



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Elevers bidrag til tilpasset opplæring i kroppsøving

- Et kvalitativt forskningsprosjekt

Elisabeth Norheim Jensen

ST313L

november 2015



Sammendrag

Fysisk aktivitetsnivå reduseres fra barnehagealder, gjennom skolealder og inn i voksen alder. Inaktivitet er blitt en betydelig faktor for alvorlige helseproblemer. Skolen er den eneste arenaen der samtlige barn kan nås. Kroppsøvfaget skal stimulere til allmenndanning og en aktiv livsstil i et livsløpsperspektiv, og tilpasset opplæring i kroppsøving er avgjørende når det jobbes mot slike mål. Fokuset på elever som aktører handler om at elevene selv er bevisste og autonome, og at de vil kunne påvirke og tilpasse sin egen læring. Med et aktørperspektiv som utgangspunkt ser studien nærmere på hvordan elever bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving for seg selv og for medelever.

Studien er gjennomført som et casestudiedesign med kvalitativ tilnærming. Gjennom deltagende observasjon er en elevgruppe på en fådelt skole observert gjennom fire økter. For å belyse temaet, og aktuelle situasjoner fra observasjonene nærmere, er tre elever intervjuet gjennom semistrukturerte intervju.

Studien viser at handlingene som bidrar til tilpasset opplæring for elevene selv, og for medelever, kan knyttes til innsats, tilpasning av øvelser, bruk av rommet og omgivelsene, valg av motstandere og medspillere, oppmuntring og inkludering. Gjennom intervjuene viser det seg at de aktuelle elevhandlingene er både bevisste og ubevisste. De fleste tilfellene der elever bidrar til tilpasset opplæring er knyttet til individuelle øvelser, men noen eksempler på tilpasninger innenfor fellesaktivitet er også funnet.

Abstract

Level of physical activity reduces from kindergarten, through school age, into adulthood. Inactivity has become a significant factor when it comes to serious health problems. Through school and Physical Education (PE), all children can learn about the value and importance of physical activity. When working for children becoming motivated for a physical active lifestyle, through school years and into adulthood, adapted education in PE is crucial. The perspective of students as actors regards students as autonomous and conscious, with an ability to affect and to adapt the learning for themselves, and for their fellow students. The study examines how students contribute to adaptive education for themselves and their fellow students, in Physical Education.

The study has been conducted through qualitative approach, and case study design. Four sessions of Physical Education has been observed through participant observation method, followed by three semi structured interviews.

The results shows that adapted education through student actions can be related to effort, customizing exercises, how to use the room or surroundings, choosing fellow players and opponents, encouraging and inclusion. Actions are both conscious and unconscious and most of them take place in individual exercises.

Førord

Når jeg nå avslutter min masteroppgave kan jeg se tilbake på en utfordrende tid som i blant har vært slitsom, men først og fremst spennende og lærerik.

Det er mange som skal ha ære for at jeg er kommet i havn, som har vist interesse for prosjektet og som har støttet meg underveis.

Først må jeg takke elevene jeg fikk lov til å være sammen med, og de som stilte til intervju. Takk for entusiasme og interesse, og for alt dere har lært meg.

Min dyktige veileder, Jessica, skal også ha en stor takk. Du har vært utrolig fleksibel og har vist forståelse for min travle hverdag med jobb og familie, spesielt i innspurten. Takk for gode spørsmål, støtte og konstruktiv og nyttig veiledning! Jeg setter virkelig pris på at du ønsket å følge meg hele veien.

Jeg må også takke mine foreldre, svigerforeldre, og min kjære søster og hennes familie for støtte og oppmuntring. Tusen takk for at dere har stilt opp for meg og for familien min i en hektisk tid.

Johannes, Sondre og Håvard, takk for tålmodighet og for omsorg. Dere fyller hver dag med masse energi og humør. Takk for hjelp til å koble av med puslespill og vitseblader i hektiske tider! Nå skal vi spille fotball, kjøre reserbil, gå i Elgskogen og kose oss...

Ole Ragnar, min kjære mann, uten deg hadde ikke dette vært mulig å gjennomføre. Takk for at du har støttet meg, også med verdifull kunnskap og nyttige tips. Det er du som har holdt hjulene i gang på hjemmebane. En ydmyk takk for at du har holdt ut!

Elisabeth Norheim Jenssen

Valnesfjord, november 2015

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	4
Figuroversikt	6
Vedlegg	6
1 Innledning	7
1.1 Tema for oppgaven	8
1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.1.2 Aktuelle begreper og avgrensninger	11
1.2 Oppgavens oppbygning	12
2 Teorigrunnlag	13
2.1 Helse og fysisk aktivitet i dagens samfunn	13
2.2 Tilpasset opplæring	14
2.3 Kroppsøvfagets særtrekk	17
2.3.1 Et historisk perspektiv	17
2.3.2 Mål og legitimering	18
2.3.3 Utfordringer	19
2.4 Aktørperspektivet	21
2.4.1 Handlinger i et systemperspektiv	21
2.4.2 Elever som aktører	22
2.4.3 Elevmedvirkning	24
2.5 Handlingsteori	25
2.6 Motivasjon	27
3 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	32
3.1 Hermeneutikk	33
3.2 Kvalitativ forskningsmetode	36
3.3 Casedesign	37
3.4 Metode	38
3.4.1 Deltagende observasjon	39
3.4.2 Intervju	46
3.5 Godkjenning og informert samtykke	52
3.6 Dataanalyse	52
3.6.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)	54
3.6.2 Gjennomføring av analysearbeidet	55

3.7	Etiske aspekter	57
3.7.1	Etiske problemstillinger i undersøkelsens forløp	58
3.8	Kvalitetssikring.....	60
3.8.1	Pålitelighet.....	60
3.8.2	Gyldighet.....	62
3.8.3	Generaliserbarhet.....	64
4	Resultater og drøfting	65
4.1	Kortfattet beskrivelse av de fire observasjonsøktene	66
4.2	Elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for eleven selv	70
4.2.1	Innsats.....	70
4.2.2	Tilpasning av øvelser	74
4.2.3	Bruk av rommet og omgivelsene	76
4.2.4	Valg av motstander og medspiller.....	78
4.3	Elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for medelever.....	80
4.3.1	Oppmuntring	80
4.3.2	Inkludering	82
4.3.3	Tilpasning av øvelser	84
5	Konklusjon.....	86
5.1	Elevers bidrag til tilpasset opplæring i kroppsøving	86
5.2	Refleksjoner rundt det gjennomførte forskningsarbeidet	88
5.3	Betydningen for praksisfeltet og videre forskning	89
6	Referanseliste.....	90

Figuroversikt

Figur 1. Tilpasset opplæring ut i fra Håstein og Werner (2014)og Kunnskapsløftet (K06). ...	16
Figur 2. Ulike perspektiver på handlinger i skolen (etter (Nordahl, 2010) 2010: 129).....	22
Figur 3. Ulike former for motivasjon med de fire graderingene innefor ytre motivasjon. Etter modell av Deci & Ryan (2002).	29
Figur 4. Skjematisk fremstilling av aktuelle perspektiver på motivasjonsteori og sammenhengen mellom disse og aktørperspektivet.	30
Figur 5 Hermeneutisk spiral.....	34
Figur 6 Stegvis-deduktiv induktiv metode etter Tjora (2012).....	55
Figur 7. Skjematisk fremstilling av de kategorier som presenteres under resultater	65

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til skole med forespørsel om deltagelse i studien

Vedlegg 2: Informasjon med samtykkeerklæring til foreldre

Vedlegg 3: Intervjuguide

1 Innledning

Jeg har tre små barn som elsker å leke, som utfordrer seg selv og hverandre på stadig nye områder. De hopper og løper, ruller og danser og klatrer. Det er ikke vanskelig å se og forstå at menneskekroppen er konstruert for bevegelse. Barneårene med mye tid i barnehage er i stor grad preget av fri lek, læring gjennom lek og mye fysisk aktivitet, mens årene i skolen og videre utover i livet i større grad bærer preg av stillesittende læringsaktivitet og mindre fysisk aktivitet (Mathiesen, 2015; Sigmund, 2007).

Det er lite diskusjon rundt effekten av økt fysisk aktivitet på fysisk form, men flere studier mener å se positiv effekt av fysisk aktivitet på flere andre områder. Motorisk utvikling, konsentrasjonsevne og skoleprestasjoner, samt mental helse og selvbilde er områder som utvikles i positiv retning gjennom fysisk aktivitet (Ericsson, 2011; Ommundsen, 2013). Gjennom kroppsøvfingsfaget er fysisk aktivitet en del av norsk grunnskole. De to første setningene om kroppsøvfingsfagets formål i Læreplanen K06 er formulert slik: ”Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse”(Utdanningsdirektoratet, 2012, p. 2). Målsetningen er omfattende. Den understreker at kroppsøvfingsfaget skal være et bidrag i folkehelsearbeidet, men på bakgrunn av den nevnte forskningen vil konsekvensene av økt fysisk aktivitet kunne bli enda større. Ommundsen (2013) argumenterer for at kroppsøving er et allmenndannende fag gjennom at det utvikler fysisk-motoriske ferdigheter som igjen er avgjørende praktisk kunnskap når det gjelder barns interaksjon med omverden, i læring, og i utvikling av bevissthet om seg selv og om kroppen. Kroppsøvfingsundervisningen skal også lære elever å vurdere kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelse, helse, ernæring, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012). Om slike mål skal nås må undervisningen treffe hver enkelt elev og oppleves som meningsfull og viktig for hver enkelt elev. For å klare å opprettholde fysisk aktivitet er det avgjørende å kjenne på verdien ved å drive aktiviteten (Manger, 2015). Alle elever er ulike med ulike forutsetninger for fysisk aktivitet. Prinsippet om tilpasset opplæring må omsettes til praksis dersom en skal lykkes i et slikt prosjekt og dersom alle skal kjenne på verdien av å være fysisk aktiv.

I opplæringsloven §3.1 er tilpasset opplæring nedfelt som en lovfestet rett for samtlige elever i norsk skole. Hvordan går man fram for å legge til rette for at hver enkelt i løpet av en liten kroppsøvingstime eller to skal oppleve både utfordring og mestring, og ikke minst lære noe?

Hvor mye og hva kan man egentlig styre og tilrettelegge som lærer? Hvordan kan man få til undervisning som oppleves meningsfull og inspirerende for elevene? Og vil ikke elevene selv være med å påvirke lærings situasjonen?

1.1 Tema for oppgaven

Som et overordna tema for det gjennomførte forskningsprosjektet står folkehelseperspektivet. Den negative utviklingen av fysisk form i befolkningen er en sterk begrunnelse for hvorfor jeg anser kroppsøving som et viktig fag, og ikke minst hvorfor tilpasset opplæring i kroppsøving er så sentralt. Samtidig er kroppsøving som et allmenndannende fag også viktig å ivareta. Tilpasset opplæring er helt sentralt, og streben etter å få dette til i praksis er avgjørende for å nå de omfattende målene som er nevnt innledningsvis, som man skal jobbe mot i faget.

Som et sosialt fag med kroppen, praktiske handlinger og bevegelse som selve essensen, er kroppsøving spesielt utfordrende både for elever, og for lærere som skal få iverksatt tilpasset opplæring. For å bruke et idrettslig uttrykk kan man si det slik at det er helt sentralt å «spille på lag med elevene» i disse timene, så vel som i alle andre timer der læring skal foregå. Om man ser på kroppsøvingfaget som et lagspill der man som lærer skal jobbe mot å «spille elevene bedre», hvordan bidrar da elevene selv i dette lagspillet? Hvordan kan man som lærer slippe elevene til i større grad slik at de selv får være med på å «styre spillet»? Eller hvordan kan man som lærer jobbe for at elevene skal bli mer aktive i spillet og ta mer ansvar selv? Når jeg her snakker om elever som spillere, handler det i overført betydning om at alle spillere innenfor enhver idrett har forskjellig spisskompetanse, ulike egenskaper, og hver sin stil. Det er også viktig å huske på at ulike utøvere har hver sine greiner, som igjen kan være både lagidrett eller individuell idrett.

Med utgangspunkt i en elevgruppe på en fådelt skole har jeg sett nærmere på hvordan elevene selv er med på å bidra til tilpasset opplæring i kroppsøving. Det er forsøkt å finne ut mer om hva som skjer i kroppsøvingstimene, hvordan elevene selv er deltagende og aktive når det gjelder å påvirke lærings situasjonen for seg selv og for medelevene. Gjennom å observere elevene i aktivitet og prate med disse underveis, har målet vært å finne ut mer om hvordan man kan bruke elevene selv som ressurser i eget læringsarbeid i kroppsøving. I bunn og grunn er alle elevene individer med ulik bakgrunn, ulike erfaringer og interesser. Dette innebærer at

alle elevene vil forstå den samme situasjonen ulikt og ikke minst vil elevene oppfatte en hver situasjon på en annen måte enn hva læreren gjør. Læring foregår i den enkelte elev, det er eleven selv som lærer (Nordahl, 2010). Dette er elementer man må være bevisst på i undervisningen. Hvordan man som lærer oppfatter elevs holdninger og handlinger vil ikke alltid samsvare med deres egne oppfatninger. Men *forståelse* for elevenes tanker og meninger, og handlinger er viktig da disse har konsekvenser for læring og undervisning (ibid.).

Gjennom prosjektperioden er det gjennomført observasjon av kroppsøvingstimer for å finne de elevhandlingene som bidrar til tilpasset opplæring. Det er også gjennom samtaler og elevintervjuer forsøkt å fange opp elevenes tanker om de aktuelle handlingen og situasjonene rundt disse. De funnene som kommer frem i samtale med enkeltelever vil ikke være en fasit for hva som er den beste metoden for en gitt aktivitet. Snarere vil alle observasjonene, samtale og intervjuene kanskje bidra til forståelse for elever som sentrale aktører i opplæringen, til å gi noen føringer for hvordan man bedre kan utnytte elevene som ressurser i undervisningen og hvordan man kan bli flinkere til elev-lærersamarbeid. Det å gjøre elevene bevisste på sin egen rolle og viktigheten av denne vil også være vesentlig.

Gjennom oppgaven ønsker jeg å bidra til å gi kroppsøvingfaget et løft. Selv anser jeg faget som en viktig del av dagens skole, spesielt ut i fra nettopp det faktum at det er den eneste arenaen der samtlige barn er i regelmessig fysisk aktivitet. Dersom prosjektet kan munne ut i noen meningsfulle perspektiver på tilpasset opplæring i kroppsøving som igjen kan bidra til mer kunnskap om tilpasset opplæring i kroppsøving og i neste omgang til at flere får et bedre faglig tilbud, vil jeg ha lykkes i større grad enn jeg kanskje tør å håpe på. Uavhengig av om jeg lykkes med dette eller ikke, så har prosjektet gjort meg til en mer bevisst lærer og idrettspedagog med mer kunnskap om kroppsøvingfaget og om elevens rolle som bidragsyter til tilpasset opplæring. Ut i fra temaet som nå er beskrevet vil jeg videre presentere prosjektets problemstilling, samt forskningsspørsmål og aktuelle begrepsavklaringer og avgrensninger som er gjort i forkant og underveis i arbeidet.

1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som idrettspedagog og tidligere kroppsøvingslærer ble det naturlig å ta utgangspunkt i nettopp kroppsøving og se på hvordan man kan få mer innsikt i elevenes rolle i timene. Ofte tenker man som lærer at man skal legge til rette for at elevene skal få påvirke (elevmedvirkning). Jeg ønsker i studien å begynne i andre enden: å se på hvordan elevene

bidrar allerede før man bevisst legger til rette for konkret elevmedvirkning. Dette kan i seg selv kanskje si noe om, eller gi noen føringer for hvordan man videre kan legge til rette for flere elevbidrag og elevmedvirkning. Motivasjonen som ligger til grunn for gjennomføring av masterstudie med denne fordypningen kan skisseres i tre punkter:

- 1) Motivet har vært å løfte frem kroppsøvningsfaget som et viktig fag og et viktig bidrag til folkehelsearbeidet.
- 2) Et faglig mål for studien er å søke etter mer kunnskap om kroppsøving, kunnskap som kan anvendes i refleksjon og i praktisk tilrettelegging for tilpasset opplæring i faget da gjennomgang av tidligere forskning tyder på at det har vært lite fokus på akkurat dette temaet ut i fra aktørperspektivet.
- 3) Et personlig mål har vært å bli en mer motstandsdyktig kroppsøvingslærer som kan begrunne fagets relevans og viktighet, og reflektere mer bevisst rundt hva tilpasset opplæring i kroppsøving vil være for hver enkelt elev i en gruppe.

Gjennom den skriftlige masteroppgaven ønsker jeg å gi en fyldig beskrivelse av prosjektet, samt å presentere kunnskap som også andre vil kunne nytte godt av i sin praksis. Følgende problemstilling ble formulert for prosjektet:

Hvordan bidrar elever som bevisste aktører til tilpasset opplæring i kroppsøving?

Gjennom observasjon og intervju er problemstillingen undersøkt nærmere. For observasjonene ble det formulert to forskningsspørsmål som skulle være styrende for de valg som ble tatt underveis i observasjonsøktene.

1. *Hva kjennetegner elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for eleven selv?*
2. *Hva kjennetegner elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for medelever?*

Forskningsspørsmålene var også utgangspunkt for samtalene med elevene underveis i observasjonstimene, for utforming av intervjuguiden til elevintervjuene i etterkant av observasjonene og ikke minst for gjennomføringen av elevintervjuene. Samtaler og elevintervju skulle se nærmere på elevenes bevissthet knyttet til det som foregår også i kroppsøvingstimene og hva de tenkte om å være bidragsytere til tilpasset opplæring i kroppsøving, da dette er viktig på veien mot målet om inspirerte elever som ser viktigheten av og ønsker å være fysisk aktive i et livsløpsperspektiv.

Ut i fra studiens bakgrunn, temaet som er gjort rede for og den formulerte problemstillingen vil jeg videre kort utdype begreper som vil være sentrale i oppgaven og avgrensinger knyttet til disse.

1.1.2 Aktuelle begreper og avgrensninger

Dette avsnittet beskriver nærmere sentrale begreper i oppgaven, samt hvordan de forstås i oppgavens sammenheng og hvordan de er avgrenset der dette har vært nødvendig.

Bevisste aktører. Eleven som en bevisst aktør handler om at elevene ikke er ”tomme kar som skal fylles med kunnskap”, men ”tenkende, handlende og villende individer med kunnskaper, erfaringer og opplevelser som anvendes og dannes i hverdagen” (Nordahl, 2010, p. 10). Eleven vil alltid være en aktør i eget læringsarbeid. Samtidig er det ikke slik at elevene selv er ansvarlige for sin egen læring. De voksne i opplæringsystemet er ansvarlige for å legge til rette for læring og utvikling, men gjennom å ta hensyn til elevene som sentrale og bevisste aktører i eget læringsarbeid og å utnytte dette for best mulig tilpasset opplæring for hver enkelt vil man kunne få til et mer fruktbart lærer-elevsamarbeid (Nordahl, 2010).

Bidra. Når oppgaven tar for seg elevene som bidragsytere og når problemstillingen bruker *bidra* er dette forlengelsen av nettopp det som beskrives over. Elevene spiller en rolle når det gjelder egen læringssituasjon også i kroppsøving. Håstein og Werner (2014) beskriver hvordan man ofte ser på tilpasset opplæring som noe som lærere kan realisere for sine elever ved å ta i bruk de best egnede metodene og organisere undervisningen på bestemte måter. Kunnskapsløftet 06 (K 06) sier om tilpasset opplæring, under *Prinsipper for opplæringen* der skolens regelverk sammenfattes, at ”Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål” (Saabye & Fors, 2013, p. 27). Her kommer det frem at elevene selv skal kunne bidra til tilpasset opplæring gjennom å bidra i fellesskapet. I oppgaven skal elevenes rolle i fasen når læringsaktiviteten utøves belyses nærmere.

Tilpasset opplæring. Dette er et lovfestet grunnleggende prinsipp for all opplæring. I opplæringslovens § 1.-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette gjelder for alle elever, for all opplæring og det viser til et mer omfattende område enn bare undervisningen (Håstein, 2014). K 06 sier om tilpasset opplæring at ”Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn

skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med faget i et inkluderende læringsmiljø” (Saabye & Fors, 2013, p. 27). Tilpasset opplæring er innenfor kroppsøving også grunnleggende for undervisningen, på samme måte som innenfor all opplæring slik opplæringsloven slår fast.

Elevhandling. Utgangspunktet for prosjektet er at elevene gjennom sine egne handlinger bidrar til tilpasset opplæring. Det er disse handlingene oppgaven ønsker å fokusere på, de handlingene som elevene selv tar initiativ til uten direkte instruksjon fra læreren, men som en følge av de forberedelsene, instruksjonene og føringene som ligger til grunn. Elevene selv velger hvordan de vil handle ut i fra de gitte rammene og vil foreta egne valg og justeringer underveis i aktivitet, justeringer der det ser ut til at aktiviteten eller andre elementer som er en del av situasjonen tilpasses i en eller annen slags form ut i fra elevens egne vurderinger der og da. Med utgangspunkt i en induktiv tilnærming til feltet er handlingene ikke nærmere spesifisert forut for observasjonene. Observasjonene skulle avdekke hvilke handlinger det kunne være snakk om. De aktuelle begrepene som kort er gjort rede for beskrives nærmere i teorikapitlet (kapittel 2), i tilknytning til sin relevante teoretiske sammenheng. Men før teorien presenteres vil oppgavens oppbygning beskrives nærmere.

1.2 Oppgavens oppbygning

Videre vil oppgaven gjøre rede for relevant teori knyttet til studien (Kapittel 2). I det følgende kapitlet om forskningsdesign og metode (Kapittel 3) beskrives den helhetlige planen for forskningsprosjektet, samt metodetilnærming og innsamlingsmetode, gjennomføringen av prosjektet og av analysearbeidet. Etske betraktninger blir også behandlet til sist i dette kapitlet (3.7). Under kvalitetssikring (Kapittel 3.8) drøftes prosjektets pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Videre presenteres og drøftes resultatene (Kapittel 4) før forskningsprosjektet under konklusjon (Kapittel 5) oppsummeres. Her trekkes det også frem noen tanker rundt videre arbeid knyttet til temaet.

2 Teorigrunnlag

Teori er ”generelle påstander om virkeligheten” (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, p. 45). Mens data er konkrete representasjoner av sosial virkelighet, er teori en abstraksjon av samme virkelighet, et uttrykk for generell kunnskap om og antakelser av virkeligheten (ibid.). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevant teori for studien. Først ser jeg nærmere på tilstanden i dagens samfunn hva gjelder helse og fysisk aktivitetsnivå som en viktig bakgrunn for kroppsøving. Deretter behandles tilpasset opplæring generelt og knyttet til kroppsøving, før jeg ser nærmere på kroppsøvingsfagets særtrekk. Videre kommer jeg inn på aktørperspektivet som er utgangspunktet for studien og teorier om handling, før jeg går nærmere inn på motivasjon som et viktig grunnlag for all handling.

2.1 Helse og fysisk aktivitet i dagens samfunn

Dagens samfunn har stort fokus på helse, fysisk aktivitet og trening. Parallelt med et økende fokus på dette er utviklingen i folkehelsen negativ. Vi beveger oss stadig mindre, kroppen, som fremdeles er til for å brukes, svekkes, og inaktivitet er på verdensbasis blitt den fjerde største risikofaktoren når det gjelder sykdom av ikke-smittsomme arter (Departementene, 2004). Utfordringene knyttes i stor grad opp i mot en utvikling der den daglige fysiske aktiviteten eller *hverdagsaktiviteten* er redusert, blant annet gjennom betydelig effektivisering og forenkling av daglige gjøremål, gjennom teknologiske nyvinninger og utstyr som gjør hverdagen enklere. Hverdagsaktivitet kan beskrives som «fysisk aktivitet som gjøres i forbindelse med daglige gjøremål, som å gå i trapper, åpne dører, gå eller sykle til og fra jobb, skole, barnehage, butikk, og fritidsaktiviteter, husarbeid, hagearbeid m. m» (Nerhus, 2011). Den fysiske aktiviteten som tidligere var en del av hverdagsaktiviteten må i dag erstattes av trening som i denne sammenheng kan beskrives som fysisk aktivitet *ved siden av* daglige gjøremål (Departementene, 2004; Mjaavatn, 2004).

I 2004 utarbeidet WHO ”Global strategi for kosthold, fysisk aktivitet og helse”. De omtalte den negative utviklingen i folkehelse og vektøkning som en global epidemi som ville få store og negative følger for folks helse. Medlemslandene ble oppfordret til å utforme egne strategiplaner, og i 2005 presenterte Helsedirektoratet i Norge i forlengelsen av dette, ”Handlingsplan for fysisk aktivitet”, for perioden 2005-2009. Handlingsplanen presenterte en

nasjonal mobilisering med konkrete tiltak som skulle fremme fysisk aktivitet og begrense faktorer som førte til fysisk inaktivitet. Barnehage, skole, arbeidsplass, nærmiljø og fritid var arenaer som ble trukket frem som viktige for å få gjennomført handlingsplanen. Disse arenaene ble presentert som spesielt sentrale da det er her mesteparten av dagen tilbringes (Departementene, 2004). Handlingsplanen fra 2004 understreket også viktigheten av å etablere et såkalt overvåkingssystem for fysisk aktivitet i den norske befolkningen som kunne se på utvikling over tid (ibid.). Første del av dette arbeidet var en kartlegging av fysisk aktivitet i den voksne befolkningen, gjennomført i 2005-2006. Denne første kartleggingen fikk navnet Kan1 (Helsedirektoratet, 2008). Tilsvarende kartlegging ble også gjennomført blant barn og unge ("ung Kan1"), da med fokus på 9- og 15-åringer (ibid.). Kartleggingen viste at 70% av 9-åringene tilfredsstilte anbefalingene for fysisk aktivitet, mens tilsvarende for 15-åringer var 50% (Helsedirektoratet, 2008). En videreføring av "ungKan1" kom med kartleggingen "ungKan2" fra 2011. Her ble også norske 6-åringer inkludert. "UngKan2" viste ingen endring i fysisk aktivitet blant 9- og 15-åringer. For 6-åringer kom det frem at 90% tilfredsstilte de nasjonale anbefalingene (Helsedirektoratet, 2012). Rapporten konkluderte med at tiltakene iverksatt gjennom "Handlingsplan for fysisk aktivitet" fra 2004 ikke hadde vært tilfredsstillende. UngKan2 presenterte også *stillesitting* som et nytt, stort og stadig økende problem. Dette viser til den tiden man sitter stille eller er i ro i løpet av den tiden man er våken. Rapporten beskrev at norske barn i alderen 6, 9 og 15 år satt stille henholdsvis 50, 60 og 70% av dagen (Helsedirektoratet, 2012). Tallene fra 2011 viser at nedgangen i fysisk aktivitet er stor gjennom barne- og ungdomsårene. De viser også at den sterke nedgangen skjer i perioden fra elevene begynner på skolen til de går ut grunnskolen. Viktigheten av fortsatt økt fokus på fysisk aktivitet i grunnskolen, og økt praktisering av fysisk aktivitet i skolen er tydelig.

2.2 Tilpasset opplæring

Formuleringen tilpasset opplæring kom inn i norsk lovverk i 1975, men fremdeles diskuteres det hva dette innebærer og hvordan det skal praktiseres, både i skolen, i politikken, og i pedagogiske fagmiljøer på universitets og høyskoleplan (Håstein, 2014). Begrepet tilpasset opplæring omtales ofte synonymt med individorientert undervisning, noe som gjerne innebærer at hver elev bør ha et eget, individuelt tilpasset opplegg (ibid.). Opplæringsloven er det overordnede lovverket for norsk skole og all opplæring. Denne ble først vedtatt i 1998 og

trådte i kraft fra skoleåret 1999-2000. I §1-3. understrekes det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Håstein og Werner (2014) hevder at prinsippet om tilpasset opplæring handler om at alle skal ha nytte av å gå på skolen. Skolen skal legge til rette for at elever får utvikle seg som mennesker, tilegner seg faglig kunnskap og får oppleve sosialt fellesskap, uavhengig av bakgrunn. De omtaler videre prinsippet om tilpasset opplæring som et politisk prinsipp som gir uttrykk for de ambisjoner nasjonale og formelle organer har for skolens virksomhet. Skogen (2012b) sier at norske skolepolitiske føringer er ambisiøse og at målet om tilpasset opplæring innenfor all opplæring, sammen med målsetningen om en inkluderende skole, er uoppnåelig, men likevel et «utmerket trianguleringspunkt» i navigeringen mot en bedre skole.

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må dermed ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. Omsorg og omtanke formidles ikke alene ved leveregler. Læreren må bruke både variasjonene i elevenes anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling. (Saabye & Fors, 2013, p. 12)

Sitatet over er hentet fra *Generell del* i Kunnskapsløftet av 2006 (K06), der verdigrunnlaget og menneskesynet i læreplanen utdypes. Sitatet beskriver hvordan skolen og lærer skal legge til rette for tilpasset opplæring, men også at elevenes anlegg og uensartethet skal brukes som en ressurs for utvikling for alle.

