



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kroppsøvlingslæreres forståelse av elevenes deltakelse i faget.

PE-teachers understanding of pupils' participation in class.

Bjørge Irene Frøland

Master i læring og undervisning

Høgskulen på Vestlandet avd. Sogndal

Veiledere: Gunn Engelsrud & Sylvia Hole

14. Mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Jeg sitter her nå med blandede følelser. Det er vemodig og skulle levere en oppgave jeg har viet så mye tid til, men det skal også bli godt. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende, interessant og sist men ikke minst lærerikt. Studenttilværelsen de siste seks årene har vært innholdsrike og spennende, men jeg er nå veldig motivert for å entre arbeidslivet som lærer. Å få tilbringe dagene mine med barn på daglig basis ser jeg veldig frem til. Jeg har alltid vært glad i å holde meg i aktivitet og min glede for fysisk aktivitet har vært en stor del av drivkraften bak denne oppgaven. Mitt ønske er at elevene også skal ha denne gleden i kroppsøvingfaget og det har derfor vært spennende å få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærer opplever og forstår elevenes deltakelse i faget. Det var tidvis vanskelig å få tak i informanter, derfor vil jeg sende en stor takk til de seks informantene mine som gjorde denne oppgaven mulig.

En stor takk rettes også til veilederen min Gunn Engelsrud og biveileder Syliva Hole. Uten deres veiledning og motiverende ord hadde ikke resultatet blitt like bra. I perioder hvor motivasjonen ikke var på topp har det vært helt avgjørende å ha dere som veiledere.

Jeg vil også rette en takk til medstudenter, gjennom alle disse seks årene, familie og venner. Uten dere hadde arbeidet med oppgaven vært en mye tyngre jobb. Å dele tanker rundt oppgaven og utfordringer har vært essensielt når motivasjonen har vært varierende. Det har vært helt vesentlig og avgjørende for meg å ha støttende samtalepartnere å snakke med, både om oppgaven, men også om andre ting. Takk for at dere har hjulpet meg til å koble av i perioder og tenke på andre ting.

Sammendrag

Oppgavens hensikt er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår og selv tenker om elevenes deltakelse i faget. I læreplanens allmenne del og i skolen sentrale oppdrag er tilpasset opplæring og inkludering sentralt i undervisningen i kroppsøvingsfaget. For å handle og arbeide inkluderende er måten lærere forstår det de gjør viktig da forståelse og handling bør høre sammen. Oppgavens problemstilling lyder som følger: "Hvilke forståelser har lærere i kroppsøving av elevers deltakelse i undervisning?". Denne oppgaven blir kategorisert som grunnforskning da resultatene ikke er direkte overførbart til praksis, men fokuset er å øke bevisstheten rundt det aktuelle temaet. Siden formålet er å få et innblikk i kroppsøvingslærernes erfaringer og tanker rundt tema, er det benyttet en kvalitativ metodisk tilnærming. Empiri er skapt i intervjuer med seks kroppsøvingslærere på 1-7 trinn. Tre av lærerne anses som erfarne, mens de resterende tre anses som nyutdannede lærere. For å svare på problemstillingen ble det brukt en fenomenologisk forskningsmetode. Et fenomenologisk perspektiv er valgt for å få frem meningen og dybden i kroppsøvingslærernes erfaringer rundt tema. Resultatene viser at lærerne har ulike syn på elevenes deltakelse i faget. I informantenes utsagn kommer det frem at lærerne tenker at elevenes deltakelse avhenger av hvilke aktiviteter som blir praktisert i faget. Det som er avgjørende for hvordan elevene deltar er lærernes undervisning. For å fremme deltakelsen til elevene trakk lærerne frem bevisstheten av hvordan de grupperer elevene samt hvordan de organiserer undervisningen av aktivitetene. Når resultatene settes i sammenheng med kontekst og teori kommer det blant annet frem at kroppsøvingslærerne ser på elever som har blitt definert som "ribbevegsløpere" som fullverdige medlemmer av fellesskapet og at det er utfordrende for kroppsøvingslærerne å skille mellom hva som er tilpasset opplæring og hva/hvem som går under spesialundervisning i kroppsøvingsfaget.

Nøkkelbegreper: Kroppsøving, deltakelse, tilpasset opplæring, inkludering og kroppsøvingslærere

Abstract

This study's purpose is to examine how PE-teachers understand pupils' participation in the subject. Central concepts for the pupils' participation in the subject is customized education and inclusion. The research question in this study sounds as follows: "What understandings does teachers have in PE of pupils' participation in class." This study is categorized as basic research as the results are not directly transferable to practice, but the focus is to increase awareness of the current topic. Since the purpose of the study is to gain an insight into the PE-teachers experiences and thoughts on the topic, a qualitative methodological approach has been used. The empirical study is taken from six interviews with PE-teachers in grades 1-7. Three of the teachers are considered as experienced, while the remaining three are considered as newly qualified teachers. To answer the research question, a phenomenological research method was used. Phenomenology as a method was used based on the researcher's purpose of revealing a more comprehensive meaning in the PE-teacher's experiences related to the topic. The results show that the teachers have different views on pupils' participation in the subject. In the informants' statements, it appears that the pupils' participation is influenced by which activities are practiced. To promote the pupils' participation research shows, among other things, that the teacher is conscious of how they divide the pupils into groups as well as how they organize the activities. When the results are put into context with the surrounding influential factors and theory it appears, among other things, that the PE-teachers sees the "ribbed wall runners" as full members of the community and that it's challenging for the PE-teachers to separate between customized education and special education in the physical education.

Key words: Physical education, participation, customized education, inclusion and PE-teachers

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1.0 Introduksjon	6
1.1 Tema	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Avgrensing	8
1.4 Struktur	8
2.0 Kontekst og tidligere forskning	9
2.1 Læreplanen med fagfornyelsen i kroppsøving	9
2.1.1 Hva er nytt i LK 20?	10
2.1.2 Idrettsfag vs. aktiviteter	10
2.2 Tidligere forskning	11
2.2.1 Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget	12
2.2.2 Hvordan opplever lærere tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget?	12
2.2.3 Læreres oppfatning av elevers "utmelding" i kroppsøving	13
2.2.4 Undervisningsstiler: fokus på øvelser eller inkludering	13
3.0 Teori	14
3.1 Inkludering og ekskludering som prosess	15
3.1.1 Inkludering i kroppsøving	15
3.2 Deltakelse	17
3.2.1 Deltakelse i kroppsøvingsfaget	18
3.2.2 Passive deltakere - ribbevegsløpere	18
3.2.3 Elevmedvirkning	18
3.3 Tilpasset opplæring	19
3.3.1 Tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget	19
3.3.2. Relasjoner	21
4.0 Metode og forskningsdesign	22
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon	22
4.2 Kvalitativ metode	22
4.3 Utvalg og rekruttering	24
4.3.1 Utvalgsriterier	25
4.3.2 Utvalgsstrategi og rekruttering av informanter	25
4.4 Intervjuguide	26
4.4.1 Gjennomføring av intervjuene	27
4.4.2 Transkribering	27
4.5 Forskningsetiske vurderinger	28
4.5.1 Informert samtykke	28
4.5.2 Fortrolighet	29
4.5.3 Konsekvenser	29
4.5.4 Forskerens rolle	30
4.6 Analyseprosessen	31

4.6.1 Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold	31
4.6.2 Koder, kategorier og begreper	32
4.6.3 Kondensering	33
4.6.4 Sammenfatning	34
5.0 Presentasjon av funn	34
5.1 <i>Lærerens rolle i undervisningen</i>	35
5.1.1 Gruppesammensetning	35
5.1.2 Elevmedvirkning/elevstyrt/elevinstruktører	36
5.1.3 Relasjoner og struktur	37
5.1.4 Variasjon	40
5.1.5 Differensiering	41
5.2 <i>Lærerens forståelse av elevmangfoldet</i>	43
5.2.1 Elevenes forutsetninger	43
5.2.2 Elevenes holdninger/innstillinger	44
5.2.3 "Utrygge elever" og "ribbeveggsløpere"	46
5.2.4 Grunner	48
5.3 <i>Forskningens kvalitet</i>	50
5.3.1 Relabilitet	51
5.3.2 Validitet	52
5.3.3 Generalisering/overførbarhet	52
6.0 Drøfting	53
6.1 <i>Elevens ansvar?</i>	53
6.2 <i>Ideologi vs. praksis</i>	57
6.3 <i>Opplevelse av deltakelse</i>	60
6.4 <i>Metodiske begrensninger</i>	66
6.5 <i>Implikasjoner</i>	66
7.0 Oppsummering	67
8.0 Kilder	70
Vedlegg	74
Vedlegg 1 – Godkjenning fra NDS	74
Vedlegg 2 – Intervjuguide	76
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv	77

1.0 Introduksjon

At undervisningen i den norske skole skal være inkluderende og tilpasset til elevmangfoldet er ikke nytt. I paragraf 1-3 fra Lovdata (1998) er tilpasset opplæring definert slik: *”Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.”* Her kommer det tydelig fram at elevene, som kommer til skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov, skal være det undervisningen skal bygge på. Skolen skal tilby alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, likeverdige muligheter til læring og utvikling. For å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen må skolen tilrettelegge for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samtidig som skolen skal tilpasse opplæringen til hver elev skal skolen skape et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elevene. Grunnlaget for en positiv kultur hvor elevene oppmuntres og stimuleres til både faglig og sosial utvikling oppnås gjennom et raust og støttende læringsmiljø. For å skape et trygt læringsmiljø er elevene avhengig av tydelige og omsorgsfulle voksne (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette er noe som gjelder i alle fag og i min oppgave dreier det seg om kroppsøvningsfaget. Som nyutdannet lærer har jeg et ønske om å finne ut mer om noe jeg brenner for samt noe som vil være aktuelt og nyttig for meg som kommende lærer. Hensikten er å undersøke kroppsøvningslæreres forståelse av elevenes deltakelse i faget. Målet er at faget skal undervises slik at elevene motiveres til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil også etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019c). For å realisere dette er kroppsøvningslærere nøkkelpersoner og det å få vite mer om deres tanker er derfor viktig. Oppgavens formål er derfor grunnforskning. Da jeg ønsker å vinne ny kunnskap, innsikt og forståelse rundt temaet. Grunnforskning er innsiktet på teoriutvikling og fristilt fra praktiske formål (Befring, 2007, s. 13). Min intensjon med denne oppgaven er at kroppsøvningslærere blir mer bevisste på hvordan de tenker og handler rundt elevenes deltakelse i faget. Dette er ikke noe som er direkte overførbart til praksis, da oppgavens hensikt er å øke bevisstheten rundt det aktuelle temaet.

1.1 Tema

Temaet i denne oppgaven, inkludering og elevsyn i kroppsøving, er valg på bakgrunn av min interesse for område, samt den nye læreplanen som ble innført høsten 2020. For å utvikle elevenes læring og deltakelse i et inkluderende kroppsøvningsfag er det å skape en felles forståelsesramme av læreplanverket og læreplanarbeidet sentralt. Læreplanen forplikter og må betraktes som noe både elever, lærere og foreldre må forholde seg til. Tolkningen av læreplanen er det som kroppsøvningslærerne henviser til, mens foreldrene og elevenes synspunkter i hovedsak baserer seg

på lærerens og skolens informasjon samt det elevene erfarer i undervisningen (Berg, 2021, s. 97). Mitt fokus vil være på lærerne og hvordan de praktiserer kroppsøvingundervisningen, og hvilke tanker de har om fenomener som eksklusjon og inklusjon, samt hvordan elever kan føle seg inkludert/ekskludert. Hva gjør lærerne i undervisningen? Hvilke utfordringer og muligheter opplever lærerne at de har med å gjennomføre inkluderende undervisning? Jeg har en formening om at lærerne må tilpasse undervisningen i kroppsøving dersom alle elevene skal få et læringsutbytte samt føle seg inkludert.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen som jeg tar utgangspunkt i er: "Hvilke forståelser har lærere i kroppsøving av elevers deltakelse i undervisning?". Interessen min for å finne ut mer om hvordan lærer oppfatter elever/elevsyn og hvordan elevene deltar/ikke deltar har blitt styrket gjennom opplevelser i skole/praksis. Da jeg som student hadde skolepraksis i kroppsøving sa gjerne lærerne at: "Per pleier å melde seg litt ut av aktivitetene", vi fikk aldri vite hva lærerne tenkte om eleven, gjorde eller hva vi som studenter skulle lære om inkludering i kroppsøvingfaget. Jeg opplevde at temaet var ganske taust og at vi som studenter ble i tvil om eleven ble forstått til å bære hele ansvaret for "utmeldingen". Selv er jeg av den oppfatning at elevene som ikke deltar, ikke er hele problemet. Derimot tror jeg det ligger mye i det Standal tar opp om at undervisningen i kroppsøving legges opp slik at den kan fungere ekskluderende og at elever som ikke er idrettsaktive kan oppleve at faget ikke "treffer dem" (Standal, 2015, s. 10). Dette er et syn jeg tror flere deler, også med tanke på den nye læreplanen hvor bevegelsesaktiviteter har fått en mer sentral rolle. I den nye læreplanen står det at faget skal legges til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Vi ser en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, dog er idrettsperspektivet ivaretatt ved at idrettsaktivitetene inngår som en del av bevegelsesaktivitetene (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Jeg ønsker derfor å finne ut hva lærerne gjør og om de har erfaringer med at "elever melder seg ut". Slik er det, etter min erfaring, vanlig å tenke som lærer, at det er eleven som melder seg ut. I utdanningen har jeg lært at dersom elever ikke har utbytte av den ordinære undervisningen, er det undervisningen som må endres. For å få frem læreres forståelse rundt tema vil jeg derfor se på forståelsen kroppsøvingslærerne har av "elever som melder seg ut", og dermed kunne belyse forståelsen lærerne uttrykker om inkludering og tilpasset opplæring.

1.3 Avgrensning

Med utgangspunkt i problemstillingen min: "Hvilke forståelser har lærere i kroppsøving av elevers deltakelse i undervisning?" brukes begrepet forståelse for å gi en skildring av hvilke erfaringer og meninger lærerne har knyttet til elevenes deltakelse. Deltaking står sentralt i kroppsøvingsfaget og det ser vi tydelig i den nye læreplanen. Der står det blant annet at deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er sentralt. I kroppsøvingsfaget skal elevene erfare hva egen innsats har å si for å måloppnåelse samt for å fremme læring hos seg selv og andre. Dette er også noe som er en viktig del av den faglige kompetansen og elevenes innsats er i større grad enn før integrert i kompetansemålene. Vesentlig trekk ved kompetansen i faget er samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Det er også verdt å nevne at deltakelse har blitt satt inn som en del av det ene kjerneelementet i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Informantene (som vi senere skal møte) er lærere på 1-7 trinn. Selv om "utmelding i kroppsøvingundervisningen" er mer fremtredende jo eldre elevene blir (Tangen, 2004, s. 237), har jeg en formening om at dersom vi klarer å fremme deltakelse og få alle til å føle seg inkludert tidlig i barneskolen vil "utmeldingen" bli mindre når elevene blir eldre. For å øke elevenes deltakelse er det to begreper som er svært fremtredende i oppgaven min, inkludering og tilpasset opplæring. Disse begrepene finner vi i den overordna delen av læreplanen. Skolen skal jobbe for å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Om tilpasset opplæring står det at det handler om at skolen skal legge til rette for læring for alle elevene ut ifra deres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

1.4 Struktur

Oppgaven er strukturert på en oversiktlig måte og består av følgende hovedkapitler: introduksjon, kontekst og tidligere forskning, teori, metode, resultat, drøfting og oppsummering. Starten av hvert kapittel innledes med en introduksjon om kapitelets innhold. Introduksjonen legger grunnlaget for oppgaven og bakgrunnen for valg av tema og problemstilling bli presentert i denne delen. Kontekst og tidligere forskning tar for seg læreplanen i kroppsøving og tidligere forskning gjort på temaet. I teorikapittelet blir litteratur som er relevant presentert. Som tidligere nevnt er det tre begreper som preger store deler av oppgaven; inkludering, tilpasset opplæring og deltakelse, disse vil bli presentert mer inngående i teorikapittelet. Metoden som er anvendt i oppgaven blir presentert i kapittel fire, hvor metoden først blir lagt frem, deretter hvordan metoder er brukt i denne oppgaven. Videre blir resultatene presentert, resultatene vil bli presentert i to hovedtemaer. I påfølgende kapittel blir resultatene diskutert opp mot konteksten og teorien som er presentert tidligere. Avslutningsvis kommer oppsummeringen av oppgavens hovedelementer hvor problemstillingen besvares.

2.0 Kontekst og tidligere forskning

Dette kapittelet inneholder oppgavens kontekst og tidligere forskning på temaet. Konteksten til oppgaven består av læreplanen med fagfornyelsen i kroppsøvingsfaget (LK 20) hvor jeg har sett på læreplanen generelt samt hva som er nytt i faget. Jeg har særlig vært opptatt av å få fram at fokuset er noe endret fra idrettsaktiviteter til bevegelsesaktiviteter. En av grunnene til dette er at jeg tror faget vil treffe flere av elevene dersom vi dreier fokuset vekk fra de tradisjonelle idrettene. Flere studier, blant annet Säfvenbom mfl. (referert i Berg, 2021, s. 39) viser at det er de elevene som driver aktivt med konkurranseidrett som opplever faget som engasjerende og motiverende. Disse elevene er fornøyde med kroppsøvingsfaget. Elevene som ikke driver med konkurranseidrett på fritiden, er mindre motiverte og mer negative til deltakelse i undervisningen. Slik som kroppsøvingsfaget praktiseres erfares det som problematisk for de elevene som har en funksjonsnedsettelse, men også for flere enn disse (Berg, 2021, s. 39). Avslutningsvis presenterer jeg noen utdrag fra tidligere forskning som omhandler elevenes deltakelse i kroppsøvingsfaget. Jeg gjennomførte litteratursøk og søkeordene, samt studien/oppgavene, vil bli presentert i kapittel 2.2.

2.1 Læreplanen med fagfornyelsen i kroppsøving

Den nye læreplanen ble gradvis innført høsten 2020. Det er nye læreplaner i alle fag og under kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier står det at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede samt til en fysisk aktiv livsstil hvor elevenes egne forutsetninger er utgangspunktet. Undervisningen i faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever samt skaper med kroppen. Kroppsøving er et fag som skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel. Elevene skal utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse, samt erfare hva egen innsats har å si for måloppnåelse. At eleven viser innsats fremheves som en del av deres kompetanse i faget. Faget beskrives som at det også har som hensikt å bidra til at elevene holder ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil også etter avsluttet skolegang og fremtidig arbeidsliv. Kroppsøvingsfaget skal gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Videre skal elevene erfare og løse oppgaver og utfordringer i et mangfoldig fellesskap. Å utfordre motet deres til å tøye egne grenser skal også faget bidra til. En del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet er lek, friluftsliv, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet er noe som kroppsøvingsfaget tar vare på, men faget stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Eleven er ikke så synlig her, i læreplanen, og jeg vil henviser til en artikkel av Borgen & Engelsrud (2020) hvor de tar for seg språkbruken i den nye læreplanen. Gjennom å se på språkbruken i høringsutkastet og LK 20, kommer

det frem at det er undervisningen i faget som er subjektet. Dette er noe som fører til at elevene kommer mer i bakgrunnen. Borgen & Engelsrud (2020) hevder at eleven som handlende subjekt var med fremtredende i LK 06, og at det er dette som skal være i sentrum i en kompetansebasert læreplan (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16).

2.1.1 Hva er nytt i LK 20?

Når det kommer til hva som er nytt i faget sammenlignet med den gamle læreplanen legges det i fagfornyelsen LK 20 mer vekt på et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter. I større grad enn før skal elevene utforske egen identitet og selvbilde samt forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving blir vektlagt i større grad enn tidligere. I faget er det en dreining mot et mindre idrettsrettet fag, dog idrettsperspektivet fortsatt er ivaretatt ved at det inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Naturopplevelser, trygg og bærekraftig ferdsel fremheves også i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019d). At elevene skal oppleve variert undervisning i kroppsøvingsfaget blir også trukket frem. Lek og øving, som både innhold og arbeidsform er sentralt. Når det kommer til egne læringsprosesser, skal elevene ha en aktiv medvirkning. Læreplanene vektlegger også at elevene skal reflektere over egen utvikling i faget. Når det kommer til fysisk aktivitet og psykisk helse skal det, i en større grad enn før, ses i sammenheng. Elevene skal utvikle forståelse for at de har ulike forutsetninger og muligheter, samt anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle. Sentralt i faget står deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter. Elevene skal også erfare hva egen innsats har å si for måloppnåelse og for å fremme læring hos seg selv og andre. Vesentlige trekk ved kompetansen i faget er samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

2.1.2 Idrettsfag vs. aktiviteter

Aasland, Moen & Mathisen (2020) har skrevet en artikkel hvor de tar for seg den nye læreplanen i kroppsøving. Her spør de om man makter å endre kroppsøvingsfaget som har så sterke røtter i idretten. Med betegnelsen "Idrettsfjellet", får de frem at idrettsdiskurser står meget støtt i kroppsøvingsfaget. Det er ikke uvanlig at de som utdanner seg til kroppsøvingslærere liker idrett godt. Derfor spør Aasland et al. (2020) om den nye læreplanen er radikal nok til å flytte fokuset bort fra et idrettsorientert kroppsøvingfag. I artikkelen formidler de at idrettsaktiviteter fortsatt bør og skal være en del av kroppsøvingsfaget. De trekker frem at det er viktig at idrettsperspektivet ikke skal nedtones kun på bakgrunn av at noen elever ser ut til å mistriives med slike aktiviteter. At kroppsøvingsfaget skal bli mindre idrettsrettet mener de heller bør handle om at idrettsaktivitetene ikke skal praktiseres slik som de gjøres i den organiserte idretten. Om de endringene som er gjort i den nye læreplanen vil bidra til at lærerne må tenke nytt om hva de underviser i og hvordan de

underviser gjenstår å se (Aasland et al., 2020, s. 36-37). Når det kommer til ballspill, som ofte er idrettsaktiviteter, argumenterer Berg (2021, s. 100) for at det ikke er grunnlag for at ballspill skal ha en så omfattende plass i dagens kroppsøvningsundervisning som den har i dag. Hun henviser til den nye læreplanen, der verken ballspill eller lagidrett er nevnt i læreplanteksten. Hvorfor ballspill har den sterke posisjonen i kroppsøving som den har i dag må derfor bygge på noe annet enn den formelle læreplanen (Berg, 2021, s. 100). Kirk (referert i Berg, 2021, s. 26) mener at en av grunnene til at ballspill/idrettsdiskurs fortsatt er sentral kan forklares med at både rekrutteringen av kroppsøvingslærere og utdanningen av kroppsøvingslærere er sterkt preget av og orienteres mot praktiske idrettsferdigheter.

2.2 Tidligere forskning

I dette avsnittet vil jeg trekke frem tidligere forskning gjort på temaet. Det finnes mye forskning på temaet, både nasjonal og internasjonal. I dette underkapittelet vil jeg trekke frem fire studier/oppgaver, som fanget min interesse, to nasjonale og to internasjonale. Jeg fant to nasjonale masteroppgaver som var gjort på dette temaet, søkeordene jeg brukte var: "tilpasset opplæring", "inkludering" og "kroppsøving". Det er også verdt å nevne at jeg brukt avansert søk på Google scholar. Jeg fant da en kvalitativ studie, masteroppgave, om inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget. På bakgrunn av at begreper som tilpasset opplæring og inkludering også er sentralt i min oppgave fant jeg denne oppgaven svært aktuell. På samme søk fant jeg en annen masteroppgave om elevers og læreres opplevelse av tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget. I og med at tilpasset opplæring er et sentralt begrep i oppgaven min samt det at jeg har en formening om at tilpasset undervisning vil øke deltakelsen til elevene i faget så jeg også nærmere på denne oppgaven. Jeg utvidet søke mitt fra nasjonal til internasjonal forskning. Jeg brukte søkeordene "teachers experiences", "physical education" og "disengagement" på Google Scholar. Jeg så på flere artikler og artikkelen: "Teachers' experiences with disengagement in physical education classes at secondary school level in the Perth Metropolitan Area" tok jeg en nærmere titt på. En av grunnene til at jeg valgte å ta med denne artikkelen er at kroppsøvingslærerne i denne studien kategoriserte mangelen på involvering/deltakelse i tre forskjellige "kategorier": nektelse, stille utkobling og forstyrrende atferd. Den siste artikkelen som jeg har tatt med fant jeg ved å bruke søkeordene "inclusion", "physical education" og "customized education" på avansert søk på Oria. Der fant jeg en artikkel som så på studenters opplevelse av to ulike undervisningsstiler. Funnene i denne studien vil bli presentert i underkapittel 2.2.4.

