette prosjektet, men at de stilte seg positivt til det. Videre ga elevene uttrykk for at de ikke nødvendigvis lærte noe nytt om helse, men heller ble mer bevisste, og utviklet en bedre forståelse av problemstillinger knyttet til kompetansemål som omhandler helse. Til slutt peker funnene på at læreren ble tryggere på å undervise i helse etter prosjektet. Selv om det fortsatt var skepsis til noen av kompetansemålene, ble de i større grad inkorporert i

undervisningen (Mong & Standal, 2022). Når læreren er trygg på tema, gjennom planlegging og forberedelse, argumenterer Mong og Standal (2022) for at det er mulig å gi en god undervisning om helse.

Walseth med kolleger (2018) viser i likhet med Mong og Standal (2022) til hvordan det det å utvide elevers forståelse av hva kroppsøving er og kan være, samt å forstå meningen bak ulike aktiviteter, har et potensial til å styrke elevene og skape flere meningsfulle opplevelser i faget. Funnene deres viser også at elevene satt pris på å lære nye aktiviteter, ettersom det ga større rom for mestring for flere elever, hvilket vi tok i betraktning da vi valgte læringsaktiviteter for undervisningsopplegget vårt. Videre ble de sosiale interaksjonene, sammen med et økt fokus på kroppsbevissthet løftet frem som viktig for et meningsfullt kroppsøvingsfag (Walseth et al., 2018). Et økt fokus på kroppsbevissthet trekker også Engebretsen med kolleger (2020) frem som et bidrag for økt trivsel blant jenter i kroppsøving. Til tross for at vi gjennomfører undervisningsopplegget i en klasse med både jenter og gutter, finner vi det relevant å trekke frem jenters erfaringer. Jenter fra studien viser nemlig til trygge læringspartnere og mindre synlighet i aktivitetene som positivt for sin opplevelse av undervisningen, noe som var med å påvirke valget om forhåndsbestemte grupper i deler av undervisningen vår (Engebretsen et al., 2020).

Videre har Langnes og Walseth (2022) tatt i bruk en aktivistisk tilnærming for å undersøke kroppsøvingslærerstudenters erfaringer med kropp i sosiale medier. Til tross for at det er ungdomsskoleelever og ikke studenter vi ser på i forskningsprosjektet vårt, ser vi det relevant å presentere disse resultatene. Det kan tenkes at studenter og ungdomsskoleelever bruker mange av de samme sosiale medieplattformene, og dermed utsettes for mye av den samme påvirkningen. Resultater fra studien viser to ulike oppfatninger av kropp i sosiale medier: kroppspress og kroppspositivisme (Langnes & Walseth, 2022). Studentene følte seg kontinuerlig presset til å overholde sosiale standarder knyttet til kropp og helse. Likevel diskuterte kroppsøvingslærerstudentene også en økende trend med kroppspositivitet, som tar sikte på å utfordre de idealiserte kroppene som fremstilles i media, og fremme aksept for kropper i alle former og størrelser (Langnes & Walseth, 2022). Langnes og Walseth (2022)

argumenterer for at kroppøvlingslærere bør være bevisste over hvordan de ønsker å fremstille fokus på hva kropp er, og hvilke fremstillinger som finnes i samfunnet gjennom undervisningen deres.

Bjørke (2020) undersøkte gjennom et deltagende aksjonsforskningsprosjekt lærer og elevers erfaringer med samarbeidslæring, hvilket vi også finner interessant å belyse fordi vi fokuserer på inkludering og anerkjennelse av medelever i undervisningsopplegget. Bjørke (2020) argumenterer for at elevene erfarte samarbeidslæring som relevant og meningsfull læring. En viktig endring som ble gjort var å gå fra "jeg" til "vi" i læringsmål, noe som uttrykte et større fokus på sosial læring. Videre ga elevene uttrykk for at de endret synet sitt på kroppøving fra å primært være et sted å ha det gøy, til å bli et fag hvor de lærer noe meningsfullt. Studien peker også på hvordan elevene gjennom samarbeidslæring utviklet respekt for hverandre, heiet på hverandre og passet på medelever (Bjørke, 2020).

2.2.3 Ungdom og helse i dag

Ettersom vi ønsker å arbeide med en salutogen helseforståelse i undervisningen vår, ser vi det relevant å forstå situasjonen og utfordringene ungdommer står ovenfor i dagens samfunn. Disse utfordringene kan gi en dypere forståelse for hvilke faktorer som påvirker ungdoms helse i dag. Da vil det også være enklere å aktualisere undervisningsopplegget slik at det treffer ungdommen. For å skape en oversikt over unges helse har vi tatt utgangspunkt i data fra Bakken (2022). Ungdataundersøkelsen utgjør en omfattende undersøkelsesrapport som dokumenterer ungdommers atferdsmønster og livssituasjon i dagens samfunn. Tematikken i kartleggingen omhandler blant annet forhold til andre jevnaldrende, familie, psykisk helse, skjermtid, rus og vold (Bakken, 2022). Med utgangspunkt i oppgavens tematikk, samt kompetansemålene det arbeides med i undervisningsopplegget, vil vi i stor grad fokusere på sosiale mediers påvirkning på unges helse.

Innledningsvis vil vi understreke at den generelle trivselen blant norsk ungdom er relativ god. Flertallet av ungdommene rapporterer om sterke vennskap, gode forhold til foreldrene sine, og trivsel på skolen. Det er få som opplever stor grad av ensomhet, og de færreste har mange

psykiske plager (Bakken, 2022). Likevel er det viktig å vurdere aspekt av resultatene som potensielt kan være bekymringsverdige. For eksempel indikerer resultater at omtrent 10% av dagens ungdom er veldig plaget av ensomhet. Mange ungdommer har dog en god venn å snakke med, men en betydelig andel gir uttrykk for usikkerhet knyttet til kvaliteten på sine sosiale relasjoner. Videre avdekker resultatene at hele 71% opplever mellom *litt* og *svært mye press* rundt å skulle se bra ut eller ha en fin kropp (Bakken, 2022). Forskning tyder på at uro knyttet til kroppsbildet øker sterkt i ungdomstida (Dion et al., 2016; Jongenelis et al., 2014). Bakken med flere (2018) uttrykker at vi generelt kan si at det å oppleve press på ulike områder er forholdsvis sterkt korrelert, i den forstand at ungdom som opplever press på ett område også har en tendens til å oppleve press på ett eller flere andre områder. Sterkest korrelasjon er det mellom opplevd kroppspress og press knyttet til sosiale medier (Bakken et al., 2018).

Bakken (2022) beskriver en økende trend i bruk av sosiale medier blant unge. I løpet av 2022 rapporterte 74% av unge mer enn tre timer daglig foran skjerm utenom skolen. Blant de unge som bruker mer enn tre timer foran skjermen daglig, bruker 37% disse timene på sosiale medieplattformer. Dette representerer en økning på 9% sammenliknet med tiden før utbruddet av koronapandemien i Norge (Bakken, 2022). Det generelle bildet som tegner seg er at desto mer tid ungdom bruker på sosiale medier, desto flere er det som opplever press (Bakken et al., 2018). Resultater fra Fjelnseth og Sjølie (2021) sin studie gjort på en videregående skole, viser at et kollektivt press på sosiale medier har betydning for ungdommenes opplevelse av ensomhet ved å stille uopnåelige krav til selvpresentasjon. Mange elever uttrykker et behov for å fremstille en annen versjon av seg selv på sosiale medier for å oppnå aksept og tilhørighet, og de opplever at deres sosiale identitet i stor grad formes gjennom sammenlikning med andre på de ulike sosiale medieplattformene (Fjelnseth & Sjølie, 2021). Fjelnseth og Sjølie (2021) argumenterer for at ungdommers psykiske helse blir utfordret ved at sammenligningsgrunnlaget er blitt større, og kravene til sosial identitet er blitt høyere.

Liknende funn er rapportert i O'Reilly med kolleger (2018) sin studie utført i Storbritannia, hvor ungdom oppfattet sosiale medier som en trussel mot mental helse. Videre får Tiggemann og Slater (2013) frem gjennom deres studie at media kan påvirke ungdommers forståelse av

kroppsidealer ved å presentere et idealisert bilde av kroppen, som ikke nødvendigvis er representativt for den faktiske variasjonen blant individer. Dette påvirker hva som anses som attraktivt og ønskelig, og kan følgelig påvirke ungdommers syn på seg selv og andre (Tiggemann & Slater, 2013). Elvebakk med kolleger (2018) på sin side, illustrerer at sosiale medier som Instagram har en sentral rolle i ungdommers identitetsutvikling. Resultater fra studien deres viser til ulike kroppsidealer i sosiale medier. For jenter gjelder det å være tynn, men likevel ha former, mens det for gutter derimot gjelder å være veltrent, muskuløs og ha lav fettprosent. Videre peker studien på at jenter i større grad enn gutter snakker om kropp, og dessuten at elever generelt ikke reflekterer stort rundt hvorfor bilder blir fremstilt slik de gjør (Elvebakk et al., 2018).

Bakken med flere (2018) formulerer en hypotese om at ungdommers eksponering og sårbarhet om å se bra ut eller ha en fin kropp, øker når ungdom bruker mye tid på sosiale medier. Denne hypotesen støttes av en longitudinell studie gjennomført i Sveits, hvor resultatene peker på at hyppig bruk av sosiale medier er korrelert med høyere nivå av misnøye over egen kropp (Salomon & Brown, 2018). Den økende trenden i bruk av sosiale medier, og dens potensielle påvirkning på ungdom, skaper et behov for bevisstgjøring blant ungdommer. Analysene i Bakken med kolleger (2018) sin studie underbygger argumentet om at vi bør være mer opptatt av rollen sosiale medier har for ulike typer unge utsettes for, enn av sosiale medier i seg selv.

3.0 Teori

I denne delen vil vi presentere ulike teorier som sammen med kontekst og tidligere forskning vil brukes i diskusjon av funn. Vi ser det relevant å ta utgangspunkt i ulike perspektiv på helse, fordi lærerens forståelse av helse vil prege innholdet i deres undervisningspraksis (Mong, 2019). Vi vil derfor utdype den patogene og den salutogene helseforståelsen. Vi ser det også relevant å inkludere teori om kropp, fordi vi ser at det har en forbindelse til ulike forståelser av helse. Dessuten går deler av undervisningsopplegget ut på ulike fremstillinger av kropp i media, og elevers refleksjoner omkring sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse.

3.1 Perspektiver på helse

3.1.1 Patogen helseforståelse

I en patogen helseforståelse er sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse av vesentlig betydning (Quennerstedt, 2019). Det grunnleggende utgangspunktet i patogenese er at helse representerer “normalen”, og enhver avvikelse fra denne norm betraktes som unormal (Quennerstedt, 2006). En patogen tilnærming konsentrerer seg ifølge Antonovsky (2012) om å forklare årsaken til sykdom, hvor fysisk aktivitet betraktes som et virkemiddel for å forebygge sykdom. Patogenese er videre basert på påstanden om at sykdommer forårsakes av bakterier, enten som eneste årsaksforklaring, eller som én av mange faktorer. Det patogene perspektivet får derfor forskere og politikere til å konsentrere seg om konkrete sykdomsdiagnoser eller forebygging av bestemte sykdommer. Slik utelukkes eventuelle psykososiale faktorer (Antonovsky, 2012).

Quennerstedt (2019) belyser at helse ofte tas for gitt innenfor et patogent perspektiv i kroppsøving, hvilket samsvarer med tidligere forskning presentert (Mong & Standal, 2019; Aasland et al., 2017). Fra et slikt perspektiv vil helseopplæring i kroppsøving dreie seg om å redusere risikoen for sykdom, ved å fokusere på å oppmuntre elevene til fysisk aktivitet (Quennerstedt, 2019). Kroppsøvingslærere med et patogent helseperspektiv vil derfor vektlegge fysisk aktivitet i undervisningen deres, for å bidra til god helse blant elevene. Aktiviteter som ikke generer høy aktivitet, blir gjerne nedprioritert (Larsson et al., 2016). Quennerstedt (2019)

argumenterer for at dette begrenser muligheten for å diskutere og utforske andre aspekter ved helse.

Videre belyser Quennerstedt (2006) at det patogene perspektivet på helse også inkluderer en oppfatning av helse i forhold til en idealisert skjønnhetsstandard. Kroppens ytre står da i fokus, hvor en godt trent kropp peker på god helse (Quennerstedt, 2006). Denne helseforståelsen gjenspeiler forskningen til Webb og Quennerstedt (2010) som fremhevet at helse og kropp var spesielt viktige temaer for kroppsøvingslærere. De var opptatte av å fremstille en sunn livsstil overfor elevene, og vise utad at de var fysisk aktive, så bra ut og spiste sunt (Webb & Quennerstedt, 2010). I dette tilfelle formidles en patogen helseforståelse til elevene, der presset lærerne føler om å ha en bestemt kropp for å være en god rollemodell, fort kan smitte over på elevene. Dette begrenser muligheten til å utforske andre aspekter av helse, og understreker kompleksiteten i ulike aspekter av helse som kroppsøvingslærere må navigere seg i (Quennerstedt, 2006; Webb & Quennerstedt, 2010).

3.1.2 Salutogen helseforståelse

I utviklingen av et salutogent perspektiv på helse tar Antonovsky (2012) utgangspunkt i kritikk av et ensidig patogent perspektiv på helse. Han hevder at et patogent perspektiv er begrensede, ved at fokus på sykdommen har en tendens til å gjøre at vi mister synet på individet (Antonovsky, 2012). Salutogen helseforståelse derimot er sammensatt og inkluderer ulike teoretiske perspektiver. Denne tilnærmingen vektlegger faktorer som fremmer god helse, mestring og velvære. I et salutogent perspektiv er helse følgelig ikke noe du enten har eller ikke har, men heller noe som skapes, gis mening og utvikles gjennom livet (Antonovsky, 2012). Det salutogene perspektivet er opptatt av hva som påvirker helseutvikling, både positivt og negativt. Antonovsky (2012) peker videre på at det er fysiske, psykiske og sosiale faktorer i samspill som skaper helse. Det salutogene helseperspektivet gjenspeiler etter vår oppfatning nåværende læreplanen, hvor helse ses i en større sammenheng, og både fysiske, psykiske og sosiale aspekter er inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Antonovsky (2012) presenterer et kontinuum mellom helse og uhelse. Han påpeker at vi alle er døende samtidig som vi alle, så lenge vi lever, i en eller annen forstand er friske. Salutogenese handler om å finne hvor på kontinuumet hver enkelt person til enhver tid befinner seg (Antonovsky, 2012). Videre rettes oppmerksomheten mot faktorer som ser ut til å fremme bevegelse i retning av helseenden av kontinuumet. Poenget er at det ofte er *forskjellige* faktorer. Man beveger seg ikke mot helseenden av kontinuumet kun ved å ha lite av risikofaktor A, B eller C (Antonovsky, 2012). Antonovsky (2012) understreker videre at den salutogene tilnærmingen ikke garanterer at man finner en løsning på alle problemer i menneskers komplekse liv, men at tilnærmingen i hvert fall fører til en dypere forståelse og mer kunnskap, som er en forutsetning for å bevege seg mot helseenden av kontinuumet.

Innenfor den salutogene helseforståelsen utviklet Antonovsky (2012) begrepet *sense of coherence*, oversatt *opplevelsen av sammenheng*:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verdt å engasjere seg i. (Antonovsky, 2012, s. 41)

Antonovsky (2012) peker på tre kjernekomponenter i *opplevelsen av sammenheng*. Disse komponentene er *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*. *Begripelighet* er første del av definisjonen (1). Personer som scorer høyt på begripelighet, forventer at stimuli som han eller hun møter i fremtiden, er forutsigbare og/eller kan plasseres i en sammenheng og forklares. Videre er *håndterbarhet* knyttet til andre del av definisjonen (2). Ressursene som omtales i definisjonen, kan omhandle ektefelle, venn, kollega, Gud eller historien. Personer som har en sterk opplevelse av håndterbarhet vil være i stand til å takle motstand, bearbeide sorg og komme seg videre. Til slutt peker den tredje komponenten, *meningsfullhet* (3), på i hvilken grad man føler livet er forståelig rent følelsesmessig, at for eksempel utfordringer ikke kun er belastninger

som man helst ville vært foruten (Antonovsky, 2012). Samlet gjenspeiler *opplevelsen av sammenheng* en persons evne til å håndtere ulike situasjoner. Antonovsky (2012) peker videre på at de tre komponentene er uløselig knyttet til hverandre. God helse avhenger altså av hele *opplevelsen av sammenheng* samlet sett (Antonovsky, 2012).

Ifølge Antonovsky (2012) åpner den salutogene tilnærmingen til helse opp for andre type spørsmål enn kun de knyttet til en fysisk aktiv livsstil. Det åpner for å i større grad stille ulike spørsmål om sammenhenger mellom ulike aspekter innen helse (Antonovsky, 2012). Videre adresserer Quennerstedt (2008) hvordan den salutogene tilnærmingen åpner for alternative måter å diskutere forholdet mellom fysisk aktivitet og helse i kroppsøving. Å stille slike spørsmål kan bidra til en dypere forståelse av helse og helsefremming i kroppsøvingsfaget. En salutogen tilnærming forsterker med andre ord ideen om at helse kan konstitueres på forskjellige måter i kroppsøving, med fokus på både fysiske, psykiske og sosiale faktorer (Quennerstedt, 2008). Med en salutogen tilnærming kan elevens opplevelse av helse, bevegelse eller kroppsideal således føre til et bredere helseperspektiv, med en utvidet forståelse av hva som konstituerer sunne kropper og en sunn livsstil (Quennerstedt, 2008, 2019). Quennerstedt (2008) peker på hvordan den salutogene tilnærmingen slik kan berike elevens liv, i stedet for å bekrefte bildet medier tegner om helse som en ideal kroppsvekt- eller fasong.

3.2 Perspektiver på kropp

Engelsrud (2015) belyser flere utfordringer rundt operasjonaliseringen av begrep som fysisk og psykisk knyttet opp mot kropp. Definisjon og avgrensning av begrepene vil kunne legge føringer for forståelsen av hva disse rommer (Engelsrud, 2015). Moen og Rugseth (2018) peker på at forståelsen læreren har av kropp, vil gjenspeile deres undervisningspraksis. Det å se på ulike forståelser av kropp, vil derfor være sentralt for å videre kunne anvende disse begrepene i vår undersøkelsen. For å skulle forstå hva et salutogent perspektiv på helse kan innebære i kroppsøving, vil det være naturlig å ta for seg samfunnets ulike oppfatninger av hva kropp er og historisk har vært. Den historiske utviklingen av perspektiv på kropp kan bidra til å skape en forståelse for hvorfor og hvordan ulike helseperspektiv er innarbeidet i kroppsøving. Vi vil

presentere dualistisk kartesiansk teori, teori om kroppen som levd fenomen, samt teori om kroppen som en sosial konstruksjon.

3.2.1 Dualistisk kartesiansk teori

Historisk har kropp blitt sett på som noe fysisk (Engelsrud, 2015). Filosofen René Descartes omtaler kroppen som *res extensa*, hvor kroppen rommer både utstrekning og romlighet. På bakgrunn av dette kan man se på kroppen som det vi kan *se*, og den plassen den opptar som et fysisk objekt (Engelsrud, 2015). Ettersom kroppen har fått plass i fysikkens verden, har dens funksjoner og fysiske muligheter blitt vektlagt i samfunnet, hvor den blant annet har blitt omtalt som en maskin. I idrettsfysiologien kan kroppen også bli sett på som en maskin, med deler som henger sammen for at den skal fungere optimalt (Engelsrud, 2015). Innen idrett og kroppsøving kommer denne måten å tenke på kroppen på til uttrykk ved at man først og fremst forstår kroppen og kroppslige prestasjoner som fysisk eller fysiologisk, og dermed kroppen som et biomekanisk objekt som skal prestere (Moen & Rugseth, 2018). Disse kroppslige prestasjonene kommer blant annet til uttrykk gjennom å løpe fort, kaste langt og score mest (Moen & Rugseth, 2018).

Descartes mente at dersom kroppen kun skulle plasseres til det fysiske, kan den umulig dekke det vi mennesker er; subjektive vesener med følelser (Engelsrud, 2015). Således dukker motsetningen til *res extensa* opp, nemlig *res cognitias*. Perspektivet handler om at kroppen ikke vil kunne fungere rent fysisk dersom ikke psykologiske faktorer spiller inn. Gjennom arbeid med operasjonalisering av begrepene fysisk og psykisk, vil det derfor, ifølge Engelsrud (2015), finnes en glidende overgang mellom dem. Det å sette klare grenser mellom hva som kan betegnes som *det indre* og *det ytre*, er noe den dualistiske forståelsen av kropp har utfordringer med å skulle besvare (Engelsrud, 2015).

Som en konsekvens av Descartes dualistiske teori, preger et tydelig skille mellom fysisk og psykisk både teoretisk og daglig språkbruk (Engelsrud, 2015). Skillet mellom det kroppslige og sjelen er et eksempel der splittelsen mellom det fysiske og det psykiske videreføres. Innenfor medisinfaget møter vi eksempelvis utfordringer når man tar stilling til den dualistiske

tilnærmingen i arbeid med skader (Engelsrud, 2015). Skal en skade defineres som fysisk eller psykisk, og hva er det som avgjør hvilken kategori skaden faller innunder? Dersom noen lider av angst, som vil betegnes som en psykisk lidelse, hvorfor kan man da få kroppslige reaksjoner som en bivirkning av dette? Det dualistiske paradigme møter her på utfordringer, som gjør at det vil være vanskelig å se på kropp som kun det ene (det fysiske), uten å inkludere andre aspekter (det psykiske) (Engelsrud, 2015).

3.2.2 Kroppen som levd erfaring

Den dualistiske forståelsen av hva kropp er og innebærer, møter motstand fra flere hold (Engelsrud, 2015). Filosofen Maurice Merleau-Ponty og nevrobiologen Antonio R. Damasio stiller begge spørsmåltegn til hvorvidt den dualistiske tilnærmingen er holdbar. På hver sin måte løfter de frem hvordan kroppen og sjelen er nødt til å sees i sammenheng, og at de begge kontinuerlig formes og utvikles gjennom livet (Engelsrud, 2015).

Merleau-Ponty forteller om *den levde kroppen*, hvor vår eksistens i verden skjer i og gjennom kroppene våre (Engelsrud, 2015). Her vil ikke våre følelser være et skjult fenomen inni oss, men noe som både uttrykkes og erfares gjennom kroppene våre, i relasjon med andre og omverdenen. Kroppen vil gjennom persepsjon innarbeide seg erfaringer gjennom hele livets utvikling og faser (Engelsrud, 2015). Perspektivet er fenomenologisk, hvor fenomenene bestemmes gjennom forholdet til hverandre. Her finnes det ikke to virkelighetsforståelser, slik Descartes foreskriver. Sannheten blir konstruert gjennom en kontinuerlig påvirkning mellom ulike fenomener (Engelsrud, 2015). Kroppen vil altså erfare, og dens følelser vil formes og påvirkes etter dette. På denne måten vil fenomenene bli sett i lys av hverandre, der Merleau-Ponty forteller at kroppen ikke kan betegnes som det som er *før* og *utenfor* et reflekterende subjekt, men at kroppen *er* selve subjektet (Engelsrud, 2015).

I likhet viser Damasio til at alt starter med en følelse, som må bearbeides gjennom hjernen og nervesystemet, og at det dualistiske synet derfor ikke har hold til å skulle bestå alene (Engelsrud, 2015). Ettersom menneskenes følelser og tanker stammer fra kroppen som en biologisk organisme, vil ikke det fysiske og det psykiske kunne skilles slik den dualistiske teori

beskriver (Engelsrud, 2015). Teoriene til Merleau-Ponty og Damasio viser til kroppen som noe helhetlig, og noe som må sees i sammenheng med fenomener og erfaringer (Engelsrud, 2015).

Engelsrud (2006) skriver at "vi både er og har en kropp", og viser til at kroppen er flerdimensjonal. Engelsrud (2006) mener kroppen på ingen måte kan reduseres til et fysisk objekt. Som levende kropp er vi synlige og blir sett, samtidig som vi selv også er den som ser med vårt eget subjektive blikk, også i skolesammenheng (Moen & Rugseth, 2018). En slik forståelse av kropp knyttes til et kroppsfenomenologisk perspektiv, slik Merleau-Ponty og Damasio løfter frem.

3.2.3 Kroppen som en sosial konstruksjon

Det var først på 80-tallet at det ble gjennomført forskning som så på begrep som identitet, erfaringer og kunnskap i sammenheng med kropp (Engelsrud, 2015). Forskningen viser at kroppen blir utviklet og forhandlet frem gjennom sosiale interaksjoner. Resultatene i forskningen bidro til et fokus på hvordan kroppen blir fremstilt som kulturelle representasjoner i ulike medier og sosiale arenaer (Engelsrud, 2015). Både sosial tilhørighet og maktrelasjoner bidro til at forholdet mellom biologi, natur og kultur kunne problematiseres, og identitet var ikke lengre kun et psykologisk fenomen (Engelsrud, 2015).

Den sosiologiske forskningen skaper et syn på kroppen som både refleksiv og fleksibel (Engelsrud, 2015). Forskerne så en sammenheng mellom søkingen etter individualitet og homogeniserte kroppsidealiser. Engelsrud (2015) påpeker at individer enten bevisst eller ubevisst vil la seg forme etter idealiserte bilder av hva kropp er og innebærer. Eksempler som "mot i brystet" og "vett i pannen" former en tankegang om hva kroppen og mennesket skal være, som er konstruert og utviklet av samfunnets idealistiske syn på kropp. I skyggen av dette utvikles ulike kroppsidealiser som former samfunnets oppfatning av hva kroppen "burde" være (Engelsrud, 2015). Slike kroppsidealiser kan vi også se spor av i dagens samfunn (Langnes & Walseth, 2022).

Sett i lyset av teorien om kroppen som en sosial konstruksjon, løfter Engelsrud (2015) frem viktigheten av å ivareta enkeltindividets behov i møte med eksempelvis undervisning i kroppsøvingsfaget. Engelsrud (2015) setter søkelys på å tenke over hvordan kroppen som subjekt har individuelle preferanser og følelser, og at den fysiske aktiviteten derfor også bør tilpasses dette for å kunne fremme glede ved bevegelse. Engelsrud (2015) sine refleksjoner står, slik vi forstår det, i tråd med læreplanens overordnede del, som forteller at kroppsøvingsfaget skal bidra til å fremme en livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvem vi omgir oss med, etnisitet, kulturell og sosial bakgrunn vil være med å forme hvordan mennesker er aktive. Det vil derfor være naturlig å ta menneskets subjektivitet i betraktning når en skal gjennomføre fysisk aktivitet i grupper med mennesker (Engelsrud, 2015).

4.0 Metode

I metodekapittelet vil vi starte med å ta for oss vårt vitenskapelige ståsted og forforståelse av prosjektets tematikk, for å synliggjøre for leser hvordan vår vitenskapsteoretiske posisjonering og forforståelse kan ha påvirket studiens gjennomføring. Videre vil vi gjøre rede for valg av design for oppgaven. Her vil utarbeidelse og gjennomføring av undervisningsopplegg, samt utvalg og rekrutteringsfasen av deltakere i studien beskrives. Til slutt vil transkripsjon, refleksiv tematisk analyse og studiens etiske overveielser bli gjort rede for.