Kravet om tilpasset opplæring oppleves av både skole og den enkelte lærer som vanskelig å innfri. Håstein og Werner (2014) foreslår at personalet på skolene må jobbe kontinuerlig med å utdype hvilke betydning prinsippet om tilpasset opplæring har innenfor hvert fag, for så å kunne utvikle et tilbud om tilpasset opplæring og så utføre dette i praksis. Tilpasset opplæring handler om at innholdet i opplæringen må være så variert og fleksibelt at alle har muligheten til å lære og til å utvikle seg. Læreren står i en sammenheng der de møter kryssende forventninger fra mange ulike hold: elevenes behov og interesser, skoleledelsens anvisninger, krav fra de foresatte, pedagogiske moteretninger, holdninger fra media, og anvisninger og målsetninger fra læreplanene. Dersom skolene har utarbeidet et felles verdigrunnlag for sin praksis, er det større sjanse for at utøvelsen av ulike oppgaver i skolen, samsvare i større grad. Om et slikt verdigrunnlag er tydelig nok vil dette kunne gjelde også uavhengig av situasjon eller hvilket nivå i organisasjonen man befinner seg på. Et slikt verdisset vil også gjøre den

enkeltes lærers praksis enklere (Håstein, 2014). Men hva er tilpasset opplæring når det gjelder kroppsøvningsfaget? De nevnte trekkene kan overføres til kroppsøvningsfaget. Når det gjelder at alle skal ha nytte av å gå på skolen, kan man tenke at alle skal ha nytte også av kroppsøvningsfaget. Det skal ikke være et rekreasjonsfag i seg selv der elever får bevege seg noen timer mellom mange de mange teorifagene, men faget skal ha en nytteverdi. Kroppsøvningsundervisningen skal jobbe mot de konkrete lærings- og kompetansemål. Kroppsøvningsundervisningen skal tilrettelegges slik at elever får utvikle seg som mennesker, tilegner seg faglig kunnskap og får oppleve sosialt fellesskap, uavhengig av bakgrunn (ibid.). Kan det tenkes at vellykket kroppsøvningsundervisning av mange er synonymt med høy aktivitet i den enkelte timen, fremfor at man fokuserer på de gjeldende læringsmål?

Prinsippet om tilpasset opplæring som et politisk prinsipp gir uttrykk for de ambisjoner nasjonale og formelle organer har for skolens virksomhet. Her kan man trekke frem kroppsøvningsfagets plass i Handlingsplanene for fysisk aktivitet der fagets viktighet understrekes nettopp fra statlig hold (Departementene, 2004). Kunnskapsløftet trekker også fysisk aktivitet frem under overskriften «Motivasjon for læring og læringsstrategier», i «Prinsipper for opplæringen»: ”Fysisk aktivitet fremmer god helse og kan bidra til større motivasjon for læring” (Saabye & Fors, 2013, p. 26).

I tabellen under er tilpasset opplæring presentert gjennom de sentrale elementene som er trukket frem i teksten over. Oversikten viser hva som menes med tilpasset opplæring i studien og vil bli trukket frem igjen i kapittel 6 der resultatene drøftes ut i fra studiens problemstilling.

Tilpasset opplæring		
Tilpasset opplæring handler om at:	Opplæringen skal tilpasses:	Ressurser for alles utvikling og allsidig utvikling:
<ul style="list-style-type: none"> -Alle skal ha nytte av å gå på skolen -Skolen skal legge til rette for at elever får <ul style="list-style-type: none"> - utvikle seg som mennesker - tilegne seg faglig kunnskap - oppleve sosialt fellesskap uavhengig av bakgrunn 	<ul style="list-style-type: none"> - Fagstoff - Alder - Utviklingsnivå - Den enkelte elev - Den sammensatte klasse 	<ul style="list-style-type: none"> - Variasjonene i elevenes anlegg - Uensartetheten i klassen - Bredden i skolen
(Håstein, 2014)	(K06)	(K06)

Figur 1. Tilpasset opplæring ut i fra Håstein og Werner (2014) og Kunnskapsløftet (K06).

2.3 Kroppsøvfingsfagets særtrekk

Kroppsøvfingsfaget kan identifiseres gjennom flere karakteristiske trekk som skiller det fra andre fagområder. I dette kapitlet vil jeg ta for meg en del slike områder, områder som er vesentlige knyttet til det gjennomførte prosjektet. Kirk (2010 i Svendby, 2013) mener at kroppsøvfingsfaget er en idé mer enn et naturgitt fenomen og dermed er det helt sentralt å se på hva som kjennetegner faget: hvilke verdier trekkes frem igjennom kroppsøving og hvilke diskurser er det som har vært og er gjeldende? Først skisseres fagets historiske bakgrunn, da denne er sentral for fagets utvikling. Denne sier også mye om fagets idé. Deretter presenteres ulike retningers meninger om fagets mål og legitimitet, utfordringer knyttet til kroppsøvfingsfaget beskrives nærmere.

2.3.1 Et historisk perspektiv

Sett i et historisk perspektiv har kroppsøving vært en del av norsk skole siden 1848 (Zoglowek, 2012). Før dette var fysisk aktivitet og lek ansett som en naturlig del av barns hverdag, og å oppmuntre til bevegelse og kroppslig utfoldelse utover dette ble ansett som høyst unødvendig og i ytterste tilfelle synd (ibid.). Kroppsøving ble først innført i byskolene i 1848 som valgfritt fag før det ble obligatorisk i 1889. Faget var den første tiden kun for gutter og hovedmålet med faget var forberedelse til militær innsats og fysisk aktivitet som skulle utruste gutter til å forsvare nasjonen (ekstersis, marsjtrening, våpentrening, entrings- og balanseøvelser og klatring). Det ble åpnet for deltagelse i kroppsøvfingsfaget for jenter i byskolene i 1889. Undervisningen var adskilt fra guttene, men bortsett fra skyting var aktivitetene de samme (Svendby, 2013). Etter hvert kom andre gymnastiske aktiviteter og lek mer inn i faget, før idrettslig aktivitet ble dominerende (ibid.). Mulighet for kroppsøvfingsundervisning i skolene utenfor byene kom i 1939, og først ved innføringen av Normalskoleloven i 1959 ble det innført obligatorisk kroppsøvfingsundervisning også på landsbygda (Zoglowek, 2012). Etter første verdenskrig fikk idrett og sport i seg selv en sterkere posisjon i samfunnet, noen som gjenspeilte seg i skolen. Etter andre verdenskrig ble den organiserte idrettens og fagets posisjon ytterligere styrket.

Et annet trekk som viser til endringer i faget også knyttet til fagets idé er fagets navn som har endret seg fra "legemsøvelser" den første tiden til "gymnastikk" og deretter "kroppsøving"

som det kalles i dag (Loland, 1998; Svendby, 2013; Zoglowek, 2012). Det karakteristiske ”kroppsøvingsrommet”, den tradisjonelle gymsalen, er også et uttrykk for fagets idé. Arkitektonisk er de likt utformet, og de er i stor grad like også i form av utstyr og materiell (Svendby, 2013). Fagets konstruksjon er også i stor grad likt over store deler av verden og det har endret seg lite de siste 20 årene. Fagets status har tradisjonelt hatt lav status, men det har fått mer oppmerksomhet siste tiden ut i fra et økt helsefokus generelt i samfunn og skole (ibid.). Ut i fra en historisk bakgrunn har fagets idé vært knyttet til kroppsøving som gymnastikk, kroppsøving som idrett, og i de seinere årene i større grad kroppsøving som et middel til bedre helse (Svendby, 2013).

2.3.2 Mål og legitimering

Hva vil man med kroppsøvingsfaget ut i fra et samfunnsperspektiv? Hva skal man lære og hvilke verdier skal man bygge på? ”Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal stimulere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede” (Saabye & Fors, 2013, p. 90). Det er tydelig hva Læreplanen Kunnskapsløftet ønsker med faget, noe som også har vært sitert innledningsvis (kapittel1). Helt siden Normalplan av 1939 (N39) har kroppsøvingsfaget lagt vekt på *allmenndanning*, at undervisningen skal fremme elevenes helhetlige dannelse (Svendby, 2013). Dagens læreplan, K 06, sier at allmenndannelse er en ”forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner” (Saabye & Fors, 2013, p. 16). Allmenndannelse beskrives videre som konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv; kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig; egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (ibid.). Selv om allmenndanning har hatt en sentral plass også i kroppsøving sier Svendby (2013) at det kan se ut til at instrumentelle mål har fått vel så stor betydning.

Fagets legitimitet har lenge vært knyttet til helse. Helsebegrepets kompleksitet ser imidlertid ikke ut til å bli tatt nærmere hensyn til, det assosieres heller ukritisk til et kroppslig ideal i form av en sunn, veltrent kropp som signaliserer status og emosjonell stabilitet (ibid.). Mitt eget utgangspunkt for forskningsprosjektet er at kroppsøvingsfaget *er* et viktig fag for allmenndanning, men *også* som et bidrag i arbeidet for bedre helse i befolkningen. Selv tenker jeg da ikke på veltrente kropper, status og uttrykk for emosjonell stabilitet som Svendby trekker frem, men heller en mer hensiktsmessig livsstil i form av mer bevegelse og mindre

stillesitting, men ikke minst økt og forenklet kunnskap om helse og fysisk aktivitet i det mangfoldet som finnes i dag i form av utstyr, treningsmetoder, dietter og så videre.

Som et kritisk tilsvare til det å sette kroppsøvfingsfaget i en helsesammenheng mener Mamen (2010) at det er uvisst hvorvidt kroppsøvfingsfaget faktisk *har* effekt i et langtidsperspektiv da dette er et lite behandlet forskningsfelt. Det han likevel trekker frem og som er sikkert er at for mange barn og unge er kroppsøving den eneste arenaen der de i dag utfordres i fysisk aktivitet (ibid.). Kroppsøvfingsfaget kan ha positiv effekt på andre områder. En Canadisk studie viser at fysisk aktivitet har positiv effekt på selvbilde, både hos jenter og gutter (Tremblay, 2000). En gjennomgang av ulike studier med utgangspunkt i økt fysisk aktivitet i skolen kan dokumentere endringer i kunnskapsnivå om kosthold og endringer i kostholdet hos elevene. Endringer i forhold til mosjonsvaner kan ikke dokumenteres i samme grad utover de endringer som gjøres på skolen (*Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen*, 2013; Mjaavatn, 2004; Saabye & Fors, 2013). Det er fristende å tenke at motiverte kroppsøvfings elever er motiverte også for fysisk aktivitet på fritiden, men hvorvidt dette er tilfelle vet vi også lite om da dette et felt det er forsket lite på (Standage, 2012). To separate langtidstudier ("SHAPE", og "The Trois Rivières study") gjennomført i Australia og Canada, undersøkte om økt kroppsøvfingsundervisning, da under ledelse av faglærte, gjennomført på bekostning av undervisning i akademiske, fag fikk følger for elevresultater. Begge undersøkelser konkluderte med at elevene med økt kroppsøvfingsundervisning fikk like gode resultater i de teoretiske fagene som elevene som hadde fått mindre kroppsøvfingsundervisning og mer teoretisk undervisning (ibid.).

2.3.3 Utfordringer

Noe av det som gjør kroppsøvfingsfaget unikt er det at erfaring og læring foregår gjennom å bruke kroppen. Deltagelse i faget forutsetter bevegelse og handling. Eriksen (2012) fremhever at kroppsøving er det eneste faget der fysisk aktivitet og kropp står helt sentralt. Elevenes fysiske ferdigheter blottstilles på en helt annen måte her enn i andre fag. I kroppsøvfingstimer skal elever med ulike forutsetninger, med ulike ferdigheter og med vidt forskjellige interesser, samhandle, samarbeide, konkurrere og lære. Læringen foregår gjennom bevegelse, i fellesskap og gjerne i grupper (Eriksen, 2012; Mjaavatn, 2004).

I media har det vært fokus på at elever opplever faget som lite relevant. Mange liker ikke å bevege seg foran andre og mange misliker å dusje sammen med andre (Dagbladet.no, 2013; Ertesvåg, 2013). Johnsen (2014) trekker i sitt forskningsarbeid, der hun ser på jenters selvpoppfatning, atferd og deltagelse i kroppsøving, frem prestasjonskrav, forventninger og mangel på mestring, dårlig organisering og mangel på valgmuligheter som elementer i faget som skaper mistriivsel i kroppsøvingstimene. Elevene i samme studie nevner også at de har liten eller ingen kjennskap til hvilke kompetansemål som gjelder for kroppsøvingsfaget, eller hvilke vurderingskriterier som skal ligge til grunn for vurdering i faget (ibid.).

Lærernes utfordringer knyttet til kroppsøvingsfaget har også vært behandlet i forskning og litteratur. Rånes (2011) har tatt for seg ulike klagesaker på karakterer i kroppsøvingsfaget og sett nærmere på hva som ligger bak disse. Her kommer det frem at noen av lærernes utfordringer i faget er elevvurdering, karaktersetning, store grupper og få timer (ibid.). Ommundsen (2013) sier at kroppsøving i dag har en marginal faglig status og at det er i ferd med å forvitte faglig-pedagogisk. Under kroppsøvingskonferansen 2015 var det også fokus på diskusjonen rundt fagets legitimitet, innhold og pedagogikk (Haarberg, 2015). Det at svært mange elever i dag har kroppsøving uten faglærte kroppsøvingslærere er et moment knyttet til dette, svært mange ufaglærte praktiserer som kroppsøvingslærere i norsk skole (Lagerstrøm, 2014; Ommundsen, 2013). Andre utfordringer knyttet til lærerens oppgaver i forbindelse med kroppsøving kommer frem i Brattli (2014). Han mener at K06 er så lite konkret når det gjelder kroppsøvingsfaget, at den både åpner for og tillater at den enkelte lærers pedagogikk og tilgjengelige ressurser styrer fagets innhold gjennom organisering og variasjon. Svendby (2013) sier at kroppsøvingsfaget anses som et viktig fag, men at det ikke anses som et læringsfag.

Svendby (2013) beskriver videre hvordan idealet om at kroppsøving skal være inkluderende for alle heller kan føre til økte forskjeller gjennom at de som ikke ”passer inn” i den planlagte og gjennomførte kroppsøvingundervisningen blir ytterligere ”annerledes” og utenfor enn de gjerne er i andre sammenhenger.

Samlet sett er det et bredt spekter av ulike tema som er diskutert og behandlet i forskningen knyttet til kroppsøving. Hver for seg understreker de ulike studiene viktigheten av stadig å være bevisst på fagets særtrekk, samlet sett understreker de hvor viktig det er å ha fokus på tilpasset opplæring i kroppsøving og å ta kroppsøvingsfaget på alvor.

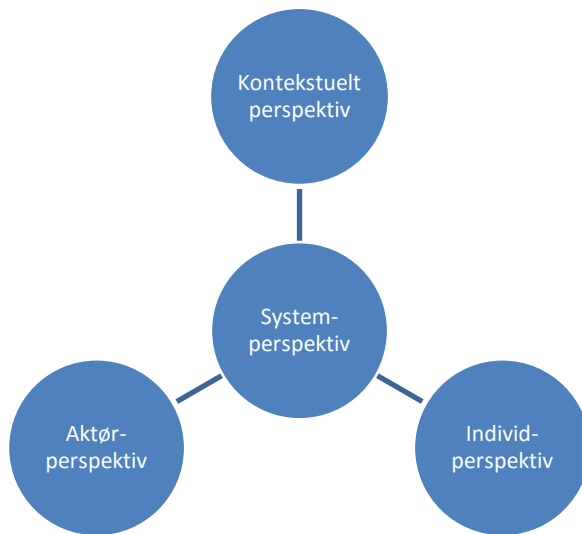
2.4 Aktørperspektivet

En aktør er et menneske som er del av et sosialt samspill med et annet menneske (Bø & Schiefloe, 2007). Samspillet består da av to aktører, begge er aktive, med vilje og en egen evne til å velge. Samtidig er de målorienterte. I et slikt samspill kan det oppstå et sosialt bånd mellom aktørene. Sosiale bånd lenker aktørene sammen. Aktørene velger selv hvilken betydning de ilegger de sosiale båndene. En relasjon vil være en kobling mellom to eller flere aktører. Dersom aktører inngår i stabile forhold og repeterende samspill, dannes små knipper av relasjoner mellom de aktuelle aktørene og sosiale mønstre eller fellesskap oppstår. Slike strukturer som er tydelig avgrenset kalles sosiale systemer (Bø & Schiefloe, 2007). Aktører kan inngå i ulike typer sosiale grupper. En inngruppe er stabil og har blant annet en forhistorie, felles identitet, samhold, og kan eksempelvis være en vennegjeng eller en motorsykelklubb. En utgruppe defineres av inngruppen som *de andre* (ibid.). Knytte til aktørperspektivet har jeg valgt ut noen sentrale områder som vil bli behandlet videre i kapitlet. Her plasseres aktørperspektivet inn i en større sammenheng, før eleven som aktør vil bli beskrevet nærmere, samt elevmedvirkning som en måte der elevene handler som aktører.

2.4.1 Handlinger i et systemperspektiv

Handlinger som foregår i skolen kan forstås ut i fra ulike perspektiver. Alle disse perspektivene er nyttige å ta i bruk for å legge til rette for bedre læring og gode læringsmiljø. Kontekstperspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet kan ses i sammenheng og som deler av systemperspektivet (Nordahl, 2010). Konteksten er den sosiale sammenhengen og omgivelsene som handlingen foregår i. Konteksten omfatter mellom annet lærer, elever, undervisning, relasjoner, normer og regler, og det fysiske miljøet. Herunder kan man også plassere læringsmiljøet. Aktørperspektivet handler om at alle søker å danne en mening i sin tilværelse og å styre sitt eget liv. På bakgrunn av erfaringer, meninger og forutsetninger foretar elever selvstendige valg og utfører handlinger (ibid.). Aktøren danner seg en subjektiv virkelighetsoppfatning og mening på bakgrunn av det som finnes og skjer rundt seg, samt det aktøren tror om seg selv. Disse virkelighetsoppfatningene bli grunnlaget for de handlinger som velges. Slike intensjonelle handlinger velges for å oppnå noe (T. Nordahl, 2013). Individperspektivet tar for seg egenskaper og forutsetninger hos elevene som eleven ikke selv kan styre, og som påvirker elevenes forutsetninger for læring. Slike faktorer kan være intelligens, personlige egenskaper, hendelser eller forhold i familie eller andre miljøer som

eleven er en del av og som påvirker eleven, samt skader eller vansker som kan spille en rolle for elevens forutsetninger for læring (ibid.). Disse perspektivene vil samlet sett spille inn på elevens læring, deres valg og handlinger. Nordahl presenterer forholdet mellom de ulike perspektivene gjennom følgende modell:



Figur 2. Ulike perspektiver på handlinger i skolen (etter (Nordahl, 2010) 2010: 129)

Studien er gjennomført med utgangspunkt i aktørperspektivet og det at elevene selv er sentrale for den læring som foregår. Studien vil også berøre individperspektivet og kontekstuelt perspektiv der det kommer frem at disse er nært knyttet til elevenes handlinger. Da de tre perspektivene er nært knyttet til hverandre, slik det er beskrevet over, vil det være unaturlig å se helt borti fra to av disse.

Videre vil jeg utdype nærmere hva som menes med eleven som aktør.

2.4.2 Elever som aktører

Elever må være aktive og involvert og selv ta del i læringssituasjoner dersom læring skal skje. Dette tydeliggjør viktigheten av å ha elevene med på laget. «All læring foregår i den enkelte, det er eleven selv som lærer. Elevens handlinger, oppfatninger, virksomhet og engasjement må være knyttet til det som skal læres om denne læringen skal skje» (Nordahl, 2010) 2010: 26).

Som lærer utfordres man gjennom dette til å tenke nye tanker rundt hvordan man legger til rette en læringssituasjon for å *få elevene til å lære* fremfor å *lære elevene* det vi ønsker at de

skal lære. Man kan ikke tvinge frem elevenes engasjement, men man må ta utgangspunkt i forståelse for og kunnskap om den enkelte elev (Nordahl, 2010). Selv ser jeg for meg en parallell fra dette til hvordan man møter sine egne barn når man ønsker å lære de noe nytt, eller når de selv spør og ønsker å få vite. Trolig vil de fleste ta utgangspunkt i de metoder og virkemiddel man mener må til for å fenge barnets interesse, med utgangspunkt i hvordan man kjenner barnet. Hva er det som fenger mitt barns interesse og hvordan kan dette brukes til å formidle det jeg forsøker å få frem? Hva vet barnet mitt fra før og hvordan kan dette brukes som utgangspunkt for å bygge videre kunnskap om noe? På samme måte må man, ut i fra det Nordahl beskriver, tenke om det å legge til rette for at elever skal lære.

Sammenheng mellom forståelse av situasjon og det å tilpasse egen innsats og handlinger er også sentralt innenfor aktørperspektivet. Elever anvender ulike strategier og handlinger til å mestre den situasjonen de befinner seg i (Nordahl, 2010). Teorien om rasjonelle valg er sentral i denne sammenhengen. Den grunnleggende enheten i teorien om rasjonelle valg er individet. Sosiale fenomener er et resultat av individuell handling og handlinger er midler til mål. Rasjonalitet som forklaringsgrunnlag for handling er knyttet til det å nå et mål, noe som ligger foran. Intensjonell handling er basert på en persons virkelighetsoppfatning og ønsker, og rasjonell handling er handling som står i et bestemt forhold til virkelighetsoppfatning (ibid.). Rasjonell handling er avhengig av to elementer: -å skaffe informasjon om muligheter for handling, og valg av handling gjennom rasjonelt valg basert på ønsker. Rasjonell handling skjer på grunnlag av de to nevnte elementene, ikke ut i fra omgivelsene eller individuelle forutsetninger. Irrasjonelle handlinger kan kartlegges ut i fra å vurdere kriterier for rasjonalitet, dette gjelder også i forhold til irrasjonelle handlinger i skolen. Handling kan også baseres på verdier eller normer som man anser som viktig. Det er ikke sikkert disse handlingene gir eleven umiddelbare fordeler. Rasjonell og intensjonell handling er altså basert på en tro om at dette er det beste (Nordahl, 2010).

Aktørbegrepet handler altså om mennesket som en bevisst deltager i sosiale relasjoner, også i skolen. Skolesystemet tar også hensyn til elevene som aktive deltagere som skal få bidra i egen opplæring. Elevmedvirkning er sentralt i opplæringen, begrepet brukes i dagens læreplan, men det har også vært en del av tidligere læreplaner.

2.4.3 Elevmedvirkning

Gjennom opplæringen skal elever lære om og få erfaring med deltagelse og medvirkning som en forberedelse til deltagelse i samfunnet både nasjonalt og internasjonalt. Elevmedvirkning i skole og opplæring skal stimulere til og utruste elever til samfunnsengasjement (Saabye & Fors, 2013).

Elevmedvirkning innebærer deltagelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med faget bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring [...]. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevene blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg. (Saabye & Fors, 2013, p. 27).

Stølen (2014) tar i sin masteravhandling for seg elevmedvirkning i kroppsøvfingsfaget. Han ser blant annet på elevmedvirkning i læreplanene, fra kroppsøving ble tatt inn som et eget fag i skolen i 1848 til i dag. Før Normalplan av 1939 (N 39) var det ikke rom for elevmedvirkning, mens elevenes samarbeidsprosesser ble sett på som betydningsfull i god pedagogikk. Læreplan for forsøk med 9-årig skole (forsøksplan av 1959) la opp til instruksjon og selvstendig virksomhet som to ulike metoder for kroppsøvfingsfaget. Lærernes tidligere autoritære rolle ble nedtonet til fordel for en mer demokratisk tankegang der elevenes interesser, forutsetninger og oppgaveløsning skulle tas hensyn til. Mønsterplan av 1974 (M74) la vekt på både tradisjonell undervisning, men også elevaktiv undervisning. I Mønsterplan av 1987 (M87) fikk elevenes samarbeidsprosesser enda større plass. Da Reform 94 (R 94) kom ble elevmedvirkning enda mer sentralt, både medvirkning og tilrettelegging var sentrale begreper i den nye reformen. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) skilte seg fra de tidligere planene blant annet i form av tydelige målformuleringer, men også gjennom klare føringer for innhold, organisering og metodebruk. Aktivitetspedagogikken fikk her en sentral rolle, undervisning som legger vekt på elevens egenaktivitet. I Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006 (K06) kom elevmedvirkningens rolle tydelig frem, blant annet gjennom et eget kapittel innenfor *prinsipper for opplæringen*, og det blir også nevnt i *læringsplakaten* (formuleringen av grunnleggende plikter som gjelder for alle skoler). Elevmedvirkning står altså sentralt i K06, det vektlegges at elevene skal være aktive i sin egen læringsprosess.

Elevmedvirkning handler om at elevene skal *medvirke* i opplæringen. I oppgaven er dette relevant da det handler om at elevene er aktører. Samtidig ser jeg på elevmedvirkning som delvis styrt av lærere og skole gjennom rammer og føringer som er lagt forut for medvirkningen. Aktørperspektivet knyttet til studien ser mer etter det som elevene selv iverksetter, spontane handlinger ut i fra ønske om å mestre situasjonene de befinner seg i.

2.5 Handlingsteori

Handlinger er allerede omtalt i de foregående kapitlene. Handlinger i et systemperspektiv tar for seg ulike perspektiver på handling. I dette kapitlet vil grunnleggende teori om handlinger bli nærmere beskrevet.

For studier av handlinger eller sosial atferd kan man ta i bruk to ulike forklaringsmodeller. Menneskers handlinger kan betraktes som en reaksjon på omgivelsene eller som målrettede. Innenfor engelskspråklig sosiologi brukes betegnelsene ”*structure*” og ”*agency*” som viser til det samfunnsmessige overordnede og individuelle meninger, intensjoner og handlinger styrt av fornuft (Bø & Schiefloe, 2007). Videre presenteres noen utvalgte sentrale skikkelser innenfor handlingsteori og de teorier de representerer.

Georg Herbert Mead har hatt stor betydning for sosiologisk handlingsteori, og spesielt symbolsk interaksjonisme. Symbolsk interaksjonisme er en sentral del av den historiske bakgrunnen for og i utviklingen av den moderne handlingsteorien (Nygaard, 2006). Noen hovedpunkter for symbolsk interaksjonisme er at mennesker er utrustet med en evne til å tenke og at tankeevnen er formet gjennom sosial interaksjon. Gjennom den sosiale interaksjonen lærer mennesker de meninger og symboler som gjør dem i stand til å utføre den spesielle menneskelige tankevirksomhet. Meninger og symboler gjør det mulig for mennesker å utføre bestemte handlinger og interaksjoner. Ut i fra hvordan de tolker situasjoner er menneskene i stand til å endre eller modifisere de meninger og symboler som de anvender i handlingene sine. Man er i stand til å utføre disse endringene og justeringene på bakgrunn av sin evne til interaksjon, og dermed settes man i stand til å vurdere ulike strategier for handlinger slik at man igjen kan vurdere fordeler og ulemper ved handlingsalternativene og ut i fra dette gjøre et valg. Innenfor symbolsk interaksjonisme opererer man med intensjonelle aktører med individuelle intensjonaliteter, intensjonaliteter som er formet delvis gjennom samhandling med andre intensjonelle aktører (ibid.). Mead fremhevet også det at menneskets

subjektive forståelse av jeg'et ble utviklet i en kontinuerlig sosial interaksjonsprosess med andre. Denne "andre" fikk betegnelsen den generaliserte andre (ibid.). Mead bruker også betegnelsen *signifikante andre* som er de mennesker som er særlig viktige for oss når det gjelder utvikling av egen identitet. Mead beskriver *utvikling av selvet* som den prosessen der identitet utvikles gjennom interaksjon og påvirkning fra andre (Bø & Schiefloe, 2007).

Max Weber er også sentral innenfor sosiologisk historie og handlingsteori. Han var opptatt av samfunnsutvikling og samfunnsstrukturer og delte menneskelige handlinger knyttet til dette inn i fire typer: tradisjonelle, affektbetonte, verdirasjonelle og formålsoverrettede (Nygaard, 2006). *Den tradisjonelle handlingstypen* orienterer seg mot sosiale legitimitets- og gyldighetskriterier ut i fra tilvenning og lang innlæring. Man handler fordi det er rutine eller fordi andre gjør det, handlingene er normstyrte. *Affektbetont handling* er sosialt orientert, preget av aktørens følelsetilstander og skjer på bakgrunn av følelser eller impulser, uten å vurdere konvensjoner, prinsipper eller alternative handlinger. *Verdirasjonell handling* er handling på bakgrunn av en bevisst tro på handlingens verdi i seg selv, en handling av eksempelvis etisk, estetisk eller religiøs form. *En formålsoverrettet handling* er en handling som er målorientert. Aktøren eller den handlende står da i en valgsituasjon med utsikt til de eksisterende alternativene. Ut i fra sine mål og preferanser velger aktøren de best egnede handlingsalternativene for å nå disse. Denne typen handlinger skiller mellom mål og middel, i motsetning til de andre tre typene (Nygaard, 2006).

De eldre handlingsteoriene var svar på nasjonale forhold og selv om de var enn så helhetlige i sine former, var det behov for å forene og konstruere alternative helhetlige handlingsteorier ut i fra de eldre (Nygaard, 2006). To sentrale skikkelser innenfor dette feltet, *syntese-teorien*, er Pierre Bourdieu og Anthony Giddens. På hver sine måter søkte de å forende foregående teorier for å skape helhetlige teorier som skulle kunne forklare det moderne samfunnet (ibid.).

