

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI-210

Navn: Fredrik Løken Pedersen

---

## Et tilpasset kroppsøvingsfag

En kvalitativ studie av kroppsøvingslærerens tilpasninger for økt motivasjon i faget.

---

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 65

## Forord

Bakgrunnen for gjennomføringen av denne masterstudien grunner ut gjennom et personlig engasjement tilhørende kroppsøving og fysisk aktivitet, samt at jeg ser store verdier tilknyttet læring gjennom fysisk aktivitet og bevegelsesglede. Som daglig arbeider jeg som kroppsøvingslærer i grunnskolen, og har gjort dette i 4 år. Flere av elevgruppene jeg har veiledet i kroppsøvingsfaget har hatt elever med særskilte opplæringsbehov i gruppen. Dette har gjort meg mer bevisst på valgene i undervisningssituasjonen, samtidig som jeg startet å reflektere over hvordan tilpasninger i faget kan fremme motivasjon ovenfor elevene.

Gjennom fagmodulen «*Teoretiske emner i kroppsøving*» ved Nord fikk jeg øynene opp for tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget og hvordan dette virker inn på elevens inkludering og motivasjon til læringsfellesskapet. Siden har jeg brakt med meg en formening om temaet skal være aktuelt for min masterstudie.

Ved siden av denne masterstudien har jeg jobbet 100% som kroppsøvingslærer. Dette har naturligvis vært krevende på ulike måter, men spesielt sett i et tidsperspektiv. Allikevel sett i ettertid, har kombinasjonen av arbeid og masterstudie hatt positive innvirkninger av hverandre. Det teoretiske perspektivet gjennom masteroppgaven har gitt meg nyttig kunnskap og refleksjoner tilknyttet mitt eget arbeid i den praktiske kroppsøvingshverdagen.

For å gjennomføre denne masterstudien, har jeg vært avhengig av støttespillere rundt meg. Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder ved Nord universitet, Idar Lyngstad, som har gitt meg raske og nyttige tilbakemeldinger tilknyttet oppgavens innhold, utforming og struktur. Samarbeidet har også gitt grunnlag for gode faglige refleksjoner og diskusjoner, samt gitt meg nye innfallsvinkler og kunnskap tilknyttet et mer tilpasset og motiverende kroppsøvingsfag. Jeg vil også rette en takk til Anders Farholm ved Høgskolen i Østfold, som har tatt seg tid til å komme med nyttige tilbakemeldinger og refleksjoner tilknyttet min masterstudie. Til slutt vil jeg takke min medstudent Vebjørn Sahlin, som har vært en støttespiller gjennom hele prosessen og som har bidratt til et godt samarbeid gjennom en krevende tid.

Levanger, 18.05.2022

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>1</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>2</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>3</b>
1.1 STUDIENS NYTTEVERDI .....	3
1.2 STUDIENS PROBLEMSTILLING .....	5
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	6
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 TILPASSET OPPLÆRING .....	7
2.2 MOTIVASJON .....	8
2.3 SELVBESTEMMELSESTEORIEN (SDT) .....	9
2.3.1. <i>Behovet for autonomi</i> .....	10
2.3.2 <i>Behovet for kompetanse</i> .....	11
2.3.3. <i>Behovet for relasjoner</i> .....	12
2.4 YTRE OG INDRE MOTIVASJON .....	13
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>14</b>
3.4 KVALITATIV METODE .....	14
3.4.1 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	15
3.4.2 <i>Informantene</i> .....	17
3.4.3 <i>Datainnsamlingen</i> .....	18
3.4.4 <i>Transkripsjon</i> .....	21
3.5 ANALYSE .....	22
3.5.1 <i>Fase 1: Bli kjent med innholdet</i> .....	23
3.5.2 <i>Fase 2: Koding gjennom fortolkning</i> .....	23
3.5.3 <i>Søking etter temaer</i> .....	24
3.5.4 <i>Undersøke temaer</i> .....	25
3.5.5 <i>Definere og navngi temaene</i> .....	26
3.5.6 <i>Skrive oppgaven</i> .....	26
3.6 VALIDITET OG RELIABILITET .....	26
3.6.1 <i>Reliabilitet</i> .....	27
3.6.2 <i>Validitet</i> .....	28
3.7 <i>Etisk perspektiv</i> .....	29
<b>4.0 RESULTATER</b> .....	<b>31</b>
4.1 LÆRERROLLENS INNVIRKNING .....	31
4.2 ELEVMEDEVIRKNING .....	34
4.3 BEHOVSTILFREDSSTILLELSE .....	36
<b>5.0 DISKUSJON</b> .....	<b>39</b>
5.1 EN INKLUDERENDE LÆRER MOTIVERER .....	39
5.2 ØKT BEHOVSTIMULERING GJENNOM FAGETS ORGANISERING .....	42
5.3. TILPASNINGER SKAPER UTFORDRINGER .....	43
<b>6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>44</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>46</b>
<b>VEDLEGG</b> .....	<b>53</b>
VEDLEGG 1: SKRIFTLIG SAMTYKKE .....	53
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....	56

## Sammendrag

### Et tilpasset kroppsøvfingsfag

Denne masterstudien er gjennomført i tilknytning til masterprogrammet *kroppsøvfings- og idrettsvitenskap* ved Nord Universitet. Studiens hensikt er å undersøke og belyse kroppsøvfingslærerens tilpasninger i kroppsøvfingsfaget for å fremme motivasjon og engasjement for elever med særskilte opplæringsbehov i videregående skole. Som utgangspunkt for masterstudien er derfor følgende problemstilling utarbeidet:

**«Hvordan tilpasser lærerne kroppsøvfingsfaget i videregående skole for at elever med særskilte opplæringsbehov skal oppnå motivasjon i faget?»**

For å kunne besvare studiens forskningsspørsmål har det blitt valgt en kvalitativ forskningstilnærming. For å samle relevant datamateriale tilknyttet problemstillingen har det blitt gjennomført fem kvalitative intervjuer med relevante informanter. Alle informantene arbeider i dag som kroppsøvfingslærere ved den samme videregående skolen. Et av nøkkelpunktene for utvalgene var at informantene skulle ha eller ha hatt erfaring med kroppsøvfingsundervisning tilknyttet til elever med særskilte opplæringsbehov, men at elevene deltok i ordinær undervisning med ulike tilpasninger.

Hovedfunnene i denne studien er utarbeidet gjennom Braun & Clarke (2006) sin refleksiv tematiske analysemetode. I korte trekk handler dette om at gjennom analyseprosessen ble informantenes datamateriale brutt ned i koder, som videre ble plassert i ulike undertemaer og dannet grunnlaget for studiens tre hovedtemaer; *lærerrollens innvirkning*, *elevmedvirkning* og *behovstilfredstillelse*.

Funnene viser at kroppsøvfingslærerens forventning og tilnærming til både faget og elevmassen vil ha innvirkning på tilpasninger og gjennomføring av undervisningen. Samtidig viser funnene til at tilpasninger og tilrettelegging som gir økt elevmedvirkning og behovstilfredstillelse kan bidra til å styrke elevens motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, tilpasset opplæring, motivasjon, selvbestemmelsesteorien, behovstilfredstillelse, elevmedvirkning, lærerrollen.

## Summary

### **An adaptive physical education**

This master's study has been carried out in connection with the master's program in physical education and sports science at Nord University. The purpose of the study is to investigate and shed light on the physical education teachers' adaptations in the physical education subject to promote motivation and commitment for students with special educational needs in upper secondary school. This master's study aims to answer the following question:

***"How do teachers adapt the physical education in upper secondary school so that students with special educational needs can achieve motivation in the subject?"***

In order to be able to answer the study's research question, a qualitative research approach has been chosen. In order to gather relevant data material related to the problem, five qualitative interviews have been conducted with relevant informants. All the informants are currently working as physical education teachers at the same upper secondary school. One of the key selection criteria's was that the informants should have or have had experience with physical education teaching associated with pupils with special educational needs, but that the pupils participated in ordinary teaching with various adaptations.

The main findings of this study have been prepared through Braun & Clarke's (2006) reflective thematic analysis method. In short, this is about how through the analysis process, the informants' data material was broken down into codes, which were further placed in various sub-themes and formed the basis for the study's three main themes; *the impact of the teacher's role, student participation and the need of satisfaction.*

The findings show that the physical education teacher's expectations and approach to both the subject and the student body will have an impact on adaptations and implementation of the teaching. At the same time, the findings indicate that adaptations that provide increased student participation and satisfaction of needs can contribute to strengthen the student's motivation to the physical education subject.

**Keywords:** Physical education, adapted training, motivation, The self-determination theory, need satisfaction, student participation, the teacher role.

## **1.0 Innledning**

Temaet for denne masteroppgaven vil omhandle tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget. Oppgavens hensikt vil være å undersøke hvordan kroppsøvningslæreren tilpasser til et motiverende læringsmiljø, uavhengig av elevens fysiske, psykiske, sosiale og faglige forutsetninger. Oppgavens område vil også belyse hvilke faktorer som spiller inn på lærerens evne til å kunne gjennomføre nyttige tilpasninger i faget, med hensikt om å motivere og inkludere gjennom fysisk aktivitet.