4.1 Forskerposisjonering

Vi tar utgangspunkt i sosialkonstruktivismen som vårt epistemologiske ståsted. Sosialkonstruktivismen bygger på konstruktivismen, som er en filosofisk tilnærming hvor en tror at individer søker kunnskap og forståelse i verdenen vi lever og erfarer i (Creswell & Creswell, 2023). Gjennom et konstruktivistisk verdensbilde vil vårt handlende og erfarende subjekt være sentralt for forståelse og utvikling av kunnskap og meninger (Creswell & Creswell, 2023). Sosialkonstruktivismen viser videre at kunnskap konstrueres gjennom erfaring i sosiale interaksjoner og samhandling med andre (Postholm & Jacobsen, 2021).

Innenfor rammene av sosialkonstruktivismen anerkjenner vi at våre individuelle kunnskaper, verdier og interesser som kroppsøvingslærerstudenter fungerer som påvirkningsfaktorer som former vår forståelse av helse og læreplanen. Vårt ontologiske ståsted synliggjøres gjennom at vår tilnærming til helse i kroppsøving ikke reflekterer en objektiv sannhet, men snarere er et resultat av sosiale samhandlinger og interaksjoner. Vår tilnærming til helse kommer til uttrykk gjennom hvordan vi har tolket læreplanen og utarbeidet et undervisningsopplegg som vi mener rommer de valgte kompetansemålene.

Vi bringer med oss våre egne konstruerte oppfatninger inn i forskningen vår, noe som utgjør vår forforståelse (Dalen, 2011). Kunnskapen som skapes etter endt forskning vil være konstruert av oss som forskere, sammen med informanters erfaringer, teori og lesere av oppgavens forståelse av den (Postholm & Jacobsen, 2021). Etter snart 5 år som kroppsøvingslærerstudenter

er forforståelsen vår preget av kunnskap, erfaringer og ulike inntrykk fra både praksis og egen jobb i skolen. Gjennom masterprosjektet har vi møtt på ulike forståelser og teorier om helse, og det er vår oppfatning at mye av kroppsøvingsundervisningen har vært preget av et patogent perspektiv. Slik vi leser læreplanen gjenkjenner vi beskrivelser som kan falle innunder en salutogen helseforståelse. Vi vedkjenner at dette er en tilnærming til helse vi ønsker å undervise i tråd med, og at det har hatt betydning for hvordan vi har tolket informasjonen fra intervjuene.

4.2 Valg av design

4.2.1 Kvalitativ forskning

Vi valgte å benytte oss av kvalitativ forskningsmetode for å svare på problemstillingen vår. Kvalitativ forskning er en metode for å formidle kunnskap hentet fra blant annet datamateriale i form av intervju, feltnotater, samtaler, foto og opptak (Brinkmann, 2018). Forskere som benytter kvalitative forskningsdesign studerer ulike fenomener og erfaringer i naturlige settinger, og forsøker å samle kunnskap om funnene som kan videreformidles med omverdenen. Definisjonen av metoden viser at kvalitativ forskning kan forme og påvirke samfunnet vi lever i, da den bygger på kunnskap fra våre egne opplevelser og erfaringer. Den kvalitative metoden er tolkende, og vi ble således involvert som subjektive forskere gjennom hele prosessen (Brinkmann, 2018).

4.2.2 Praksisnær forskning

I prosjektet har vi valgt å samarbeide med en kroppsøvlingslærer om gjennomføring av undervisningsopplegget. Praksisnær forskning kjennetegnes ved et samarbeid mellom en eller få forskere, og en eller få praktikere. Nærheten til praksis er betydelig, og ved en eller annen form for intervensjon skal praksisen endres, transformeres eller forbedres (Malmström, 2023). Malmström (2023) påpeker likevel at dette ikke er en statisk definisjon, men heller en foreløpig og dynamisk definisjon. Praksisnær forskning kan slik betegnes som et objekt som har ulik betydning i ulike sammenhenger, men likevel en felles identitet i ulike kontekster (Malmström, 2023). Som tidligere nevnt peker Løndal med kolleger (2021) på at forskningen på norsk kroppsøving ofte er gjennomført med klare skiller mellom forskere og aktører i praksisfeltet. Da blir det vanskelig for lærere å relatere forskningen til egen praksis. Dette forsterker valget

vårt om å gjennomføre forskningen på en slik måte at den blir anvendbar for andre lærere. Vi ønsker at undervisningsopplegget skal være tilgjengelig og slik bli et forslag til hvordan vi kan arbeide med en salutogen helseforståelse i kroppsøving. Det har derfor vært viktig for oss å begrunne valgene vi har tatt med bakgrunn i tidligere forskning og teori. Videre har vi utarbeidet detaljerte periode- og øktplaner slik at andre lærere kan ta i bruk opplegget senere (vedlegg 1).

4.2.3 Kvalitativt forskningsintervju

Gjennom et kvalitativt forskningsintervju ønsker vi å forstå verden sett fra intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2022). Ettersom formålet med denne studien er å undersøke lærer og elevers erfaringer knyttet til undervisningsoppleggene vi gjennomfører, valgte vi å gjennomføre to semistrukturerte gruppeintervju med elever, samt et semi-strukturert intervju med klassens lærer, som metode for produksjon av materiale. I arbeid med et kvalitativt forskningsintervju vil intervjupersonene fungere som subjekt (Kvale & Brinkmann, 2022). Det vil si at informasjonen som kommer frem under intervju derfor formes etter intervjupersonenes mening og forståelse knyttet til et gitt emne. I dette tilfellet omhandlet tematikken en salutogen helseforståelse.

I betraktning av det kvalitative forskningsintervjuets formål, som er å avdekke personlige erfaringer og refleksjoner, var det en naturlig beslutning å velge ansikt-til-ansikt-intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2022). Dette valget fremhever betydningen av å skape en atmosfære preget av trygghet og tillit rundt utførelsen av intervjuene, da slike forhold kan ha en potensiell innvirkning på selve utfallet av intervjuene. Med denne intensjonen var det også hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene på den respektive skolen der elevene er tilknyttet (Kvale & Brinkmann, 2022). Denne strategien hadde til hensikt å fremme en følelse av trygghet og kjennskap til omgivelsene for deltakerne.

4.3 Utvalg og rekruttering

4.3.1 Utvalg

Undervisningsopplegget ble gjennomført i en 10.klasse ved en ungdomsskole i Agder. Det var totalt 22 elever i klassen. Vi valgte så å inkludere åtte tilfeldige elever, fordelt på to semistrukturerte gruppeintervju. Vi ønsket å gjennomføre to intervju med elever, samt et intervju med lærer for å sikre troverdighet til intervjudeltakeres erfaringer og utsagn. Inkluderingskriteriet for utvalg til gruppeintervjuene var at deltakerne deltok i alle fire undervisningsøkter, og hadde levert inn samtykkeskjema. Vi ønsket å gjennomføre ett intervju med gutter og ett intervju med jenter i prosjektet etter anbefaling fra klassens kroppsøvingslærer. Læreren mente at det var større sannsynlighet for at elevene ønsket å dele av egne erfaringer dersom gruppene inneholdt trygge læringspartnere, hvilket tidligere forskning viser kan bidra til åpne og ærlige refleksjoner (Langnes & Walseth, 2022). Valget om å gjennomføre et eget intervju med klassens kroppsøvingslærer, tok vi for å kunne avdekke erfaringer vi kanskje ikke var like oppmerksomme på selv. Kroppsøvingslæreren hadde selv et ønske om å inkluderes i gjennomføringen av prosjektet, da vedkommende så det lærerikt å arbeide med tematikken for egen profesjonsutvikling. Læreren var til stede i alle undervisningsøktene.

4.3.2 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen til både deltakelse og gruppeintervju for elevene skjedde via informasjon- og samtykkeskjema, som ble signert av den aktuelle elevens foresatte (vedlegg 3). Etersom elevene var mindreårige, var foresattes samtykke til deltakelse nødvendig før intervjuene kunne avholdes (Dalland, 2019). Vi fikk tildelt en klasse ved den aktuelle skolen vi gjennomførte forskningsprosjektet på. Utover at vi ønsket kjønnsbestemte intervju var det tilfeldig hvilke jenter og gutter som ble rekruttert til elev-intervjuene. Elevene ble tilfeldig valgt blant de innsendte samtykkeskjemaene. Rekruttering av læreren til semistrukturert intervju foregikk også gjennom informasjon- og samtykkeskjema om deltakelse som ble signert (vedlegg 4).

Tabell 1: Oversikt over elever oppgitt med pseudonym som er deltakere i prosjektet

Pseudonym	Alder
Ole	14
Alex	15
Ali	14
Jakob	14
Nora	15
Thea	15
Emma	15
Stina	15

Tabell 2: Oversikt over lærer oppgitt med pseudonym som er deltaker i prosjektet

Pseudonym	Antall studiepoeng i kroppsøving	Antall år i jobb
Frank	30	15

4.4 Utforming og gjennomføring av undervisningsopplegg

I denne delen vil vi redegjøre for utarbeidelse av undervisningsopplegget, samt gjennomføringen av undervisningen. En detaljert redegjørelse med begrunnelse ligger vedlagt (vedlegg 2). I utarbeidelsen av undervisningsopplegget tok vi utgangspunkt i en salutogen helseforståelse. Gjennom undervisningen ønsket vi å veilede elevene til å forstå betydningen av inkludering og samarbeid, og til å utvikle evner til refleksjon, spesielt med hensyn til sosiale medier og deres mulige innflytelse på elever.

De valgte kompetansemålene var: “*Reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde*” og å “*Anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter, og inkludere alle uavhengig av forutsetninger*” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). For å sikre en mest mulig adekvat dekning av disse kompetansemålene i undervisningen, valgte vi å strukturere undervisningsoppleggene inn i fire økter, hvor to av dem tilhører hvert av de respektive kompetansemålene. Våre valg i forbindelse med utforming av undervisningsoppleggene tok utgangspunkt i læreplan og relevant forskning (Bakken, 2022; Bjørke, 2020; Langnes & Walseth, 2022; Mong & Standal, 2019). I arbeid med utarbeidelsen av undervisningsopplegget ga begrep som refleksjon og kritisk tenking i kompetansemålene retning for valg av læringsaktiviteter. Vi valgte derfor å søke etter metoder og organiseringsformer som tilrettela for både motoriske og kognitive læringsaktiviteter. På bakgrunn av dette var en kombinasjon av refleksjon og bevegelse gjennomgående i alle undervisningsøkter.

Prosjektets to første undervisningsopplegg var knyttet til kompetansemålet “*Anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter, og inkludere alle uavhengig av forutsetninger*” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Nøkkelbegrep knyttet til undervisningsøktene var inkludering, anerkjennelse og samarbeid. I kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* understrekes det at samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos alle som deltar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som nevnt tidligere løfter Bjørke (2020) frem viktigheten av samarbeidslæring for elevers opplevelse av en meningsfull undervisning. Vi støtter oss til tidligere forskning, og har derfor valgt å ha samarbeid som gjennomgående fokus for undervisningen.

Bolk 1 besto av to økter. Den første økten i bolk 1 tok utgangspunkt i en rekke ukjente stafetter og aktiviteter hvor elevene måtte samarbeide. Gjennom refleksjonsstopp fikk elevene mulighet til å både ta eget initiativ til samarbeid, samt gjennomføre aktiviteter hvor inkludering av andre var nødvendig for å kunne løse oppgavene. Den andre økten i bolk 1 tok utgangspunkt i ukjente ballaktiviteter som gjennomgående fokus for undervisningen. Vi ønsket at de ukjente ballaktivitetene kunne være med å bidra til en læringsarena preget av likeverdig deltakelse,

anerkjennelse og tilhørighet. Refleksjonspauser hvor elevene får muligheten til å endre taktikk er ment som en bevisst håndtering av forskjellighet og fremmedhet som en del av elevenes identitetsutvikling. Økten med fokus på ballaktiviteter har vi valgt å inkludere for å vise et bredt spekter av måter å jobbe med kompetansemålet på, samt at det ukjente gjør at det ikke er noen spesifikke idrettslige aspekter som kan fungere som en fordel i gjennomføringen.

Bolk 2 bestod av to økter i tilknytning til kompetansemålet: *“Reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde”* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Sosiale medier og dens påvirkning sto sentralt i refleksjonsdelen av øktene. Den første økten i bolk 2 var en sirkeltrening bestående av åtte stasjoner som elevene skulle innom i grupper. På hver stasjon fikk elevene en påstand de måtte ta stilling til. Påstandene skulle bidra til refleksjon og kritisk tenkning, og ble utarbeidet i samsvar med tidligere forskning (Bakken, 2022). Vi valgte å legge hovedfokuset til økta på refleksjon med medelever, for å kunne dele av egne erfaringer og tanker. Langnes og Walseth (2022) løfter frem hvordan refleksjon i små grupper med personer man føler seg trygg på, kan bidra til åpne og ærlige refleksjoner rundt den aktuelle tematikken. Gruppene i styrkeøkten var derfor delt inn i samarbeid med klassens kroppsøvlingslærer, for å legge til rette for trygge rammer rundt refleksjonene.

Den siste undervisningsøkten i forskningsperioden var også en styrkeøkt. For å jobbe rettet mot refleksjon og kritisk tenkning hadde vi forberedt to videoer fra Crossfit-miljøet som elevene skulle se i forkant av økt 4. Kompetansemålet *“Reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde”* bygger opp under det didaktiske valget med å ta utgangspunkt i et konkret eksempel av fremstilling av kropp i media (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Ettersom elevene gjennom bolkens første økt fikk mulighet til å dele både erfaringer og tanker, håpte vi at disse refleksjonene kunne bidra til at elevene tenkte kritisk i møte med andre økt også. Gjennom videoene elevene hadde sett i forkant av undervisningen, ønsket vi at de skulle erfare hvordan videoene kunne påvirke deres eget syn på kropp, samt påvirke hvilke erfaringer de tok med seg etter å selv ha gjennomført en CrossFit-økt. Elevene ble gitt muligheten til å arbeide med kritisk tenkning i en felles

refleksjonssirkel etter økten. Her ønsket vi å rette fokuset mot hvilke tanker elevene gjorde seg etter å ha sett videoene, samt bevisstgjøring rundt hvor hyppig man blir eksponert for slike fremstillinger av kropp. Kan elevene møte denne eksponeringen annerledes neste gang? Hvordan påvirker eksponeringen elevenes eget syn på kropp? Dette var spørsmål vi ønsket å løfte frem under refleksjonsdelen.

Undervisningsopplegget ble gjennomført høsten 2023. Ettersom den aktuelle klassen hadde ulike opplegg som medførte oppløst timeplan enkelte uker, brukte vi mer enn fire uker på å gjennomføre alle øktene. På forhånd av gjennomføringen var vi blitt enige om å lede to undervisningsøkter hver, der begge fikk undervise én økt hver fra hver bolk. I de timene hvor den ene ledet undervisningen, var den andre av oss til stede som tilskuer. Klassens lærer var som nevnt til stede under alle økter, og skrev notater av tanker han gjorde seg om øktene underveis, som han tok opp under intervjuet. Gjennomføringen av undervisningsøktene gikk etter oppleggets plan, uten noen uforutsette komplikasjoner.

4.5 Produksjon av empirisk materiale

4.5.1 Intervjuguide

Da vi benytter kvalitative forskningsintervjuer som vår forskningsmetode, fant vi det hensiktsmessig å utarbeide intervjuguiden som en veiledning under de semistrukturerte intervjuene. Vi utarbeidet én intervjuguide til gruppeintervjuene med elevene, og én intervjuguide til intervjuet med læreren (vedlegg 5 og 6). Gjennom bruk av intervjuguidene under de semistrukturerte intervjuene, ble den overordnede tematikken vi ønsket å belyse brutt ned og organisert i mindre spørsmål, i tråd med metodologien foreslått av Dalen (2011). Vi åpnet opp for at intervjuene kunne ta flere retninger, og stilte eventuelle oppfølgingsspørsmål på plasser der dette var hensiktsmessig.

Vi valgte å strukturere intervjuguidene i tre deler. Det første temaet var bakgrunnskunnskap og tidligere erfaringer, da vi mener forkunnskaper potensielt kunne påvirke deltakernes refleksjoner og erfaringer rundt undervisningsopplegget. Eksempel på spørsmål innenfor denne

kategorien var: «Har dere tidligere gjennomført undervisning i kroppsøving som dere mener kan knyttes til psykisk helse?». Videre hadde vi til hensikt å undersøke informantenes forståelse av læreplanen og rammene som omgir undervisningen, gjennom kompetansemål og undervisningsopplegg. Å se på informantenes forståelse av læreplan mente vi var sentralt for å oppnå en dypere innsikt i elevenes evne til å reflektere over undervisningens målsettinger og begrunnelser. Under denne kategorien stilte vi spørsmål som: «Hvordan opplevde dere å jobbe med dette kompetansemålet de siste fire ukene?». Til slutt ønsket vi å få frem deres refleksjoner rundt hvordan elevene erfarte selve undervisningsoppleggene, gjennom spørsmål som: «Hva sitter dere igjen med etter disse fire ukene?».

4.5.2 Pilotintervju

Postholm og Jacobsen (2021) viser til at et prøveintervju i forkant av det reelle intervjuet kan gi positive fordeler. Her vil en kunne teste ut om tematikken de aktuelle spørsmålene rommer er forståelig, og undersøke hvordan dialogen kan utvikle seg gjennom intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021). I forkant av våre intervju hadde vi valgt å gjennomføre to pilotintervju; ett med en lærerstudent og ett med en 18 år gammel gutt. Pilotintervjuet med lærerstudenten hadde som formål å undersøke hvorvidt tematikken i intervjuguiden til lærer var forståelig og brukbar. Pilotintervjuet med kroppsøvingslærerstudenten ble gjennomført uten noen bemerkninger, og intervjupersonen satt igjen med en god forståelse av hensikten bak de ulike spørsmålene.

Det andre pilotintervjuet vi valgte å gjennomføre var med en gutt som ikke er så mye eldre enn intervjupersonene i de to semistrukturerte intervjuene. For oss som forskere og utviklere av intervjuguiden, kan vi bli blendet av at meningsinnhold i spørsmål kommer som en selvfølge. For å sikre forståelse av elevenes kunnskap, valgte vi å gjennomføre pilotintervjuet med noen som var nærmere målgruppen i alder enn vi selv var. Hovedfokuset i dette pilotintervjuet ble derfor på formulering av spørsmål, og om vedkommende forstod meningsinnholdet i alle spørsmålene vi hadde utformet. Vi valgte å gjennomføre et individuelt pilotintervju, ettersom det i hovedsak var formulering av spørsmål vi ønsket bekreftelse på. Tilbakemeldinger fra intervjudeltakeren ga innspill om at spørsmål som rommet aktuelle kompetansemål var

vanskelig å huske. Her valgte vi derfor å skrive ut alle spørsmål som omhandlet begrep eller utdrag av læreplanen til de semistrukturerte gruppeintervjuene skulle gjennomføres senere.

4.5.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført de to påfølgende ukene etter undervisningsopplegget. Vi gjennomførte først intervjuet med klassens lærer. Dette var et bevisst valg fra vår side, da vi ønsket å bli bedre kjent med intervju-situasjonen før vi skulle gjennomføre gruppeintervju med elevene. Vi erfarte en gjennomgående flyt i alle intervjuene, hvor vi gikk mer i dybden på områdene vi opplevde at intervjupersonene hadde flere refleksjoner og tanker om. Informantene ble stilt en rekke oppfølgingsspørsmål gjennom alle tre intervjuene, men vi erfarte at intervjuguiden fungerte som en fin mal å følge. Etter erfaring fra pilotintervju hadde vi på forhånd skrevet ut spørsmålene som omhandlet kompetansemål og andre begrep fra læreplanen, som vi benyttet oss av under samtlige intervju. Dette er vi glade for at vi gjorde, da det virket som om både elevene og lærer opplevde det nyttig å kunne ha kompetansemålene og begrepene visuelt foran seg. Intervjuet med klassens lærer varte 48 minutter, mens gruppeintervjuene med guttene og jentene varte henholdsvis 33 og 37 minutter.

Intervjuene ble gjennomført uten noen uforutsette utfordringer. Før intervjuene startet informerte vi intervjupersonene om deres rettigheter i forbindelse med prosjektet, samt hvordan vi ville behandle taleopptak og datamateriale. Det var viktig for oss å skape trygge rammer rundt gjennomføringen av intervjuene, og vi fokuserte derfor på at intervjupersonene skulle være klare over prosessen videre. Deltakerne fikk mulighet til å stille eventuelle spørsmål knyttet til prosjektet og gjennomføring av intervju før vi startet opptaket.

Det ble brukt en lydbåndopptaker, utlånt av Universitetet i Agder for gjennomføring av både gruppe- og enkeltintervju. Anvendelsen av en lydbåndopptaker i gjennomføringen av et kvalitativt forskningsintervju gir en rekke betydningsfulle fordeler (Kvale & Brinkmann, 2022). Lydopptak muliggjør en nøyaktig og fullstendig dokumentasjon av hele intervjuprosessen. En fullstendig dokumentasjon innebærer at hver deltakers uttrykte tanker, følelser og svar blir bevart i sin opprinnelige form, hvilket er spesielt verdifullt i kvalitative studier hvor detaljerte,

kontekstuelle nyanser er av stor betydning (Kvale & Brinkmann, 2022). I tillegg gir lydopptak muligheten for en objektiv gjennomgang og analyse av intervjuene i etterkant, noe som reduserer risikoen for forvrengning av deltakernes utsagn. Vi erfarte at det å bruke lydopptaker var viktig for å sikre integriteten og reliabiliteten til forskningsresultatene. Lydopptak ga oss anledning til å fokusere mer på selve intervjuprosessen og mindre på notattaking, noe som kan øke kvaliteten på interaksjonen med deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2022).

4.5.4 Transkripsjon

I etterkant av intervjuene ble opptakene transkribert. Gjennom transkripsjon går intervjuresultatene fra muntlig til skriftlig form, slik at de er bedre egnet for videre analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2022). Gjennomføringen av transkripsjonen var tidkrevende. Vi har ikke transkribert intervjuer tidligere, og brukte litt tid på å bli kjent med hvordan det skulle gjøres. På bakgrunn av anbefaling fra Kvale og Brinkmann (2022) valgte vi å gjengi intervjuene ordrett i transkripsjonen, med utgangspunkt i skriftlig form. Vi har valgt å utelukke ord som ikke hadde noen innholdsmessig betydning, som “eh”, intonasjonsmessige understrekinger og følelsesmessige reaksjoner som latter og sukk. Vi gjennomførte hele transkripsjonsprosessen sammen, for å sikre korrekt gjengivelse. I gruppeintervjuene var det sekvenser hvor intervjupersonene snakket fort og noe om hverandre. Her brukte vi god tid til å lytte gjennom opptakene flere ganger for å få med oss alle utsagn. Etter at vi hadde gjennomført all transkripsjon, leste vi gjennom alle intervjuene samtidig som vi lyttet til opptakene for å sikre at transkripsjonen var korrekt. Vi endte opp med totalt 72 sider etter gjennomført transkripsjon.

4.6 Analyse

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for valg av metode for analyse av transkribert empiri. Vi har valgt å benytte oss av en reflektiv tematisk analyse, i henhold til Braun og Clarke (2022). Vi vil presentere hvordan vi har gjennomført den reflektive tematiske analysen steg for steg, samt kvalitetssikring av selve gjennomføringen ved å løfte frem den reflektive tematiske analysens troverdighet.

4.6.1 Refleksiv tematisk analyse

Braun og Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse er en videreutvikling av deres første redegjørelse for tematisk analyse. Refleksivitet handler om å omfavne en kritisk refleksjon av vår rolle som forskere, og blir ifølge Braun og Clarke (2022) løftet frem som nøkkelen til en god kvalitativ analyse. Forskerens subjektivitet vil være et viktig verktøy i kodingen, ettersom tilnærmingen forestiller at *mening* ikke kan bli konstruert i data, men vil bli til gjennom en fortolkende praksis og prosess (Braun & Clarke, 2023). Subjektiviteten vi som forskere har vil således fungere som en mulighet for en allsidig og autentisk analyse av datamateriale fremfor en begrensende faktor (Braun & Clarke, 2022).

Det er viktig å poengtere at selv om refleksiv tematisk analyse blir løftet frem som én tilnærming innenfor tematisk analyse, finnes det flere ulike måter å bruke refleksiv tematisk analyse på (Braun & Clarke, 2022). Fleksibiliteten i refleksiv tematisk analyse krever en gjennomgående refleksjon over hvordan man som forsker gjennomfører analysen. Det å reflektere over eget ståsted som forsker skal kunne bidra til å vise hvordan våre oppfatninger og tanker har betydning for forskningsprosessen. I tillegg skal refleksjonen kunne gi et bilde av at vi er subjektive i forskningsprosessen, noe som kan være hensiktsmessig for andre å bli bevisstgjort om (Braun & Clarke, 2022). Det å reflektere rundt vårt ståsted og subjektivitet i forskningsprosessen, vil således kunne være en styrke for studiens troverdighet (Braun & Clarke, 2022).

4.6.2 Refleksiv tematisk analyse steg for steg

Fase 1 i den tematiske analysen handler om å bli kjent med prosjektets datamateriale (Braun & Clarke, 2022). I denne fasen leste vi igjennom transkripsjonen flere ganger for å få en tydelig oversikt over innhold i materialet. Gjennom prosessen har vi både hørt over lydopptak fra intervjuene våre, samt lest igjennom transkripsjon av intervjuene flere ganger. For oss har det vært sentralt å jobbe oss gjennom denne fasen sammen, for å sikre at våre subjektive tolkninger av det empiriske materiale var av tilnærmet lik oppfatning.

I **fase 2** brukte vi kjennskapen vår til datamaterialet, og jobbet mot å lage de første kodene. Arbeidet i fase 2 er systematisert, hvor en kontinuerlig vil lete etter å identifisere koder som kategoriseres som interessante, relevante eller meningsfulle for studiens formål (Braun & Clarke, 2022). Fokuset i fase 2 var spesifikt, med et mål om å finne enkelte konsepter eller meninger. Det er viktig å poengtere at koder ikke er det samme som tema. Kodene skal dekke enkelte meninger, og ikke fungere som overordnede tema som dekker flere perspektiver. At kodene representerer enkle meninger er for å sikre et differensiert resultat av koder (Braun & Clarke, 2022). I refleksiv tematisk analyse kan kodingen være semantisk eller latent, eller en kombinasjon av disse. Den semantiske kodingen bærer preg av koder som er hentet eksplisitt fra datamateriale, mens den latente kodingen leter etter underliggende meninger og tolkninger fra datamateriale (Braun & Clarke, 2022). Kodene våre er både semantiske og latente, og kombinerer både underliggende meninger og eksplisitte utsagn. Gjennom kodingen skaffet vi en grov oversikt over materialet ved å markere utsagn som var aktuelle med hensyn til problemstillingen, slik som for eksempel "*Hvis du blir inkludert så får du kanskje en god følelse inni deg*" og "*Jeg tror det er lurt å knytte det opp mot noe aktivitet, for det er jo det de vil*". Disse utsagnene fikk koder som "*Positive erfaringer knyttet til inkludering*" og "*Ønske om fysisk aktivitet*". Vi har samarbeidet om å kode alt datamateriale, ettersom vi ikke har gjennomført en refleksiv tematisk analyse tidligere.

Vi valgte å gjennomføre kodingen vår i Microsoft Word. Kodene ble markert som kommentarer i dokumentene for transkripsjonen. Bakgrunn for valg av koding i Word bygger på at vi både har best kjennskap til dette programmet, og at vi i tillegg ikke hadde et spesielt stort datasett vi skulle kode (Braun & Clarke, 2022). Braun og Clarke (2022) løfter også frem kritikk knyttet til koding i programmer som Nvivo. Her vises det til at programmet kan bli for "upersonlig", og at det kan være utfordrende å jobbe med datamateriale på en autentisk og skapende måte under kode-prosessen (Braun & Clarke, 2022). Vi prøvde oss på Nvivo, men opplevde at programmet kunne vært mer nyttig dersom vi hadde hatt et større datamateriale vi skulle analysert. Kodingen i Microsoft Word var for oss både effektiv og lett anvendelig.