Bourdieu introduserte begrepet *habitus* om den kroppsliggjorte praksis (Nygaard, 2006), en form for bagasje som et individ har med seg, en drivkraft formet av opplevelser, erfaringer og egenskaper (Wendler, 2012). Den menneskelige praksis binder sammen habitus og den sosiale omverden. Habitus skapes gjennom den menneskelige praksis samtidig som den sosiale verden er et resultat av menneskelig praksis. Bourdieu presenterer også begrepet *det sosiale felt* som et nettverk av relasjoner mellom objektive posisjoner. Det handler ikke om subjektive interaksjoner eller subjektive bånd mellom aktører, men sosiale felt består av ulike handlingsfelt der hvert handlingsfelt innehar sin egen indre struktur. Indre strukturer vil være

førende for de strategier som de enkelte individene eller aktørene i de objektive posisjonene anvender for å styrke eller bedre sin egen posisjon (Nygaard, 2006).

Giddens legger vekt på aktørens handling som grunnleggende i det sosiale liv, i form av handling som valg mellom alternativer. Giddens er mer opptatt av handlingsprosesser fremfor aktørene som utfører handlinger. Han anvender en struturlingvistisk forklaring på handlinger. Denne går ut på at det foreligger en gramatikalsk struktur som gjør mennesker i stand til å utføre ”språklige” handlinger. Samtidig vil disse språklige handlingene gjendanne den gramatikalske strukturen de baserer seg på (Nygaard, 2006). Aktøren og strukturen er to gjensidig avhengige størrelser som utgjør en *dualitet*. Denne dualiteten gir aktørene handlingsfrihet, samtidig som den viser at livsverden er avhengig av strukturene for å handle. Det er den indre dialektikken mellom aktørenes handlingsprosesser og samfunnet som systemiske rammebetingelser som skaper strukturenes dualitet (ibid.).

2.6 Motivasjon

Elever som er motiverte har lyst til å lære, de er utholdende og nysgjerrige og jobber mer målrettet (Saabye & Fors, 2013). Å være motivert betyr at man påvirkes til å gjøre noe mens man som umotivert ikke opplever den drivkraften eller inspirasjonen som utløser handling. Motivasjon finnes i ulik mengde (motivasjonsnivå) og i ulik form (orientering). Med orientering menes de bakenforliggende holdninger og mål som begrunnelser for handling, handlingenes *hvorfor* (Ryan, 2000).

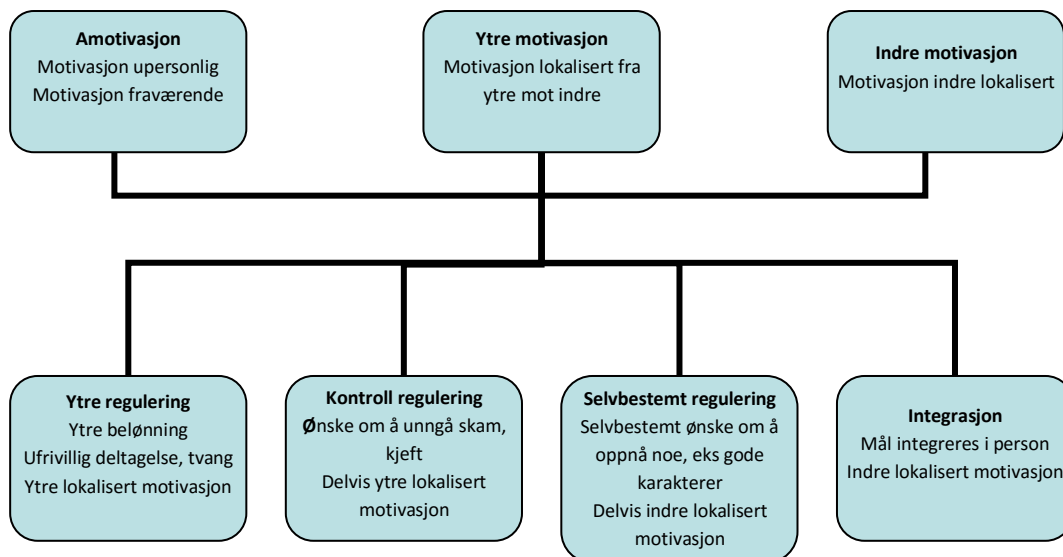
Innenfor motivasjonsteori er selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory (SDT)) sentral. Denne skiller mellom ulike motivasjonsformer ut i fra hva som er begrunnelsen for eller målet med en handling, og den presenterer indre og ytre motivasjon som to hovedformer. *Indre motivasjon* bygger på en iboende interesse og glede knyttet til handlingen mens *ytre motivasjon* bygger på et ønske om å oppnå et ytre mål. Ut i fra selvbestemmelsesteorien vil ytre motivasjon kunne graderes ut i fra hvor *autonom* en ytre motivert handling er (Ryan, 2000).

Autonomi handlet opprinnelig om uavhengighet i en politisk sammenheng, eksempelvis kunne en stat være *autonom*. I dag brukes autonomi i utvidet forstand om en egenskap ved en aktørs handlinger (Reindal, 2007). Autonome individer kan, med selvstendighet, uttrykke verdier og atferd som andre ønsker og krever, fordi de opplever at det er de selv som skaper

meningene og verdiene. Autonomi som behov er opplevelsen av at det er en selv som tar beslutninger ut i fra egne erfaringer, interesser og integrerte verdier (Manger, 2015).

Det meste av helserelatert atferd er for de fleste i utgangspunktet ikke indre motiverte eller lystbetonte aktiviteter. For å klare å opprettholde slik aktivitet, er det viktig at en innser verdien av aktiviteten og lærer å sette pris på aktiviteten (Manger, 2015). Jakobsen (2014) hevder at dess mer kompetent en elev opplever seg selv, desto mer indre motivert vil eleven bli. Kognitiv evalueringsteori (Cognitive Evaluation theory (CET)) er en undert teori knyttet til SDT som ser nærmere på faktorer knyttet til sosiale kontekster som påvirker indre motivasjon. Denne teorien argumenterer for at mellommenneskelige opplevelser, hendelser og strukturer (eksempelvis kommunikasjon, belønning eller feedback) som fører til økt opplevd kompetanse, kan lede mot økt indre motivasjon for en handling. Andre forhold som leder mot indre motivasjon er optimale utfordringer, at man får tilbakemelding på utvikling og at man opplever frihet fra nedverdiggende tilbakemeldinger. Samtidig understrekes det at opplevd forbedring i egenkompetanse ikke vil medføre større indre motivasjon uten opplevelsen av autonomi knyttet til dette, altså en følelse av at man påvirker og styrer prosessen selv. For økt indre motivasjon må altså både følelsene av autonomi og opplevelse av økt kompetanse finne sted (Ryan, 2000).

Figur 2 viser de tre formene for motivasjon: amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Her ser vi også de fire gruppene innenfor ytre motivasjon inndelt ut i fra hva som regulerer handlingene: ytre regulering, kontrollregulering, selvbestemt regulering og integrasjon. Integrasjon ligger nært opp i mot indre motivasjon. Ut i fra selvbestemmelsesteorien vil man gjennom internalisering og integrering bevege seg innenfor ytre motivasjon i retning handlinger som i større grad er selvregulerte (Ryan, 2000).



Figur 3. Ulike former for motivasjon med de fire graderingene innefor ytre motivasjon. Etter modell av Deci & Ryan (2002).

Jakobsen (2014) beskriver tre ulike orienteringsretninger som elever vender seg mot i aktivitet. Disse er *autonomisk orienterte* elever som opplever muligheter for selvbestemmelse innenfor en aktivitet, *kontrollorienterte* elever som er avhengig av ytre belønninger for å regulere sin atferd, og *upersonlig orienterte* elever som opplever mangel på kompetanse og gjerne sitter med følelse av hjelpeløshet og inkompetanse på bakgrunn av at de ikke mestrer å regulere egen atferd for å oppnå de gjeldende mål. Briseid (2006) forteller at ulike elever responderer på forskjellig vis ut i fra de ytre forholdene. Noen presterer best under trygge forhold mens andre trenger å utfordres og oppleve press for å yte sitt beste. Tre behov trekkes i den forbindelse frem som sentrale; *kompetanse, autonomi og tilhørighet*. Miljøet er dermed også sentralt for elevens læring, samtidig som at alle disse tre behovene generelt må tilfredsstilles for sunn menneskelig utvikling (ibid.).

Jakobsen (2014) forklarer videre viktigheten av å skape læringsarenaer fri for ytre press som karakterjag og kontroll. Et informativt miljø der elever kan erfare, oppdage og lære vil fremme indre motivasjon. Konkurranser kan være motiverende, men vil samtidig kunne undergrave indre motivasjon ved at fokuset på oppgaveløsning blir undertrykt til fordel for fokuset på resultatet. De som motiveres av konkurranse og er resultatorientert bygger selvbildet på resultater og vil være mindre motiverte for å delta i øvelser som trener ferdigheter uten konkurranselementer i seg. Han forklarer også hvordan konkurranse kan

være motivasjonsfremmende for de som opplever å lykkes i konkurransesammenheng, men demotiverende for de som stadig opplever at de ikke når til topps.

De ulike perspektivene som nå er gjennomgått, knyttet til motivasjonsteori, omhandler det samme overordnede tema, men kan være vanskelig å skille fra hverandre. Ut i fra dette har jeg sammenfattet disse i en oversikt som forsøker å skissere sammenhengene mellom de ulike vinklingene. Den skjematisk fremstillingen er presentert i figur 3.

Aktørperspektiv (Nordahl, 2010)	Bevisste aktører					
	Aktiv aktør mot tilpassa opplæring			Passiv aktør mot tilpassa opplæring		
Motivasjon *regulering (Ryan, 2000)	Indre motivasjon *indre lokalisert regulering	Ytre motivasjon *integrasjon	Ytre *Selvbestemt regulering	Ytre *Kontroll-regulering	Ytre *Ytre regulering	Amotivasjon *motivasjon upersonlig / fraværende
Orientering (Jakobsen, 2014)	Autonomisk orienterte	Kontrollorienterte Stor grad av autonomi-----Liten grad av autonomi				Upersonlig orienterte
Selvstendighet (Manger, 2015)	Høy selvstendighet	Høy grad av selvstendighet-----Liten grad av selvstendighet				
Grad av opplevd kompetanse (Jakobsen, 2014)	Høy kompetanse ut i fra målet	Høy oppfattet kompetanse -----Liten grad av oppfattet kompetanse ut i fra målet			Lav oppfattet kompetanse ut i fra målet	Inkompetanse: evner ikke å regulere atferd for å oppnå mål
Miljø (Jakobsen, 2014)	Informativt: fremmer indre motivasjon -erfaring, læring og oppdagelse	Konkurransorientert: opplevd kompetanse avgjørende for om dette motiverer eller demotiverer			Konkurransorientert dersom opplevd kompetanse er dårlig	
Faktorer som fremmer ulike typer motivasjon:	-Optimale utfordringer -Tilbakemelding på utvikling -Frihet fra negative tilbakemeldinger -Opplevelse av selvbestemmelse (autonomi) (Ryan, 2000)			-Prestasjonskrav -Dårlig organisering -Mangel på valgmuligheter -Forventninger og mangel på mestring (Johnsen, 2014).		

Figur 4. Skjematisk fremstilling av aktuelle perspektiver på motivasjonsteori og sammenhengene mellom disse og aktørperspektivet.

I oversikten plasseres aktørperspektivet øverst da dette er studiens utgangspunkt. Arbeidet fokuserer på hvordan elevene som bevisste aktører bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving. Jeg bruker betegnelse aktive og passive ut i fra hvilken rolle eleven har opp i mot tilpasset opplæring. Ut i fra Nordahl (2010) har jeg plassert aktøren som aktiv lengst mot venstre og aktøren som passiv helt mot høyre i feltet. At jeg velger å inkludere også den passive aktøren er ut i fra det at aktørperspektivet handler om at alle søker å danne en mening i sin tilværelse og bestemme over sitt eget liv, noe jeg mener man også gjør om man velger å innta en passiv rolle og om man opplever at motivasjonen er fraværende (amotivasjon), selv om man da gjerne tyr til selvhemmende strategier og lært hjelpeløshet (Harestad, 2015).

Begge disse ytterpunktene inngår da under bevisste aktører. Under dette plasseres de ulike formene for motivasjon der de naturlig knyttes til aktørens rolle som aktiv eller gradvis mindre aktiv til passiv. Regulering viser til hvordan aktørens motivasjon er regulert. I de neste radene presenteres følgende tema i følgende rekkefølge, knyttet til øktøren: Motivasjon (Deci & Ryan, 2002; Ryan, 2000), orienteringsretninger (Jakobsen, 2014), selvstendighet (Manger, 2015), grad av opplevd kompetanse (Jakobsen, 2014), miljø (Jakobsen, 2014) og faktorer som fremmer ulike typer motivasjon (Eriksen, 2012; Johnsen, 2014; Ryan, 2000).

3 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Forskningsprosjektets tema og teori er gjort rede for i de to første kapitlene. I dette kapitlet vil jeg forsøke å skissere prosjektets vitenskaplige ståsted og hvordan forskningsprosjektet er gjennomført. Først vil jeg gi en beskrivelse av hvilke vitenskapsteoretiske retninger som finnes før jeg ser nærmere på prosjektets vitenskapsteoretiske plassering. Videre beskrives den metodiske tilnærmingen til prosjektet, hvilke metoder som er anvendt i datainnsamlingen og gjennomføringen av denne. Under beskrivelsen av metodisk gjennomføring, vil jeg også gjøre rede for aktuelle etiske aspekter knyttet til datainnsamlingen. Til sist vil jeg beskrive hvordan datamaterialet er bearbeidet, analysert og kvalitetssikret.

Det er ikke enkelt å svare på hva vitenskap er (Ryen, 2002). Vitenskap som begrep brukes i flere sammenhenger. Det kan brukes om et fagområde som er gjenstand for forskning, eller om forskningen i seg selv, om forskningsprosessen eller om resultatene av forskningen (Store Norske Leksikon, 2015). Vitenskapsteori lar seg heller ikke enkelt beskrive, men dette handler om "hva som er de vitenskapelige fagenes oppgave, arbeidsmåter, analyseformer, modeller og rolle i samfunnet" (Kalleberg, 1996 i Ryen, 2002, p. 35). Vi kan skille mellom naturvitenskap (realfag), menneskevitenskap (humaniora eller humanistiske fag) og samfunnsvitenskap (sosiologi, sosialantropologi m.fl.), som tre ulike vitenskapsområder. Denne oppdelingen utviklet seg på 1800-tallet, men er i dag ikke lenger så tydelig da flere nye disipliner innenfor de vitenskapelige områdene er dukket opp, disipliner som overlapper de opprinnelige vitenskapsområdene og har i seg elementer i fra flere av disse (Fuglseth, 2012). I det gjennomførte forskningsprosjektet har jeg sett nærmere på hvordan elever bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving. Prosjektet befinner seg innenfor samfunnsforskningen, forskning som har mennesker som studiefelt (Johannessen, et al., 2010).

På slutten av 1800-tallet brøt positivismedebatten ut i Tyskland, en strid om vitenskapelige metoder. På 1950-tallet blomstret denne opp også i Norge, før den nådde sine høyder rundt 1970. Positivismen la til grunn at all forskning skulle anvende de naturvitenskapelige metodene, og fokusere på det som er *positivt*, altså det som kan måles og registreres. Også samfunnsforskningen skulle anvende slike metoder, sosiale fenomener og egenskaper skulle måles og registreres *utenfra*, og forskeren skulle ikke selv engasjere seg i forskningsfeltet. Kritikere som etter hvert hevet stemmen mot dette hadde sitt utgangspunkt i den hermeneutiske tradisjonen, der fortolkning står sentralt (Johannessen, et al., 2010; Ryen, 2002).

3.1 Hermeneutikk

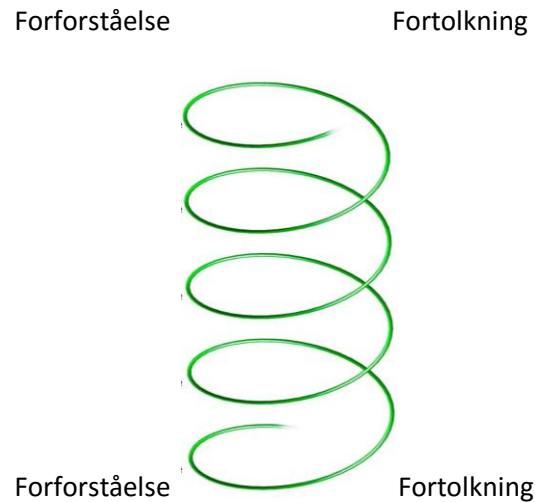
Fuglseth (2012) sier at hermeneutikken som en allmenn kommunikasjons- og forståelsesteori er sentral i all forskning som omhandler mennesker og samfunn. Ut i fra dette vil hermeneutikken være sentral innenfor all samfunnsforskning (jf. Johannessen, et al., 2010 i forrige avsnitt), dermed også i det gjennomførte forskningsprosjektet.

”Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 69). Den hermeneutiske tradisjonen oppsto blant tyske filosofer som søkte etter å oppnå forståelse av tekster av religiøs, litterær og juridisk art. Gjennom hermeneutisk fortolkning ønsker man å oppnå gyldig og allmenn forståelse av en tekst. Begrepet ”tekst” har vært igjennom en utvidelse og omfatter i dag både handling og samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Gadamer og Ricoeur er sentrale innenfor den hermeneutiske fortolkningstradisjonen, spesielt i utviklingen av denne. Gadamer presenterte mellom annet tanken om at mennesker er samtalevesener, at *språket* er virkelighet og teksten kun ”sekundære fenomener”. Ricoeur utvidet anvendelsesområdet av hermeneutiske prinsipper til også å inkludere handlinger som ”tekst” til fortolkning (ibid.).

Innenfor hermeneutikken legges det vekt på at en tekst alltid får sin mening i en kontekst. Handlinger vil også alltid avhenge av en kontekst eller en bakgrunn (Kvale & Brinkmann, 2009). Kjernene i den hermeneutiske teorien i dag er at vi må tolke oss selv inn i tolkningsprosessen og spørre oss selv hvordan vi selv påvirker forskningsfeltet (Fuglseth, 2012). Når vi møter andre mennesker skjer det en *horisontsammensmeltning* i det vi mener at vi skjønner den andre. I møte med en tekst skjer horisontsammensmeltningen idet leseren opplever at egne meninger, forventninger og forestillinger samsvarer med teksten. Det handler ikke nødvendigvis om å være enig i tekstens budskap, men om at man enes om hva som er tekstens mening. Vår horisont er hvordan vi oppfatter verden, hvordan vi oppfatter tid og sted. Horisonten er grenselandet mellom det vi ser og ikke ser, men horisonten vil flytte seg når vi selv beveger oss (ibid.). Slik vil vår horisont også endres når vi jobber med forskning, når vi hele tiden møter nye kilder og fortolker ut i fra vår egen horisont, og stadig opplever horisontsammensmeltninger med de ulike kildene.

Den hermeneutiske spiral (se figur 5) er et bilde på disse kontinuerlige fortolkningsprosesser (Fuglseth, 2012). Den visualiserer hvordan vi har med oss vår forforståelse i møte med ”teksten” og at vi i dette møtet, gjennom horisontsammensmeltningen, utvider eller endrer vår forforståelse som vi igjen tar med oss videre som et nytt utgangspunkt før et nytt møte med

nye fortolkningsprosesser. Slik beveger vi oss videre i nye fortolkningsprosesser som i en hermeneutisk spiral.



Figur 5 Hermeneutisk spiral

Gjennom arbeidet med forskningsprosjektet her jeg beveget meg i en slik hermeneutisk spiral, der min forforståelse helt fra begynnelsen av har preget arbeidet. I møte med de første tekstene om tilpasset opplæring og kroppsøving, har min forforståelse og min *horisont* blitt utvidet, gjennom de ulike prosessene i arbeidet. Fra førteori, gjennom samtaler med medstudenter, venner, kolleger og familie; i gjennomgang av teori, metodelitteratur, gjennom datainnsamling og i bearbeiding av data og til slutt med rapporteringsarbeidet, er min forforståelse blitt endret og utvidet gjennom alle disse *møtene* og de medfølgende fortolkningsprosesser. Som en bevisstgjøring for egen del, men også som et rammeverk for andre å forstå mer av min forforståelse og min fortolkningsbakgrunn, vil jeg i korte trekk presentere meg selv og min bakgrunn som ut i fra et hermeneutisk perspektiv, er et betydningsfullt fortolkningsverktøy.

3.1.1 Forforståelse

Forforståelse er kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten som alle mennesker, gjerne ubevisst, bruker når omgivelser og hendelser skal tolkes. Forforståelsen er helt nødvendig for å forstå virkeligheten (Johannessen, et al., 2010). Innenfor forskningen fungerer det på samme måte og forskerens forforståelse eller *horisont* vil påvirke hva som observeres og hvordan det som observeres tolkes (ibid.). Min forforståelse knyttet til tilpasset opplæring i kroppsøving vil ikke kunne gjengis fullt ut i en avgrenset oppgave. Forforståelsen er for omfattende og kompleks til det. Men en del av denne kan presenteres i korte trekk, i form av min bakgrunn og de deler av den som er relevant knyttet til forskningsprosjektets tema *tilpasset opplæring og kroppsøving*. Jeg har vært aktiv og deltagende i mange ulike sammenhenger der fysisk aktivitet har vært en sentral del. Helt fra barne- og ungdomsårene har jeg vært glad i friluftsliv og vært aktiv i organisert idrett. Jeg har utdannet meg innenfor idrettsfag, med videreutdanning i pedagogikk og spesialpedagogikk. Flere år som trener for barne- og ungdomsgrupper innenfor idrett har også formet meg og gitt meg erfaringer. Av arbeidserfaring har jeg fra tidligere en periode som regionsansatt i et særforbund innenfor organisert idrett og noen år som kroppsøvingslærer på mellom- og ungdomstrinnet. I min nåværende stilling jobber jeg som idrettspedagog på habiliteringsinstitusjon for barn og ungdom med spesielle behov. Jeg er opptatt av tilpasset opplæring, av det å inkludere elever uavhengig av fysiske ferdigheter og egenskaper, i sosiale læringssituasjoner. Jeg ser på inkludering som svært viktig knyttet til det sosiale plan, på et personlig plan er selvstendigjøring og bevisstgjøring to momenter jeg mener er viktige, både når det gjelder læring i skolen, men også generelt når en jobber med barn og unge i alle opplæringssituasjoner. Min personlige bakgrunn, blant annet med familie og venner, mine personlige egenskaper og min kulturelle bakgrunn vil også prege min forforståelse, men vil være for omfattende til å beskrives her. Det må også understrekes avslutningsvis at alle de nevnte faktorene også vil påvirke gjennomføringen av hele forskningsprosjektet, samt de resultater som kommer ut av denne.

Når oppgaven nå er plassert i en samfunnsvitenskapelig hermeneutisk sammenheng og min forforståelse som fortolkningsverktøy kort er gjort rede for, vil jeg nå se nærmere på prosjektets metodiske utforming. Når man søker etter data som skal fortolkes befinner man seg innenfor kvalitativ forskning og vil anvende kvalitative metoder for innsamling av data (Johannessen, et al., 2010).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Hva vi skal undersøke og hvor vi skal finne svar på det vi lurer på; undersøkelsens *formål*, *problemstilling* og *informanter*, er utgangspunktet for valg av design og metode (Skogen, 2012b). De to retningene det står mellom når man skal nærme seg et forskningsarbeid er en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming. En av disse velges ut i fra hvilken problemstilling man har. Undersøkelser som søker etter kategoriserte fenomener og legger vekt på opptelling og utbredelse av et eller flere fenomener er kvantitative undersøkelser basert på kvantitative metoder. Kvalitative undersøkelser søker etter mening gjennom fortolkning (Johannessen, et al., 2010). Bak den kvalitative forskningstilnærmingen for prosjektet ligger nettopp særtrekkene ved prosjektets tema. Tilpasset opplæring i kroppsøving som her er studert gjennom elevenes handlinger vil som fenomen bestå av en *unik kombinasjon av kvaliteter* (Berg-Olsen, 2008, p. 74), kvaliteter som ikke kan veies eller måles, og dermed ikke vil kunne utforskes tilfredsstillende gjennom kvantitativ tilnærming.

Kvalitative metoder står i dag sterkt i mange disipliner, noe som må ses i sammenheng med en kvalitativ orientering i tiden. Prosesser og fenomener må beskrives før det kan utvikles teorier om dem, forstås før de kan forklares, og betraktes som kvalitative kvaliteter før de kan kvantifiseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen kjennetegn ved kvalitativ forskning er at informasjon samles inn ved å møte informantene på informantenes egen arena (Creswell, 2013). Man søker informantenes meninger om et fenomen og anvender gjerne flere kombinerte metoder. Argumentasjonen i et kvalitativt forskningsprosjekt er kompleks, og i tolkningsprosessen beveger man seg frem og tilbake mellom data og teori. Når det gjelder forholdet mellom data og teori i oppgaven, har jeg valgt en induktiv tilnærming til forskningsprosessen (Johannessen, et al., 2010), der innsamling av data ble satt i gang før jeg hadde oversikt over de relevante teoretiske rammene. Gjennom en slik strategi vil man ta fatt på datainnsamling tidlig i forskningsprosessen for så, ut i fra datamaterialet, lete etter generelle mønstre, og omforme disse til teorier eller generelle begreper (ibid.). Ut i fra omfanget på det gjennomførte prosjektet vil jeg være forsiktig med å trekke slutninger om det generelle (hvordan elever bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving) ut i fra det spesielle (hvordan elevene i den lille elevgruppa bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving). Likevel vil alle bidrag, også de små, være av betydning når det gjelder å få mer kunnskap om tilpasset opplæring i kroppsøving.

Når gjennomføringen av et prosjekt planlegges må man velge hvilken tilnærming man ønsker å bruke. For ulike tilnærminger til forskningsarbeider finnes ulike forskningsdesign. Å identifisere hvilken tilnærming man har til et forskningsprosjekt gjør arbeidet mer oversiktlig, man får flere fastlagte holdepunkter å manøvrere etter i skriveprosessen og det vil gjøre det enklere for tilhørere og lesere å tilnærme seg forskningsarbeidet (Creswell, 2013).

Innenfor kvalitativ forskningsmetode vil det være slik at forskningsprosjekter gjerne har elementer i seg fra ulike design (Johannessen, et al., 2010), og at designet vokser frem og endres gjennom forskningsperioden. Det er også vanlig å endre forskningsspørsmål underveis i et prosjekt og i undersøkelsen. Slike endringer er det Cato Wadel (1991) kaller en ”runddans” mellom teori, metode og data (Fangen, 2010, p. 41). I den gjennomførte studien har jeg også gått igjennom flere slike faser. Et eksempel er etter at jeg gjennomførte en pilotstudie i forberedelsesfasen for datainnsamlingen. Da erfarte jeg at metoden jeg hadde valgt, i form av strukturert observasjon med observasjonsskjema, ikke var egnet for å få tak i den type data jeg ønsket. Som forsker opplevde jeg å bli bundet av observasjonsskjema, deltagelse ble vanskelig og distansen til elevene ble større enn jeg ønsket. Metoden er også endret flere ganger utover i arbeidet. Når det gjelder studier med elementer fra ulike design, så er også dette tilfelle her. Prosjektet er gjennomført som casedesign, men har også trekk fra etnografisk design knyttet til metodisk fremgangsmåte (feltarbeidet) og ut i fra gruppen som er studert. Jeg vil videre kort beskrive casedesign.

3.3 Casedesign

Forskningsdesignet er planen for gjennomføringen av en studie og det omfatter de innledende betraktninger og overveielser som ligger til grunn for studien, gjennomføringen av studien, samt alle elementer som berører forskningsprosessen (Creswell, 2013).

I mangelen på et godt norsk ord for case brukes gjerne *kasus*. Case eller kasus kan gi assosiasjoner til studier på enkelttilfeller eller enkeltpersoner, men casestudier kan like gjerne omhandle en gruppe, en klasse, en skole, eller lignende. Det vil også innenfor caseforskning alltid være et tema i form av et fenomen som skal undersøkes (Skogen, 2012a). Det etnografiske preget ved oppgaven som er nevnt over, kjennetegnes gjennom at gruppen som er forskningsprosjektets *case* er en fådelt skole der de få elevene er en gruppe som danner en felles kultur (Creswell, 2013), samt de spontane samtalene med elevene underveis i

observasjonsøktene som gjennomføres som et klassisk etnografisk intervju (Ryen, 2002). Deltagende observasjon som metode der en går inn i elevenes *naturlige omgivelser*, i dette tilfellet skolen, er også et kjennetegn ved etnografisk design, og ikke minst det at *interaksjonen* elever i mellom, og mellom lærer og elev er noe av det som er observert. Men når det gjelder casestudier, anvendes dette designet for å presentere fyldig informasjon og dybdeinformasjon av casen. Slik fyldig informasjon samles ved å ta i bruk flere metoder for innsamling av data (Creswell, 2013). Observasjonsøktene og intervjuene som er benyttet i prosjektet er ment å skulle dekke dette. Begge disse metodene er kvalitative metoder.