### **1.1 Studiens nytteverdi**

Kroppsøvningsfaget blir ofte sett på som en mer annerledes arena sammenlignet med det mer tradisjonelle klasserommet. I kroppsøvningsfaget får elevene muligheten til utfoldelse og utvikling gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og fysisk aktivitet. Fremhevede mål for kroppsøvningsfaget i Kunnskapsløftet (2020) er blant annet at kroppsøving skal stimulere og være en bidragsyter til livslang bevegelsesglede og inspirere til en mer fysisk aktiv livsstil. Kroppsøvningsfaget skal også bidra til at elevene utvikler samfunnsnyttige holdninger og verdier som fremmer samarbeid, medvirkning, likestilling og likeverd gjennom læring og refleksjon i faget. Disse sentrale verdiene i kroppsøvningsfaget skal erfares og utvikles gjennom konkurranser, lek og fysisk aktivitet både på egenhånd og gjennom samarbeid i et læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Gjennom ulike tidsperioder med ulike læreplaner har kroppsøvningsfaget og gjennomføringen hatt ulike tilnærminger knyttet til både fagets formål og gjennomføringsmetoder, men ikke før under mønsterplanen av 1987 ble begrepet tilpasset opplæring definert og innlemmet i en læreplan benyttet i den norske skolen (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring blir i dag sett på som et grunnleggende pedagogisk prinsipp som skal legge til rette for økt motivasjon og mestring, ikke bare i kroppsøving som fag, men i skolen som helhet (Brattenborg & Engebretsen, 2015).

Særskilte opplæringsbehov kan være utfordrende i seg selv å definere eller konkret beskrive. Uthus (2017) beskriver elever med særskilte opplæringsbehov som elever med ulike forutsetninger og utfordringer som resulterer i lærevansker. Elevene kan både ha fysiske og psykiske utfordringer, samt sosioemosjonelle eller psykososiale vansker. Dette kan derfor være alt fra autisme, psykisk utviklingshemning, eller andre syndromer til dysleksi, angst eller andre relasjonelle/sosiale vansker. Elever som tilhører en annen etnisk bakgrunn, kan også tilknyttes særskilte opplæringsbehov. Uthus (2017) beskriver derfor særskilte

opplæringsbehov som mangfoldet av elever som har behov for tilpasninger eller tilrettelegging i faget for å fremme motivasjon og læringsutbytte.

I doktoravhandlingen «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn» av Ellen Berg Svendby (2013) kommer det frem at elever med særskilte opplæringsbehov tidlig faller utenfor læringsfellesskapet knyttet til kroppsøvningsfaget. Tilpasningene blir ofte gjort utenfor læringsfellesskapet, noe som påvirker elevens tilhørighet til gruppen og motivasjon til faget (Svendby, 2013). Mange av de samme utfordringene kommer frem i rapporten «Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne» utgitt av NTNU (2020). Rapporten belyser viktigheten av tilpasninger gjort i undervisningen for å bidra til både integrering og inkludering. Tilretteleggingen og tilpasningen som gjøres i selve læringsfellesskapet viser en klar positiv innvirkning på elevens opplevelse av tilhørighet, som igjen danner grunnlag for både faglig og sosial utvikling (Molden, Røe, Wendelborg & Wik, 2020). Elever med særskilte opplæringsbehov, eksempelvis visuelle, bevegelses- og/eller medisinske vansker vil gjennom økt tilpasning og inkludering i kroppsøvningsfaget kunne relatere til økende deltakelse i læringsfellesskapet og kjenne på et bredere aspekt av bevegelseserfaringer (Vickerman, 2007). Både fysisk og psykisk tilstedeværelse og deltakelse i kroppsøvningsfaget er avgjørende for elevens fysiske, sosiale, emosjonelle, intellektuelle og kognitive utvikling uavhengig av hvilke forutsetninger de har.

Utdanningsdirektoratet (2021) poengterer at skolen skal gi alle elever, uavhengig forutsetninger, muligheten til integrering og inkludering i et læringsfellesskap som fremmer utvikling av både faglige og sosiale ferdigheter. Opplæringsloven (§1-3, 1998) viser til at skolen skal tilpasse undervisningen slik at den favner det brede elevmangfoldet på best mulig måte, og legge til rette for den enkelte elev. Tilpasningene skal danne grunnlag for en økende motivasjon og trivsel i faget, og motivasjon er et begrep som ofte sees som en nøkkel til økende læring og trivsel i skolen (Ulstad, 2021, s. 117). Brattenborg & Engebretsen (2015) viser til viktigheten for personer knyttet til barn og unge, være seg lærer, trener eller foreldre å tilegne seg kunnskap om hva som trekker motivasjonen i de ulike retningene i form av tilrettelegging og tilpasninger gjort i læringssituasjonene.

Disse faktorene som utgangspunkt danner grunnlag for min interesse ovenfor det aktuelle temaet, som formulerer relevante forskningsspørsmål som det vil være naturlig å bringe med seg videre i prosessen. Hvordan tilpasser kroppsøvningslæreren undervisningen for å inkludere elevene med særskilte opplæringsbehov? Hvordan tilrettelegger kroppsøvningslæreren for at

elevene skal føle mestring i undervisningssituasjonene? Hvordan påvirker tilretteleggingene gjort i kroppsøvingsfaget elevenes motivasjon og lyst til deltakelse og gjennomføring i faget?

## 1.2 Studiens problemstilling

I pkt. 3.2 i overordnet del av læreplanverket står det tydelig at «skolen skal gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette skildrer en klar forventning om at læreren skal legge til rette for læring som stimulerer den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig som tilpasset opplæring er integrert i verdigrunnlaget i de overordnede prinsippene for grunnopplæringen, er det også et begrep som er godt forankret i Opplæringsloven (§1-3, 1998). Dette gjør tilpasset opplæring til et svært sentralt begrep som vil ta del i kroppsøvingslærerens planlegging-, gjennomføring- og evalueringsfase av undervisningen.

Gjennom arbeid med et utvalg av tidligere studier knyttet til behovsstøttende undervisning i kroppsøvingfaget, viser flere av funnene fra studiene til at behovsstøttende undervisning fremmer elevens motivasjon og holdninger til kroppsøvingfaget (Fernández-Espínola et al., 2020; Cheon et al., 2018; Perlman, 2013). Reeve (2009) viser til i sin studie at behovstilfredsstillende undervisning bidrar til økt indre motivasjon og engasjement blant elevmassen i kroppsøvingfaget. Chang, Chen & Chi (2016) viser til de samme forekomstene i en annen studie, hvor funnene belyser en klar sammenheng mellom autonomistøttende og behovstilfredsstillende tilpasninger i undervisningen vil fremme en signifikant endring i elevenes indre motivasjon knyttet til kroppsøvingfaget. De nevnte studiene belyser begrepenes teoretiske forankring og nytteverdi videre i denne oppgaven, hvor fokusområdet og forskningsspørsmål knyttes tett opp mot tilpasninger gjort innvirkende på elevenes motivasjon i lys av behovstilfredsstillelse.

Sánchez-Oliva, Mouratidis, Leo, & Chamorro (2020) viser også til de positive effektene ved at elevene i større grad får ta del i valgene som blir gjort i undervisningssammenheng. Blant annet viser resultatene i studien til at økende selvbestemmelse legger til rette for en hyppigere mestringsfølelse og derav en økende motivasjon for kroppsøvingfaget. Dette begrunnes gjennom at tilrettelegging for mer selvbestemmelse i faget danner et større grunnlag for å treffe elevens kompetansenivå uavhengig av elevenes ulike forutsetninger (Sánchez-Olivia et al., 2020). Allikevel viser Curran & Standage (2017) til at behovsstøttende undervisning ikke er et åpenbart valg blant undervisningsmetodene i kroppsøvingfaget. Dette begrunnes med



hvilke innvirkninger både elevmassen og rammefaktorene har for lærerens valg av undervisningsmetode. Dette danner grunnlaget for mitt forskningsspørsmål som knyttes opp mot tilpasninger og tilrettelegginger for elever med særskilte opplæringsbehov, hvordan legge til rette for behovsstøttende undervisning for en gruppe med svært ulike forutsetninger?

Både tilpasset opplæring og motivasjon i kroppsøvfingsfaget er store og vide temaer. Disse temaene danner grunnlag for ulike problemstillinger, basert på hvilke områder man vil belyse. I denne oppgaven har jeg valgt å rette søkelyset mot kroppsøvfingslærerens rolle og hvordan tilpasset opplæring virker inn på elevens motivasjon i kroppsøvfingsfaget med utgangspunkt i behovsstøttende undervisning. Max van Manen (1991) viser til begrepet *pedagogisk takt*. Pedagogisk takt tolket ut ifra en språklig opprinnelse handler i stor grad, i følge van Manen om kontakt og det taktile (Sæle, 2017). Max van Manen viser til kroppsøvfingslærerens ansvar overfor å kunne se, forstå, sense og handle riktig i de ulike situasjonene elevene blir satt i, nettopp fordi det spiller inn på elevens læring (Sæle, 2017). Kroppsøvfingslæreren som voksenperson og pedagog i samspillet mellom lærer og elev har stor innflytelse og makt sett opp mot elevenes oppgaver og innhold, og må derfor vise ansvarlighet for læring gjennom tilrettelegging og tilpasninger i undervisningssituasjonene (Sæle, 2017). Det vil være summen av tidligere forskning på området, relevant teori og egne refleksjoner knyttet til temaet som er med på å utforme problemstillingen. Problemstillingen som vil danne grunnlaget for denne oppgaven er:

**«Hvordan tilpasser lærerne kroppsøvfingsfaget i videregående skole for at elever med særskilte opplæringsbehov skal oppnå motivasjon i faget?»**

For å kunne belyse problemstillingen vil jeg intervju et utvalg kroppsøvfingslærere. Fokuset vil være mot kroppsøvfingslærerens gjennomføring basert på tilpasninger i undervisningen som skal bidra til motivasjon, mestring og inkludering sett i lys av selvbestemmelsesteorien.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven vil være delt inn i 6 hovedkapitler;

1) *Innledning*: Oppgavens tema, problemstilling og relevans presenteres. Dette vil forankres gjennom lovdata, styringsdokumenter, tidligere forskning og teori knyttet til oppgavens tema. 2) *Teori*: Studiens teoretiske rammeverk presenteres. 3) *Metode*: Innføring i studiens design og valgte metode for datainnsamling. Det vil også redegjøres for hvordan de innsamlede dataene har blitt analysert gjennom ulike delprosesser. Valgene begrunnes gjennom relevant metodelitteratur. 4) *Resultater*: Resultater kommet frem av analyseprosessen presenteres. 5)

*Diskusjon:* Resultater diskuteres i lys av relevant teori og empiri. *6) Konklusjon:* Oppgavens problemstilling besvares, og eventuelle områder tilknyttet problemstillingen med behov for videre forskning drøftes.