I **fase 3** var målet å identifisere gjennomgående mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Med utgangspunkt i kodene som kom frem i fase 2, så vi i fase 3 se etter mønstre som kunne gi relevante svar knyttet til vårt forskningsspørsmål. Det er viktig å påpeke at mønstre og tema som ble identifisert i fase 3 ikke var tema som “ventet” på å bli oppdaget i datamateriale, men som ble konstruert av oss, basert på data, forskningsspørsmål og kunnskapen vi allerede hadde (Braun & Clarke, 2022). I fase 3 startet vi med å markere de forskjellige kodene med ulike farger, hvor uttalelser som uttrykte like oppfatninger, eller kunne kategoriseres innenfor samme tematikk, ble markert i samme farge. Videre utarbeidet vi et tankekart, slik også Braun og Clarke (2022) anbefaler. Tankekartet gjorde det lettere å se hvilke koder som kunne utgjøre foreløpige kandidat-tema. Kandidat-temaene er potensielle hovedtema, eller overordnede tema, som kan utgjøre resultatet av analysen (Braun & Clarke, 2022). Disse kalles for kandidat-tema, da de under fase 3 kun er forslag til tema vi kan ta med i det endelige resultatet etter den tematiske analysen. Ettersom den refleksive tematiske analysen er en iterativ prosess, kunne vi som forskere gå flere runder med hvilke temaer som på best mulig måte fanget mest av refleksjonene som kom frem i intervjuene. Fase 3 legger på denne måten til rette for at vi som forskere ikke skal ta noen forhastede beslutninger knyttet til hvilke tema vi velger som endelige for analysen. Under fase 2 kom vi frem til koder som blant annet *“Positive erfaringer knyttet til fysisk aktivitet”* og *“Fysisk aktivitet er gøyere enn teori”*. I fase 3 identifiserte vi likhetstrekk mellom flere av disse kodene, og vi valgte derfor å forme kandidat-tema basert på disse. Etter prosessen endte vi med 10 mulige kandidat-tema. Eksempelvis ble kodene nevnt ovenfor samlet under kandidat-temaet *“En undervisning hvor elevene verdsetter å være i bevegelse”*. Ettersom den refleksive tematiske analysen er en iterativ prosess, har vi gjennom alle fasene kunne gått tilbake for å se om det var noe vi hadde gått glipp av, eller som vi på et senere tidspunkt kanskje ville sett på som mer verdifullt for vårt forskningsspørsmål enn først antatt.

Fase 4 i den tematiske analysen går ut på å trekke linjer mellom de utviklede temaene og datamateriale som en helhet (Braun & Clarke, 2022). I denne fasen siktet vi mot å kvalitetssjekke at temaene gjenspeilet de ulike kodene og meningene som kom frem i de tidligere fasene. Her luket vi ut de temaene som ikke nødvendigvis representerte et av de

gjennomgående mønstrene i datamaterialet, og noen av temaene ble også bli delt opp i nye tema der dette passer bedre (Braun & Clarke, 2022). Én av grunnene til at enkelte tema ble forkastet, var at de ikke var relevante for forskningsspørsmålet vi ønsket å besvare. Ved å kvalitetssikre at temaene våre matchet forskningsspørsmålet, ville den refleksive tematiske analysens troverdighet kunne styrkes (Braun & Clarke, 2023). Etter at temaene nå var spisset og tilpasset, startet vi å danne oss et overordnet bilde over de ulike mønstrene og forholdet mellom dem (Braun & Clarke, 2022).

I fase 4 ble det viktig å klargjøre hva som avgrenset et tema fra et annet. Samtidig opplevde vi at flere av temaene delte likhetstrekk, og vi så det derfor naturlig å slå de sammen. Vi slo blant annet sammen *“Arbeid med inkludering og samarbeid”* og *“Opplevelse av å ha en viktig rolle”*, fordi vi syntes temaene hadde en sterk sammenheng. Vi valgte derfor å samle temaene under *“En undervisning hvor elevene opplever at alle kan bidra”*. Etter arbeidet i fase 4 satt vi igjen med tre hovedtema (Presentert i “Figur 1”). De tre hovedtemaene fra fase 4 definerte vi som *“En undervisning hvor elevene opplevde en kombinasjon av refleksjon og bevegelse som gøy, lærerik og annerledes”*, *“En undervisning hvor elevene opplever at alle kan bidra”*, og *“En undervisning hvor elevene opplevde å bevisstgjøres på sosiale mediers påvirkning”*. Vi brukte tankekart for å lage en oversikt over de ulike temaene, for å enklere kunne visualisere resultatene.

Fase 5 i den refleksive tematiske analysen går ut på å navngi tema (Braun & Clarke, 2022). I denne fasen dypdykket vi i de ulike temaene vi hadde identifisert, og jobbet mot å stille spørsmål rundt hvorvidt navnet på temaene dekket selve kjernen de omhandler. Spørsmål som *“hvilken historie forteller dette temaet?”* og *“hvordan passer dette inn i prosjektets overordnede tema?”* var sentrale å stille seg (Braun & Clarke, 2022). I arbeid med fase 5 utarbeidet vi først fengende titler som tok utgangspunkt i utsagn fra intervjudeltakerne, som eksempelvis *“WOW, alle har faktisk en plass og noe å bidra med”*. Etter videre arbeid med de ulike temaene, endte vi opp med å beholde titlene vi i utgangspunktet hadde utarbeidet, fordi vi opplevde at titlene i større grad gjenspeilet temaenes innhold. De endelige temaene er tidligere nevnt ovenfor (Presentert i “Figur 1”).

Analysens siste fase, **fase 6**, handler om å samle alle trådene vi har jobbet med gjennom prosessen (Braun & Clarke, 2022). I den sjette fasen var det nå tid for å samle de ulike tankene og skrivingen som var blitt gjort tidligere i prosessen, og forme dette mot et ferdig produkt. Formålet med fase 6 er å vise et bilde av hvordan den reflekssive tematiske analysen har blitt gjennomført, samt redegjøre for hvilke funn som er blitt gjort (Braun & Clarke, 2022). Resultatkapittelet vil utgjøre den reflekssive tematiske analysens sjette fase.

4.6.3 Den reflekssive tematiske analysens troverdighet

Gjennom arbeid med den reflekssive tematiske analysen, har vi tatt utgangspunkt i å jobbe tett opp mot Braun og Clarke (2023) sine anbefalinger for kvalitetssikring av analysen. Braun og Clarke (2023) viser 20 utviklede anbefalinger for å gjennomføre tematisk analyse med høy kvalitet. Det er viktig å understreke at disse anbefalingene ikke er ment å være universelle retningslinjer, men heller retningsgivende prinsipper som må tilpasses den konkrete konteksten og tidsperioden for forskningen. Disse anbefalingene tar sikte på å bistå forskere i å (i) velge den mest passende typen tematisk analyse, (ii) metodiske betraktninger rundt bruk av tematisk analyse, (iii) kvalitetstiltak og praksis og (iiii) rapportering av analyse (Braun & Clarke, 2023).

I vårt arbeid med reflekssiv tematisk analyse som analyseverktøy har det vært viktig å kunne kvalitetssikre gjennomføring og bruk i de anbefalingene Braun og Clarke (2023) kommer med. Når det gjelder å velge den mest passende typen tematisk analyse, anbefaler Braun og Clarke (2023) å starte med å definere både mål og formål med forskningsprosjektet. Vi valgte den reflekssive tematiske analysen, ettersom vi her fikk mulighet til å reflektere omkring vår subjektivitet. Braun og Clarke (2023) anbefaler det å reflektere omkring vitenskapsteoretisk ståsted og betydningen dette kan ha for analysen (Braun & Clarke, 2023). Det å være bevisst over hvilket vitenskapsteoretisk ståsted vi som forskere identifiseres med, kan også være viktig for forståelsen av prosjektets form og utvikling (Braun & Clarke, 2023). Vi har valgt å derfor rette fokus mot å synliggjøre vårt vitenskapsteoretiske ståsted.

Innenfor metodiske betraktninger peker Braun og Clarke (2023) på at det er viktig å gjøre rede for hvilken tematisk analyse man har valgt som forsker. I tillegg understrekes viktigheten av å gjøre rede for, samt diskutere hvordan man faktisk har gjennomført analysen, fremfor å kun nevne stegene i analysen (Braun & Clarke, 2023). Vi har derfor gjort rede for de ulike fasene refleksiv tematisk analyse består av, samt hvordan vi har jobbet gjennom fasene. Det oppfordres videre til å reflektere rundt konsepter som er med på å farge analysen, noe vi har valgt å trekke inn i kapittel om metodisk diskusjon (Braun & Clarke, 2023).

Innenfor den refleksive tematiske analysen anbefaler Braun og Clarke (2019) å både reflektere over vår posisjon som forskere knyttet til prosjektet og funn, samt den refleksive tematiske analysen som prosess. På denne måten vil en kunne kvalitetssikre at den refleksive tematiske analysen gjennomføres på en hensiktsmessig måte (Braun & Clarke, 2019). Det har vært viktig for oss som forskere å synliggjøre vårt vitenskapsteoretiske ståsted, samt å reflektere rundt hvordan vår forforståelse kan ha påvirket gjennomføring og perspektiv vi bærer med oss. Videre peker også anbefalingene på viktigheten av å bruke et språk som stemmer overens med typen tematisk analyse, for å kunne vise til forskningens pålitelighet. Vi har gjennomgående stoppet opp og stilt spørsmål rundt hvordan vi skal gjennomføre den refleksive tematiske analysen på en mest mulig hensiktsmessig måte. Ved å lene oss på de anbefalingene Braun og Clarke (2022) kommer med, opplever vi at vi har støtte i de valgene vi har tatt gjennom analyseprosessen.

Til slutt, under rapportering av analysen, løfter Braun og Clarke (2023) frem viktigheten av en klar oversikt over temaene som har dukket opp etter analysen. Vi har valgt å visualisere våre funn gjennom et oversiktlig tankekart (*figur 1*). Her vises de tre hovedtemaene. Innunder rapportering av analysen pekes det også på å sørge for at de ulike temaene er navngitt ordentlig. Navnet bør ideelt fange nøkkelkonseptet og kjernen til temaet (Braun & Clarke, 2023). I tillegg må innholdet i hvert tema passe forskningsprosjektets forskningsspørsmål, noe vi gjennom en iterativ prosess opplever at vi har kommet frem til.

4.7 Etiske overveielser

4.7.1 Etisk godkjenning av SIKT og FEK

Ifølge SIKT skal alle forskningsprosjekter som behandler personopplysninger meldes til personvernombudet for (Postholm & Jacobsen, 2021). Ettersom vi innhentet sensitive opplysninger fra våre deltakere, var vi avhengige av formell godkjenning fra to sentrale instanser: Kunnskapssektorens tjenesteleverandører (SIKT) og den etiske komitéen ved Fakultetet for helse- og idrettsvitenskap (FEK) før prosjektets oppstart. FEK utførte en etisk vurdering for å avgjøre prosjektets forsvarlighet i henhold til etiske retningslinjer.

4.7.2 Forskningsetiske prinsipp

Det finnes en rekke forskningsetiske prinsipp som må følges under forskning på mennesker. Prinsippene er utarbeidet for å sikre at deltakere bevares på en god måte, samt at prosjektet gjennomføres hensiktsmessig (Postholm & Jacobsen, 2021). I dette kapittelet vil vi gjøre rede for sentrale aspekt innenfor forskningsetiske prinsipp som vi har tatt stilling til gjennom vårt forskningsprosjekt.

4.7.2.1 Informert samtykke

For å skulle gjennomføre forskningsprosjektet er det en rekke forskningsetiske prinsipper man må ta hensyn til når man forsker på mennesker. Retningslinjene for de forskningsetiske prinsippene inneholder blant annet krav om tilstrekkelig informasjon om prosjektet til deltakere (Postholm & Jacobsen, 2021). I vårt forskningsprosjekt var det sentralt å formidle informasjonsskrivet til både elever og foresatte, ettersom deltakerne var mindreårige. Skrivet inneholdt informasjon om oss som forskere, prosjektets formål, deltakernes rettigheter og mulighet for å samtykke til intervju. Skjemaet skulle bidra til å informere om studiens formål, samt beskyttelse av deltakernes rettigheter i tråd med gjeldende etiske standarder. Deltakernes rettigheter omfatter blant annet retten til innsyn i personvernopplysninger og muligheten til å trekke tilbake sitt samtykke gjennom hele forskningsperioden. Samtykkeskjema omtaler prosjektet som «selvbilde, identitet og kritisk tenkning i kroppsøving». Ettersom skjemaet ble utarbeidet i en tidlig fase av forskningen, har vi i ettertid endret ordlyden i prosjektet. Endringen har dog ikke fått noen konsekvenser for deltakere eller gjennomføring, da planen rundt dette

har vært lik hele veien. Totalt antall innleverte samtykkeskjema var 10. Blant disse ble fire jenter og fire gutter tilfeldig valgt ut, og så rekruttert til deltakelse i intervju.

4.7.2.2 Privatliv, konfidensialitet og korrekt gjengivelse

I vår transkripsjon av de kvalitative forskningsintervjuene har vi valgt å legge betydelig vekt på konfidensialitetsaspekter, noe som er i tråd med prinsippene fremmet av Kvale og Brinkmann (2022). Mange av de tematiske områdene som våre intervjuer berørte, kan bli oppfattet som sensitive, og det var derfor avgjørende å ivareta og beskytte intervjupersonenes integritet i hele forskningsprosessen, både før, under og etter selve intervjuene. For å oppnå dette har vi implementert en strategi som involverer fullstendig anonymisering av intervjupersonene.

Da vi startet transkripsjon av intervjuene, valgte vi å kalle de ulike intervjupersonene for upersonlige titler som “Elev 1”, “Elev 2” og “Lærer”. Etter at vi hadde transkribert ferdig de tre intervjuene, gikk vi over til å tildele intervjupersonene hvert sitt pseudonym. På denne måten er det ingen direkte kobling mellom intervjupersoner og pseudonym. I forkant av intervjuene opplyste vi også om at vi ikke ønsket at det skulle brukes navn i svarene som kom frem, noe som skulle være med på å sikre intervjupersonenes anonymitet.

Det var sentralt for oss å jobbe mot en sikring av fokus på konfidensialitet under gjennomføring av undervisningen, intervjuene og transkripsjonene. Lydopptak og transkripsjon ble derfor lagret trygt, og vil slettes ved forskningsprosjektets avslutning i juni 2024. Kvale og Brinkmann (2022) løfter frem dette som viktige etiske tiltak i arbeid med mennesker. Vi ønsket at prosjektet skulle være etisk forsvarlig, og at samtlige deltakere skulle oppleve at de i størst mulig grad ble ivaretatt gjennom hele prosjektet. Gjennom transkripsjonen var vi opptatte av å ikke oppbevare lydopptakene noe annet sted enn på den aktuelle lydopptakeren vi hadde anvendt. Etter at transkripsjonene var ferdig, leverte vi lydopptakeren til prosjektansvarlig Erik Aasland ved Universitetet i Agder for lagring og senere permanent sletting av opptakene.

Prosessen med å transkribere intervjuene ordrett var tidskrevende, men noe vi så på som viktig for å sikre korrekt gjengivelse. Ettersom det var intervjupersonenes refleksjoner og svar som la grunnlaget for videre arbeid med resultatet i forskningsprosjektet, var det viktig for oss å jobbe grundig med at transkripsjonen ble korrekt gjennomført og intervjusvarene korrekt gjengitt. På denne måten forhindret vi eventuelle bias som kunne oppstå dersom vi utelukket ord i transkriberingsprosessen.

4.7.2.3 Asymmetrisk maktforhold

Videre var det en prioritert hensikt for oss å adressere problematikken rundt i hvilken grad et asymmetrisk maktforhold potensielt kunne påvirke elevens deltakelse i vårt prosjekt. Som påpekt av Kvale og Brinkmann (2022), er det et innebygd asymmetrisk maktforhold til stede i alle kvalitative forskningsintervjuer, ettersom forskerne besitter en høyere grad av vitenskapelig kompetanse og dermed styrer retningen intervjuene tar. I tillegg kan et asymmetrisk maktforhold bidra til at elever opplever at lærers involvering i prosjektet kan påvirke til økt press rundt deltakelse.

Etter innsendt søknad til Fakultetets etiske komite (FEK) fikk vi spørsmål rundt hvordan vi kunne arbeide mot et potensielt asymmetrisk maktforhold. For å motvirke at dette maktforholdet skulle påvirke elevenes vilje til deltakelse, valgte vi bevisst å tydeliggjøre at deres deltakelse i våre undersøkelser ikke ville ha noen innvirkning på deres faglige vurdering innen kroppsøving. Dette prinsippet reflekterer det etiske rammeverket betegnet som "velgjørenhet" (Kvale & Brinkmann, 2022). Vårt mål var å sikre at den kunnskapen elevene tilegnet seg som følge av deltakelsen, ville veie tyngre enn eventuelle negative konsekvenser som potensielt kunne oppstå i kjølvannet av studien. Dersom en nøye avveining indikerer at de positive resultatene overgår potensielle ulemper, ville gjennomføringen av studien være berettiget i samsvar med den etiske vurderingen (Kvale & Brinkmann, 2022). Gjennom prosjektet opplevde vi ingen komplikasjoner rundt et potensielt asymmetrisk maktforhold.

4.8 Studiens gyldighet og troverdighet

I dette kapitlet vil vi gjennom validitet og reliabilitet synliggjøre valg vi har gjort både før og under studien for å styrke kvaliteten. Vi ønsker med dette å løfte frem studiens gyldighet og troverdighet, slik anbefalt av Postholm og Jacobsen (2021). Vi vil også gjennomføre en metodisk diskusjon i kapittel 6.2 for å videre løfte frem styrker og svakheter ved studiens metode.

4.8.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2018) definerer validitet som gyldighet, og ønsker å avmystifisere valideringsbegrepet gjennom syv stadier. De syv stadiene for validering inkluderes for å sikre studiens gyldighet. Kvalitetssikringen deles inn i tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2018). Valideringsprosessen Kvale og Brinkmann (2018) beskriver tar i hovedsak utgangspunkt i intervjuundersøkelser. Vi ser det relevant å inkludere en gjennomgang av stadiene opp mot vår studie, for å kunne si noe om gyldigheten i forbindelse med gjennomføring av intervjuene våre. På denne måten vil vi kunne jobbe mot å undersøke eventuelle feilkilder, samt jobbe mot falsifiseringsbestrebelse av studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2018).

Å tematisere handler om at gyldigheten tar utgangspunkt i sammenheng mellom gode kilder til teori og tidligere forskning, samt en logisk sammenheng til studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2018). Vi har valgt å inkludere relevant forskning og teori, som vi mener er hensiktsmessig sett i lys av problemstillingens tematikk. Tidlig i forskningsprosessen hadde vi også inkludert forskning omkring implementering av læreplan og teori om identitetsutvikling, hvilket vi valgte å utelate etter gjennomføring av intervju og analyse av funn. Slik styrkes vår sammenheng mellom kvalitet på inkludert teori og forskning, og funn i metodisk gjennomføring.

Planlegging går ut på at gyldigheten av den kunnskapen som produseres bestemmes av kvaliteten på studiens metode (Kvale & Brinkmann, 2018). Videre synliggjør Kvale og

Brinkmann (2018) at metode og gjennomføring bør vurderes nøye, og være fordelaktig for både intervjuperson og studiens formål. Det har vært viktig for oss å bevare deltakernes trygghet, og sørge for å minimalisere konsekvenser ved deltakelse. Herunder kommer viktigheten av personvern og anonymisering frem.

Intervjuing tar utgangspunkt i intervjudeltakernes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2018). Det å gjennomføre to gruppeintervju mener vi la til rette for å sikre svarenes troverdighet. På denne måten hevder vi at mulige påvirkninger under intervjuets gjennomføring således ikke la føringer for resultatet vi endte opp med. Vi kunne på denne måten også sammenligne gjennomføring og svar fra intervjuene for å se om det var noe som avvek fra det ene intervjuet til det andre. Intervjuet med klassens lærer ble gjennomført alene, da vi kun hadde engasjert én lærer til deltakelse.

Kvalitetssikring i tilknytning til transkribering handler om gyldigheten i overgang fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2018). Ettersom vi ikke hadde gjennomført transkribering av intervju tidligere, var det sentralt for oss å sette oss inn i hvordan vi skulle transkribere på en mest mulig hensiktsmessig måte. Med støtte i Kvale og Brinkmann (2018) tok vi valg om hvordan transkriberingen skulle gjennomføres, herunder hvor detaljert transkriberingen skulle foregå. Vi valgte i tillegg å gjennomføre all transkribering sammen, for å sikre korrekt gjengivelse.

Analysering går ut på hvorvidt spørsmålene som blir stilt under intervjuene er gyldige, og om fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2018). For å arbeide mot gyldighet gjennom analysering, mener vi at vi har tatt fornuftige valg ved å gjennomføre pilotintervju i forkant av intervjuene. På denne måten fikk vi kartlagt sentrale områder vi bør rette fokus på, som synliggjøring av kompetansemål og andre sentrale begrep.

Validering handler om å vurdere hvilke former for validering som er hensiktsmessig for studien vår (Kvale & Brinkmann, 2018). Under gjennomføring av studien har vi reflektert omkring

hvordan vi kan styrke kvaliteten på prosjektet. Blant annet ønsket vi å løfte frem hvordan arbeid med refleksivitet har påvirket gjennomføring og resultat. Styrker ved metode er videre diskutert gjennom kvalitetssikring av refleksiv tematisk analyse og i metodisk diskusjon.

Rapportering handler om å vurdere i hvilken grad en rapport gir en gyldig beskrivelse av hovedfunnene (Kvale & Brinkmann, 2018). I tilknytning til rapportering har vi valgt å benytte oss av den refleksive tematiske analysen. Her satt vi oss grundig inn i Braun og Clarke (2022) sin veileder for en gyldig gjennomføring av analysen. På denne måten har vi jobbet mot at vårt resultatkapittel gjenspeiler selve kjernen i funnene fra intervjuene.

4.8.2 Reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) bygger reliabilitet i forskning på studiens troverdighet og pålitelighet. Videre handler reliabilitet ifølge Postholm og Jacobsen (2021) om oppgavens resultater er reproduserbare. Å skulle reproducere resultater fra vår studie vil være utfordrende, da møtet mellom oss som forskere og våre deltakere vil være vanskelig å skulle iscenesette på nytt (Postholm & Jacobsen, 2021). Dette handler om at vi er erfarende og utviklende mennesker, som vil kunne ha nye refleksjoner omkring hva virkelighet er ved en eventuell ny gjennomføring. Etersom resultatet ikke identisk kan reproduseres, vil det i kvalitative studier være sentralt å reflektere over forskerens påvirkning, samt å synliggjøre forskningsprosessen slik at andre kan reflektere omkring den (Postholm & Jacobsen, 2021).

Gjennom den refleksive tematiske analysen legger vi til rette for å kunne reflektere omkring vår subjektive posisjon som forskere, slik Postholm og Jacobsen (2021) argumenterer for at kan bidra til å belyse oppgavens pålitelighet. Ved å velge den refleksive tematiske analysen som metode for bearbeiding av empiri, tar vi et aktivt valg om å involvere vår subjektivitet i forskningsprosessen. Vi erkjenner at vår forforståelse av tematikken har påvirket valg vi har tatt gjennom prosjektet. Braun og Clarke (2022) viser at å reflektere omkring vår subjektivitet og refleksivitet som forskere, vil kunne synliggjøre prosessen på en oversiktlig måte for andre lesere ved å være så transparente som mulig. I lys av Braun og Clarke (2023b) sin anbefaling mot kvalitetssikring av den refleksive tematiske analysen, synliggjør vi etiske betraktninger og

grep vi har tatt stilling til gjennom forskningsprosessen. På denne måten vil det være enklere for andre å kunne reflektere over studiens pålitelighet, ettersom vi har synliggjort de ulike valgene vi har tatt.

I tilknytning til spørsmål rundt reproduksjon av studiens resultat og funn, ser vi med kritiske blikk på oss selv som forskere. Kvale og Brinkmann (2018) synliggjør at dersom vi vurderer vår egen forskning, vil vi kunne avgjøre sannsynligheten for at informantene ville delt lignende erfaringer dersom andre forskere hadde gjennomført prosjektet. Vi kan ikke si noe sikkert om hvilke resultater andre forskere ville fått gjennom den samme studien, men vi ønsker å løfte frem valg vi har gjort for å sikre en trygg og transparent gjennomføring. Blant annet mener vi valget om å jobbe mot trygge rammer rundt intervjusituasjonene la til rette for autentiske svar fra intervjudeltakerne. Vi gjennomførte intervjuene på deltakernes respektive skole, samt pilotintervju i forkant. Ved å gjennomføre pilotintervju, erfarte vi at vi var trygge i situasjonen som forsker og intervjuer. Vi har tidligere trukket frem hvordan subjektiviteten vår er med oss gjennom studien, og et intervju vil derfor alltid være unikt. Vi stiller oss kritiske til om spørsmålene vi stilte kunne være ledende, da vi selv erkjenner at vi hadde svar vi gjerne ønsket å få frem i studien. Herunder ønsket vi særlig å finne svar på om elevene opplevde undervisningsopplegget som noe positivt. Dog mener vi at vi har reflektert rundt vår rolle som forskere, og at vi derfor kan stå innenfor de erfaringene vi sitter igjen med etter endt intervjuperiode, som synliggjør et bredt spekter av erfaringer.

5.0 Presentasjon av funn

Her vil vi presentere våre funn. Formålet med studien er å undersøke lærer og elevers erfaringer med et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i en salutogen helseforståelse. Vi identifiserte tre tema basert på den refleksive tematiske analysen av intervjuene; (i) en undervisning hvor elevene opplevde en kombinasjon av refleksjon og bevegelse som gøy, lærerik og annerledes, (ii) en undervisning hvor elevene opplevde at alle kan bidra, og (iii) en undervisning hvor elevene opplevde å bevisstgjøres på sosiale mediers påvirkning. Temaene har til hensikt å beskrive erfaringene informantene gjorde seg knyttet til arbeid med en salutogen helsetilnærming i undervisning.



Figur 1: Funn etter reflektiv tematisk analyse som illustrerer informanters erfaringer av undervisningsopplegget

5.1 En undervisning hvor elevene opplevde en kombinasjon av refleksjon og bevegelse som gøy, lærerik og annerledes

Temaet tar for seg informanters opplevelse av å gjennomføre praktiske økter hvor elevene er i bevegelse, samtidig som de skal reflektere omkring tematikk som berører selvbilde, identitet og kritisk tenkning, slik kompetansemålene beskriver (Kunnskapsdepartementet, 2019).

På spørsmål om hva elevene opplevde som positivt med undervisningsøktene, uttrykte samtlige elever at de var glade for at øktene besto av fysisk aktivitet. De påpekte at det var viktig for dem at de fikk bevegde seg i undervisningstimene. Elevene var enstemmige på spørsmål om de

så det som en fordel at undervisningsøktene var lagt til praktiske økter. Emma understrekte at det var fint at øktene "ikke gikk helt bort fra gym", ved at det fortsatt var mye fysisk aktivitet samtidig som det var et nytt fokus hvor de i større grad skulle reflektere. Hun understrekte videre at det var svært viktig at det var praktisk bare for å "ha noe annet enn de andre fagene". Jakob på sin side opplevde at det at de fikk bevege seg gjorde undervisningen mer motiverende. Flere elever brukte ordet "gøy" når de beskrev undervisningsøktene. Elevene løftet frem at det som var "gøy" var hvordan kjente aktiviteter endret seg når fokuset for undervisningen var annerledes. Herunder påpekte elevene at det var lærerikt å reflektere omkring en tematikk de aldri hadde vært innom tidligere i kroppsøvingsfaget, samtidig som de fikk utløp for energi gjennom å være i bevegelse.