Hensikten med prosjektet er å se nærmere på temaet tilpasset opplæring i kroppsøving gjennom å studere en elevgruppe i en fådelt skole. Ut i fra dette plasseres prosjektet under en instrumentell case der et større tema eller område belyses gjennom å studere en eller flere caser (Creswell, 2013). Forskningsprosjektet bygger på data som er innhentet gjennom observasjon av én gruppe og intervju med tre enkeltelever fra gruppen. Ut i fra denne informasjonen skal elevenes rolle i praktisering av tilpasset opplæring, i kroppsøving belyses.

Tidlig i prosessen ble dagsaktuelle tema knyttet til kroppsøving leitet frem, først gjennom avisartikler og nyere forskning som delvis er presentert i innledningen og delvis i teorikapitlet, før den mer fyldige litteraturen ble studert nærmere. Ut i fra den induktive tilnærmingen som er beskrevet under kvalitativ metode (kapittel 3.2.) ble nærmere fordykning i teori rundt tema først gjennomført etter at data var samlet inn.

3.4 Metode

Metode er måten man samler inn data på (Risberg, 2012). Formål, problemstilling, forskningsspørsmål og metode henger nært sammen (Creswell, 2013). Som nevnt over er det valgt en kvalitativ tilnærming og datainnsamling er gjennomført ved kvalitativ metode. Innenfor casestudier er det vanlig å bruke en multimetodetilnærming (Skogen, 2012a), altså det at man anvender flere metoder for få belyst temaet best mulig. Vedeler (2000, p. 13) gjengir Robsons fire tommelfingerregler for hvilke metode som er best egnet for ulike forskningsproblemer:

- Direkte observasjon brukes for å finne ut hva folk gjør offentlig og i det daglige.
- Intervju, spørreskjema eller dagbokteknikker brukes for å finne ut hva folk gjør privat.

- Intervju, spørreskjema eller holdningsskalaer brukes for å finne ut hva folk tenker, føler og tror.
- Standardiserte tester brukes for å få kunnskap om evner og ferdigheter.

Det gjennomførte forskningsprosjektet bygger på forskningsspørsmål som skal finne ut hva elever gjør i det daglige, her i kroppsøvingundervisning, og som søker å finne ut hva de tenker om det som skjer i kroppsøvingstimene. Metodene som er anvendt i min studie er altså deltagende observasjon og intervju.

Innsamling av data ble gjennomført gjennom deltagende observasjon i fire kroppsøvingstimer. Underveis, samt før og etter hver økt, pratet jeg også med elever når det var naturlig, i forsøk på å fange opp tanker rundt det jeg observerte, noe som også er trekk ved etnografisk metode. I etterkant av observasjonene ble det gjennomført tre elevintervjuer.

Videre presenteres metodene og gjennomføringen av datainnsamlingen, samt bearbeiding av data mer utfyllende. Først vil jeg gjøre rede for deltagende observasjon som metode og gjennomføringen av observasjonene, før jeg videre beskriver intervju som metode, og gjennomføringen av de tre elevintervjuene.

3.4.1 Deltagende observasjon

Begrepet observasjon stammer fra det latinske *ob-* og *servare-* og betyr iakttagelse, måling eller undersøkelse (Store Norske Leksikon, 2014, 2015). Observasjon handler om å se på noe med spesiell interesse og for å oppnå innsikt, og det er en mye anvendt metode i forskning innenfor skole og barnehage (Heggstad, 2012). Observasjon er sansing, nærmere bestemt registrering av inntrykk. Sentralt er det å se, iaktta, oppdage og å følge med. Observasjoner registreres gjennom at vi ser, hører, føler, lukter og smaker, og informasjonsmengden er til enhver tid stor, men gjennom observasjon som forskningsmetode settes registreringen av inntrykk i system (Johannessen, et al., 2010).

”Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretninger fra andre. Men observasjon er mer enn det. Vi må reflektere over og finne mening i den informasjonen vi mottar.” (Vedeler, 2000, p. 9)

Om deltagende observasjon som metode kan man også bruke *feltarbeid*, men *deltagende observasjon* gir en bedre beskrivelse av fremgangsmåte og datainnsamling gjennom at det viser til kompleksiteten i det å være ute bland mennesker og være en deltager i deres miljø, samtidig som man er der for å studere disse menneskene (Fangen, 2010).

Observasjoner kan være åpne eller skjulte. I åpne observasjoner vet deltagerne at de blir observert, og hvem de blir observert av og deltagerne er da informert i forkant. Skjult observasjon er mindre vanlig, og det finnes mange etiske problemstillinger knyttet til bruk av slik forskningsmetode. Infiltrasjon i spesielle miljøer er eksempel på bruk av en slik metode, men innenfor humanistisk forskning er bruk av slik metode utenkelig (Fangen, 2010).

Når man ser på deltagende observasjon i et historisk perspektiv står Chicagoskolen helt sentralt, med den første generasjonen av sosiologer som holdt til der. Simmel og hans studier og analyse av storbyliv fra Berlin kan trekkes frem som grunnlag for påfølgende observasjonsstudier, mens det i norsk sammenheng er Eilert Sundts forskningsarbeider som står frem som pionerarbeid innenfor observasjonsstudier (Fangen, 2010). Observasjonsstudienes tidsepoker kan deles inn i en tradisjonell periode fra rundt 1900 til 2. verdenskrig, med objektive beskrivelser av feltobservasjoner; en modernistisk periode (spesielt sterk i 60-årene) med symbolsk interaksjonisme, grounded theory og etnometodologi; og den refleksive periode (ca 1970-midten av 1980), med Geertz arbeid for å løfte frem et mer pluralistisk, åpent og fortolkende perspektiv, analyse av handling basert på fortolkning av mening og betydning, før postmodernisme, konstruktivisme og feminisme også tok i bruk metoden (ibid). Dagens feltarbeider preges av stor variasjon, og Fangen hevder at det ikke finnes noen fasit hvordan den skal gjennomføres (ibid.).

Tradisjonelt ville observasjon blitt plassert innenfor naturvitenskapelig forskningsmetode, men i dag vil de fleste forskningsmetoder fremstå som kombinerte eller tovitenskapelige metoder, altså at de ligger innenfor både naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig metode (Fuglseth & Skogen, 2006). Mitt forskningsprosjekt plasseres innenfor samfunnsvitenskapelig metode da det tar for seg samspill mellom mennesker i grupper, slik det også er beskrevet tidligere.

Observasjon kan være strukturert eller ustrukturert. Gjennom strukturert form for observasjon går man inn og ser hva som skjer, enten med et bredt eller et smalere utgangspunkt. Strukturert observasjon vil ha strengere avgrensninger i form av forhåndsdefinerte kategorier som en ser spesielt etter og deretter gjerne kan krysse av for og til og med kvantifisere (Heggstad, 2012). Ustrukturert observasjon er en fleksibel metode som brukes når det ikke er

bestemt på forhånd hva man ser etter. Formålet med å gå inn i ustrukturerte observasjoner er å få mer innsikt i et fenomen. Ustrukturerte observasjoner kan også brukes som forberedelse til påfølgende strukturerte observasjoner (Johannessen, et al., 2010).

Silvermann (i Fangen, 2010, p. 40), presenterer et perspektiv som bygger på tre grunnleggende punkter som begrunnelse for å bruke feltstudier: 1) at folks hverdagsforståelse er sammensatt og avansert, 2) at hverdagsforståelse kommer til uttrykk gjennom sosial praksis i større grad enn gjennom aktiv og bevisst tenkning, og 3) at forskeren søker etter å forstå hvordan et "fenomen" skapes gjennom aktivitet i bestemte settinger. Silvermanns tre punkter, da spesielt punkt 2, underbygger valget om å studere elevenes handlinger nettopp i en sosial setting som i dette tilfellet blir kroppsøvingsarenaen. Handlingene i seg selv ville ikke latt seg fange opp gjennom intervju, eller gjennom andre metoder som eksempelvis spørreundersøkelse. Når det gjelder fenomenet i punkt 3, vil det i denne sammenhengen være tilpasset opplæring i kroppsøving. Ut i fra dette punktet kan man si at jeg som forsker, har forsøkt å forstå hvordan tilpasset opplæring i kroppsøving formes gjennom elevenes egne handlinger i kroppsøving. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) beskriver nærmere hvorfor observasjon egner seg spesielt godt for å fange opp det som trekkes frem i Silvermanns første punkt, den sammensatte og avanserte hverdagsforståelsen. De sier at det som mennesker forteller og forklarer ikke alltid er dekkende når man ønsker informasjon om et fenomen. Om man ønsker å finne kompleksiteten i en situasjon er observasjon viktig. Gjennom observasjon får man tilgang til informasjon det kan være vanskelig å få tak i gjennom andre metoder, da en svært liten del av vår hjerneaktivitet er bevisst, og dermed er det mye informasjon som observasjon vil kunne avdekke som andre metoder ikke vil kunne fange opp (ibid.). Informasjonen som samles inn kan kalles førstehåndsinformasjon (Fangen, 2010) gjennom at den fanges opp i det hendelsen skjer, og ikke i ettertid. Dette styrker informasjonen og åpner for en mer ærlig fremstilling av temaet (ibid.).

Et overordnet mål med observasjoner er å kunne beskrive hva som blir sagt og gjort i miljøer og sammenhenger som ikke er formet eller strukturert av forskeren (Fangen, 2010). Det er en direkte metode som vil generere mer informasjon om hendelser, forhold og situasjoner enn data som er samlet inn gjennom andre metode, man spør ikke hva folk gjør eller hvilke følelser eller holdninger de har, men observerer hva de gjør, lytter og fortolker ut i fra konteksten (Vedeler, 2000). Forskeren integreres i hendelser i rommet slik at det skapes tette bånd mellom forsker og deltagere. Den direkte tilgangen til deltagere og gruppe blir bedre gjennom deltagende observasjon enn ved bruk av alternative metoder og slik vil man kunne

skrive om et tema med større innlevelse og kjennskap, enn ved bruk av metoder som ikke innebærer direkte samhandling mellom forsker og informant. Metoden gir en unik mulighet til å forske på et tema uten å påvirke gruppen man forsker på i samme grad som ved eksempelvis et intervju eller spørreskjemaundersøkelse (Fangen, 2010).

Data som samles inn gjennom deltagende observasjon og feltarbeid er omfattende. De inkluderer både handlinger, tanker; gjerne også følelser, fra deltagerne. Gjennom deltagende observasjon i kroppsøvingstimene vil det være mulig å fange et helhetlig bilde av både enkeltelever, av grupperinger, av hele gruppen og av samspill mellom elever og mellom lærer og elever. Ut i fra de ulike systemperspektivene (jf. kapittel 2..4) vil man kunne velge mellom et kontekstuell-, et individ- eller et aktørperspektiv. Aktørperspektivet er i dette forskningsprosjektet valgt for å se etter elevenes handlinger som bidrag til tilpasset opplæring. For observatøren gjelder det da å forsøke å holde fokus på nettopp dette. Tjora (2012) sier at man i møte med feltet må være fleksibel og åpen for å kunne gjøre justeringer av observasjon avhengig av hva som er minst forstyrrende, men likevel holde fast på hva som er tema for observasjonene. Når det gjelder valg og avgrensinger jeg selv har gjort underveis i den enkelte kroppsøvingstimen handlet dette om hvem jeg ønsket å snakke med, i hvor stor grad jeg skulle være oppsøkende og stille spørsmål, eller bare være tilstede, delta sammen med deltagerne for å se hva som skjedde, og samtale med dem man har rundt seg der og da. Med utgangspunkt i at metoden ikke har en fasit (Fangen, 2010), var det åpent for at nettopp slike løpende vurderinger var opp til meg selv. Gode forberedelser før observasjonene var nødvendig for å kunne ta hensiktsmessige vurderinger underveis.

Becker (i Fangen, 2010) forklarer deltagende observasjon som at man går inn i det daglige livet til deltagerne og observerer hvilke handlinger som settes i gang, for så å gå inn i samtale med de aktuelle aktørene for å undersøke deres fortolkninger av det som er observert i forkant. Forskeren følger den gruppa som studeres over en viss tid, og deltar sammen med dem i deres sammenhenger (ibid.).

Typisk for deltagende observasjon er at også deler av analysearbeidet foregår underveis i observasjonene. Deltagende observasjon som metode stiller krav til hvilke valg og avgrensinger man selv gjør underveis. Disse midlertidige analysene blir også førende for videre dataarbeid. De kravene som stilles til observatøren i feltarbeidssituasjonen avgjør hvor grundige midlertidige analyser en får gjort. De endelige analysene gjøres først etter at observasjonene er gjennomført (Fangen, 2010). Med utgangspunkt i at metoden ikke har en

fasit (ibid.) åpnes det for at nettopp slike løpende vurderinger er opp til forskeren selv. Å være godt forberedt også i form av hva man ser etter, forenkler det å ta slike avgjørelser underveis. Som nevnt over var forskningsspørsmålene nyttige rammer for disse vurderingene, men min forforståelse og min bakgrunn som er beskrevet tidligere var også sentral.

Utvalg

Den første fasen i arbeidet med datainnsamling var å velge en gruppe å se nærmere på. Utvalgsriteriene som lå til grunn var at elevene tilhørte ei gruppe på mellomtrinnet, geografisk plassering og tilgjengelighet (på bakgrunn av økonomiske og tidsmessige ressurser), samt at skolen viste interesse og velvilje. Flere skoler i regionen ble kontaktet gjennom mail eller telefon. Samtidig hadde jeg stadig samtaler med kolleger på den fådelte skole der jeg jobbet, om prosjektet. Skolen hadde da 11 elever fra 5. til 10. trinn. Flere ansatte viste interesse for prosjektet og etter hvert ble vi enige om at det ville være interessant å se nærmere på nettopp denne gruppa med bakgrunn i at tilpasset opplæring var spesielt aktuelt i ei gruppe med elever i så ulike alder. Man kan si at gruppa eller *casen* ble valgt pragmatisk på bakgrunn av tilgjengelighet og min kjennskap til gruppa fra tidligere, og kan slik beskrives som *bekvemmelighetsutvalg* (Tjora, 2012). Samtidig vurderte jeg det slik at gruppa hadde enkelte spennende særtrekk som gjorde den godt egnet som case. Elevgruppa besto av 12 elever fra 5. til 10. klasse. En elev ønsket ikke å delta, de andre 11 var positive. Alle elevene hadde kroppsøving samlet. En gruppe på denne størrelsen er mer oversiktlig å observere enn større grupper. I en sånn gruppe har man på en annen side ikke de samme mulighetene for gruppeinndelinger, eksempelvis med tanke på nivådeling, slik man vil ha i en større gruppe. Det kan tenkes at elevene i en slik gruppe vil være vant til større variasjon og til å måtte tilpasse seg innad i forhold til de andre i gruppen. Da problemstillingen søker nettopp etter elevhandlinger som vitner om elever som bidrar til tilpasset opplæring, ble denne gruppa vurdert som en velegnet case.

Gjennomføring

Som bakgrunn for observasjonene ble det formulert forskningsspørsmål ut i fra prosjektets overordnede problemstilling. Under observasjonene var det gjennom forskningsspørsmålene at fenomenet tilpasset opplæring ble belyst. Forskningsspørsmålene fungerte som et

rammeverk for de valg som ble tatt underveis i observasjonene, for å sile ut relevant informasjon og som et verktøy for å avgrense datamengden.

Prosjektets observasjoner ble gjennomført på elevenes vanlige kroppsøvingsarenaer, ute i skolens nærmiljø og inne i gymsal. Fire kroppsøvingsøkter ble observert, tre av disse foregikk ute, den siste inne. Samtalene som Becker viser til (se kapittel 3.4.1), der man forsøker å få tak i deltagerens fortolkninger av observasjonene, ble gjennomført som etnografiske intervjuer både underveis i øktene og intervjuer med elever i etterkant av observasjonene, intervjuer eller samtaler uten strukturelle rammer (Ryen, 2002). Formålet med de etnografiske samtalene var i utgangspunktet å få tak i elevenes refleksjoner rundt deres handlinger underveis i timene. Det viste seg imidlertid tidlig å være utfordrende å få gjennomført samtaler med elevene om deres handlinger underveis i øktene da de handlingene jeg registrerte som spesielt interessante ofte var én handling i en rekke handlinger, handling utført i samspill med andre eller handling i form av hvordan man gjennomførte en pågående øvelse, slik at det ble unaturlig å bryte inn med spørsmål der og da. De handlingene og observasjonene jeg registrerte som interessante å se nærmere på var likevel svært nyttige å ta med seg inn i intervjuene i etterkant.

De etnografiske intervjuene som ble gjennomført hadde form av enkle, spontane samtaler med spørsmål rettet mot enkeltelever. Vi snakket ofte først litt generelt om kroppsøving, om elevenes interesser, treningserfaring eller erfaring med og interesse for aktiviteter. Dette var naturlige temaer i situasjonen, samt nyttige rammer å innlede med før vi beveget oss nærmere inn på de konkrete handlingene der det var aktuelt. Samtalene foregikk i kortere eller lengre pauser underveis i øktene, eller mens rolig aktivitet foregikk. "Ingen eller lite struktur er det som kjennetegner det klassiske etnografiske intervjuet, der forskeren henter sine data [...] fra settinger der man ofte verken har guide, notatblokk eller kassettspiller" (Ryen, 2002, p. 97). Det fantes ingen form for formalisering eller struktur i disse spontane samtalsituasjonene. Strukturerte samtaler underveis i aktivitet ville forstyrret den åpenheten og friheten som trengs for å fange opp det man plutselig finner interessant i en situasjon (ibid.). Struktur og et fast opplegg ville heller ikke latt seg planlegge i forkant av observasjonene da det ikke var klart hvilke fenomener eller handlinger som ville bli aktuelt å ta opp i disse samtalene.

Observasjonene ble nedtegnet i etterkant av kroppsøvingstimene. Jeg noterte kort hvilke aktiviteter som var gjennomført, samt hvordan timene og elevene ble organisert, stemning i gruppa, konkrete handlinger som var registrert og eventuelle andre interessante observasjoner.

Observasjonene hadde en ustrukturert form, noe som virket hensiktsmessig med tanke på settingen som er kroppsøvingstime er, der spontanitet er helt sentralt og der elever ikke befinner seg på ett sted, men hele tiden beveger seg rundt på en arena. Den induktive formen, der jeg gikk inn i observasjonene uten for mye bakgrunnsteori, gjorde også at jeg kunne være mer åpen for hva som skulle registreres heller enn å måtte tolke handlinger knyttet til allerede utvalgt teori.

Observatørrolle

Deltagende observasjon som metode åpner for at man vil kunne skrive om et tema med større innlevelse og kjennskap enn ved bruk av metoder som ikke innebærer direkte samhandling mellom forsker og informant. Ved å tre inn i rollen som deltager, åpner man for en fremstilling av enten - eller, nærmere bestemt for nyansene og variasjonene i menneskers liv. Engasjement er en sentral del av deltagende observasjon og Leland (2009) understreker at nettopp viktigheten av engasjement har vært lite fremhevet blant forskere (Fangen, 2010). Engasjement er en sentral del av kroppsøving og det er noe man som kroppsøvingslærer ønsker å stimulere til. Engasjement kan føre til både økt innsats og større læring. Om man skal gå inn med engasjement også som observatør vil deltagelse være naturlig. Det deltagende aspektet ved observasjonen var for meg som forsker å delta i aktivitetene sammen med elevene, i den sosiale samhandlingen og småpratene på en så naturlig måte som mulig, og samtidig ikke virke forstyrrende eller påvirke timen.

I rollen som deltagende observatør må man finne en gunstig balanse mellom å være helt deltager på lik linje med de andre, eller helt observatør som står på utsiden og følger med. Om man beveger seg for langt i retning av den ene rollen, vil den andre siden ved forskerrollen svekkes, og motsatt. (Fangen, 2010) (2010) omtaler disse som henholdsvis *subjektrolle* og *objektrolle*. I Tjora (2012) beskrives fire observatørroller under observasjon: fullstendig deltager, observerende deltager, deltagende observatør og fullstendig observatør. Selv inntok jeg en subjektrolle der jeg forsøkte å engasjere meg i elevenes handlinger og samtaler. Bakgrunnen for dette var kroppsøvingsfaget som et aktivt fag. Ved å engasjere meg ønsket jeg å bekrefte elevene underveis i timene, både i deres handlinger og det de sier. Gjennom dette ville jeg skape trygghet og en gunstig relasjon med tanke på å få tak i den ønskede informasjonen. Det er også vesentlig at deltagere blir mindre stresset av en forsker i en deltagerrolle enn av en forsker som er helt observatør (Fangen, 2010). Selv om jeg ønsket å

engasjere meg og ta del i aktiviteten i stor grad, var det flere situasjoner der jeg valgte ikke å delta. Det er ingen forutsetning at man skal utføre alle de samme handlingene som deltagerne. Enkelte handlinger vil det være unaturlig å tre inn i som forsker. I kroppsøving kan dette være i situasjoner der utstyret er tilpasset barna og der jeg som voksen ikke vil kunne gjennomføre på en naturlig måte, eller oppgaver som er tilpasset deltagerne på andre måter. Graden av min deltagelse i de handlinger og aktiviteter som gruppen gjennomførte vurderte jeg fortløpende, nettopp ut i fra en vurdering av hvordan deltagelse i aktivitetene var naturlig og i hvilken grad det ville påvirke deltagerne. Jeg unngikk bevisst å delta i aktiviteter der jeg kunne ende opp som en konkurrent for noen av elevene, som i lagspill, noe som ville kunne forstyrre min relasjon til enkelte elever. I individuelle øvelser var det mer naturlig å delta i aktivitetene sammen med de andre. I en observasjonsøkt var elevene inndelt i mindre grupper. De løste oppgaver på ulike poster i ei sporløype ute. Her fulgte jeg to grupper i løpet av timene, men deltok bevisst ikke når oppgavene skulle løses for å unngå å gi enkelte grupper fordeler, i og med at gruppene konkurrerte mot hverandre. Da elevene i en annen time lekte leker ute deltok jeg både i ”slå på ring” og ”rødt lys” selv om jeg da konkurrerte med elevene. Da deltok også læreren og en assistent og vi var alle da individuelle utøvere, leken var uformell og elevene gav uttrykk for at de likte at de voksne deltok. Nærmere beskrivelse av de ulike øktene, aktiviteter og organisering av disse kommer i kapittel 5.1.

Videre vil jeg nå gjøre rede for intervju som metode, for utvalget og så gjennomføringen av intervjuene.

3.4.2 Intervju

Ordet intervju kommer av det franske ordet *entrevue* som betyr *møte* (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet er en samtale mellom to mennesker der det utveksles synspunkter om et tema de begge er opptatt av. Det finnes flere typer intervju til ulike formål, journalistiske intervjuer, terapeutiske intervjuer og forskningsintervjuer. Forskningsintervjuets formål er å produsere kunnskap. Intervjuets tosidighet er på den ene siden interaksjonen mellom to mennesker og på den andre siden den kunnskapen som produseres mellom de to partene. Samtidig er det slik at det er forskeren som legger føringene for forskningsintervjuet, som har bestemt temaet og som følger dette opp gjennom samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Historisk kan det, som for observasjon som forskningsmetode, også for forskningsintervjuet, trekkes linjer tilbake til Chicago-skolen, men tilbake i tid var det intervjuer i form av standardprosedyrer, faste formuleringer og rekkefølge, samt kvantifisering av resultater som var vanlig. Men de kvalitative forskningsintervjuer ble også brukt tidlig, blant annet av Freud i hans oppbygging av psykoanalysen, og av Piaget, da han intervjuet barn i deres naturlige omgivelser, før han utarbeidet teorien om barns utvikling. Fortolkningene de gjorde av sine intervjuer styrer fremdeles vår oppfatning av personlighet og barndom. Fra rundt 1950 ble det vanlig å intervju mennesker i forbindelse med testing av design og reklame for forbruksvarer, noe som også er vanlig i dag (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervju er den mest vanlige metoden innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2012). Spesielt er *semistrukturerte intervjuer* eller *dybdeintervjuer* utbredt. Når man tar i bruk dybdeintervju ønsker man å legge til rette for en fri samtale rundt utvalgte tema som er bestemt av forskeren på forhånd. Man ønsker at informantene skal reflektere rundt erfaringer og meninger knyttet til de utvalgte temaene i en avslappet setting og innenfor romslige rammer når det gjelder tid. Samtalen styres ut i fra åpne spørsmål som skal oppfordre informantene om å gå i dybden der de har mye informasjon, og gjerne inn i digresjoner som kan gi informasjon om temaet som forskeren selv ikke har tenkt på i forkant, men som kan være relevant og interessant (ibid.).

Innenfor kvalitativ intervjuforskning er det få standardregler eller allmenne prosedyrer som man kan ta utgangspunkt i når en skal forberede et kvalitativt forskningsintervju. Variasjonene er utallige og undersøkelsens formål og tema vil være styrende for de avgjørelser som må tas underveis i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ut i fra hvordan Nordahl (2010) beskriver elevene som aktører og bevisste handlende individer, vil elevene også ha en bevissthet rundt sine handlinger i kroppsøving. Dybdeintervjuene med de tre elevene forsøkte å fange opp nettopp dette, elevenes bevissthet rundt de handlinger som er fanget opp i observasjonsøktene som handlinger som bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøvingsøktene. Viss man ønsker å finne ut noe om hvordan mennesker opplever sin situasjon, bør man snakke med dem og stille relevante spørsmål (Johansen, 2012). Ryen (2002) forklarer når det er fokus på *aktørens perspektiv*, at man må gripe den meningen som aktøren selv gir en situasjon når man vil forklare personens atferd. Det vil si at det er det elevene selv legger i situasjonene som avgjør hvordan de handler, ikke situasjonen i seg selv. Tjora (2012) sier at man må være bevisst på at dybdeintervjuer bare fokuserer på forhold som er tilknyttet informantens subjektivitet, eller til informanten som

subjekt, men dette er da også det man ofte er ute etter i samfunnsforskningen. Dette var også bakgrunnen for både de spontane samtalene underveis i øktene, *de etnografiske intervjuene*, samt elevintervjuene i etterkant av observasjonene; nemlig ønsket om å fange opp elevenes subjektivitet, tanker og meninger.

Når intervjuguiden er gjennomgått, samt de tilleggsspørsmål som dukker opp underveis, vil avslutningsfasen runde av intervjuet. Det er viktig å få til en god slutt på samtalen. Ryen anbefaler kort å oppsummere det som vurderes som sentralt i fra det gjennomførte intervjuet. Dette gir informanten mulighet til å presisere eller korrigere aktuelle momenter som trekkes frem. At man husker å takke for intervjuet og understreke verdien av den informasjonen som er kommet frem og ikke minst for at man har fått deltatt i gruppen, er også viktig for å vise respondenten at bidraget er viktig. En vennlig avslutning åpner også for en videre relasjon som kan være nyttig videre i forskningen eller i forbindelse med senere prosjekter (Ryen, 2002).

Utvalg

De elevene som ble intervjuet i etterkant av observasjonene ble valgt ut i fra hva jeg observerte i timene. Utvalgskriteriene for elevintervjuene var at de utmerket seg gjennom å vise evne til å tilpasse egen deltagelse knyttet opp til aktivitetene som ble gjennomført, enten i form av handlinger som bidrar til tilpasset opplæring for seg selv eller for medelever. Disse tre elevene viste nettopp dette. Alle de tre elevene var positive til å la seg intervjuet. Det første intervjuet var med en gutt i fra 10. trinn, Ole. Han har gått på skolen i flere år. Han forteller at han tidligere har deltatt i organisert idrett på fritiden. I dag er han også aktiv på fritiden. Han går blant annet i fjellet med mor. Det andre intervjuet var med ei jente fra 10. trinn, Mona, som begynte på skolen denne høsten. Hun har bakgrunn fra karate. Hun forteller at hun i dag ikke har noen organiserte aktiviteter på fritiden, men at hun løfter litt vekter hjemme. Det siste intervjuet var med ei jente fra 5. trinn, Eva, som også var ny på skolen denne høsten. Hun forteller heller ikke om organiserte aktiviteter på fritiden, men at hun er mye ute og leker, går tur med hunden og rir.

Gjennomføring

De første intervjuene i undersøkelsen var de *etnografiske intervjuene*, eller *samtalene* med elevene underveis i observasjonsøktene. Disse er nærmere beskrevet under observasjon, men uten videre utdyping nevnes de også her da de også kan plasseres i tilknytning til intervjuer. Jeg vurderte det slik at i en så liten gruppe ville all aktivitet som er utenom det vanlige bli godt synlig, og dermed ville også for mange spørsmål underveis i observasjonsøktene trolig ha forstyrret aktiviteten som ideelt sett skulle foregå som normalt uten å påvirkes av min forskerrolle. Elevintervjuene ble dermed enda viktigere for å få belyst nærmere noen av de interessante observasjonene jeg gjorde.