## **2.0 Teori**

Fra tidligere er det redegjort for at oppgaven vil omfavne tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget sett i lys av behovsstøttende undervisning. Problemstillingen baseres på hvordan man tilrettelegger for et mer motiverende og læringsstimulerende kroppsøvningsmiljø for hele elevspekteret sett i lys av Self-determination theory/selvbestemmelsesteorien (SDT). Selvbestemmelsesteorien beveger seg grundig inn i motivasjonspsykologien og kartlegger selve drivkraften bak individets handlinger gjennom psykologiske behov, og det vil derfor være hensiktsmessig å benytte denne motivasjonsteorien. Det vil derfor bli redegjort for relevante teoretiske begreper knyttet til oppgavens forskningsområde og problemstilling. Motivasjon, indre- og ytre motivasjon og Self-determination theory er begreper som vil bli presentert. Det vil også være relevant å gå dypere inn i selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov knyttet til indre motivasjon basert på behovet for autonomi, kompetanse og relasjoner (Deci & Ryan, 2017).

### **2.1 Tilpasset opplæring**

Utdanningsdirektoratet (2020) viser til at skolen skal gi alle elever muligheter til læring og utvikling gjennom tilrettelegging og tilpasninger i skolehverdagen uavhengig av forutsetninger, naturligvis også i kroppsøvningsfaget. Gjennom Opplæringslova (§1-3, 1998) er det lovfestet at *«opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene»*. Disse prinsippene tilknyttet tilpasset opplæring er nedfelt i lover og andre styringsdokumenter, noe som pliktig gjør alle lærere til å skape varierte og tilpassede undervisningsopplegg slik at man favner hele spekteret av elevmassen (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Utdanningsdirektoratet (2020) viser til at disse tilpasningene i praksis skal gjennomføres i læringsfellesskapet for å ivareta inkludering og integrering.

Håstein & Werner (2014) viser til at de fleste lærere er bevisste ovenfor tilpasninger som skal gjøres i de ulike fagene for å inkludere elevmangfoldet og stimulere til mestring og motivasjon, men at dette er et svært ressurskrevende arbeid som enkeltlærerne ofte står ovenfor alene. Forskning viser til at skolene har utfordringer tilknyttet tilpasset opplæring i skolehverdagen, slik at undervisningen favner flest mulig. Håstein og Werner (2014) trekker

frem at skolen som organisasjon belyser utfordringene rundt temaet, og at det må samarbeides tett mellom skolens ledelse og annet undervisningspersonell for å etterstrebe så gode tilpasninger som overhodet mulig gjennom struktur og organisering. Målsettingen skal være at tilpasningene skjer i fellesskap, hvor elevene inkluderes og føler seg verdsatt. Det vil være nyttig at tilpasningene fremmes gjennom elevmedvirkning, dette legger grunnlag for motivasjon og engasjement i faget (Håstein & Werner, 2014, s. 29).

## **2.2 Motivasjon**

Diseth (2020) definerer motivasjon som en indre eller ytre kraft som iverksetter og styrer atferd i en bestemt retning. Imsen (2014) definerer begrepet motivasjon gjennom 4 sentrale spørsmål; 1) Hva gjør at individet velger å delta i aktiviteten? 2) Hva opprettholder deltakelsen i aktiviteten? 3) Hvordan er innsatsen som legges inn i aktiviteten? 4) Hva forårsaker at aktiviteten har en retning, mål og mening? Dette danner et grunnlag for videre tolkning gjennom motivasjonspsykologiens ulike behov. Reeve (2015) mener at motivasjon baseres på hva som er viktig for selve individet å utføre eller å få utført, og at gjennom motivasjonspsykologien kan motivasjon deles inn i tre ulike behovsområder; fysiologiske, psykologiske og sosiale behov (Reeve, 2015).

Fysiologiske behov omhandler tilfredsstillelse av menneskets grunnleggende behov, eksempelvis mat og drikke. Psykologiske behov er individets indre opplevelse av kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet, mens sosiale behov omhandler følelsen av prestasjon og tilhørighet, ofte sett som implisitte behov (Diseth, 2020). De fysiologiske, psykologiske og sosiale behovene påvirker i stor grad forholdet mellom individets mangel- og vekstmotivasjon. Mangelmotivasjonen baseres på de fysiologiske behovene som først og fremst må tilfredsstilles (eksempelvis mat og drikke), mens de psykologiske og sosiale behovene skaper vekstmotivasjon gjennom tilfredsstillelse av psykologiske faktorer som behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Diseth, 2020).

Gjennom motivasjonspsykologien vil man kunne danne en bredere og dypere forståelse knyttet til hvorfor atferd oppstår slik som den gjør, ut ifra aktivitetene som skal gjennomføres (Diseth, 2020). Motivasjon er et begrep mange har ulike meninger og teorier knyttet til, og det vil derfor i stor grad være nyttig med en dypere og bredere forståelse for hva som forårsaker ulik atferd knyttet til ulike oppgaver som skal gjennomføres, eksempelvis ulike bevegelsesoppgaver gitt i kroppsøvingfaget. Motivasjon blir i pedagogikken sett på som den mest sentrale faktoren for læring (Brattenborg & Engebretsen, 2015).

### 2.3 Selvbestemmelsesteorien (SDT)

Selvbestemmelsesteorien (SDT) (Deci & Ryan, 1985) er en motivasjonsteori som definerer ulike psykososiale behov som danner grunnlag for vekstmotivasjon. Etter at de fysiologiske behovene er dekket, har individet videre behov for å tilfredsstille både psykologiske og sosiale behov. SDT er en velutviklet motivasjonsteori innen motivasjonspsykologi, benyttet og videreutviklet av utallige forskere. SDT blir sett på som en avansert makroteori tilknyttet til menneskets utvikling av psykososiale faktorer (Ulstad, 2021, s.119). SDT består av ulike miniteorier, hvor først og fremst teorien om de grunnleggende psykologiske behovene er hensiktsmessig å definere knyttet opp mot forskningsområdet i oppgaven. Teorien om de grunnleggende psykologiske behovene, også kalt Basic Psychological Need Theory (BPNT) blir sett på som en svært relevant teori opp mot elevens indre motivasjon og deltakelse i kroppøvningsfaget (Ulstad, 2021, s119).

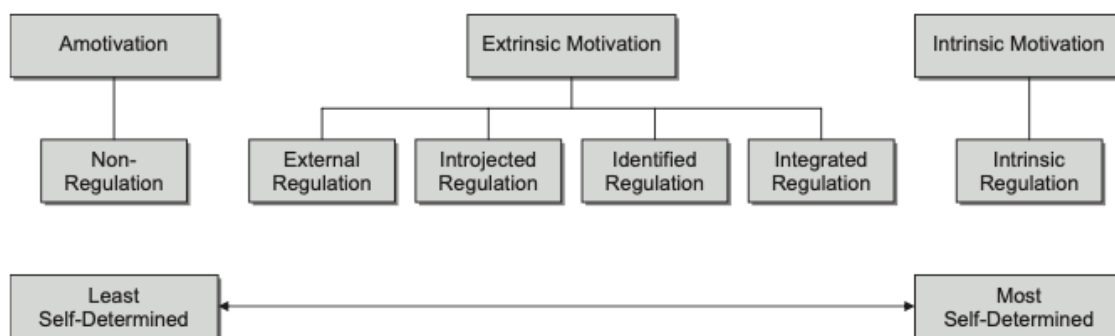
Deci & Ryan (1985) viser til tre ulike typer motivasjon, som gir en beskrivelse av individets motivasjon for å gjennomføre handlingen;

1) Individet har ingen intensjon om å gjennomføre handlingen, individet er altså amotivert. Individet er passivt og ser ingen verdi i gjennomførelsen, noe som kan tyde på mangel av tilfredstillelse knyttet til ett eller flere av de psykologiske behovene.

2) Individet føler en ytre motivasjon, at det foreligger enten en belønning for å gjennomføre eller en straff/reaksjon for å ikke gjennomføre. Innen SDT defineres fire ulike former for ytre motivasjon.

3) Individet føler en indre motivasjon for å gjennomføre, også sett på som en selvbestemt handling. Beskrivelsen støtter opp om tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet

(Deci & Ryan, 2017).