2.2.1 Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget

Hovedfokuset i denne oppgaven var på inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne. Rage (2011) sin hensikt var å få frem kunnskap om hvordan kroppsøvningslærere praktiserer inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvningsundervisningen med hovedfokus på inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne. Den kvalitative metoden som ble brukt var semistrukturert intervju med syv lærere samt deltakende observasjon. I studien kom det frem at inkludering og tilpasset opplæring anses som en overordnet kontekst som lærerne må forholde seg til. Lærerne var opptatt av at disse begrepene gjelder alle elevene og ikke bare de med nedsatt funksjonsevne. En utfordring lærerne trakk fram var fagets rammebetingelser. De hevdet at rammebetingelsens setter begrensninger for hvordan de kan praktisere inkludering og tilpasset opplæring. Konkrete utfordringer som de nevnte var mangelen på assistenter samt tiden de har til rådighet. Forskeren fikk også frem lærernes ulike syn på funksjonshemming og trakk frem en medisinsk- og sosial forståelse. Lærere som har en medisinsk forståelse tilpasser undervisningen ved isolering/egentrening av elevene, mens de som har en sosial forståelse organiserer aktivitetene slik at samtlige elever kan delta i fellesskapet. Studien trekker frem at læreres forståelse, enten medisinsk eller sosial, kan ha betydning for deltakelsen som elevene tilbys i kroppsøving og videre om elever med nedsatt funksjonsevne da får mulighet til å delta i aktivitet sammen med medelevene i klassen eller ei (Rage, 2011, s. 3).

2.2.2 Hvordan opplever lærere tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget?

Hensikten med denne oppgaven var å få et innblikk i hvordan begrepet tilpasset opplæring ble oppfattet og praktisert av kroppsøvningslærerne, men også å belyse elevenes side av tilpasningen (Derås, 2014, s. 3). Denne studien ble gjennomført på en videregående skole. Det ble brukt både observasjon og intervjuer, både med elever og lærere. Lærerne som ble intervjuet presenterte et syn på tilpasset opplæring som en individuell tilpasning for enkeltelever som ikke kan delta i den ordinære undervisningen, altså spesialundervisning. Derås (2014) legger vekt på at vi må anerkjenne skillelinjene mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. En av konsekvensene som kan forekomme dersom vi ikke gjør dette er at man taper synet av elever som egentlig burde ha spesialundervisning. Det er viktig at lærerne har et bevisst forhold til begge disse begrepene. Hvis en som lærer ikke har dette kan en komme til et punkt hvor spesialundervisning blir brukt som en unnskyldning for og ikke tilpasse den ordinære undervisningen. Vi kan også ende opp med å se på tilpasset opplæring som noe kun elever med synlige funksjonsnedsettelse har behov for (Derås, 2014, s. 55-59).

2.2.3 Læreres oppfatning av elevers "utmelding" i kroppsøving

I denne studien er det brukt semi-strukturerte intervju med 14 lærere fordelt på 4 skoler (Oliverira, 2014, s. 3). Studien hadde som mål å oppnå en bedre forståelse av hvordan kroppsøvingslærere identifiserte og klassifiserte elevenes "utmelding" i faget. Deltakerne i studien mente at elever som var "frakoblet" ikke var involvert i leksjonsaktiviteten. Lærerne i studien mente de kunne dele de frakoblede elevene i tre grupper: nektelse, stille utkobling og forstyrrende atferd. Ifølge deltakerne i studien til Oliverira (2014) er den mest vanlige formen for "utmelding" i kroppsøving at elevene "neker" å delta i det hele tatt. Lærerne som deltok i studien, nevnte en rekke grunner til at elevene nektet å delta i kroppsøvingsundervisningen. Det ble blant annet nevnt mangel på gymtøy og forfalskning av skader/sykdom. Når det kom til stille utkobling handlet det om de elevene som deltok, men som ikke var engasjerte. Lærerne i studien refererte til disse elevene som samarbeidsvillige, men ikke motiverte for å lære. Ifølge lærerne har disse elevene et ønske om og ikke bli sett på som forstyrrende. De deltar derfor med et lavt innsatsnivå og prøver å unngå og bli involvert. Lærerne så ikke på disse elevene som et problem da disse elevene ikke forstyrret de andre elevenes læring. Når det kommer til den siste formen for "utmelding", dreide det seg om elever som ikke fulgte lærernes instruksjoner og dermed viste en forstyrrende atferd. Ifølge deltakerne i studien kunne denne oppførselen praktiseres på flere måter, for eksempel med konstant snakking. Deltakerne i denne studien vurderte en slik atferd for å være den mest problematiske formen for "utmelding" (Oliverira, 2014, s. 69-74).

2.2.4 Undervisningsstiler: fokus på øvelser eller inkludering

Kirby (2013) gjennomførte en studie på effektiviteten av undervisningsstiler med fokus på øvelser eller inkludering. Hun så på hvordan det påvirket elevenes selvbestemte motivasjon, tilfredshet, opplevd involvering og preferanser. Studien ble gjennomført på 149 studenter i løpet av ni uker. Det ble gjennomført to økter i uken hvor en var på premisset til øvelser og den andre for inkludering. Fire måleinstrumenter ble brukt som hovedsakelig så på om de ulike undervisningsstilene hadde effekt på studentenes motivasjon og tilfredshet samt hvor forskjellene kom til syne. Studentene rapporterte at de følte seg mer kognitivt involvert i inkluderingsundervisningsstilen enn i øvingsundervisningsstilen. I studien kom det frem at studentene likte begge undervisningsstilene, de lærte nye ferdigheter og ble motivert til å lære i begge stilene. Når det kom til hvilken stil studentene foretrakk trakk flere frem inkluderingstilen enn øvelsesstilen. Kirby (2013) sier at funnene antyder at begge undervisningsstilen kan påvirke studentenes grunnleggende psykologiske behov som igjen påvirker studentenes motivasjon. Funnene antyder også at undervisningsstilen påvirker studentenes oppfatning av involvering og preferanser i kroppsøvingstimen. Studentenes motivasjon og behov er

forskjellige derfor vil det å variere undervisningsstilene legge til rette for mer selvbestemt motivasjon (Kirby, 2013, s. 1).

I dette kapittelet har jeg tatt for meg oppgavens kontekst og sett på noe av den tidligere forskningen som er gjort på temaet. Oppgavens kontekst har hovedsakelig bestått av den nye læreplanen i kroppsøvningsfaget. Læreplanen forplikter og nå som det har komnt ny læreplan, må kanskje også praksisen til kroppsøvingslærere endres. Som jeg nevnte i inngangen til kapitelet har jeg vært spesielt opptatt av å få frem at fokuset i læreplanen er noe endret fra idrettsaktiviteter til bevegelsesaktiviteter. Når det kommer til tidligere forskning på temaet er det gjort mye forskjellig. I min oppgave har trukket frem fire studier/oppgaver. Det som jeg sitter igjen med, fra den tidligere forskningen jeg har tatt med, er at tilpasset opplæring og inkludering blir sett på som en overordnet kontekst som lærerne må forholde seg til samt at rammebetingelsene i faget kan bli sett på som utfordrende (Rage, 2011, s. 3). Fra Derås (2014, s. 56) sin oppgave sitter jeg igjen med lærernes utfordringen med å skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Studien til Oliverira (2014) fanget min interesse da mitt inntrykk fra praksis er at lærerne ser på elevene som med eller ikke, mens informantene hennes delte "elevene som meldte seg ut" i flere "kategorier". I Kirby (2013) sin studie fikk hun frem at hvordan kroppsøvningsundervisningen blir praktisert påvirker elevenes motivasjon, da de har ulike behov og preferanser (Kirby, 2013, s. 1).

3.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere den overordnede teorien jeg har valgt. Det er en forlengelse av konteksten og dermed en videre presentasjon av litteraturen. I mitt valg av litteratur har perspektiver på normalitet og avvik vært sentralt. Innenfor alle samfunn finnes det et sett av normer og regler som beskriver hva som betraktes som "normalt" og hvor de som ofte ikke passer inn blir sett på som "avvikere". Hvor grensene går for hva som er normalt varierer historisk og krysskulturelt (Eriksen, 2006, s. 10). Vi forbinder gjerne den norske enhetsskolen med en inkluderende skole for alle. Med utgangspunkt i norsk skolehistorie kan det like gjerne argumenteres for at enhetsskolen har representert en form for avviksproduserende normalisering. Vi tar utgangspunkt i en enhetsskole som et produkt av moderniteten, troen på fornuft, fremskritt, likhet, orden og ryddighet og som et produkt av avvisning av ufornuften, uorden og annerledeshet (Morken, 2012, s. 58).

Det eksisterer ingen felles, samlende forståelse av normalitet i det moderne flerkulturelle samfunnet. Det som er normalt for noen, forekommer unormalt for andre. Grensene for normalitet

har blitt utvidet på en rekke områder på få tiår. Interessen for minoriteter har økt, mens interessen for avvik har avtatt. Det som fremstår som sentrale verdier er mangfold og likeverd, mens inkludering formuleres som en målsetting overfor forskjellige grupper (Morken, 2012, s. 171). I teorigrunnlaget for denne oppgaven er det tre sentrale begrep: inkludering, deltaking og tilpasset opplæring. Som tidligere nevnt blir den norske enhetsskolen sett på som en inkluderende skole for alle (Morken, 2012, s. 58) og inkludering er et begrep som blir fremhevet i den overordna delen av læreplanen. Deltaking er et sentralt begrep i oppgavens problemstilling og begrepet kommer spesielt frem i læreplanen for kroppsøving og blir, som nevnt i introduksjonen, fremhevet som en del av et av kjerneelementene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Tilpasset opplæring blir som sagt også fremhevet i den overordna delen av læreplanen, og dette er noe som alle elever har krav på (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 138).

3.1 Inkludering og ekskludering som prosess

Inkludering er en prosess hvor skolen og undervisningsmåtene må endres slik at det blir tatt hensyn til alle elevene. For å ta høyde for hele mangfoldet i elevmassen må alle tiltak, fra politiske vedtak til den daglige undervisningen, være utformet. Når det kommer til inkludering er det ikke tilstrekkelig at alle elever får opplæringen på samme plass. Skolen må legge til rette for at alle får delta, lære, oppleve fellesskap og bli hørt. Gjennom inkluderende undervisning skal elevene oppleve at de er aktive deltakere i et fellesskap. Det er altså ikke nok å bare være til stede, men alle elever bidrar til fellesskapet gjennom å delta. Det som kjennetegner inkludering er god undervisning som tar hensyn til alle elevene (Standal, 2015, s. 16-17).

Ved å lese politiske dokumenter kommer det imidlertid ikke frem hva slags ekskluderende prosesser som må ha gått foran det å inkludere. Inkludering og ekskludering må ses som avhengige av hverandre. Arnesen (2007) skriver at inkludering involverer to prosesser. Den ene er å øke elevenes deltakelse i kulturen, fellesskapet og i den vanlige undervisningen. Mens den andre er å aktivt motvirke forhold/faktorer som virker ekskluderende. Ekskludering er motsetningen til inkludering og disse to kan sees i sammenheng. I de fleste sosiale sammenhenger finner vi spenninger mellom inkludering og ekskludering. På det ene ytterpunktet finner vi alle avskygninger fra full deltakelse og tilhørighet, mens på det andre finner vi fysisk og organisatorisk eksklusjon (Arnesen, 2007, s. 3).

3.1.1 Inkludering i kroppsøving

Ifølge Hansen og Jagtøien (2001) blir kroppsøving først og fremst sett på som et fag som skal ta vare på barnas behov for fysisk aktivitet samt være en avveksling fra skolens mer teoretiske læringsarbeid. Tross dette er det viktig å huske på at elevene også skal lære noe i kroppsøvingstimen. Det kommer

ikke av seg selv å kunne mestre ulike oppgaver og øvelser som setter krav til motoriske ferdigheter, det er noe som må læres. Kroppsøvfingsfaget er et synlig fag og det er derfor vanskelig å gjemme tabber eller skjule at det kan være vanskelig å gjennomføre aktiviteter. Dette er noe som kan gjøre elevene svært sårbare. Alt en gjør, både handlingen og opplevelsen, blir bokstaveligstalt sett hele tiden. Dette gjelder både de som har spesielle behov for hjelp og støtte, men også de som ikke finner seg helt til rette fordi innholdet i undervisningen er for lite utfordrende. For å inkludere alle kreves det en balanse mellom aktiviteter som vektlegger fellesskap og samvær, og aktiviteter hvor det kreves differensiering som gir rom for ulik tilnærming (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 12).

Leken er viktig for barna for og blant annet gjøre seg kjent med seg selv, andre og omgivelsene på. Den fysiske aktive leken skal det gis tid og rom for i kroppsøvfingsfaget. Leken bidrar blant annet til å ufarliggjøre prestasjonskrav i faget. I tillegg er den et viktig fundament for samvær og sosiale relasjoner. At elevene møter utfordringer ut ifra egne forutsetninger er noe som en lekende tilnærming til alle aktiviteter kan bidra til. Kroppsøvfingsfaget kan være en god arena for sosialisering. Elevene skal bidra med det de har av gode ideer og fysiske ferdigheter samt gi plass til andre i ulike former for aktiviteter. I faget skal de jobbe aktivt med at alle kan være sammen med alle. De skal også lære og erfare at det finnes ulike løsninger på de fleste oppgaver som har med fysiske ferdigheter å gjøre. På sikt kan dette bidra til at elevene forstår at det er normalt å fungere på ulike nivå (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 13).

Fellesskap omkring bevegelse og fysisk aktivitet står helt sentralt i kroppsøvfingsfaget. Elevene møter og samhandler med unike personligheter, forutsetninger og erfaringer. En krevende og avgjørende oppgave for kroppsøvfingslæreren blir derfor å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Det er viktig at et slikt læringsmiljø er preget av forutsigbarhet og trygghet, men at det også legges til rette for å utfordre hver enkelt elev til å mestre. I kroppsøvfingsfaget blir forskjellene mellom elevene veldig synlige. Det kan derfor bli ganske synlig om en blir inkludert eller ekskludert i undervisningen. Synligheten kan virke som en forsterker, særlig hvis en elev opplever å bli ekskludert fra en gruppe dominerende elever. For å redusere faren for ekskludering må læreren legge til rette for en mer oppgaveorientert læring. En må da sette søkelys på å løse ulike bevegelsesoppgaver individuelt eller i samarbeid med andre. En oppgaveorientert læring skal redusere faren for sosiale sammenligninger. Sosiale sammenligninger møter en ofte i en resultatorientert kroppsøving hvor elevene med ulike forutsetninger vurderes, basert på normer (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104-105).

Det å observere en klasse som blir undervist i kroppsøving synliggjør umiddelbart at det er variasjon blant elevene når det kommer til interesse for faget, erfaringer med bevegelse samt kompetanse i

bevegelse. Et av nøkkelspørsmålene som Standal (2015, s. 9) trekker frem er: *"Hvordan kan kroppsøvingslæreren arbeide for at alle elevene skal få oppleve bevegelse som meningsfullt, som noe de vil holde på med her og nå, men også i fremtiden?"*. Det er ikke vanskelig å møte de elevene som trives i faget, men utfordringen er å møte de elevene som ikke liker faget eller av en eller annen grunn faller utenfor. Det finnes elever som ikke opplever noen problemer med å delta i kroppsøving, men så finnes det også elever som blir sittende å se på eller som kanskje gjør noe annet enn å ha kroppsøving (Standal, 2015, s. 10).

Standal (2015) skriver om bildet av "å være på innsida og utsida". Han sier at det tyder på at det blir trukket en grense mellom hvilke elever som plasseres "innenfor" og hvilke elever som faller "utenfor" det å delta i undervisningen i kroppsøving. Standal (2015) understreker at en slik grense ikke kan defineres klart og entydig, den er ikke stabil, men flytende. Grensen er flytende på bakgrunn av at skolen, læreren, eleven og foreldrene har valg. Det blir gjort prioriteringer om hva som er viktig samt hva som er verdifullt. Å avgjøre hvem som havner "innenfor" og hvem som havner "utenfor" blir derfor gjort gjennom valgene som blir tatt av lærerne og skolen. Det er også viktig å huske på at en elev kan havne "innenfor" noen ganger, mens den samme eleven havner "utenfor" andre ganger. Læreren har en viktig rolle og kan påvirke hvem som havner "innenfor og utenfor". Lærernes være – og handlemåte vil bli opplevd ulikt av elevene, og noen vil oppleve å få delta i undervisningen ut ifra sine forutsetninger, men andre vil kunne oppleve at de ikke passer inn og dermed faller "utenfor". Formålet med kroppsøving er at alle elevene skal oppleve utfordringer og læring ut ifra deres forutsetninger (Standal, 2015, s. 10).

3.2 Deltakelse

Å ta aktiv del i den opplæring som foregår i klasserommet innenfor fellesskapet av elever er det deltakelse handler om. Deltakelse er en forutsetning for læring, men det gir ingen garanti for læring. Dette er noe som stiller store krav til den opplæringen som blir gitt. Å finne arbeidsformer som gir muligheter for deltakelse, og læring til flere elever, helst alle, er en av utfordringene. Læreren må finne den rette og beste arbeidsformen. Og på forhånd er det ikke mulig å si hvilke arbeidsformer som vil være de beste. Det er en rekke faktorer som spiller inn som tema, hvem elevene er, hva læreren mestrer, hvor skolen ligger, relasjoner og lignende (Haug, 2014, s. 31-32).

Haug (2014) har skrevet litt om deltakelse i sammenheng med utfordringer knyttet til inkludering. Å sikre deltakelse handler om å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter. Hvis en skal oppnå ekte deltakelse forutsetter det at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet samt at man er i stand til å få lov til å nyte av det samme fellesskapet. Begge disse to

hendelsene må skje ut i fra den enkeltes elev forutsetninger. Et viktig virkemiddel for inkludering blir dermed tilpasset opplæring. Hvis en elev ikke blir inkludert i undervisningen er alternativet å være tilskuer (Haug, 2014, s. 13).

3.2.1 Deltakelse i kroppsøvingsfaget

Kroppsøvingsfagets konstruksjon har betydning for elevens deltakelse i faget. Kroppsøvingslærerne har en oppfatning om at det er viktig at elevene er i mest mulig aktivitet i timene. Begrunnelsen for dette bygger på en oppfatning om at et kroppsøvingstilbud med mange aktiviteter vil gi flere elever mulighet til å finne noe som de liker. Håpet er så at dette kan bidra til at de fortsetter med aktivitet resten av livet. Det gis også uttrykk for at denne typen aktivitetsdiskurs gjør det mulig for flere av elevene å vise hva de er gode på. Denne aktivitetsdiskursen er basert på forestillingen om at elevens aktive deltakelse i kroppsøvingstimen er et skritt i riktig retning for å blant annet oppnå god helse (Berg, 2021, s. 46-47). Denne aktivitetsdiskursen kan føre til at det blir lite progresjon, variasjon, lite kreativitet, lite nytt, lite spørsmål om hva annet man kan gjøre og lite elevmedvirkning. Fokuset er på å gjennomføre aktivitetene, men ikke å lære seg aktivitetene. Som tidligere nevnt er tanken ved denne aktivitetsdiskursen at elevene skal finne noe de liker og ta med seg videre. Dette bidrar i liten grad til at de opplever å lære noe i kroppsøvingsfaget. Samt at grunnlaget for livslang deltakelse i fysisk aktivitet og idrett blir svært svak (Berg, 2021, s. 56).

3.2.2 Passive deltakere - ribbevegsløpere

Hos elever som misliker fysisk aktivitet og kroppslige øvinger kan vi se en uttrykksmåte som blir kalt "ribbevegsløpere". Begrepet henspiller på at det er elever som misliker faget, men som forsøker å skjule misnøyen. "Ribbevegsløpere" betegner elever som løper langs ribbeveggen av gymsalen når klassen har ballspill. De løper frem og tilbake i takt med spillet, som veksler fra målet på den ene kortsiden til målet på den andre kortsiden. Elevene sørger for å være med i både angrep og forsvar, men løper aldri noe annet sted på banen. De følger pliktoppfyllende med i spillet på ytre kant. De er sjeldent elevene får ballen, og at andre elever kaster til dem, og ifølge Lyngstad (2010) er elevene heller ikke interesserte i å få ballen. En slik væremåte, tolkes av lærerne som at elevene ikke vil vise at de misliker ballspill, men samtidig vise at de er pliktoppfyllende og utfører de oppgavene som kroppsøvingslæreren gir (Lyngstad, 2010, s. 66).

3.2.3 Elevmedvirkning

At elevene skal ha medvirkning på undervisningen kommer frem i den nye læreplanen. Der står det blant annet at: "*Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd*" (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Medvirkning er

sentralt i skolens arbeid med å skape inkluderende læringsmiljøer. Medvirkning betraktes som en forutsetning for økt deltakelse og læring for elevene, men også medelevene. Det knyttes også tett opp til samhandling og det å medvirke til at alle kan delta og lære i fellesskap (Berg, 2021, s. 77-78). Elevmedvirkning i kroppsøvningsfaget dreier seg først og fremst om hvorvidt elevene får mulighet til å bestemme innhold eller type aktivitet. Det finnes eksempler på at enkelte elever kan få lede aktiviteter de er gode på (Berg, 2021, s. 81-82). Walseth mfl. (referert i Berg, 2021, s. 82) trekker frem at økt grad av elevmedvirkning kan få frem en annen forståelse av faget, også fra elevenes ståsted. Det kan også bidra til større engasjement, læring og deltakelse i tråd med intensjonen om en bred forståelse av faget i læreplanen. For å fremme økt grad av deltakelse i faget er det viktig at kroppsøvningslærerne spør hva elevene kan. Ved å gjøre dette kan læreren i tett samspill med elevene gjøre tilpasninger som er nødvendige (Berg, 2021, s. 81).

3.3 Tilpasset opplæring

Alle elever har, ut ifra det nivået de befinner seg på, krav på tilpasset opplæring. Det å realisere tilpasset opplæring, setter krav til et trygt læringsmiljø hvor det er rom for undring og det å ta opp alle typer spørsmål. I et trygt og godt læringsmiljø gis det muligheter for utfordringer samt muligheter for prøving og feiling. Spesielle særtrekk blir det gitt oppmuntring og aksept for. I et slik læringsmiljø er det lov å lykkes og mislykkes. Læreren må ha en bevissthet om pedagogiske retninger, undervisningsprinsipper og metoder. Dette er noe som er med på å gi trygghet i tilretteleggingen av opplæring ut ifra de ulike behovene som er i klassen (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 138).

Bachmann & Haug (2007) har lagt frem to tilnærminger til tilpasset opplæring. Disse to tilnærmingene kalles den smale og den vide forståelsen. Den smale går ut på å ha troen på at enkelte undervisnings- eller arbeidsformer er grunnleggende bedre enn andre for å tilpasse opplæringen. Hvis man praktiserer en slik forståelse av tilpasset opplæring, handler det om tiltak rettet mot enkeltelever eller små grupper av elever. Da legger en til rette for arbeidsformer og læringsinnhold spesielt som disse elevene profitterer på. Mens den vide tilnærmingen er opptatt av de generelle kvalitetene ved undervisningen og opplæringen. Her er det ikke snakk om spesielle tiltak, men tiltak rettet mot fellesskapet (Bachmann & Haug, 2007, s. 19).

3.3.1 Tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget

Når det kommer til fysisk aktivitet og friluftsliv møter elevene skolen med forskjellige erfaringer og forutsetninger. For at elevene skal kunne oppleve mestring og mulighet til å utvikle livslang bevegelsesglede er det helt nødvendig å tilpasse undervisningen i kroppsøvningsfaget. Det å mestre en kroppslig utfordring kan gi elevene motivasjon til å ta fatt på nye. Å utvikle et positivt selvbilde

samt en positiv selvfølelse er noe mestring av fysisk aktivitet kan bidra til. Dette er noe som er viktig i en kroppsfiksert kultur som preger elevenes hverdag. Noe som er med på å hjelpe elevene til god helse er når elevene utvikler tro på at de kan yte fysisk og at de har et greit forhold til kroppen sin (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 162-163).

Kroppsøvlingslærerne må tilrettelegge kroppsøvlingsundervisningen slik at den tilpasses hver enkelt elev for at læring og prestasjoner skal bli mest mulig vellykket. Lærerne må legge opp undervisning som bygger på den enkeltes evner og anlegg, behov og interesser, tidligere erfaringer, modenhet, alder, kjønn, særegne personlighetstrekk, helse, fysikk, kroppsbygning og andre trekk som karakteriserer elevene. Dette er et grunnleggende lærings- og undervisningsprinsipp som bygger på at alle elevene er forskjellige. Det er verdt å bemerke seg at disse forskjellene har en tendens til å øke med økt alder (Brunvand & Gundersen, 1999, s. 71).