Tre elevintervjuer ble gjennomført etter at alle observasjonsøktene var gjennomført. Intervjuguiden var utformet i perioden før og under observasjonene, men den ble delvis tilpasset til hver elev ut i fra konkrete observasjoner der disse var involvert. Intervjuguiden ligger som vedlegg til oppgaven (vedlegg 3). De to eldste elevene som ble intervjuet fikk, etter at den nest siste observasjonsøkta var gjennomført, spørsmål om å stille til intervju, noe de begge var positive til. De fikk tilbud om å se intervjuguiden før intervjuene, men takket nei begge to. Vi avtalte tidspunkt og sted for intervjuene og møttes etter at den siste observasjonsøkta var gjennomført. Den yngste eleven fikk spørsmål om å stille til intervju etter at den siste økta var gjennomført. Jeg spurte om jeg kunne få lov til å ”stille henne noen spørsmål” om kroppsøving og om det de hadde gjort i de siste kroppsøvingstimene, da jeg vurderte det slik at å få spørsmål om ”å stille til intervju” kunne virke fremmed, noe som kanskje kunne gjort henne litt usikker. Jeg spurte ikke om hun ville se intervjuguiden i forkant av intervjuene, men fortalte litt kort hva jeg ville prate med henne om.

Alle intervjuene ble gjennomført på et klasserom på skolen. Ryen (2002) mener, i forbindelse med intervjusituasjoner, at betydningen av konteksten er sentral og at denne ikke må forstyrres gjennom struktur. Jeg forsøkte å legge til rette for en mest mulig komfortabel setting for elevene, både i form av den informasjonen jeg ga i forkant av intervjuene og gjennom å tilrettelegge rommet og omgivelsene best mulig. Jeg satte sammen fire pulter for å få en passelig avstand mellom meg og elevene, men samtidig nært nok til å få til gode lydopptak der begge to hørtes godt. Jeg satte meg selv lengst inne i rommet og lot elevene sitte nærmest døra for at de ikke skulle kjenne seg innestengt. Jeg la også noen papirer og litt skrivesaker tilfeldig på bordet for at det ikke skulle bli for sterilt, kanskje ville det være greit både for meg og for elevene å ha noe å hvile øynene på underveis i intervjuet fremfor å ha en stor og tom pult i mellom seg. Disse småtingene gjorde også båndopptakeren mindre synlig,

slik at elevene kanskje ville bli mindre opptatt av at den lå der. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervju eller dybdeintervju.

For å unngå at elevene opplevde intervjusituasjonen i etterkant av observasjonene som en vurdering av deres deltagelse i øktene ble hvert intervju innledet med å informere om hva som var formålet med intervjuet og hvorfor det ble gjennomført i etterkant av observasjonene. Ryen (2002) sier i forhold til gjennomføringen av intervjuet at man må ta seg tid til småprat i den innledende fasen, før man beveger seg inn på selve intervjuguiden.

Intervjuene ble innledet med at jeg gjentok litt informasjon om prosjektet mitt, om temaet, om hvorfor jeg hadde vært til stede og observert timer og hvorfor jeg nå ønsket å intervju elevene. Jeg viste eleven samtykkeerklæringene som var signert av elevens foresatte og spurte om de selv hadde lest denne. Jeg gjentok litt av det som sto der og hva det ville si at de hadde samtykket til deltagelse i prosjektet. Samtykket som ble brukt ligger som vedlegg til oppgaven (vedlegg 2). Deretter informerte jeg elevene om at de sto fritt til å trekke seg fra intervjuet når som helst uten at de trengte å forklare hvorfor. Når elevene bekreftet at de fremdeles ønsket å delta i intervjuet startet vi båndopptakeren og selv intervjuet. De tre intervjuene fortonet seg naturlig nok forskjellig, både i lengde og innhold. Etter at alle spørsmålene i intervjuguiden sammen med oppfølgingsspørsmål var besvart avsluttet jeg med å takke for at de hadde stilt til intervju og understreket at det var til stor hjelp.

De tre elevene var en jente på 5. trinn, en jente på 10. trinn og en gutt på 10. trinn. Ut i fra at aldersforskjellen var så stor, ble også intervjuene svært forskjellige. Gutten fra 10. trinn svarte reflektert og grundig på spørsmålene i intervjuguiden. Han viste gjennom besvarelsene og refleksjonene at han hadde god kjennskap til de sentrale begrepene, til *tilpasset opplæring*, *læreplan* og *læringsmål*, *bidragsyter*, og oppfølgingsspørsmålene fløt naturlig og lett. Når intervjuet flyter må man forsøke å holde dette ved like ved å bruke oppfølgingsspørsmål eller små bekræftelser (Ryen, 2002).

I intervjuet med den yngste jenta brukte jeg en del tid på å forklare spørsmål, ord og begreper. Jeg tok da utgangspunkt i interesser som jeg i observasjonene hadde registrert at hun var opptatt av, eksempelvis hester. Dette intervjuet fløt flere ganger ut over de rammer jeg anså som relevant, men jeg forsøkte å svare bekræftende underveis og lot henne prate og fortelle om det hun var opptatt av. Jeg vurderte det slik at det var viktigere at intervjusituasjonen var trygg og at hun opplevde å være en viktig informant, fremfor at jeg skulle avbryte og styre samtalen tilbake på spørsmålene. Ryen (2002) sier at intervjueren skal legge til rette for at

respondenten får fortelle sin historie uten å bli avbrutt og uten av besvarelsene ledes den ene eller andre veien. Det er viktig som intervjuer å være en god lytter.

Jenta fra 10. klasse var den jeg kjente minst til fra tidligere. Hun gav uttrykk for å være svært motivert for intervjuet, men svarte kort på de fleste spørsmålene. Jeg forsøkte å gi henne bekreftelser underveis i form av anerkjennende små uttrykk som ”mhm”, og gjennom kroppsholdning og blikk. Gjennom kroppsspråk opplever respondenten bekreftelse utover det som blir sagt med ord, noe som er viktig i en intervjusituasjon (Ryen, 2002). I de to andre intervjuene forsøkte jeg også å være bevisst på bruken av kroppsspråk og i intervjuet med jenta fra 10. klasse opplevde jeg det spesielt viktig, da denne eleven virket mer usikker enn de to andre. Samtalen gikk greit og hun gav uttrykk for at hun forsto når jeg spurte, men jeg brukte også litt tid her på å forklare ord og begreper for å forsikre meg om at ikke noe var uklart. Jeg brukte også en del tid på overgangen mellom de ulike spørsmålene og temaene for å få flyt i intervjuet og stilte flere oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at jeg ikke feiltolket noen av besvarelsene. Ryen (2002) sier også at det vil være nyttig å gjenta en slutfase eller en setning med spørrende stemme da man da trolig vil få en utdyping av det som er nevnt, respondenten vil gjerne komme med en definisjon eller beskrivelse av hva som er ment.

Elevintervjuene ble tatt opp på båndopptaker og transkribert i etterkant. I transkriberingen skrev jeg ned alt som ble sagt, ut i fra det at man under transkriberingen, ikke vet hva som vil være relevant og hva som er et hensiktsmessig detaljeringsnivå (Tjora, 2012) med tanke på analysearbeidet som kommer seinere. Ut i fra samme argument er også uttrykksmåter utover de språklige inkludert i transkripsjonene. Pauser ble notert med (...), lyder som jeg tolket som av betydning inn i besvarelsene ble notert etter beste evne (eksempelvis ”schjum!” som en beskrivelse av at eleven hadde høy fart), mens andre lyder som ikke er av betydning (som hosting) ikke er tatt med. Handlinger utført av elevene som jeg også mente var av betydning er satt i parentes i teksten der de hører med, eksemplvis: (viser og peker med hendene). Jeg startet transkriberingsarbeidet ved å bruke dialekt, men endret til normaliserte transkripsjoner da det opplevdes lettere, men også da dette kan fungere som en måte å anonymisere elevene på (ibid.).

Før de beskrevne observasjonene og intervjuene ble satt i gang innhentet jeg godkjenning for gjennomføringen. Dette vil jeg nå beskrive nærmere.

3.5 Godkjenning og informert samtykke

Når man skal observere i skole og blant elever må man ha samtykke fra skoleledelse og eventuelle andre involverte ansatte ved skolen, før man i neste omgang skal informere og innhente samtykke fra foresatte til de barna som skal observeres. Et godkjent samtykke er et aktivt ”ja”, hvilket betyr at man ikke kan gå ut i fra at de som ikke svarer sikkert synes det er greit at barna deltar. Selv om de foresatte samtykker skal barna selv også ha mulighet til å velge om de vil delta eller ikke. Et barn som ikke skal delta i observasjonsøktene skal ha et fullverdig alternativt undervisningsopplegg (Heggstad, 2012). Den første kontakten med skolen var den uformelle samtalen rundt prosjektet på lærerrommet. Da det etter hvert ble aktuelt å bruke elevgruppen ved skolen i prosjektet fikk jeg muntlig godkjenning fra skolen til å sette i gang. Likevel ble det sendt en skriftlig forespørsel til rektor med nærmere informasjon om prosjektet (vedlegg 1). Videre ble forskningsprosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS (NSD), og godkjent derfra, før datainnsamlingen ble satt i gang. Det ble deretter utformet informasjonsskriv til elevenes foresatte med en svarslipp for samtykke til deltagelse i studien (vedlegg 2). Samtykker fra elevenes foresatte ble innhentet før observasjonene ble satt i gang. Én elev ønsket ikke selv å delta i studien, men ville likevel delta i timene som normalt.

3.6 Dataanalyse

Mens journalistikken gjengir intervjuer og observasjoner, skal et forskningsarbeid fortolke datamateriale og sette hendelser og ytringer inn i en større sammenheng (Fangen, 2010). Analyse angår alle deler av feltarbeidet, fra utvikling av forskningsspørsmål, til nedskrivning og sortering av feltnotater og utvikling av analyser; det angår alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet. Analyse handler ofte om at man tilfører noe mer til datamaterialet man har samlet inn (Fangen, 2010). Dette kapitlet beskriver arbeidet med analyse av datamaterialet fra observasjonene og elevintervjuene. Analysearbeidet er gjennomført ut i fra Tjora (2012) sin presentasjon av *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI). (Se videre beskrivelse i kapittel 3.6.1).

Fangen (2010) beskriver hvordan analyse av data kan foregå ut i fra ulike nivåer og perspektiver. Hun deler analysenivåer inn i en første, en andre og en tredje fase. Første fase er en *førstegrads fortolkning*. Førstegrads fortolkning er å konstatere det som er hørt og sett, og

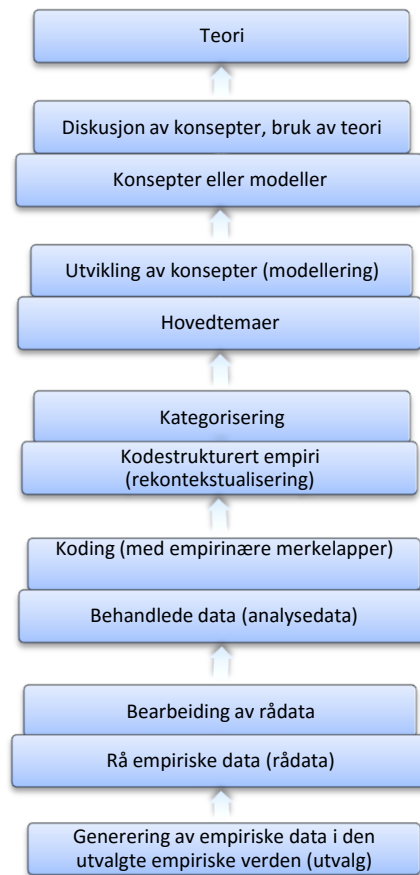
skjer gjennom at man anvender begreper som ligger nært til de begreper som informantene selv anvender. Man søker å beskrive virkeligheten slik den oppleves av informantene, gjennom informantenes eget perspektiv. Utfordringen ved tolkning i første fase er at man alltid som observatør vil være forskjellig fra informantene, eksempelvis ut i fra den bakgrunn man har, og ut i fra den posisjon man har som forsker. Som en utenforstående har man ikke samme forutsetning for å forstå det som skjer, men fortolkningene kan legges så nært opp til de begreper og forståelse som deltagerne har. Tolkning i første fase kalles også aktørorienterte fortolkninger, og de begreper som benyttes kalles erfaringsnære. Et erfaringsnært perspektiv er et perspektiv der man beskriver situasjoner. Slike situasjoner kalles også *tynne beskrivelser*. *Andregrads fortolkning* kommer i neste fase og kalles også *tykke beskrivelser*. En tykk beskrivelse utvider den tynne ved å ta med utsagn om hva deltagerne kan ha ment med sine handlinger, hvordan de selv tolket disse og forskerens egne fortolkninger av det. I andregrads fortolkning begynner man med å beskrive egne tolkninger av hva som skjer, eller hva deltagerne tror det er som skjer, for så å systematisere tolkningene. På et andregrads fortolkningsnivå vil man, i tillegg til de erfaringsnære begrepene, også ta i bruk de erfaringsfjerne begrepene. På et *tredjegrads fortolkningsnivå* beveger man seg inn på underliggende, skjulte interesser og drivkrefter og inn i et kritisk tolkningsperspektiv. Her stiller man seg kritisk til de fortolkninger som er gjort av deltagerne fortolkninger i en andregrads fortolkningsfase (Fangen, 2010). Også Kvale (2009) bruker tre fortolkningskontekster for å forstå intervjuer: selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse. Kort gjengitt tilsvarer selvforståelse her fortolkning på første grads nivå, og er en fortetting av intervjupersonens egne synspunkter; kritisk forståelse er fortolkning som går ut over intervjupersonens egenforståelse og som kan inkludere allmenn kunnskap om *innholdet* i en besvarelse eller uttalelse; og teoretisk forståelse er tas teorien i bruk i fortolkningen av en uttalelse (ibid.).

Data kan organiseres og presenteres på ulike måter. Noen muligheter er å presentere data kronologisk, gjennom nøkkelhendelser, gjennom ulike settinger, gjennom fokus på deltakere, gjennom fokus på prosesser eller gjennom å belyse spørsmål (Vedeler, 2000). En av disse metodene utelukker ikke bruken av flere, og de kan gjerne kombineres. Den vanligste presentasjonsmåten av observasjonsdata er ut i fra kategorier som er bestemt av forskningsspørsmålene (ibid.). En induktiv analyse er også en analysemetode. "Induktiv analyse betyr at mønstre, temaer og analysekategorier kommer fra data. De fremtrer av data heller enn at de pålegges data forut for datainnsamlingen og dataanalysen" (Vedeler, 2000, p.

86). I induktiv analyse kan man bruke kategorier som utvikles av de som er observert, sentrale forhold som deltagerne er opptatt av eller som går igjen, sett i sammenheng med prosjektets fokus, og organisere disse i tema. Man kan ellers ta utgangspunkt i observasjonsdata og finne kategorier og mønstre her som ingen deltager har bemerket eller satt ord på tidligere. Utgangspunktet kan være begreper fra teori eller forskningslitteratur, begreper som da anvendes til å gi dataene mening og som et utgangspunkt for presentasjon av dataene (Vedeler, 2000).

3.6.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

Tjora (2012) presenterer en modell for analysearbeidet som skal forenkle dette svært komplekse arbeidet. Modellen er gjengitt i figur 6 og viser hvordan man jobber etappevis med å bearbeide *rådata* til *konsepter* eller *teorier*. I arbeidet jobber man ut i fra data mot teori, altså i en induktiv prosess. Samtidig ligger det deduktive prosesser i metoden der man sjekker teorien man har funnet frem til opp i mot det empiriske. Modellen kan være misvisende ut i fra at den presenterer analyseprosessen som lineære, noe den ikke er. Fremstillingen er heller ment som en oversiktlig presentasjon av fremdrift for det systematiske analysearbeidet. Man kan være på ulike plasser i modellen for analysearbeidet når man jobber med et prosjekt (Tjora, 2012). Modellen kan også være en nyttig hjelp til å identifisere hvilken fase man befinner seg i analysearbeidet.



Figur 6 Stegvis-deduktiv induktiv metode etter Tjora (2012).

De ulike trinnene i modellen for SDI vil være utgangspunktet for beskrivelsen videre av hvordan analysearbeidet er gjennomført.

3.6.2 Gjennomføring av analysearbeidet

Generering av empiriske data ble gjort under datainnsamlingen, gjennom observasjonene og intervjuene. Jeg vurderte hva som var relevant og gjorde mange valg underveis ut i fra det, mellom annet knyttet til hva jeg så etter og hvem jeg observerte. Sammen genererte observasjonene de skriftlige rådata, samt alt det uskrevne av observasjoner som jeg tok med meg uten å vite hvorvidt disse ville komme til nytte i det hele tatt. Alt jeg vurderte som relevant ble skrevet ned etter hver observasjonsøkt.

Bearbeiding av rådata startet med at jeg finskrev notatene fra observasjonene. Jeg føyde til enkelte momenter jeg mente kunne være nyttige å ha med, men i hovedtrekk ble det ikke gjort større tilføyninger eller endringer her. Videre lot jeg notatene ligge en stund mens jeg jobbet med andre deler av prosjektet. Før jeg satte i gang med systematisk analysearbeid med koding

og kategorisering, satte jeg meg grundigere inn i litteraturen om dataanalyse. I ettertid ser jeg at å la notatene ligge i denne perioden var svært nyttig. Mens jeg fordypet meg i litteratur om analyse, hadde jeg fremdeles observasjonene friskt i minnet og jeg fikk tenkt igjennom disse mange ganger. Jeg brukte også noe tid på å få en oversikt over det jeg ut i fra rådata vurderte som hovedtemaer og aktuell teori knyttet til dette. I dette arbeidet gjenoppdaget jeg situasjoner fra observasjonene som ikke i utgangspunktet var skrevet ned og som jeg først ikke vurderte som relevante. Jeg gjenoppdaget disse i form av at jeg etter hvert ble bevisst på at disse også hadde elementer i seg knyttet til prosjektets problemstilling. Da jeg seinere satte meg ned for å jobbe med presentasjon av observasjonsnotatene, kunne jeg føye til mange nyttige momenter fra ulike situasjoner som var interessante å se nærmere på, ting jeg ikke i utgangspunktet hadde fått med på papiret. Slike observasjoner og tanker som viser seg å være av betydning omtales av Fangen (2010) som *headnotes*. Enkelte forskere bruker disse flittig og noen mener disse er like troverdige som de skrevne notatene (ibid.). Allerede tidlig i analysearbeidet befant jeg meg altså på ulike steder i Tjora (2012) sin SDI-modell (figur 6). Jeg jobbet induktivt med datamaterialet mot teori, men også deduktivt gjennom de stadige tilbakekoblingene fra teori til empiri, noe som beriket datamaterialet.

Videre bearbeiding og analyse av data ble gjort ved å lese gjennom notatene, mens jeg satte merker i teksten og tilhørende *empirinnære merkelapper* eller *koder* i marginen. Jeg benyttet også fargekoder i teksten for å se bedre hvor de samme kodene gikk igjen, og streket over like koder eller koder som var beslektet, med samme farge. Det var et noe kaotisk arbeid først, men etter hvert som jeg fikk bedre oversikt over notatene og bedre kjennskap til de *behandlede data* ble også kodingen enklere. Etter hvert ble det tydelig hvilke koder som gikk igjen. Koder som fort ble tydelige i materialet var at flere elever *justerte tempo* i ulike øvelser og *avstand* når de skulle kaste ball i kurv, samt at de selv varierte øvelsene som skulle gjennomføres. Arbeidet med koding av notatene resulterte i *kodestrukturert empiri*.

Ut i fra den *kodestrukturerte empirien* ble alle kodene skrevet på et eget ark slik at jeg satt med et eget skriv med kodesettet som skulle *kategoriseres*. Kategoriseringen gikk ut på å finne sammenheng mellom koder og samle koder som lå nært hverandre i kategorier eller samlende overskrifter. Eksempelvis ble de nevnte kodene, *justere tempo*, *justere avstand* og *varierte øvelser* samlet under kategorien *justere intensitet*. De kategoriene fungerte videre som *hovedtema* da jeg satte i gang med den skriftlige presentasjonen av materialet. Jeg satte i gang med den skriftlige fremstillingen av materialet mens jeg stadig gikk tilbake til observasjonsnotatene. Dette gjorde det enklere også å inkludere *headnotes* som dukket opp

underveis og som kunne knyttes til de ulike koder og kategorier som ble utledet av materialet, og som ble viktige når kategoriene skulle presenteres mer fylldig. Gjennom arbeidet med koding og kategorisering av datamaterialet dukket det opp kategorier som jeg hadde forventet å finne (eksempelvis *justere intensitet*) og som jeg allerede under observasjonene ble bevisst på, men også koder og kategorier som dukket opp i den grundigere gjennomgangen av det skriftlige datamaterialet (eksempelvis *bruk av rommet og omgivelsene*).

Ut i fra datamaterialets hovedtema henvendte jeg meg igjen til teorien om disse. I gjennomgangen av teori kom det frem at temaene kunne presenteres under større konsepter. Det ble arbeidet en del med denne *modelleringen*, presentasjonen av konseptene og begrunnelse og argumentasjon for denne ut i fra teori.

3.7 Ethiske aspekter

Knyttet til forskningsetiske hensyn man må være bevisst i forbindelse med et forskningsprosjekt trekker Fangen (2010) frem fire kategorier: krav til forskningsopplegg og hensyn til forskersamfunnet, hensyn til individer og institusjoner som forskes på, hensyn til oppdragsgivere og brukere, og hensyn til det bredere publikum. I mitt forskningsprosjekt er det hensynet til individer og institusjoner som har vært gjennomgående. I deltagende observasjon kommer man nært innpå deltagerne og det er en snill datainnsamlingsmetode i form av at det er en lite påtrengende metode, rollene er kjente og rammene er naturlige og ikke konstruert av forskeren (Fangen, 2010). Ethiske problemstillinger i intervjuundersøkelsen kan deles inn i syv områder ut i fra en intervjuundersøkelses forløp. Disse er tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009), en inndeling som i neste kapittel også brukes når jeg gjør rede for etiske vurderinger knyttet både til intervjuene og til observasjonene. Ethiske betraktninger i forkant av og underveis i forskningsarbeidet er viktig å ta på alvor, men man må også huske på de etiske problemstillingene som dukker opp i forbindelse med publiseringen av studien (Fangen, 2010).

3.7.1 Ethiske problemstillinger i undersøkelsens forløp

Ethiske betraktninger knyttet til tema for oppgaven handler om at det er de menneskelige forholdene som skal forbedres gjennom undersøkelsen; det er ikke bare den vitenskapelige verdien av kunnskapen som er målet (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt prosjekt handler dette om å se på hvordan elever selv bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving i timene, slik at man som lærer i neste omgang kan utnytte nettopp dette bedre og se nærmere på hvordan flere kan bli aktive bidragsytere for seg selv og for medelever, og dermed vil flere elever igjen få oppleve at kroppsøvingundervisningen har rom for deres påvirkning og dermed tilpasses bedre til hver enkelt.

Når det gjelder planlegging av intervjuundersøkelsene og observasjonene handler de etiske betraktningene om samtykke til deltagelse i studien, om å sikre konfidensialitet og vurdere hvilke påvirkning studien kan ha på deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Da det i arbeidet med datainnsamling ble brukt koblingsnøkler knyttet til elevene, samt opptaksutsyr under intervjuene, ble prosjektet meldt til NSD for godkjenning. Da prosjektet ble godkjent derfra utformet jeg et informasjonsskriv til alle de involverte elevenes foresatt, med informasjon om prosjektet, om planen for gjennomføring og om hva deltagelse i studien innebar. Kapitlet om godkjenning og informert samtykke (kapittel 3.5) beskriver dette nærmere. I forbindelse med intervjusituasjonen ble det, som også beskrevet tidligere, gjort klart at elevene kunne trekke seg under intervjuet om de ønsket det. I oppgaven har samtlige elever fått fiktive navn. Dette gjelder også for de tre elevene som stilte til intervju.

Bruk av båndopptaker i intervjuene er også viktig å være bevisst, hvordan opptakene skal oppbevares og hvem som skal ha tilgang til disse. De tre intervjuene ble tatt opp på lydopptaker på en mobiltelefon. De ble deretter lastet over på passordbeskyttet pc og lagret på en minnepenn som jeg har oppbevart på et fast sted gjennom hele prosjektperioden. Her ble også observasjonsnotatene lagret. I studien er det kun jeg som forsker som har hatt tilgang til både notater og lydopptak.

I intervjusituasjonene forsøkte jeg å legge opp til en avslappet setting rundt intervjuene slik det er beskrevet i kapitlet om gjennomføringen av elevintervjuene, nettopp for at eleven skulle oppleve situasjonen som komfortabel. Jeg forsøkte å hente ut så mye informasjon som mulig gjennom intervjuene, samtidig er det alltid viktig å unngå at informanten kommer til skade (Tjora, 2012) gjennom at følsomme temaer kommer opp eller at informanten opplever situasjonen som ubehagelig. Det kan tenkes at enkelte elever ville oppleve det stressende at

jeg som forsker satt og gjentok hva de hadde gjort i observasjonsøktene, så jeg understreket i intervjuets innledende fase at observasjonene ikke var en vurdering av deres deltagelse eller innsats. Ut i fra studiens problemstilling var det også kun de handlinger som var nyttige med tanke på tilpasset opplæring som ble registrert, så ingen av elevene ble konfrontert med handlinger som hadde negative elementer i seg.

Under observasjonene lå etiske hensyn som et av flere vurderingskriterier til alle de valg jeg gjorde underveis i timene, spesielt når det kom til vurderinger om hvorvidt jeg skulle gå inn i situasjoner for å ta opp interessante elevhandlinger, eller om hvorvidt dette ville være forstyrrende for eleven. En annen etisk vurdering jeg gjorde var bevisst å se etter positive elevhandlinger hos alle elevene i løpet av observasjonsøktene og bekrefte alle elevene på en eller annen måte, om enn bare ved et smil og et nikk, knyttet til dette. Dette for å unngå at enkeltelever, og da spesielt de beskjedne elevene og de jeg ikke kjente til fra før, skulle oppleve at de ikke ble inkludert i studien.

Gjennom transkriberingen av intervjuene er også hensynet til konfidensialitet tatt med ved at både navn som dukker opp underveis erstattes med fiktive navn, samt at navn på skole, stedsnavn eller andre gjenkjennbare navn utelukkes eller gis fiktive navn. En lojal skriftlig fremstilling (Kvale & Brinkmann, 2009) av intervjuene og elevenes uttalelser er forsøkt ivare tatt gjennom å beskrive elevenes uttrykksmåter som beskrevet under gjennomføring av intervju (kapittel 3.4.2).

I forbindelse med analysering må man vurdere hvor grundig man skal tolke besvarelsene. Tolkning kan gjøres ut i fra de tre kontekstene *selyforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse* (Kvale & Brinkmann, 2009). Mitt utgangspunkt for analyseringsarbeidet med intervjuene er konteksten *selyforståelse*, noe som innebærer at jeg som forsker forsøker å gjengi den mening eleven legger i sine uttalelser (ibid.). Ut i fra denne konteksten må man være spesielt bevisst på ikke å trekke konklusjoner som det ikke er datagrunnlag for. Etiske betraktninger i forbindelse med verifisering handler om at jeg som forsker må forsøke å gjengi så sikker kunnskap som mulig gjennom å stille gode nok spørsmål og være kritisk der det er nødvendig. Gjennom oppfølgingsspørsmål og ved å gjenta spørrende besvarelser som elevene har kommet med vil man kunne få bekreftet eller avkreftet om man har forstått elevenes mening riktig. Når man analyserer observasjonsmateriale og intervjuer vil det kunne være et viktig prinsipp at kunnskapen som utledes av dette skal kunne tilbakeføres. På bakgrunn av at deltagelse i studien er frivillig vil det være et etisk overtramp

om man tolker datamaterialet slik at deltagerne ikke kjenner seg igjen i dette (Fangen, 2010). Når det gjelder rapportering av studien er alt av personopplysninger anonymisert. Ingen elever eller andre som eventuelt måtte inngå i oppgaven er gjengitt med navn eller personopplysninger, heller ikke er navn på skole eller plassering av denne beskrevet. Både lovverk og institusjoner som ivaretar forskningsetikk legger føringer for de hensyn man må ta innenfor forskning. Samtidig hviler all forskning på en gjensidig tillitt mellom forsker og den det forskes på (Tjora, 2012).

3.8 Kvalitetssikring

Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet er tre indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning (Tjora, 2012).

[...] *pålitelighet* handler om intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet, mens *gyldighet* handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmål man søker å finne svar på. *Generaliserbarhet* er knyttet til forskningens gyldighetsområde utover de enheter som faktisk er undersøkt. (Tjora, 2012, p. 202)

Med utgangspunkt i disse tre kriteriene vil jeg videre drøfte kvaliteten på den gjennomførte studien.

3.8.1 Pålitelighet

Utover hvordan pålitelighet beskrives i sitatet over trekker Tjora (2012) frem viktigheten av at man som forsker er bevisst på sin egen rolle gjennom et forskningsprosjekt. Man vil alltid ha en viss interesse i temaet man forsker på og gjerne en eller annen slags tilknytning til temaet, noe som vil påvirke prosjektet enten som støy eller som en ressurs. Om min egen posisjon knyttet til informantene er det vesentlig at jeg har vært lærer i kroppsøving for flere av disse tidligere. Jeg var godt kjent på skolen, og slik ble det enklere å planlegge både observasjoner knyttet til de ulike arenaene og intervjuene. Kjennskapen til flere av elevene kom også godt med da de var både interesserte og positive da jeg kom, noe som også kan ha påvirket de andre elevenes holdninger til meg som en ukjent. Dette kan ha gitt meg enklere innpass enn jeg ville fått på andre skoler med bare ukjente elever. Min tidligere rolle som lærer vil trolig også ha innvirket på situasjonene da det er lærer de kjenner meg som og ikke forsker. Jeg

unngikk nå bevisst alle læreroppgaver som eksempelvis å ta ledelse, organisere eller instruere der det ellers ville vært naturlig for meg, men samtidig ikke virke fremmed for de som kjenner meg som lærer fra tidligere. Som deltagende observatør går man inn som en deltager i den allmenne sosiale settingen (Fangen, 2010). Det var dette jeg forsøkte å tydeliggjøre gjennom å markere at jeg ikke lengre hadde en lærerrolle.