Figur 1. Motivasjonsspekter (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008).

Figuren gir en grafisk fremstilling av at økende selvbestemmelse bidrar til en større grad av indre motivasjon. Figuren plasserer også de tre formene for motivasjon beskrevet i SDT; amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon.

SDT definerer de ulike fasene for motivasjon (amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon) og bidrar til en dypere forståelse av hva som påvirker mennesket til å gjennomføre gitte handlinger gjennom tilfredstillelse av de psykologiske behovene. SDT fremhever tre psykologiske behov som sentrale for innvirkning på menneskers indre motivasjon;

- *Behovet for autonomi.* Autonomi baseres på individets valgfrihet og mulighet til å skape en følelse av at man utfører en handling på fri vilje.
- *Behovet for kompetanse.* Kompetanse handler om individets mulighet til å benytte egne ferdigheter for å gjennomføre handlingen.
- *Behovet for relasjoner.* Relasjoner handler om individets muligheter til å gjennomføre handlingene eller aktivitetene i et fellesskap sammen med andre, eksempelvis klassekamerater.

(Diseth, 2020).

### 2.3.1. Behovet for autonomi

Autonomi er et sentralt psykologisk behov innen SDT, og blir ofte sett på som det mest grunnleggende behovet av de tre psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2017). Behovet for autonomi baseres på menneskets påvirkningsevne og valgmuligheter, og defineres gjennom individets opplevelse av indre kontroll, og valgfrihet hvor gjennomføringen av aktiviteten er gjort på eget initiativ og av fri vilje (Deci & Ryan, 2017). Innen undervisningspraksis og SDT skiller man mellom kontrollerende eller autonomistøttende læringsmiljø. Et

autonomistøttende læringsmiljø legger i større grad til rette for at elevene skal føle inkludering, medvirkning og valgfrihet i undervisningssituasjonene, noe som støtter prinsippene for stimulering av behovet for autonomi (Deci & Ryan, 1985). Det er gjort flere ulike studier som viser til at et mer autonomistøttende læringsmiljø spiller inn på elevens motivasjon og deltakelse i kroppsøvningsfaget, sammenlignet med hva et kontrollerende læringsmiljø vil gjøre (Koka & Hagger, 2010; Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010; Franco & Coteròn, 2017). For å kunne tilfredsstille behovet for autonomi er man avhengig av omgivelsene, slik at det blir lagt til rette for læring gjennom et autonomistøttende læringsmiljø. Naturligvis blir kroppsøvningslærers rolle avgjørende i denne prosessen for å kunne bidra til stimulering av behovet for autonomi. I en studie gjennomført av Jang, Reeve & Deci (2009) viser hovedfunnene til at kroppsøvningslærere med en autonomistøttende undervisningstilnærming har større potensiale for å påvirke elevenes indre motivasjon og engasjement i kroppsøvningsfaget i positiv forstand. Det autonomistøttende læringsmiljøet skapes gjennom tilrettelegging for stimulering av de psykologiske behovene (autonomi, kompetanse og relasjoner). Deci & Ryan (1985) viser til tre avgjørende faktorer for et autonomistøttende læringsmiljø; 1) legge til rette for valgmuligheter når det er naturlig, 2) komme med god informasjon og fornuftige forklaringer knyttet til hvorfor aktiviteten er viktig å gjennomføre – også når valgfrihet kan skape utfordringer for gjennomføring av aktiviteten, 3) akseptere andre perspektiver, meninger og følelser knyttet til gjennomføring av aktiviteten. Gjennom gode forklaringer rundt oppgavene gir man elevene muligheter til å løse oppgaven eller gjennomføre aktiviteten på ulike måter, noe som større grad bidrar til valgfrihet i undervisningssituasjonene (Deci & Ryan, 1985). Ved stimulering av disse autonomistøttende faktorene har man bedre forutsetninger for å påvirke elevenes indre motivasjon og engasjement til kroppsøvningsfaget (Diseth, 2020; Ulstad, 2021).

### **2.3.2 Behovet for kompetanse**

Gjennom SDT defineres behovet for kompetanse som individets trang til å føle på mestrings, gjennom å kunne løse eller gjennomføre ulike oppgaver eller aktiviteter ved hjelp av egen kompetanse (Deci & Ryan, 2017). Behovet for kompetanse handler om effektivitet i interaksjon med omgivelsene, og må nødvendigvis ikke omhandle andre personer i gjennomføringsprosessen (Diseth, 2020). Sett i et kroppsøvningsperspektiv har elever med en idrettslig bakgrunn ofte bedre forutsetninger for å kunne løse ulike bevegelsesoppgaver sammenlignet med elever som har mindre erfaringer knyttet til fysisk aktivitet eller idrett. Skaalvik & Skaalvik (2011) mener derfor at man som kroppsøvningslærer må strebe etter å

finne den rette balansegang mellom elevenes ferdighetsnivå og utfordringene knyttet til bevegelsesoppgavene som blir gitt i faget. Ved å legge til rette for stimulering av behovet for kompetanse, samtidig som elevene ser på bevegelsesoppgaven som en utfordring, vil man bidra til økende motivasjon og trigge individet til å fortsette eller gjenta aktiviteten (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Ntoumanis (2001) gjennomførte en studie som undersøkte elevenes indre motivasjon i kroppøvningsfaget, hvor resultatene tydelig viser til at opplevd kompetanse, eller behovet for kompetanse i faget er en svært avgjørende faktor for elevenes indre motivasjon. Følelsen av å kunne oppleve mestring ovenfor oppgavene som blir gitt blir trukket frem som avgjørende faktorer til både elevenes indre motivasjon, engasjement og trivsel i faget. Behovet for kompetanse må derfor stimuleres gjennom overkommelige utfordringer ut ifra ferdighetsnivå. Om utfordringer og ferdighetsnivå ikke samsvarer kan følelser som redsel eller angst oppstå, og motsatt vil elevene føle på kjedsomhet om oppgaven ligger for langt under ferdighetsnivået de besitter (Diseth, 2020). Kroppøvningslærerens rolle blir derfor svært sentral gjennom tilpasninger gjort i undervisningen for å treffe ferdighetsnivået til flest mulig i den totale elevmassen (Brattenborg & Engebretsen, 2015).

### **2.3.3. Behovet for relasjoner**

Behovet for relasjoner defineres som individets trang til å utføre handlinger og aktiviteter sammen med andre, eksempelvis kolleger, venner eller klassekamerater (Diseth, 2020). Deci & Ryan (2017) viser til to ulike former for relasjoner gjennom SDT; fellesskapsrelasjoner og forretningsmessige relasjoner. Fellesskapsrelasjonen blir sett på som den relasjonen som stimulerer til behovet for tilhørighet. Stimuleringen skapes gjennom å bli sett og ivaretatt av personer rundt seg, og eller vise interesse og omsorg ovenfor andre rundt seg. Samtidig viser Diseth (2020) til at det er ikke antall relasjoner som er avgjørende for stimulering til behovet for tilhørighet, men derimot er relasjonens kvalitet helt avgjørende for tilhørighetsfølelsen. Deci & Ryan (2000) er tydelige på at behovet for relasjoner er det av de psykologiske behovene som nødvendigvis ikke må være til stede for å være innvirkende på individets indre motivasjon, begrunnet i at personer kan utøve og engasjere seg i aktiviteter uten andre personer til stede eller rundt seg. Allikevel i et kroppøvnings- og elevperspektiv kommer man ikke unna at behovet for tilhørighet spiller inn på elevenes tilhørighetsfølelse som kan gi store utslag i elevenes trivsel og engasjement, som naturlig spiller inn på motivasjon til deltakelse i kroppøvningsfaget (Ntoumanis, 2001). En innvirkende faktor for tilfredsstillelse av behovet for relasjoner vil naturlig være gjennom sosial samhandling, som er svært relevant i et

kroppøvingperspektiv og det vil derfor være vanskelig å komme utenom at sosial tilhørighet er en påvirkende faktor for elevens motivasjon og trivsel i faget (Deci & Ryan, 2000).

## 2.4 Ytre og indre motivasjon

Begrepet ytre motivasjon forklares av Diseth (2020) som en atferd styrt av hendelser i miljøet. Deci & Ryan (2000) viser også til at ytre motivasjon baseres på at det er en ytre faktor som er avgjørende for at individet gjennomfører aktiviteten eller ikke, og at det ikke er selve aktiviteten som er drivkraften. Eksempelvis at en elev velger å delta i kroppøvingstimen fordi han/hun ønsker å oppnå en god karakter i faget. Deci & Ryan (1985) definerer innenfor SDT fire former for ytre motivasjon basert på graden av selvbestemmelse;

1) External regulation/ytre regulering som baserer elevens deltakelse av stimuli gjennom ytre faktorer, eksempelvis belønning eller straff. Dette vil også defineres som den minst selvbestemte formen for motivasjon, basert på at elevens deltakelse kommer gjennom ytre stimuli.

2) Introjected regulation/introjeksjon handler om elevens behov for sosial annerkjennelse. Eleven motiveres gjennom annerkjennelse fra seg selv eller andre rundt seg. Deltakelsen kan også komme gjennom følelsen av press. Dette kan handle om at eleven deltar fordi hen føler seg presset gjennom at andre venner deltar, og/eller at det påvirker sosial status å ikke delta.