Å undervise i kroppsøving kan by på mange utfordringer. Det kan være elever med svært ulike forutsetninger og alle disse har krav på tilpasset opplæring. Noen elever kan ha forventninger om at kroppsøvlingsfaget er en arena for fri utfoldelse. Foreldrene har ofte sterke meninger om hva som er greit og hva som ikke er greit i kroppsøvlingsundervisningen. Når det kommer til utstyr er læreren avhengig av at foreldrene sørger for at elevene har med seg dette. Dette kan være utstyr til for eksempel svømmeundervisning samt uteaktiviteter i ulikt vær. Med tanke på disse utfordringene og de litt "spesielle" forholdene i kroppsøvlingsfaget er det derfor viktig å bygge opp en god argumentasjon samt faglige begrunnelser for de valgene og prioriteringene som blir gjort i faget, både når det kommer til struktur, innhold og arbeidsformer (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 138).

Når det kommer til tilpasset opplæring i kroppsøvlingsfaget tar den utgangspunkt i enkelteleven. For at læreren skal klare å tilpasse til elevene må han vite noe om elevens motoriske og kroppslige erfaringer og ferdigheter. Dette må læreren vite for å kunne planlegge og tilrettelegge undervisning som gir muligheter for utvikling og læring for den enkelte elev. Undervisningen der tilpasset opplæring skjer bygger på at læreren har forhåndskunnskaper om elevenes tilstand og situasjon og hva de er i stand til- og liker å gjøre både som enkeltpersoner og sammen med andre. For å bidra til at den enkelte elev kan utvikle sine ferdigheter og kunne se seg selv som en positiv bidragsyter i samvær og fellesaktiviteter, må lærerne ifølge Hansen & Jagtøien (2001) reflektere over og ta avgjørelser hvordan undervisningen skal gjøres og om hvilke tiltak som må iverksettes. Å gjennomføre inkluderende undervisning setter krav til at læreren har grunnleggende kjennskap til sansemotorisk utvikling. Læreren må også ha en forståelse for at motorikk og motorisk atferd er et synlig resultat av summen av alle deler som påvirkes mens barnet er under utvikling. At unger strever

med å delta i kroppsøvningsundervisningen kan det være flere årsaker til (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 144). En av grunnene som Standal (2015) tar opp er at undervisningen i kroppsøving legges opp slik at den kan fungere ekskluderende og at elever som ikke er idrettsaktive kan oppleve at faget ikke "treffer dem" (Standal, 2015, s. 10). Samtidig som noen elever strever med å delta i undervisningen har en også de elevene som har spesielle interesser eller spesielt gode ferdigheter innenfor ulike områder i kroppsøvningsfaget. Hansen & Jagtøien (2001) understreker at det også er viktig å huske på at disse elevene trenger oppfølging og utfordringer. For å sikre at de ikke kjeder seg og "melder seg ut" av undervisningen må man ta dem på alvor og bruke dem som konstruktive medspillere i den hensikt å gi dem en utvidet forståelse av hva de gjør (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 144).

3.3.2. Relasjoner

Å skape inkluderende læringsmiljøer anses for å være en viktig del av lærernes profesjonalitet. Noe som har betydning for å skape inkluderende læringsmiljøet er mellommenneskelige forhold (Berg, 2021, s. 70). Interaksjonene mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes opplevelser i faget. Det som utgjør en viktig forskjell for elevenes deltakelse og læring i faget er bevisste holdninger, litt ekstra årvåkenhet fra læreren samt vilje og energi til å snakke med eleven. Relasjonene ser ut til å ha stor betydning hvorvidt elevene erfarer et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvningsfag. At elevene får en opplevelse av at de betraktes som fullverdige medlemmer av arbeidsfellesskapet i kroppsøving er noe av det som innebæres i å skape gode relasjoner (Berg, 2021, s. 73-74). For å oppnå en positiv relasjon med elevene er lærerens væremåte og innstilling avgjørende. Elevene har forventninger til læreren, for eksempel at læreren er snill, har humor og godt humør. Egenskaper som dette kan bidra til trivsel og trygghet i læringssituasjonen samt til at læreren blir en sosial støtte for elevene. Det er også viktig å huske på at elevene forventer at det blir stilt faglige krav til dem og at disse kravene er tilpasset til elevenes forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 61-62).

Hovedbegrepene, som tidligere nevnt, som er fremtredende i min oppgaves teori er inkludering, deltaking og tilpasset opplæring. Tanker som jeg sitter igjen med etter denne gjennomgangen er at det er viktig at alle elevene føler seg inkludert i undervisningen, men at en av utfordringene er elevenes ulike forutsetninger. Elevenes forutsetninger kommer også frem som en utfordring når det kommer til å tilpasse undervisningen i kroppsøvningsfaget. Deltaking som er et begrep som er mer fremtredende i den nye læreplanen har jeg også sett på. Tankene mine rundt dette begrepet er at det kan være vanskelig å definere. Det handler nok mye om hvilken betydning, i denne sammenheng kroppsøvningslærere legger i begrepet. For å finne ut av dette må jeg oppsøke kroppsøvningslærerne. Fremgangen for dette og hvilken metode jeg har valgt å bruke i oppgaven min vil bli presentert i neste hovedkapittel.

4.0 Metode og forskningsdesign

I dette kapitlet gjør jeg rede for oppgavens metode. Jeg starter med å presentere oppgavens vitenskapsteoretiske posisjon før jeg tar for meg metodevalget. Utvalgskriterier, utvalget samt rekrutteringen av informanter vil også bli beskrevet inngående i dette kapitlet. Videre vil intervjuprosessen blir presentert. I tillegg har jeg også sett på forskningsetiske vurderingen hvor jeg blant annet tar for meg forskerens rolle. Avslutningsvis vil fremgangsmåten for behandling av data og analyse bli beskrevet.

4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Målet med denne oppgaven er, som allerede sagt, å finne ut hvilke forståelser lærere har av "elevers deltakelse i kroppsøvingfaget". For å svare på problemstillingen er en kvalitativ metodisk tilnærming mest relevant, da jeg ønsker å undersøke lærernes egne erfaringer og forståelser rundt tema. For å forklare fremgangsmåten for å besvare problemstillingen, har jeg også tenkt gjennom hvordan jeg skal plassere oppgaven i en vitenskapsteoretisk posisjon. Med utgangspunkt i problemstillingen, som er rettet mot læreres forståelse falt valget på en kvalitativ tilnærming plassert i en fenomenologisk tradisjon. Det å velge en fenomenologisk tradisjon gjør det å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen lærere har legitim som kilde til kunnskap. Videre ønsker jeg å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Det som da kan danne et utgangspunkt for forskningen er forskerens refleksjoner rundt egne erfaringer. Interessen sentrerer rundt fenomenverden slik de personene vi studerer opplever den. Det er opplevelsene og tankene lærerne deler med meg som kommer i forgrunnen. Med referanse til fenomenologisk forskning gjør forskeren seg åpen for erfaringene til de personene som vedkommende samhandler med for å skape et materiale. Å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til personene vi studerer samt å beskrive omverdenen slik den erfares av dem er sentralt innenfor fenomenologien. Den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen utforskes. Forskeren beskriver de trekkene som er felles ved de erfaringene som deltakerne i studien gir uttrykk for. De felles erfaringene deltakerne har, gir så et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 36).

4.2 Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i problemstillingen min: "Hvilke forståelser har lærere i kroppsøving av elevers deltakelse i undervisning?" har jeg, som tidligere nevnt, valgt en kvalitativ metode. Kvalitativ metode gir en språklig fremstilling av opplevelser, observasjoner eller samtaler (Befring, 2007, s. 180).

Bakgrunnen for at jeg har valgt kvalitativ metode er at problemstillingen best kan belyses ved data fra det lærerne kan fortelle. Det finnes flere ulike metoder innenfor kvalitativt design. De to mest anvendte tilnæringsmåtene er åpen/ustrukturert intervjuing og deltakende observasjon (Holter, 1996, s. 15). Kvalitativ metode egner seg godt for å undersøke temaer som det er forsket lite på fra før. Dette er noe som gjør at det stilles store krav til åpenhet og fleksibilitet ved bruk av kvalitative metoder (Thagaard, 2018, s. 12). Grønmo (2016) trekker også frem fleksibiliteten ved kvalitative metoder. Det metodiske opplegget kan tilpasses nye erfaringer etter hvert som undersøkelsen pågår, og opplegget kan derfor bli endret underveis. Forholdet mellom forsker og informant er preget av sensitivitet og nærhet når man anvender kvalitative metoder (Grønmo, 2016, s. 145). Det var flere av disse punktene som styrket valget mitt om å velge kvalitativ metode. En av hovedgrunnene til at valget falt på kvalitativ metode var at jeg ønsket å gå mer i dyben på informantenes tanker og erfaringer rundt temaet.

Som forskningsdesign har jeg valgt intervju. Med et kvalitativt forskningsintervju ønsker forskeren å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Et mål er å få frem betydningen av folks erfaringer samt å avdekke opplevelsene deres av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler. Kunnskapen blir konstruert i samspill eller i interaksjonen mellom forskeren og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans/hennes perspektiv. Strukturen i et forskningsintervju kan minne om den dagligdage samtalen, men en bestemt metode og spørreteknikk er involvert i et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Et trekk som er typisk for kvalitative data, når man anvender intervju, er at materialet foreligger i en verbalspråklig form. For å få frem materiale fra intervjuer er det vanlig å bruke båndopptaker eller skriftlige notater (Befring, 2007, s. 180). Når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det for eksempel et strukturert spørreskjema tillater, egner intervju seg som metode. Hvis informanten selv kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet vil deres erfaringer og oppfatninger komme best frem. Det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få frem kompleksitet og nyanser fordi sosiale fenomener er komplekse. I et intervju vil forskeren være knyttet opp mot informanten som et subjekt. Forskeren vil derfor, i en intervjusituasjon, forsøke å avdekke hva informanten subjektivt mener om et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 145-146). Intervju som metode var å foretrekke i min oppgave da jeg fikk møte informantene og de fikk større frihet til å uttrykke seg om tanker og erfaringer rundt elevenes deltakelse i faget.

Det skiller mellom én-til-én intervju og gruppesamtaler/fokusgruppeintervju. Jeg har valgt å anvende én-til-én intervju. Denne intervjuformen valgte jeg på bakgrunn av at jeg ønsket detaljerte og fylldige

beskrivelser av informantens forståelser, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til fenomenet. Ifølge Johannessen et. al (2016) kan én-til-én intervjuet også brukes dersom temaet som diskuteres er intimt eller personlig, samt når det å skille seg ut i gruppa er negativt (Johannessen et al, 2016, s. 146). I et intervju mellom to personer foregår det en utveksling av synspunkter i en samtale om et tema som opptar begge to. Intervju som forskningsmetode har en viss struktur og hensikt. Tilnærmingen i et forskningsintervju er spørre-og-lytte-orientert. Forskningsintervjuet blir ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere da det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22).

Intervjumetoden jeg har valgt blir kalt semistrukturert intervju. Her tar forskeren utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, mens spørsmål, temaer og rekkefølgen kan variere. Forskeren kan bevege seg frem og tilbake (Johannessen et al, 2016, s. 148). Spørsmålene i intervjuguiden fungerer som styrende, men dette betyr ikke at man ikke kan avvike fra dem. Interaksjonen med informanten kan kreve at forskeren forfølger fortellinger som informanter forteller. Ofte kan det vise seg at ved å lytte til informanten og skubbe sine egne spørsmål til side fører til at en likevel kommer til de oppsatte temaene. I et semistrukturert intervju kan forskeren være kreativ innenfor den rammen som er etablert gjennom forberedelse og utarbeiding av intervjuguiden (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Gjennomføringen av intervjuene vil bli beskrevet senere i kapitlet.

4.3 Utvalg og rekruttering

Før rekrutteringen av informanter kunne starte måtte prosjektet bli godkjent av NSD. Dette var noe jeg søkte om i september 2020. Både informasjonsskrivet og intervjuguiden ble godkjent av NSD. Videre kunne jeg starte rekruttering av informanter. Når det kommer til utvalg av informanter handler det om å tenke gjennom hvem som er mest relevante og interessante ut ifra formålet med oppgaven. Med kvalitative intervjuer søker forskeren å få så mye informasjon som mulig fra et begrenset antall informanter. Antall informanter avhenger av hvor mange intervju det praktisk er mulig å gjennomføre. På grunn av tids- og andre ressursmessige årsaker er det naturlig å begrense utvalget til færre en 10 informanter. Å ha et relevant utvalg av informanter er viktigere enn å skaffe mange informanter (Johannessen, et al., 2016, s. 113-114). Gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess og derfor bør antallet informanter ikke være for stort. Materiellet en sitter igjen med må også være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning (Dalen, 2011, s. 45). Med bakgrunn i oppgavens omfang og i samtale med veileder ble det i denne oppgaven gjennomført intervju med seks kroppsøvingslærere. Godkjenningen fra NSD ligger som vedlegg.

4.3.1 Utvalgskriterier

For og inkluderes som informant i denne oppgaven vektla jeg særlig to kriterier. Disse kriteriene kom frem i informasjonsskrivet, men ble også dobbelsjekket av forsker i forkant av intervjuene.

Kriteriene var at informantene måtte ha utdanning innen kroppsøvfingsfaget og undervise i kroppsøving på 1-7 trinn. Jeg ble enig i samtale med veileder at informantene måtte ha utdanning i kroppsøvfingsfaget. En av grunnene til dette er at kroppsøvfingslærerne må ha erfaring med og kunnskap om barn og unges fysiske og motoriske utvikling for og blant annet tilpasse opplæringen i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 161). Dette er noe som de tilegner seg gjennom kroppsøvfingslærerutdanning. At informantene måtte undervise på 1-7 trinn i kroppsøving var et valg som ble tatt med bakgrunn i at jeg selv har denne utdanningen og kjenner den best. Videre har jeg en formening om at dersom vi skal forhindre at elever "melder seg ut" i kroppsøvfingsundervisningen må kroppsøvfingslærerne ta ansvar tidlig i opplæringen med å inkludere alle elevene samt tilpasse undervisningen.

4.3.2 Utvalgsstrategi og rekruttering av informanter

Jeg har rekruttert informantene på ulike måter. Den første henvendelsen startet med å sende epost til rektorer/inspektører ved tilfeldig utvalgte skoler med et informasjonsskriv og en invitasjon til å delta som informant. Jeg valgte å sende eposter til skoler i min hjemkommune, men også aktuelle skoler i nærheten av studiestedet (Sogndal). Epost ble så sendt videre, av noen rektorer/inspektører, til aktuelle kandidater til intervju. En informant meldte sin interesse og sa seg villig til å bli intervjuet om tema. Denne informanten kjente jeg til fra tidligere. Tre av informantene fikk jeg tak i ved å henvende meg på epost direkte til dem. Dette var informanter jeg hadde kjennskap til hovedsakelig fra lærerstudiet, men også fra bekjentskaper. Den femte informanten fikk jeg tak i ved å poste et innlegg på en Facebook-gruppe for lærere. Dette var også en informant jeg hadde kjennskap til fra før. Den sjette og siste informanten fikk jeg tak i ved å få en slektning til å forhøre seg med en rektor og om han hadde noen aktuelle kandidater. Jeg fikk da oppgitt en epost adresse og tok så kontakt med denne personen direkte. Han sa seg villig til å stille til intervju og er da den eneste av informantene som jeg ikke hadde noe kjennskap til fra før. Måten utvalget ble rekrutterte på er det som Thagaard (2018) kaller for tilgjengelighetsutvalg. Informantene representerer kvalifikasjoner og erfaringer som er aktuelle for å undersøke problemstillingen. Fremgangsmåten som blir brukt for å velge ut informanter er basert på at de er tilgjengelige for å delta (Thagaard, 2018, s. 56). Informantene i denne oppgaven kommer fra seks ulike skoler. Tre av informantene har mye erfaring fra å undervise i kroppsøving, mens de tre andre har mindre erfaring. Kjønnfordelingen av informantene er tre kvinner og tre menn.

4.4 Intervjuguide

Når en anvender semistrukturert intervju vil det være nødvendig å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide inneholder sentrale tema og spørsmål som skal dekke områdene som studien skal belyse. Å omsette studiens overordnede problemstilling(er) til konkrete temaer med underliggende spørsmål er en arbeidskrevende prosess. I denne prosessen kan det vært lurt og blant annet ha problemstillingen(e) liggende foran seg. Dette vil være til hjelp når forskeren skal utarbeide de ulike temaene og spørsmålene som skal inngå i intervjuguiden. Det er viktig at temaene og spørsmålene i intervjuguiden har relevans i forhold til problemstillingen(e) som skal belyses i studien. Forskeren kan benytte "traktprinsippet" ved utarbeidingen av intervjuguiden. Dette innebærer at forskeren startet med spørsmål som ligger i randsonene før en så beveger seg inn på de mer sentrale og kanskje følelsesladde temaene som skal belyses. Det er viktig at de innledende spørsmålene er av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet i intervjusituasjonen. Når de innledende spørsmålene er ferdige, vil fokuset rettes mer mot de sentrale temaene. Mot slutten av intervjuet må "trakten" åpnes igjen slik at spørsmålene handler om mer generelle forhold (Dalen, 2011, s. 26-27). Når det kommer til oppbyggingen av min intervjuguide var den organisert i fem ulike tema. Innledningsvis startet jeg med generelle spørsmål som ikke var direkte knyttet til problemstillingen i oppgaven. Jeg startet derfor med å stille enkle spørsmål for å prøve og skape en avslappende atmosfære. Innledningsspørsmålene dreide seg om informantens bakgrunn. Spørsmålene omhandlet blant annet utdanning og ansiennitet. Tjora (2012) omtaler disse spørsmålene som oppvarmingsspørsmål og hevder at disse spørsmålene kan skape en trygghet hos informantene om at de behersker situasjonen. Dette stemmer også overens med det Dalen (2011, s. 27) trakk frem som viktig, at innledningsspørsmålene skal bidra til at informanten føler seg vel og avslappet i intervjusituasjonen. Etter de generelle spørsmålene ble spørsmålene mer spisset og knyttet opp mot problemstillingen. I min intervjuguide inngikk tema som tilpasset opplæring, elevenes deltakelse og inkludering/ekskludering. Under hvert av disse temaene hadde jeg noen spørsmål samt eventuelle oppfølgingsspørsmål. Tjora (2012) kaller disse spørsmålene for refleksjonsspørsmål. I enkelte intervju kan man som forsker oppleve at informanten bare trenger et spørsmål for så at han/hun snakker seg gjennom hele intervjuguiden på egen maskin. Mens i andre intervjuer må forskeren spørre mange oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å dele sine erfaringer og tanker rundt temaet (Tjora, 2012, s. 112-113). Som tidligere nevnt kan rekkefølgene på spørsmålene i intervjuguiden variere (Johannessen et al, 2016, s. 148). I og med at jeg gjennomførte flere intervju, var rekkefølgen sjelden den samme. Jeg opplevde også at informantene, som Tjora (2012, s. 113) sa, svarte på spørsmål slik at jeg ikke trengte å stille alle spørsmålene som inngikk i min intervjuguide. Det hendte også at informanten styrte samtalen inn på neste tema, før vi var ferdige med det pågående temaet, og da spurte jeg spørsmålene som gjorde at intervjuet fløt best. Jeg merket at jeg ble en bedre intervjuer

etter hvert intervju og at de siste intervjuene hadde en bedre flyt enn for eksempel mine første intervju. Avslutningsvis i intervjuguiden hadde jeg med noen spørsmål knyttet til læreplanen i faget. Hvordan de opplevde den og tanker rundt denne. Dette følte jeg var med på å bidra til og dra tilbake til det generelle igjen, da alle lærere har et forhold til læreplanen i faget. Jeg spurte også om de hadde noe de ville tilføye før båndopptakeren ble skrudd av. Intervjuguiden som ble brukt i oppgaven ligger som vedlegg.

4.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Alle de seks intervjuene ble gjennomført i perioden november/desember 2020. I forkant av intervjuene, samtidig som informantene fikk forespørsel om de ville stille til intervju, fikk de tilsendt informasjonsskrivet slik at de ble informert om sine rettigheter og hensikten med intervjuet. De fikk også da mulighet til å stille spørsmål før intervjuet ble gjennomført dersom det var noe de lurte på. Halvparten av intervjuene ble gjennomført ved at forskeren og informanten fysisk møttes, men de resterende intervjuene ble gjennomført over nett. Fordelen med elektroniske intervju er at det gir mulighet til å intervju mennesker som en ellers ikke kunne intervju (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). I mitt tilfelle var alle informantene innenfor mitt geografiske område, men på grunn av korona situasjonen så måtte noen av intervjuene gjennomføres over nettet. Jeg så informantene på kamra og de så meg. Jeg vil derfor si at selv om intervjuene ble gjennomført over nett opplevde jeg ikke situasjonen som så veldig annerledes enn de intervjuene som ble gjennomført med fysisk oppmøte. Hadde intervjuene blitt gjennomført over telefon, hadde jeg nok sittet igjen med en annen opplevelse. Når det kom til sted for gjennomføringen av intervjuene fikk alle informantene selv velge både tid og sted. Det er vanlig å gjennomføre intervjuet på steder der informanten kan føle seg trygg. Dette kan føre til at det blir en avslappet stemning under intervjuet. Dersom undersøkelsen er knyttet til informantens arbeidsplass, kan man for eksempel gjennomføre intervjuene der (Tjora, 2012, s. 120). Det ble brukt båndopptaker på alle de seks intervjuene, som senere ble transkribert av meg. Lengden på intervjuene varierte, det korteste var på 21 minutter, mens det lengste var på 37 minutter.

4.4.2 Transkribering

For å gjøre intervjuopptakene tilgjengelig for analyse må forskeren transkribere intervjuene. Transkribere vil si at en transformerer den muntlige intervjusamtalen til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). En mengde informasjon går tapt når en transkriberer. Grunnen til dette er at kroppsspråk og stemmeføring ikke lar seg transkribere (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Jeg har, som tidligere nevnt, transkribert alle de seks intervjuene selv. Dette ga meg en unik sjans til å bli bedre kjent med datamaterialet (Dalen, 2011, s. 55). En annen fordel med å transkribere selv er at

forskeren kan notere ned hvis informantene for eksempel viser noe med kroppsspråket. Kvale & Brinkmann (2015) sier at dersom det mangler samsvar mellom verbale og ikke-verbale tegn, har folk flest en tendens til å stole på de kroppsliggjorte tegnene. Å lyve ved hjelp av det talte språket er lett, men det er mye vanskeligere å gjøre det med kroppen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 126). Hvis forskeren får en annen person til å transkribere for seg vil slik informasjon, om kroppsspråket, gå tapt da denne personen ikke var til stede under gjennomføringen av intervjuet. Når en transkriberer vil det være smart å være litt mer detaljert enn det man tror er nødvendig. For eksempel kan det synliggjøre en usikkerhet eller at informantene sliter med å ordlegge seg, dersom de leter etter ord. Om dette vil ha betydning i analysen er vanskelig å vite, men det vil være bedre å ha det med og heller eventuelt droppe det i senere utdrag (Tjora, 2012, s. 144). Jeg prøvde så godt det lot seg gjøre å transkribere ned hvert intervju fortløpende. Dette var fordi da var intervjuet ferskt i minnet og jeg kunne da notere ned for eksempel gester som informanten gjorde. Jeg noterte for eksempel ned "(betenkingstid)" dersom informantene brukte litt tid før de svarte. Det er også verdt å nevne at jeg transkriberte intervjuene fra dialekt til bokmål.

4.5 Forskningsetiske vurderinger

I en intervjuundersøkelse preger etiske problemstillinger hele forløpet fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten. Forskeren bør derfor ta hensyn til mulige etiske problemer under hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem fire områder som diskuteres i etiske retningslinjer for forskeren. Disse fire områdene er: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Jeg vil videre ta for meg disse fire rollene samt knytte de opp til min oppgave og min rolle som forsker.

4.5.1 Informert samtykke

Forskningsdeltakeren får informasjon om undersøkelsens formål samt muligere risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet gjennom informasjonsskrivet. Å få informert samtykke innebærer at forskeren sikrer seg at forskningsdeltakerne deltar frivillig og at de har rett til å trekke seg fra prosjektet når tid som helst, dersom de ønsker det. Deltakerne bør også informeres om hvem som vil få adgang til intervjuet eller annet materiale. Forskeren må vurdere hvor mye informasjon som bør gis og når. Dette er noe som krever nøye avveining mellom å informere for mye og for utførlig eller å utelate side ved designen som kan ha betydning for forskningsdeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104-105). I denne oppgaven hvor det kan bli aktuelt å omtale barn var det også viktig at informantene ble påminnet taushetsplikten sin om at de ikke skulle bruke navn dersom de omtalte enkeltelever eller annen informasjon som kunne identifisere elevene. Jeg var påpasselig med at

informantene hadde lest gjennom og gjort seg forstått med innholdet i informasjonsskrivet før de skrev under. Informasjonsskrivet som informantene fikk ligger som vedlegg.