Videre ga flere elever uttrykk for at de tror læringsutbyttet i øktene ble større ved å kombinere refleksjon og bevegelse. De påpekte at de er mer "påskrudd" i gymsalen enn i klasserommet. Elevene understrekte at det er lettere å spore av i et klasserom, enn i en gymsal. At vi gjennomførte undervisningsøktene praktisk i en gymsal, gjorde ifølge både Emma og Ole, at de fulgte bedre med. Alex ga uttrykk for at han blir mer våken av å være i fysisk aktivitet, og at han trolig ville blitt mer trøtt, og derfor ikke fått inn alt, dersom undervisningen hadde foregått teoretisk i et klasserom. Flere elever påpekte at kroppsøving oppleves som et avbrekk fra vanlig undervisning, hvor "det er lov å bevege seg og få ut litt energi", og at det derfor var svært viktig for dem gjennom forskningsprosjektet at undervisningen beholdt rammene om fysisk aktivitet. Flere utsagn omhandler hvorfor fysisk aktivitet i øktene var så viktig for elevene:

Jeg tror at når man har det gøy, så lærer man mye mer av det enn hvis man sitter og hører på noen snakke [...] Hvis man er i bevegelse og har det gøy er det mer sånn du vil faktisk gjøre det bra. Du vil følge med.

(Emma)

Hvis du i hvert fall liker gym, så føler jeg det var mye lettere å lære dette i gymsalen, enn i et vanlig klasserom.

(Ole)

På videre spørsmål om elevenes opplevelser av undervisningsopplegget, løftet elevene frem at undervisningen skilte seg fra deres vanlige undervisning. Ole påpekte at det som var annerledes var at "nå måtte vi tenke mens vi gjorde noe". Ole ga videre uttrykk for at i tidligere undervisning var det "bare vanlige aktiviteter", uten noen form for refleksjon. Jakob påpekte at det var en fin løsning at undervisningen besto av en kombinasjon av refleksjon og bevegelse. Han bekrefter at det er viktig å jobbe med temaene selvbilde, identitet og kritisk tenking "men kanskje ikke hele tida, for jeg syns jo også man skal få inn aktivitet". Videre sa Alex at deler av undervisningen var veldig lik, for de hadde jo hatt "cross-fit og sånn", men nå måtte de "reflektere imens og etter". Videre fikk Nora frem at tematikken omkring selvbilde og identitet tross alt er en del av faget, og at hun gjennom forskningsprosjektet fikk se hvordan de kunne jobbe praktisk med kompetansemålene. Hun påpekte at i tiden fremover skal de ha "vanlig gym", ikke teori, og at det derfor var viktig for dem å lære noe om kompetansemålene gjennom å være i bevegelse. Utsagnet "vanlig gym" fanget vår interesse, og fikk oss til å følge opp med spørsmål om hva Nora mente med dette. Nora beskrev et kroppsøvingsfag hvor elevene skal lære seg ulike idretter, med fokus på å utvikle gode ferdigheter.

Ettersom vi ønsket å utforske en undervisning som kombinerer refleksjon og bevegelse, så vi det interessant å spørre elevene hvilke tanker de gjorde seg rundt å vise kunnskap i øktene gjennom å være i bevegelse, samtidig som de skulle reflektere. Her fortalte Ali at han tror han kunne vist like mye kompetanse på en skriftlig prøve som i den praktiske økta vi gjennomførte. Jakob var delvis enig, og fulgte opp med at dersom de hadde fått en skriftlig prøve som omhandlet denne tematikken, hadde det vært positivt å få den praktiske opplæringen først. Han fortalte at en kombinasjon kunne bidratt til å lære fagstoffet enda grundigere. De fleste elevene ga imidlertid uttrykk for at de definitivt heller ville blitt vurdert i gymsalen gjennom praktiske økter. Jakob sa også at siden deler av undervisningsopplegget handler om kropp, så "bør vi jo være i bevegelse". Videre ga samtlige elever uttrykk for at en annen fordel med at

undervisningen var praktisk, var at elevene hadde muligheten til å vise innsats i øktene. Elevene påpekte at innsats tross alt er en del av vurderingen deres i kroppsøving, og at de gjennom de ulike bevegelsesaktivitetene fikk muligheten til å vise dette.

Lærer Frank var enig i at det var nyttig å legge undervisningen til praktiske undervisningsøkter, for “det er jo det de vil disse elevene”. Videre ga Frank uttrykk for at han tror det hjalp elevene å holde fokus gjennom øktene da de fikk være i gymsalen og bevege seg. Han sa at klasserommet ikke treffer elevene på samme måte som en gymsal. Han påpekte at han tror vi hadde mistet mange elever på veien hvis øktene ikke hadde bestått av fysisk aktivitet. Frank sier at det derfor generelt er viktig at timene gjennomføres i gymsalen. Han tror at det er en forutsetning for å lykkes med kroppsøving. Frank vektla videre at elevene ser på gymsalen som et fristed, hvor de får gjort noe annet enn de vanlige undervisningstimene i klasserommet. Frank påpekte at han derfor tror vi traff godt med undervisningsopplegget vårt, fordi vi kombinerte “det de vil” (fysisk aktivitet), samtidig som vi fikk “lurt inn” refleksjon. Tankene til Frank omkring praktiske kontra teoretiske økter, samsvarer med utsagnene til elevene som vi har nevnt ovenfor. Videre understrekte Frank at han opplever at veldig mange elever ønsker å ha kroppsøving, noe han mener bidrar til at elevene er med uansett aktivitet:

De er jo veldig glad i å være i aktivitet disse elevene. Nesten uansett hva man velger og kommer med, så deltar de jo. Det er det som er så rart. Det er veldig få som ikke deltar i gym her.

(Frank)

Frank trakk spesielt frem økta hvor elevene skulle ta stilling til ulike påstander, for så å gjennomføre ulike styrkeøvelser. Han ga uttrykk for at siden elevene generelt er glade i å være i bevegelse, var det lett å få de med seg også på denne tematikken. Han pekte på hvordan elevene fikk trent styrke, samtidig som de fikk diskutert. Frank fremhevet at det var “gøy” å høre at elevene hadde ulike tanker og meninger om de forskjellige påstandene, noe som førte til gode diskusjoner. Frank sa imidlertid at han gjerne skulle sett oss bruke enda mer tid på

avslutningen av timen, for å "få mer oversikt over hva elevene mener". Han sa at det kunne hjulpet med å samle tråder rundt de ulike påstandene, og ikke minst tydeligere få frem gode refleksjoner. Videre ga Frank uttrykk for at det var viktig at vi gjennomgikk læringsmålene med elevene før timen, fordi "når de først kommer ned der (i gymsalen), så vil de egentlig bare være i aktivitet". Frank sa at elevene virket mer bevisste på fokus for timen, ved at vi gjennomgående påpekte hva vi jobbet med. Det gjorde dessuten at refleksjon fikk en stor rolle, selv om det også var mye aktivitet i form av bevegelse.

Frank ga likevel uttrykk for at det kanskje hadde vært enklere å vurdere deler av undervisningsøktene på en skriftlig prøve i klasserommet, da "det er vanskelig å vurdere i hvilken grad tjue elever klarer å reflektere i løpet av en undervisningstime". Han pekte spesielt på at da det var mange grupper som skulle ta stilling til ulike påstander, var det vanskelig å få et godt inntrykk av de ulike svarene og hvor reflekterte elevene egentlig var. Han kom videre med diverse tanker rundt hvordan han kunne fått en større oversikt over refleksjonen, for eksempel bruke mer tid på en avslutning som nevnt ovenfor, eller holde seg på én stasjon, for å sikre at man får hørt alle elevene gjennom timen. Imidlertid trakk Frank frem at en ulempe ved å stasjonere seg rundt én påstand, er at man da kun får høre elevene reflektere rundt akkurat denne påstanden. Da kan det være at enkelte elever ikke får vist seg på akkurat denne stasjonen, men at de egentlig har mye bra å komme med rundt andre påstander. Frank hadde ellers ingen konkrete forslag til forbedringer for å få oversikt over refleksjonene, men ga uttrykk for at det å skulle få til å vurdere alle elevene i den timen, ikke nødvendigvis måtte ses som det viktigste. Frank sa det viktigste for han var at opplegget kombinerte fysisk aktivitet samtidig som vi klarte å få inn refleksjon, slik at han fikk noen tanker om hvordan han kunne gripe an disse kompetansemålene. Frank avsluttet med å trekke fram at opplegget fikk han til å bli mer bevisst på at det er mulig å "lure inn" refleksjon i veldig mange forskjellige typer bevegelsesaktiviteter.

5.2 En undervisning hvor elevene opplevde at alle kan bidra

Temaet tar for seg informanters opplevelse av å jobbe med samarbeid gjennom inkludering og anerkjennelse, samt refleksjoner rundt hvordan det å bli inkludert kan påvirke elevene. I tillegg får temaet frem viktigheten av å påpeke de bakenforliggende hensiktene med ulike aktiviteter.

Da vi diskuterte undervisningsøktene knyttet til samarbeid og inkludering, var vi nysgjerrige på om elevene merket at det var et annerledes fokus i timene, til tross for at vi gjennomførte bevegelsesaktiviteter de hadde vært borti tidligere:

Det var jo på en måte fokus mer på samarbeid istedenfor å vinne. Det merket i hvert fall jeg.

(Ole)

Den (undervisningen) er veldig ulik fra det jeg har hatt tidligere i hvert fall. Vi hadde aldri sånn opplegg hvor vi skulle inkludere hverandre og sånn, bare vanlige aktiviteter. Men her jobbet vi sammen om hvordan vi kan gjøre det godt nok... bedre som et lag, ikke sant. Det syntes jeg var veldig fint.

(Stina)

Utsagnene til elevene indikerer at undervisningen skilte seg fra vanlig undervisning ved å flytte fokuset vekk fra selve aktiviteten / konkurransen, og over til samarbeid og inkludering. På intervjuene viste samtlige elever en positiv holdning til dette. Elevene ga uttrykk for at de gjennom undervisningsopplegget i større grad heiet på hverandre, og at de gjennom å dele refleksjoner med hverandre opplevde en større grad av fellesskap. Spesielt ble hvordan elevene oppdaget at alle har noe å bidra med innad i et lag fremhevet. Flere av informantene kom inn på at aktivitetene bidro til at de var avhengige av alle lagmedlemmene. Stina løftet frem at alle på gruppa fikk bidratt med sine ideer, noe som gjorde at laget hennes testet ulike løsninger i de ulike aktivitetene. Flere av elevene understreket at alle hadde en viktig rolle, noe de uttrykte at skilte seg fra deres vanlige undervisning hvor det ofte var et par elever som "skiller seg ut som best". Stina satt ord på denne opplevelsen:

Vi måtte jo snakke sammen for å finne ut hva som var best for alle. Ikke bare for en. Og så jobbe sammen som et lag for få det beste resultatet.

(Stina)

Ja, men nå var det mer sånn at wow alle har faktisk en plass og noe å bidra med.

(Stina)

Elevene trakk frem hvordan undervisningsopplegget ga dem en annen oppfatning av hva som faktisk var viktig i kroppsøving. Samtlige gutter var enige i at de ofte fokuserte på selve konkurransen, fordi "det er jo gøy å vinne", men at undervisningsopplegget fikk dem til å tenke mer på elevene rundt. Jakob sa at han fremover trodde han kom til å tenke mer på inkludering når det ble gjennomført lagaktiviteter. Alex sa seg enig i dette, og fortalte at han tror at undervisningsopplegget gjorde at man blir bedre på å inkludere andre uten å tenke over det, "du bare gjør det automatisk". Det var likevel enkelte elever som ga uttrykk for at de ikke merket en stor forskjell når det kom til å føle seg inkludert, fordi de opplevde at klassen generelt var gode på inkludering fra før av. Nora sa at hun trodde de ikke var så observante på det til vanlig, fordi "det bare faller naturlig å gjøre det".

Elevene påpekte videre at valg av aktiviteter hadde betydning for å skape et inkluderende fellesskap. De vektla spesielt hvordan de ukjente variantene av både ballspill og andre bevegelsesaktiviteter gjorde at alle elevene stilte mer likt. Videre påpekte de hvordan de ulike aktivitetene "tvang" dem til å finne hverandres styrker og jobbe sammen mot et felles mål. Det ble for eksempel fremhevet at elevene måtte tenke alternativt da de var på lag med noen som ikke var like flinke til å kaste langt: "da må vi ha flere og kortere pasninger for å komme oss mot mål". På den måten mente elevene at de viste at de anerkjente ulikheter innad i klassen, og inkluderte alle. Flere av utsagnene omhandlet valg av aktiviteter, og hva elevene opplevde som positivt ved dem, slik Nora uttrykker her:

Så var det på en måte ikke sånn med stafettene at noen er gode til å ta en rockering rundt kroppen. Så det var veldig... alle stilte veldig nøytralt. Da har det på en måte ikke så mye å si at noen er bedre i fysisk form, fordi øvelsene var såpass nøytrale.

(Nora)

Imidlertid uttrykket flere av elevene at de tidvis opplevde det som vanskelig å ikke la konkurransene overskygge inkludering og samarbeid innad i laget. Flere understreket at det er gøy å vinne, og at det ofte går på bekostning av å inkludere alle. Elevene uttrykket dog at det var enklere å fokusere på å samarbeide da vi lærere satt fokus på det. Alex sa at det var viktig for han at vi som lærere påpekte fokuset underveis i økta. Han fortalte videre at det gjorde det enklere å få med alle sammen. Ali sa seg enig i dette, og uttrykket at han tror han fort hadde glemt å tenke på de rundt seg hvis han ikke hadde fått beskjed om det. Alle guttene var enige om at de hadde hatt et annet syn på øktene dersom vi ikke hadde gått gjennom fokus for timen i forkant. Flere av jentene var også enige i at det var fint at det ble understreket at vi var opptatte av inkludering og samarbeid, både før, underveis og i etterkant av øktene. Samtlige elever trakk spesifikt frem at det var positivt at vi gjennomgikk læringsmål før hver økt, spesielt med tanke på en eventuell vurderingssituasjon.

Vi var også interesserte i å høre om elevene så en sammenheng mellom inkludering, og selvbilde og identitet etter gjennomføring av undervisningsopplegget. Flere av dem påpekte at hvis man ikke blir inkludert, så kan det gå dårlig utover psykisk helse. Elevene fremhevet at man kanskje ikke har det så bra med seg selv hvis man føler seg ekskludert, og "da tenker man at man ikke er like god som de andre". Stina sa at det å bli inkludert gir en god følelse innvendig. Videre påpekte jentene at det å føle at man har en plass, hjelper på et positivt selvbilde. Nora sa at hun i undervisningsopplegget opplevde at alle hadde en viktig rolle, noe som ga følelsen av å faktisk bety noe for de andre. Flere av jentene trakk en tråd mellom det å være sosial og ha god psykisk helse, slik Emma uttrykker her:

Sånn hvis du på en måte er veldig god sosialt og sånn, så får du ofte en bedre psykisk helse. Selvfølgelig kan man også ha en dårlig psykisk helse selv om man har mye venner. Men ofte så er det færre av de som har veldig mange venner og trives godt sosialt, som har dårlig psykisk helse.

(Emma)

Samtlige elever pekte på viktigheten av å ha "riktige" folk rundt seg. Spesielt i en klasse fremheves det at "hvis alle aksepterer hverandre og sånn, så er det ganske lett å få et bra fellesskap". Ole rettet fokus mot at kroppsøving er en arena hvor elevene kan oppleve inkludering, men at det da er en forutsetning at læreren gir beskjed i forkant av øvelsen om hva fokuset er. Da vil faget kunne bli "en bra ting for en persons psykiske helse". Jakob sa at han under gjennomføring av undervisningsopplegget tenkte mer på hvordan andre faktisk har det. Andre elever ga uttrykk for at et slikt undervisningsopplegg, hvor de blir "tvunget" til å reflektere og dele av egne tanker med andre, kan ses på som teambuilding for å bygge opp et klassemiljø preget av trygghet. Elevene så derfor verdien av å arbeide med inkludering og samarbeid allerede fra 8.trinn.

Da vi spurte lærer Frank om han opplevde at undervisningsopplegget bidro til at elevene kan utvikle identiteten sin i et inkluderende fellesskap, påpekte han at han synes det var noe vanskelig å svare på. Han fikk frem at han trodde det kom veldig an på klassen og klassemiljøet. Han opplevde klassen hvor vi gjennomførte undervisningsopplegget som et inkluderende fellesskap, og trodde derfor undervisningsopplegget traff godt. Han viste imidlertid tvil rundt hvorvidt opplegget kan treffe en hvilken som helst klasse:

Det er ikke alle klasser som er inkluderende. Men det kan jo hende disse aktivitetene er med på å utvikle det... at det blir mer inkluderende, at de blir kjent og mer trygge på hverandre, så sånn sett kan det (undervisningsopplegget) bygge opp et klassemiljø. Jeg tror det var det her, men det er ikke sikkert det er det overalt. Det ikke sikkert gymsalen er en sånn veldig sånn positiv ting for alle. Sånn at det er en

trygg arena for alle, det er det nok ikke. Det er jo noe en håper å utvikle som klassemiljø generelt, og gym kan jo være med på å utvikle det. Men det kan jo også være med kanskje å..... Hvis en er litt sånn på utsiden, at ikke det er det faget en ønsker å eksponere seg i. Nei, jeg synes det var vanskelig å svare på egentlig, for det er så mye som spiller inn tenker jeg på om det er bra eller ikke det miljøet der.

(Frank)

Frank ga videre uttrykk for at kroppøvningsundervisningen fikk frem noen ytterpunkter når det kom til om elevene klarer å anerkjenne ulikheter og inkludere alle uavhengig av forutsetninger. Han var imidlertid svært positiv til holdningene han opplevde elevene hadde under gjennomføring av undervisningsopplegget. Frank sa det hadde vært interessant å teste opplegget i flere klasser, spesielt fordi han generelt opplever store forskjeller i kroppøving når det kommer til inkludering:

Noen er jo bedre på det enn andre. Noen blir jo sure og er veldig opptatt av å vinne for eksempel. At det går på bekostning av andre [...]. For noen tar jo mer plass enn andre [...]. De har konkurranseinstinkt som gjør at de vil vinne, da kan de brøyte seg frem og ikke ta hensyn til de andre. Mens de andre som ikke tar så stor plass, krever kanskje ikke sin plass heller. At de bare blir diltende etter, så er det kanskje noen andre som styrer det med for eksempel regler. Så vi får frem noen ytterpunkter da.

(Frank)

Frank pekte videre på flere positive sider ved undervisningsopplegget. Han fremhevet spesielt at det var fint at det var lekpregede aktiviteter, fordi det ikke krever noen spesifikke ferdigheter av elevene som deltar. Det gjorde at alle elever i stor grad kunne delta på lik linje. Videre uttrykte Frank at noen av timene var ganske like som det elevene har møtt tidligere, dog uten at det har blitt tydeliggjort at det er en bakenforliggende hensikt med aktivitetene. Frank sa at han ikke hadde vært tydelig overfor elevene at de har jobbet med kompetansemålene "Bruke

egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre” og “Anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Elevene hadde altså vært innom liknende aktiviteter, men uten å vite at det hadde vært fokus på inkludering og samarbeid. Det Frank fortalte oss med tanke på lite fokus på læringsmål i tidligere undervisning, støttes opp av utsagn fra elevene. For eksempel trakk Ole frem at de aldri snakker om hensikten bak aktivitetene, og påpeker at elevene derfor ikke visste at inkludering og samarbeid eksplisitt var en del av kroppsøvningsfaget.

Frank understreket at han gjennom undervisningsopplegget ble mer observant på å legge "enda tydeligere føringer som lærer". Han uttrykket at det var positivt og viktig at vi påpekte fokusområder, slik som inkludering og anerkjennelse, for elevene før vi satt i gang med ulike aktiviteter. Han løftet frem at det å bruke tid på å bevisstgjøre elevene var viktig for å synliggjøre for elevene hva de vurderes etter. Frank ga uttrykk for at han trodde at elevene var fullt klar over hva de eventuelt ble vurdert etter i øktene knyttet til inkludering og samarbeid, fordi vi hele tiden ga elevene en påminnelse om det.

5.3 En undervisnings hvor elevene opplevde å bevisstgjøres på sosiale mediers påvirkning

Temaet tar for seg informantens opplevelse av å jobbe med undervisningsøktene tilknyttet kompetansemålet "*Reflektere over hvordan media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde*" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Informantens forståelse av helse samt andre helserelaterte begreper fra kompetansemålene løftes også frem, i tillegg til at informantene belyser hvilken betydning gruppesammensetning fikk for hva elevene delte med hverandre under refleksjonsøktene.

På spørsmål knyttet til undervisningsopplegget som omhandlet refleksjon omkring sosiale medier, trening, selvbilde og identitet, påpekte elevene i første omgang at "det var gøy å forbinde gymmen med noe annet enn å bare vinne". Elevene ga uttrykk for at det var lærerikt å

dele erfaringer med hverandre, og få diskutere ulike påstander seg imellom. De fortalte videre at de gjennom undervisningsopplegget ble mer bevisste på hva som faktisk påvirker deres selvbilde og identitet, og ikke minst bevisste på hvordan andre elever kan se seg på selv. Elevene opplevde at undervisningsøktene fikk en større mening, noe utsagnene nedenfor indikerer:

Jeg synes det har vært veldig gøy med liksom... det har på en måte vært vanlig ting vi har gjort i gymmen før, men så har det vært gøy å reflektere over det vi gjorde på andre måter som vi ikke har gjort før. Så det var egentlig bare gøyere enn før.

(Ole)

Man har jo på en måte aldri før i gym tenkt sånn over at man blir påvirka av sosiale medier og sånn. Så man har jo lært... vi har jo lært en del.

(Ali)

Da vi spurte elevene hvordan de opplevde å jobbe med kompetansemålet "*Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsideitet og selvbilde*" (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), fikk vi imidlertid noe varierende svar. Et par elever svarte at de ikke følte de tenkte så mye over kompetansemålet underveis i undervisningen. De ga uttrykk for at de reflekterte når de fikk beskjed om det, men ellers glemte det litt bort under gjennomføring av aktivitetene. De samme elevene påpekte imidlertid at refleksjonsbiten likevel lå litt i bakhodet gjennom økta. Andre elever påpekte at de i stor grad følte de fikk reflektert. Spesielt ble økta hvor elevene måtte ta stilling til ulike påstander om sosiale medier, selvbilde, kropp, trening og helse fremhevet:

I den første økta (knyttet til sosiale medier) får man reflektert fordi du fikk noen konkrete spørsmål du skulle reflektere rundt. Da får du først tenkt gjennom hva du selv tenker, og så får du høre hva andre tenker. Når man ser hva andre gjør, så får du se at andre er enige i dine meninger.

(Emma)

Samtlige elever var enige i at det hjalp å få konkrete påstander som de måtte ta stilling til, for da "måtte man jo reflektere for å velge om man var for eller imot påstanden". Flere av elevene uttrykte at det hjalp dem at kompetansemålene var brutt ned til ulike læringsmål, og videre ulike spørsmål som de skulle reflektere rundt. Da opplevde elevene at det var enklere å forstå. Emma sa at det hadde vært vanskelig å vite hvor hun skulle startet hvis spørsmålet hadde rommet mye. Hun ga imidlertid uttrykk for at hun gjennom de oppdelte spørsmålene overordnet fikk reflektert rundt både selvbilde og identitet. Flere elever påpekte også at det var fint at de først måtte ta stilling til ulike spørsmål på egenhånd, før de fikk lov å diskutere med medelever. Det krevde at de først måtte tenke selv, uten å la seg påvirke av andre.

Elevene løftet videre frem at det var bra at vi gjennomførte undervisningsopplegget med dem som 10.klassinger, fordi "vi er mer modne nå enn vi var på 8.trinn". Emma understreket at de er mer erfarne nå, noe som gjør det enklere å relatere seg til tematikken, og derfor også enklere å få til gode refleksjoner. Videre ga Stina uttrykk for at de er mer knyttet til klassen nå på 10.trinn, og at de derfor tør å dele mer med hverandre enn de hadde gjort på 8.trinn. Imidlertid rettet Thea fokuset mot at dersom elevene hadde blitt introdusert for tematikken allerede på 8.trinn, så ville det vært enklere å reflektere bedre på 10.trinn, fordi de da hadde gjennomgått en utvikling. Nora fulgte opp under denne tankegangen og uttrykte at hun tror det er verdifullt å være bevisst på påvirkning fra sosiale medier allerede fra ung alder. Også lærer Frank mente tematikken kunne vært introdusert på tidligere trinn, men da "en forenklet versjon av undervisningsopplegget". Han løftet frem progresjon som et viktig nøkkelbegrep, og ser verdien av å introdusere elevene tidlig for refleksjon og kritisk tenking, slik at de utvikler seg gjennom ungdomsskolen. Han ga imidlertid uttrykk for at han tror tema knyttet til sosiale medier treffer elevene bedre på 10.trinn, fordi "de har mer livserfaring og er mer reflekterte".

En annen erfaring som løftes frem av informantene, var betydningen av gruppesammensetning i refleksjonsdelene til undervisningen. Informantene løftet frem at gruppene fikk betydning for

hva elevene delte med hverandre. Kroppsøvlingslæreren hadde på forhånd laget grupper til undervisningsøkten hvor elevene skulle ta stilling til ulike påstander. Gruppene besto av deltakere med samme kjønn, med noen få unntak hvor elevene selv ønsket å være på andre grupper. Det var viktig for oss som forskere at gruppene var preget av trygghet blant elevene. Det kom frem av elevene at flere turte å være ærlige, fordi "du var på gruppe med noen du er god venn med". Utsagnene til elevene peker på at gruppesammensetningen fikk betydning for hva elevene delte med hverandre:

Noen ganger i store grupper kan det jo bli litt vanskelig å si det liksom, det føles litt mer ... foran alle er det litt annerledes enn å snakke i små grupper.

(Jakob)

Hvis du liksom har sagt noe og er litt nervøs for å si det i den store gruppa, så er det jo smart at en annen person kan si det for deg.

(Ole)

Slik utsagnene viser, satt elevene pris på at det var små grupper. Emma sa hun turte å være helt ærlig med gruppa si fordi det var vennene hennes, og at hun ikke hadde delt like mye hvis dette ikke var tilfelle. Thea sa seg enig, og fortalte at hun fikk mer ut av undervisningsøkten fordi hun kunne gi uttrykk for det hun faktisk mener. Videre ga flere elever uttrykk for at det var bra at det var samme kjønn på gruppene, fordi "gutter tenker likt og jenter tenker likt". Her var det dog noe uenighet blant elevgruppen, hvor noen løftet frem at kjønn ikke har betydning for hvilke tanker og refleksjoner elevene har. Både guttene og jentene var enige om at de ikke hadde hatt samme utbytte av øktene dersom de hadde blitt plassert på vilkårlige grupper, slik utsagnet til Nora indikerer her:

Ingen hadde sagt sine meninger. Man tar liksom det som forventes, ikke det man selv mener.