Faren ved å kjenne til elever fra før er å ta med seg informasjon inn i studien som ikke kommer fra observasjonene og intervjuene knyttet til studien, men i form av tidligere kjennskap til elevene. Dette kan ha påvirket hva jeg observerte og hvem jeg valgte å observere i de ulike situasjonene. Når det gjelder intervjuene kan bruk av sitater være en måte å styrke påliteligheten gjennom at informantenes egen stemme løftes frem (Tjora, 2012).

Teori kan også være med å påvirke en studie. Gjennom en induktiv tilnærming var det en begrenset mengde teori som var gjennomgått forut for datainnsamlingen, slik at en slik påvirkning vil ha vært mindre enn ved deduktiv forskning. Samtidig lå det noen føringer for studien, mellom annet i form av aktørperspektivet som lå til grunn for problemstillingen, samt en gjennomgang av tidligere forskning. Gjennom tolkninger som samsvarer med andre studier vil påliteligheten i studien styrkes, mens studier som viser andre resultater vil være med på å svekke påliteligheten.

Sosiologen Goffman var opptatt av at sosial atferd var instrumentell. Han brukte begrepet inntrykksstyring om det at en aktør aktivt forsøker å styre andres oppfatning av hvordan aktøren oppfattes til det som aktøren ønsker å oppfattes som (Ryen 2002). I denne sammenhengen kan dette forekomme gjennom at elever prøver å fremstå som noe annet enn det han eller hun er i det noen kommer utenfra. Vet at jeg kjente til flere av elevene ville jeg trolig ha avslørt et slikt forsøk fra disse, men de elevene jeg ikke kjente til fra før vil jeg ikke kunne "avsløre" på samme måte. Det kan likevel tenkes at medelever trolig ville reagert på det, ut i fra størrelsen på gruppa, men dette blir ikke mer enn mine egne antagelser. I intervjusituasjonene, derimot, der elevene ble intervjuet hver for seg, ville ikke medelever kunne reagert.

Når det gjelder min rolle knyttet til pålitelighet, kan det være relevant å spørre seg om en annen forsker ville funnet det samme gjennom studien, i form av hva som ville blitt observert i de samme situasjonene, og knyttet til hvilke kategorier og tolkninger som ville blitt generert ut i fra det samme materialet (Fangen, 2010). Det vil være umulig å besvare et slikt spørsmål.

Trolig vil både funn og tolkning bli forskjellig, men med mindre de står i motsetning til hverandre vil de supplere eller komplimentere hverandre (ibid.).

Min forforståelse for temaet har nok også påvirket både gjennomføringen av prosjektet og analyse av data, noe som alltid vil være individuelt og som vil være førende for både gjennomføring og tolkning. Jeg har likevel forsøkt å være bevisst min forforståelse og jeg har aktivt søkt også etter de funn som har utfordret mine forventninger og forutinntattheter.

Observatøreffekten må også vurderes når man bruker observasjon som metode. Dette handler om i hvilken grad observatøren påvirker det og de som observeres (Vedeler, 2000). Denne effekten vil man kunne nedtone eller forhindre i varierende grad, avhengig av hvordan man informerer om prosjektet og ved å være bevisst i forhold til sin observatørrolle både i og rundt observasjonsøktene (ibid.). Jeg kjente til omtrent halvparten av gruppa fra da jeg selv var lærer ved skolen, men forsøkte å prate litt med alle de andre i elevgruppa den første dagen jeg var der for å bli kjent med gruppen og for at de skulle bli vant til at jeg var tilstede i observasjonsøktene. Det at elevgruppa var så liten gjorde nettopp dette mulig.

3.8.2 Gyldighet

Gyldighet handler om hvorvidt prosjektet svarer på de spørsmålene som stilles (Tjora, 2012). Kommunikativ gyldighet testes i dialog med andre forskere. Pragmatisk gyldighet testes gjennom å vurdere om forskningen fører til endring eller forbedring. Pragmatisk gyldighet er mest relevant innenfor aksjonsforskning, mens det innenfor samfunnsvitenskapen er mer interessant å vurdere den kommunikative gyldigheten (ibid.).

Kommunikativ gyldighet testes ved å presentere forskningsarbeidet sitt i andre faglige sammenhenger der forskning står sentralt, gjennom å sammenligne og sammenstille egen forskning med tidligere forskning og gjennom å holde seg nært til og være bevisst på teorier og aktuelle perspektiver knyttet til det temaet man tar for seg. Dette kan ses på som et konservativt trekk ved forskningen, men de små stegene som tas fremover gjennom forskning handler om å sikre kvalitet (Tjora, 2012). Arbeidet med oppgaven og temaet har vært tema for samtale med medstudenter, med veileder og kolleger og forskning knyttet til samme og tilsvarende tema er gjennomgått i et forsøk på å plassere studien i en kontekst, men også for å utfordre arbeidet og øke bevisstheten rundt valg som er tatt.

Å velge den beste metodiske fremgangsmåten er også sentralt for å sikre gyldighet. Hvordan finner man den informasjonen man leter etter på best mulig måte? Selv testet jeg ut den valgte metoden i forberedelsesfasen før datainnsamling gjennom en pilotstudie. Allerede tidlig i gjennomføringen av denne pilotstudien skjønnte jeg at dette ikke ville være en egnet metode for å få tak i de data jeg var ute etter og jeg endret metode til deltagende observasjon. Gjennom videre forberedelse utvidet jeg metoden også til å omfatte elevintervjuer for å få fyldigere data. I pilotstudien observerte jeg en større kroppsøvningsklasse ved bruk av en strukturert observasjonsform. Jeg hadde utformet et observasjonsskjema som i forkant av gjennomføringen, på bakgrunn av teori og punkter jeg ut i fra egen erfaring mente ville være aktuelle. De aktuelle punktene var formulert i et forsøk på å operasjonalisere de teoretiske begrepene og temaene jeg hadde valgt ut. Skjemaet hadde flere rader for ulike typer elevhandlinger som kunne knyttes til tilpasset opplæring. Hver elevhandling jeg mente var interessant skulle markeres med s (selv) eller a (annen) for om den førte til tilpasset opplæring for eleven selv eller for medelev. Det var også to rader for henholdsvis elevenes handlinger og lærerens handlinger. Slik skulle sammenhenger mellom lærerens og elevenes handlinger registreres. Gjennom pilotobservasjonen ble jeg oppmerksom på hvor mange momenter man faktisk må ta hensyn til under observasjonene. Jeg mente selv at jeg var godt forberedt til observasjonene, men erfarte at virkeligheten var mer kompleks enn jeg først hadde trodd. Jeg erfarte at registrering i observasjonsskjema var vanskelig å få gjennomført når jeg samtidig skulle være deltagende, og ikke minst at situasjonene var så komplekse at det var vanskelig å få plassert relevante hendelser under de i kategorier som var bestemt på forhånd. Selv om jeg ble overrasket over hvor uoversiktlig alt opplevdes der og da gav dette meg mange erfaringer som har vært nyttige i det videre arbeidet med prosjektet. Etter gjennomføringen av pilotstudien endret jeg metode, jeg avgrenset problemstilling og formulerte nye og mer konkrete forskningsspørsmål. Jeg valgte også å jobbe videre med prosjektet ut i fra en induktiv tilnærming til feltet. Utover i arbeidet med prosjektet er problemstilling og forskningsspørsmål presisert flere ganger mens jeg har jobbet med datainnsamling, teori, og analyse, i et forsøk på å forsterke prosjektet med en den røde tråden som skal binde det hele sammen og forsikre at prosjektet svarer på det det skal.

3.8.3 Generaliserbarhet

Når man bruker casesdesign er det sentralt at man ikke generaliserer fra en gruppe til en annen da konteksten fra en case til en annen alltid vil være forskjellig (Creswell, 2013). Ryen (2002) sier om utfordringene med å overføre erfaringer og innsikt om oppdragelse og livsførsel at, når det gjelder mellommenneskelige forhold, kan det forekomme store variasjoner mellom ulike kulturer når det gjelder realitetsoppfatning, verdier, meningsinnhold og målsetninger. Dette understreker også utfordringen med å overføre erfaring og innsikt fra den gjennomførte casestudien til andre kulturer, da i form av andre skoleklasser eller grupper. Hver klasse eller gruppe som egne kulturer vil ha ulike oppfatninger av disse elementene, -realitetsoppfatning, verdier, meningsinnhold og målsetning, selv om det siste elementet, da i form av en overordnet målsetning i en kroppsøvingssammenheng, i form av fagets formål og læringsmål, ut i fra læreplanen vil være de samme.

Tjora (2012) argumenterer på sin side om at også mindre casestudier kan ha en generaliseringsverdi i form av at andre forskere senere vil kunne dra nytte av studien gjennom testing av studiens gyldighet i sin lesning. Gjennom detaljerte beskrivelser av situasjonene der forskningen er gjennomført vil andre forskere senere kunne sammenligne egne studier med den gjennomførte studien. Fremgangsmåten for studien er forsøkt beskrevet grundig, både under metode og i presentasjon av resultater. Her beskrives også de ulike øktene som er observert. Jeg har forsøkt å presentere definisjoner og operasjonaliseringer av sentrale begreper gjennom studien da grundig dokumentasjon vil gi lesere bedre forutsetning for å vurdere arbeidet, siden replikasjon (etterprøving) ikke lar seg gjøre i en casestudie (Skogen, 2012a).

Under konseptuell generalisering presenterer Tjora (2012) en form for generalisering som med utgangspunkt i en studie *sammen* med teori, handler om å fremstille funn i form av modeller, begreper, metaforer eller lignende. Dette inngår under ”stegvis-induktiv metode”. I studien drøftes datamaterialet i form av tekst. Det er ikke utformet spesielle modeller eller begreper som samler funn fra studien da det var utfordrende å finne generaliserbare trekk og en god måte å presentere disse på, utover i ren tekstform.

4 Resultater og drøfting

I dette kapitlet vil jeg legge frem resultatene fra observasjonene og elevintervjuene og drøfte disse opp i mot aktuell teori. Handlinger som trekkes frem og beskrives vil knyttes til de aktuelle elevene gjennom fiktive navn som hver enkelt er tildelt i arbeidet med datamaterialet.

”I deltakende observasjon er de viktigste dataene beskrivelser og sitater” (Vedeler, 2000, p. 80) I presentasjonen under vil beskrivelse av de aktuelle situasjonene være utgangspunktet. Elevsitater trekkes frem underveis i presentasjonen for å belyse enkelte temaer ytterligere, og for å løfte elevenes egne stemmer frem. Sitatene i teksten vil bli gjengitt i kursiv.

Kapitlet er delt inn i underkapitler med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene:

1. Hva kjennetegner elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for eleven selv?
2. Hva kjennetegner elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for medelever?

Under disse overskriftene vil dataene beskrives nærmere tilknyttet de kategoriene som ble utledet gjennom bearbeidingen av observasjonsnotatene, slik det er beskrevet i metodekapitlet (kapittel 3.6).

Flere av observasjonene som er gjort vil kunne plasseres under flere kategorier. Jeg har valgt å presentere disse der jeg mener de mest naturlig hører hjemme. Tabellen under viser hvilke kategorier som kommer inn under de to forskningsspørsmålene.

Elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for eleven selv	Elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for medelever
Innsats	Oppmuntring
Tilpasning av øvelser	Tilpasning av øvelser
Bruk av rommet og omgivelsene	Inkludering
Valg av motstander og medspillere	

Figur 7. Skjematisk fremstilling av de kategorier som presenteres under resultater

Aktørperspektivet er utgangspunkt for oppgaven, men som i symbolsk interaksjonisme (Mead i Nygaard, 2006) er det i sosial interaksjon at mennesker lærer meninger og symboler som gjør dem i stand til å utføre handlinger. I en skolesammenheng (kontekstuellet perspektiv) er det vesentlig å ta høyde for at elever som aktører handler både i samspill med og ut i fra omgivelsene. Derfor er det også nødvendig å ta med miljøet, om enn i korte trekk i denne drøftingen, men likevel med aktørperspektivet som utgangspunkt.

Før selve presentasjon og drøftingen av datamaterialet vil jeg gi en kort beskrivelse av de fire observasjonsøktene, ut ifra en førstegrads fortolkning (jf. kapittel 3.6). Her gjengis temaet for hver av øktene, og aktivitetene som ble gjennomført, samt organisering av disse beskrives kort. Med dette som bakgrunn vil det i den videre presentasjonen være enklere å kunne plassere aktuelle handlinger i sin kontekst.

4.1 Kortfattet beskrivelse av de fire observasjonsøktene

Under gis det en Her gir jeg en kort skildring av de ulike øktene; hvor de foregikk, hva som var tema og hvordan aktiviteten ble introdusert og organisert. Til sammen ble det observert fire økter, tre ute og en inne.

Første observasjonsøkt: Første observasjonsøkta foregår ute. Gruppa står samlet på skoleplassen mens lærer forklarer hva som skal skje og deler elevene inn i grupper på tvers av klassetrinn. Hver gruppe består av tre-fire elever. Hver gruppe skal gå en runde i ei turløype som elevene er kjent med på ca 2 km, i skolens nærmiljø. Langs veien ligger det ni poster som gruppen skal løse sammen og målet med aktivitetene er elevsamarbeid. Læreren går først sammen med en assistent da de skal stå på hver sin post og lede aktiviteten der. Elevene følger på gruppevis. Første gruppa går til første post mens de andre venter ved skolen. Når første gruppa er ferdig på første post kommer neste gruppe etter osv.

Postene som elevene jobber med gjennom løypa er følgende:

- Post 1: Rebus med et ”manipulert” bilde med et tog og en person. Spørsmålet er hvem dette skal forestille. Svaret de skal frem til er en av lærerne ved skolen.
- Post 2: Et glass er fylt med erter. Elevene skal tippe hvor mange erter som er på glasset. De har tre svaralternativer å velge mellom.

- Post 3: "Kims lek". Læreren har funnet frem ti ting. Elevene får se på tingene i ti sekund før de dekkes til. Elevene skal forsøke å huske så mange som mulig av de skjulte tingene.
- Post 4: Elevene får utdelt et papir og ei saks. De får i oppgave å lage en "spåkopp". De får også en beskrivelse av hvordan denne skal lages, og skal så selv lage en slik og levere inn til assistenten som står på posten.
- Post 5: Spørsmål: hvilke "rev" finner vi i havet? Ulike svaralternativer, riktig svar er "korallrev".
- Post 6: Her skal elevene finne de engelske navnene på figurer i Ole Brum gjennom å stokke om på bokstaver som er skrevet på posten.
- Post 7: Elevene skal løse en tekstopp-gave i matematikk.
- Post 8: Ved å trille terninger skal hver gruppe sette opp et regnestykke som skal bli akkurat 27. De skal addere alle tallene til de eventuelt passerer 27, for deretter å subtrahere til de kommer under 27 igjen, så addere osv, til de kommer til akkurat 27.
- Post 9: I klatrestativet skal hver gruppe lage en løype med ulike utfordringer og hinder.

Andre observasjonsøkt: Den neste kroppsøvingstimen gjennomføres også ute. Elevene deles i to grupper; ei jentegruppe og ei guttegruppe. Det er planlagt seks stasjoner med ulike aktiviteter. Læreren forklarer hva som skal skje i timen og beskriver de ulike postene: 1) slalåmløype for innebandy, 2) kast av basketball i kurv, 3) hoppetau på midten av grusbana, 4) jogging rundt grusbana, 5) å skrive dikt om skolestart ved utstyrshytte, 6) kasting av ball i gruppe over volleyballnett.

Jentegruppen begynner på post 1, guttegruppen på post 2. Etter to minutter på posten bytter gruppene seg i mellom. Etter to nye minutter går den ene gruppen videre til post 3, den andre til post 4 før de igjen bytter etter to minutter. Så går de videre til post 5 og 6 og bytter på samme vis som på de forrige postene etter to minutter. Gruppene gjennomfører alle postene en gang før de gjennomfører en ny runde på samme vis.

Tredje observasjonsøkt: Timen starter etter at hele gruppen har samlet seg på grusbana ved skolen. Læreren ber om oppmerksomheten og informerer om hva som skal skje. Gruppen skal ha ulike leker med mål om å bli bedre kjent og ha det moro i lag. Lekene som blir gjennomført i løpet av økten er "1,2,3 rødt lys", "slå på ring", pusleoppgave (da deles gruppen i jente- og guttegruppe), og "boksen går".

”1,2,3, rødt lys” gjennomføres ved at elevene stiller seg på ene kortsiden av grusbanen. Én elev står på motsatt kortside med ryggen mot gruppa og teller ”1,2,3 rødt lys!”, mens elevene beveger seg fremover mot den som teller og forsøker å komme lengst mulig fremover. I det eleven som teller har sagt ”rødt lys” snur han seg for å se om noen av elevene beveger på seg. De som ikke står i ro eller beveger på seg må gå tilbake til startstreken før en ny runde med telling settes i gang. For hver telling kommer elevene nærmere den som teller. Førstemann som kommer seg over til andre siden vinner runden og skal stå og telle neste runde.

”Slå på ring” er en ringlek med sang/regle. Alle elevene står i en ring, én er utenfor ringen. Mens den som er utenfor ringen løper rundt ringen synger gruppa ”*slå på ring, slå på ring, slå på hvem du vil, slå på vennen din om du vil...*” Den som er på utsiden skal så prikke en av de som står i ringen på ryggen for så å løpe så fort han klarer rundt ringen. Den som blir ”prikket” på ryggen skal da løpe så fort han klarer rundt ringen motsatt vei av den som prikket han på ryggen. Den av de to som er først tilbake på den ledige plassen får gå inn i ringen igjen, mens den andre må fortsette å løpe på utsiden mens gruppa synger på nytt og så utfordre en ny person i ringen ved å prikke han på ryggen.

Pusleoppgaven går ut på at gruppa får en pose med bilder. Bildene er deler av et stort bilde. Alle skal ta hver sin bit som skal settes sammen med de andre bitene til et bilde.

”Boksen går” er en sistenvariant der én person ”står på boks”. Boksen er en palle som ligger midt på skoleplassen. Den som ”har” sisten skal telle mens de andre gjemmer seg. Når denne eleven er ferdig å telle, skal han finne de andre og få de ”på boks”. De som har gjemt seg skal derimot forsøke å fri seg selv og eventuelt de andre. De som blir oppdaget må forsøke å nå boksen før den som har sisten. Om den som ”står på boks” kommer først roper han eksempelvis: ”*Maja på boks!*” Dersom det er Maja som er først til boksen kan hun rope ”*fri meg*” eller ”*fri alle!*”. ”*Fri meg*” betyr at hun er fri og ikke kan ha neste runde. ”*Fri alle*” betyr at alle som er blitt tatt ”på boks” også før Maja er fri.

Fjerde observasjonsøkt: Siste kroppsøvingstimen som ble observert gjennomføres inn i skolens gymsal. Gymsalen er liten (ca 6 x 12 m), noe mindre enn det man kanskje forbinder med en ”vanlig gymsal” som tilsvarer en volleyballbane eller en stor badmintonbane. På den ene kortsiden er det ribbevegger, på den andre kortsiden henger det en tavle da rommet også har vært brukt til undervisning i perioder, og her er det også en liten trapp som fører til døra ut i gangen. På en langside er det store vinduer langs hele veggen, på den andre langsiden er det tomme vegger og to dører som fører til henholdsvis jente- og guttegarderobe.

I rommet er det 12 elever, noen står langs veggen og avventer hva som skal skje, noen løper etter hverandre rundt i rommet, noen sitter i trappa. Læreren kommer inn, ber elevene stille seg opp langs veggen og ber de om å være stille mens hun prater. Det blir fort stille. Elevene lytter når læreren forklarer hva som skal skje i timen, at det er fokus på ballaktiviteter, at de skal ha det artig og at det viktigste er god innsats. Læreren forklarer at mange kan være redd for og skeptisk til ballspill, og at det er bakgrunnen for at hun ønsker at de skal bruke litt tid på lek med ball. I timen har de tre ballaktiviteter: "Hjørnesisten med ball", ballstafett og "lillebror i midten".

- I "hjørnesisten med ball" beveger elevene seg fritt rundt i rommet, én elev har sisten og skal gi sisten videre ved å kaste ballen på en av de andre. Den som har sisten kan bevege seg fritt i rommet med ballen mens han/hun forsøker å gi videre sisten ved å kaste ballen på en av de andre elevene. Den som blir truffet har da sisten. Men i hvert hjørne er det én fri plass, noe som betyr at én elev kan være fri i hvert hjørne til enhver tid. Samtidig er det alltid den siste som har kommet inn i hjørnet som er fri, så når det kommer en ny elev inn i hjørnet må den som var der først løpe ut.
- Ballstafett med to lag. Læreren er med på ett lag, assistenten på det andre laget. Elevene er fordelt på de to lagene. Alle står på en rekke (bak hverandre) med beina ut. Den som er fremst i rekken triller ballen langs bakken bakover mellom beina på resten av laget. Når bakerste mann mottar ballen tar han /hun med seg ballen, løper frem og triller ballen på samme vis bakover til den som nå er bakerst. Bakerstemann tar med seg ballen frem og triller den på samme vis som de to forrige. Slik sender de ballen bakover helt til den som startet fremst i rekken igjen er fremst. I neste runde sendes ballen bakover ved at den overleveres på venstre side bakover. Ellers gjennomføres det på samme måte som i første runde. Tredje runde gjennomføres også på samme måte, men ved at ballen overleveres bakover på høyre side.
- Siste øvelse er lillebror i midten. Her står én elev ("lillebror") i midten mens de andre står i en ring rundt. Ballen skal kastes mellom elevene i ringen uten at "lillebror" får tak i den. Den som sist berører ballen før "lillebror" skal inn i ringen og overtar da rollen som "lillebror i midten". Etter en stund utvider de leken med en ekstra balle der den ene fremdeles skal kastes mens den andre skal sentres med beina. Nå er det også to elever i ringen.

4.2 Elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for eleven selv

Ut i fra beskrivelsen av øktene presenteres og drøftes først de elevhandlingene som kan knyttes til *innsats*. Videre følger kategoriene *tilpasning av øvelser, bruk av rommet og omgivelsene* og *valg av motstandere og medspillere*.

4.2.1 Innsats

At elevene bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving gjennom innsats, kommer til uttrykk gjennom tilpasning av tempo og ellers generell entusiasme. I intervjuene trekker elevene frem det å gjøre sitt beste for seg selv, å yte det man kan og at det er ”bare å øve” når man skal lære noe nytt. Eksempler på konkrete måter å yte innsats på som elevene selv trekker frem i intervju og samtaler er å gi det man kan i springing, å ta så mange armhevinger man klarer og å øke tempo. Elevene justerer ofte innsats i individuelle øvelser.

I jentegruppa er det flere som holder et rolig tempo i innebandyløypa. Noen justerer tempoet litt opp mot slutten av løypa. De ser da ut til å ha fått bedre kontroll på ballen. Måten elevene justerer og tilpasser tempo kan karakteriseres som målorienterte handlinger (Bø & Schiefloe, 2007) ved at man ønsker gjennomføre løypa på best mulig måte og holde kontroll på ballen.

På stasjonen der elevene skal løpe i to minutter, starter flere ut med et høyt tempo. Alle jentene løper hver for seg og styrer selv farten. Mona fra 10. trinn starter på samme vis, men reduserer så farten til et roligere nivå som hun holder en god stund. Idet læreren opplyser om at de to minuttene med løping går mot slutten og roper ”*kom igjen!*” øker Mona igjen tempoet og holder dette til de to minuttene er gått. Når jeg spør Mona selv hva hun tenkte om denne aktiviteten, svarer hun at ”*det var greit*”, uten å utdype dette noe mer. Jeg beskriver så hvordan jeg observerte at hun justerte farten underveis og mot slutten, men hun har ingen spesielle tanker rundt dette.

I intervjuet med Mona er innsats et begrep som går igjen. Når jeg spør hva hun selv kan gjøre for å påvirke det som skjer i timene svarer hun fort: ”*gjøre mer innsats. Det blir bedre viss du har mer innsats*”. Videre beskriver hun at hun får lyst til å gi ekstra innsats når noe er vanskelig for da vil hun gjerne få det til. På spørsmål om hun kan gi et eksempel på når hun

gir litt ekstra innsats, svarer hun: ”*viss det er noe med springing, ikke sant, så vil man gjerne gi det beste for seg selv, bevise for deg selv at dette kan du klare*”.

Når Mona justerer farten mot slutten av løpeøvelsen vil det ut i fra situasjonen og det at hun selv ikke reflekterer rundt dette, være vanskelig å plassere handlingen innenfor den ene eller andre handlingstypen, hvorvidt det er en reaksjon på omgivelsene eller om de er målrettede. Handlingen som en reaksjon på omgivelsene vil kunne være at Mona øker tempo etter at læreren heier de frem, at hun ser på dette som en mulighet for å få anerkjennelse på sin innsats (formålsorientert handling). Det kan også tenkes at reaksjonen på det læreren formidler er emosjonell, at hun opplever å bli oppmuntret til å gi litt ekstra (affektbetont handling) (jf. Webers fire handlingstyper i Nygaard (2006). Dette gjør det vanskelig å konkludere med hva det var som motiverte henne til ekstra innsats i denne situasjonen. Både som formålsorientert og affektbetont vil handlingen være ytre motivert da motivasjonen lokaliseres fra ytre mot indre (Deci & Ryan, 2002). Mona uttrykker videre motivasjon når hun indirekte omtaler innsats gjennom et ønske om å bevise for seg selv at dette er noe hun kan klare. Hun trekker ikke frem andre mål enn målet om å bevise noe for seg selv, slik at handlingen er selvbestemt, graden av autonomi er stor og målet er indre lokalisert. Handlingen vil ut i fra dette være ytre motivert gjennom integrasjon. Målet er integrert i personen.

Liv, en annen jente på 10. trinn, starter ut i et moderat tempo. I motsetning til Mona holder hun samme tempoet gjennom de to minuttene. Da jeg senere pratet med henne om hva hun likte best med kroppsøving, svarte hun: ”*Stasjonstrening er egentlig den aktiviteten jeg liker best og jeg liker å jogge*”. Liv forteller at hun liker stasjonstrening og løping og hun løper med jevn fart gjennom hele denne stasjonen (2 minutter løping rundt banen). Også Ole og Jarle holder høy fart gjennom de to minuttene, før Ole drar fra litt mot slutten. Liv opplever trolig at løping er en aktivitet hun er god i (høy opplevd kompetanse) og vil da være indre motivert (Jakobsen, 2014), eventuelt ytre motivert og selvbestemt regulert eller integrert (jf. Selvbestemmelsesteori). Det samme opplever trolig Ole og Jarle også.

I økta inne med fokus på ballaktiviteter skiller de samme to guttene seg ut i fra resten av gruppa. De er begge svært aktive, søker mot ballen og holder et høyt tempo gjennom hele økta, i alle aktivitetene. Jeg gjorde meg noen tanker om at dette nok ikke var spesielt heldig med tanke på resten av gruppa, at dette var et tempo som ikke passet for de yngre elevene, eller for de som gav uttrykk for at de ikke var like komfortabel med ballaktivitet. Utover i timen la jeg merke til at det likevel så ut til at de to guttene tok hensyn til de andre elevene.

De var mer forsiktig mot de andre elevene enn mot hverandre og de kastet hardere baller mot hverandre enn på resten av gruppa. Det så mer ut som at de spilte et spill seg imellom i det spillet som alle deltok i. Om sin egen og Jarle sin innsats i denne økta forteller Ole:

I den situasjonen der så tok jeg og Jarle en beslutning på det at nå øker vi tempoet litt. Vi snakka sammen, veldig kort, og sa det at "nå kjører vi på litt", la opp til at vi begge to skulle komme i midten da vi hadde lillebror i midten, ikke sant? Så prøvde vi å kjøre på litt for å få opp tempo litt... Vi syns jo det gikk litt for treigt...

Jarle og Ole skiller seg fra de andre når det gjelder innsats, da de også i fellesaktivitet har ekstra innsats, og at de bevisst holder et høyt tempo gjennom alle ballaktivitetene.

Ut i fra den bevisste planleggingen av og gjennomføringen av å øke tempo som Ole og Jarle viser i inneøkta, vil dette kunne plasseres under formålsrasjonelle handlinger (Weber i Nygaard, 2006) ut i fra elevenes ytre motivasjon, men med selvbestemt regulering eller integrasjon, da konteksten må tilpasses for at guttene skal motiveres. Guttene har en høy grad av autonomi (Jakobsen, 2014; Manger, 2015; Reindal, 2007) ut i fra at de bevisst bestemmer seg for å ta tak i situasjonen for å tilpasse aktiviteten bedre til hvordan de selv ønsker å ha det; det er de selv som skaper meningen og verdien av aktiviteten.