4.5.2 Fortrolighet

Fortrolighet referer til enigheten med forskningsdeltakerne om hva som kan gjøres med datamaterialet som blir et resultat av deres deltakelse (Kaiser sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Oftest omhandler dette at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. Hvis et forskningsprosjekt offentliggjør informasjon som potensielt er gjenkjennelig for andre er det viktig at deltakerne erklærer seg innforstått med at identifiserbar informasjon offentliggjøres. I intervjuundersøkelser skal forskeren sørge for å beskytte deltakernes privatliv. Fortrolighet eller konfidensialitet er relatert til det problemet at anonymitet på den ene siden kan beskytte deltakerne og dermed være et etisk krav, mens på den andre siden kan det tjene som alibi for forskerne ved å gi dem mulighet til å tolke utsagnene til deltakerne uten å bli motsagt. Dette er noe av det som blir sett på som et etisk usikkerhetsområde innenfor konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Et av grepene som jeg gjorde for å sikre deltakernes konfidensialitet var at jeg anonymiserte navn (hvis de ble nevnt) både på personer, skoler og steder under transkriberingsprosessen. Informantene var også innforstått med at informasjonen de delte kunne bli gjengitt som sitater i oppgavens resultatdel.

4.5.3 Konsekvenser

Når en gjennomfører en kvalitativ undersøkelse må man forholde seg til konsekvensene, både med hensyn til den mulige skade undersøkelsen kan påføre deltakerne samt de fordeler de kan forvente å få ved og delta. Summen av mulige fordeler for deltakerne og betydningen av den oppnådde kunnskapen bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakerne. Det er viktig at forskeren reflekterer over mulige konsekvenser undersøkelsen kan ha, både for dem som deltar i undersøkelsen, men også for den større gruppen de representerer. Det er viktig at forskeren er klar over at mye av den kvalitative forskningen kjennetegnes av åpenhet og intimitet. Dette kan føre til at deltakerne gir informasjon og opplysninger som de senere vil angre på. Hvis intervjuforskeren glemmer de viktige forskjellene mellom talespråk og skriftspråk kan forskeren ende med å såre intervjupersonenes verdighet. Dette kan oppstå når forskeren sender ordrette transkripsjoner av intervjuene til deltakerne eller når en publiserer utdrag fra intervjuet ordrett. Å tenke over konsekvensene av kvalitativ forskning åpner opp et usikkerhetsområde. Dette usikkerhetsområdet er ofte uforutsigbart og derfor også veldig komplekst. Dersom intervjuet kommer inn på følsomme temaer, kan forskeren komme i et etisk dilemma. Dilemmaet kan være om forskeren skal forfølge disse spørsmålene for å hjelpe deltakeren og muligens oppnå viktig kunnskap. Eller skal en avstå fra dette og risikere å virke kald og reservert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Som vi ser er det mange konsekvenser å tenke

over når man driver kvalitativ forskning. I min undesøkelse intervjuet jeg lærere om deres erfaringer og tanker i kroppsøvingfaget. Jeg føler ikke at vi kom inn på følsomme temaer som kunne føre til krenkelse av mine informanter, men hadde jeg kanskje gravd litt mer og utfordret informantene mer kunne de muligens ha følt at jeg var ute etter å "finne feil" i deres undervisningspraksis, noe som ikke var min intensjon med denne oppgaven. Intensjonene min var å høre om deres erfaringer og tanker rundt elevenes deltakelse i kroppsøvingfaget.

4.5.4 Forskerens rolle

Noe av det som er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som må tas i kvalitativ forskning er forskerens rolle som person samt forskerens integritet. At forskeren utøver moralsk ansvarlig forskningsatferd handler om mer enn abstrakt etisk kunnskap og kognitive valg. Det handler også om forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement både i moralske- spørsmål og handlinger. Å anvende intervju som kvalitativ metode øker betydningen av forskerens integritet. Grunnen til dette er at forskeren/intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Det som kan bistå forskeren med å ta valg som veier etiske hensyn opp mot vitenskapelige hensyn i et forskningsprosjekt er fortrolighet med verdispørsmål, etiske retningslinjer og etiske teorier. Når det kommer til stykket er den avgjørende faktoren forskerens integritet samt forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet. Innenfor forskerens etiske krav omfatter det også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem i forskningsprosjektet. For å sikre den vitenskapelige kvaliteten er det viktig at funnene fra undersøkelsen offentliggjøres så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig. De rapporterte resultatene bør derfor kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). For å kvalitetssikre resultatene har jeg blant annet hatt flere gjennomlyttinger av intervjuopptakene for å sikre meg at kunnskapen til informantene mine blir formidlet på best mulig, og rett, måte. Det som er viktig å huske på at når vi anvender intervju som metode er at det er en fare for at forskeren kan bli påvirket av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene. Dette kan føre til at forskeren kan bli tilbøyelig og la seg påvirke av dette. Det er derfor viktig under intervjuet å tenke over spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Jeg tenker at det både er fordeler og ulemper med at jeg hadde kjennskap til fem av informantene fra før. En fordel jeg kan tenke meg til er at det er lettere å skape en avslappet stemning da begge parter allerede har en formening og oppfatning om hverandre. En ulempe kan være at de er redde for å skuffe meg som forsker, redd for å ikke komme med verdifull kunnskap og informasjon som kan brukes i oppgaven. Informanten våger kanskje også å være mer åpen og personlig dersom en har et kjennskap til personen på andre siden av bordet, dette er nok noe som avhenger av hvilken relasjon informanten har til forskeren. En annen ulempe

kan være at det kan være vanskelig å skille mellom, som Kvale & Brinkmann (2015, s. 108) nevnte, spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap. Dette er mulige fordeler og ulemper som jeg kan tenke meg kan forekomme i kvalitativ forskning, men det er ikke sikkert at dette alltid er tilfellet. Foruten om dette opplevde jeg mine intervjuer som avslappet, da jeg både fikk et inntrykk av at informantene var avslappet samt at jeg selv hadde forberedt meg godt. Jeg satt meg godt inn i intervjuguiden min på forhånd og prøvde så godt det lot seg gjøre å få til en samtale med god flyt. I de første intervjuene var jeg veldig fokusert og knyttet til rekkefølgen i intervjuguiden min, men etter hvert så varierte jeg rekkefølgen på spørsmålene mer. Jeg opplevde at jeg hadde en viss respekt for informantene mine da de sitter på mer erfaring enn meg. Dette kombinert med at jeg hadde kjennskap til flertallet av informantene fra før førte kanskje til at jeg ikke turte å stille dem så veldig utfordrende spørsmål. Dette er noe som er lett å se i ettertid og dersom jeg hadde gjennomført intervjuene på ny, ville jeg vært litt mer bevisst på dette.

4.6 Analyseprosessen

Det å analysere kan forstås på flere måter, ofte som å dele opp noe i mindre deler, for så å sette det sammen til en ny forståelse. Analyseprosessen kan starte allerede i selve intervjusituasjonen. Målet med analyseprosessen er å ende med et overblikk over materialet som setter forskeren i stand til å se nye sammenhenger som ikke var åpenbare fra begynnelsen av. For å komme frem til dette målet må forskeren analysere ved å bryte ned materialet for så å syntetisere hvor en bygger opp og setter sammen. Det er ikke alltid analyseprosessen ender med å se nye sammenhenger, noen ganger er det motsatt hvor resultatet av en analyse ikke ser nye sammenhenger. Det er ikke uvanlig at mange intervjuprosjekter bruker mye tid på selve intervjuene og for lite tid på analyse. Har en et stort datamateriale er det tidkrevende å analysere. Det tar lang tid med mange gjennomlesninger, kodinger, refleksjoner, forsøksvise beskrivelser og lignende. Datamaterialet kan virke uoversiktlig og rotete ved første gjennomlesning. I analyseprosessen er det viktig å være tålmodig og tvinge seg til fortsatte lesninger. Da får forskeren en forståelse av materialet og en kan videre begynne å nedfelle i skrift. Det kan være vanskelig å komme i gang med analysearbeidet. En god begynnelse kan være å skrive ned beskrivelser av hva man har lært av informantene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37-38). I og med at dette er en fenomenologisk oppgave hvor jeg ønsker økt forståelse av og innsikt i informantenes livsverden (Johannessen et al., 2017, s. 171) har jeg tatt utgangspunkt i Kirsti Malteruds (2011) fire hovedfaser av analyse av meningsinnhold.

4.6.1 Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

Det første trinnet handler om å lese igjennom hele materialet og lete etter interessante og sentrale temaer. Det er viktig at forskeren ikke henger seg opp i detaljer, men noterer ned hovedtemaene

som intervjumaterialet synes å inneholde (Johannessen et al., 2017, s. 173). I denne fasen er det viktig å sette sin egen forforståelse og teoretiske referanseramme i en midlertidig parentes. Dette er en vesentlig forutsetning for at forskeren kan stille seg åpen for de inntrykk som materialet kan formidle. Forskeren kan gjøre notater underveis i lesingen, men det er viktig å aktivt motstå all trang til å systematisere underveis i lesingen. Når forskeren har lest gjennom alle intervjutranskripsjonene er tiden inne for å oppsummere inntrykkene. Malterud (2011) sier at det kan dreie seg om rundt fire-åtte temaer som intuitivt vekker forskerens oppmerksomhet. Når temaene er satt fører man dem opp på en liste og gir dem et midlertidig navn. Hvis de foreløpige temaene ikke sammenfaller for mye med hovedtemaene i intervjuguiden er det et godt tegn på kreativ analyse. Det kan være et tegn på at forskeren følger sin forforståelse hvis temaene samsvarer med temaene i intervjuguiden. Det vil oppnå i denne fasen er å være våken for nye mønstre. Temaene som vi nå har kommet frem til er ikke resultater eller kategorier. Temaene representerer et første intuitivt og databasert steg i organiseringen av materialet (Malterud, 2011, s. 98-100). Allerede underveis i transkriberingen av intervjuene dannet jeg meg et bilde av tanker rundt informantens utsagn. Disse tankene la jeg inn som kommentarer i intervjutranskripsjonene. Kommentarene inneholdt tanker om informantens utsagn og hvordan disse eventuelt kunne knyttes til relevant kontekst og teori. Dette var tanker med bakgrunn i min forforståelse samt teoretiske referanserammer. Jeg måtte derfor nå legge disse tankene og kommentarene til side når jeg gjorde et nytt dykk inn i datamaterialet mitt. Etter å ha lest alle intervjutranskripsjonene, med et nytt blikk, satt jeg igjen med fire tema som jeg opplevde som gjennomgående i alle intervjuene. Disse temaene var: elevenes utgangspunkt, organisering av undervisningen, sosiale omgivelser og lærernes observasjoner.

4.6.2 Koder, kategorier og begreper

I denne delen av analysen skal forskeren organisere den delen av datamaterialet som skal studeres nærmere. Her gjelder det å skille relevant tekst fra irrelevant. En del av essensen er å sortere den delen av teksten som kan tenkes å belyse problemstillingen. Vi skal systematisere materialet på en måte som er nyttig for det videre arbeidet. Å identifisere meningsbærende enheter er en del av den systematiske gjennomgangen. I denne delen av analysen anser vi ikke hele teksten som meningsbærende enhet (Malterud, 2011, s. 100). I mitt tilfelle vil det si at oppvarmingsspørsmålene ikke blir sett på som meningsbærende da den informasjonen ikke bidrar til å belyse oppgavens problemstilling. Forskeren må derfor velge ut tekst som bærer med seg kunnskap om ett eller flere av temaene fra første fase. Disse temaene presenterer våre ideer om ulike sider av problemstillingen. Når vi merker de meningsbærende enheten i teksten begynner vi samtidig å systematisere dem. Dette blir kalt koding. Kodingen tar sikte på å identifisere og klassifisere de meningsbærende enhetene i tekstene. Dette er tekstelementer som har sammenheng med temaene som vi dannet oss

i første analysetrinn. Et nyttig tips er derfor å starte med et overkommelig antall temaer og heller utvide disse underveis. Kodene skal merke tekstbiter etter sitt innhold og fungerer som en merkelapp som skal samle tekstbiter som har noe til felles. Med utgangspunkt i de foreløpige temaene fra første analysetrinn utvikles og justeres kodene. Vi skal også overveie hvorvidt kodene representerer fenomener av samme klasse og utvikle et reflektert forhold til våre kategorier. Vi skal frem til beskrivelser av problemstillingen organisert i kodegrupper som på en eller annen måte har noe til felles. Her må vi ta stilling til fellesskap og forskjeller i temaene og kodene. For hjelp til å frasortere tema som i virkeligheten er et fremmedelement og skiller seg fra de andre, kan vi ta en titt på for forståelsen og vår teoretiske referanseramme (Malterud, 2011, s. 100-101). Koding krever mye tid og forskeren vil oppleve at de første kodene ikke er presise nok til å markere meningsbærende tekstelementer. Dette er et uttrykk for at forskeren blir bedre kjent med datamaterialet og den virkeligheten som studeres. Hvis kodene ikke egner seg, må forskeren gå tilbake og endre dem (Johannessen et al., 2016, s. 174). Dette var også noe som jeg erfarte i min kodingsprosess. I starten var jeg inkluderende og brukte mange koder på en usystematisk måte. Etter flere gjennomlesinger og kodinger endte jeg opp med et antall på 44 koder. Jeg skrev ut intervjutranskripsjonene og noterte kodeordene i marginen. Jeg noterte ned kodeordene på en liste slik at jeg hadde oversikt over de ulike kodene. Dette gjorde også at jeg kunne bruke de samme kodene på de seks intervjuene. For eksempel så kunne jeg da bruke koden "ribbevegsløpere" istedenfor å bruke både "ribbevegsløpere" og "passive elever". Eksempel på et utvalg av kodene mine er forutsetninger, elevenes holdninger/innstillinger og gruppesammensetning/gruppestørrelse. I eksemplene mine ser en også at noen av kodene mine inneholder skråstrek, dette har jeg gjort med koder som inneholder mye av det samme innholdet. For eksempel ordene gruppesammensetning og gruppestørrelse dreier seg både om hvordan lærerne grupperte elevene, men også antall elever på gruppene. Jeg brukte lang tid på kodingen og hadde mange gjennomlesninger av intervjutranskripsjonene. Det er viktig å huske på at kodingen bare er et ledd i fortolkningsprosessen. Kodingen kan ikke erstatte fortolkningsarbeidet og innebærer kun en kategorisering av det som står i tekstene (Johannessen et al., 2016, s. 174).

4.6.3 Kondensering

I det tredje trinnet skal vi abstrahere kunnskapen ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene. Og systematisk hente ut mening ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som er kodet sammen inngår i denne fasen. Foreløpig legger vi til side den delen av materialet hvor vi ikke har funnet meningsbærende enheter. De meningsbærende enhetene ligger nå sortert i tre-seks kodegrupper. I denne prosessen vil vi oppdage at enkelte kodegrupper inneholder få meningsbærende enheter. Da må vi ta en vurdering om disse heller hører hjemme under andre

koder, eller om de ikke kan regnes som meningsbærende enheter. Vi kan også oppleve at noen kodegrupper er så omfangsrike at det mest hensiktsmessige er å dele dem opp (Malterud, 2011, s. 104-105). For å få en oversikt kan kodeordene settes opp i tabeller eller matriser hvor man fyller ut informasjonen eller meningen informantene har gitt denne koden (Johannessen et al., 2015, s. 176). Jeg startet med å bruke en tabell på dataen, men etter at det ikke ble helt som jeg hadde sett for meg tok jeg heller å skrev ut informantenes utsagn og klippet dem opp og sorterte dem i ulike koder på denne måten. Dette gjorde det lettere for meg da jeg slapp å bla frem og tilbake i alle intervjutranskripsjonene på dataen, men jeg hadde alt fysisk foran meg og kunne lettere sortere og systematisere informantenes utsagn under hovedkodene og underkodene mine.

4.6.4 Sammenfatning

Nå er vi inne i analysens siste del. Her skal forskeren bruke datamaterialet til å utforme nye begreper og beskrivelser. Om inntrykket av de sammenfattede beskrivelsene er i tråd med inntrykket som kommer frem i det opprinnelige datamaterialet vi startet med før selve kodingen må vurderes i dette trinnet. Hvis forskeren oppdager at det ikke er samsvar må en gå tilbake i prosessen for å finne ut hvor ting har gått galt. Forskeren kan for eksempel ha brukt feil kodeord, eller så kan noe ha gått galt i kondenseringen av datamaterialet. I løpet av analyseprosessen har forskeren tilegnet seg ny kunnskap. Dette er noe som kan bidra til at koder og kategorier må endres. Å identifisere mønstre og sammenhenger i materialet som ikke umiddelbart er synlig er hensikten med sammenfatningen (Johannessen et al., 2016, s. 176). Jeg opplevde at jeg hadde brukt litt feil kodeord, og dette var noe som jeg endret på underveis. En annen ting jeg opplevde var at noen av kodene ikke passet helt inn og jeg måtte da gå inn å se på meningen bak kodene, om de var verdt å ha med videre. Resultatet av sammenfatningen vil være datamaterialet som jeg presenterer som oppgavens resultat i neste hovedkapittel.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene og resultatene fra intervjuene med utgangspunkt i kategoriene som jeg dannet i analysens sammenfatning. Kategoriene er utarbeidet for å kunne belyse problemstillingen: "Hvilke forståelser har lærere i kroppsøving av elevers deltakelse i undervisning?". I sammenfatningen kom jeg frem til to kategorier som jeg har strukturert informantenes utsagn under. Disse to kategoriene er: 1) Lærerens rolle i undervisningen og 2) Lærerens forståelse av elevmangfoldet. En kort presentasjon av kategoriene og innholdet i dem vil bli presentert under deres tilhørende delkapittel. Avslutningsvis i dette kapitelet, etter oppgavens funn og resultat, vil jeg ta for meg forskningens kvalitet.

For å skille de seks informantene vil jeg starte med en kort presentasjon av informantene som står for empirien i oppgaven. Som tidligere nevnt bestod utvalget av tre erfaren og tre nyutdannede lærere. Jeg har derfor valgt å bruke begrepene nyutdannet og erfaren samt K for de kvinnelige lærerne og M for de mannlige. Ansienniteten og klasstrinn som her blir presentert er tatt utgangspunkt i informasjonen som jeg fikk fra informantene i november/desember 2020.

Nyutdannet K1: Jobbet som kroppsøvlingslærer ½ år, underviste 2, 3, 4, 7, 8, 9 og 10 klasse i kroppsøving.

Nyutdannet M1: Jobbet som kroppsøvlingslærer i 1½ år, underviste 3 og 5 klasse i kroppsøving.

Nyutdannet K2: Jobbet som kroppsøvlingslærer i ½ år, underviste 4 klasse i kroppsøving.

Erfaren K1: Jobbet som kroppsøvlingslærer i 23 år, underviste 3 klasse i kroppsøving.

Erfaren M1: Jobbet som kroppsøvlingslærer i 18 år, underviste 6 klasse i kroppsøving.

Erfaren M2: Jobbet som kroppsøvlingslærer i 5 år, underviste 7 klasse i kroppsøving.

5.1 Lærerenes rolle i undervisningen

I denne kategorien inngår organisering av undervisningen og rammene rundt denne. Fokuset er rettet mot lærerne sin forståelse av å organisere undervisningen og hvordan de legger til rette for et inkluderende læringsmiljø. Underkategoriene dreier seg om hvordan de deler opp i grupper, elevmedvirkning, relasjoner, variasjon og differensiering i undervisningen.

5.1.1 Gruppesammensetning

Når det kommer til organisering av undervisningen, trakk flertallet av informantene frem gruppestørrelse og/eller gruppesammensetning. Dette er noe som lærerne tenker bevisst over for å fremme trivselen til elevmangfoldet og ufarliggjøre situasjoner for "utrygge elever". Nyutdannet K1 sier blant annet: "Å jobbe i mindre grupper og være bevisst på hvilke grupper jeg velger, ikke la de velge grupper selv, det må jeg aldri gjøre". Erfaren M1 understreket også, som Nyutdannet K1, og ikke la elevene velge grupper selv, i sammenheng med at elevene utformet egne undervisningsopplegg:

"Hvis de skal dele inn i lag selv vil jeg ha inndelingen på forhånd slik at jeg ser om det er greit eller ikke. For det er jo, hvis man på en måte ikke har sett, ikke vet alt som skal skje da, i forhold til det de har tenkt så kan det komme litt ubehageligheter der da. Det er jo, det med å dele inn i lag er jo kjempe, det er jo skummelt, fallgrop."

Videre trakk også Erfaren M2 frem bevisstheten av inndeling av grupper:

”Prøver alltid og, hvis jeg deler inn i lag så prøver jeg alltid å ha et øye med hvordan lagene blir delt inn. Jeg deler som regel inn i enere, toere, treere og firere, men det er ikke slik, du kan ikke bare plassere deg selv å vite at du kommer på lag med den som er best liksom. Så jeg prøver å tilpasse slik, slik at det ikke blir for skjevt i timene for det er slik, slik som kan gjøre ting surt over tid.”

Informant Nyutdannet M1 trakk også frem hvordan grupperingen kunne ufarliggjøre: *”Hvis du skal trene på spesifikke ferdigheter for eksempel så kan du jo dele i grupper der de på en måte ikke ser alle hele tiden”*. Det som går igjen i informantenes utsagn om gruppesammensetning er at det er noe som lærerne tenker bevisst over når de organiserer undervisningen. I og med at kroppsøving er et synlig fag trakk også noen av informantene viktigheten av små grupper da elevene blir mindre synlige for resten av klassen.

5.1.2 Elevmedvirkning/elevstyrt/elevinstruktører

Flere av informantene trakk fram det å bruke elevene i undervisningen. Dersom elevene drev med ulike fritidsaktiviteter var det gull verdt å trekke inn disse elevene når aktivitetene skulle gjennomgås. Elevene kan også fungere som instruktører for de andre elevene. Som lærere har en kanskje noen aktiviteter en mestrer godt, mens andre aktiviteter er mer ukjente. Erfaren M2 gidde eksempler på hvordan han brukte elevene i undervisningen:

”Jeg prøver å inkludere de som er gode på sine områder skulle jeg til å si. Jeg kan jo en del i fra mine studier og fra min bakgrunn med idrett og liker å tro at jeg er en ”allrounder” slik sett, men det er masse flinke unger og jeg tror det er viktig å inkludere dem og få dem også til å kjenne litt eierskap til det og så være med på å planlegge og ta ansvar i gymtimene. Så det har jeg gjort flere ganger, har hatt jenter som har vært flinke i turn og dans som har fått lov å planlegge økten og gjennomføre økten. Har hatt noen gutter for noen år siden som var himla glad i ”parkour” som lagde ”parkour-løype” i gymsalen og ute som alle sammen fikk prøve seg på. Nå i det siste når vi har hatt bordtennis så er det et par av guttene som går på bordtennis som har fått på en måte ansvaret på sine stasjoner for å lære vekk reglene og for og på en måte være dem som gir tips om hva folk kan gjøre annerledes og, bruker elevene, de er gode.”

Dette var også noe Nyutdannet K1 trakk frem i intervjuet:

”Men hvis vi skal innom den aktiviteten er det kjempe nyttig å bruke de elevene, de er jo på en måte best i sitt, og det er kjempe kjekt at de får være med. Pleier å bruke dem, slik som i turn nå, nå pleier jeg å la de som driver med turn de får lov å vise hvordan det er å slå hjul og hvilken teknikk de bruker og la de få være instruktører på en måte.”

Erfaren K1 hadde også eksempler på hvordan elevene hadde fått vist styrkene sine i kroppsøvingstimene:

”Når jeg har hatt litt eldre elever, når de har gått i 6-7 klasse så har de gjerne fått brukt den aktiviteten de går på til å vise frem styrken sin da så det er ikke slik at jeg må unngå det fordi noen går på den, men da har det vært veldig positiv synes jeg at de har fått lov til, spesielt i 7 klasse da, fått lov til å planlegge en økt med slik i teoritime da at de har hatt planleggingsskjema og at de tenker gjennom oppvarming, hoveddel og avslutning på økten og hva de har lyst til å gjøre av aktiviteter. Det har vært veldig positivt og så at de har evaluert etterpå da de har snakket om hvordan det gikk og hva de ville gjort annerledes hvis de skulle gjort det en gang til og. Så da har vi jo fått inn mange av disse, ja øktene. Vi var for eksempel på HIL på banen, de som drev med friidrett så syklet vi ned der og da var det en pappa som var med å hjelpe oss litt og prøvde startblokker og litt sånt ting som, selv om alle har sprunget så har, det er veldig mange som ikke har prøvd en startblokk for eksempel og ja de hadde litt andre aktiviteter enn en vanlig gymtime da.”