3) Identified regulation/identifisering handler om elevens deltakelse eller opprettholdelse av aktiviteten gjennom følelsen av mestring. Eleven oppfatter at kompetanse og ferdigheter utvikles gjennom å delta og gjennomføre aktivitetene. Eleven oppfatter etter hvert aktiviteten som givende og verdifull.

4) Intergrated regulation/integrering handler om at eleven motiveres til deltakelsen gjennom å kunne nå personlige mål. Aktiviteten blir sett på som verktøyet for å kunne realisere sine egne målsetninger. Eksempelvis at joggeturen er et steg i prosessen mot bedre utholdenhet.

Disse fire formene for ytre motivasjon representerer en ulik grad av selvbestemmelse (se fig.1), hvor external regulation er definert som den minst selvbestemte formen og intergrated regulation defineres som den mest selvbestemte formen av de fire, men allikevel er den plassert under ytre motivasjon nettopp fordi elevens deltakelse baseres på egen målsetting. Deci & Ryan (2000) viser til individets behov for ytre påvirkninger i ulik grad representerer de ulike formene for ytre motivasjon, i motsetning til indre motiverte individer som motiveres til deltakelse av egen fri vilje.



Indre motivasjon defineres gjennom individets glede og lyst til å gjennomføre aktiviteten eller oppgaven, og at deltakelsen kommer av egen fri vilje (Diseth, 2020). Brattenborg & Engebretsen (2015) mener at for et indre motivert individ vil oppgaven eller utfordringen man står ovenfor være selve drivkraften eller motivasjon for at man faktisk gjennomfører. En annen faktor knyttet til indre motivasjon er at indre motiverte individer besitter bedre forutsetninger for å kunne vurdere sine egne ferdigheter og kompetanse, som legger til rette mer rasjonelle og fornuftige utfordringsvalg (Harter, 1981). Gjennom SDT kommer det frem at nevnte psykologiske faktorene som selvbestemmelse, kompetanse og relasjoner spiller inn på individets grad av indre motivasjon og hvorvidt denne minsker eller øker. Gjennom frie valg legger man til rette for å dyrke individets indre motivasjon, og vil derfor stimuleres gjennom autonome tilpasninger i de ulike sammenhengene (Deci & Ryan, 2017). Det vil derfor være naturlig, i et kroppsøvingsperspektiv å undersøke kroppsøvingslærerens tilpasninger i faget sett i lys av effekten ved behovsstøttende undervisning.

### **3.0 Metode**

Denne delen av oppgaven har som hensikt å belyse vitenskapelige metode og metodevalg. Studiens metodeorientering er sentral da metoden som velges ut skal være verktøyet eller redskapet som danner grunnlag for innsamlingen av data for å kunne besvare forskningsspørsmålet på best mulig måte (Dalland, 2020). I denne delen vil også studiens gjennomføring bli beskrevet, og valgene blir begrunnet gjennom relevant metodelitteratur. Det vil også bli redegjort for oppgavens vitenskapelige ståsted og hvilken nytteverdi det finnes i studiens gjennomføring sett i lys av at andre kroppsøvingslærere eller skoler kan se verdien i eventuelle funn gjennom innsamlede data. Studiens design grunner ut fra en kvalitativ tilnærming.

### **3.4 Kvalitativ metode**

Dalland (2020) viser til at innenfor forskning er det to sentrale metodevalg. Metodevalget vil som oftest være enten kvantitativ eller kvalitativ metode. Kvantitativ metode benyttes når man skal behandle målbare enheter, eksempelvis tall. Dette danner grunnlaget for ulike utregningsmetoder, mens en kvalitativ metode benyttes i større grad når forskeren er ute etter å fange opp meninger, opplevelser og refleksjoner som ikke lar seg måle i tall eller andre målbare enheter (Dalland, 2020). Dette danner et grunnlag for at denne studien vil bygge på en kvalitativ tilnærming. Studiens hensikt er å innhente data om hvordan kroppsøvingslæreren tilpasser kroppsøvingfaget med formål om å øke motivasjonen blant elevmassen, med fokus

på behovsstøttende undervisning. Det vil derfor være relevant å undersøke kroppøvlingslærerens tanker og refleksjoner rundt valgene som blir tatt i undervisningssammenheng. Sammenlignet om studiens hensikt var å måle i hvilken grad elevene lot seg motivere, kunne en kvantitativ metode vært gjennomførbar med å måle elevens motivasjon gjennom tall og andre målbare enheter. I denne sammenheng vil kroppøvlingslærerens meninger og refleksjoner være i fokus, derav vil denne studien speile en kvalitativ metode godt.

### **3.4.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Kvale & Brinkmann (2015) definerer det kvalitative forskningsintervjuet som et verktøy som benyttes for å kunne forstå situasjoner, opplevelser og refleksjoner fra de ulike informantene, eller intervjupersonene sitt perspektiv. Intervjuet vil være et dypdykk inn i informantens undervisningshverdag sett fra deres perspektiv, derfor er det viktig å belyse at det kvalitative forskningsintervjuets struktur baseres på den dagligdagse samtalen, men profesjonaliseres gjennom bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015). I studiens sammenheng vil intervjuets formål være å forstå kroppøvlingslærers tilpasninger i faget sett fra deres perspektiv og hvordan dette kan være en bidragsyter til økt motivasjon og engasjement blant elevene. Informantenes egne perspektiver, erfaringer og meninger gir grunnlag for fortolkningen videre i prosessen, og kommer derfor godt frem gjennom et semistrukturert forskningsintervju. Et semistrukturert forskningsintervju tar for seg intervjupersonens opplevelser og erfaringer rundt temaet, og intervjuformen danner grunnlag for frie og upåvirkede uttalelser fra informanten sin side, samtidig som det på forhånd er avklart intervjuets hensikt gjennom en nøye planlagt og utarbeidet intervjuguide som sirkler intervjuet inn på bestemte tematiske områder (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det semistrukturerte forskningsintervjuet blir av Kvale & Brinkmann (2015) karakterisert gjennom tolv fenomenologiske aspekt eller nøkkelord. Disse nøkkelordene vil for forskeren gjennom refleksjon skape bevissthet rundt intervjuets egenskaper, muligheter, nytteverdi og ikke minst utfordringer. Jeg vil knytte min semistrukturerte intervjuprosess opp mot disse tolv aspektene;

*1) Livsverden:* Intervjuene baseres på informantens opplevelser og erfaringer i undervisningshverdagen. Intervjuet er en speiling av informantens virkelighet gjennom umiddelbare opplevelser forut for alle forklaringer.

- 2) *Mening*: Intervjuet skaper grobunn for ulike meninger og fortolkninger knyttet opp mot sentrale temaer. Kroppsøvlingslærerens rolle og valg innenfor tilpasninger i undervisningen danner meninger og refleksjoner rundt utfallene for elevens motivasjon.
- 3) *Kvalitativt*: Intervjuene har som hensikt å samle data gjennom en mindre enhet, ikke gjennom kvantifisering. I denne studien er det 5 informanter, hvor intervjuene danner grunnlag for beskrivelser og refleksjoner i og rundt kroppsøvlingslærerens undervisningshverdag. Innsamlede data kommer gjennom informantens ord, ikke gjennom andre målbare enheter.
- 4) *Deskriptiv*: Intervjuene oppfordrer informantene til å belyse sine egne opplevelser og handlinger gjennom tilpasninger gjort i kroppsøvlingsfaget. Forskeren skal legge til rette for informantens egne meninger, og følelsen av at informasjon som kommer frem i intervjuene fremmes selvbestemt.
- 5) *Spesifisitet*: Gjennom intervjuene kommer det frem spesifikke tilpasninger i kroppsøvlingsfaget blant informantene. Det er viktig å komme frem til konkrete betydninger sammenlignet med mer generelle synspunkter.
- 6) *Bevisst naivitet*: Som forsker og innehaver av rollen som intervjuer er bevisstheten rundt åpenhet viktig i det semistrukturerte forskningsintervjuet. Hensikten med intervjuene er å la informantene komme med forutsetningsløse perspektiver og erfaringer knyttet til temaet. Bevisst naivitet vil være et viktig begrep for forskeren å bringe med seg under utviklingen av intervjuguiden med mulighet for åpne spørsmål.
- 7) *Fokusert*: Intervjuene er på forhånd sirkulert inn mot tematiske områder knyttet til oppgavens forskningsspørsmål. Den forhåndsutarbeidede intervjuguiden danner grunnlag for intervjuenes fokusområder, samtidig som spørsmålene vil være formulert på en måte slik at intervjuene skaper mulighet for ytring gjennom ulike dimensjoner.
- 8) *Flertydighet*: Gjennom intervjuene kan det komme frem svar eller refleksjoner om kan være flertydige. Utsagn kan skape ulike refleksjoner og muligheter for motsigelser, det vil derfor være viktig for forskeren å være bevisst over at motsetninger eksempelvis kan omhandle kommunikasjonsutfordringer og at det nødvendigvis ikke bør være motsetninger som informanten står for.

9) *Forandring*: Forskeren må være forberedt på at informantene kan endre ståsted eller mening underveis i intervjuet, dette fordi et semistrukturert intervju legger til rette for refleksjonsprosesser underveis.

10) *Sensitivitet*: Forskerens kunnskap og sensitivitet ovenfor temaet vil kunne spille inn på informantenes refleksjoner og svar. Det er nødvendigvis ikke slik at intervjuet ville utspilt seg på samme måte om en annen forsker hadde benyttet samme informant og intervjuguide. Temaet i denne studien omhandler kroppsøvlingslæreren rolle, og dens valg i undervisningspraksisen hvorvidt dette påvirker elevmassen positivt eller ei. Dette kan være ømfintlige temaer og det er viktig som nøytral forsker å ikke legge seg opp i valgene informantene presenterer.