(Nora)

I undervisningsoppleggets fjerde økt gjennomførte vi refleksjonsbiten i plenum med hele klassen. På spørsmål om hvordan elevene opplevde denne refleksjonen, uttrykket samtlige at det var utfordrende å ta ordet. Flere av elevene påpekte at det er vanskelig å si det de mener foran hele klassen. Jentene sa at det fort kan bli "kleint", og at ingen tør å uttrykke sin faktiske mening. Det var imidlertid noen av guttene som påpekte at de ser verdien av å diskutere sammen med hele klassen:

Da får man flere å diskutere med. Si at man er i små grupper, da er det kanskje noen som er interessert i å diskutere, mens noen ikke bryr seg så mye. Da er det vanskelig å få frem en litt ordentlig diskusjon.

(Ali)

I en større gruppe kan folk slenge seg på og lage en samtale uten at de andre kan ødelegge.

(Ole)

Lærer Frank hadde varierende erfaringer knyttet til gruppesammensetning, men også han pekte på ordet trygghet da klassen var delt i mindre grupper. Frank var tydelig på at noen grupper fungerte bra, mens andre ikke fungerte like godt. Frank sa han tror det handlet om hvor trygge elevene er på hverandre. Han var klar på at noen elever var veldig delaktige, mens andre kviet seg for å si deres mening. Frank trodde dette hang sammen med at det var vanskelige tema å ta opp. Han pekte også på at det nok opplevdes som utfordrende for elevene å skulle begrunne svarene sine. Videre sa han at elevene nok tenkte "det sier sikkert de andre", men så endte ingen opp med å faktisk si det. Han pekte i likhet med elevene på at det kunne hjelpe hvis en liten gruppe sitter sammen og diskuterer, og deretter blir enige om hva de skal dele i plenum:

Da kan de sitte sammen i mindre grupper og så er det på en måte gruppas svar som er det de sier, da er det ikke så farlig egentlig hva de mener... at de blir enige om dette sier vi. Da tror jeg kanskje man hadde fått mer diskusjon.

(Frank)

For å bedre kunne diskutere informanters opplevelser av undervisningsopplegget, så vi det også relevant å løfte frem de ulike begrepene vi hadde fokus på i undervisningen. Vi ønsket derfor å ha en samtale med informantene rundt begrepene innhold i etterkant av gjennomføringen av undervisningsøktene. Det var tydelig at informantene brukte begrepene fysisk og psykisk når de beskrev helse. Vi var nysgjerrige på hva de la i disse begrepene, samt om de kunne se en mulig påvirkning mellom dem:

Ja psykisk helse tenker jeg mye mer handler om hva de tenker om seg selv og.. seg selv opp mot andre. Fysisk helse tenker jeg mer sånn på trening. Det psykiske er jo mer hva de legger i det, og hva de blir påvirket av. Hvordan de spiser, og om ja.. Og jeg er jo litt sånn bekymret. Mer bekymret for den psykiske helsen enn den fysiske helsen. Egentlig fra det de blir påvirket av, på sosiale medier og sånn.

(Frank)

Fysisk er jo da kroppen din, og så er psykisk mentalt. Jeg føler det må være en balanse hvis du skal få noe ut av begge deler.. på en måte.

(Ole)

Utsagnene ovenfor er relevante å få frem når vi snakker om erfaringer knyttet til undervisningsopplegget, fordi det viser til en dualistisk begrepsbruk, hvor informantene uttrykker en viss usikkerhet rundt begrepene innhold. Denne usikkerheten kom også til uttrykk når informantene snakket om kompetansemålet "Reflektere over hvordan ulike framstillinger

av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde”, selv etter gjennomført forskningsprosjekt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Frank trakk fort frem sosiale medier som et nøkkelbegrep, og så det derfor svært relevant at vi tok utgangspunkt i dette i forskningsprosjektet vårt. Hvordan elevene påvirkes samt hva de blir påvirket av, var tanker han videre gjorde seg knyttet til kompetansemålets tematikk. Frank stilte deretter diverse åpne spørsmål rundt kompetansemålets innhold, som "hvordan påvirker media?", "hva de får innblikk i der?", "hvilke videoer får de opp?". Frank rettet med andre ord hovedfokuset mot arbeid med sosiale medier og påvirkning som sentralt for undervisning rundt kompetansemålet, og mente vi derfor traff kompetansemålet godt med vår undervisning. Også elevene uttrykket en usikkerhet rundt hva kompetansemålet rommer, men rettet i likhet med Frank blikket mot blant annet påvirkning som gjennomgående tema:

Er det ikke bare det om å bli bevisst om at du blir påvirket av sosiale medier for eksempel?

(Ole)

Tenke litt over hvordan du blir.. ja. Hvordan de endrer på dine holdninger og meninger kanskje?

(Jakob)

Kanskje sosiale medier fremhever noen skjønnhetsidealer, og det kan gjøre at man vil trenes opp til å se sånn ut, eller gjøre sånn liksom. Så det kan påvirke det sånn kanskje?

(Thea)

Innenfor arbeidet med en salutogen helseforståelse, sto begrepene selvbilde, identitet og kritisk tenking sentralt gjennom kompetansemålene. For å kunne bedre forstå erfaringene elevene ga uttrykk for ovenfor, ser vi det relevant å presentere både lærer og elevs forståelse av dem.

Stina definerte selvbilde som "hvordan du ser på deg selv", og fulgte opp med at selvbildet kan påvirkes av hva andre sier til deg. Identitet forklarte elevene som "hvordan du er". Herunder var "hva som er spesielt med deg selv", "hva dine holdninger er" og "personligheten din" refleksjoner informantene delte. Kritisk tenkning ble omtalt av elevene som evnen til å være kritiske mot ulike ting vi blir påvirket av, som "sosiale medier for eksempel". Thea løftet også frem at kritisk tenkning handler om å ikke stole blindt på alt du ser og leser på nett, men heller tenke selvstendig. Også klassens lærer, Frank, ble spurt om innholdet i de tre begrepene:

Selvbilde, da tenker jeg jo hvilke tanker har de om seg selv og egen kropp for eksempel. Kritisk tenkning, det.. da tenker jeg på influensere med en gang. Hva elevene får opp på sosiale medier. Hva tar de inn av det? Om de er noe kritisk til det i det hele tatt. Og det andre var identitet? Ja, det tenker jeg er hvem er det de identifiserer seg med? Er det kompis, eller er det disse forbildene eller influenserne de ser på disse sosiale mediene?

(Frank)

Elevene ga videre uttrykk for at de var uvitende om at refleksjon omkring sosiale medier, selvbilde, identitet, kropp og trening var en del av kroppsøvningsfaget. At det ikke hadde blitt fokusert på i undervisningen, gjenspeilet seg i usikkerheten informantene viste da vi prøvde å diskutere begrepene vi arbeidet med i undervisningsøktene. Vi opplevde det derfor noe vanskelig å få informantene til å komme med utfyllende svar omkring deler av undervisningsopplegget. Vi så det aktuelt å spørre Frank om det var gjentakende blant kolleger at delene av kroppsøvningsfaget som omhandler refleksjon ble nedprioritert. Frank svarte at "jeg tror folk synes det er vanskelig å ta opp", og fulgte opp med at kollegaene i perioden etter innføringen av LK20 arbeidet med hvordan de skulle operasjonalisere planen. Likevel uttrykket han at det har vært lite av denne typen arbeid etter dette. Videre fortalte Frank at psykisk helse ofte blir snakket om i andre fag, men at man kanskje bør lage rom for det i kroppsøvningsfaget også. Dog viste han til en usikkerhet blant utarbeidelse av opplegg, hvor han fortalte at "jeg tror folk ikke helt vet hvordan de skal gjøre det, hvordan de skal gripe det an". Frank fortsatte og sa at han derfor var glad for å ha vært en del av forskningsprosjektet, for nå hadde han en "mal"

for en undervisning som treffer kompetansemålene. Ettersom alle lærere har ulike tilnærminger til innhold i undervisningen, fortalte han at opplegget var et godt utgangspunkt for videre arbeid. Rammene på undervisningen, med egne refleksjonsstopp og fokus på læringsmål var spesifikke ting han løftet frem som nyttig å ta med videre.

6.0 Diskusjon

I diskusjonskapittelet relaterer vi våre funn til problemstillingen, og diskuterer dem i lys av kontekst, tidligere forskning og teori. På bakgrunn av våre funn er det to temaer vi vil ta opp til diskusjon: (i) å lære helse i kroppsøving og (ii) utfordringer ved en dualistisk begrepsbruk. Knyttet til det å lære helse i kroppsøving vil vi løfte frem hvordan de ulike komponentene *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullt* i Antonovsky (2012) sitt begrep *opplevelsen av sammenheng* ble synliggjort gjennom undervisningen vår, og hvilken betydning dette kan ha for elevers helseutvikling. Samtidig vil vi med bakgrunn i våre funn, tidligere forskning og teori diskutere hvordan en undervisning hvor elevene lærer helse kan se ut. Knyttet til utfordringer ved en dualistisk begrepsbruk vil vi diskutere hvordan det innarbeidede dualistiske synet på kropp og helse gjenspeiles i læreplanen, og dermed undervisningen. Vi vil løfte frem hvordan dette skaper utfordringer når en som lærer skal undervise ut fra en salutogen helseforståelse. Avslutningsvis vil vi løfte frem studiens styrker og svakheter gjennom metodisk diskusjon.

6.1 Diskusjon av funn

6.1.1 Å lære helse i kroppsøving

Et fremtredende funn var at undervisningsopplegget opplevdes lærerikt. Elevene trakk spesielt frem at det var lærerikt å reflektere omkring en tematikk de aldri hadde vært innom tidligere, samtidig som de fikk være i bevegelse. Funnet gir antydning til læring gjennom refleksjon i bevegelse, noe vi oppfatter som en motsetning til en dualistisk kroppsforståelse hvor det er kroppen som gjør noe fysisk (er i bevegelse) mens hjernen gjør noe psykisk (reflekterer) (Engelsrud, 2015). Gjennom refleksjon og bevegelse lærte elevene betydningen av å føle seg inkludert i ulike bevegelsesaktiviteter, samtidig som de trakk frem at de fikk kunnskap om hvordan sosiale medier er med på å påvirke dem. Våre funn indikerer at en kombinasjon av bevegelse og refleksjon bidro til læring hos elevene. Vi ser funnene i lys av kompetanse i kroppsøvingsfaget, hvor det underbygges at kompetanse i faget handler om både å øve og delta i bevegelsesaktiviteter, samtidig som elevene også skal reflektere og tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen omtaler med andre ord at læring i faget omfatter flere aspekter enn det å være i bevegelse. Antonovsky (2012) peker på at det er fysiske, psykiske og sosiale faktorer i samspill som skaper helse, hvilket gjør at vi kan trekke en tråd mellom

beskrivelsen av kompetanse i faget og en salutogen helseforståelse. Gjennom arbeid med å utforske selvbilde, identitet og tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse, samtidig som elevene er i bevegelse sammen med andre, vil elevene dermed kunne lære om helse som et sammensatt fenomen.

Quennerstedt (2019) argumenterer for at kroppsøving spiller en avgjørende rolle i å fremme helse ved å fokusere på positive bevegelseserfaringer. Våre funn indikerer slike positive bevegelseserfaringer gjennom informanternes fremhevelse av en «gøy» undervisning. Elevene koblet «gøy» opp mot ulike bevegelsesaktiviteter, og med støtte i Quennerstedt (2019) kan funnet ses i lys av en helsefremmende undervisning. Quennerstedt (2019) argumenterer for at gjennom å fokusere på en salutogen tilnærming i kroppsøvingundervisning, kan elevene oppleve bevegelse på en positiv måte, noe som kan bidra til deres helhetlige helseutvikling. Imidlertid poengterer han at det må tas i betraktning at den salutogene helseforståelsen også åpner opp for at kroppsøving kan hindre elevens helseutvikling. Hvis helse er noe elevene *kan lære*, kan de også lære om ting som hindrer helseutvikling, for eksempel at «bevegelse ikke er noe for meg» (Quennerstedt, 2019). På den måten fører ikke det å være i bevegelse nødvendigvis til god helse, hvilket betyr at logikken om at økt fysisk aktivitet tilsvarer god helse, ikke er like enkel som den patogene helseforståelsen antyder (Quennerstedt, 2019). Sett fra et salutogent perspektiv må kroppsøvingslærere derfor være bevisste på at bevegelse for enkelte elever faktisk kan påvirke deres helseutvikling negativt. Det åpner for spørsmål omkring hvordan man som lærer kan skape positive bevegelseserfaringer i faget, slik at det påvirker elevens helseutvikling positivt.

Læreplanen foreskriver at kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å oppnå bevegelsesglede, er vi av den oppfatning at faget må oppleves meningsfullt og lærerikt, samtidig som elevene har det gøy. Dette kan ses i lys av de ulike komponentene *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet* i Antonovsky (2012) sitt begrep *opplevelse av sammenheng*. Hvis elevene erfarer det de lærer/gjør i kroppsøving som *begripelig* er det forventet at stimuli som eleven møter er forutsigbare og/eller kan plasseres i en sammenheng og forklares (Antonovsky, 2012). Det er

imidlertid en forutsetning at læreren hjelper eleven med å gjøre undervisningen begripelig, ved å eksempelvis synliggjøre og forklare sentrale begreper som det arbeides med i undervisningen (Larsson et al., 2016). Våre funn viser at det elevene oppfatter som *begripelig*, er at de fortsatt er i bevegelse til tross for at de også skal reflektere. Bevegelse er det elevene forbinder med kroppsøving, og slik det som er kjent, og dermed *begripelig*.

Videre viser våre funn at det å reflektere i kroppsøving var ukjent for elevene, hvilket ikke er overaskende tatt i betraktning av hva tidligere forskning viser (Mong & Standal, 2019; Aasland et al., 2017). Eksempelvis illustrerer Aasland med kolleger (2017) hvordan kroppsøving er forankret i fysiologiske diskurser, hvor undervisningen vektlegger fysisk aktivitet, trening og bevegelseskompetanse som sentrale elementer for elevers læring i faget. Også Mong og Standal (2019) viser til en snever helseforståelse i kroppsøving hvor fysisk aktivitet er dominerende. De argumenterer imidlertid for at kroppsøving undervisningen må gi elevene kunnskap og ferdigheter til å reflektere og være kritiske til helseforståelser de utsettes for (Mong & Standal, 2019). Således kan vi tolke at refleksjon er noe elevene må lære å *håndtere* dersom de skal lære om helse som et sammensatt fenomen. Funnene våre indikerer at informantene synes det var positivt å inkludere refleksjon i undervisningen, fordi de ble mer bevisste på hva som påvirker deres selvbilde og identitet, slik som for eksempel skjønnhetsidealer i sosiale medier. Antonovsky (2012) fremhever at *håndterbarhet* handler om en persons evne til å takle motstand. Våre funn gir antydning til en sterkere opplevelse av *håndterbarhet* etter undervisningsperioden, gjennom arbeid med refleksjon og kritisk tenkning, hvor elevene ga uttrykk for at de tror de kommer til å reflektere mer fremover i undervisningen. Funnene indikerer at elevene har lært å *håndtere* det å reflektere.

Til slutt peker den siste komponenten *meningsfullhet* på i hvilken grad livet er forståelig rent følelsesmessig, at for eksempel utfordringer ikke kun ses på som belastninger (Antonovsky, 2012). Denne komponenten kommer til uttrykk i funnene våre ved at elevene ikke så på *refleksjon* og *kritisk tenkning* kun som en utfordring, tvert imot som en styrke hvor de lærte noe nytt. Dessuten opplevde elevene det *meningsfullt* å forbinde kroppsøving med noe annet enn bare «å vinne», hvilket diskuteres ytterligere senere. Antonovsky (2012) fremhever at god helse

avhenger av hele *opplevelsen av sammenheng*. Med bakgrunn i Antonovsky (2012) argumenterer vi derfor for at å jobbe med elevers opplevelse av *begripelighet, håndterbarhet* og *meningsfullhet* i undervisningen, bidrar positivt til deres helseutvikling.

Knyttet til det å reflektere i bevegelse, trakk elevene også frem muligheten til å vise innsats gjennom bevegelse. Våre funn gir slik antydning til at elevene tror de må være i bevegelse for å kunne vise innsats i timene. Med bakgrunn i Utdanningsdirektoratet (2021) sin beskrivelse av innsats, hvor både bevegelse, samarbeid og refleksjon står sentralt, stiller vi oss kritiske til våre funn, fordi de utelater den kognitive delen av begrepet. Vi er dog ikke overrasket tatt i betraktning det historiske dualistiske synet på kropp, som preges av et tydelig skille mellom fysisk og psykisk (Engelsrud, 2015). Aasland og Engelsrud (2017) påpeker at å kun se på innsats som det å være i bevegelse og bli svett, gjør at elevens kroppslige erfaringer, selvregulert læring samt refleksjon faller utenom lærerens vurdering av innsats. Da mister vi poenget med en undervisning som kombinerer refleksjon og bevegelse, og bidrar heller ikke til at elevene utvikler en salutogen helseforståelse. Til tross for at vi stiller oss kritiske til at elevene kun anser det å være i bevegelse som en del av innsatsen deres i faget, må vi likevel også se det positive med at bevegelse er viktig for dem. Våre funn indikerer at undervisningen traff elevene nettopp fordi de fikk være i bevegelse. Da kan vi trekke en parallell til Antonovsky (2012) sin komponent *meningsfullhet*; elevene må oppleve en meningsfull undervisning om den skal bidra positivt til elevers helseutvikling, ettersom god helse er avhengig av hele *opplevelsen av sammenheng*. Våre funn gir antydning til at det å være i bevegelse er *meningsfullt* for elevene, og derfor bør ha en sentral plass i undervisningen. I tillegg er bevegelse tross alt en sentral del av læreplanen i kroppsøving, hvor det fremheves at bevegelse sammen med andre fremmer samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Elevene erfarte også et endret fokus i kroppsøvingundervisningen, der de opplevde at alle elever både kunne delta og bidra gjennom aktiviteter hvor elevene måtte samarbeide om å finne hverandres styrker. Dersom vi ser funnene i lys av tidligere forskning, kan dette indikere at arbeid med samarbeid førte til meningsfulle opplevelser i faget (Bjørke, 2020; Walseth et al., 2018). Eksempelvis viser undersøkelsen til Bjørke (2020) at elevene gjennom samarbeid i

undervisningen utviklet respekt for hverandre, heiet på hverandre og passet på medelever, og at elevene endret synet sitt på kroppsøving til å bli et fag hvor de lærer noe meningsfullt. Bjørke (2020) sine funn sammenfaller med våre egne, der elevene påpekte at det var fint å oppleve en større grad av fellesskap når fokuset ble fjernet vekk fra selve aktiviteten/konkurransen, samtidig som de påpekte at de satt pris på en undervisning som handlet om noe annet enn bare “å vinne”. Ser vi disse funnene i lys av *meningsfullhet*, vil det være nødvendig at elever opplever kroppsøving som meningsfullt dersom de skal lære å håndtere og respektere forskjellighet og uenighet, og inkludere alle, noe som står sentralt i flere deler av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). At elevene opplever en undervisning som har fokus på inkludering og samarbeid, kan bidra til at elever opplever *meningsfullhet* i faget, og kan således bidra positivt til elevers helseutvikling. Å jobbe med en salutogen tilnærming til helse i undervisning, handler ifølge Quennerstedt (2008) også om å utvikle elevers helse på en helhetlig måte gjennom deltakelse og engasjement sosiale relasjoner, hvilket illustrerer betydningen av et sosialt fellesskap når elevene skal lære helse i kroppsøving.

Våre informanter trakk fram betydningen av at undervisningen utformes slik at alle elever opplever å ha en viktig rolle og noe å bidra med, hvilket underbygges av tidligere forskning som viser at gymsalen kan oppleves som en utrygg arena for noen elever (Engebretsen et al., 2020; Røset, 2019). Våre funn viser at elevene opplevde det positivt å møte ukjente varianter av ballspill og andre ukjente lekpregede aktiviteter, fordi de da opplevde at alle stilte mer likt. Lærers valg av læringsaktiviteter kan med andre ord ha betydning for å skape en undervisning hvor alle kan delta og bidra. Liknende funn finner vi i Walseth (2018) sin studie, hvor elever rapporterte at de satt pris på å lære nye aktiviteter, ettersom det ga større rom for mestring for flere av elevene. Våre funn viser til at flest mulig fikk muligheten til å delta på lik linje, uavhengig av forutsetninger. Vi tolker funnet dithen at ved å jobbe mot en inkluderende undervisning, med læringsaktiviteter som legger til rette for at alle skal kunne delta, vil en også kunne bidra til å bedre elevers *opplevelse av sammenheng* gjennom at flere elever opplever mestring (Antonovsky, 2012).

Et annet fremtredende funn var bevisstgjøringen av sosiale mediers påvirkningsfaktor. Gjennom informantenes erfaringer får vi innsikt i at elevene opplever press knyttet til sosiale medier, kropp og selvbilde i hverdagen, hvilket står i tråd med tidligere forskning (Bakken, 2022; Dion et al., 2016; Jongenelis et al., 2014). Våre funn viser at elevene nå er mer bevisste på at de er under kontinuerlig påvirkning av sosiale medier, samtidig som de uttrykker at de fremover vil være mer kritiske til det utsettes for, noe vi finner betydningsfullt tatt i betraktning hva tidligere forskning viser (Bakken et al., 2018; Fjelnseth & Sjølie, 2021). Eksempelvis argumenterer Fjelnseth og Sjølie (2021) for hvordan ungdommers sosiale identitet i stor grad formes gjennom sammenlikning med andre på sosiale medier. Videre viser Bakken med kolleger (2018) at desto mer tid ungdommer bruker på sosiale medier, desto flere er det som opplever press. Med bakgrunn i tidligere forskning og våre egne funn, ser vi verdien av at elevene utvikler en kritisk refleksjonsevne knyttet til det de eksponeres for på sosiale medier. Hvis ungdommer bruker så mye tid på sosiale medier som Bakken (2022) antyder, er vi av den oppfatning at det å utvikle en kritisk refleksjonsevne er sentralt for elevers *håndtering* av hvordan sosiale medier påvirker deres liv. Således, med bakgrunn i *opplevelsen av sammenheng*, kan det å være kritisk til eksponering av sosiale medier, bidra til elevers positive helseutvikling (Antonovsky, 2012).

Våre funn viser altså at elevene er blitt mer kritiske til det de utsettes for på sosiale medier. Ser vi funnene opp mot Quennerstedt (2008) sin argumentasjon om at vi gjennom refleksjon og diskusjon om ulike aspekter ved helse i kroppsøving kan utforske alternative måter å berike elevers liv på, kan dette bety at arbeid med å utvikle kritisk refleksjonsevne bidrar til å berike elevers liv. Det står i tråd med læreplanen i kroppsøving, hvor det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* fremhever nettopp det at elevene skal få verktøy til å ta ansvarlige livsvalg, samt lære å ta gode valg for egen og andres helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvis det å utvikle en kritisk refleksjonsevne kan ses på som et slikt «verktøy», reiser det spørsmål om hvordan vi best kan jobbe med å utvikle en kritisk refleksjonsevne i undervisning. Våre funn viser at elevene satt pris på små grupper preget av trygghet, for å tørre å ærlig dele refleksjoner med hverandre, hvilket står i tråd med Langnes og Walseth (2022). Ved å dele av egne synspunkt og erfaringer knyttet til sosiale medier og påvirkning, vil elevene også kunne diskutere og bli

introdusert for andre elevers synspunkt og erfaringer, noe som ifølge Standal (2021) kan hjelpe elevene med å bevisstgjøres rundt sin egen identitet. I tillegg vil det å lære å lytte til andre, samtidig som elevene argumenterer for egne syn, gi elevene et grunnlag for å håndtere uenigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å tilrettelegge for trygge grupper, kan elevene dermed gjennom diskusjon med medelever utvikle en kritisk refleksjonsevne hvor de bevisstgjøres på sosiale mediers påvirkningsfaktor.

Mong og Standal (2022) argumenterer for at en salutogen tilnærming til helse i kroppøving kan synliggjøres gjennom å rette oppmerksomheten mot målet for undervisningen, ved at elever bevisstgjøres innhold og fokusområder i faget. Våre funn indikerer liknende erfaringer, hvor elevene påpekte at de er blitt mer bevisste på formålet med kroppøvingfaget gjennom å forstå at refleksjon omkring kropp og medier faktisk er en del av faget. I likhet med Mong og Standal (2022) tok vi i bruk konkrete læringsmål, hvilket våre informanter trakk frem at hjalp dem med å reflektere. Ved å legge vekt på formålet med undervisningen, argumenterer vi for at elevene kan oppleve en større grad av *begripelighet* i undervisning, fordi det skaper en større forståelse for hvorfor vi gjennomfører de aktivitetene vi gjør. Funnene våre, med støtte i Mong og Standal (2022), antyder at for å få til en god undervisning om helse, må læreren bruke tid på planlegging og forberedelse, presentere tydelige, forståelige læringsmål for elevene, samt bevisstgjøre dem på formålet med undervisningen.

Oppsummert viser funnene våre hvordan arbeid med en salutogen helseforståelse gjennom *opplevelsen av sammenheng* kan se ut. Elevene opplevde *begripelighet* gjennom å være i bevegelse i undervisningen, samtidig som de opplevde *håndterbarhet* gjennom arbeid med refleksjon, og til slutt opplevde *meningsfullhet* gjennom inkludering og anerkjennelse av medelever. Med bakgrunn i våre funn, og med støtte i Quennerstedt (2008), ser vi behovet for en undervisning hvor elevene lærer helse, gjennom å utrustes med nødvendige ferdigheter og kritisk refleksjonsevne for å utvikle et mer nyansert forhold til helse, kropp og miljø. Disse ferdighetene bør med bakgrunn i læreplanen, teori, tidligere forskning og våre funn, omfavne følgende: (i) allsidig motorisk læring i varierte bevegelsesaktiviteter, som tilrettelegger for mestringsopplevelser og således bevegelsesglede, (ii), utvikling av kroppsbevissthet gjennom

refleksjon og kritisk tenking om hva som påvirker elevens helseutvikling, både positivt og negativt, og (iii) sosial læring gjennom arbeid med samarbeid hvor elevene skal inkludere og anerkjenne medelever (Kunnskapsdepartementet, 2019; Quennerstedt, 2019).

6.1.2 utfordringer ved en dualistisk begrepsbruk

Våre funn viser til et kroppsøvingsfag som domineres av trening og fokus på idrett, slik også Aasland med kolleger (2017) løfter frem. Funnene kan sees i sammenheng med det historisk dualistiske synet på kropp og helse, synliggjort gjennom Descartes dualistiske kartesianske teori og den patogene helseforståelsen (Antonovsky, 2012; Engelsrud, 2015). Engelsrud (2015) løfter frem hvordan samfunnet rent historisk har bidratt til å forme et dualistisk syn på kroppen, hvor det fysiske og det psykiske ses på som to adskilte fenomen. Vi er av den oppfatning at våre funn bærer preg av en slik dualistisk forståelse, hvor vi ser en tydelig henvisning til eksempelvis fysisk aktivitet og psykisk helse. Med bakgrunn i Antonovsky (2012) sin salutogene tilnærming til helse, kan våre funn gi indikasjoner på at informantene våre har et iboende patogent syn på helse og kropp.