Her kom informantene med ulike eksempler på hvordan de brukte elevene som elevinstruktører. Videre trakk flere av informantene frem at elevene må få være med å påvirke hvilke aktiviteter de skal ha i undervisningen. Elevmedvirkning ble anvendt på ulike måter av informantene. Nyutdannet K1 trakk frem at elevene må få ha elevmedvirkning på årsplanen: *”Det er kjempe viktig at elevene får være med på den å bestemme hva vi skal ha og sånt”*. Det var flere av lærerne som brukte elevene som instruktører, men også til å utforme og gjennomføre undervisningsopplegg da dette er noe som de skal gjennomføre på blant annet mellomtrinnet. Elevmedvirkning var også noe som flere av informantene trakk frem ved at elevene får være med å påvirke hva de skal ha i faget, samt å komme med forslag til aktiviteter.

5.1.3 Relasjoner og struktur

Flere av informantene trakk frem viktigheten av relasjon for å skape et inkluderende læringsmiljø samt at elevene er trygge på læreren. For å skape gode relasjoner er det viktig å bli godt kjent med

elevene. Samtidig er det viktig at læreren stiller krav og har forventninger til elevene. Kroppsøving er et praktisk fag og det foregår oftest i et åpent rom. Dette er noe som forutsetter struktur og rutiner i undervisningen. Informantene mine trakk frem flere av disse elementene. Når det kommer til struktur og rutiner var det de lærerne som hadde mest erfaring som understreket dette. Erfaren K1 sa:

”Jeg tenker at når de vet litt mer om hva som skal skje at du har en ro når du gjennomgår aktiviteten, at de forstår hva som skal skje, det er veldig viktig. Og jeg synes det har tatt sin tid, men nå er de flinke synes jeg til å sette seg i sirkelen, altså ha struktur og rutiner at hver gymtime starter likt, at det starter med å sette seg på den sirkelen, de vet at jeg skal snakke litt først og forklare. Og så vet de jo og etter hvert har de skjønnt at dess fortere de er rolige, dess mer gym får de.”

Erfaren M2 trakk også frem viktigheten av struktur og rutiner for å kunne tilpasse undervisningen:

”Så blir du og avhengig i gymsalen, som er et såpass åpent og fritt fag kontra andre, at du har veldig klare rammer og tydelige retningslinjer for hvordan du vil ha det i gymtimene dine. Det høres jo veldig slik militært ut at de liksom skal stå klare ut forbi gymsalen når friminuttet er ferdig, at de skal være kjappe i garderoben og så rett bort til veggen. Altså men med en gang alle disse småtingene sklir ut så forsvinner mulighetene til å gi tydelige beskjeder. Og får du ikke gitt tydelige beskjeder så får du ikke lagt til rette aktivitetene slik som du vil ha dem og hvis du ikke får lagt til rette aktivitetene slik du vil ha dem så får du ikke sett hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Og når du ikke vet det, så vet du ikke hvordan du skal tilpasse veien videre. Så god relasjon til elevene og tydelig struktur på hvordan du vil ha timene dine. Og de to tingene tar tid hvis du er med ny klasse.”

Her trakk også Erfaren M2 frem viktigheten av å ha gode relasjoner til elevene for å legge til rette for en inkluderende undervisning. Videre sa Erfaren M2:

”Elevene må være trygge på deg, først og fremst. Nå tar jo jeg sikkert, neste gang så tar jeg sikkert over ja en ny klasse, en 5 klasse da kanskje eller at jeg går inn i en av de andre klassene som er på mellomtrinnet. Men du må nok, du må bygge opp relasjoner med dem slik at de føler seg trygge på deg fordi at de må kunne fortelle deg hva som er, er vanskelig, hva de opplever at de trenger hjelp med og hva som kan være bedre for dem. Og det sier noen til deg etter dag en og så, mens andre tar det gjerne en måned med å se ansiktet ditt før de, før de våger å fortelle deg hva de synes er vanskelig. Så du må ha en relasjon med elevene dine for at de skal føler seg trygge nok på å fortelle deg hva som kan bli bedre.”

Nyutdannet M1 trakk også frem viktigheten av at elevene må være trygge på læreren:

”Det går nok mye på om de er trygge på deg og da, som lærer. For jeg tror det at de tester veldig mye ut hvor grensene dine går på en måte og hva gjør du, eller hvor langt kan de tøye strikken før det skjer noe.”

Du er avhengig av å ha samtale med elevene for å finne ut hva de tenker og mener om undervisningen og aktivitetene. Nyutdannet K1 brukte dialog med elevene før nye emner for å kartlegge utgangspunktet deres:

”Jeg pleier iallfall alltid å ha en dialog med elevene før vi starte på et nytt emne. Jeg pleier å kjøre et emne over en periode. Da pleier jeg alltid å ha dialog med de om hva de kan fra før, hva de har hatt, om det eventuelt er noen som driver med det vi skal ha om.”

Dialog og samtale med elevene var noe som Nyutdannet K1 benyttet seg mye av når det kom til elever som var ”utrygge” og/eller elever som var redd for ball:

”For eksempel funksjonshemming hvor det er mye som er begrenset for hva du kan gjøre er det selvfølgelig mer utfordrende. Men i de klassene der jeg har noen som, jeg har blant annet noen elever som sliter litt med finmotorikk og er litt sen i utviklingen det tar jeg alltid med, tar en samtale med de på forhånd, ikke minst. Det er jo noen elever som er redde for ball og da tar jeg alltid en samtale før hvilke øvelser vi skal gjøre slik at de alltid er forberedt på det de skal gjøre og det føler jeg er med på å hvert fall gjøre at de ikke blir så skremte når de kommer til timen.”

Dette var et grep som Nyutdannet K1 brukte for å forberede de ”utrygge elevene”, som da kanskje førte til at de blir tryggere og mer forberedt når de kommer til timen. Nyutdannet K2 brukte også samtale med elevene for å tilpasse undervisningen til elevene:

”Jeg er ikke så flink til å finne egne metoder, men jeg bruker elevene til å spør, slik som jeg sa i stad, hva er det de liker, hva er det du ikke liker, hvordan kan jeg gjøre det bedre for deg på en måte. Så jeg føler jeg har mye kunnskap om det, men jeg får ikke noe kunnskap fra kollegaer, fra andre om hvordan jeg kan tilpasse, jeg bruker elevene.”

Mitt inntrykk var at informantene brukte samtale og dialog flittig for å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Jeg oppfattet også at relasjoner var viktig for å klare og tilpasse undervisningen. En utfordring som kan være utfordrende å få til er balansen mellom relasjoner og krav dette var noe som nyutdannet K1 trakk frem:

”Og det er bare det da hvis du pusher litt for mye i starten kan det føre til at de bare fryser helt, men det er det da når du bare forventer veldig lite av dem i starten og så bare drar du litt, litt, litt mer og så merker de bare selv ”oi nå gjorde jeg jo det jeg egentlig ikke tørr å gjøre”. Bare den gleden for dem er så stor, det er så viktig å stille krav, det er kjempeviktig å ha forventninger til dem og.”

Det var de informantene som hadde tidligere/nå undervist i kroppsøving på ungdomsskolen som trakk frem viktigheten av å ha krav og stille forventninger til elevene, men det å stille krav til elevene er også noe man kan gjøre på barneskolen.

5.1.4 Variasjon

Å variere undervisningen er viktig i alle fag. Viktigheten av dette var også noe informantene mine trakk frem i intervjuene. Nyutdannet K1 sa blant annet: *”Jeg tenker det viktigste er at det er et stort omfang av aktiviteter som kommer i løpet av året.”* Nyutdannet K2 understreket at hun brukte mye variasjon i undervisningen og sa blant annet: *”De har jo veldig lyst å spille fotball og håndball og det har vi gjort, men jeg passer på og ikke gjøre for mye av det slik at det ikke skal bli kjedelig for andre.”* Erfaren K1 trakk frem lojaliteten til læreplanen ved å bruke variasjon: *”Du skal jo ha variasjon ikke sant, så du prøver å ha ulike, altså der er jo dans for eksempel og andre typer, så du må jo innom alle disse som har stått i planen da.”* Erfaren M1 knyttet også variasjon opp mot læreplanen i faget: *”Men i bunn og grunn så går det jo egentlig på å drive variert da. Prøve og så få det så variert som mulig med aktiviteter og trene forskjellige ting å være en del ute og slikt.”*

To av informantene trakk også frem at de tenkte en del på at elevene skulle ha et høyt aktivitetsnivå. Nyutdannet M1 trakk frem dette når han beskrev forløpet til en vanlig kroppsøvingstime: *”Så det pleier å være veldig lekpreget oppvarming der du enten har stikkball eller om du har stivheks eller om du har et eller annet der det iallfall er mye aktivitet og så har vi en annen aktivitet etterpå.”* Dette var også noe Erfaren K1 så på som et viktig prinsipp i kroppsøvingundervisningen:

”Jeg prøver å tenke litt at alle skal være i aktivitet da, sånt at det ikke blir aktiviteter med mye kø og få er aktive og så står de andre og ser på. Så det synes jeg er et slik veldig viktig prinsipp egentlig. Og det og da at det er kjekt å ha gym og når de føler at de har fått sprunget.”

Flertallet av informantene så på variasjon som et viktig prinsipp i kroppsøvingundervisningen. Mitt inntrykk er at de bruker de klassiske aktivitetene, som nevnt, fotball og håndball, men at de passer på å bruke andre aktiviteter som muligens ikke er så klassiske for å møte elevenes ulike forutsetninger.

5.1.5 Differensiering

Differensiering og tilpasset opplæring er to begrep som ofte blir brukt om hverandre. Informantene mine hadde derfor mye å fortelle om dette, da tilpasset opplæring var et av temaet i intervjuguiden min. Noe av det første jeg bet meg merke i her, var Nyutdannet K2 utsagn om tilpasset opplæring:

”Det jeg tenker etter alt vi har lært er det at jeg har utrolig mye kunnskap om det, men jeg synes det er vanskelig å få til i praksis, mye vanskeligere enn det jeg hadde trodd. Du har 22 elever og alle skal på en måte bli, lagt til rette for og tilpasset til.”

Erfaren M2 svarte dette når jeg spurte om hans tanker rundt tilpasset opplæring:

”Det er jo kjempe vanskelig fordi at det spørs jo helt på en måte hva du må tilpasse for. Og det vil jo være forskjellig i fra klasse til klasse. Frem til nå så har jeg, heldig blir vell feil ord, men i mangel på bedre ord så har jeg vell vært heldig med at jeg ikke har måtte gjøre slik kjempestore tilpasninger til hvordan jeg legger opp undervisningen min. Jeg har ikke hatt noen som har hatt problemer med å kunne bevege seg som vanlig, for eksempel som har hatt den typen handicap. Eller andre type ting som har gjort at de ikke kan, kan delta på lik linje med de andre. Det har vært elever før som har hatt diagnose som har gjort at de ikke har gått på skolen så masse, men da er det jo på en måte det som har vært utfordringen.”

Når det kom til å tilpasse opplæringen hadde informantene ulike erfaringer og metoder. Nyutdannet M1 trakk frem hvordan han hadde tilpasset undervisningen i basketball:

”... men underveis når jeg hadde de klassene var det noen som ikke for eksempel klarte lay up teknikken. Og da måtte du tenke litt annerledes, for det er jo en spesiell teknikk som er litt vanskelig egentlig for de fleste. Så det er jo noen som bare må få en litt annen måte å gjøre det på, forenkle det enda mer, uten for eksempel hoppingen eller sånne ting. Det er jo de som ikke klarer å kaste så langt for eksempel når de skal ha skuddteknikk og kaste høyt. Så det er noen som må stå litt nærmere, eller ja må tenke litt forenkla for enkelte for de har ikke sjans til å gjøre det samme som de som mestrer det veldig godt.”

Nyutdannet K2 hadde opplevd at elever gidde beskjed om at de ikke hadde fått tak i ballen i løpet av en aktivitet, da tilpasset hun på denne måten for å inkludere alle elevene:

”Jeg har tilpasset med ti-trekks leken, der alle på laget må ha hatt, ja de kan ikke sentre til samme person og der jeg har hatt to og tre baller med og det er en sånn veldig fin tilpasnings lek som funker veldig bra fordi at alle fikk ballen.”

Dette er eksempel på spesifikke tilpasninger i form av differensiering av konkrete aktiviteter, mens Erfaren M1 og M2 fant at for å tilpasse til gruppen som helhet så var stasjonsundervisning en god metode.

”Men da legger man jo opp litt slik at ja at noen har litt andre typer øvelser på de stasjonene enn andre, alt etter hva de får til og si for eksempel turn hvis de ikke får til noen av de øvelsene så gjør de bare en annen litt lettere øvelse for eksempel. Eller hvis de ikke får til og, si det er trampoline og de skal gjøre noen øvelser der så gjør de bare litt andre typer, som de får til da. Så de kan fint være med på selve stasjonen, men med litt tilpasning da eller forenklet eller gjøre det litt på en annen måte da. Det er ingen som legger noe særlig merke til det egentlig, tenker jeg. Og selvfølgelig hvis de skal ha noen repetisjoner, så har de kanskje litt færre repetisjoner på ting for eksempel. Ting som de får til, men at de kanskje av en eller annen grunn blir fort slitne eller ikke klarer så mye som andre så stopper man jo før da.”
(Erfaren M1)

”Jeg finner at for å tilpasse meg gruppen som helhet for å møte dem på en måte der dem er i forhold til å utvikle seg med det vi holder på med så er det ofte en god idé å bruke stasjoner i undervisningen slik at man kan ha på en måte for de som trenger å strekke seg ekstra langt og så for de som har nok å jobbe med det grunnleggende.” (Erfaren M2)

Nyutdannet K1 trakk frem differensiert undervisning, men både å tilpasse opplæringen til elevene som slet litt i faget, men også til de som mestrer faget godt. Hun sa blant annet: *”Hvis noen er litt mer forsiktige kan de prøve en annen type øvelse, hvis noen trenger mer utfordring kan jeg be dem om å gjøre en litt mer utfordrende ting enn det de gjør.”* Nyutdannet K1 trakk også frem, når hun tilpasset undervisningen, at hun prøvde og ikke synliggjøre det for mye:

”For dem da hvor jeg skal jekke ned nivået litt at dere kan kaste istedenfor å ta begerslag til hverandre, så kaster den ene og så tilbake på begerslag og så bytter dere etterhvert. Så jeg tar det liksom litt sånt at de ikke blir så synlig på en måte.”

Nyutdannet M2 trakk også frem dette med synliggjøring: *”Du kan tenke litt, skal du gi forskjellige oppgaver til de som klarer det veldig godt med engang også heller gi litt enklere oppgaver til de som sliter litt mer kanskje, utenom at du skal synliggjøre det for mye.”*

Nyutdannet K2 la frem et eksempel på hvordan hun tilpasset etter elevenes ønske:

”Jeg har jo elever som for eksempel sliter litt med motoriske, altså sånn kaste ball og sånt som ikke klarer det. Og da har jeg gjort det slik fordi de vil, tilpasse med at de har noe annet. For eksempel i går hadde de turn på en matte, mens vi andre hadde slåball.”

5.2 Lærerens forståelse av elevmangfoldet

Under denne kategorier inngår lærernes forståelse og observasjoner av elevene i kroppsøvingsundervisningen. Fokuset er her rettet mer mot elevene, men det er hvordan lærerne forstår elevene og elevmangfoldet. Underkategoriene som inngår her er elevenes forutsetninger, elevenes holdninger/innstillinger, utrygge elever og mulige grunner til varierende grad av deltaking i kroppsøvfingsfaget.

5.2.1 Elevenes forutsetninger

Alle informantene tok opp eller nevnte elevenes forutsetninger under intervjuet. Det var varierende hvor mye de fokuserte på det, men alle nevnte det på et eller annet tidspunkt. Elevenes forutsetninger var noe som ofte ble nevnt i forbindelse med tilpasset opplæring i faget. Nyutdannet K1 så på det som vanskelig å tilpasse dersom det var stor variasjon i elevenes forutsetninger:

”Jeg merker det er utfordrende i forhold til hvis det er veldig stort sprik i forutsetningene. Hvis det for eksempel bare er litt få unntak så er det veldig enkelt å gjøre småjusteringer, men hvis det er såpass store sprik mellom det å mestre det veldig godt og det å mestre det veldig lite, så krever det mye av deg som lærer å begynne å omjustere hvis det krever store endringer.”

Nyutdannet M1 så også på dette som utfordrende og forklarte det ved å bruke ballaktiviteter som eksempel:

”Det som kan være vanskelig er jo det at noen er veldig flinke i, om det er ballaktiviteter eller ja det er i hvert fall veldig typisk når du bruker ball at det er noen som er veldig gode til å kaste eller til å spenne eller hvis det er fotball sant. Og hvis du skal inkludere alle uten at det på en måte bare er de flinke som får ballen, eller bare de flinke som klarer å ta andre, eller bare de raske som klarer å holde ut...”

Nyutdannet M1 trakk også frem å bruke aktiviteter som ikke er de klassiske aktivitetene som flere av elevene praktiserer på fritiden og følte at elevene stilte mer likt i disse aktivitetene. Dette var også noe som Nyutdannet K2 praktiserte:

"Jeg synes det er kjekt å ha aktiviteter der det ikke vises så masse. Og det prøver jeg, og det er derfor jeg prøver å unngå slik som veldig masse håndball og fotball, bare av og til fordi at alle skal få mulighet til å skinne."

Erfaren K1 var den informanten som snakket minst om forutsetninger, men hun tok det opp i tilknytning til mestring: *"Hovedmålet er jo at alle skal delta med sine forutsetninger på en måte. Alle skal føle mestring da, er jo kjempeviktig."* Erfaren M2 så også at klassen var veldig spredt i forhold til forutsetninger:

"Jeg har en veldig kjekk klasse nå i forhold til det å ha gym, altså det er veldig spredt i forhold til hva de får til og hva de liker å gjøre, men aller er glade i gym og alle er ivrige og som regel positive."

Erfaren M1 trakk frem elevenes forutsetninger i faget, men trakk også frem at det ikke er ukjent da han også opplever dette i de andre skolefagene:

"Altså en ting er jo at man er på, men det gjelder jo i alle fag, at man er på veldig forskjellige nivå i kroppsøving og iallfall når man kommer litt høyere opp i klassene. Og i tillegg så er jo motivasjonen veldig forskjellig da, så det er klart at der er jo veldig sprik i forhold til det."

For å oppsummere kan vi si at lærerne er opptatt av elevenes forutsetninger og at det kan være en utfordring når spriket i forutsetningene er stort, men det er noe lærerne må tilpasse for hvis alle elevene skal oppleve mestring og læring i faget.

5.2.2 Elevenes holdninger/innstillinger

Når det kommer til kroppsøvingfaget så har elevene ulike holdninger og ikke minst innstillinger til faget. Elevenes holdninger/innstillinger er i mine resultater knyttet til faget, men i intervjuene ble det også nevnt elevenes holdninger til kroppsøvingslæreren. Flere av informantene tok opp dette med elever som misliker faget av ulike grunner. Nyutdannet M1 tok dette opp i sammenheng med at elevene er ulike:

”Det er på forskjellige måter at de er ulike, det er ikke alle som er like interesserte i faget alltid og det ser du jo på innsatsen og det er alltid noen som er flinkere i det faglige enn i aktivitet.”

Nyutdannet K2 trakk frem de som ikke liker faget og ser det i sammenheng med at de ikke er vant med fysisk aktivitet hjemmefra:

”Jeg har spurt de mye og prøvd å komme til bunns i det. Det er det at de går aldri på tur hjemme, de er ikke vant til fysisk aktivitet de sier bare: ”nei det er ingenting, liker ikke gym, aldr likt det og kommer sikkert ikke til å like det”. Og så er det noe dere liker, nei det er ingenting.”

Elevenes holdninger til faget var også noe Erfaren M1 trakk frem:

”De fleste synes jo kroppsøving er det kjekkeste faget, men så er det alltid noen som synes det er helt pyton og. Så man må liksom ikke glemme det, altså hvordan man skal få med dem som synes at kroppsøving er det aller verste faget. Der er på en måte litt få som har kroppsøving sånn midt på. Enten så liker man det veldig godt, eller så liker man det ikke i det hele tatt.”

Informantene trakk også frem positive opplevelser knyttet til elevenes holdninger og innstillinger i kroppsøvingfaget. Nyutdannet K1 sa blant annet:

”Jeg har enkelte klasser hvor noen er veldig svake i gym, men de bryr seg ikke for alt er bare så avslappet på en måte. Og så er det de som er ivrige, så det er liksom, alle bare aksepterer alt.”

Erfaren M2 følte også aksepten var god i klassen og sa dette i forlengelse av bruken av stasjonsundervisning:

”Og det bruker jeg mye i mine timer og det er en sånn grei aksept for det at vi ikke nødvendigvis er best i alt og vi må på en måte finne ut hva som passer best for oss og hvor vi er.”

Elevenes holdninger og innstillinger til faget ser informantene på som utfordrende, men de har også hatt gode opplevelser hvor de ser at elevene har en aksept for at de stiller med ulikt utgangspunkt og har ulike forutsetninger i faget.

5.2.3 "Utrygge elever" og "ribbeveggløpere"

I denne delen har jeg slått sammen følgende to koder "utrygge/inaktive elever" og "ribbeveggløpere". Ut ifra datamaterialet mitt har jeg samlet informantenes utsagn om det lærerne opplever og observerer i kroppsøvningsundervisningen. De to kodene handler generelt om elever som deltar i varierende grad i kroppsøvningsundervisningen. Nyutdannet K1 trakk frem de "utrygge/inaktive elevene" flere ganger under intervjuet. Hun nevnte viktigheten av å få trivselen til disse elevene opp: *"De viktigste, de mest sårbare er de som er inaktive, de som ikke driver med idrett, det er jo det det er viktigst å få trivselen opp."* Hun var veldig opptatt av trivselen til elevene og sa:

"Og du ser jo at trivselen til eleven som er utrygg ikke er det på samme måte som de andre. Jeg har jo opplevd at de trekker seg helt tilbake og vil på en måte ikke være til bry. Og da er de ikke en del av gruppen heller, de er ikke en del av aktiviteten. Og det er jo den der, alt handler jo om bevegelsesglede, det er jo det som er hele gymgreien. Da er på en måte den ikke der lenger, hvis noen føler at de er til bry, for da er de jo på en måte ekskludert."

Når det kommer til "ribbeveggløpere" har jeg litt mer datamaterialet da dette var et spørsmål de fleste informantene mine fikk. Nyutdannet K1 svarte dette på spørsmålet som omhandlet dette temaet:

"Og det har jeg jo erfart mye, typisk denne uken har jeg hatt basketball. Og det er de samme som springer i bakgrunnen og det er ofte de som er utrygge fordi de vil på en måte ikke skille seg ut heller. Så de er med, men de ber aldri om ballen og de går litt med vilje i skyggesonen. Så ja det er mange av dem og det er jo sikkert det at de ikke vil skille seg ut heller."

Nyutdannet K2 hadde også observert disse elevene, blant annet i stikkball:

"Så det er veldig ofte de som ikke får ballen det er slike "ribbeveggløpere" eller hva du kalte det for. Som springer inntil der som på en måte bare, de observerer jeg, altså de bare springer rundt, de får aldri ballen, de blir heller aldri tatt, de bare går der og hvis de blir tatt så bare "oi jeg ble tatt" og skjønner nesten ikke hva som skjer også setter dem seg, for eksempel stikkball typisk."

Erfaren K1 beskrev ikke disse elevene i like stor grad, men sa blant annet: *"Ja jeg ser noen som er litt slik og gjør det litt usikre, er ikke så mange av dem, men noen litt usikre. Som bare flyter litt med og ja stiller seg litt borte med ribbeveggen."* Erfaren M1 derimot hadde en veldig fyldig beskrivelse av elevene og kjente de fort igjen:

”De melder seg ikke så mye ut at de bare nekter å være med og bare setter seg på scenen, men de er på en måte med litt. De som ikke deltar aktivt i spillet ja de som bare er med. Aldri roper på ballen eller de blir på en måte litt sånn usynlige på et vis, for de andre. Det har jeg, det har jeg faktisk i år og. Det er vanskelig for de må på en måte hankes inn da hele tiden og så prøve på en måte å spørre om hva det er som gjør at man ikke ønsker å være med og slikt. Og så, det tror jeg på også, de klarer ikke helt å forklare det selv hva det er egentlig, men det er nok, det er nok av de som synes det er lite givende med kroppsøving, det er rett og slett kjedelig, de forstår på en måte ikke poenget med det, tror jeg. Og de forstår ikke, de har ikke en, eller noen av de som sviver litt rundt der, det vil jeg jo si er de som har litt vansker med å lære seg regler da. Det er på en måte min erfaring at spesielt i ballspill, det er på en måte to, jeg vil dele dem egentlig i to kategorier, de som er litt slik som du kaller ribbevegsløpere, enten så er de litt redde fordi de, altså redde for ball og redd for å få dem i seg og kanskje litt forsiktige personer i det hele. Eller så er det dette med at de har lite forståelse for regler og hvordan spillet fungerer og da er det en slags forsvarsmekanisme på et vis, og heller melde seg, eller bare springe rundt fordi det er en, det er enklere enn og kanskje innrømme både for seg selv og andre at jeg forstår ikke dette spillet, tror jeg . For det har jeg hatt flere ganger at jeg har måttet, når man da forklarer reglene, tar dem til sides en annen gang da, enn i akkurat den timen, en annen gang og så tar jeg til sides, og så har jeg på en måte kanskje fått et inntrykk av at det er det som er problemet og så spør jeg litt om de forstår, og da er det kanskje at nei jeg vet ikke hvordan jeg skal gjøre eller forstår ikke dette. Og da når, når man da får et slags minikurs i hvordan det ballspillet fungerer så, så er de mer med da. Så det er absolutt en grunn tenker jeg, at de ikke forstår spillet.”