11) *Mellommenneskelig*: Intervjuene er et samspill mellom forsker og informant. Forsker sitter med sine forutsetninger, det samme vil kroppsøvlingslærerne gjøre. Det er viktig å bevisstgjøre påvirkningskraften de involverte kan ha på hverandre i en slik intervjuopprosess som i denne studien. Et ansikt til ansikt intervju som i denne studien danner grunnlag for samspill, samtidig som det gir forskeren mulighet til å observere kroppsspråk og mimikk i intervjusituasjonen.

12) *Positiv opplevelse*: Intervjuene opplevdes som kunnskapsfremmende og reflekterende. Flere av informantene refererte til intervjuene som en arena hvor det var nyttig å reflektere rundt teori, egne erfaringer og valg i undervisningshverdagen.

Det kvalitative forskningsintervjuet kalles ofte for et ustrukturert eller ustandardisert intervju, som ofte tolkes som negativt ladde beskrivelser, men gjennom refleksjon viser dette til at et kvalitativt forskningsintervju krever metodologiske beslutninger gjennom hele intervjuopprosessen. Intervjuerens ferdighetsnivå blir stadig satt på prøve, noe som belyser viktigheten knyttet til forberedelser før gjennomføringen av et semistrukturert forskningsintervju. Samtidig sier dette noe om svakhetene eller utfordringene ved metoden, hvor metoden er svært tidskrevende i både forberedelses, gjennomførings- og analysefasen (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.4.2 Informantene**

Det vil være oppgavens problemstilling som danner grunnlag studiens design, metode og ikke minst hvilke informanter forskeren finner verdifullt å intervju. I denne sammenhengen vil det være bevisste valg rundt utvalg informanter, noe som gjør at man er ute etter personer

med spesifikke kunnskaper eller erfaringer som gjør utvalget av informanter til et strategisk utvalg (Dalland, 2020).

Totalt er det et utvalg på fem informanter for denne studien. Informantene ble rekruttert med hjelp gjennom skolens ledelse, som var positive til og godkjente gjennomføring av eventuelle intervjuer. Alle informantene arbeider i dag som kroppsøvingslærere ved den samme videregående skolen. Et av nøkkelpunktene for utvalgene var at informantene skulle ha eller ha hatt erfaring med kroppsøvingsundervisning knyttet til elever med særskilte opplæringsbehov, men at elevene deltok i ordinær undervisning med ulike tilpasninger. Dette gjorde at en del av mengden kroppsøvingslærere på skolen ble ekskludert som kandidater til intervjuene ut ifra at de ikke oppfylte nøkkelkriteriet. Samtidig bør ikke antall informanter være avgjørende for kvaliteten i eventuelle funn, noe som begrunnes med at det kvalitative forskningsintervjuet er til for å gå i dybden og nødvendigvis ikke bør være avgjørende ut ifra antall informanter som inngår i en studie (Dalland, 2020). Informantenes undervisningserfaring er varierende med et spenn fra 6-20 år som kroppsøvingslærer i den videregående skolen. Utvalget består av begge kjønn, tre kvinner og to menn. Alle har gjennomført lærerutdanningen med kroppsøving som et fag i fagporteføljen sin. To av informantene har videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. Samtlige av informantene uttalte også at de verdsetter fysisk aktivitet og er opptatt av hva livslang bevegelsesglede kan bidra til for både individet og ikke minst samfunnet.

Foley (2012) viser til tre ulike roller intervjupersonen kan opptre som, intervjupersonen som reporter, lærer eller informant. Intervjupersonen rolle påvirkes av hvilken type av det kvalitative forskningsintervjuet som gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven vil intervjupersonenes rolle fungere som en informant. Foley (2012) beskriver at informantenes rolle skapes gjennom strategiske valg gjort av forskeren, som i denne sammenhengen hvor informantene besitter spesifikke kunnskap eller erfaringer knyttet til et sosialt fenomen og vil derfor betegnes som eksperter. Denne typen forskningsintervju kan ofte oppleves mer deskriptivt enn emosjonelt, med bakgrunn i at det omhandler mer fakta enn opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.4.3 Datainnsamlingen**

Plattformen for datainnsamlingen i denne oppgaven bygger på et semistrukturert forskningsintervju. Intervjuet i seg selv blir definert som et håndverk og mye avhenger av intervjuerens eller forskerens ferdigheter og personlige vurderinger gjennom den totale

prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det semistrukturerte forskningsintervjuet er i motsetning til et strukturert forskningsintervju løstere organisert og uformelt. Det er fortsatt på forhånd utarbeidet en intervjuguide bygget rundt oppgavens forskningsspørsmål, noe som setter de tematiske rammene for intervjuet. Allikevel gir et semistrukturert forskningsintervju muligheten til å vurdere rekkefølgen spørsmålene stilles i, alt etter som hva som passer inn i situasjonen. Det semistrukturerte intervjuet legger også til rette for mer åpne spørsmål og tilpasninger på hvordan de fremstilles ovenfor informanten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervju er som mange andre ferdigheter, noe som bør trenes på. Det var derfor naturlig for meg å gjennomføre et prøveintervju for å kontrollere den allerede utarbeide intervjuguiden. Det gir meg som forsker og intervjuer en oversikt over hva jeg kan forvente meg gjennom spørsmålene som er utarbeidet, og jeg kan se etter muligheter for nødvendige omformuleringer knyttet til spørsmålene i intervjuguiden. Prøveintervjuet bidrar til forskerens mulighet til å se på sin egenutviklede intervjuguide med et kritisk og reflekterende blikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig gir det forskeren en nødvendig situasjonserfaring, som kan skape trygghet og økende selvtillit når de reelle forskningsintervjuene inntreffer. Forskeren bør etterstrebe testing av intervjuguiden på individer som treffer så nærme som mulig egenskapene til de utvalgte informantene, derfor valgte jeg å gjennomføre testintervjuet på en kroppsøvingslærer i grunnskolen. Intervjuguiden som er blitt benyttet er bygd opp med fire ulike fokusområder;

1. *Bakgrunnsopplysninger*: Gir informanten en trygg start i intervjuet hvor det kommer frem formell informasjon knyttet til arbeidserfaring og utdanning.
2. *Lærerspørsmål/kompetanse*: Intervjuet beveger seg inn mot den tematiske rammen som omhandler tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget og informantens syn rundt dette som begrep.
3. *Undervisningssituasjonen*: Denne delen retter seg inn mot informantenes undervisningshverdag. Informantene belyser praktiske tilpasninger gjort i undervisningene med fokus på elevens motivasjon og engasjement.
4. *Motivasjon i lys av behovsstøttende undervisning*: Intervjuet beveger seg mer over i oppgavens teoretiske rammeverk, med fokus på de grunnleggende psykologiske behovene i undervisningen. Informantene belyser egne synspunkter og refleksjoner rundt disse teoretiske prinsippene og hvordan de spiller inn i den hverdagslige undervisningen.

Under gjennomføringen av intervjuet, eller datasamlingen vil det være avgjørende at intervjuer og intervjuerperson skaper en god kontakt gjennom opplevelsen av interesse, forståelse og respekt for det som kommer frem gjennom samtalen. Kvale & Brinkmann (2015) referer til dette som en iscenesettelse av intervjuet. Som intervjuer er det viktig å være bevisst rundt de ulike fasene i intervjuet, både gjennom en form for innledning/oppstart, hoveddel og avslutning. Oppstarten er sentral og avgjørende i den grad hvor intervjuer og informant bør skape en klar oppfatning av hverandre. Som intervjuer er det min oppgave å informere tilstrekkelig om hva formålet med intervjuet er og hvordan dette benyttes videre i forskningen. Informanten skal ha mulighet til å få oppklart eventuelle praktiske spørsmål rundt prosessen. Informantene ble på forhånd gjort oppmerksomme på forskningens formål gjennom et informasjonsskriv. De måtte gi skriftlig samtykke før de kunne delta i intervjuene. Samtykkeerklæringen var på forhånd utarbeidet og godkjent av både veileder og Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Videre vil hoveddelen, eller selve gjennomføring av intervjuet danne grunnlaget for selve datamaterialet forskeren skal benytte seg av videre i prosessen. Som intervjuer vil det derfor være viktig å være tydelig i måten spørsmålene blir stilt, samtidig som man lytter interessert og respektfullt. Mot slutten av et slikt forskningsintervju vil det falle seg naturlig med en oppsummering eller naturlig avrundning av hovedpunktene som har nådd frem til forskeren gjennom intervjuet. Denne oppsummeringen vil være en del av en debrifing, og det vil ofte være nyttig for informanten med en slik prosess hvor man gjennom intervjuet kan ha delt mange personlige og emosjonelle erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). I ettertid sitter jeg personlig igjen med en følelse av at informantene så på dette som et kunnskapsutviklende intervju, hvor det ble skapt en arena for refleksjoner og tanker rundt egen praksis og erfaringer i undervisningshverdagen.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, hvor det ble lagt til rette for å kunne benytte seg av enten kontor eller grupperom for å gjennomføre intervjuene. Intervjuene ble tatt opp via en lydopptaker, noe som blir sett på den vanligste metoden ved en slik gjennomføring. Lydopptakeren frigjør i større grad intervjuerens fokus, som gir større muligheter for eventuelle notater eller registrering av intervjuets dynamikk gjennom kroppsspråk eller andre fysiske reaksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

Dalland (2020) viser også til at observasjon kombinert med intervju kan bringe en dypere forståelse i forkant av intervjuene og at det vil være en fordel at forskeren har et innblikk i informantenes undervisningshverdag. Det har vært gjort vurderinger hvorvidt jeg skulle

kombinere observasjon med intervju som ville kunne styrket studien, men med bakgrunn i masteroppgavens rammer ville dette være tidkrevende og vanskelig å få gjennomført.