Borgen og Engelsrud (2020a) setter lys på utfordringer ved formuleringer i kroppsøvingsfagets læreplan, og synliggjør at språk og begrepsbruk i læreplanen er avgjørende for arbeidet læreren skal gjøre i skolen og undervisningen. Dersom kroppsøving skal kunne undervises gjennom en salutogen tilnærming til helse, vil det derfor være sentralt å rette søkelys mot læreplanens innhold og begrepsbruk (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kroppsøvingsfagets oversikt over hva som er nytt i faget etter LK20, poengteres det at fysisk aktivitet og psykisk helse i større grad skal sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg poengteres det i det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* at elevene skal få kunnskap om ulike perspektiver på helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om disse beskrivelsene viser til et fag som skal bære preg av en salutogen tilnærming til helse, kan begrepsbruken gi antydninger til en patogen forståelse av helse, ettersom fysisk og psykisk brukes som separate begreper. At læreplanen reproducerer en dualistisk språkbruk blir således problematisk for læreren som har intensjon om å lære elevene helse, hvilket synliggjøres gjennom våre funn, hvor læreren opplever det

utfordrende å skulle “gripe an” tematikken i kompetansemål som gir indikasjoner på en salutogen helseforståelse.

Våre funn får frem at kroppsøvingslæreren generelt viser til en usikkerhet rundt utarbeidelse av opplegg og arbeid med en helhetlig helseforståelse i faget. I arbeid med undervisning i kroppsøving vil lærere ta utgangspunkt i, og lene seg på læreplanverket (Borgen & Engelsrud, 2020a). Når deler av læreplanen gjenspeiles av et patogent og dualistisk begrepsbruk, som fysisk- og psykisk helse, tolker vi at det vil være utfordrende å navigere seg gjennom fagets innhold og fokus i arbeid med en salutogen undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med bakgrunn i den dualistiske begrepsbruken vi identifiserer i læreplanen, ser vi behov for å arbeide med det salutogene helseperspektivet også på læreplannivå. Dersom læreplanen skal fungere som en grunnmur i utarbeidelse av planer og undervisning, slik Utdanningsdirektoratet (2019) antyder, tolker vi at arbeid med å fjerne dualistisk begrepsbruk vil være sentralt for å kollektivt kunne endre synet som blir praktisert i kroppsøvingsundervisning. Sett i lys av at det er lærere som skal undervise innholdet i læreplanen, tolker vi at dersom flere fagmiljø jobber ut fra den samme forståelsen av helse, vil det være enklere å kunne stå støtt i det perspektivet på helse som undervises. Elever vil på denne måten kunne bli introdusert for en salutogen helseforståelse, hvilket kan påvirke deres dualistiske begrepsbruk og syn på helse også i dagliglivet.

For å skulle endre perspektivet fra det dualistiske synet på kropp og helse, mot en salutogen helseforståelse, hevder vi som forskere at perspektivet på *kroppen som levd erfaring* vil kunne bidra i arbeidet (Engelsrud, 2015). Dersom vi tar utgangspunkt i teorien om *kroppen som levd erfaring*, mener vi at man lærer *om* og *med* kroppen vår gjennom påvirkning og erfaringer. Våre funn viser at informantene erfarte en undervisning hvor alle kunne bidra for å nå et felles mål. Funnet antyder at elevene lærte om samarbeid, gjennom å erfare hvordan de måtte anerkjenne hverandres ulikheter for å inkludere. Engelsrud (2015) peker på at gjennom erfaringer vi over tid utvikles som mennesker, hvilket også vil gjelde for elever. Ved å rette fokuset mot kroppen som selve subjektet i faget, hvor vi lærer gjennom de handlende kroppene våre, argumenterer vi for at læreren vil kunne arbeide med å endre synet hen har på hva helse innebærer. Dersom

læreren endrer fokuset fra hva som skal læres (fysisk- og psykisk helse), til hvordan og hvorfor vi lærer det (gjennom erfaringer som bidrar til utvikling) hevder vi at man vil kunne arbeide bort fra et dualistisk perspektiv og begrepsbruk rundt helse, og nærmere en salutogen helseforståelse.

Funn viser at elevers forståelse av hva helse er, var tilnærmet like de refleksjonene læreren også gjorde seg omkring hva helse innebærer. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at elever kan adoptere lærerens holdninger omkring helse (Mong, 2019; Webb & Quennerstedt, 2010). Våre funn viser at lærerens syn på helse i kroppsøvningsfaget var preget av en patogen helseforståelse, hvor helsegevinster i form av god fysisk helse ble trukket frem. Likheter ser vi i funn fra elevenes erfaringer, som også beskrev hensikten med faget som det å være fysisk aktiv. Lærerens erfaringer viser med andre ord en tydelig dualistisk begrepsforståelse og syn på helse, gjennom både språkbruk og vektlegging av bevegelsesaktiviteter i undervisningen. Disse erfaringene synliggjør viktigheten lærerens perspektiv på helse har for elevers forståelse av helse i faget. Vi kan gjennom en overensstemmelse mellom lærerens og elevers erfaringer knyttet til fysiologiske diskurser i faget se hvordan en etablert dualistisk begrepsbruk kan gi utfordringer. Ettersom lærerens syn på helse kan gi føringer for læringsaktiviteter og oppgaver i undervisningen, argumenterer vi med støtte i Mong (2019) for at et salutogent helseperspektiv er nødvendig hos læreren for at undervisningen, og det elevene lærer om helse, også skal kunne gjenspeiles av dette.

Selv om vi har hatt et ønske om å utvikle et undervisningsopplegg der elevene lærer helse med utgangspunkt i en salutogen helseforståelse, ser vi dog noen utfordringer med selve utarbeidelsen. Et sterkt ønske fra oss som forskere var at elevene både skulle være i bevegelse og reflektere gjennom øktene, ettersom tidligere forskning viser at denne kombinasjonen ikke har vært fokusert på i kroppsøvningsfaget (Aasland et al., 2017; Mong & Standal, 2019). At vi ønsket å utvikle en undervisning som bestod av at elevene var i bevegelse, gjenspeiler at vi var fanget i forståelser om at elevene bør være fysisk aktive i timen. Slike forståelser virker å være vanlige hos lærere (Aasland et al., 2017). Tidligere forskning har vist at fysiologi og aktivitetsdiskurser utøver stor innflytelse i lærerens undervisningspraksis, hvilket bidrar til at

det blir opplagt og logisk at elevene skal være mest mulig aktive i undervisningen, gjerne med et aktivitetsnivå som gjør at de svetter (Aasland et al., 2017). Sett i lys av tidligere forskning, kan vårt syn på at elevene bør være i fysisk aktivitet vise et iboende patogent syn hos oss som forskere. Vi hadde en forutsatt oppfatning om at refleksjon og bevegelse ikke er noe som nødvendigvis gjøres samtidig. Vår oppfattelse kan ses i lys av den dualistiske teorien om at kroppen gjør noe fysisk (er i bevegelse) mens hjernen gjør noe psykisk (reflekterer). Til tross for at informantenes erfaringer gjenspeilet opplevelser av salutogene perspektiv i undervisningen, stiller vi spørsmålsteget om den dualistiske begrepsbruken er så innarbeidet i samfunnet og dagligtalen, at det nærmest er umulig å endre deres syn og begrepsforståelse. Vi ser det utfordrende å skulle endre begrepsbruken, ettersom forskningsprosjektet illustrerer at vi som forskere også bruker dualistiske formuleringer i både utarbeidelse og gjennomføring av prosjektet.

Til tross for våre funn som viser til at opplegget fremmet et salutogent perspektiv, gjennom inkludering og refleksjon omkring kropp, viser funn også til at elevene fremover forventer et fag som er preget av fysiologiske diskurser. Våre funn kan ses i lys av tidligere forskning, hvor den fysiske helsen løftes frem som selve formålet med kroppøvningsfaget (Mong, 2019; Røset, 2019; Aasland et al., 2017). Eksempelvis synliggjør Mong (2019) hvordan undervisning knyttet til helse blir gitt i små drypp, ettersom lærere formidler at helse ikke står eksplisitt nevnt i årsplaner, til tross for at det er lærerne som utvikler dem. Funnet til Mong (2019) kan vise til hvordan et patogent syn på helse i kroppøvningsfaget dermed kan bidra til å legge føringer for hvordan undervisningen ser ut.

Som nevnt tidligere, argumenterer vi for at arbeid med et salutogent helseperspektiv er viktig på læreplannivå. Vi ser i tillegg verdien av å jobbe for et felles syn på helse også innad i fagmiljøene. På denne måten vil lærere enklere kunne lene seg på utarbeidede årsplaner, ettersom kolleger som har laget dem også arbeider ut fra et felles syn om hva helse innebærer. Slik tolker vi at lærere kan bli tryggere i arbeidet med en salutogen helseforståelse i kroppøvningsfaget. Dersom det salutogene perspektivet på helse i større grad implementeres i årsplaner fra starten av, vil elevene også kunne erfare at helse er noe vi gjør gjennom hele livet,

og ikke kun i små drypp gjennom undervisning, slik Mong (2019) beskriver at er gjeldende for kroppsøvingsfaget som vi kjenner det i dag. Slik argumenterer vi for at lærere må gå sammen om å endre perspektivet og fokuset i faget. Ved å kunne støtte seg på et kollegium som sammen tar et aktivt valg om å fremme salutogene perspektiv gjennom undervisningen, vil man kunne jobbe samlet mot å endre den dualistiske begrepsbruken og det patogene synet på helse som dominerer kroppsøvingsfaget.

Engelsrud (2015) belyser flere perspektiver på kroppen, som vi finner relevant å fremheve i arbeidet med å endre den dualistiske terminologien blant kroppsøvingslærere i feltet. Spesielt fremhever Engelsrud (2015) Mauss sin oppfatning av kroppen som en sosial konstruksjon, noe vi mener kan være et vesentlig perspektiv i å fremme en salutogen forståelse av helse. Engelsrud (2015) understreker viktigheten av å anerkjenne mangfoldet blant kropper, deres ulike utgangspunkter og individuelle behov. Våre funn viser til at klassens lærer har en oppfatning om at alle elever ønsker å være i fysisk aktivitet. Dette synliggjør en antakelse om at bevegelse er positivt for alle elevers helseutvikling, noe som gjør at individuelle behov og følelser kan havne i skyggen av flertallets ønske om bevegelse. Vi mener at kroppsøvingslærere bør være oppmerksomme på de individuelle elevenes behov, gjennom å anerkjenne og akseptere dem, for å forstå bedre at fysisk aktivitet ikke alltid gir god helse for alle (Quennerstedt, 2019). På denne måten tolker vi at kroppsøvingslærere kan utfordres til å bevege seg bort fra bruken av dualistisk terminologi, ettersom individets behov og følelser blir selve kjernen i hvordan elevene lærer om helse. Vi argumenterer for at de vanlige begrepene som brukes for å forstå helse, kanskje ikke er tilstrekkelige for å reflektere alle individers opplevelse av helse på en god måte, ettersom alle mennesker har ulike behov og erfaringer knyttet til hva god helse betyr for dem. Vi ser derfor nødvendigheten av å gå bort fra et dualistisk begrepsbruk som kroppsøvingslærere, for å i større grad kunne ivareta elevers erfaringer i arbeid med å lære helse.

Dersom læreplanverket, lærerens syn på helse og elevers møte med helse i dagliglivet preges av en slik patogen forståelse som diskutert ovenfor, ser vi store utfordringer med å skulle endre samfunnets syn på kropp og helse. Våre funn viser at både elevene og læreren erfarte et

undervisningsopplegg som skilte seg fra tidligere undervisning, gjennom en salutogen tilnærming til helse. Imidlertid tyder resultatene på at informantene fremdeles har et dominerende patogent syn på helse etter avslutningen av undervisningsperioden. For å endre det dualistiske synet på helse, argumenterer vi med støtte i teori og tidlige forskning for at følgende endringer kan være nødvendige: (i) læreplanverkets dualistiske begrepsbruk bør endres, og (ii) fagmiljø og kollegium må samarbeide om en felles salutogen begrepsbruk i kroppsøvningsundervisning (Aasland et al., 2017; Antonovsky, 2012; Engelsrud, 2015; Mong, 2019; Røset, 2019).

6.2 Metodisk diskusjon

I denne delen diskuteres styrker og svakheter ved forskningsprosjektet. Vi vil belyse hva som eventuelt kunne vært gjort annerledes, men samtidig også løfte frem kvaliteter ved prosjektet. Vi vil påpeke hvordan vårt vitenskapsteoretiske ståsted og vår forforståelse har preget utformingen av studien, gjennom valg av metode og analyseverktøy, slik Braun og Clarke (2022) også fremstiller at subjektivitet kan komme til syne gjennom forskning.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, gitt rammene og formålet med oppgaven, som fokuserer på læreres og elevers individuelle erfaringer som grunnlag for ny kunnskap (Creswell & Creswell, 2023). Sosialkonstruktivismen samsvarer også godt med vårt valg av kvalitative forskningsintervjuer som metode for empirisk materiale, da kunnskap formes gjennom interaksjon med andre individer (Crotty, 1998). Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen har påvirket vår tolkning av læreplanen, samt utviklingen av undervisningsopplegget. Vår eksisterende forforståelse, som er formet av erfaringer og synspunkter knyttet til helse- og kroppsøvningsfaget, gjenspeiles også i utformingen av undervisningen.

Vi baserte beslutninger i utformingen av undervisningsopplegget på et solid fundament av eksisterende teori og forskning. Likevel erkjenner vi nå i etterkant at vi kunne ha involvert kroppsøvningslærere i større grad i utviklingsprosessen. Ved å trekke på deres ekspertise og

praktiske erfaringer, kunne våre valg blitt ytterligere styrket og beriket. I tillegg til den teoretiske og forskningsbaserte kunnskapen vi hadde tilegnet oss, samt våre egne erfaringer som lærere gjennom et masterstudium, ville samarbeid med erfarne kroppsøvingslærere ha tilført en betydelig økt faglig dybde til de ulike beslutningene vi tok under utarbeidelsen av undervisningsopplegget. Dette ville ha sikret en mer omfattende integrasjon av kompetanse fra enkeltpersoner med en mer omfattende praksis innen kroppsøvingsfaget enn vår egen. I den perioden da undervisningsopplegget ble utviklet, la vi stor vekt på å utføre grundig arbeid med kontekstualisering, og vi baserte våre valg på nøye vurdering av tidligere forskning og teori. Vår erfaring var at gjennom denne prosessen var våre didaktiske beslutninger godt fundert, men vi erkjenner nå at ytterligere samarbeid med andre lærere kunne ha bidratt til å styrke og forbedre opplegget i enda større grad.

Under gjennomføringen av undervisningen valgte vi å dele opplegget slik at vi begge gjennomførte to økter hver. Dette var for å sikre større overføringsverdi til vanlig undervisning, ettersom det sjeldent er to kroppsøvingslærere i én klasse. I tillegg ønsket vi at begge skulle gjennomføre noe undervisning hver i forskningsprosjektet, for å kjenne på et eierskap til opplegget vi videre skulle diskutere og arbeide med. Dette kan løftes frem som en styrke, ettersom vi som lærere vil ha ulike måter å tilnærme oss elevene og undervisningen på, som mulig kan påvirke hvordan elevene opplever undervisningsopplegg. Dersom masteroppgaven vår hadde hatt et større omfang, hadde det også vært interessant å prøve ut undervisningsopplegget i ulike klasser, og på ulike skoler. Spesielle situasjoner eller forhold rundt klassen vil kunne bidra som mulige feilkilder i resultatene, og det å gjennomføre prosjektet i flere klasser ville dermed kunne vise at undervisningen er transparent for videre bruk. Å skulle gjennomføre undervisningen og intervju i flere klasser eller på flere skoler ville vært tidkrevende, men noe vi ser kunne gitt oss verdifull kunnskap og innsikt, som dermed ville kunne styrke forskningsprosjektets troverdighet.

Vi gjennomførte kvalitative forskningsintervju som metode for innsamling av empiri, hvor intervjuobjektet forteller med egne ord om tematikk forskeren legger føringer for (Kvale &

Brinkmann, 2022). Dersom vi hadde reflektert over valg av metode i en tidligere fase, ville vi supplert med observasjoner av undervisningen for å belyse forskningsspørsmålet vårt. Ettersom vi ikke hadde opplyst i samtykkeskjema at observasjon ville bli benyttet under øktene, kunne vi ikke inkludere observasjoner i videre arbeid med oppgaven. Vi mener at observasjon potensielt kunne bidratt som en styrke til videre arbeid, men erkjenner at det var dog ikke noe vi kunne gjennomføre uten samtykke fra deltakere i prosjektet.

Den kvalitative forskningen vi har gjennomført kan ikke gjentas med identiske resultater, noe som gjør det ekstra viktig å gjøre rede for hvordan empirien ble utviklet (Braun & Clarke, 2022; Leseth & Tellmann, 2018). I vårt tilfelle var det sentralt med kritisk vurdering av hvilken påvirkning skolen, klassen og ikke minst elevene som deltok i intervjuene kunne ha for resultatene. I oppgaven vår får vi, i tillegg til klassens lærer, bare høre åtte elevers tanker, meninger, refleksjoner og erfaringer omkring et undervisningsopplegg. Disse informantene kan uttrykke én mening, mens en annen vilkårlig elev kan sitte igjen med en helt annen oppfatning. Vi ville framheve dette som et vesentlig poeng som kan ha hatt betydning for resultatene vi fikk i form av hvilke erfaringer som ble uttrykt gjennom intervjuene.

Da vi ser tilbake på gjennomføring av intervjuene, skulle vi ønske at vi i enda større grad hadde jobbet med videre utarbeidelse av intervjuguidene. Guidene ble utviklet i en tidlig fase av prosjektet, og kunne med fordel vært videreutviklet basert på ytterligere arbeid med kontekst og tidligere forskning i samarbeid med forskningsspørsmålet vårt. Det ville vært hensiktsmessig for oss å arbeide videre med problemstillingen, og deretter utviklet spørsmål, slik Dalen (2011) foreslår. På denne måten kunne vi sikret at fokuset i intervjuguidene i større grad var rettet mot informanternes erfaringer knyttet til selve undervisningsopplegget, heller enn å avdekke tidligere erfaringer og fokus på videre arbeid. Vi mener det er interessant å utforske opplevelser og utsagn knyttet til dette, fordi det gir oss som forskere et bedre innblikk i hvem elever og lærer er, hvilke innebygde syn de har med seg, og hvordan de som deltakere opplevde opplegget. Til tross for at intervjuguidene kunne vært videre utbedret, ser vi nytteverdien av resultatene de to gjennomførte gruppeintervjuene, samt intervjuet med klassens lærer ga oss.

Vi ser på valg av den refleksive tematiske analysen som metodisk analyseverktøy som en styrke i oppgaven vår, da metoden bidrar til å trekke frem egne erfaringer og forkunnskaper. Det at vår subjektivitet som forskere kan være med å påvirke studiens resultat og utseende, erfarer vi som positivt i arbeidet, ettersom vi i en kvalitativ studie kontinuerlig vil ta egne valg som påvirker hvordan resultatet vil se ut (Crotty, 1998). På denne måten vil det å anerkjenne vår subjektivitet, samt reflektere over den tematiske analysen som en reflektiv prosess, kunne bidra til å skape en større forståelse for hvorfor vi har tatt de ulike valgene vi har gjort gjennom forskningen. Vi har gode erfaringer knyttet til å arbeide med refleksivitet gjennom oppgaven, da vi ser på prosjektet som en dynamisk og utviklende forskningsprosess (Braun & Clarke, 2022). Det at vi selv kan være med på å forme hvordan prosessen ser ut, står i tråd med vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt.

I tilknytning til bruk av reflektiv tematisk analyse, erfarte vi at vårt personlige preg bidrar til å løfte frem nyanser og fokusområder vi ser på som verdifulle for forskningsspørsmålet i prosjektet. Ved å involvere vår refleksivitet, løftes tanken om at vårt erfarende subjekt er sentralt for å utvikle kunnskap (Creswell & Creswell, 2023). Den skapende og kreative utformingsprosessen Braun og Clarke (2022) fremstiller den refleksive tematiske analysen som, løfter viktigheten av nettopp å i stor grad involvere vårt subjektive "vi". Det at prosjektet har vært en iterativ prosess, gjør at vi til enhver tid kunne ta et skritt frem og tilbake for å finne det mest passende resultatet for vårt forskningsspørsmål. Gjennom den refleksive tematiske analysen som en skapende prosess, opplever vi at vårt sosialkonstruktivistiske ståsted ivaretas som en bærebjelke gjennom forskningsprosjektet.

7.0 Avslutning

7.1 Konklusjon

Denne masteroppgaven har forsøkt å bidra til økt kunnskap om arbeidet med en salutogen helseforståelse i kroppsøving. Vi ønsket svar på følgende problemstilling:

“Hvordan erfarer elever på 10.trinn og deres lærer et undervisningsopplegg i kroppsøving som tar utgangspunkt i en salutogen helseforståelse?”

For å besvare problemstillingen har vi utarbeidet og gjennomført et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i en salutogen helseforståelse, med bakgrunn i kompetansemål som omhandler inkludering og anerkjennelse av medelever, samt refleksjon og kritisk tenking omkring sosiale mediers påvirkning. For å høste erfaringer benyttet vi oss av to gruppeintervju med elever på ungdomsskolen, samt et individuelt semi-strukturert intervju med deres kroppsøvingslærer. Vi brukte Braun og Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse for å identifisere våre funn.

Våre funn viser at informantene erfarte undervisningsopplegget med utgangspunkt i en salutogen helseforståelse som gøy, lærerik og annerledes. Ved å kombinere refleksjon og bevegelse, argumenterer vi for at en salutogen helseforståelse fremsto tydeligere gjennom å vise at læring i faget omfatter flere aspekter enn kun det å være i bevegelse. Gjennom refleksjon i bevegelse lærte elevene betydningen av å føle seg inkludert i ulike bevegelsesaktiviteter, og de utviklet kunnskap om hvordan sosiale medier er med på å påvirke dem. Med bakgrunn i Antonovsky (2012) som peker på at det er fysiske, psykiske og sosiale faktorer i samspill som skaper helse, kan vi slik argumentere for at undervisningsopplegget bidro til at elevene lærte om helse som et sammensatt fenomen. Knyttet til det å reflektere i bevegelse, viser erfaringer også til muligheten for å vise innsats. Funnene våre antyder en oppfatning blant elevene om at de må være i bevegelse for å vise innsats, hvilket vi stiller oss kritiske til i lys av Utdanningsdirektoratet (2021) sin beskrivelse av innsats. Vi er dog ikke overasket tatt i betraktning det historisk innarbeidede dualistiske synet på kropp som virker å være iboende hos våre informanter. Dersom elevene skal lære helse, er det derfor av betydning at elevene utvikler

en forståelse for hva innsats i faget faktisk innebærer, hvor både fysiske, psykiske og sosiale faktorer løftes frem. Da er det også en forutsetning at læreren selv går bort fra dualistisk begrepsbruk, og heller fremmer helse som et sammensatt fenomen.

Funnene våre viser også til positive bevegelseserfaringer gjennom informanters fremheving av en «gøy» undervisning, hvilket i lys av Quennerstedt (2019) kan ses på som en helsefremmende undervisning. Elevene koblet «gøy» opp mot ulike bevegelsesaktiviteter. Våre funn indikerer at undervisningsopplegget traff elevene nettopp fordi de fikk være i bevegelse, hvilket viser til at bevegelse i utgangspunktet er det elevene oppfatter som *begripelig*. Funnene gjør at vi konkluderer med at bevegelse fortsatt bør ha en sentral plass i faget. Imidlertid konkluderer vi med støtte i Mong og Standal (2022) med at fokuset bør rettes mot *hvorfor* vi gjennomfører de bevegelsesaktivitetene vi gjør. Da vil elevene kunne oppleve en større grad av *begripelighet* også når de reflekterer og tenker kritisk. Slik argumenterer vi for at en salutogen helseforståelse i større grad kan synliggjøres i undervisningen gjennom Antonovsky (2012) sitt begrep *opplevelsen av sammenheng*.

Studien vår avdekker også at elevene erfarte en undervisning hvor alle kan bidra. Et endret fokus i undervisningen, hvor vektleggingen lå på inkludering og samarbeid, bidro til *meningsfulle* opplevelser i faget hvor elevene opplevde å bety noe. Informantene våre løftet fram viktigheten av at undervisningen utformes slik at alle opplever å ha en viktig rolle og noe å bidra med. Vi konkluderer derfor, med støtte i Walseth (2018), for at det er viktig å jobbe mot en inkluderende undervisning, med læringsaktiviteter som legger til rette for at alle kan delta uavhengig av forutsetninger. Slik kan en bidra til flere mestringsopplevelser for elevene, og således med støtte i Antonovsky (2012), bidra positivt til elevens helseutvikling. Et annet fremtredende funn var bevisstgjøringen av sosiale mediers påvirkningsfaktor. Gjennom informanters erfaringer har vi fått innsikt i at elevene opplever press knyttet til sosiale medier, kropp og selvbilde i hverdagen. Erfaringene viser dog til at elevene etter undervisningsopplegget er blitt bevisste på at de er under kontinuerlig påvirkning av sosiale medier, og at de fremover vil være mer kritiske til det de utsettes for. Erfaringene kan ses i lys av *håndterbarhet*, ettersom elevene har blitt utrustet til å bedre håndtere de påvirkningene de

står ovenfor på sosiale medier. Vi er derfor av den oppfatning at en bevisstgjøring av sosiale medier i undervisning kan bidra i arbeidet med helse gjennom *opplevelsen av sammenheng*. Våre funn viser videre at små grupper preget av trygghet var viktig for elevene i arbeidet med refleksjon, hvilket gjør at vi konkluderer med at det er viktig at læreren tilrettelegger for trygge grupper slik at elevene åpent deler refleksjoner med hverandre.

Imidlertid peker våre funn også på utfordringer i arbeidet med å lære elevene helse. Informantenes erfaringer gir antydning til utfordringer med å implementere et salutogent perspektiv i undervisningen, særlig når læreplan, lærerens begrepsbruk og samfunnet generelt domineres av diskurser som fremmer et dualistisk syn og begrepsbruk. Til tross for vårt ønske om å integrere en salutogen helseforståelse i kroppsøving, avslører våre funn fortsatt et patogent syn blant informantene etter endt undervisningsperiode. Vi konkluderer derfor med at lærerens syn på helse spiller en avgjørende rolle for elevens forståelse av helse, og at det derfor kreves en bevissthet rundt begrepsbruk og undervisningsmetoder for å fremme et helhetlig helseperspektiv. Vi mener at det ville vært enklere å undervise ut fra en salutogen helseforståelse, dersom den dualistiske begrepsbruken ikke var like fremtredende i læreplanen som den er i dag. I tillegg ser vi verdien av å jobbe mot et salutogent perspektiv på helse og begrepsbruk innad i fagmiljø, for å kunne arbeide i fellesskap mot å endre det dualistiske perspektivet som regjerer. På denne måten vil kroppsøvingslærere kunne utrustes til å bli enda tryggere i sin salutogene undervisning, da de vil ha støtte i både regjerende styringsdokumenter og fagmiljø, fremfor å selv tolke og ta stilling til hva helse bør være i kroppsøvingfaget.

Selv om våre funn ikke kan snevres inn til et endelig svar på problemstillingen, mener vi at oppgaven bidrar med verdifull kunnskap til kroppsøvingslærere i arbeidet med en salutogen helseforståelse i undervisning. Vi håper oppgaven bidrar til at lærere blir mer bevisste på hvilket syn på helse de formidler til elevene sine gjennom fokusområder og valg av aktiviteter. Våre funn gir indikasjoner på at det å knytte refleksjon opp mot bevegelse, arbeide med et inkluderende læringsmiljø, samt bevisstgjøre elevene på formålet med undervisningen gjennom å gi dem innsikt i læreplanens innhold og fokusområder, bidro til positive erfaringer i arbeidet med helse i undervisning. Vi håper derfor lærere kan se på undervisningsopplegget som en mal

for videre arbeid, hvor tilpasninger til ulike elevgrupper kan gjøres for å få opplegget til å treffe best mulig. Til slutt håper vi at flere blir inspirert til å diskutere tematikken i fagmiljø, samt utfordre den dualistiske begrepsbruken som råder i samfunnet. Slik argumenterer vi for å arbeide med kroppsøvingfaget som en arena for utvikling av robuste barn og unge, som er bevisste på hva som påvirker deres helse, og som ikke minst navigerer seg mer kritisk i alle de sosiale medieplattformene som preger hverdagen deres.