Erfaren M2 hadde ikke opplevd at elever ”meldte seg så mye ut” at de satt seg på benken og ”nektet” å være med, men han hadde opplevd at elever gjemte seg litt:

”Du ser det litt hvis det er aktiviteter som de, ikke føler at de mestrer helt og at man kommer i spill situasjon så kan man se liksom hvem som gjemmer seg litt, og i mine timer så opplever jeg ikke at folk går fra aktiviteten og setter seg ned og nei jeg skal ikke være med på dette her, men jeg ser for eksempel at de som, vi hadde håndball for ikke så lenge siden, da så jeg det var et par av elevene mine som, som ganske så bevisst så ut som de ikke ville være der ballen var fordi at ”å nei nå kan det være at jeg får den”. Og da er det jo opp til meg å gjøre dem mer trygge på det. Vi hadde mer pasningsøvelser da for å få drille på det at det ikke er farlig og hverken kaste eller å ta i mot en ball.”

”Utrygge/inaktive elever” er kjent for noen av informantene, mens flertallet hadde opplevd og observert det som går under Lyngstads (2010) betegnelse av ”ribbevegsløpere” i kroppsøvingsundervisningen. Hvorfor noen elever opptrer på denne måten er vanskelig å si, men i neste avsnitt legger jeg frem informantens utsagn knyttet til grunner til at ”elevene melder seg ut”.

5.2.4 Grunner

I dette avsnittet presenterer jeg ulike grunner informantene tenkte seg dreide seg om elevenes varierende grad av deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Det kan være alt i fra skader som styres av den enkelte elev selv eller utenforstående faktorer, som medelever, som den enkelte elev ikke kan styre selv. En av grunnene som flere av informantene tok opp var dette med skade. Nyutdannet K1 hadde nylig erfart at elevene skyldte på skade:

”Slik om nå har jeg hatt en elev som har sagt at han har ødelagt ryggen, og det er liksom ja, jeg kan jo ikke se om de er skadet eller ikke så jeg kan ikke si ja du må blir med eller jeg kan ikke begynne å stille krav for når det er en skade de skylder på så er det så vanskelig og på en måte trumfe den for du skal som lærer ta de på alvor og på en måte selv om du har en formening om at det ikke alltid er skaden som er problemet.”

Nyutdannet M1 og erfaren K1 trakk også frem skade som en årsak til at elevene ikke deltar i kroppsøvingsundervisningen, nyutdannet M1 sa: *”Det er noen som blir skadet av og til og blir litt lei seg og slik, men det er ikke noe sånt redd liksom.”* Erfaren K1 sa dette om elevenes deltakelse i faget: *”Noen som er litt forsiktig og så noen som alltid har vondt en plass.”*

Erfaren M1 hadde også erfart skader hos elevene opptil flere ganger og så også på dette som en utfordring i kroppsøvingsundervisningen:

”Det er jo sånt at man kanskje benytter hver anledning til å stoppe, litt sånn flask skade og litt sånn, det skjer jo relativt ofte da. Og da er det jo klart at det er vanskelig å få dem med og det er vanskelig å ta dem i at det er feil og for det er klart at, hvis du mener selv at du har en, har vondt eller ikke kan være med på et vis, så er det jo vanskelig da.”

Videre fortalte Erfaren M1 om at det kunne være flere ulike grunner til at elevene ikke ville delta aktivt i kroppsøvingsundervisningen:

"...og så ender det kanskje opp i at det er et eller annet man synes er litt ubehagelig eller et eller annet er skummelt selv om man i utgangspunktet kanskje ikke har gitt inntrykk av det, så bunner det kanskje litt i det samme uansett. At det er et eller annet som ligger bak da. Det kan være alt i fra at man kanskje glemmer ting med vilje, glemmer gymtøy eller glemmer ting, fordi man kanskje ikke vil, synes det er ubehagelig å bytte i garderoben eller altså slike ting. Det kan gå på det, eller det kan og gå på selve aktivitetene, enten at de er litt redde eller at det gir dem lite på en måte, synes at det er kjedelig eller sånt. Så det er litt forskjellige grunner egentlig."

Erfaren M2 trakk frem elevenes bakgrunn når det kom til dette temaet:

"..men noen ser du litt mer enn andre og det er kanskje dem som ikke har så bred bevegelesplattform eller aktivitetsbakgrunn i fra før av som gjerne opplever at flere ting kan være vanskelig, men kanskje du kan si at når det kommer til ballidretter så er det noen du ser oftere enn andre, men at vi holder jo ikke bare på med ballsport i gymtimene så du ser det varierer i forhold til hvilken aktivitet det er."

Videre trakk flere av informantene frem andre elever som en av grunnene til at deltakelsen i faget var varierende. Det kunne for eksempel være engasjerte medelever, både med- og motspillere eller, det som noen av informantene kategoriserte dem som, dominerende elever. Nyutdannet K1 og M1 nevnte dette med engasjerte medelever i ballspill eller spill som en grunn:

"Ikke minst spill og dette med ball da. Nå har jeg hatt en del ballaktiviteter og veldig mange som blir utrygge når det går på selve kampdelen på en måte, i basket når det er basketkamp, når det er volleyballkamp for da er det mange aktive elever og mange som er voldsomme på en måte. De er veldig engasjerte og de skal vinne og har høyt engasjement og det er jo andre som på en måte blir skremt av det for da blir de på en måte motspillere eller medspillere og da er det folk som trekker seg tilbake." (Nyutdannet K1)

"For noen så er det nok det og det kan jo være dette her med at det kan bli litt voldsom for noen. Men jeg har ikke sett så mye til det heller, men jeg har sett det før i andre klasser at det er noen som kan være litt redd for baller eller slike ting." (Nyutdannet M1)

Engasjerte medelever er, ifølge mine informanter, en grunn til at noen elever synes spillsituasjoner blir litt for voldsomme. En annen grunn, som ble nevnt, var dominerende elever. Elever som tar mye plass og overkjører de andre elevene. Erfaren M2 opplevde at noen av elevene styrte for mye showet:

”Jeg opplever av og til at jeg ser at hvis de er på lag for eksempel så kan jeg se at noen styrer litt for mye showet. At de ikke bruker hverandre godt nok som lag at konkurranseinstinktet tar litt for overhånd at de er mer opptatt av at jeg og du og den skal spille i lag for da er det mer sannsynlig at da gjør vi det bra og så blir det noen som ikke blir inkludert på samme måte i lagspillet da, ser jeg. Og da er det mest de som ikke inkluderer de andre jeg henvender meg mot fordi at de gjelder å få dem til å forstå at det ikke er spesielt hyggelig eller trivelig eller kjekt å være en type som ikke drar med seg andre.”

Nyutdannet K1 hadde også opplevelser med elever som er ivrige og opptatt av å vinne:

”Jeg føler at det dere presset med når det er ivrige folk og da er presset på at de skal prestere godt, jeg vil ikke ødelegge for lagkameratene mine på en måte så hvis det er en som du vet blir veldig sur for at noen bommer på mål så tørr de kanskje ikke å ødelegge for laget og da holder de seg heller, vil ikke være til bry på en måte. Og det er jo den som er skummel i gym, hvis du har de dominerende elevene.”

Videre hadde nyutdannet K2 spesielt to elever som hun hadde lagt merke til:

”Jeg har to jenter som har blitt veldig slik, jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, slik veslevoksne, manipulerende, styrer heler klassen litt sånn skumle egentlig. Og de tar veldig mye plass i alle fag og de tar og plass i kroppsøvingen. Alle guttene sentrer til dem. Og det er jo da jeg har blitt obs på det og ja innførte den titrekksleken og må på en måte jekke de ned i gymtimen på en måte fordi at de er høyt oppe.”

Ut ifra datamaterialet mitt har informantene nevnt flere grunner til det de har erfart som elevenes varierende grav deltakelse i faget. Det kan være alt i fra skader, vansker med å forstå reglene, engasjerte medelever eller dominerende elever som styrer showet for mye. Videre i dette kapitlet vil jeg ta for meg forskningens kvalitet før jeg i neste hovedkapittel drøfter informantenes utsagn opp mot relevant kontekst og teori.

5.3 Forskningens kvalitet

Datainnsamlingen er en prosess. Denne prosessen kan vi betrakte som en produksjonsprosess der vi produserer det datamaterialet som vi trenger for å belyse bestemte problemstillinger. En annen måte å si det på er at forskeren konstruerer datamateriell med grunnlag av at en skaffer den relevante informasjonen fra ulike kilder. Det kan hevdes at datamaterialet etableres gjennom en form for sosial konstruksjon i denne forstand. Datamaterialet kan oppfattes som et produkt, i alle tilfeller, og i likhet med andre typer produkter kan samfunnsvitenskapelige data også ha varierende

kvalitet (Grønmo, 2016, s. 237). Med utgangspunkt i oppgavens vitenskapsteoretiske posisjon, fenomenologi, ble mitt datamateriell etablert i samtaler med informantene. Fenomenologi ble brukt som utgangspunkt da jeg ønsket å dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Som forsker er man opptatt av at datamaterialet skal ha så god kvalitet som mulig. Dette er noe som er en avgjørende forutsetning for å komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare. For å vurdere kvaliteten til datamaterialet må materialet ses i sammenheng med hva det skal brukes til. Datamaterialets hensikt er å belyse bestemte problemstillinger. Kvaliteten til datamaterialet blir derfor høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 237). Videre i dette avsnittet vil jeg se på noen begreper innenfor forskningens kvalitet og fortløpende knytte disse begrepene opp mot min oppgave.

5.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet referer til datamaterialets pålitelighet. Hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelig datamateriell er reliabiliteten høy. Man kan teste reliabiliteten ved å gjennomføre det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene. Reliabiliteten er høy dersom datamaterialet er identisk i de to undersøkelsene. Dess større samsvaret er dess høyere er reliabiliteten. En utfordring med reliabilitet er at mange samfunnsmessige fenomener stadig er i endring og det vil derfor ikke være mulig å gjennomføre slike gjentatte innsamlinger i praksis. En annen utfordring som kan forekomme er at mange undersøkelsesopplegg er for komplekse eller for fleksible til at datainnsamlingen kan gjentas og gjennomføres på eksakt samme måte. Dette er spesielt synlig ved innsamlingen av kvalitative data. Hvordan undersøkelsesopplegget er utformet samt hvordan datainnsamlingen gjennomføres er noe reliabiliteten avhenger av. Hvis man skal ha en høy reliabilitet forutsetter dette at undersøkelsesopplegget er utformet på en klar og entydig måte, samt at datainnsamlingen blir gjennomført på en grundig og systematisk måte (Grønmo, 2016, s. 240-241). Reliabiliteten i denne oppgaven er vanskelig å forutse. Hvis en annen person hadde brukt min intervjuguide er det ingen garanti for at resultatene hadde blitt de samme som mine. Jeg har likevel prøvd å beskrive gjennomføringen av intervjuene som ble gjort samt hvordan undersøkelsesopplegget er utformet for å styrke reliabiliteten i oppgaven min. Det er viktig å huske på at dette er fenomen som kan endre seg over tid. Lærerne kan få flere erfaringer rundt tema. Dette vil da føre til at dersom en gjennomfører undersøkelsen på nytt ville de muligens ha mer å si på bakgrunn av flere erfaringer og tanker rundt elevenes deltakelse i faget. Det vil derfor være vanskelig å bruke dette begrepet om høy reliabilitet når en undersøker tema som de intervjuede vil kunne forandre mening om over tid.

5.3.2 Validitet

Når det handler om datamaterialets gyldighet for problemstillingen(e) som skal belyses omtales dette som validitet. Hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen er validiteten høy. Hvor godt datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget er et uttrykk for validiteten. Dess bedre datamaterialet svarer til forskerens intensjoner dess høyere validitet er det. Det kan være vanskelig å fastslå hvor godt dette samsvaret er i praksis, men definisjonen av validitet er likevel et godt grunnlag for å drøfte og vurdere validiteten. I hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg til å samle inn datamateriell som er relevante for problemstillingen i en bestemt studie defineres av validiteten. Dersom undersøkelsesopplegget er lite treffende for problemstillingen og for eksempel undersøker noe annet enn det problemstillingen tilsier er validiteten lav. For å oppnå høy validitet forutsetter det både at universet av enheter og de ulike begrepene i studien blir definert på en systematisk måte, samt at valget av metoder for utvelging av enheter og innsamling av data er tilpasset disse definisjonene (Grønmo, 2016, s. 241-242). Validiteten i min oppgave ser jeg på som god. Grunnen til dette er at svarene fra intervjuene kan belyse problemstillingen min. Intervjuene er også gjennomført på en systematisk måte med intervjuguiden som mal. Rammene rundt de seks intervjuene var like da alle intervjuene ble tatt opp med en båndopptaker, transkribert og analysert. En av utfordringene ved å vurdere validiteten her er hvordan jeg som forsker tolker informantenes utsagn. Her kan, som tidligere nevnt, min forforståelse rundt tema spille inn. Validiteten i min oppgave kunne dog blitt hevet ved å få tak i flere informanter. Da ville jeg fått flere utsagn til å støtte opp og svare på oppgavens problemstilling.

5.3.3 Generalisering/overførbarhet

Generalisering handler om funnene fra studien er overførbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Begrepene generalisering og overføring brukes derfor en del om hverandre. Det er ikke alle prosjekter som vi ønsker å generalisere. Målet med slike prosjekter kan være å gå dypt inn i spesifikke problemområder som det ikke er ønskelig å generalisere. I andre forskningsoppdrag er man mer opptatt av å belyse eller løse konkrete problemer istedenfor å utvikle innsikt som går ut over det helt spesifikke tilfellet. For eksempel hvis en forsker har fått i oppdrag å undersøke omorganiseringen i en bedrift, så er det stor sannsynlighet for at oppdragsgiveren ikke er interessert i annet enn forhold som er direkte knyttet til den enkelte casen (Tjora, 2012, s. 207-208). Å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn er hensikten til all forskning. Hvorvidt en lykkes med en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres er det en undersøkelses overførbarhet dreier seg om (Johannessen, 2016, s. 233). Jeg tenker dette prosjektet absolutt kan generaliseres/overføres til

andre settinger, både innen fysisk aktivitet, men også i andre fag. Forskningen kan være nyttig for trenere i idrett, ledere av all-idrett og så videre. Samtidig vil jeg si at forskningen kan overføres til klasserommet da lærerne også må tilpasse opplæringen her for at elevene skal få oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger. Som jeg nevnte i avsnittet om validitet kunne den ha blitt styrket dersom jeg hadde hatt med flere informanter. Dette er også verdt å nevne i tilknytning til generaliseringen. Dette er noe som underbygges av Kvale & Brinkmann (2015, s. 289) når de sier at en vanlig innvendig, når det kommer til intervjuforskning, er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres.

I dette kapitlet har jeg presentert mine hovedfunn fra oppgavens empiri. Jeg har organisert resultatene i to kategorier og presentert informantenes utsagn på en oversiktlig måte. Som Thagaard (2018, s. 36) skriver har jeg trukket frem trekkene som er felles ved de erfaringene som deltakerne i oppgaven gir uttrykk for. Med utgangspunkt i problemstillingene min har jeg presentert relevante funn. Videre har jeg sett på forskningens kvalitet og tatt for meg begreper innenfor dette feltet. Noe som går igjen her er at oppgavens kvalitet kunne blitt forsterket dersom jeg hadde hatt flere informanter. I neste kapittel trekker jeg igjen frem informantenes utsagn og setter de opp mot oppgavens kontekst og teori.

6.0 Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen skal jeg i dette kapitlet drøfte informantenes utsagn, som ble presentert i kapittel 5.0, opp mot oppgavens kontekst og teori. For å gjøre det mer oversiktlig og for å belyse problemstillingen min best mulig har jeg valgt å dele kapitlet inn i tre ulike delkapittel: Elevens ansvar, ideologi vs. praksis og grad av deltakelse. Videre har jeg også tatt med et avsnitt om oppgavens begrensninger. Avslutningsvis vil jeg legge frem implikasjoner av oppgaven samt presentere forslag til veien videre.

6.1 Elevens ansvar?

At undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger gjelder i alle fag. Det er derfor ikke ukjent, noe det heller ikke var for informantene mine. Det er allmennkunnskap at elevene kommer til skolen med ulike erfaringer og forutsetninger, likevel er mitt inntrykk at det er vanskelig og utfordrende å få til en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Erfaren M1 understreket det at elevene er på forskjellige nivå gjelder jo i alle fag, ikke bare i kroppsøving. At elevene er forskjellige gjør at vi som lærere må legge opp en undervisning som bygger på den

enkeltes evner og anlegg, behov og interesser, tidligere erfaringer, modenhet, alder, kjønn, særegne personlighetstrekk, helse, fysikk, kroppsbygning og andre trekk som karakteriserer elevene (Brunvand & Gundersen, 1999, s. 71). Dette er noe som kan være utfordrende dersom det blant annet er store sprik i elevenes forutsetninger. Flere av informantene mine tok opp at de opplevde utfordringer ved å tilpasse til elevmangfoldet når spriket mellom elevene var stort. Nyutdannet K1 syntes det var utfordrende å tilpasse når spriket var stort for da krevde det mye av deg som lærer, men hvis spriket var mindre var det lettere å tilpasse ved å gjøre småjusteringer. Informantene mine hadde ulike eksempler og metoder for å tilpasse opplæringen til elevmangfoldet. Noen kom med konkrete eksempler, mens andre snakket mer generelt, for eksempel ved å gi elevene forskjellige oppgaver. Det å gi elevene ulike oppgaver kan være veldig synlig i kroppsøving, fordi det er et synlig fag, sammenlignet med for eksempel matte. Synligheten som elevene får i kroppsøvingfaget, kan gjøre det vanskelig for elever å gjemme tabber eller skjule at det kan være vanskelig å gjennomføre aktiviteter. Dette er noe som kan gjøre elevene svært sårbare. Alt en gjør blir bokstaveligstalt sett hele tiden (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 12). Synlighet var også noe som ble trukket frem av informantene mine når det kom til å organisere undervisningen, både med tanke på differensiering, men også gruppering av elevene. Nyutdannet K1 brukte å gi beskjed til elevene, både de som trengte forenkling, men også de som trengte mer utfordring. Hun brukte da diskre kommunikasjon. Dette var også noe Nyutdannet M1 trakk frem. Han gidde også elevene ulike oppgaver uten å prøve og synliggjøre det for mye. Videre sa også Nyutdannet M1 at hvis elevene skulle øve på spesifikke ferdigheter så prøvde han å dele de i grupper hvor de ikke så hverandre hele tiden. Dette er eksempel på grep som lærerne gjorde for å gjøre elevene mindre synlige for hverandre, da dette er noe som kan gjøre elevene svært sårbare (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 12).

Å tilpasse og inkludere alle er noe som kan være utfordrende når elevene har ulike holdninger og innstillinger til kroppsøvingfaget. Standal (2015, s. 10) sier at det ikke er vanskelig å møte de elevene som trives i faget, men utfordringen er å møte de elevene som ikke liker faget eller av en eller annen grunn faller utenfor. I informantenes utsagn så vi at de hadde erfaringer med elever som ikke var interessert i faget, Erfaren M1 følte at elevenes holdninger til faget var enten eller, enten så likte de faget eller så likte de det ikke og utfordringen da er jo å få med de elevene som synes at kroppsøving er det verste faget. Nyutdannet K2 trakk frem at de elevene som misliker faget gjerne ikke er vant med fysisk aktivitet hjemmefra. For at elevene skal kunne oppleve mestring og mulighet til å utvikle livslang bevegelsesglede er det helt nødvendig å tilpasse undervisningen i kroppsøvingfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 162). Derfor er det viktig at lærerne legger opp til en kroppsøvingundervisning hvor alle elevene får kjenne på mestring ut ifra sine forutsetninger. Klarer vi dette, vil kanskje andelen av elevene som misliker faget reduseres. Jeg tror at dersom elevene ikke

får kjenne på mestring vil kroppsøvfingsfaget virke lite motiverende. Brattenborg & Engebretsen (2015, s. 162) sier at det å mestre en kroppslig utfordring kan gi elevene motivasjon til å ta fatt på nye. Jeg mener kroppsøvfingslærerne har et ansvar for å sørge for at alle elevene oppnår mestring i kroppsøvfingsundervisningen. Holdningene og innstillingene til elevene kan best endres ved å legge til rette for en undervisning hvor alle elevene blir utfordret ut ifra deres forutsetninger. Og det er her vi må tilpasse, da alle elevene har ulike forutsetninger, og ikke nødvendigvis mestrer de samme tingene. I resultatkapitlet kom informantene mine med en rekke eksempler på hvordan de tilpasset undervisningen til elevene. Blant annet med stasjonsundervisning, lek hvor alle måtte være borti ballen før laget får poeng og hvordan man kunne forenkla skuddteknikken i basketball. Jeg har et ønske om, og brenner veldig for, at alle elevene skal trives best mulig i kroppsøvfingsfaget. Både de som mestrer faget godt, men også de som ikke mestrer faget så godt. De som mestrer faget godt trives nok bedre i faget enn som ikke mestrer faget like godt. Dersom vi legger opp til en undervisning hvor bare de som mestrer faget godt vil lykkes, vil de elevene som allerede har et dårlig forhold til kroppsøvfingsfaget muligens mislike faget enda mer, og det vil vi helst unngå!

I læreplanen står det at elevene skal utvikle forståelse for at de har ulike forutsetninger og muligheter, samt anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Dette er noe som kommer til uttrykk gjennom elevenes holdninger og innstillinger til faget. Som vi så i resultatene fra intervjuene trakk to av informantene mine frem dette med aksept. De formidlet at elevenes forutsetninger ikke var en utfordring da elevene aksepterte at de var ulike. Elevene hadde forståelse for at de mestrer ulike aktiviteter og ferdigheter. Dette er også noe som Hagen & Jagtøien (2001) trekker frem. De understreker at elevene skal jobbe aktivt med at alle kan være sammen med alle i kroppsøvfingsfaget. De skal også lære og erfare at det finnes ulike løsninger på de fleste oppgaver som har med fysisk aktivitet å gjøre. Dette er noe som på sikt kan bidra til at elevene forstår at det er normalt å fungere på ulike nivå (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 13). Det er derfor lærerens oppgave å legge opp til aktiviteter hvor dette kommer til uttrykk samt gruppere elevene på en måte som er hensiktsmessig. Dersom elevene alltid blir satt sammen med de som er på samme nivå som dem selv, vil de ikke erfare og forstå at det er normalt å fungere på ulike nivå i kroppsøvfingsfaget (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 13). Jeg tror dette er en god start for å øke trivselen og deltakelsen i kroppsøvfingsfaget. Hvis elevene aksepterer at de har ulike utgangspunkt og forutsetninger vil kanskje kroppsøvfingsundervisningen være en god plass å være, og lære, for flere av elevene.