#### ***3.4.4 Transkripsjon***

Transkripsjon, eller å transkribere betyr å transformere eller forandre. I denne sammenhengen vil transformasjonen være omgjøringen fra talespråk til skriftspråk. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at transkripsjoner vil være en svekket gjengivelse av det direkte intervjuet. Gjennom transkripsjonen er det vesentlige faktorer som uteblir fra utgangspunktet, altså intervjuet. Kroppsspråk, ulike språklige virkemidler (eks. ironi) og andre kroppslige gester som er fanget opp gjennom intervjusituasjonen lar seg ikke automatisk transkribere, eller overføre til skriftspråket. Her må det være bevissthet at mye nyttig informasjon kan gå tapt for andre som eventuelt skal benytte seg av transkripsjonen.

Transkripsjonen er i seg selv ikke en analyse, men blir sett på som en prosess i forberedelsene for videre analyse av de innsamlede dataene. Dataene blir transformert over til en enhet som lar seg enklere strukturere, og siden tolke. En omgjøring fra tale- til skriftspråk er et nyttig utgangspunkt for senere analyseprosess. I en transkripsjonsfase må forskeren ta stilling til om intervjuet skal transkriberes ordrett, altså ord for ord, eller om intervjuet skal transkriberes over til en mer formell stil (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble gjennomført med noen dagers mellomrom som gav muligheten til å transkribere intervjuet før det neste skulle gjennomføres, samtidig som intervjuet var friskt i minne. I denne sammenhengen har intervjuene blitt transkribert over til en mer formell, og skriftlig måte. Personlig gir dette rom for økt strukturering og et bedre utgangspunkt for oppgavens analysevalg, sammenlignet med om flere intervjuer gjennomføres rett etter hverandre.

Transkripsjon vil være en prosess som byr på etiske utfordringer. I denne sammenhengen er det kroppslingslærere som velger å dele av egne erfaring og hverdagslige valg som gjøres i undervisningen. Temaet omfavner også et elevmangfold som mange kan se på som en sårbar eller utsatt gruppe. Dette kan gjøre intervjuene til kritiske eller vanskelige for informantene selv å gjennomføre. Som intervjuer det er viktig at konfidensialiteten eller anonymiteten som det er henvist til i informantenes skriftlige samtykke blir opprettholdt. I denne oppgaven vil kroppslingslærerne refereres til som: kroppslingslærer 1 (K1), kroppslingslærer 2 (K2), kroppslingslærer 3 (K3), kroppslingslærer 4 (K4) og kroppslingslærer 5 (K5).



### 3.5 Analyse

Det finnes mange ulike analyseteknikker, men uansett analysevalg vil valget være et nyttig verktøy og hjelpemiddel i prosessen for å avdekke de ulike funnene som «gjemmer» seg i intervjutranskripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven vil analysemetoden baseres på Braun & Clarke (2006) refleksiv tematisk analyse. Dette valget er gjort på bakgrunn av flere faktorer. Først og fremst er en refleksiv tematisk analyse en metode som er godt egnet for uerfarne forskere, og at det vil være en metode som bygger på grunnleggende analyseferdigheter. Dette passer godt inn med egen erfaring knyttet til slike kvalitative prosesser, samt at det kan være en utviklende prosess ovenfor meg selv som forsker. En annen viktig faktor med valget om en refleksiv tematisk analyse er at analysen legger til rette for fortolkning av de innsamlede dataene opp mot teori og empiri. Analysemetoden legger til rette for større fleksibilitet og selvstendighet ovenfor forskeren til å kategorisere funnene i transkripsjonen opp mot den teoretiske rammen (Braun & Clarke, 2006).

Studiens metodikk bygger på kvalitativ datainnsamling gjennom intervju. Ved en kvalitativ tilnærming følger det med ulike problemstillinger. Kvale & Brinkmann (2015) belyser problemstillingen som bygger på kritikken rundt fortolkningen av det kvalitative intervjuet. Metodikken kritiseres ofte for at resultatene gjennom analyseprosessen varierer alt ut ifra hvem som fortolker dataene som er innhentet gjennom intervjuene. Denne kritikken kan naturligvis skade forskningsprosjektets troverdighet og det vil derfor være nyttig å belyse prosessen rundt fortolkning og forståelse, også kalt for hermeneutikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å være tydelig på at hermeneutikk ikke skal fremstilles som en egen metode, men er i en del av et større bilde hvor hermeneutisk forståelse skal bidra til gyldig og en økende allmenn forståelse over de innsamlede dataenes betydning, som igjen kan styrke studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse har av mange i forskningsmiljøet blitt kritisert. Metoden har stadig blitt kritisert for manglende reliabilitet og validitet i analyseprosessen, og dermed blitt sett på som en svak overbevisende analysemodell. Braun & Clarke (2019) svarer på kritikken i sin artikkel «*Reflecting on reflexive thematic analysis*» hvor rammeverket for den tematiske analysen blir tillagt refleksivitet som begrep, og metoden endres til en refleksiv tematisk analyse. Gjennom artikkelen «*One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis*» av Braun & Clarke (2020), blir det fremmet 20 kontrollpunkter eller spørsmål som skal bidra til økende reliabilitet og validitet ovenfor refleksiv tematisk analyse som analysemetode. Braun & Clarke (2019;2020) forklarer at refleksiv tematisk

analyse tar utgangspunkt i forskerens refleksive og subjektive forståelse, og dens samhandling mellom dataene, teorien og empirien utgjør den kvalitative prosessen. Dette stadfester analysemetoden for denne oppgaven, hvor forskerens utgangspunkt er både teori og empiri. Braun & Clarke (2006) sin refleksive tematiske analyse bygger på en prosess over seks faser; 1) bli kjent med innholdet, 2) koding, 3) søking etter temaer, 4) undersøke temaer, definere temaer og 6) skrive oppgaven. Disse seks fasene og analyseprosessens gang vil bli nærmere beskrevet.

### ***3.5.1 Fase 1: Bli kjent med innholdet***

Analyseprosessens første fase handler om at forskeren skal gjøre seg kjent med det innsamlede datamaterialet. For å gjøre meg kjent med dataene har jeg både lyttet til, transkribert og lest intervjuene som har blitt gjennomført. Intervjuene ble transkribert, og gjennom transkriberingsprosessen var jeg oppmerksom ovenfor hva som kom frem i intervjuene. Parallelt med transkriberingen kunne jeg notere meg ned ulike stikkord som jeg kunne se for meg ville bli nyttige videre i prosessen. Dette viser til at transkriberingsprosessen gir forskeren mulighet til å formidle informantenes meninger over til en litterær stil, samtidig som det gir forskeren et bedre grunnlag for å forstå sitt eget datamateriale (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at transkriberingen var gjennomført ble intervjuene aktivt lest igjennom med muligheten for å se etter ulike sammenhenger eller mønstre for videre bruk, dette bidro også til en økende forståelse over hva informantene hadde formidlet gjennom intervjuene. Som forsker hadde jeg ingen forventninger eller bestemte fokusområder jeg så etter, det var kun tidligere empiri og oppgavens teoretiske rammer som farget synet mitt ovenfor de transkriberte intervjuene. Nøkkelordene som ble notert ville derfor ha en tematisk relevans og det var naturlig å se etter ulike sammenhenger eller mønstre.

### ***3.5.2 Fase 2: Koding gjennom fortolkning***

Fase to handler om å benytte datamaterialet for å utarbeide koder. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at kodingen også vil være et steg i forberedelsene til den videre analysen, gjennom at transkripsjonen blir brutt ned til mindre litterære enheter. Allikevel vil ikke kodene være selve temaene, men derimot være en forløper til de tematiske utspringene som intervjuene skjuler. Kodene kan defineres som stikkord eller nøkkelord. Braun & Clarke (2006) skiller koding i to ulike kategorier, semantisk koding og latent koding. Semantisk koding handler om å trekke ut transkripsjonenes direkte sitater som treffer oppgavens tematiske rammer. Den andre kategorien, latent koding handler om fortolkning. Latent koding krever at forskeren fortolker informantenes ytringer og ser etter meninger opp mot oppgavens tematiske rammer og

forskningsspørsmål. Det vil være nyttig for den videre forskningsprosessen å se etter flere ulike koder, ikke bare de som treffer oppgavens teoretiske omfang. Dette skaper grunnlag for andre nyttige funn i analyseprosessen som kan være nyttig for videre bruk (Braun & Clarke, 2006). Allikevel var det naturlig at oppgavens teoretiske grunnlag, som var en del av mine forkunnskaper, farget prosessen. I analyseprosessen så jeg etter informantenes ytringer som direkte eller gjennom tolkning kunne knyttes til praktiske tilpasninger gjort i kroppsøvingfaget sett i lys av behovsstøttende undervisning, samt etter begrunnelser som lå bak for disse valgene som ble tatt.