7.2 Praktiske implikasjoner

Selv om våre informanter ga uttrykk for at de foretrakk at undervisningsopplegget ble gjennomført på 10.trinn, fordi elevene da anses som mer modne, ser vi verdien av å introdusere elever for tematikken på et tidligere tidspunkt. For at elevene skal kunne utvikle en helhetlig helseforståelse, ser vi det essensielt at de introduseres for det allerede på barneskolen. Videre legger en tidlig introduksjon også grunnlaget for å utvikle elevers kritiske refleksjonsevne allerede i ung alder. Gjennom å lære å tenke kritisk, blir elevene rustet til å navigere seg i en stadig mer kompleks digital verden. Det innebærer å være bevisste på hvordan de skal tolke og ta stilling til informasjon og påvirkning de møter gjennom sosiale medier, hvilket tidligere forskning og våre funn antyder kan være avgjørende for deres helse (Bakken, 2022; Røset, 2019).

Med bakgrunn i tidligere forskning og diskusjonen presentert, vil det være en forutsetning at læreren selv har en helhetlig forståelse av hva helse innebærer, dersom elevene skal lære helse som et sammensatt fenomen (Mong & Standal, 2019; Quennerstedt, 2019). Det er derfor en forutsetning at lærere selv er bevisste deres begrepsbruk og formidling til elevene. Elevene vil dessuten slite med å utvikle en helhetlig helseforståelse dersom den dualistiske begrepsbruken fortsetter å ha en så fremtredende rolle i faget, som både tidligere forskning og våre funn påpeker (Mong, 2019; Quennerstedt, 2008; Aasland et al., 2017). Lærere har derfor en sentral rolle i å utvikle en forståelse blant elevene for hva kroppsøving faktisk innebærer, og jobbe mot elevers aktive helseutvikling gjennom både fysiske, psykiske og sosiale aspekter.

7.3 Forslag til videre forskning

Ettersom funn i studien vår løfter frem hvorvidt oppleggets tematikk kunne vært introdusert på et tidligere alderstrinn, ville det vært interessant å gjennomføre forskning som arbeider med tematikken hos en yngre aldersgruppe. Det ville vært interessant å se hvilken betydning et tidlig arbeid med en helhetlig helseforståelse ville fått for elevers opplevelse av kroppsøving i senere alder. I tillegg ville det vært interessant å se på hvordan en progresjon på kompetansemålene og tematikken kunne påvirket elevers bevisstgjøring og refleksjonsevne.

Sett i ettertid ville det også vært av interesse å inkludere observasjon som metode for innhenting av empiri. Således ville en kunne kombinert informanternes erfaring med egne observasjoner gjennom arbeidet. Å kombinere observasjon og intervju som metode for innsamling av empiri, vil kunne bidra til at vi som forskere kan validere og utfylle de erfaringene og refleksjonene som kommer til syne gjennom intervjuene. På denne måten vil en kunne sikre et mer helhetlig bilde av tematikken som studeres, og slik mulig gi et enda grundigere svar på studiens problemstilling.

Videre ville det vært interessant å gjennomføre en lignende studie noen år frem i tid, for å se om kroppsøvingfaget da i større grad vil være preget av et salutogent helseperspektiv etter å ha arbeidet med LK20 over flere år. Her vil en også kunne se på langtidseffekten av å jobbe med en læreplan ut fra en salutogen helseforståelse.

Referanseliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium - den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater: NOVA rapport 5/22*. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress *Norsk tidsskrift for ungdomsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change. Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020a). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjørme, E. G. (2020b). Problems created by the (un)clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools. *Sport, Education and Society*, 26(3), 239-252.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utg.). Cappellen Damm Akademisk
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676x.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *Int J Transgend Health*, 24(1), 1-6.
<https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Brinkmann, S. (2018). *Philosophies of qualitative research*. Oxford University Press
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6. utg.). SAGE Publications

- Crotty, M. (1998). *Foundations of Social Research: Meaning and perspective in the research process*. Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Dion, J., Hains, J., Vachon, P., Plouffe, J., Laberge, L., Perron, M., McDuff, P., Kalinova, E. & Leone, M. (2016). Correlates of Body Dissatisfaction in Children. *J Pediatr*, 171, 202-207. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.12.045>
- Elvebakk, L., Engebretsen, B. & Walseth, K. (2018). Kroppen på instagram - Ungdoms refleksjoner rundt kroppsideal og kroppspress IM. Øksnes, E. Sundsdal & C. Rønning (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap: samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 81 - 106). Cappelen Damm Akademisk.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsoving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget
- Engelsrud, G. (2015). Betydningen av teorier om kropp. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Tapir Akademisk Forlag.
- Fjelnseth, M. & Sjølie, H. (2021). #Utenfilter – ensomhet og identitet på sosiale medier. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(2), 162-174. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-02-04>
- Jongenelis, M. I., Byrne, S. M. & Pettigrew, S. (2014). Self-objectification, body image disturbance, and eating disorder symptoms in young Australian children. *Body Image*, 11(3), 290-302. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.04.002>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. Fastatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsoving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Langnes, T. F. & Walseth, K. (2022). This is what I learned about the body on social media: PETE students' experiences with body pressure and body positivity. *Sport, Education and Society*, 28(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2022642>
- Larsson, H., Lundval, S., Meckbach, J., Peterson, T. & Quennerstedt, M. (2016). *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm As
- Løndal, K., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., Moen, K. M. & Borgen, J. S. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Malmström, M. (2023). Anticipations of practice-near school research in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2236751>
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2019). Didactics of health in physical education – a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1631270>
- Mong, H. H. & Standal, Ø. F. (2022). Teaching health in physical education: An action research project. *European Physical Education Review*, 28(3), 739-756. <https://doi.org/10.1177/1356336x221078319>
- O'Reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S. & Reilly, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. *Clin Child Psychol Psychiatry*, 23(4), 601-613. <https://doi.org/10.1177/1359104518775154>

- Postholm, M. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen damm akademisk.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa* [Doktorgradsavhandling]. DiVA. Örebro Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A136837&dswid=6924>
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>
- Quennerstedt, M. (2019). Healthying physical education - on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Røset, L. (2019). *Physical education and mental health: A study of Norwegian 15-year-olds* [Doktorgradavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2632066/Linda%20R%20c3%b8set%20avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salomon, I. & Brown, C. S. (2018). The Selfie Generation: Examining the Relationship Between Social Media Use and Early Adolescent Body Image. *The Journal of Early Adolescence*, 39(4), 539-560. <https://doi.org/10.1177/0272431618770809>
- Standal, Ø. F. (2021). *Inkluderende kroppsøving*. (G. r. Rugseth, Red. 2. utg.). Cappelen Damm.
- Tiggemann, M. & Slater, A. (2013). NetGirls: the Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *Int J Eat Disord*, 46(6), 630-633. <https://doi.org/10.1002/eat.22141>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?kode=kro01-05&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - kompetanse i fagene*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er kjernelementer?* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring.* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Hvordan bruke læreplanene?* Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Webb, L. & Quennerstedt, M. (2010). Risky bodies: health surveillance and teachers' embodiment of health. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(7), 785-802. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529471>
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379. <https://doi.org/10.1080/17408980802353339>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(0). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical*

Education and Sport Pedagogy, 22(5), 490-501.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Periode- og øktplaner

Periodeplan tilknyttet identitet, selvbilde og kritisk tenkning i kroppsøving				
Trinn: 8 – 10. trinn				
Tidsperspektiv: 90 minutters kroppsøvingstime, 60 minutter aktiv undervisning				
Overordnet tema: identitet, selvbilde og kritisk tenkning i kroppsøving				
Elementer fra overordnet del:				
<p>“Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger [...]”</p> <p>“Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre”</p> <p>“Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne”</p> <p>“Skolen skal [...] bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap”</p>				
Uke	Kjerneelement og tverrfaglig tema	Kompetansemål	Læringsmål	Læringsaktivitet
1	<p>Kjerneelement:</p> <p>Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter</p> <p>Tverrfaglig tema:</p> <p>Folkehelse og livsmestring + demokrati og medborgerskap</p>	<p>Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.</p> <p>Supplerende kompetansemål:</p> <p>Bruke egne ferdigheter og</p>	<p>Vi bidrar til fellesskapet med egne ideer samtidig som vi anerkjenner andres forslag rundt hvordan vi kan løse</p>	<p>Oppvarming:</p> <p>Reven og gåsa</p> <p>Hoveddel:</p> <p>Diverse lagstafetter hvor samarbeid står i fokus</p> <p>Avslutning:</p> <p>Massasje med basketball + refleksjon</p> <p>Se øktplan 1.</p>

		<p>kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre.</p>	<p>oppgaver/aktiviteter</p> <p>Vi inkluderer alle uavhengig av forutsetningene, og jobber sammen mot et felles mål</p> <p>Vi aksepterer og respekterer at vi alle har ulike forutsetningene, og bruker våre ferdigheter til medvirkning for andre</p>	
2	<p>Kjerneelement: Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter</p>	<p>Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle,</p>	<p>Vi inkluderer alle uavhengig av</p>	<p>Oppvarming: Variant av balltikken “Ormen lange”</p> <p>Hoveddel:</p>

	<p>Tverrfaglig tema:</p> <p>Folkehelse og livsmestring + demokrati og medborgerskap</p>	<p>uavhengig av forutsetninger.</p> <p>Supplerende kompetansemål:</p> <p>Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre.</p> <p>Trene på og utvikler ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter</p>	<p>forutsetningene, og jobber sammen mot et felles mål.</p> <p>Vi bidrar til fellesskapet med egne ideer samtidig som vi anerkjenner andres forslag rundt hvordan vi kan løse oppgaver/aktivitet.</p> <p>Vi aksepterer og respekterer at vi alle har ulike forutsetningene, og bruker våre ferdigheter til</p>	<p>Kjegleball Rockeball</p> <p>Avslutning: Tøy sirkel + refleksjon Egenvurdering</p> <p>Se øktplan 2.</p>
--	--	---	--	---

			<p>medvirkning for andre.</p> <p>Vi trener på og utvikler ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.</p>	
3	<p>Kjerneelement:</p> <p>Bevegelse og kroppslig læring</p> <p>Tverrfaglig tema:</p> <p>Folkehelse og livsmestring</p>	<p>Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde.</p> <p>Supplerende kompetansemål:</p> <p>Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.</p> <p>Trene på og utvikle</p>	<p>Vi reflekter rundt hvordan ulike fremstillinger av kropp i media påvirker syn på egen kropp, identitet og selvbilde, samt vår oppfatning av ulike treningsformer.</p> <p>Vi utforsker egne muligheter til trening,</p>	<p>Oppvarming:</p> <p>Gjennomgang styrkeøvelser</p> <p>Hoveddel:</p> <p>Styrketrening med refleksjonsposter om sosiale medier knyttet til trening, kropp, identitet og selvbilde</p> <p>Avslutning:</p> <p>Tøyekrets + exit-note</p> <p>Egenvurdering</p> <p>Se øktplan 3.</p>

		ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.	helse og velvære gjennom bevegelsesaktiviteter. Vi trener på og utvikler ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.	
4	<p>Kjerneelement: Bevegelse og kroppslig læring</p> <p>Tverrfaglig tema: Folkehelse og livsmestring</p>	<p>Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde</p> <p>Supplerende kompetansemål: Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter</p>	<p>Vi reflekter rundt hvordan ulike fremstillinger av kropp i media påvirker syn på egen kropp, identitet og selvbilde, samt vår oppfatning av ulike treningsformer.</p>	<p>Oppvarming: Gjennomgang av øvelser + 5 runder AMRAP</p> <p>Hoveddel: Crossfitøkt – AMRAP 5x5 min. I forkant av undervisningsøkten skal elevene ha sett en videosnutt fra Crossfitmiljøet.</p> <p>Avslutning: Refleksjonssirkel Egenvurdering</p> <p>Se øktplan 4.</p>

		Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter	<p>Vi utforsker egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom bevegelsesaktiviteter.</p> <p>Vi trener på og utvikler ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.</p>	
--	--	--	--	--

Øktplan økt 1	
Elementer fra overordnet del:	<p>“Kroppssøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger [...]”</p> <p>“Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre”</p>
Kjerneelement:	Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter
Kompetansemål:	Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger
Læringsmål for økten:	<ul style="list-style-type: none"> - Vi samarbeider med medelever for å oppnå et felles mål i gitt aktivitet

	<ul style="list-style-type: none"> - Vi bidrar til fellesskapet med egne ideer samtidig som vi anerkjenner andres forslag - Vi aksepterer og respekterer at vi alle har ulike forutsetninger, og bruker våre ferdigheter til medvirkning for andre
Vurderingsformer i denne økten:	<ul style="list-style-type: none"> - Vurderingen vil fungere som en helhetsvurdering etter endt undervisningsøkt. Lærerens samlede inntrykk av i hvilken grad elevene mestrer de ulike læringsmålene vil legge grunnlaget for vurderingen.
Arbeidsmåter	<p>Oppstart:</p> <p>Samle elever. Gå igjennom læringsmål, vurderingskriterier og plan for undervisningsøkten.</p> <p>Oppvarming:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bøy og tøy – snakk om læringsmålene – hva innebærer de ulike målene? - Speiling – to og to sammen (lærer deler inn i par) – den ene speiler den andre, og så motsatt <p>Hoveddel:</p> <p>Lærer deler inn i lag/grupper basert på hvor mange elever det er i klassen. Omtrent 4-5 personer per lag.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reven og gåsa: <p>En person starter som rev. Denne skal stå ansikt til ansikt med gåsa, som er den fremste i rekken med de resterende elevene. Målet med leken er at reven skal klare å "ta" den bakerste gåsa i rekken. Elevene som står i rekken må holde hverandre på skuldrene, og samarbeide for at den bakerste gåsa til enhver tid skal være trygg for reven som er ute etter den. Dersom reven klarer å ta den bakerste gåsa, vil den fremste</p>

gåsa bli den nye reven, og den nest fremste gåsa blir den nye gåsemoren (fremst i rekken). Den gamle reven stiller seg så bakerst i rekken, og skal nå unngå å bli tatt av den nye reven.

- Lagstafetter:

1. Tømmerstokken – elevene legger seg én etter én på gulvet for å danne en lang tømmerstokk. Det skal aldri være noe mellomrom mellom hendene til den første og føttene til den neste personen. Laget skal så bevege seg over hele hallen ved at bakerste i rekken reiser seg og løper fremst, før den som så ligger bakerst reiser seg og løper fremst.
2. Frakte tjukkas fra A til B. (1) Frakte tjukkas på valgfritt vis over banen. (2) Tjukkas over banen raskest mulig ved å kun bruke føttene i kontakt med tjukkasen. (3) Frakte tjukkas raskest mulig over ved at to og to løper og holder hender, før de så hopper på tjukkasen for å forflytte den fremover.
3. Gulvet er lava - mattestafett der det kun er lov å stå på mattene. Hele laget skal frakte seg fra A til B. Dersom noen er nær gulvet, må hele laget rykke tilbake til start.
4. Ring stafett der en rokkering skal gjennom hele elevsirkelen/laget raskest mulig. Elevene skal holde hverandre i hendene, og danne en sirkel.
5. Hente erteposer ved hjelp av hoppetau. Én elev skal ligge på en bære laget av hoppetau. Resten av laget må bære denne eleven for å hente erteposer liggende rundt i hallen. Det er kun personen som ligger på båren som har lov til å ta erteposene.
6. Øvelser med x antall kroppsdelar i bakken: Eks 2 hoder, 4 ben og 3 armer, lag bokstaven A, T, S

Avslutning:

	<p>Massasje med basketball</p> <ul style="list-style-type: none"> - Her vil vi gå igjennom de ulike læringsmålene. Hva tenker elevene om dem? Opplever elevene at de mestrer læringsmålene? I hvilken grad opplever elevene at de mestrer læringsmålene?
Nødvendig utstyr	<ul style="list-style-type: none"> - Tjukkaser - Matter - Rokkeringer - Basketballer

Øktplan økt 2	
Elementer fra overordnet del:	<p>“Kroppøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger [...]”</p> <p>“Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre”</p>
Kjerneelement:	Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter
Kompetansemål:	Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger
Læringsmål for økten:	<ul style="list-style-type: none"> - Vi samarbeider med medelever for å oppnå et felles mål - Vi bidrar til fellesskapet med egne ideer samtidig som vi anerkjenner andres forslag - Vi bruker våre egne styrker på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre
Vurderingsformer i denne økten:	<p>Vurderingskriterier knyttet til samarbeid:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Eleven samarbeider med andre for å oppnå felles mål, og bidrar i fellesskapet med nye ideer, kunnskap og forslag, og anerkjenner medelevers forslag”

	<ul style="list-style-type: none"> - “Eleven øver og utfordrer seg selv, søker etter utfordringer i bevegelsesaktiviteter og bruker ulike metoder for å løse disse.” <p>Vurderingen av undervisningen gjennomføres ved at lærer underveis i økten danner seg et helhetsinntrykk av i hvor stor grad eleven oppnår kompetansemål basert på vurderingskriteriene.</p>
Arbeidsmåter	<p>Oppstart:</p> <p>Samle elever. Gå igjennom læringsmål, vurderingskriterier og plan for undervisningsøkten.</p> <p>Oppvarming</p> <p>Variant av balltikken</p> <ul style="list-style-type: none"> - En elev har tikken. Flere skumballer i spill. Elever kan ikke bli tatt dersom de holder en ball. De må derfor lese rommet og se hvem som trenger ballen når for å hindre å bli tatt. <p>“Ormen lange”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ca. 7-8 elever per orm. Den fremste eleven skal prøve å ta den bakerste eleven. De andre i rekka må prøve å forflytte seg for å hindre dette. <p>Hoveddel</p> <p>Aktivitet 1: Kjegleball</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elevene deles inn i to lag. Alle elever har hver sin kjege, denne brukes til å kaste og motta ballen med. Bruker innebandy ball. 4 matter som er mål. Hvert lag har 2 matter de kan score mål på. Underveis i aktiviteten legges det inn forsterkninger og forenklinger: - minst 10 kast i laget før poeng - alle elever over midtbanen for å score - minst 2 elever på matten.

	<p>Aktivitet 2: Rockeball</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 lag. 1 elev på hver banehalvdel som holder en rockering som er “må”. Denne eleven kan forflytte seg langs hele sidelinja samt bevege rockeringen. Kun lov å ta tre skritt med ball. <p>Legger også her inn ulike forsterkninger/forenklinger for å sikre samarbeid.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Minst 10 pasninger før mål - Alle elever over midtbanen - Løpe i par <p>Avslutning</p> <p>Tøying i sirkel med oppsummering av læringsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forslag: elevene lukker øynene og svarer på spørsmål med tommel opp, ned, til siden. - I hvilken grad følte du deg inkludert i ballspillet i dag? - I hvilken grad bidro du selv til å inkludere lagkameratene dine? - Lærer stiller oppfølgende spørsmål knyttet til hva elevene sitter igjen med etter økten, og hvordan de ønsker å jobbe videre med å anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre.
Nødvendig utstyr	<ul style="list-style-type: none"> - Skumballer - Kjegler - Vester - 4 matter - Innebandyballer

Øktplan økt 3	
Elementer fra overordnet del:	<p>“Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne”</p> <p>“Skolen skal [...] bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap”</p>
Kjerneelement:	Bevegelse og kroppslig læring
Kompetansemål:	Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde
Læringsmål for økten:	<ul style="list-style-type: none"> - Vi reflekter rundt hvordan vår bruk av sosiale medier påvirker syn på egen kropp - Vi reflekterer over hva sosiale medier har å si for vår egen trening - Vi tenker og vurderer kritisk, og kan gjøre rede for våre egne standpunkter
Vurderingsformer i denne økten:	<p>Lytt / observere elevers refleksjoner., samt se etter aktiv deltakelse i både aktivitet og refleksjon.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærer beveger seg på ulike poster, og sikrer slik at de får hørt de ulike elevene.
Arbeidsmåter	<p>Oppstart:</p> <p>Samle elever. Gå igjennom læringsmål, vurderingskriterier og plan for undervisningsøkten.</p> <p>Oppvarming:</p> <p>Fitnessstikken: Starter med en elev som har tikken, deretter to. Blir du tatt må du inn på "styrkerommet" og trekke en post it lapp, for så å gjennomføre den øvelsen. Øvelsene er de samme som kommer i hoveddelen, så elevene får en gjennomgang av alle øvelser her.</p> <p>Hoveddel:</p> <p>SIRKELTRENING MED REFLEKSJONSPOSTER</p>

Elevene deles i grupper på tre. Åtte stasjoner hvor hver stasjon inneholder to ulike styrkeøvelser sammen med én påstand. Hver styrkeøvelse står for "enig" eller "uenig" i påstanden. På hver stasjon er det 1 minutt arbeid, 2 min pause med refleksjon, så 1 min. arbeid igjen. I pausen / refleksjonsminuttet skal elevene dele med hverandre hvorfor de er enig eller uenig, og får deretter muligheten til å stå på valget sitt, eller velge å bytte hvis de skifter mening.

Stasjon 1: **Påstand: Sosiale medier er grunnen til at mange ungdommer sier de er misfornøyde med egen kropp.** ENIG = Knebøy. UENIG = Utfall.

Stasjon 2: **Påstand: Det jeg ser på sosiale medier påvirker selvbildet mitt i større grad enn mine egne venner.**

ENIG = Rygghev. UENIG = Situps.

Stasjon 3: **Påstand: Jeg har lært mye om trening gjennom sosiale medier.**

ENIG = Burpees. UENIG = Spensthopp.

Stasjon 4: **Påstand: Bilder og videoer jeg ser på sosiale medier bidrar til økt kroppspress.**

ENIG = Mountain climbers. UENIG = Planke

Stasjon 5: **Påstand: Influensere bidrar til et positivt syn på kropp ved å vise forskjellige kropper.**

ENIG = Hoppende knebøy. UENIG = Hoppende utfall

Stasjon 6: **Påstand: Før og etter bilder som legges ut på sosiale medier er motiverende for trening.**

ENIG = Glutebridge. UENIG = Ettbeins glutebridge

	<p>Stasjon 7: Påstand: Sosiale medier skaper mer kroppspress hos jenter enn hos gutter.</p> <p>ENIG = Dips. UENIG = Push ups</p> <p>Stasjon 8: Påstand: Sosiale medier er en stor del av min identitet.</p> <p>ENIG = Butterfly situps. UENIG = Heel taps</p> <p>Avslutning:</p> <p>Avslutning med tøying i sirkel med "exit note" - Hva sitter du igjen med etter dagens økt?</p>
Nødvendig utstyr	<ul style="list-style-type: none"> - Matter - Post-it lapper - Penner

Øktplan økt 4	
Elementer fra overordnet del:	<p>“Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne”</p> <p>“Skolen skal [...] bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap”</p>
Kjerneelement:	Bevegelse og kroppslig læring
Kompetansemål:	Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde
Læringsmål for økten:	<ul style="list-style-type: none"> - Vi reflekter rundt hvordan sosiale medier påvirker elevenes syn på egen kropp - Vi reflekter rundt hva media har å si for vår oppfatning av ulike treningsformer - Vi kan reflektere / kritisk vurdere rundt hvordan ulike videoer, bilder og reklamekampanjer påvirker selvbildet vårt

<p>Vurderingsformer i denne økten:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Innsats i aktiviteten - Refleksjon i etterkant av økten
<p>Arbeidsmåter</p>	<p>Crossfitøkt</p> <p>I forkant av økten skal elevene ha sett videosnutter fra crossfitmiljøet. Dette er bevisst for å "vise" hvordan mange ser for seg typiske crossfitøvere. Vil en slik video påvirke elevens tanker rundt treningen som deretter skal gjennomføres?</p> <p>CrossfitGames 2023: https://www.youtube.com/watch?v=xXJ45XBx0hk&t=31s</p> <p>Trailer til ny Crossfit-film: https://www.youtube.com/watch?v=NI_FG6k6U4g</p> <p>Oppstart:</p> <p>Samle elever. Gå igjennom læringsmål, vurderingskriterier og plan for undervisningsøkten.</p> <p>Oppvarming:</p> <p>Vise alle øvelser – sjekke at alle mestrer de ulike øvelsene. Gjennomføre én runde av alle øvelser.</p> <p>Hoveddel:</p> <p>Gjennomførelse av Crossfit økta – WOD. AMRAP 5x5 min:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 air squats - 10 step ups/box walk overs - 10 dips - 10 burpees - 10 situps

	<ul style="list-style-type: none"> - 100m run <p>Avslutning:</p> <p>Refleksjonssirkel etter gjennomføring av økta. Sentrale spørsmål å bruke som utgangspunkt for refleksjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Påvirket videoen tankene deres om gjennomføring i forkant av økta? – i så fall på hvilken måte? - Hadde dere videoene i bakhodet mens dere gjennomførte treningen? - Er det negativt, positivt eller begge deler at ungdom eksponeres for slike videoer? - Hva gjør slike fremstillinger av kropp med deres eget syn på kropp? - Kan du tenke deg andre settinger der dere blir utsatt for ulike kroppsframstillinger som er med på å påvirke dere?
Nødvendig utstyr	

Vedlegg 2 – Utarbeidelse av undervisningsopplegg

I utarbeidelsen av undervisningsopplegg har vi tatt utgangspunkt i studiens tematikk og formål. Studien har til hensikt å utforske hvilke erfaringer elever sitter igjen med etter endt forskningsperiode i forbindelse med fire undervisningsopplegg knyttet til en salutogen helseforståelse. Gjennom undervisningen ønsker vi å veilede elevene til å forstå ulike prinsipper for samarbeid, og til å utvikle sine evner til refleksjon, spesielt med hensyn til dominerende kroppsidealer og deres potensielle innflytelse på elevens eget selvbylde.

Som en del av LK20 har kompetansemålene for kroppsøving gjennomgått en revisjon for å omfatte de relevante kunnskapsområdene som tidligere nevnt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålene i den reviderte læreplanen tar opp ulike aspekter, inkludert evnen til å *“Reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde”* og å *“Anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter, og inkludere alle uavhengig av forutsetninger”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). For å sikre en mest mulig adekvat dekning av disse kompetansemålene i undervisningen, har vi valgt å strukturere våre undervisningsopplegg inn i fire økter, hvor to av dem tilhører hvert av de respektive kompetansemålene. Våre valg i forbindelse med utforming av undervisningsoppleggene tar utgangspunkt i læreplan og relevant forskning. I arbeid med utarbeidelsen av undervisningsopplegget gir begrep som refleksjon og kritisk tenking i kompetansemålene retning for valg av læringsaktiviteter. Vi har derfor valgt å søke etter metoder og organiseringsformer som tilrettelegger for både motoriske og kognitive læringsaktiviteter. På bakgrunn av dette vil en kombinasjon av kritisk tenking, refleksjon og fysisk aktivitet være gjennomgående i alle undervisningsøkter.