Hvordan aktivitetene blir organisert og hvilke aktiviteter som blir praktisert er også avgjørende for elevenes deltakelse i faget. I læreplanen kommer det frem at elevene skal oppleve en variert undervisning i kroppsøvingfaget. Som innhold og arbeidsform står lek og øving sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Variasjon av innholdet i undervisningen kom også frem i informantenes utsagn. Å ha et stort omfang av aktiviteter ble trukket frem, samt å være lojal til planen å følge de aktivitetene som er nevnt der. Informantene understreket viktigheten av variasjon for å "treffe" flere elever. Nyutdannet K2 sa blant annet at hun brukte aktiviteter som håndball og fotball, men at hun prøvde og ikke gjøre for mye av det slik at det ikke skulle bli kjedelig for andre. Dette er noe som kan sees i sammenheng med hvordan faget beskrives i læreplanen. Kroppsøvingfaget har til hensikt å bidra til at elevene holder ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil også etter avsluttet skolegang og fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I Kirby (2013) sin studie så vi også at variasjon av undervisningsstiler påvirket elevenes motivasjon i faget. Elevene har ulike preferanser og for å dekke de ulike behovene i klassen er variasjon en viktig nøkkel (Kirby, 2013, s. 1). Dette kan sees i sammenheng med et av nøkkelspørsmålene som Standal (2015, s. 10) trekker frem: *"Hvordan kan kroppsøvingslæreren arbeide for at alle elevene skal få oppleve bevegelse som meningsfullt, som noe de vil holde på med her og nå, men også i fremtiden?"* Jeg tror at noe av essensen her er å legge til rette for en variert undervisning, da sannsynligheten for at hver enkelt finner noe som de liker er større dersom omfanget av aktiviteter er stort. Dette er også noe som Berg (2021) trekker frem i sammenheng med kroppsøvingslærernes oppfatning om at det er viktig at elevene er i mest mulig aktivitet i timene. Begrunnelsen bygger på en oppfatning om at et kroppsøvingstilbud med mange aktiviteter vil gi flere elever mulighet til å finne noe som de liker. Videre er håpet at de fortsetter med aktiviteten(e) resten av livet. Denne typen aktivitetsdiskurs gir også uttrykk for at den gjør det mulig for flere av elevene å vise hva de er gode på (Berg, 2021, s. 46-47). To av informantene mine trakk også frem at de fokuserte på et høyt aktivitetsnivå. Erfaren K1 så på dette med høyt aktivitetsnivå som et viktig prinsipp i sin undervisningspraksis. Hun prøvde å unngå aktiviteter med mye kø og at elevene stod og så på. I en slik aktivitetsdiskurs mener Berg (2021, s. 56) fokuset er på å gjennomføre aktiviteten, men ikke å lære seg dem. Tanken er, som tidligere nevnt, at elevene skal finne noe de liker å ta med seg videre. Dette er noe som i liten grad bidrar til at de opplever å lære noe i kroppsøvingfaget samt at grunnlaget for livslang deltakelse i fysisk aktivitet og idrett blir svært svak (Berg, 2021, s. 56). Jeg har alltid tenkt at variasjon er viktig for elevene, men i følge Berg (2021, s. 56) kan det oppstå et dilemma her da dette kan føre til at elevene ikke opplever å lære noe i kroppsøvingfaget. Her tror jeg det handler mye om hvilket fokus kroppsøvingslærerne velger. Varierer en bare undervisningen for å gjøre det, eller har det en hensikt? Dersom en varierer undervisningen med en hensikt om at undervisningen skal "treffe" flere elever tror jeg dette er bra. En må ha et mål med undervisningen

og det er viktig at elevene sitter igjen med læring, ut ifra sitt utgangspunkt, etter endt undervisning. Med elevenes ulike forutsetninger og erfaring kan det være en krevende oppgave for kroppsøvingslæreren å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). Standal (2015) skriver at lærerens væremåte og handlemåte blir opplevd ulike av elevene. På bakgrunn av dette vil noen elever oppleve å få delta i undervisningen ut ifra sine forutsetninger, mens andre vil kunne oppleve at de ikke passer inn og dermed faller utenfor kroppsøvingsundervisningen (Standal, 2015, s. 10). At ansvaret ligger hos eleven mener jeg er feil. Som nevnt tidligere må vi se på den ordinære undervisningen dersom elevene "melder seg ut" av kroppsøvingsundervisningen. Med utgangspunkt i dette er det altså lærerens organisering av undervisning som kan påvirke elevenes deltakelse og det er derfor lærerens ansvar og oppgave å tilrettelegge for en inkluderende undervisning ut ifra elevmangfoldets forutsetninger.

6.2 Ideologi vs. praksis

Alle elevene har, ut ifra det nivået de befinner seg på, krav på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring setter krav til et trygt læringsmiljø hvor det er rom for undring og alle typer spørsmål. Et trygt og godt læringsmiljø gir muligheter for utfordringer samt muligheter for både prøving og feiling. Som lærer må en ha en bevissthet om pedagogiske retninger, undervisningsprinsipper og metoder. Videre vil det gi en trygghet i tilrettelegging av opplæringen ut ifra de ulike behovene som klassen har (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 138). For å tilpasse opplæringen må lærerne ha en forståelse om hva tilpasset opplæring er. I Rages (2011) studie på inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne kom det frem at inkludering og tilpasset opplæring ses på som en overordnet kontekst som lærerne må forholde seg til. Lærerne i studien var opptatt av at disse begrepene både gjaldt de elevene med nedsatt funksjonsevne, men også resten (Rage, 2011, s. 3). Hvilke forståelse lærerne har om tilpasset opplæring og inkludering har noe å si for hvordan kroppsøvingsundervisningen blir praktisert. I mine informanters utsagn fikk jeg ikke helt tak i essensen av hvordan de forstod tilpasset opplæring. I resultatdelen presenterte jeg et utsagn fra Nyutdannet K2 som jeg tenker er verdt å ta med i denne sammenhengen. Kort fortalt sa hun at hun følte hun hadde mye kunnskap om det, men at det var vanskelig å få til i praksis. Hun hadde 22 elever og alle skal bli lagt til rette for og tilpasset for. Dette var noe som denne informanten så på som utfordrende. I teorien så høres det så lett og fantastisk ut, mens i praksis så er realiteten en helt annen. Synet på tilpasset opplæring kommer frem i studien til Derås (2004). Deltakerne i denne studien hadde et syn på tilpasset opplæring som en individuell tilpasning for enkeltelever som ikke kan delta i den ordinære undervisningen, altså spesialundervisning. Det er viktig at vi anerkjenner skillelinjen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring. En av konsekvensene som kan oppstå dersom vi ikke gjør dette er at en taper

synet av eleven(e) som egentlig burde ha spesialundervisning. Som lærer er det viktig å ha et bevisst forhold til disse to begrepene, hvis man som lærer ikke har dette kan en komme til et punkt hvor spesialundervisning blir brukt som en unnskyldning for og ikke tilpasse den ordinære undervisningen. Vi kan også ende opp med å se på tilpasset opplæring som noe kun elever med synlige funksjonsnedsettelse har behov for (Derås, 2014, s. 55-59). Her vil jeg vise til Erfaren M2 sitt utsagn om tilpasset opplæring. Han trakk frem at han ikke hadde hatt elever som hadde problemer med å kunne bevege seg som vanlig. Når han sa dette fikk jeg et inntrykk av at han så på tilpasset opplæring som spesialundervisning. Mitt inntrykk er at tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal oppleve læring med utgangspunkt i sine forutsetninger. Derfor må man også tilpasse selv om en ikke har elever som har store utfordringer med å bevege seg som vanlig. Tilpasningen som Erfaren M2 tar opp her, kan minne om den smale forståelsen til Bachmann & Haug (2007, s. 19) av tilpasset opplæring. Bachmann & Haug (2007) har presentert to tilnærminger til tilpasset opplæring. Disse to tilnærmingene er: vid og smal. Den smale går ut på å ha troen på at enkelte undervisnings- eller arbeidsformer er grunnleggende bedre enn andre for å tilpasse opplæringen. Hvis man praktiserer en smal forståelse av tilpasset opplæring handler det om tiltak rettet mot enkelte elever eller små grupper av elever. Man legger altså til rette for arbeidsformer og læringsinnhold som disse elevene spesielt profiterer på. Den vide tilnærmingen derimot er opptatt av de generelle kvalitetene ved undervisningen og opplæringen. Her er det ikke snakk om spesielle tiltak, men tiltak rettet mot fellesskapet (Bachmann & Haug, 2007, s. 19). Ut ifra dette tolker jeg det som om at, med utgangspunkt i fellesskapet, vi må jobbe mot den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring.

Når man observerer en klasse i kroppsøving kommer det frem at det er det er variasjon blant elevene når det kommer til interesse for faget, erfaringer med bevegelse samt kompetanse i bevegelse. Det finnes elever som ikke opplever noen problemer med å delta i kroppsøvingfaget, men så finnes det også elever som blir sittende å se på eller som kanskje gjør noe annet enn å ha kroppsøving (Standal, 2015, s. 9-10). At elevene blir sittende å se på er noe kroppsøvingslærerne vil unngå i kroppsøvingsundervisningen. Det å bli sittende på sidelinjen og ikke være del av fellesskapet er det motsatte av å bli inkludert i undervisningen. Haug (2014) sier blant annet at dersom en elev ikke blir inkludert i undervisningen er alternativet å være tilskuer. Å sikre deltakelse handler om å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter. Hvis en skal oppnå aktiv deltakelse forutsetter det at elevene er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet samt at elevene er får lov til å nyte av det samme fellesskapet (Haug, 2014, s. 13). Nyutdannet K2 hadde tilpasset undervisningen med å gi tre elever andre oppgaver, enn resten av klassen. De tre elevene hadde hatt turn på en matte, mens resten hadde slåball. Elevene blir da ikke deltakere av fellesskapet, men de får et eget felleskap gjennom aktiviteten. Hvis alternativet er å bli sittende å se på, er det bedre at de praktiserer turn.

Hvorvidt disse elevene da blir en del av felleskapet i klassen kan diskuteres. Som Haug (2014, s. 13) understreket så forutsetter ekte deltakelse at man er i stand til å få lov til å nyte av det samme felleskapet. Ut ifra Backmann & Haugs (2007, s. 19) to tilnærminger kan dette også minne om en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Eleven(e) som får andre tilbud blir derfor ikke en del av felleskapet og til en viss grad ekskludert fra undervisningen til de andre elevene. Dette er et eksempel på en tilpasning som en av informantene mine gjorde, som får fram at det er utfordrende og krevende å gjennomføre og få til tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget.

I den nye læreplanen kommer det frem at elevene skal ha medvirkning når det kommer til undervisningen. Kroppsøving skal blant annet gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2019c). For å skape inkluderende læringsmiljøer er medvirkning sentralt i skolens arbeid. Medvirkning betraktes som en forutsetning for økt deltakelse og læring for elevene, men også medelevene. Medvirkning knyttes også tett opp til samhandling og det å medvirke til at alle kan delta og lære i fellesskap (Berg, 2021, s. 77-78). I kroppsøvfingsfaget dreier elevmedvirkning seg først og fremst om hvorvidt elevene får mulighet til å bestemme innhold eller type aktivitet. Det finnes eksempler på at enkelte elever kan få lede aktiviteter de er gode på (Berg, 2021, s. 81-82). Elevmedvirkning kom også frem i mine informanternes utsagn og flere brukte elever både til å påvirke innholdet og til å lede aktiviteter. Dette er da noe som er i tråd med kroppsøvfingsfagets ideologi. En slik praktisering kan føre til at elevene får være innoen et bredere aktivitetsspekter. En av mine informanter hadde brukt elever både til å instruere i bordtennis og "prakour", dette er aktiviteter som jeg selv ikke har opplevd blitt praktisert i kroppsøvingen, verken som elev eller student. Videre kan denne aktivitetsdiskursen, som jeg var inne på i det første underkapittelet i drøftingen, føre til at flere av elevene finner aktiviteter som de liker og som de muligens vil praktisere også etter endt skolegang. At elevene fikk være med på å forme innholdet i årsplanen ble også tatt opp. Nyutdannet K1 følte at dersom de fikk lov å være med å påvirke så hadde de satt en plan sammen og da var det lettere å støtte seg på den, fordi elevene hadde vært med å utforme den. Dette er noe jeg helt klart ser nytten av da kroppsøvfingsfagets muligens ikke har vært helt likestilt med de andre fagene i skolen. Her vil jeg referere til Hansen & Jagtøien (2001) som trekker frem at kroppsøving først og fremst blir sett på som et fag som skal ta vare på barnas behov for fysisk aktivitet samt være en avveksling fra skolens mer teoretiske læringsarbeid. Med dette i bakhuet er det viktig å huske på at elevene også skal lære noe i kroppsøvingstimene. Det kommer ikke av seg selv å mestre ulike oppgaver og øvelser som setter krav til motoriske ferdigheter, dette er noe som må læres (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 12).

6.3 Opplevelse av deltakelse

Med utgangspunkt i den nye læreplanen, sammenlignet med den gamle, legges det mer vekt på et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter. Det er en dreining mot et mindre idrettsrettet fag, dog idrettsperspektivet fortsatt er ivaretatt ved at det inngår som en del av begrepet bevegelsesaktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Säfvenbom mfl. (referert i Berg, 2021, s. 39) viser at det er de elevene som driver aktivt med konkurranseidrett som opplever kroppsøvfingsfaget som engasjerende og motiverende. Disse elevene er fornøyde med kroppsøvfingsfaget. Elevene som ikke driver med konkurranseidrett på fritiden, er mindre motiverte og mer negative til deltakelse i undervisningen (Säfvenbom mfl. referert i Berg, 2021, s. 39). Da er det kanskje ikke så rart at noen av elevene misliker faget. Forhåpentligvis vil den nye læreplanen legge opp til en undervisning som "treffer" flere av elevene, da fokuset er flyttet litt vekk fra idrettsaktiviteter. Om man makter å endre et fag som har så sterke røtter i idretten spør Aasland et al. (2020, s. 36). Idrettsdiskursen står meget støtt i kroppsøvfingsfaget og det er heller ikke uvanlig at de som utdanner seg til kroppsøvfingslærere liker idrett godt. Selv om læreplanen er endret formidler Aasland et al. (2020) at idrettsaktiviteter fortsatt bør og skal være en del av kroppsøvfingsundervisningen. Det er viktig at idrettsperspektivet ikke skal nedtones på grunn av at noen elever ser ut til å mistrives med slike aktiviteter. De mener at det bør handle om at idrettsaktivitetene ikke skal praktiseres slik som de gjøres i den organiserte idretten (Aasland et al., 2020, s. 36-37). Informantene mine trakk frem de "utrygge elevene" og "de som meldte seg litt ut" av aktivitetene. Disse elevene ble spesielt utrygge når det var konkurranse og høyt engasjementet fra de andre elevene. Nyutdannet K1 understreket at trivselen til disse utrygge elevene ikke var tilstede og at de trakk seg tilbake, noe som videre kunne føre til at de ble ekskludert fra aktivitetene. Flere av informantene hadde også opplevd at ballspill kunne føre til at flere av elevene ble utrygge. I intervjuene ble det også nevnt at noen elever var redde for ball. Berg (2021) argumenterer for at det ikke er noe grunnlag for at ballspill skal ha en så omfattende plass i kroppsøvfingsundervisningen som den har i dag. I den nye læreplanen er verken ballspill eller lagidrett nevnt i læreplanteksten. Så hvorfor ballspill har den sterke posisjonen som den har i dag må derfor bygge på noe annet enn den formelle læreplanen (Berg, 2021, s. 100). Kirk (referert i Berg, 2021, s. 26) mener at en av grunnene til dette kan være at både rekrutteringen av kroppsøvfingslærere og utdanningen av kroppsøvfingslærere er sterkt preget av og orienteres mot praktiske idrettsferdigheter. Kirk mener med dette at vi muligens må endre utdanningen til kroppsøvfingslærerne for å klare og endre den sterke idrettsdiskursen i faget. Den sterke idrettsdiskursen stod muligens ikke så sterkt i praksisen til informantene mine. Dette kom til syne da flere foretrakk og ikke bruke aktiviteter som håndball og fotball, men heller brukte for eksempel basketball fordi andelen elever som drev med dette på fritiden var mindre og elevene stilte derfor

med et utgangspunkt som gjorde at spriket i forutsetningene ble mindre.

I utsagnene til informantene kom det frem at lærerne mente det kunne være flere grunner til at elevene deltok i varierende grad i kroppsøvningsundervisningen. Hvis vi ser på studien til Oliverira (2014) ble "elevene som meldte seg ut" delt i tre grupper: nektelse, stille utkobling og forstyrrende atferd. I denne studien kom det frem at den mest vanlige formen for utmelding var at elevene nektet å delta i kroppsøvningsundervisningen. Det ble nevnt en rekke grunner til at elevene nektet å delta i kroppsøvningsundervisningen, blant annet mangel på gymtøy og forfalskning av skader/sykdom (Oliverira, 2014, s. 69-74). Dette var også noe som informantene mine nevnte i intervjuene. Glemming av gymtøy var det bare Erfaren M1 som nevnte. Han mente at elevene muligens glemte gymtøy fordi man ikke ville ha kroppsøving. Når det kommer til utstyr er kroppsøvningslæreren avhengig av at foreldrene sørger for at elevene har med seg dette. Kroppsøvningslæreren må derfor snakke med foreldrene og oppfordrer dem til å følge opp dette. Det er derfor viktig, i kroppsøvningsfaget, å bygge opp en god argumentasjon samt faglige begrunnelser for de valgene og prioriteringen som blir gjort i faget (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 138). Erfaren M1 mente også at det kunne være andre grunner til at elevene glemte gymtøy. For eksempel at det kunne være fordi elevene syntes det var ubehagelig å bytte i garderoben. Hvis disse grunnene samsvarer med elevenes tanker omkring kroppsøvningsfaget, har læreren et ansvar og en oppgave for å forbedre dette. Dette med kropp og selvbilde kommer også frem i læreplanen for faget. Det står blant annet at elevene skal utforske egen identitet og selvbilde samt forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Jeg tror at fokuset i kroppsøving ligger mye på hva som skjer i gymsalen, men det er viktig å huske på at også garderoben er en del av kroppsøvningsfaget. Elevene bytter tross alt til gymtøy fordi de skal ha kroppsøving. Jeg tror derfor også at det er lett å tenke at læreplanen bare retter seg mot kroppsøvningsundervisningen og det gjør det også forså vidt, men dette med kropp og selvbilde blir kanskje enda mer synlig i garderoben og muligens enda mer sårbart for noen av elevene. En annen grunn som kom frem i Oliverira (2014) sin studie, men også i mine informantenes utsagn var dette med skade. Oliverira (2014, s. 71) nevnte forfalskning av skade/sykdom. Denne problematikken hadde også informantene mine støtt på. For det er ikke alltid så lett å vite om skaden er reel eller om det er en strategi for å unngå og ha kroppsøving. Informantene mine tok opp problematikken om at dersom skaden ikke er synlig er det vanskelig å vite om det stemmer. Dette var en utfordring informantene trakk frem da en skal ta elevene på alvor. Det å legge vekt på å utvikle relasjoner til elevene tror jeg er et særlig viktig tema, spesielt i denne sammenheng, noe også informantene mine var opptatt av.

En annen form for utmelding Oliverira (2014) trakk frem var stille utkobling. Dette handlet om de elevene som deltok i undervisningen, men som ikke var engasjerte. I studien til Oliverira (2014) refererte lærerne til disse elevene som samarbeidsvillige, men ikke motiverte for å lære. Disse elevene hadde et ønske om og ikke bli sett på som forstyrrende. Derfor deltar de med et lavt innsatsnivå og prøver å unngå og bli involverte. Elevene ble ikke sett på som et problem da de ikke forstyrret de andre elevenes læring (Oliverira, 2014, s. 73). Dette kan minne om de som Lyngstad (2010) kaller for "ribbevegsløpere". Her plasserer Lyngstad (2010) de som misliker fysisk aktivitet og kroppslige øvinger. Elevene misliker kroppsøvingsfaget, men forsøker å skjule denne misnøyen. Navnet "ribbevegsløpere" kommer av at elevene løper langs ribbeveggen av gymsalen når klassen har ballspill. De løper frem og tilbake i takt med spillet, elevene er altså med i både angrep og forsvar og følge plikttoppfyllende med i spillet på ytre kant. De er sjeldent elevene får ballen, men de viser heller ikke interesse for å få den. De vil med denne atferden ikke vise at de misliker ballspill, men de vil vise at de er plikttoppfyllende og utføre de oppgaven som kroppsøvingslæreren gir (Lyngstad, 2010, s. 66). "Ribbevegsløpere" er også en form for utmelding i kroppsøvingsfaget, men den er ikke like lett å oppdage da Lyngstad (2010, s. 66) beskriver væremåten til disse elevene som at de ikke vil vise at de misliker ballspill. Dette var også noe informantene mine trakk frem når jeg spurte dem om dette temaet. Flere kjente disse elevene igjen og hadde observert dem, men de ble ikke nevnt i sammenheng med spørsmålet om utmelding. Informantene mine beskrev disse elevene som usikre, men at de ikke ville skille seg ut ved å "nekte" og delta i aktivitetene. Som vi så i resultatkapitlet hadde Erfaren M1 en fyldig beskrivelse av disse elevene og flere av kjennetegnene kan ses i sammenheng med Lyngstads (2010) beskrivelse av elevene. Erfaren M1 mente at det kunne være flere grunner til at elevene ikke involverte seg i spillet. Blant annet at elevene ikke forstod reglene eller at de ikke ser poenget med kroppsøvingsfaget. Erfaren M2 hadde også erfart at elevene gjemte seg litt, at de bevisst prøvde å unngå og få ballen i spillsituasjoner. Videre sa han at det da er hans oppgave å gjøre dem mer trygge i spillsituasjonen og derfor øve mer på for eksempel pasningsøvelser. Her fikk jeg et inntrykk av at Erfaren M2 så på det som sitt ansvar dersom elevene "meldte seg ut" av aktivitetene. Mitt inntrykk er, som nevnt i innledningen, at ansvaret ofte blir skubbet over på eleven. Det er lærerens oppgave å legge opp til en inkluderende undervisning og tilpasse opplæringen til elevmangfoldet, for å kunne gjøre dette er det viktig at alle elevene føler seg som en del av fellesskapet og det gjør de kanskje ikke hvis de ikke er aktivt involvert i aktivitetene.

Hvis elevene ikke føler seg som en del av fellesskapet kan de kjenne på at de ikke er inkludert i undervisningen og at de er på "utsida". Standal (2015) trekker frem bilde av "å være på innsida og utsida". Dette er noe som tyder på at det blir trukket en grense mellom hvilke elever som er "innenfor" og hvilke elever som faller utenfor. En slik grense kan ikke defineres klart og entydig, den

er flytende. Grunnen til at den er flytende er på bakgrunn av at skolen, læreren, elevene og foreldrene har valg. Derfor er det viktig å huske på at en elev kan havne "innenfor" noen ganger, mens den samme eleven havner "utenfor" andre ganger. Her har læreren en viktig rolle og kan påvirke hvem som havner "innenfor og utenfor" (Standal, 2015, s. 10). En faktor som spiller inn på den flytende grensen kan blant annet være elevenes preferanser. En kroppsøvingstime kan en elev oppleve å havne "på innsida" da eleven liker aktiviteten, mens neste gymtime kan samme elev oppleve å være "på utsida" da eleven ikke liker denne aktiviteten like godt. En kan si at dersom man havner "innenfor" er en inkludert i fellesskapet, men dersom en havner "utenfor" er en ekskludert. Inkludering og ekskludering må ses som avhengig av hverandre. Inkludering består av to prosesser hvor den ene er å øke elevenes deltakelse i kulturen, fellesskaper og den ordinære undervisningen, mens den andre er å aktivt motvirke faktorer/forhold som virker ekskluderende (Arnesen, 2007, s. 3). Undervisningen må derfor legges opp til at den inkluderer alle og at elevene havner "på innsida" (Standal, 2015, s. 10). En av faktorene som kunne virke ekskluderende som ble trukket frem i intervjuene var dominerende elever. Erfaren M2 trakk blant annet frem at han hadde erfart at noen elever styrte for mye showet og var opptatt av å sentre til visse personer for da var det mer sannsynlig at laget fikk poeng/vant. Da henvendte informantene seg til elevene som ikke inkluderte medelevene og prøvde å få dem til å forstå at det ikke er spesielt hyggelig å være en type som ikke drar med seg andre. En annen faktor som informantene var bevisst på, var gruppeinndelingen. Erfaren M2 sa blant annet at han prøvde å passe på at laginndelingen ikke ble skjevt fordelt. Her fikk jeg, blant annet, et inntrykk av at han da ville hindre at dominerende elever kom på samme lag. Dette var også noe Erfaren M1 trakk frem når elevene lagde undervisningsopplegg. Da fikk de planlegge alt selv, men selve gruppefordelingen ville han ha på forhånd slik at det ikke kom noen ubehageligheter. Som tidligere nevnt er kroppsøving et synlig fag og det vil derfor være veldig synlig dersom elever opplever å bli ekskludert fra aktivitetene. Synligheten kan virke som en forsterker, særlig hvis en elev opplever å bli ekskludert fra en gruppe dominerende elever (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105). Det var også flere av informantene som hadde opplevd dette i kroppsøvingundervisningen. Nyutdannet K1 følte at presset på å prestere godt gjorde at "utrygge elever" trakk seg tilbake og ikke ville være til bry. Og hvis en da har dominerende elever som blir sure dersom noen bommer på mål eller lignende så understreket hun at den var skummel i gym. For å redusere faren for ekskludering må kroppsøvingslæreren legge til rette for en mer oppgaveorientert læring. En slik læring skal redusere faren for sosiale sammenligninger. Sosiale sammenligninger møter en ofte i en resultatorientert kroppsøving hvor elevene med ulike forutsetninger vurderes, basert på normer (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s.105). De elevene som mestrer faget godt, har gjerne en formening om at en må vinne for å bli sett av læreren. Det er heller ikke ukjent at det å være god i idrett ofte blir forbundet med popularitet. Nyutdannet K2 hadde nylig hatt erfaringer med

to jenter som styrte mye av klassen. De tok mye plass i alle fag, men også i kroppsøving. Hun nevnte for eksempel at alle guttene sentret til dem. Hun hadde da tilpasset ved at alle på laget måtte være borti ballen for å få poeng. En slik praksis er mer inkluderingsvennlig og er i tråd med det Standal (2015) skriver. Han skriver blant annet at inkludering er en prosess hvor skolen og undervisningsmåtene må endres slik at det blir tatt hensyn til alle elevene. Skolen må legge til rette for at alle elevene får delta, lære, oppleve fellesskap og bli hørt. Gjennom inkluderende undervisning skal elevene få oppleve at de er aktive deltaker i et fellesskap. Det vil si at det ikke er nok å bare være til stede, men alle elever bidrar til fellesskapet gjennom å delta (Standal, 2015, s. 16). Det er derfor viktig at kroppsøvingslærerne er observante og bevisste på hvordan de legger opp aktivitetene i kroppsøvingsundervisningen.