Når elevene hopper tau kommer også innsatsen til uttrykk gjennom hvilket tempo eller *frekvens* de har på hoppingen. Noen har høy frekvens mens andre nesten ikke hopper eller tar lange pauser.

I intervjuet med Eva fra 5. trinn, den yngste eleven i gruppa, spør jeg henne om hvordan hun lærer seg nye ting. På dette svarer hun at: " *da gjør jeg mine feil...[...]* Så det er bare å øve, så går det". Evas beskrivelse av hvordan hun lærer nye ting forteller om innsatsvilje og en oppfatning av at innsats er viktig når man skal lære noe nytt. Innsats kan tenkes å være verdirasjonelt dersom handlingen i seg selv er nok, altså at det å yte så godt som mulig anses som viktig i seg selv. Samtidig uttrykker ikke innsats kompetanse hos eleven, noe som også er sentralt for en elevs indre motivasjon (Jakobsen, 2014).

Innsats i seg selv vil ikke være viktig når motivasjonen er indre lokalisert, men innsatsen vil da komme som en følge av at en aktivitet er lystbetont, at man blir grepet av aktiviteten og følgelig øker innsats. Innsats knyttet til indre lokalisert motivasjon vil altså være en følge av lystbetont aktivitet, mens innsats kan være et middel mot et ytre mål dersom motivasjonen er selvbestemt regulert, kontrollregulert eller ytre regulert (Deci & Ryan, 2002; Ryan, 2000).

Slik vil innsats som en måte der elever som aktive bidragsyttere mot å tilpasse opplæring til seg selv være ytre regulert. Innsats som uttrykkes gjennom handling fra indre motiverte elever vil i større grad være en følge av lystbetont aktivitet heller enn en bevisst måte å tilpasse opplæringen på.

Også i intervjuet med Ole fra 10. trinn spør jeg hvordan han kan være med på å tilpasse i kroppsøvingsfaget til seg selv. På dette trekker han frem innsats som det å yte det man kan gjennom følgende eksempel: *”det er jo en god slager det at den enkeltes nivå påvirker, ja la oss si det sånn at viss man har sirkeltrening, for eksempel, da er det jo slik at da yter man det man kan på de postene, om man klarer fem eller 25 armhevinger, ikke sant?”*

Av praktiske handlinger i timene kommer innsats til uttrykk gjennom tilpasning av tempo i stasjonsaktivitet med løping, når elevene hoppet tau, i øvelser med fokus på ballkontroll og felles ballaktiviteter. Innsats kommer også frem gjennom intervjuer og samtaler. Flere av øvelsene der elevene justerer innsats i form av tempo er individuelle øvelser. Dette er åpne øvelser der elevene der hver enkelt gjennomfører slik de selv ønsker, uavhengig av de andre og uten av deres utførelse får konsekvenser for andres utførelse. At de her er aktive knyttet til å tilpasse kan vitne om at elevene har høy grad av selvstendighet (Manger, 2015), at de har stor grad av autonomi og opplever stor grad av kompetanse knyttet til målet med aktivitetene (Jakobsen, 2014). Det kan også tenkes at de individuelle øvelsene i større grad enn fellesøvelser, åpner for en opplevelse av faktorer som fremmer indre lokalisert motivasjon, slik som optimale utfordringer, frihet fra negative tilbakemeldinger og opplevelse av autonomi (Ryan, 2000). Ole og Jarles måte å øke tempo og innsats også i fellesøvelse skiller seg fra de andre ut i fra dette.

Flere elever har god innsats og viser vilje til innsats i ulike kroppsøvingssituasjoner. Ulike trekk ved observasjonene viser hvordan dette bidrar til tilpasset opplæring (jf. punktene i figur 1). Hver av disse elevene er deltagere i en sammensatt klasse med elever med ulikt utviklingsnivå og alder, og innenfor denne konteksten er de motiverte (indre motivasjon) eller opplever å bli motivert (ytre motivasjon) til å tilpasse innsats til eget nivå, ut i fra egne forutsetninger.

4.2.2 Tilpasning av øvelser

Tilpasning av øvelser skjer gjennom å justere avstand i kasteøvelse, å finne nye måter å utføre øvelsen på og å gjøre en aktivitet til en lek gjennom fantasi. Øvelsene tilpasses både for å få større og mindre utfordring.

På stasjonen ute der elevene kaster ball i basketballkurv har alle i utgangspunktet samme utkaststed. På jentegruppa deltar alle jentene i øvelsen, mens de ruller på de to ballene. Jentene fokuserer på presisjon, altså å treffe kurven fremfor å kaste mange ganger, tempoet er rolig og de fleste virker konsentrert når de kaster.

Eva ei jente fra 5. trinn, treffer ikke kurven på de første kastene. Hun tar etter hvert et par steg nærmere kurven mens de andre blir stående. Eva ser muligheten for å tilpasse oppgaven til seg selv. Hun opplever trolig utfordringen som litt for høy (lav opplevd kompetanse), men som en autonomisk orientert elev (Jakobsen, 2014), tar hun styring på situasjonen selv. Med treff i kurven etter denne justeringen økte trolig indre motivasjon ut i fra kognitiv evalueringsteori (CET) som sier at opplevd forbedring i kompetanse *sammen med* autonomi gir økt indre motivasjon (Ryan, 2000). Likevel vil motivasjonen i aktiviteten også kunne være delvis indre lokalisert, eller indre lokalisert under selvbestemt regulering eller integrasjon (ytre motivasjon), når hun går inn i aktiviteten, ut i fra at hun ikke opplever mestring idet aktiviteten settes i gang, og at øvelsen må tilpasses for at hun skal få det til (å treffe i kurven). Eksemplet her viser hvordan øvelsen tilpasses når utfordring er for stor. Andre eksempler viser hvordan øvelser tilpasses når utfordringene blir for små.

Når guttegruppa er på stasjonen der de hopper tau er det stor forskjell på innsats og gjennomføring. Jarle er en av de som viser initiativ også her. Han hopper kontrollert en stund, stopper så opp litt før han fortsetter med å hoppe baklengs. Også Eva starter med ivrig hopping, men gir fort uttrykk for at det blir for enkelt og at det er kjedelig. Også hun begynner å hoppe baklengs, før hun videre forsøker å svinge tauet to runder for hvert hopp.

Når Jarle og Eva finner nye måter å hoppe tau på er dette endringer på veien mot mer tilpasset utfordring eller *optimal utfordring*, ett av de forholdene som leder mot økt indremotivasjon i følge kognitiv evalueringsteori (Ryan, 2000). I disse tilfellene er elevene trolig ytre motivert og har høy grad av autonomi. De nevnte eksemplene er formålsorienterte handlinger der en søker noe mer enn bare å gjennomføre øvelsen slik den er ”gitt”, noe de selv både tar initiativ til og gjennomfører.

I intervjuet med Eva fra 5. trinn er det enkelte begreper som stadig går igjen. Lek og ”gøy” er to av disse:

- *Hva tenker du viss jeg sier tilpasset opplæring i gym?*
- *Aller først må man jo varme opp, og så kan man begynne å springe etterpå og litt sånn. Og så kan man begynne. For det er ikke alle som er så glad i gym, men jeg syns i hvertfall det er gøy.*
- *Hva skal til for at du syns det er gøy da?*
- *Mmm, leker...[...]”Tante Knute”, ”lillebror i midten” og sånn der og sånn der og sånn der (viser med hendene og peker mot de ulike hjørnene i rommet) som alle kan være med på. Og så ”sisten”, ”rødt lys” og ”fisken i det røde hav”. Det er de artigste.*

Eva viser tydelig gjennom intervjuet at hun liker å leke. Hun bruker fantasien og gjør stasjonen med løping om til en lek: *”Det som var mest gøy, det var fordi at jeg, jeg jogget, jeg pleier å springe veldig mye hjemme. Jeg leker at jeg er hest og så pleier jeg å trave skikkelig fort for tiden. Jeg traver fortere enn en hest traver, så jeg bare ”shjum!” forbi læreren og alle de der!”*

Når Eva forteller hvordan hun leker at hun er en hest mens hun løper beskriver hun en tydelig indre motivasjon i aktiviteten og en iboende interesse og glede knyttet til aktiviteten (Ryan, 2000). Ut i fra autonomi som behov (Manger, 2015) har hun erfaringer, interesser og integrerte verdier som hun knytter til aktiviteten. Handlingen kan kategoriseres som affektbetont, sosialt betont ut i fra følelser eller impulser (Weber). At hun bruker ”lek” når hun snakker om aktiviteten viser også at hun er indre motivert, at hun ikke streber etter å nå ytre mål.

På spørsmål om hvorvidt Ole mener at elevene får være med å påvirke kroppsøvingundervisningen sier han at de har fått lov til å ha enkelte timer selv, og at han tror det er noe alle mener er positivt, typiske trekk ved elevmedvirkning (Saabye & Fors, 2013). Når det gjelder hvorvidt de kan være med å påvirke i timene er han usikker: *”jeg tror de fleste bare henger litt med og ser hva som skjer”*. Her trekker han ikke inn mulighet til selv å variere og velge innenfor gitte øvelser slik det observeres at elevene faktisk gjør.

Gjennom tilpasning av øvelser slik det er beskrevet over, bidrar de aktuelle elevene til at øvelsene (fagstoffet) passer til deres egen alder, utviklingsnivå og til seg selv som *enkeltelev* i en *sammensatt gruppe*. Når øvelsene tilpasses enkeltelevelenes nivå endres også motivasjonen til i større grad å være indre lokalisert.

4.2.3 Bruk av rommet og omgivelsene

Når det er snakk om bruk av rommet og omgivelsene som en måte å tilpasse på handler dette om at aktivitetene arter seg ulikt i ulike deler av den aktuelle aktivitetsarenaen. Elevene velger selv hvilket område de søker mot ut i fra hvordan de forholder seg til aktiviteten.

Når de spiller ”hjørnesisten med ball” holder flere elever seg nært frisonene i hvert hjørne. Én elev står med litt avstand fra hjørnet store deler av leken, og i det den som har sisten nærmer seg løper han som sistemann inn i hjørnet slik at han blir fri. En jente beveger seg sakte rundt i rommet langs veggene, mest frem og tilbake mellom to hjørner. Hun ser ut som om hun er redd for å bli tatt der hun smyer seg langs veggen.

Liv trekker seg rolig mot utgangen idet balleken settes i gang og setter seg til slutt ved siden av meg på trappa i hjørnet av rommet. Etter litt småprat spurte jeg om det var slik at hun ikke likte ballaktivitet, noe hun bekreftet med et nikk og et sjenert smil. I Johnsen (2014) er noe faktorer som påvirker jenters deltagelse i kroppsøving prestasjonskrav, forventninger, mangel på mestring og manglende valgmuligheter. Måten Liv trekker seg ut av aktiviteten tyder på at hun også opplever sider ved aktiviteten som fører til mistriivsel ved å delta. Om dette kan knyttes til noen av de faktorer som Johnsen presenterer er vanskelig å si, men hun velger å trekke seg ut av aktiviteten som en selvhemmende strategi (Harestad, 2015).

I økta ute med fokus på leker avslutter elevene med å leke boksen går. Her blir det interessant å se på hvor elevene gjemmer seg. To av de nye jentene i gruppa gjemmer seg sammen et godt stykke i fra ”boksen”. De to jentene har holdt sammen gjennom hele timen, samt i de øktene som tidligere er observert. Gjemmestedet er godt skjult og det er trolig vanskelig for de to jentene å se eleven som skal stå på boks. Disse to jentene blir først funnet etter alle de andre. Da forsøker de heller ikke å befri seg selv. De andre elevene gjemmer seg på forskjellige steder både nærmere og lengre fra ”boksen”. De jeg kan observere fra min ”tilskuerplass” følger godt med på hvor den som står på boks er til enhver tid. Noen lurert seg frem og får befridd seg selv og andre når de har muligheten, andre ender opp med å måtte løpe om kapp med den som står på boks for å forsøke å fri seg selv.

I balløkta inne er Ole og Jarle spesielt aktive. I ball-hjørnesisten søker de begge mot midten der det meste av spillet foregår og der det er mest action. Også i ”lillebror i midten” er de betydelig mer engasjerte enn mange av de andre og havner flere ganger i midten begge to, gjerne etter at den andre av de to har kastet ekstra vanskelige baller mot den andre, som da får

problemer med å fange ballen og havner i midten. I intervjuet trekker Ole frem nettopp ”lillebror i midten” som en aktivitet der han og Jarle har blitt enige om at de skal dra opp tempoet, involvere seg mye i spillet og prøve å havne i midten begge to. Den som er i midten til en hver tid skal prøve å fange ballen og slik er det i denne rollen det er mest aktivitet.

For Ole og Jarle er målet høy aktivitet og deltagelse, så de søker til sentrum av rommet der de finner dette. Disse to er ytre motiverte elever, de søker etter høyere utfordringer da de opplever høy kompetanse knyttet til aktiviteten, men ikke får utfordringer tilpasset dette. De har læringslyst, en egenskap som i K06 knyttes til motiverte elever (Saabye & Fors, 2013), men de opplever ikke å få optimale utfordringer (Ryan, 2000) som igjen er en forutsetning for høyt motivasjonsnivå. Dermed tar de selv grep for å legge til rette for dette selv. Som beskrevet under tilpassing av øvelser i kapittel 4.2.2, gjennom eksemplet der Eva hopper tau, vil opplevd høy kompetanse (Jakobsen, 2014) uten optimale utfordringer føre til at man mister motivasjonen og begynner å kjede seg. Ole og Jarle opplever mulighet for selvbestemmelse innenfor aktiviteten, og som autonomisk orienterte elever benytter de seg aktivt av denne.

I balløkta inne kommer det tydelig frem hvordan de elevene som ønsker å være involvert i aktiviteten søker mot sentrum av rommet, mens de som ikke ønsker å være involvert i samme grad søker mot rommets ytterkanter. Det samme kan tenkes å gjelde jentene som velger et gjemmeded langt unna sentrum av ”boksen går” i uteøkta, de velger et sted der de ikke trenger å delta aktivt, men er likevel med i leken i sine passive roller. De andre elevene ser ut til å velge strategiske gjemmededer ut i fra hvem som står på boks og hvilken utfordring de ønsker i leken. Noen steder er mer synlig enn andre, men nærme ”boksen”, andre er lengre unna og bedre skjult, men dette betyr at de må løpe lengre for å befri seg selv.

Som formålsrasjonelle handlinger (Weber) er valgene, i form av hvordan elevene bruker omgivelsene og rommet, styrt av de mål elevene har med aktiviteten. For elevene som trekker ut i fra sentrum er målet å bli mindre og minst mulig involvert. Liv har et mål om å slippe unna deltagelse. Målene er henholdsvis stor og liten grad av deltagelse, samt ingen deltagelse i Liv sitt tilfelle, mens bruken av rommet er middelet (Nygaard, 2006). I Liv sitt tilfelle er opplevd kompetanse lav, tilnærmet inkompetanse, og hun evner ikke å regulere egen atferd til de gjeldende mål (Jakobsen, 2014). I hennes tilfelle er trolig deltagelse her nærmest uaktuelt med mindre man nærmer seg tvang på bakgrunn av manglende motivasjon (amotivasjon).

Elever som bruker rommet til å trekke seg ut av aktiviteten vil gjerne ha opplevelsen av manglende kompetanse knyttet til å nå de gjeldende målene (Harestad, 2015; Jakobsen, 2014), og vil da være upersonlig orienterte. De vil gjerne ha liten grad av selvstendighet knyttet til de aktuelle situasjonene (Manger, 2015), evner ikke å tilpasse aktiviteten til seg selv (Jakobsen, 2014), og velger da liten eller ingen deltagelse. Denne gruppen vil ikke være bidragsytere til tilpasset opplæring i kroppsøving i disse situasjonene.

Når det gjelder de elevene som velger å forbli i aktiviteten, men med mindre involvering i aktiviteten, er det fristende å konkludere med at de ikke er aktive bidragsytere til tilpasset opplæring for seg selv. På en annen side skal det under tilpasset opplæring legges til rette for opplevelse av sosialt fellesskap (Håstein, 2014). Viss elevene tillates å delta i aktivitetene på egne premisser er de i større grad med i det sosiale fellesskapet enn om de ikke deltar. Det kan også tenkes at det med tiden vil være slik at de yngre elevene som i dag deltar i mindre grad vil delta mer i tiden fremover viss man ser på gruppens alderssammensetning og de nivåforskjellene dette innebærer for de yngre elevene i dag. Men økt alder, mer erfaring og økt opplevelse av kompetanse vil trolig også motivasjon for deltagelse øke (Jakobsen, 2014; Ryan, 2000). Likevel må man ta inn over seg at skolen har ansvar for at opplæringen tilpasses både alder, fagstoff, den enkelte elev og den sammensatte klasse (Saabye & Fors, 2013).

4.2.4 Valg av motstander og medspiller

I økta med ulike leker ute var «slå på ring» en lek der alle elevene deltok sammen. Ingen av de yngste elevene valgte å slå på ryggen til noen av de eldste elevene. Det ser ut til at alle, både de yngre og de eldre elevene velger elever som er på samme nivå som det de selv er på.

Inne i ballaktiviteter henvender Ole seg mot Jarle og motsatt. De holder begge et høyt tempo og har god innsats i timen. I intervjuet med Ole forklarer han hva han tenker om å være en del av ei gruppe med store aldersforskjeller med store nivåforskjeller og med ulik interesse for faget. Han forteller at han er glad for å være på gruppe med Jarle siden han holder samme nivå som han selv og da de begge er like motivert for konkurranse og for å yte innsats. Han trekker frem samarbeid og øvelser i par og mener at han ikke vil få utfordringer dersom han må samarbeide med noen av de yngre og at han da må justere ned sitt eget nivå til den han da skal jobbe med, men at Jarle vil gi han utfordringer:

Viss man holder på med ballspill, så deler man opp i to og to, for eksempel, og det er veldig greit da... Viss man får en som er litt lik deg selv så holder man jo et høyere nivå enn for eksempel viss jeg måtte være sammen med en yngre elev som ikke liker det, da måtte jo jeg ha lagt meg ned til han. Viss jeg hadde vært med Jarle så hadde jo jeg fått utfordringer selv, ikke sant... Så sånn sett så syns jeg det kanskje er en greit ting, at man deler opp i grupper som er jevne da.

Når elevene prikker en motstander på ryggen velger de denne personen ut i fra rasjonelle og formålsoverorienterte valg, basert på en tro om at dette er det beste ut i fra de mål de har. For enkelte elever kan det tenkes at det er spesielt viktig å komme først rundt ringen, og da faller valget på en klart svakere elev enn de selv. Elever som velger motstander på en slik bakgrunn vil gjerne være konkurranseorienterte elever med lav oppfattet kompetanse, og trolig ytre motiverte elever med ytre regulert eller kontrollregulert motivasjon. For andre er det viktigere å møte en elev som er jevngod med en selv, da faller valget på en av de som holder samme nivå. Dette er elever som søker utfordringer, som er indre motiverte, eller som er ytre motiverte med selvbestemt regulert eller integrert motivasjon.

Ole drar i intervjuet også frem miljøet som en viktig faktor for hans motivasjon, og da miljøet i form av hvem som er med i gruppa og hvilke interesser og motivasjon de har. Han forteller at det tidligere har vært andre elever i gruppa som har likt å konkurrere som han syns det har vært motiverende å ha gym sammen med, men at det nå bare er han selv og Jarle som deler denne motivasjonen, og som holder samme nivå, i og med at aldersforskjellene i gruppa er store og at motivasjonen for konkurranse er varierende.

Eksemplet der Ole og Jarle har avtalt i forkant av aktivitetene at de skal øke tempoet og utfordre hverandre for selv å få mer utfordring, vitner om to autonome elever som er bevisste på at de kan påvirke lærings situasjonen for seg selv og for hverandre. Sett i et systemperspektiv (Nordahl, 2010) har Ole og Jarle mange felles egenskaper knyttet til individperspektivet. Innenfor aktørperspektivet har de også mange av de samme målene, de søker mening i aktivitetene gjennom økt utfordring og mer konkurranse, gjennom å ta initiativ selv, og de virker innenfor et felles kontekstuellt perspektiv i skolen. De er bevisste på sin situasjon i kroppsøving og på at de kan påvirke lærings situasjonen for seg selv og for hverandre. Samtidig er ikke tilpasset opplæring et begrep de selv bruker når de snakker om denne situasjonen.

Ole og Jarle forsøker å stimulere til et konkurranseorientert miljø (Jakobsen, 2014) gjennom de ”tiltakene” de selv setter i gang. Handlingene vitner om to målorienterte elever. Ut i fra symbolsk interaksjonisme (jf. Mead i Nygaard, 2006) er deres intensjonaliteter utviklet sammen med andre med samme interesse, tidligere elever som nevnes i intervjuet, og for Ole sin del, gjennom aktivitet på fritiden. De utgjør også en signifikant andre for hverandre, en som har spesiell betydning for egenutvikling, her i kroppsøvingssammenheng. De har mange fellestrekk ved sin *habitus*, og er begge ytre motiverte og selvbestemt regulert (Ryan, 2000) i form av at de har en delvis indre lokalisert motivasjon, men trenger ytre press i form av konkurranse for å trives. De er elever som presterer best når de utfordres og opplever press (Briseid, 2006).

4.3 Elevhandlinger som bidrar til tilpasset opplæring for medelever

Elevene kan også bidra når det gjelder å tilpasse undervisningen for sine medelever i alle øvelser der de jobber sammen. I observasjonene var det fire måter å tilpasse for hver andre som viste seg: oppmuntring, inkludering, tilpasning av øvelser og valg av motstander og medspiller. Også her presenteres resultatene sammen med aktuell teori og drøftes opp i mot tilpasset opplæring.

4.3.1 Oppmuntring

I de tre intervjuene trekker elevene frem oppmuntring som noe de selv opplever å bli motiverte av, men også som en måte de kan motivere andre på. Når det gjelder å oppmuntre andre, beskriver de dette i praksis til det å hjelpe andre og å delta i øvelser sammen med andre, samt at man gjennom å oppmuntre andre kan få oppmuntring tilbake.

I økten med stasjonstrening ute er jentegruppa på vei fra innebandyløypa mot hoppetaustasjonen idet Mona sier: *”men jeg kan jo ikke hoppe tau”*. Anna, ei jente fra 9. trinn, svarer *”joda, det kan du. Du må bare prøve!”* Det ble ikke sagt mer da, men når de setter i gang smiler Anna til Mona og Mona forsøker forsiktig å hoppe tau. Hun prøver seg litt frem, men med flere lengre pauser, men får det litt og litt bedre til etter hvert.

Oppmuntring fra Anna fører til at Mona prøver å hoppe tau. Ut i fra Mead og symbolsk interaksjonisme (i Nygaard, 2006) er de to jentene intensjonelle aktører. Anna ønsker å utfordre Mona. Etter oppmuntring fra Anna utfordrer Mona seg selv og prøver. Mona ville kanskje ha prøvd uavhengig av Annas oppmuntring, men hun kunne også latt være. Men dersom Mona ser på Anna som en betydningsfull person i gruppa kan det tenkes at hun anser Anna som en signifikant andre (Bø & Schiefloe, 2007; Nygaard, 2006), som gjerne vil ha mer påvirkningskraft på henne enn mange andre. Annas oppmuntring kom spontant på Monas utsagn om at hun ikke kunne hoppe, noe som kan tyde på at oppmuntringen som en inspirerende handling er affektbetont og sosialt orientert.

I intervjuet spurte jeg Mona om hun husket denne situasjonen, og om hun kunne si noe om hva som skjedde. Hun forteller at hun prøvde å hoppe etter at Anna oppmuntret henne til det: *"jeg fikk det til, men ikke så bra"*, sier hun om hvordan hun syns det gikk.

Selv om Mona ikke opplevde økt kompetanse i særlig grad gjennom noen få hopp med hoppetauet økte gjerne motivasjonen ut i fra at Anna la føringer for et informativt miljø (Jakobsen, 2014) uten prestasjonsforventninger, der elever kan erfare, oppdage og lære. Annas oppmuntrende kommentar kan også ha gitt Mona, som ny elev ved skolen, opplevelse av tilhørighet i gruppa og mulighet for selvbestemmelse (autonomi), to av tre behov som Briseid (2006) mener er sentrale for hvordan man responderer på ytre forhold. Hoppingen i seg selv kan ha vært uvesentlig, men oppmuntringen som en inkluderende handling kan ha bidratt til tilpasset opplæring gjennom opplevelse av sosialt fellesskap (jf. kapittel 2.2).

Som beskrevet under innsats (4.2.1) responderer Mona kanskje også på lærerens beskjed om at tiden snart er ute på stasjonen der de skal løpe i to minutter. Når hun samtidig roper "kom igjen!" skrur Mona opp tempoet. I intervjuet sier hun om oppmuntring: *"Når en lærer oppmuntrer, så syns jeg det er kjempebra, egentlig, for det er de som er lærere, ikke sant? ..Som har oss i de timene... og selvfølgelig elevene og"*. Ut i fra hvordan hun responderer på Annas kommentar over og det at hun selv trekker frem oppmuntring flere ganger gjennom intervjuene, er hun kan hende en elev som trenger ytre press for å yte best mulig (Briseid, 2006).

På spørsmål om hvordan man kan bidra til at andre får til nye ting trekker Mona frem løping og det å løpe sammen med andre når de blir slitne, eller at de som er eldre kan oppmuntre de yngre elevene til ikke å gi opp: *"Man kan kanskje hjelpe andre med å få det til eller heie på de ikke sant? Sånn at de gir mer de og"*.

Og på spørsmål om hva hun mener at hun selv kan gjøre for å tilpasse ulike oppgaver til seg selv svarer hun at: ”...kanskje oppmuntre de andre, så oppmuntrer de deg ...så får dere det til som et lag i lag og samarbeider sånn, på en måte”.

På tilsvarende spørsmål svarer Eva at man kan vise andre elever hvordan de løser oppgaver, og at man kan spørre de andre i friminuttene om de trenger hjelp dersom det er noe de ikke får til.

Oppmuntring trekkes frem i flere sammenhenger i intervjuene, både som en måte elevene selv blir motiverte, men også som en måte å motivere andre elever. Mona knytter også samarbeid til oppmuntring ved at man gjennom å motivere andre kan bli motivert tilbake.

Oppmuntring viser seg flere ganger som en formålsorientert handling med mål om å få andre til å yte på forskjellige måter, men kanskje også som en måte å inkludere.

4.3.2 Inkludering

I økta der elevene gikk ei naturløype og løste oppgaver var det på den ene gruppa jeg fulgte, ei jente og en gutt fra ungdomstrinnet, samt en ny gutt, Sivert, fra 7. trinn. Gjennom hele løypa gikk Sivert sammen med de andre, men han deltok ikke i samtalen. Han kom med forslag til løsning på enkelte poster, men mellom postene deltok han ikke i praten. På tredje post sa gutten fra ungdomstrinnet at de alle tre måtte forsøke å huske så mange ting som mulig og deretter skulle alle si tre ting hver som de husket. Han spurte også Sivert om han ville ta ansvar for å skrive ned gruppas besvarelser på resten av postene, noe han sa ja til.

Gjennom flere mindre episoder kommer det frem at elevene har en inkluderende holdning ovenfor hverandre og at stemningen i gruppa er positiv. Når gruppa stiller opp i en ring for å avgjøre hvem som skal stå først i ”boksen går” justerer elevene selv størrelsen på ringen til at alle får plass i den. Når den yngste jenta prater om sine interesser med den eldste gutten gjennom store deler av naturløypa svarer han tålmodig, vennlig og bekreftende, selv om dette er interesser han trolig ikke deler. Inne i balløkta stiller Jarle seg opp foran gruppa og forklarer reglene for ”hjernesisten med ball”. Da klapper og jubler gruppa muntert når han er ferdig. Det ser ut til at miljøet i gruppa er inkluderende og positivt og at det faller naturlig at alle skal delta. Det ser også ut til at de elevene som er nye på skolen både involveres og selv involverer seg i aktivitet.

I intervjuet med Ole understreket han flere ganger at det i ei slik gruppe er naturlig å ta hensyn til alle, og at man ubevisst forsøker å få med alle. Eva understreker også flere ganger i intervjuet at hun setter pris på aktiviteter der alle kan være med. Hun sa blant annet at det beste med å ha gym sammen med resten av skolen, også de eldste, var at alle fikk være med på én ting, at alle fikk være i lag, og at de som ikke kjente hverandre så godt, fikk mulighet til å bli bedre kjent.

Ole trekker videre frem at det på en liten skole som denne blir naturlig slik at man hjelper hverandre og at *"man står opp for hverandre på en del ting"*.

Videre forteller han at: *"Jeg opplever det egentlig slik at det skjer litt automatisk at man bare gjør sånne små ting der man prøver å inkludere de andre da..."*.

Han forteller også at han kjenner på at man i en sånn gruppe må ta hensyn til resten av gruppa og inkludere alle, at man må sentre til de andre i gruppa selv om man vet at de kanskje ikke vil bidra til at det blir bedre spill eller mål.