Undervisningsopplegg knyttet til inkludering og samarbeid

Prosjektets to første undervisningsopplegg er knyttet til kompetansemålet *“Anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter, og inkludere alle uavhengig av forutsetninger”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Nøkkelbegrep knyttet til undervisningsøktene er inkludering, identitet og samarbeid. I kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* understrekes det at samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos alle som

deltar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den første økten tar derfor utgangspunkt i en rekke stafetter og aktiviteter hvor elevene må samarbeide. Gjennom forsterkninger og forenklinger vil elevene få mulighet til å både ta eget initiativ til samarbeid, samt gjennomføre aktiviteter hvor inkludering av andre er nødvendig for å kunne løse oppgavene. Den andre økten tar utgangspunkt i ukjente ballaktiviteter som gjennomgående fokus for undervisningen. Vi ønsker at de ukjente ballaktivitetene kan være med å bidra til en læringsarena preget av likeverdig deltakelse, anerkjennelse og tilhørighet. Refleksjonspauser der elevene får muligheten til å endre taktikk er ment som en bevisst håndtering av forskjellighet og fremmedhet som en del av elevenes identitetsutvikling. Dette er et mål i seg selv for inkludering i kroppøving (Standal, 2021). Økta med fokus på ballaktiviteter har vi valgt å inkludere for å vise et bredt spekter av måter å jobbe med kompetansemålet på, samt at det ukjente gjør at det ikke er noen spesifikke idrettslige aspekter som fungerer som en fordel i gjennomføringen.

Undervisningsopplegget er utarbeidet med fokus på samarbeid, ettersom samarbeid krever at det bygges opp og forhandles frem en felles handlingsramme, hvor elevene opplever tilhørighet og inkludering (Standal, 2021). Dette er to begrep som har vist seg å være avgjørende knyttet til elevers identitet (Brattenborg & Engebretsen, 2021). I begge øktene opplever elevene ulike grupperinger underveis i timen. De vil oppleve både å vinne og å tape, samt at gruppene lærer seg å reflektere rundt hvordan de samarbeider og lykkes med å løse ulike bevegelsesoppgaver (Standal, 2021). Gjennom en slik anerkjennelse og tilhørighet skapes en form for trygghet, noe som igjen kan hjelpe elevene med å utfordre egne grenser. Dette understrekes som en viktig del av kroppøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). I møte med egen usikkerhet knyttet til å utfordre seg selv, ligger det identitetsfremmende muligheter (Standal, 2021). Dette forsterker begrunnelsen for valgene vi har tatt.

I kroppøving blir forskjeller mellom elever spesielt synlige fordi elevene ikke kan late som om de deltar, og de fleste handlingene blir dermed synlige for andre (Standal, 2021). Det skaper en mulighet for å møte og legge merke til kroppslige forutsetninger, ulike normer og verdier, og situasjoner der elevene erfarer forskjellighet (Standal, 2021). Denne synligheten kan være en spesiell mulighet for læring og danning, men krever at kroppøvingsslæreren tilrettelegger for et

trygt og inkluderende læringsmiljø (Standal, 2021). Videre er det avgjørende å velge læringsaktiviteter, metoder og organiseringsformer som bidrar til forståelse av hva samarbeid og inkludering er (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Kroppsøvingstimer må altså legges opp til at elever får utforsket dette sammen, og slik lære om og med hverandre. Dette kan utforskes gjennom spill med ukjente regler og bevegelsesformer, eller ukjente aktiviteter eller idretter, slik elevene møter i begge våre økter (Standal, 2021).

Vi ønsker også at aktivitetene våre skal tilrettelegge for oppgaveorientert læring. Fokuset ligger da på å løse ulike bevegelsesoppgaver enten individuelt eller i samarbeid, i vårt tilfelle sistnevnte. En slik oppgaveorientert undervisning skal redusere faren for sosial sammenlikning. Dette skjer ofte i resultatorientert kroppsøving, hvor elever med ulike forutsetninger vurderes basert på absolutte normer (Standal, 2021). For å unngå resultatorienterte undervisningsopplegg, tok vi utgangspunkt i noen didaktiske grunntanker. Som basis for disse ligger hovedprinsippene *likeverdig deltakelse for alle* og *refleksjon og diskusjon knyttet til opplevelsene*. (Standal, 2021). Som kroppsøvingslærer er det viktig å anerkjenne og å gjøre elevene bevisst på ulikheter når det gjelder ferdighetsnivå, læremåter og tempo (Standal, 2021). I opplæringens verdigrunnlag settes det lys på viktigheten av et mangfoldig fellesskap for utvikling av identitet, noe som krever både bevisstgjøring og anerkjennelse av slike forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som lærer er det derfor viktig å vektlegge at elevene skal respektere hverandres ulike utgangspunkt. Her kan et viktig verktøy være å velge alternative idretter og bevegelsesmåter eller uvante organisasjonsformer som skaper utfordrende oppgaver for alle elever, og ikke kun for de som pleier å være "flinke idrettsutøvere". Slik skapes det mestringsopplevelser for flere elever, samtidig som flere kan oppleve anerkjennelse fra både lærer og medelever (Standal, 2021). Dette prøver vi å oppnå ved å introdusere elevene for ulike lagstafetter samt ukjente ballspillvarianter. Videre forteller overordnet del av læreplanen også at undervisningen skal kunne bidra til kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å fremme dette har vi tatt et strategisk valg om å legge inn refleksjonsstopp gjennom undervisningen. Her vil elevene bli nødt til å både reflektere selv, samt dele av egne refleksjoner med øvrige medelever. Ved å legge inn refleksjonspauser i undervisningen håper vi at elevene

vil kunne starte tankeprosessen rundt hvorfor vi samarbeider og hvordan vi kan justere oss for å i enda større grad inkludere og anerkjenne de menneskene vi omgås med.

Gjennomgående for undervisningsøktene er åpenhet rundt løsningsstrategier, dvs. det skal ikke nødvendigvis være én riktig løsning. Målet er at elevene sammen skal komme frem til ulike tilpasninger som sikrer større grad av inkludering. Elevene må argumentere og forsvare sine egne standpunkter, samtidig som de må lytte til andres forslag og argumenter, og eventuelt sette egne oppfatninger og meninger til side (Standal, 2021). Dette fremheves som viktig i overordnet del, hvor evnen til å kunne argumentere for egne og andres meninger, forstå betydningen av en lyttende dialog samt utvikle evne til samarbeid står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Aktiviteter hvor reglene først må utvikles og deretter tilpasses avhengig av situasjonen, egner seg godt for dette formålet (Standal, 2021). Som lærer må vi gi elevene spillrom til å ta egne avgjørelser og diskutere i fellesskap rundt de beste løsningene. Å prøve og feile vil her bli et viktig læringsprinsipp. Gjennom disse aktivitetene og tilpasningene som blir til underveis, vil elevene møte usikkerhet og annerledeshet i forskjellige former. Dette kan ses som en grunntanke i identitetsfremmende tiltak og arbeid (Standal, 2021).

Det å lære å se seg selv i forhold til andre skaper identitet. Å oppleve andres meninger og holdninger, som er ulike fra ens egne, kan hjelpe elevene å bevisstgjøre sin egen identitet (Standal, 2021). Det gir samtidig elevene et grunnlag for å håndtere uenigheter, og forsøke å søke etter løsninger i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med bakgrunn i dette vil elevene kunne utvikle en nyansert oppfatning av det kjente og ukjente, og bruke dette til å se forbi forskjeller og heller se etter fellestrekk (Standal, 2021). Da snakker vi inkluderende læring.

Undervisningsopplegg knyttet til sosiale medier og kritisk tenkning

Forskningsprosjektets tredje og fjerde økt er knyttet til kompetansemålet *“Reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). I likhet med prosjektets

første undervisningsbolk, har vi hatt et ønske om å utvikle økter som har forskjellige læringsaktiviteter som utgangspunkt. Den første økten i bolk 2 vil være en sirkeltrening bestående av åtte stasjoner elevene skal innom. På hver stasjon vil elevene få en påstand de må ta stilling til. Påstandene skal bidra til refleksjon og kritisk tenkning, og er utarbeidet i samsvar med funn fra tidligere forskning (se kapittel 2). Vi har valgt å legge hovedfokuset til økta på refleksjon med medelever, for å kunne dele av egne erfaringer og tanker. Langnes og Walseth (2022) løfter frem hvordan refleksjon i små grupper med elever du føler deg trygg på, kan bidra til åpne og ærlige refleksjoner rundt den aktuelle tematikken. Gruppene i styrkeøkten er derfor delt inn i samarbeid med klassens kroppsøvingslærer, for å legge til rette for trygge rammer rundt refleksjonene.

Påstandene elevene skal ta stilling til i økt 3 tar blant annet utgangspunkt i Langnes og Walseth (2022) sin studie om eksponering av kropp i sosiale medier. Gjennom økta vil elevene måtte ta stilling til påstander som omhandler både kroppspress og kroppspositivisme, som “Sosiale medier skaper mer kroppspress blant jenter enn gutter” og “Sosiale medier bidrar til et positivt syn på kropp ved å vise forskjellige typer kropper”. Dersom elevene er enige i påstanden skal de utgjøre en styrkeøvelse, mens de elevene som er uenige gjennomfører en annen. Etter dette er det lagt inn en pause med refleksjon, hvor elevene får mulighet til å dele av dine tanker og erfaringer.

Den siste undervisningsøkten i forskningsperioden er også en styrkeøkt. For å jobbe rettet mot refleksjon og kritisk tenkning har vi forberedt to videoer fra Crossfit-miljøet elevene skal se i forkant av økt 4. Kompetansemålet “reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde” bygger opp under det didaktiske valget med å ta utgangspunkt i et konkret eksempel av fremstilling av kropp i media (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Ettersom elevene gjennom bolkens første økt har fått mulighet til å dele både erfaringer og tanker, håper vi at disse refleksjonene kan bidra til at elevene tenker kritisk i møte med andre økt. Gjennom videoene elevene har sett i forkant av undervisningen ønsker vi at de skal erfare hvordan videoene kan påvirke deres eget syn på kropp, samt påvirke hvilke erfaringer de tar med seg etter å selv ha gjennomført en

CrossFit-økt. Elevene vil bli gitt muligheten til å arbeide med kritisk tenkning i en felles refleksjonssirkel etter økten. Her ønsker vi å rette fokuset mot hvilke tanker elevene gjør seg etter å ha sett videoene, samt bevisstgjøring rundt hvor hyppig man blir eksponert for slike fremstillinger av kropp. Kan elevene møte denne eksponeringen annerledes neste gang? Hvordan påvirker eksponeringen elevenes eget syn på kropp? Dette er spørsmål vi ønsker å løfte frem under refleksjonsdelen.

Et av kunnskapsområdene i kroppsøving er trening, helse og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). I forbindelse med dette skal elevene tilegne seg evne til å reflektere kritisk, spesielt ut ifra gjeldende kroppsideal og hvordan de kan påvirke eget selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019). At elevene utarbeider seg verktøy for hvordan en ønsker å behandle informasjon en blir utsatt for, er viktig for å kunne ta sunne og gode valg gjennom livet (Brattenborg & Engebretsen, 2021). For kroppsøvingslærere er det derfor viktig å jobbe strategisk mot et sunt bilde på kropp, samtidig som det er sentralt å være bevisste over hvordan de ønsker å fremstille hva kropp er, og hvilke fremstillinger som finnes i samfunnet gjennom undervisningen deres (Langnes & Walseth, 2022). Som tidligere påpekt peker Ungdata undersøkelsen fra 2022 på en økende trend i ungdoms bruk av sosiale medier, samtidig som Langnes og Walseth (2022) peker på viktigheten av å jobbe mot å være bevisste over hvordan vi som lærere ønsker å fremstille søkelys på ulike fremstillinger av kropp elevene kan bli utsatt for. Dette bygger opp under valget vi har tatt med å rette fokuset mot fremstillinger og oppfatninger av kropp på sosiale medier i dagens samfunn.

Vurdering

I utarbeidelse av undervisningsopplegget har vært viktig for oss å sette søkelys på, ettersom vi ønsker at opplegget skal kunne brukes videre. Kompetansemålene vi har valgt ut; "*Reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde*" og "*Anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*", er lite målbare og formulert på en slik måte at vurdering av elevens kompetanse i stor grad baseres på lærerens og profesjonsfellesskapets faglige skjønn (Evensen, 2020). Kompetansemålene skal være

grunnlaget for vurderingen, men ettersom disse er store og abstrakte, har vi valgt å bryte dem ned til ulike læringsmål (Evensen, 2020). Dette vil hjelpe elevene med å forstå hva de skal øve på, hva de skal lære, samt hva som er forventet av dem (Evensen, 2020). I tillegg vil læringsmålene kunne være gode retningslinjer for læreren i vurderingssituasjonen. Videre har vi utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse knyttet til de ulike læringsmålene. Alle elever vil kunne oppnå alle kompetansemålene, men med ulik grad av måloppnåelse (Evensen, 2020). Kjennetegn på kompetanse på ulike nivå vil derfor være til hjelp for både lærer og elev til å beskrive elevens kompetanse.

Videre har vi valgt å legge inn to egenvurderinger i løpet av undervisningsopplegget. Overordnet del av læreplanen fokuserer i stor grad på elevinvolvering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hensikten er at eleven skal forstå og reflektere over egen kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Dette bygger opp under fokuset på vurdering *for* læring (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Det er dessuten en mulighet for oss lærere å få viktig informasjon fra elevene, ettersom vi som forskere vil kunne få innsikt i hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med etter endt undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Elevene kan med dette bekrefte eller avkrefte inntrykk læreren får gjennom undervisningen, og slik bidra til en bedre dialog om elevens læring (Evensen, 2020). Videre er målet vårt med denne egenvurderingen også å avdekke elevenes forståelse av undervisningen. Dette vil bli et viktig verktøy på veien videre i arbeid med de aktuelle kompetansemålene for prosjektet. Ettersom gruppeintervjuene vil finne sted etter at alle undervisningsøktene er gjennomført, håper vi at egenvurderingsskjemaene vil kunne hjelpe elevene med å ta opp igjen tråder og refleksjoner de har gjort seg under øktene.

Litteraturliste vedlegg 2

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Langnes, T.F. & Walseth, K. (2022). *This is what I learned about the body on social media: PETE students' experiences with body pressure and body positivity*, *Sport, Education and Society*, 28(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2022642>.
- Standal, Ø. F. (2021). *Inkluderende kroppsøving*. (G. R. Rugseth, Red. 2. utg.). Cappelen Damm.

Vedlegg 3 - Informasjon og samtykkeerklæring elever

Masterprosjekt ved Universitet i Agder

Selvbilde, identitet og kritisk tenking i kroppsøving

Vi er to studenter ved Universitet i Agder som er i gang med vår masteroppgave. I vårt forskningsprosjekt ønsker vi å se nærmere på psykisk helse i kroppsøving med utgangspunkt i ny læreplan. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

(i) å undersøke elevers erfaringer med et undervisningsopplegg knyttet til psykisk helse i kroppsøving, med fokus på *selvbilde, identitet og kritisk tenking* i henhold til gjeldende styringsdokumenter. (ii) utvikle kunnskap om hvordan kroppsøvingsundervisningen kan påvirke psykisk helse gjennom *identitet, selvbilde og kritisk tenking* i en positiv retning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Erik Aasland. Universitet i Agder. Prosjektansvarlig.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Vi ønsker et utvalg av jenter og gutter som går på ungdomsskolen. Av alle deltakere som er med under gjennomføring av undervisningsopplegget, vil det tas et utvalg på 8 elever som deltar i gruppeintervju.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Vi skal gjennomføre et undervisningsopplegg i kroppsøving som går over 4 uker. Elevenes egen kroppsøvingslærer vil være til stede under gjennomføringen, men det er vi som forskere som har ansvar for timene. Én av oss vil holde undervisningen, og én av oss vil observere elevene i timene. Observasjonen i undervisningstimene skal gjennomføres uten å samle inn personopplysninger om elevene. Det vil i etterkant av disse fire ukene gjennomføres to gruppeintervju mellom oss forskere og elever i grupper på 4 og 4. Intervjuet tas på båndopptak,

og vil utelukkende brukes i forskningsprosjektet. Alle data vil bli anonymisert slik at ingen elever navngis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Samtykke kan når som helst trekkes tilbake uten å oppgi grunn. Det vil i tillegg til gruppeintervjuene foregå observasjon av timene. Det vil ikke bli innhentet noen personopplysninger gjennom observasjonen av undervisningen. Denne vil gjennomføres anonymt. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser å trekke tilbake samtykke. Dersom det er ønskelig å trekke samtykke underveis i prosjektet, eller foresatte har innvendinger, kan dere kontakte Annika eller Oda (se opplysninger nedenfor). Samtykkeskjema signeres med foreldre / foresattes underskrift.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Alle opplysninger om elevene vil bli anonymisert, og kun brukes slik beskrevet i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Alle opplysninger behandles uten navn eller andre direkte gjenkjennbare opplysninger. Deltakere vil bli tildelt ulike nummer og senere pseudonym for å sikre anonymisering.

- På nåværende tidspunkt er det kun forskerne, Annika van Helvoirt og Oda Elisabeth Falch, som vil ha tilgang på dine personopplysninger. Veileder kan involveres i arbeidet, og vil således ha tilgang til dine personopplysninger.
- Navn vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på kryptert ekstern harddisk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2024. Lydopptak vil slettes denne datoen.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registret om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg

- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger
- Å se intervjuguiden på forhånd av intervjuene

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger?

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Annika van Helvoirt, Universitet i Agder, achelvoirt@student.uia.no eller 95438291
- Oda Elisabeth Falch, Universitetet i Agder, oefalch@uia.no eller 41760529
- Erik Aasland, Universitet i Agder, erik.aasland@uia.no eller 92821421
- SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, på telefon 73904040
- Trond Hauso, Personvernombud ved UiA, trond.hauso@uia.no eller 93601625

Med vennlig hilsen

Annika van Helvoirt og Oda Elisabeth Falch

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "selvbilde, identitet og kritisk tenking i kroppøving", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at _____ (navn):

Kan delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.24

(signert av foreldre/foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Informasjon og samtykkeerklæring lærer

Masterprosjekt ved Universitet i Agder

Selvbilde, identitet og kritisk tenking i kroppsøving

Vi er to studenter ved Universitet i Agder som er i gang med vår masteroppgave. I vårt forskningsprosjekt ønsker vi å se nærmere på psykisk helse i kroppsøving med utgangspunkt i ny læreplan. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg som lærer.

Formål

(i) å undersøke elevers erfaringer med et undervisningsopplegg knyttet til psykisk helse i kroppsøving, med fokus på *selvbilde, identitet og kritisk tenking* i henhold til gjeldende styringsdokumenter. (ii) utvikle kunnskap om hvordan kroppsøvingsundervisningen kan påvirke psykisk helse gjennom *identitet, selvbilde og kritisk tenking* i en positiv retning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Erik Aasland. Universitet i Agder. Prosjektansvarlig.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Vi skal gjennomføre et undervisningsopplegg i kroppsøving som går over 4 uker. Du som lærer vil være til stede under gjennomføringen, men det er vi som forskere som har ansvar for timene. Én av oss vil holde undervisningen, og én av oss vil observere elevene i timene. Det vil i etterkant av disse fire ukene gjennomføres et intervju mellom oss som forskere og deg som lærer. Intervjuet tas på båndopptak, og vil utelukkende brukes i forskningsprosjektet. Alle data vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Samtykke kan når som helst trekkes tilbake uten å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser å trekke tilbake samtykke. Dersom det er ønskelig å trekke samtykke underveis i prosjektet, eller du har spørsmål, kan du kontakte Annika eller Oda (se opplysninger nedenfor). Samtykkeskjema signeres med underskrift.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger

Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert, og kun brukes slik beskrevet i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Alle opplysninger behandles uten navn eller andre direkte gjenkjennbare opplysninger. Deltaker vil bli tildelt pseudonym for å sikre anonymisering.

- På nåværende tidspunkt er det kun forskerne, Annika van Helvoirt og Oda Elisabeth Falch, som vil ha tilgang på dine personopplysninger. Veileder kan involveres i arbeidet, og vil således ha tilgang til dine personopplysninger.
- Navn vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på kryptert ekstern harddisk.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2024. Lydopptak vil slettes denne datoen.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registret om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Annika van Helvoirt, Universitet i Agder, achelvoirt@student.uia.no eller 95438291
- Oda Elisabeth Falch, Universitetet i Agder, oefalch@uia.no eller 41760529

- Erik Aasland, Universitet i Agder, erik.aasland@uia.no eller 92821421
- SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, på telefon 73904040
- Trond Hauso, Personvernombud ved UiA, trond.hauso@uia.no eller 93601625

Med vennlig hilsen

Annika van Helvoirt og Oda Elisabeth Falch

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "selvbilde, identitet og kritisk tenking i kroppsøving", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

Å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.24

(signert av deltaker, dato)

Vedlegg 5 – Intervjuguide lærer

Tema	Spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Bakgrunn og tidligere erfaringer	Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer?	
	Hvor mye kompetanse (studiepoeng) innenfor idrett / kroppsøving har du?	
	Kan du si litt om din undervisningspraksis i dag?	<ul style="list-style-type: none"> - Planlegging - Perioder - Vurdering
	Er elevene dine kjent med læreplanen i kroppsøving?	<ul style="list-style-type: none"> - Innhold - Kompetansemål - Vurdering
	Har dere jobbet med LK20 og de nye begrepene i læreplanen i fagsamarbeid?	
	Hvilket syn på helse har du i kroppsøvingsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> - Påvirker det undervisningspraksis?
	Kroppsøving skal fremme god psykisk og fysisk helse. Hva legger du i disse to begrepene, og hvilken sammenheng ser du mellom dem?	
	Har du tidligere gjennomført opplegg knyttet til psykisk helse?	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeidsmåter
	Noen av begrepene som fremheves i læreplanen knyttet til psykisk helse, er selvbilde, identitet og kritisk tenking/refleksjon. Hvordan forstår du disse begrepene?	

	Hvilke områder/kontekster utover kroppsøvningsfaget tenker du påvirker de unges identitet og selvbilde i dag?	
	Opplever du kroppsøving som et fag der det er mulig å arbeide med psykisk helse – hvordan?	
Kompetansemål og undervisningsopplegg	Hva tenker du kompetansemålet <i>"reflektere over hvordan media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde"</i> innebærer?	
	Hvordan opplever du at undervisningsopplegget treffer dette?	- Aktiviteter
	Hva tenker du kompetansemålet <i>"anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger"</i> innebærer?	
	Hvordan opplever du at undervisningsopplegget treffer dette?	- Aktiviteter
	Hva tenker du om vurdering i disse øktene?	- Læringsmål - Innsats
	I læreplanen står det at "Elevene utforsker egen identitet og selvbilde, og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse". Hvordan opplever du at	

	undervisningsopplegget bidrar til dette?	
	Hvordan opplevde du at elevene responderte på undervisningsopplegget?	
Undervisningsoppleggets nytteverdi	På hvilke måter anser du undervisningsopplegget som nyttig ifht elevenes læringsutbytte?	
	Hva tror du elevene sitter igjen med etter disse fire ukene?	
	Tenker du det var en fordel at undervisningsopplegget var lagt til en fysisk time?	- Hvorfor / hvorfor ikke?
	Hadde du foretrukket en skriftlig vurdering av elevene i dette temaet?	- Hvorfor / hvorfor ikke?
	Læreplanen sier at elevene gjennom skolegangen skal lære hvordan de kan "utvikle deres identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap". Opplever du at undervisningsopplegget bidro til dette?	- Andre muligheter i arbeidet med dette?
	Er dette et undervisningsopplegg du kunne tenkt deg å bruke igjen ved en senere anledning`?	- Hvorfor / hvorfor ikke?

Vedlegg 6 – Intervjuguide elever

Tema	Spørsmål	Stikkord for mulig oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnskunnskap og tidligere erfaringer	Er dere kjent med læreplanen i kroppsøving?	<ul style="list-style-type: none"> - Innhold - Kompetansemål - Vurdering
	Kroppsøving skal fremme god fysisk og psykisk helse. Vet dere hva som ligger i begrepene fysisk og psykisk helse?	<ul style="list-style-type: none"> - Fysisk aktivitet - Fysisk form - Selvbilde - Følelser - Sammenheng
	Har dere tidligere gjennomført undervisning i kroppsøving som dere mener kan knyttes til psykisk helse?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan? - Andre fag?
	Noen av begrepene som fremheves i læreplanen knyttet til psykisk helse, er selvbilde, identitet og kritisk tenking/refleksjon. Hvordan forstår dere disse begrepene?	
	Hva mener dere påvirker deres selvbilde og identitet?	<ul style="list-style-type: none"> - Sosiale medier - Venner - Skolen
	Opplever dere kroppsøving som et fag hvor det er mulig å arbeide med psykisk helse – Hvordan?	

Kompetansemål og undervisningsopplegg	Har denne undervisningen skilt seg fra undervisning dere har hatt tidligere – på hvilken måte?	
	Hva tenker dere kompetansemålet <i>"reflektere over hvordan media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde"</i> innebærer?	
	Hvordan opplevde dere å jobbe med dette kompetansemålet de siste fire ukene?	<ul style="list-style-type: none"> - Selvbilde - Identitet - Kritisk tenking - Aktiviteter - Vurdering
	Hva tenker dere kompetansemålet <i>"anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger"</i> innebærer?	<p>Hva betyr</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ulikhet - Inkludering - Anerkjenne - Forutsetninger
	Hvordan opplevde dere å jobbe med dette kompetansemålet de siste 4 ukene?	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiviteter - Vurdering
	Hvilken sammenheng ser dere mellom inkludering og psykisk helse?	<ul style="list-style-type: none"> - Trygghet - Identitet
	I læreplanen står det at <i>"Elevene utforsker egen identitet og selvbilde, og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse,</i>	-

	<i>kropp, trening og helse</i> ". Hvordan opplever dere at undervisningsopplegget bidrar til dette?	
Undervisningsoppleggets nytteverdi	Hva sitter dere igjen med etter disse 4 ukene?	<ul style="list-style-type: none"> - Selvbilde - Identitet - Kritisk tenking - Inkludering
	Tenker dere at det var en fordel at undervisningsopplegget var lagt til fysiske timer?	- Hvorfor / hvorfor ikke?
	Hadde dere foretrukket å bli vurdert i kompetansemålene i en skriftlig vurdering?	- Hvorfor / hvorfor ikke?
	Læreplanen sier at dere gjennom skolegangen skal lære hvordan dere kan "utvikle deres identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap". Hvordan tolker dere dette, og opplever dere at undervisningsopplegget bidrar til dette?	- Aktiviteter

Vedlegg 7 - Godkjenning SIKT

25.09.2023, 11:38

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Psykisk helse i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 186044 **Vurderingstype** Standard **Dato** 19.07.2023

Tittel

Psykisk helse i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Erik Aasland

Student

Oda Elisabeth Falch

Prosjektperiode

01.08.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). For utvalg 1 vil prosjektet innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIVET

Du bør legge til noen punkter i informasjonsskrivene før du gir dem til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp oppdaterte versjoner i meldeskjemaet:

- At alle personopplysninger anonymiseres ved prosjektslutt (ikke bare lydopptak)
- Kontaktopplysninger til personvernombudet ved din institusjon

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>. Vi minner om at barna selv har rett på tilpasset informasjon om prosjektet, inkludert at det er frivillig for dem å delta.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne i utvalg 2 har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet, og vi anbefaler at du i forkant minner dem om taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.).

<https://meldeskjema.sikt.no/63d707ac-44c4-42b1-8963-e9e639e39a5c/vurdering>

1/2

25.09.2023, 11:38

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 8 - Godkjenning FEK



Oda Elisabeth
Repstad Falch

Tidspunkt for godkjenning: : 27/08/2023

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Selvbilde, identitet og kritisk tenking i kroppsøving - RITM0226992

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00