Flere av informantene trakk frem relasjoner som viktig for å fremme deltakelse i faget. Dette stemmer godt overens med det Berg (2021, s. 70) skriver om at mellommenneskelige forhold har betydning for å skape inkluderende læringsmiljø. Interaksjonen mellom læreren og elevene har stor betydning for elevenes opplevelser i faget. Det som har betydning for hvorvidt elevene erfarer et inkluderende og/eller ekskluderende kroppsøvingsfag er relasjonene. Noe av det som innebæres i å skape gode relasjoner er at elevene får en opplevelse av at de betraktes som fullverdige medlemmer av arbeidsfellesskapet i faget (Berg, 2021, s. 73-74). Brattenborg & Engebretsen (2015) trakk frem at dersom man skal oppnå en positiv relasjon med elevene er lærerens væremåte og innstilling avgjørende. Elevene har forventninger om at læreren er snill, har humor og godt humør. Disse egenskapene kan bidra til trivsel og trygghet i læringssituasjoner samt til at læreren blir en sosial støtte for elevene. Samtidig er det viktig å huske på at elevene forventer at det blir stilt krav til dem faglig og at kravene er tilpasset forutsetningene deres (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 61-62). Nyutdannet K1 syntes balansen mellom krav og relasjoner kunne være utfordrende. Det er viktig at elevene er trygge på deg som lærer, men så skal en også stille krav til dem og den balansen kunne være vanskelig å få til. Trygghet var også noe som ble nevnt i forhold til relasjoner. Erfaren M2 sa blant annet at relasjoner og at elevene er trygge på deg er viktig for å legge til rette for en inkluderende undervisning samt det å ha struktur i gymsalen. I og med at gymsalen er et så fritt rom kontra klasserommet er man avhengig av å ha god struktur og klare rammer. Erfaren M2 understreket at dersom det sklir ut så forsvinner muligheten til å tilpasse undervisningen. Erfaren K1 trakk også frem viktigheten av struktur og rutiner i gymsalen. Det er viktig at man starter kroppsøvingstimen likt, både for å ha en struktur i undervisningen, men det er også med på å gjøre undervisningen mer forutsigbar for elevene. At undervisningen er forutsigbar er noe som muligens de "utrygge" elevene profiterer på. Nyutdannet K1 hadde blant annet gode opplevelser med å gi de "utrygge" elevene beskjed om innholdet i kroppsøvingsundervisningen i forkant slik at de var litt mer

forberedt. Å gjøre slike grep var noe som hun følte var med på å gjøre at elevene ikke ble så skremte når de kom til kroppsøvingstimen. Muligens bidrar dette grepet til å fremme deltakelsen i faget da disse elevene kan forberede seg mentalt til timen i forkant.

For å tilpasse undervisningen best mulig er det viktig at læreren vet hva elevene kan fra før. Berg (2021) sier blant annet at ved å spørre elevene hva de kan fra før kan man fremme økt grad av deltakelse i faget. Dersom en gjør dette kan læreren i tett samspill med elevene gjøre tilpasninger som er nødvendige (Berg, 2021, s. 81). Dette var noe flere av informantene gjorde. Nyutdannet K1 sa at hun alltid startet et nytt emne med å spørre hva elevene kunne fra før, hva de hadde hatt om det emne og om det var noen av elevene som drev med det. Fordelen med dette er helt klart at man da kan legge opp til en undervisning hvor flere av elevene møter oppgaver ut ifra deres forutsetninger. Dersom man ikke har den samtalen med elevene i forkant, er det umulig å vite hvor elevene står i forhold til de ulike emnene. Jeg tenker det er viktig å ta den praten med elevene, både i fellesskap, men også kanskje med de elevene en vet har litt utfordringer i faget fra før og som man er usikker på hvor står i forhold til dette. Kroppsøvlingslæreren må skaffe seg informasjon om hva elevene er i stand til å gjøre både som enkeltpersoner, men også sammen med andre. Læreren må reflektere over og ta avgjørelser om hvordan undervisningens skal gjennomføres og hvilke tiltak som må iverksettes for å kunne bidra til at den enkelte elev kan utvikle sine ferdigheter, samt kunne se seg selv som en positiv bidragsyter i samvær og fellesaktiviteter (Hansen & Jagtøien, 2001, s. 144). Nyutdannet K2 brukte også elevene aktivt for å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Hun spurte dem mer om hva de likte, og hva de ikke likte samt hvordan hun kunne gjøre undervisningen bedre for elevene. Dette syntes jeg var en god metode da det er elevene vi skal ta utgangspunkt i, deres interesser og forutsetninger. Dette er også i tråd med det Borgen & Engelsrud (2020) trakk frem når de så på språkbruken i den nye læreplanen i kroppsøvingfaget. De hevder at eleven som handlende subjekt var mer fremtredende i LK 06. I læreplanen 2020 understreker dem at det er undervisningen som er subjektet, dette er noe som fører til at elevene kommer mer i bakgrunnen (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16). Derfor er det kanskje enda viktigere nå, med den nye læreplanen, at kroppsøvlingslærerne bevisst tar utgangspunkt i elevenes interesser og forutsetninger. Da blir dialog og samtale med elevene et viktig virkemiddel og for å bruke dette virkemiddelet på best mulig måte er det viktig med gode relasjoner.

6.4 Metodiske begrensninger

Den første metodiske begrensningen jeg vil trekke frem er antall informanter samt varigheten til intervjuene. Jeg gjennomførte seks intervjuer med varierende lengde. Ved en større undersøkelse ville jeg nok anvendt både flere informanter samt økt varigheten på intervjuene. Dette bidrar til å styrke påliteligheten og troverdigheten til undersøkelsen. Som tidligere nevnt hadde jeg tre informanter med erfaring, og tre informanter som var relativt nyutdannet. På tross av dette følet jeg at alle intervjuene bidro til å produsere mye informasjon rundt temaet, og at det både fikk frem likhet og ulikheter mellom lærerne. Likevel opplevde jeg at alle informantene hadde erfaringer og tanker knyttet til tema, og jeg ser derfor ikke på ansienniteten til lærerne som en svakhet i denne oppgaven. En mulig begrensning er hvor utfyllende informantene var i svarene sine. Det var veldig variert hvor mye informasjon jeg fikk fra de ulike informantene til de ulike spørsmålene, noe som medførte at lengdene på intervjuene varierte. Dette er noe som har betydning for kvaliteten av materialet og dermed flere av delene i oppgaven, da noen besvarelser var mer utfyllende enn andre. En annen metodisk begrensning jeg vil trekke frem er min rolle som intervjuer. Jeg vil ikke si at jeg er en erfaren intervjuer, dette kan muligens ha spilt inn på informantenes svar. Dersom jeg hadde vært mer erfaren hadde jeg kanskje fått mer informasjon fra dem. Dette var også noe som jeg trakk frem under delkapittel 4.5.4 Forskerens rolle. Jeg nevnte at jeg opplevde at jeg hadde en viss respekt for informantene mine, da de har mer erfaring enn meg. En annen feilkilde som er verdt å nevne er at resultatene fra intervjuene kan tolkes på flere måter enn det jeg har gjort, og at jeg kan ha hatt en forforståelse rundt problemstillingen som kan ha spilt inn på tolkningen. Dette har jeg også forsøkt å belyse i delen om validitet.

6.5 Implikasjoner

Med en oppgave som denne håper jeg å kunne bidra til at kroppsøvlingslærerne blir mer bevisste på hvordan de tenker rundt elevenes deltakelse i faget, samt at undervisningen blir best mulig tilpasset til elevmangfoldet. I min utdanning savner jeg mer undervisning om tilpasset undervisning i kroppsøvlingsfaget, samt hva en som lærer kan gjøre dersom "elever melder seg ut". Kirk (referert i Berg, 2021, s. 26) skrev at utdanningen av kroppsøvlingslærere er sterkt preget av og orienteres mot de praktiske idrettsferdighetene. I og med at den nye læreplanen har rettet fokuset litt vekk fra idrettsferdigheter nå, må derfor også utdanningen av kroppsøvlingslærere forholde seg til den nåværende læreplanen. En tanke kunne derfor vært å undersøke praktiseringen av den nye læreplanen kontra den gamle, men dette er noe som bør gjøres på et senere tidspunkt, da de fleste skolene fortsatt er i innkjøringen av den nye læreplanen. En annen interessant tanke, som neste steg

kunne dreid seg om, er å undersøke elevenes opplevelse av dette temaet. Hvordan ser de på deltakelsen i faget, og da kanskje spesielt de elevene som "melder seg litt ut" av undervisningen, hvilke tanker har de om organiseringen av faget?

7.0 Oppsummering

For å fremme deltakelse i kroppsøvfingsfaget er det viktig å få mer kunnskap om hvordan kroppsøvfingslærere tenker og handler rundt elevenes deltakelse i faget. Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan kroppsøvfingslærere forstår elevenes deltakelse i faget. Materialet består av intervju med seks kroppsøvfingslærere. Grunnen til at jeg valgte intervju var for å gå i dybden av informantenes erfaringer og tanker rundt temaet. Innsikten i lærernes fortellinger bidrar til å gi en større forståelse for hvordan ulike lærere begrunner sin praksis, og dermed få fram kunnskap om hva som bidrar til og hva som hindrer det å praktisere begreper som tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvfingsfaget. Hovedfunnene i oppgaven er at lærerne har ulike forståelser av tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget. Noen ser på det som svært utfordrende å tilpasse i kroppsøvfingsfaget, mens andre finner store utfordringer i å definere om det er et klart skille mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Flertallet av kroppsøvfingslærerne hadde erfart at elever "meldte seg ut" av kroppsøvfingsundervisningen og syntes det var svært vanskelig å få dem med i undervisningen når de først hadde "meldt seg ut". Vi ser at lærerne blant annet trekker frem bevissthet rundt gruppeinndeling og det å ha gode relasjoner med elevene for å fremme inkludering i kroppsøvfingsfaget. Et av hovedfunnene jeg vil trekke frem er hvordan lærerne forstår elever som er passivt med i undervisningen, "ribbevegsløpere". De fleste av informantene hadde erfaringer med dette temaet, men jeg fikk inntrykk av at de så på disse elevene som deltakende i undervisningen, dersom eleven ikke nektet å være med. Hvis lærerne har denne oppfattelsen av at elevene "nektet", vil det kunne innebære at elevene ikke får den tilpasset opplæringen som de har krav på. Det at lærerne tenker at det er elevene som "nektet" vil muligens kunne medføre at elevene føler seg lite inkludert og gir opp og ikke involverer seg i aktivitetene. At noen elever ble utrygge når de ble brukt konkurranse og når engasjementet fra medelevene var høyt trakk flere av informantene frem. Det gjenstår derfor å se om den nye læreplanen kan endre fokuset og praksisen til nåtidens kroppsøvfingslærere. Målet må jo være at alle elevene deltar og føler seg som fullverdige medlemmer av fellesskapet. Funnene ble drøftet opp mot relevant litteratur knyttet til kroppsøvfingsfaget. I drøftingsdelen delte jeg empirien og litteraturen inn i tre hovedkapittel. Det ene kapitlet tok for seg hvor ansvaret ligger, og ansvaret ligger hos kroppsøvfingslæreren. Det er kroppsøvfingslærerens oppgave å tilpasse opplæringen til elevene og sørge for at alle føler seg inkludert i undervisningen.

Dersom en elev "melder seg ut" av undervisningen ligger ikke ansvaret hos eleven, en må da se på den ordinære undervisningen, om den må endres. Videre tok jeg for meg ideologi vs. praksis som så på hvordan det er kontra hvordan det ideelt sett skal være. Her ble det blant annet trukket frem at tilpasset opplæring høres lett ut i teorien, men i praksis så er det utfordrende å få til. Likevel er det ikke ukjent for kroppsøvingslærerne at elevene kommer til gymsalen med ulike forutsetninger, da de også opplever og erfarer det i andre fag. I kroppsøving jobber elevene muligens mer sammen enn hva de gjør i de andre fagene, og det er derfor utfordrende å tilpasse undervisningen for en stor gruppe. En metode som flere av informantene foretrakk i kroppsøvingsfaget var stasjonsundervisning, da elevene kan få ulike oppgaver på stasjonene. I det siste kapitlet drøftet jeg opplevelse av deltakelse. Her var studien til Oliverira (2014) sentral da hun hadde forsket på hvilke grupper kroppsøvingslærer delte elevene som "meldte seg ut" av undervisningen inn i. Som tidligere nevnt så ikke mine informanter på "ribbevegsløpere" som "elever som meldte seg ut" da disse elevene ikke uttrykte samme atferd som "de som melder seg ut". Sett fra mitt synpunkt er det viktig å få med alle elevene, selv om de kan gi inntrykk av "å nekte" å være med. Jeg er opptatt av at det å tenke at elevene "neker" å delta gir en feedback til oss om hvordan undervisningen er lagt opp, slik at vi ikke må glemme de elevene som ikke gjør seg selv gjeldende på samme måte som de "idrettsflinke" og de som aldri får/spør etter ballen og lignende. De må også bli sett og inkludert i aktivitetene i faget. Hensikten med oppgaven var å utvikle kunnskap om inkludering og på den måten kunne bidra til å skape mer bevissthet om hvordan kroppsøvingslærere handler og tenker rundt elevenes deltakelse i faget. Gjennom fenomenologien har jeg forsøkt å uttrykke meningene til informantene mine rundt temaet. Erfaringene til informantene mine har gitt meg et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av temaet (Thagaard, 2018, s. 36). Jeg har dermed forsøkt å bidra til at kroppsøvingslærere, og andre som finner funnene relevante, kan endre synet og praksisen sin når det kommer til dette temaet. Jeg mener at det er vårt ansvar som kroppsøvingslærere å legge til rette for en undervisning hvor alle elevene er aktivt deltakende på en måte som gir mening for hver og en og som gjør fellesskapet til et "godt sted" å være. At deltakelsen er varierende ut ifra aktivitet, er ikke unaturlig da elevene har ulike preferanser, men alle elevene må få oppleve mestring og læring ut ifra sine forutsetninger i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingsfaget er et viktig fag da det bidrar til å holde elevene i aktivitet og elevene får bruke kroppen på en måte som de ikke gjør i de andre fagene. Dessuten kan kroppsøving være et avbrekk i skolehverdagen, hvor det er mye stillesitting. Faget er viktig for alle, men kanskje spesielt viktig for de elevene som ikke er aktive på fritiden. For disse elevene er kroppsøvingen den eneste arenaen de har til å være aktive, da de ikke driver med fritidsaktiviteter. Det er derfor viktig at kroppsøvingen blir lagt opp på en måte hvor disse elevene får oppleve mestring og glede. Får de gode opplevelser i kroppsøvingsfaget kan det bidra til at de også vil holde seg i aktivitet på fritiden og vi vil da oppnå det som er målet med kroppsøvingsfaget i skolen

som er at faget skal motivere til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil også etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Så for å oppsummere og belyse oppgavens problemstillingen som var: "Hvilke forståelser har lærere i kroppsøving av elevers deltakelse i undervisning?" kan en si at lærerne kategoriserer elevene i to grupper; enten som deltakere i faget, eller ikke. Det å se elevene som deltaker av fellesskapet knyttes til at de er med i aktivitetene, mens det å sitte på en benk og se på, gis en tilskuerposisjon.

8.0 Kilder

- Aasland, E. Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 1, 36-40.
- Arnesen, A., L. (2007). *Inkludering og ekskludering i lys av profesjonsutøvelse i sosiokulturelt perspektiv*. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/312191106_Inkludering_og_ekskludering_i_lys_av_profesjonsutovelse_i_sosiokulturelt_perspektiv_En_studie_av_institusjonelle_relasjoner_og_dilemmaer_i_skolen_Vedlegg_2_til_Sluttrapport_til_Norges_forskningsrad
- Bachmann, K.E. & Haug, P. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G.D. Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*, s. 15-38. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving – med rom for alle: om læring, anerkjennelse, samhandling og utforsking*. Bergen: Fagbokforlaget
- Borgen, J., S. & Engelsrud, G. (2020). *Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20)*. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/8099/7225>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvfingsdidaktikk* (3.utg.) Oslo: Cappelen damm
- Brinkmann, S. & Tanggaard. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brunvand, H. & Gundersen, D., E. (1999). *Idrettspedagogikk* (4.utg.). Tønsberg/Oslo: Landslager Fysisk Fostring i Skolen

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Derås, M. (2014). *Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget? – En kvalitativ undersøkelse av et utvalg elever og læreres syn på tilpasning av organisering, mål arbeidsmåter og innholdet i kroppsøvingstimen*. [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole] <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/219751/Deras2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, T., H. (2006). Innledning: I de enøydes land. I J.K. Breivik (Red.), *Normalitet* (s. 9-23). Oslo: Universitetsforlaget
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I G.Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 96-120). Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hansen, K. & Jagtøien G. L. (2001). *Aktiv læring: fagdidaktikk i kroppsøving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Holter, H. (1996). *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Oslo: Abstrakt forlag
- Kirby, S., L. (2013). The practice and inclusion teaching styles: Student perceived involvement and style preference, self-determined motivation, and needs satisfaction. [Masteroppgave, The University of Wyoming] <https://search.proquest.com/docview/1425282262?pq-origsite=primo>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal akademisk

Lovdata. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1_§1-1

Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesglede i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning Trøndelag* (s. 65-78).

Trondheim: Tapir akademisk forlag

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget

Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik: Spesial pedagogiske utfordringer: en innføring*. Oslo:

Cappelen Damm

Oliveira, N., M. (2014). Teachers' experiences with disengagement in physical education

classes at secondary school level in the Perth Metropolitan Area. [Masteroppgave, Edith Cowan University]

<https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2275&context=theses>

Rage, I. (2011). *"Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn" – En kvalitativ studie av*

inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving. [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole]

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171766/Rage%20v2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Standal, Ø, F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I G.Rugseth (Red.),

Inkluderende kroppsøving (s. 9-23). Oslo: Cappelen Damm akademisk

Tangen, J., O. (2004). *Hvordan er idrett mulig? Skisse til en idretts sosiologi*. Kristiansand:

Høgskoleforlaget AS

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Bergen:

Fagbokforlaget

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg). Oslo: Gyldendal akademisk

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Fagrelevans og sentrale verdier*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2019e). *Kjerneelement*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NDS

NSE Personvern

29.09.2020 09:48

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 748468 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.09.2020, meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021. Lydopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes. Ingen deltagere skal kunne gjenkjennes i publikasjon.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT

Utvalget har taushetsplikt. Datainnsamlingen skal gjennomføres slik at det ikke samles inn identifiserende opplysninger om enkeltelever eller andre tredjepersoner. Vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger om elever må utelates for at taushetsplikten skal være ivaretatt, f.eks. skole, alder, kjønn, landbakgrunn, evt. diagnoser og spesielle hendelser. Det kan være lurt å unngå omtale av faktiske eksempler, og heller snakke om lærernes generelle erfaringer. Vi anbefaler at du minner informantene om dette før intervju.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre deg om at kravene oppfylles, må du følge interne retningslinjer og/eller rådføre deg med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:
nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Tema	Spørsmål	Forslag til oppfølgingsspørsmål
Lærerens kroppsøvingsbakgrunn + organisering	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken utdanning har du? - Hvor lenge har du undervist i kroppsøving? - Hvilket klassetrinn underviser du i kroppsøving? - Hvor mange elever har du i gymsalen om gangen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Etterutdanning i krø - Hvordan ser en "vanlig" undervisningstime ut for deg, kan du beskrive?
Tilpasset opplæring	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om tilpasset undervisning/opplæring i kroppsøving? - Hvordan tilpasser du til elevmangfoldet? - Ser du på tpo som noe ekstra eller har du det implementert i planleggingen av undervisningen? - Tar du hensyn til elevenes fritidsaktiviteter når du planlegger og underviser i kroppsøving, eventuelt hvordan? 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevenes opplevelse av tpo - Hvordan tilpasser du aktivitetene for å få flest mulig elever med?
Elevenes deltagelse	<ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du om at elever ikke deltar i undervisningen, melder seg ut? - Har dette noe med undervisningen/aktivitetene å gjøre? - Ribbevegsløpere – står om i lærebøker, hva tenker du om dette? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis læreren ikke har erfaring med tema, kan jeg komme med en case. - Er det de samme elevene som går igjen, når det kommer til melde seg ut av undervisningen? - Er det elevene/undervisningen som er utfordrende?
Inkludering/Ekskludering	<ul style="list-style-type: none"> - Har du opplevd at elever kan føle seg ekskludert? Kan du fortelle? - Hvilke utfordringer opplever du som lærer med å drive inkluderende undervisning? - Hvordan kan du som lærer legge til rette for inkluderende undervisning? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis læreren ikke har erfaring med elever som melder seg ut, kan jeg spørre om de husker en time hvor alle elevene var med.
Læreplanen	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du den nye læreplanen? - Hvordan er fokuset ditt med tanke på læreplanen kontra ideel undervisning? 	<ul style="list-style-type: none"> - Søkelys på mer aktivitet i den nye læreplanen, tanker rundt dette?

Vil du tilføye noe?

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

“Hvilke forståelser har lærere i kroppsøving av elevenes deltagelse i undervisningen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er undersøke hvilke forståelser kroppsøvingslærere har av elevenes deltagelse/ikke deltagelse i undervisningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave ved Høyskolen på Vestlandet avd. Sogndal. Hensikten med oppgaven er å finne ut hva lærer tenker om elevenes deltagelse i kroppsøvingsundervisningen samt deres erfaringer med å undervise kroppsøving i en skole med elevmangfold. Jeg er opptatt av hvilke tanker lærere har om elever som ikke deltar, som hva lærerne gjør i undervisningen? Jeg er opptatt av hvilke utfordringer og muligheter lærere opplever at de har med å gjennomføre inkluderende undervisning i kroppsøvingstimen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen på Vestlandet avd. Sogndal er ansvarlig for prosjektet gjennom mine veileder Gunn Helen Engelsrud og Sylvia Hole (biveileder). Det er jeg, Bjørg Irene Frøland, som gjennomfører selve forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som kroppsøvingslærer på barneskolen. Dermed er det interessant å lytte til dine erfaringer, opplevelser og tanker rundt dette temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta i dette forskningsprosjektet innebærer det å stille opp til et dybdeintervju sammen med meg, Bjørg Irene Frøland. Det er mitt ansvar å gi deg informasjon med tanke på temaene og hvordan selve intervjuet vil bli gjennomført. Intervjuet vil ha søkelys på dine erfaringer rundt inkludering/ekskludering i kroppsøving. Du velger selv om du vil svare på alle spørsmålene som jeg stiller, men jeg legger vekt på dialog og dine svar kan bli utgangspunkt for nye spørsmål. Av hensyn til din taushetsplikt skal du ikke bruke navn dersom du omtaler enkeltelever eller annen informasjon som kan identifisere elevene. Intervjuet vil gjennomføres med lydopptak, og senere vil bli slettet. Jeg ser for meg at intervjuet vil vare cirka 60 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene vil være Bjørg Irene Frøland (student), Gunn Helene Engelsrud (veileder) og Sylvia Hole (biveileder).

Tiltak som vil bli gjort for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til ditt navn. Navn og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med koder som lagres adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil i tillegg være stengt med passord.

All informasjon om deg vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 14. mai 2021. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg, og
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høyskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høyskolen på Vestlandet avd. Sogndal ved Bjørg Irene Frøland på telefon 92231547 eller epost: bjorgi-froland@hotmail.com. Veileder Gunn Helene Engelsrud telefon 40875564 eller epost guen@hvl.no

HVL sitt personvernombud: Trine Anikken Larsen på epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no eller tlf: 55 58 76 82

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bjørg Irene Frøland (student)

Gunn helene Engelsrud (veileder)

Sylvia Hole (biveileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Hvilke forståelser har lærere i kroppsøving av elevenes deltagelse i undervisningen?*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)