I intervjuet reflekterer Ole rundt det å utfordre seg selv og tilpasse aktiviteter til seg selv, og samtidig viktigheten av å ta hensyn til de andre. Oles tanker rundt miljøet og om hvordan det faller naturlig å inkludere hverandre, samsvarer med min opplevelse av at miljøet er inkluderende. Under tilpasning av intensitet ble det beskrevet hvordan Ole og Jarle hadde snakket om å skru opp tempoet på øvelsene. I forlengelsen av dette sier Ole om disse situasjonene: *"Å legge opp til at det blir flere sånne situasjoner... det er jo klart at faren for det er at noen faller utfor, men samtidig, vi er så få at jeg tror det er ganske vanskelig for det»*.

I og med at miljøet formes av hver elev som er en del av dette, er det summen av handlingene fra flere elever som gjør miljøet inkluderende. Hvorvidt forsøket på å inkludere Sivert i naturlaøypa var med mål om at han skulle bidra mer i gruppa, om det var sosialt orientert ut i fra følelser som omsorg for Sivert som ny elev på skolen, eller om det var ut i fra en felles norm i gruppa som helhet om at alle skal inkluderes, vil være vanskelig å si. Giddens (i Nygaard, 2006) beskriver handling som grunnleggende i sosialt liv. I dette tilfellet kan den strukturlingvistiske forklaringen på handlinger beskrives som at den grammatikalske strukturen i gruppa er inkludering av alle, noe som blir grunnlaget for den "språklige handlingen" som utøves når Sivert blir oppmuntret til å delta og bidra konkret inn i gruppa. Uavhengig av hvilken handlingsform som lå til grunn for denne konkrete situasjonen, ble det

formidlet at Sivert hadde noe å bidra med i gruppa, at han hadde en *kompetanse* som de hadde behov for. Sivert ville da trolig oppleve nettopp økt kompetanse knyttet til denne gruppeaktiviteten, noe som igjen vil gi økt motivasjon (Jakobsen, 2014).

4.3.3 Tilpasning av øvelser

Elevene er med på å tilpasse øvelser gjennom at de får komme med ønsker og forsag til aktiviteter i planleggingsarbeid. Elevene har også selv fått gjennomført noen timer selv. I en situasjon tilpasser en elev øvelsen for en annen elev som da opplever å mestre oppgaven.

På en av postene i uteøkta med stasjoner skulle gruppa kaste ball til hverandre over et volleyballnett. Sivert hadde problemer med å fange ballen da den kom mot han. Etter noen runder der han stadig mistet ballen da den kom mot han, kastet Ole som sto ovenfor han på andre siden av nettet, en kontrollert og rolig ball til han. Sivert klarte da å fange ballen for første gang, fanget den også neste gang og de fleste kastene gjennom resten av øvelsen. Om denne situasjonen sier Ole selv at dette er noe han ikke var bevisst på, men at det heller bare er *”en reaksjon”*. Når jeg videre spør om han tror dette hadde noe betydning for Sivert svarer han at ja, han tror det er veldig viktig.

Denne ubevisste handlingen fra Ole er trolig affektbetont (Weber). Han handler på impuls, tar et valg som kan være sosialt orientert på bakgrunn av de inkluderende trekkene ved miljøet som allerede er beskrevet. Det kunne også vært en tradisjonell handling som utføres som rutine eller en normstyrt handling da Ole understreker at alle skal være med i gruppa og i aktivitet, men på en annen side samsvarer ikke dette med ubevissthetsen rundt handlingen.

På spørsmål om hvorvidt Ole mener at elevene får være med å påvirke kroppsøvningsundervisningen, sier han at elevene har fått lov til å ha enkelte timer selv, og at han tror det er noe alle mener er positivt. Når det gjelder i timene, er han usikker på om de (elevene) har noe påvirkning: *”jeg tror de fleste bare henger litt med og ser hva som skjer”*. Han trekker ikke inn elevens mulighet til selv å variere og velge innenfor gitte øvelser.

Ole og Jarle arbeider i lag i flere av øktene, også i individuelle øvelser der de følger med på hverandre og utfordrer hverandre. De tilpasser begge øvelser og aktiviteter bevisst og bidrar slik til å tilpasse for hverandre men også for seg selv. Fysisk aktivitet og konkurranse er en del av Oles habitus (Bourdieu), formet av erfaring og opplevelse med aktivitet. Han er aktiv

sammen med familien på fritiden og har drevet med organisert aktivitet tidligere. Dette vil trolig også påvirke hans innsats i kroppsøving gjennom økt motivasjon på bakgrunn av opplevd kompetanse i aktivitetene, en kompetanse som trolig også er utviklet gjennom fysisk aktivitet på fritiden.

Ole forteller også at han liker konkurranse, og at Jarle gjør det samme. For disse to guttene vil da konkurranseaspektet gjøre deres handlinger formålsoverterte. Ut i fra sine rasjonelle handlinger (jf aktørperspektivet) har de skaffet seg informasjon om mulighet for handling, nemlig ved hjelp av den andre eller på egenhånd, og valgt ut i fra eget ønske om å samarbeide med hverandre for å få mer utfordring i timene. Disse to har som aktører dannet et *sosialt bånd* (Bø & Schiefloe, 2007), de har gjennom felles mål for aktivitetene dannet et eget sosialt system i gruppa (ibid).

I eksempelet på hvordan de to guttene aktivt planlegger og gjennomfører *tiltak* for å tilpasse kroppsøvingen for hverandre og dermed også seg selv er det flere konkrete elementer som går inn under tilpasset opplæring. *Fagstoffet* (aktiviteten) tilpasses de to guttene, deres *alder*, *utviklingsnivå*, de to som *enkeltelever* og *den sammensatte klasse* (ut i fra at de spiller sitt spill i spillet som spilles i resten av gruppa). Situasjonen som Ole beskriver i intervjuet der de i utgangspunktet opplever liten utfordring trigger de to til å ta ansvar selv, noe de nok utvikler seg på. Da blir *variasjonene i elevenes anlegg* (gruppa som helhet) og *uensartetheten i klassen* ressurser for guttenes utvikling (jf. Håstein, 2014; K 06).

Et perspektiv som ingen av elevene selv nevner, men som det er fristende også å trekke frem er gruppestørrelsen som tilsier at man for å få gjennomført visse aktiviteter er avhengig av at så mange som mulig, og i blant alle i elevgruppen, deltar, eksempelvis i ”boksen går” eller i lagspill. Dette forutsetter at miljøet er av en slik karakter at det er rom for at alle kan delta ut i fra sine forutsetninger. Dette er i trå med det som i K06 trekkes frem som ressurser for alles utvikling og allsidig utvikling, nemlig variasjon i elevenes anlegg, uensartetheter i gruppen/klassen og bredden i skolen (Saabye & Fors, 2013). Her er allerede elevgruppa i seg selv av en slik art at det som i K06 beskrives som ressurser for alles og for allsidig utvikling er en integrert del av hverdagen på denne skolen, noe som igjen vil kunne påvirke elevenes holdninger knyttet til inkludering og dermed den enkeltes handlinger, bevisste og ubevisste knyttet til inkludering.

5 Konklusjon

I kapitlet vil jeg avrunde presentasjonen av studien gjennom først å oppsummere hvordan studien svarer på problemstillingen. Deretter vil jeg reflektere kort rundt gjennomføringen av denne, før jeg til sist ser på hvilke betydning arbeidet har for praksisfeltet, samt aktuelle tema for videre forskning.

5.1 Elevers bidrag til tilpasset opplæring i kroppsøving

Kroppsøvfaget skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. For å kunne leve opp til en slik målsetning er tilpasset opplæring avgjørende. Fagets mange særtrekk gjør det unikt på mange måter, det gjør det utfordrende for lærere, men det gjør det også utfordrende for mange elever. Fagets posisjon og legitimitet er også områder som stadig diskuteres.

I en folkehelsesammenheng er kroppsøvfaget i en særstilling ved at det er den eneste arenaen der samtlige barn kan nås. Her kan det legges et viktig grunnlag for nettopp en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

Ut i fra et aktørperspektiv er det i studien undersøkt hvordan elevene selv bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving. Utgangspunktet er at all læring skjer i elevene. Elevene er selvstendige og autonome og er selv aktive i lærings situasjonene. Dette er et felt det er forsket lite på og et utgangspunkt som er lite brukt i forbindelse med kroppsøving.

Elevene som bevisste aktører i kroppsøving er undersøkt nærmere med utgangspunkt i problemstillingen *hvordan bidrar elever som bevisste aktører til tilpasset opplæring i kroppsøving*. Problemstillingen ble belyst gjennom to forskningsspørsmål som så på hvilke elevhandlinger som bidro til tilpasset opplæring for elevene selv og for medelever. Det ble gjennomført observasjoner av fire kroppsøvfagssøker på en fådelt skole med elever fra 5. til 10. trinn. Tre elever ble intervjuet i etterkant av observasjonene.

Studien viser hvordan elevene gjennom sine valg og handlinger bidrar til tilpasset opplæring både for seg selv og for medelever. Handlinger med tilpasninger for elevene selv utføres med mål om lavere utfordringer, eller med mål om høyere utfordringer, ut i fra opplevd kompetanse knyttet til situasjon og/eller aktivitet, og ut i fra motivasjon. De fleste handlingene er bevisste formålsorienterte handlinger der ytre motiverte elever gjennom tilpasninger vil føres mot større grad av indre motivasjon, eller ytre motivasjon med større

grad av indre regulering. Enkelte handlinger er også indre motivert, som når en jente fra 5. trinn gjennom fantasien leker at hun galopperer som en hest. Handlinger som fører til tilpasset opplæring for medelever er også formålsoverorienterte, men her er også flere handlinger ubevisste.

Elevhandlingene fra studien er sammenfattet i seks kategorier. Disse er innsats, tilpasning av øvelser, bruk av rommet og omgivelsene, valg av motstadner og medspiller, oppmuntring og inkludering. Enkelte handlinger der elever utfører tilpasninger skjer innenfor fellesøvelser, men gjennomgående er tilpasninger innenfor individuelle øvelser mest vanlig. To elever utmerker seg gjennom at de bidrar til tilpasset opplæring både for seg selv, for hverandre og for medelever i flere situasjoner. De har også planlagt i forkant av aktivitet hvordan de kan gi hverandre mer utfordring og hvordan de selv kan bidra til høyere aktivitet i fellesøvelser. Flere handlinger som bidrar til tilpasset opplæring viser seg også å være ubevisste. Dette kommer frem gjennom elevintervjuene. Det ser ut til at ubevisste handlinger som bidrar til tilpasset opplæring fremmes av enkeltelever i et inkluderende og informativt miljø. Handlinger der elever bevisst bidrar til tilpasset opplæring for seg selv eller medelever er formålsoverorienterte. Affektbetonte handlinger som er beskrevet kan også føre til tilpasset opplæring både for eleven selv og for medelever, men disse er ikke bevisste.

Konkrete elementer knyttet til tilpasset opplæring som påvirkes gjennom de observerte handlingene er *fagstoffet* (øvelsene) til enkeltelever i gruppa, og elever tilpasser utførelsen til sitt *eget nivå*, både mot høyere utfordringer og lavere utfordringer. I en *sammensatt klasse*, noe denne gruppa i stor grad er, er elevenes bidrag både nyttige med tanke på hele gruppas utbytte, men også en måte elevene selv trolig vil utvikle selvstendighet gjennom. *Variasjonene i elevenes anlegg* er en katalysator for at enkeltelever bevisst setter i gang konkrete *tiltak* for selv å få økt utbytte av timene og for å tilpasse for medelever. At elevene skal få oppleve *sosialt fellesskap uavhengig av bakgrunn* er i stor grad ivaretatt i den observerte gruppa da denne består av elever fra 5. til 10. trinn og gjennom at alle deltar i felles undervisning i kroppsøving.

Det som også må trekkes frem som spesielt i gruppa er miljøet som både opplevdes som inkluderende og informativt. Dette er trolig rammer som gjør det enklere og tryggere for elever å ta initiativ og der de kan oppleve stor grad av autonomi og selvstendighet. I en gruppe på denne størrelsen vil hver elev kunne ha stor påvirkning på miljøet.

Elever som bevisste aktører bidrar til tilpasset opplæring gjennom bevisste formålsorienterte handlinger, med mål om optimale utfordringer som kan være både lavere og høyere enn den gitte oppgaven. Elever utfører også ubevisste handlinger som bidrar til tilpasset opplæring, men er da ikke bevisste aktører i samme grad.

5.2 Refleksjoner rundt det gjennomførte forskningsarbeidet

Gjennom arbeidet med prosjektet har jeg fått nyttig erfaring og kunnskap om hvordan elevene selv er autonome og selvbestemmende i kroppsøvingssammenheng, erfaringer jeg vil ta med meg videre i praksisfeltet. Jeg vil ha med meg erfaringer også knyttet til datainnsamling og ellers de ulike prosessene knyttet til forskningsarbeid. Mye faglig kunnskap har jeg også fått gjennom perioden jeg har jobbet med prosjektet.

I studien er det brukt kombinert metode med deltagende observasjon og intervju. For å belyse temaet mer inngående og i et bredere perspektiv ville det vært mulig å forsøke andre eller flere metoder. Videoobservasjon er en metode som jeg vurderte underveis. Dette kunne ha fanget opp flere detaljer i øktene og kunne ha gjort tolkningsprosessen enda mer spennende ved at man kunne inkludert flere parter i den, eksempelvis kroppsøvingslærer eller elevene selv. Dette kunne også vært nyttig med tanke på å øke bevisstheten rundt temaet blant nettopp elever og lærere. Praktiske årsaker gjorde at jeg gikk bort i fra dette, men det kunne vært spennende å forsøkt en slik metode ved en senere anledning, gjerne knyttet til samme tema. Strukturert observasjon kunne også vært brukt i videre studier av temaet, da gjerne ut i fra data og praksiserfaring fra de ustrukturerte observasjonene som nå er gjennomført. Erfaringen med strukturert observasjon gjennom piloten forut for datainnsamlingen viste at en slik metode vanskelig lar seg gjennomføre uten at man har en viss kjennskap til temaet det forskes på.

Om jeg skal se på resultatene fra studien, er enkelte funn som forventet, som hvordan elevene tilpasser øvelser, mens andre dukket mer overraskende opp, som hvordan rommet og omgivelsene ble brukt aktivt og bevisst. En faktor som ikke dukket opp som jeg hadde forventet å finne var bruk av utstyr. En av grunn til dette kan ha vært at det i aktivitetene som ble observert ble brukt lite utstyr. Den gjennomførte studien er også prisgitt de aktivitetene som ble gjennomført i de fire øktene. At andre økter med andre aktiviteter og organiseringsformer ville gitt flere og gjerne andre funn er sannsynlig.

Presentasjonen av studien, og spesielt fremstillingen av resultater og drøfting, ble noe uryddig, slik jeg ser det. Det kunne vært interessant å tatt en ny og mer strukturert gjennomgang av alt materialet og sett på hvordan dette kunne vært presentert på en mer ryddig og oversiktlig måte. Likevel mener jeg at mye nyttig er kommet ut av materialet, informasjon som kan være nyttig i seg selv, men som det også vil være interessant å se nærmere på.

5.3 Betydningen for praksisfeltet og videre forskning

Ut i fra studien kan det trekkes nyttig informasjon som fagpersoner og spesielt kroppsøvlingslærere kan dra nytte av. Studiens kanskje viktigste bidra til praksisfeltet er fokuset på at elever alltid vil kunne være med på å bidra til tilpasset opplæring i kroppsøving, så vel som i andre fag. Gjennom resultatene vil man kunne finne interessante observasjoner som kan være nyttig å ta med seg videre ut i praksis, spesielt knyttet til hvordan elevene er bevisste bidragsytere til tilpasset opplæring, men også knyttet til hvordan de kan bli nettopp dette. Et gunstig miljø er vesentlig, men motiverte elever som opplever selvbestemmelse og som er autonomisk orienterte er en forutsetning. Gjennom de kategoriene som studien presenterer vil man kanskje også minnes på hvilke situasjoner elevene påvirker og hvordan dette kan skje.

Studiet er begrenset i omfang, men gjennom å sette fokus på det aktuelle temaet mener jeg likevel at studien er av betydning. Alle funnene knyttet til hvordan elever bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving er aktuelle som bidrag til et vidt felt som trenger å fokuseres på. Også små bidrag kan være viktige innenfor forskning.

Jeg har opplevd problemstillingen og temaet som svært interessant og skulle gjerne sett at det ble forsket videre på dette feltet. Andre tema som det ville vært interessant å se nærmere på i forlengelsen av den gjennomførte studien er eventuelle forskjeller mellom fådelte og fulldelte grupper knyttet til hvordan elever bidrar til tilpasset opplæring i kroppsøving. Videre kunne en sammenligning av elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet vært undersøkt ut i fra de data som er samlet inn i denne studien. Hvordan man kan jobbe for å fremme autonomi i en elevgruppa er også et sentralt tema som gjerne skulle vært nærmere undersøkt og løftet frem.

6 Referanseliste

- Berg-Olsen, A. (2008). *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i faddedtskolen*. University of Tromsø, Tromsø.
- Brattli, V. H. H., Knut Lyng; Steiro, Magne Johan; Ingebrigtsen, Jørgen. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 8 (1), 43-59.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Bø, I., & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3rd ed. ed.). Los Angeles: Sage.
- Dagbladet.no. (2013, 11.10). Er gym et allmenndannende fag? *dagbladet.no*. Retrieved from <http://www.dagbladet.no/2013/10/11/kultur/kronikk/debatt/meninger/debattinnlegg/29733216/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Departementene. (2004). *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009. Sammen for fysisk aktivitet*. Oslo: Departementene.
- Ericsson, I. C., Margareta. (2011). Fysisk aktivitet bland ungdomar som inte oppnår grundskolans mål. En enkätundersøkning bland IV-elever i Malmö 2008.
- Eriksen, T. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk* 48 (7)(2012).
- Ertesvåg, F. (2013). En av tre elever hater gym. *Vg.no*, from <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/en-av-tre-elever-hater-gym/a/10143673/>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Fuglseth, K. (2012). Vitenskapsteori og hermeneutikk. In K. Fuglseth, Skogen, K. (Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (Vol. 3, pp. 256-272). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Haarberg, J. (2015). Kroppsøvingsknoferansen 2015. *Kroppsøving, 4-2015*.
- Harestad, I. A. (2015). *Trivsel i kroppsøving*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Heggstad, K. M. (2012). Å fastholde det flyktige: om videoobservasjon i drama-/teaterforskning. In R. G. Gjørum, Rasmussen, B. (Ed.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. (pp. S. 231-247). Trondheim: Akademika.
- Helsedirektoratet. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge. -En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15-åringer i Norge*. (No. IS-1533). Oslo.
- Helsedirektoratet. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011*. (No. IS-2002). Oslo.
- Håstein, H. W., S. . (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. In M. Bunting (Ed.), *Tilpasset opplæring: forskning og praksis* (pp. 245). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jakobsen, A. M. (2014). Hvordan kan læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget best legges til rette for å skape trivsel og læring for elevene. *Kroppsøving 2014*, 10-16.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johansen, G. (2012). Intervjuet. In K. S. Fuglseth, Kjell (Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 3). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Johnsen, W. (2014). *Formelle og uformelle faktorer som påvirker jenters selvoppfatning, atferd og deltagelse i kroppsøving i videregående skole: Høgskolen i Nord-Trøndelag*.

- Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen.* (2013). [Oslo]: Pedlex.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagerstrøm, B. O. M., Hossein; Revold, Mathias Killengreen. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014.* (No. 30/2014).
- Loland, S. (1998). *Idrett, kultur og samfunn.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mamen, A. (2010). Har kroppsøvingundervisningen noen langtidseffekt på helsen?: et kommenterende sammendrag av en forskningsartikkel fra Canada. . *Kroppsøving*, 60, 6-7.
- Manger, T. W., Bjørn. . (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathiesen, C. B. (2015). *Endring av fysisk aktivitetsnivå i overgangen mellom barnehage til skole.* Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Mjaavatn, P. E., Skisland, J. O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen.* Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Nerhus, K. A., Andersen, S. A., Lerkelund, H. E., Kolle, E. . (2011). Sentrale begreper relatert til fysisk aktivitet: foralg til bruk og forståelse. . *Norsk epidemiologi*, 20 (2), 149-152.
- Nordahl. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2013). Eleven som aktør. Retrieved from <http://www.ungnorddjurs.dk/fileadmin/Arkiv/Kurser konferencer/Foraarskonferanse 2013/ Eleven som akt r Grenaa.pdf>
- Nygaard, T. (2006). *Den lille sosiologiboka. Innføring i sosiologisk handlingsteori.* (Vol. 4). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving- et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. 2013. Retrieved from <http://ezproxy.uin.no:2074/ts/npt/2013/02/fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsving et viktig b>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa.* . Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Reindal, S. M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet: noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk.* Bergen: Fagbokforl.
- Risberg, T. (2012). Prosjektplanlegging. In K. S. Fuglseth, Kjell (Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 3.). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Ryan, R. M., Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforl.
- Rånes, V. (2011). *Jeg er ikke fornøyd med karakteren jeg har fått i kroppsøving: en gjennomgang av klagesaker på standpunktkarakterer i kroppsøvingsfaget* (Vol. 10/2011). Bodø: Universitetet i Nordland.
- Saabye, M., & Fors, K. (2013). *Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen.* Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Sigmund, E., Croix, Mark De Ste., Miklánková, Ludmila., Frømel, Karel. (2007). Physical activity patterns of kindergarten children in coparison to teenagers and young adults. *European Journal of Public Health*, 17, 6, 646-651.
- Skogen, K. (2012a). Case-forskning. In K. S. Fuglseth, Kjell (Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 3). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Skogen, K. (2012b). Forskning: hensikt, innhold og form. In K. S. Fuglseth, Kjell (Ed.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 3.). Oslo: Cappelen Forlag as.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D. C. (2012). Predicting Students' Physical Activity and Health-Related Well-Being: A Prospective Cross-Domain Investigation of

- Motivation Across School Physical Education and Exercise Settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 37-60.
- Store Norske Leksikon. (2014, 16.09.2015). Observasjon. from <https://snl.no/observasjon>
- Store Norske Leksikon. (2015, 12. 05.2015). Vitenskap. 2015, from <https://snl.no/vitenskap>.
- Stølen, H. (2014). *Elevmedvirkning i faget kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse med ni elever i videregående skole.* . Unpublished Master thesis, Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Svendby, E. B. (2013). *"Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": en narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tremblay, M. S., Inman, J. W., & Willms, J. D. . (2000). The relationship between physical activity, self-esteem, and academic achievement in 12-year old children. *Pediatric exercise science*, 12 (3), 312-323.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Læreplan i kroppsøving. Retrieved 10.08., 2015, from <http://www.udir.no/kl06/kro1-04/Hele/Formaal/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendler, T. (2012). *Erfaringer fra fysisk aktivitet, kroppskultur og kroppsøving: en kvalitativ undersøkelse av norsk ungdom fra middelklassen og deres foreldre*. Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Zoglowek, H. (2012). Physical Education in Norway. *Journal of Physical Education and Health*, 1 (2), 17-25.

deltagelse i forskningsprosjekt master i tilpassa opplæring



Innboks x



10. jun. 2024



Elisabeth Norheim <elisabethnorheimjenssen@gmail.com>

til [redacted]

Hei [redacted]

I forbindelse med mitt masterprosjekt lurer jeg på om det kan være aktuelt å samle inn deler av data på [redacted] Jeg skal gjennomføre observasjon av kroppsvingstimer/timer og kartlegge elevstyrte handlinger som bidrar til tilpassa opplæring i undervisningen. Tema er eleven som aktiv aktør i tilpassa opplæring kroppsvingstimer. I praksis innebærer datainnsamling at ei eller to aktør blir observert gjennom [redacted] deltagende observasjon.

[redacted] deltar i timen og observerer og prater med elevene underveis i timen (stille spørsmål om aktivitetene, valg de gjør underveis, utførelse av aktiviteter o.l.) [redacted]

[redacted] gruppen er også svært

spennende i og med at den er så sammensatt som den er mtp blant annet aldersblanding og ferdigheter.

Jeg kan sende deg noe mer info om prosjektet mitt, eller ta en tur innom og orientere kort om du vil dersom det er mulig å få til. Praktisk innebærer ikke deltagelse i prosjektet noe merarbeid for skolen eller noen av de ansatte.

Samt ikke til deltagelse i prosjektet må innhentes fra både elever og foreldre, men dette kan også jeg ta meg av gjennom brev/telefon samtaler.

Håper du ser positivt på dette! Jeg håper å få samlet inn noe data før sommerferien. Tiden går fort nå, og ikke vet jeg hvor mange kroppsvingstimer dere har igjen før sommeren....

Ha en fin dag!

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Tilpassa opplæring i kroppsøving”

Til elever og foresatte ved skole

Som masterstudent i spesialpedagogikk og tilpassa opplæring ved Universitetet i Nordland skal jeg gjennomføre et pedagogisk forskningsprosjekt der jeg ser nærmere på tilpassa opplæring i kroppsøving. I den forbindelse ønsker jeg å samle inn informasjon fra elevgruppen på skole.

Skolen v/ rektor har fått informasjon om prosjektet og er positiv til gjennomføringen. Kroppsøvingslærer har også sagt seg positiv.

Temaet for prosjektet er: **Elever som aktive aktører og bidragsyttere til tilpassa opplæring i kroppsøving.** Problemstillingen som skal undersøkes i prosjektet er: **Hvordan kan elever som aktive aktører bidra til tilpassa opplæring i kroppsøving?**

Tema og problemstilling tar utgangspunkt i tilpassa opplæring som et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Det gjelder for all undervisning og i alle fag, også kroppsøving. Bakgrunnen for at jeg har valgt denne fordypningen er at jeg gjennom egen lærerpraksis har erfart at tilpassa opplæring kan være spesielt utfordrende i kroppsøving. Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven er at lærere etter beste evne legger til rette for tilpassa opplæring for en gruppe og for hver enkelt elev, men at elevene i forlengelse av dette selv er aktive aktører i undervisningen og bidragsyttere i forhold til hvordan tilpassa opplæring foregår i timene og under aktivitet. Informasjon til oppgaven vil bli samlet inn gjennom observasjon og intervju.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å samle inn nødvendig informasjon vil jeg observere noen kroppsøvingstimer på skolen. Jeg vil benytte *deltagende observasjon* som innebærer at jeg både vil observere aktivitet ”utenfra” (fra sidelinjen), men også delta i en del aktivitet sammen med elevene. Underveis vil jeg gjerne prate med elevene om det som foregår i timen (hva de synes om aktivitetene, hvordan de gjennomfører øvelser, hva de tenker om hvordan de selv kan tilpasse øvelser både for seg selv og for medelever m.m.). For elevene kreves ikke noe annet enn at de deltar i timene som vanlig. I etterkant av observasjonene vil jeg gjerne intervju noen av elevene om temaet. Disse vil få en egen forespørsel om dette når det er aktuelt.

Hva skjer med informasjonen som samles inn?

- Det vil *ikke* bli benyttet opptaksutstyr (kamera eller båndopptaker) i kroppsøvingstimen. Informasjon vil bli notert underveis i timene og i etterkant.

- I elevintervjuene vil det bli brukt *båndopptaker* for å sikre at all informasjon kommer med og at besvarelser ikke misforstås. I etterkant av intervjuene blir disse skrevet ned (transkribert) før lydopptakene slettes.
- Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder for prosjektet som vil ha tilgang til registrerte opplysninger og registrert datamateriale.
- Ingen skoler, lærere eller elever som deltar i prosjektet vil kunne gjenkjennes i det endelige prosjektet. Alt av informasjon og data vil anonymiseres.
- Prosjektet skal etter planen avsluttes i 2015. Da vil alle opplysninger og opptak slettes med mindre noe annet er avtalt og avklart med alle de involverte parter.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Dette samtykket kan når som helst trekkes tilbake uten nærmere begrunnelse. Da vil alle registrerte opplysninger bli anonymisert og all informasjon som omhandler deres elev vil bli slettet og utelukket fra oppgaven.

Om dere ønsker mer informasjon kan jeg kontaktes direkte på telefon 47416271, eller på mail elisabethnorheimjensen@gmail.com. Min veileder på Universitetet i Nordland, Jessica Aspfors kan også nås på telefon 75517708 eller epost jessica.aspfors@uin.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg håper dere er positive til undersøkelsen og at dere ønsker å delta.

Vennlig hilsen
Elisabeth Norheim Jenssen

Dersom dere ønsker å delta signerer dere svarslippen under og leverer på skolen.

----- klipp her -----

Samtykke til deltakelse i studien

(sett kryss for ja eller nei under)

Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i studien: JA: ___ NEI: ___

Jeg samtykker til at mitt barn kan spørres om å delta i intervju: JA: ___ NEI: ___

Underskrift foresatte

Intervjuguide for elevintervju

Introduksjonsspørsmål:

1. Hva tenker du når jeg sier *tilpassa opplæring*?
2. Hva tenker du på når jeg sier *tilpassa opplæring i kroppsøving*?
3. Hva er tilpassa opplæring for deg i kroppsøving?
4. Hvordan tenker du at du kan være med på å påvirke tilpassa opplæring for deg selv?
5. Hvordan tenker du at du kan være med på å påvirke tilpassa opplæring for andre elever?

Spørsmål ut i fra observasjon:

Eksempel på utgangspunkt for samtale:

I timen der ...(aktivitet)....

Dette skjedde:beskrivelse....

1. Hva fikk deg til å velge denne måten/handle slik?
2. Hva var målet med dette?
3. Hvordan fungerte det for deg?
4. Hvordan vil du gjøre dette neste gang eller ved en seinere anledning?