Et annet begrep som jeg har støttet meg til gjennom fortolkningsprosessen er Kvale & Brinkmann (2015) sine prinsipper om den hermeneutiske meningsfortolkningen. Hermeneutiske fortolkningsprinsipper handler om en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, dette er en følge av den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Prinsippet med den hermeneutiske sirkel handler om å åpne opp for forskerens dypere forståelse av meningene som kommer frem i intervjudataene. Fortolkningsprinsippet føler jeg kan relateres til Braun & Clarke (2019) sin bevisstgjøring rundt endringen fra tematisk analyse til refleksiv tematisk analyse, hvor det gjennom refleksiv tematisk analyse stiller høyere krav til refleksjon og fortolkning av de innsamlede data (Braun & Clarke, 2019). Derav vil den hermeneutiske fortolkningsprosess ha som hensikt å sikre gyldige og troverdige fortolkninger av dataene. Dette har hjulpet meg i prosessen med å fortolke intervjuene på best mulig måte i arbeidet mot å finne verdifulle koder, spesielt i sammenheng med den latente kodingen.

### **3.5.3 Søking etter temaer**

Fase tre i prosessen handler å sette kodene i sammenheng med temaer. Temaene vil omfavne noe bredere og kodene vil plasseres under de temaene hvor de passer inn. Noen koder var naturlig enklere å plassere enn andre. Braun & Clarke (2006) viser til ulike tematiske dimensjoner hvor sammenhengen mellom kodene og temaene bevisstgjøres, og man enklere kan se sammenhengen mellom de tematiske nivåene som fastsettes. Braun & Clarke (2019) spesifiserer at en i refleksiv tematisk analyse vil det ikke være slik at temaene på forhånd finnes i dataene, men at de vil defineres gjennom behandling og fortolkning.

I denne forskningsprosessen var det kodene som dannet grunnlag for undertemaene, og undertemaene som dannet grunnlag for de overordnede temaene. Braun & Clarke (2006) anbefaler forskeren å fremstille denne prosessen enten i en tabell eller et tankekart. Jeg vil gjennom tabellen nedenfor gi et innblikk i sammenhengen mellom koder, undertema og

overordnet tema. Figur 2 nedenfor er en systematisk fremstilling av hvordan den analytiske prosessen har foregått. Figuren viser prosessen hvor det transkriberte intervjuet danner grunnlag for ulike koder. Kodene blir systematisert i undertema, og til slutt plassert i overordnede temaer som danner grunnlaget for resultat og diskusjon.

Intervjuutdrag (informant)	Koder	Undertema	Overordnet tema
<i>En ting er jo hva læreplanen og kompetansemålene sier, men en annen ting er jo hva kroppsøvingslæreren faktisk formidler til elevene sine. Det er jo forskning som viser at lærerne i faget ofte selv har prestert godt i idrett og vært dyktige når det gjelder fysisk aktivitet. Derfor blir faget ofte fremstilt med et verdisyn som forfekter idrettslige prestasjoner som det viktigste. Bevegelsesglede og oppmuntring til livslang fysisk aktivitet forsvinner jo i skyggen av dem idrettslige prestasjonene. (K3)</i>	Læreplan, kompetansemål, kroppsøvingslærer, formidler, idrettslige prestasjoner, bevegelsesglede, verdisyn.	Verdisyn Målsetting Fagets hensikt	Lærerrollens innvirkning
<i>Jeg gir elevene innsikt i de ulike aktivitetene og hvordan det vil organiseres. Og her kan det hende det blir gjort forskjellige tilpasninger og at vi gir ulike valgmuligheter til elevene, men det avhenger jo selvfølgelig av hvilket tema det er for timen da og ressursene vi har tilgjengelig. (K1)</i>	Elevene, ulike aktiviteter, organisering, tilpasninger, valgmuligheter, ressurser, tema.	Kommunikasjon Differensiering Forutsigbarhet	Elevmedvirkning
<i>Vi er heldige som har gode rammefaktorer her på skolen vår. Først og fremst er jo skolen bevisst på kroppsøvingsfaget da, med en modell som baseres på bevegelsesglede og idrettsglede. Denne modellen skal sikre mer tilpasning i faget slik at flere skal oppleve glede, mestring og se nytten av fysisk aktivitet. (K4)</i>	Rammefaktorer, bevisst, kroppsøvingsfag, idrettsglede vs. bevegelsesglede, glede, mestring, fysisk aktivitet.	Kompetanse Selvbestemmelse Relasjoner Rammefaktorer	Behovstilfredstillelse

Figur 2. Kodingsprosess.

Figuren er en systematisk fremstilling av hvordan kodene, undertema og overordnede tema har sprunget frem gjennom fortolknings- og analyseprosessen.

### 3.5.4 Undersøke temaer

Fase fire omhandler å kvalitetskontrollere de tematiske utspringene som oppstår på bakgrunn av kodene. Forskeren må kontrollere om temaene kan sees i sammenheng med de allerede kodede dataene, og kvalitetskontrollere at kodene og dataene har en faktisk sammenheng eller relasjon til hverandre (Braun & Clarke, 2019). For meg var det naturlig å knytte denne prosessen opp mot oppgavens forskningsspørsmål, slik at det ville være et teoretisk grunnlag og relevans for å bringe både de kodede dataene og temaene med seg videre i forskningsprosessen.

### **3.5.5 Definere og navngi temaene**

Fase fem bygger på en grundigere gjennomgang av de definerte temaene. Ifølge Braun & Clarke (2006) handler dette om at forskeren skal utdype og skrive resultatene som har kommet frem av analysearbeidet, hvor forskeren på dette stadiet skal kunne begrunne den tematiske relevansen opp mot oppgavens problemstilling. Som forsker vil det være avgjørende i hvilken rekkefølge de tematiske resultatene presenteres med bakgrunn av at det kan være ulike sammenhenger som spiller inn på hverandre (Braun & Clarke, 2006). Etter nøye gjennomgang av de ulike temaene som skal presenteres ble det bevisstgjort nyttigheten av undertemaer, eller «sub-themes». Dette kan være nyttig slik at de overordnede temaene ikke skal bli for store og omhandle for mange ulike aspekter (Braun & Clarke, 2006). Gjennom analyseprosessen var det *lærerrollens innvirkning, elevmedvirkning og behovstilfredsstillelse* som kom frem som de overordnede temaene.

### **3.5.6 Skrive oppgaven**

Den siste fasen i analysedelen handler om å skrive oppgaven, noe som viser til at analyse og oppgaveskrivingen naturlig har en sammenheng. Braun & Clarke (2006) viser til at forskeren både skal presentere funn som har kommet frem gjennom den analytiske prosessen, og at prosessen og funnene skal kommenteres. Clarke, Braun & Hayfield (2015) viser til at forskeren kan underbygge standpunkt og argumenter med referanser til eksempler fra intervjuene, noe som beviser forskerens induktive tilnærming. Eller motsatt, i et deduktivt perspektiv, hvor forskeren forholder seg til dataene i lys av teori og empiri, noe som vil være relevant i denne sammenheng da studiens teoretiske rammeverk baseres på selvbestemmelsesteorien. Oppgaven vil være preget av både en induktiv og deduktiv tilnærming. Videre vil resultatene bli presentert under resultatkapittelet, og funnene kommentert og drøftet under diskusjonskapittelet.

## **3.6 Validitet og reliabilitet**

I en forskningsoppgave forventes det at forskeren tar stilling til studiens kvalitet gjennom begrepene validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) (Dalland, 2020). Pålitelighet og validitet handler ifølge Kvale & Brinkmann (2015) ikke bare om det metodologiske perspektivet, men kan også defineres opp mot en moralsk betydning. Dette befester forskerens moralske ansvar, og det vil være derfor være nyttig å kritisk drøfte studiens validitet og reliabilitet. I dette avsnittet vil studiens validitet og reliabilitet drøftes, med målsetting om å styrke studiens kvalitet og troverdighet.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og innhold, samt at studiens resultater skal være mulig å oppnå for andre forskere ved senere tidspunkt ved bruk av samme metode for datainnsamling (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved valg av en kvalitativ metode med intervju som verktøy for innsamling av data, vil det stadig stilles spørsmål om reliabiliteten gjennom de ulike metodiske prosessene. Kvale & Brinkmann (2015) knytter reliabilitetsbegrepet opp mot intervjuundersøkelsens syv faser, og plasserer dette under pkt. 6: verifisering. Reliabilitetsspørsmålet kobles både til intervju-, transkriberings-, og analysefasen. Eksempelvis kan intervjuerens ordvalg og intervjuteknikk spille inn på reliabiliteten, noe som vil påvirke resultatenes pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Åpenhet og kritisk drøfting vil i stor grad bidra til økende reliabilitet, hvor forskeren gir mulighet til innsyn i kritiske valg og avveininger som er gjort gjennom forskningsprosessen. Det vil også styrke studiens reliabilitet om det har vært flere om de metodiske valgene som er gjort under forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I denne sammenheng er det jeg som forsker som har forberedt, gjennomført og kritisk drøftet de metodiske valgene, men allikevel er dette gjort i samråd med veileder utstedt fra ansvarlig institusjon, Nord Universitet. Det må også tillegges at jeg har rådført meg, og drøftet ulike problemområder med min tidligere lærer fra kroppsøvingseksjonen knyttet til grunnskolelærerutdanning. Dette gir forskeren mulighet til å drøfte viktige beslutninger i forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

Reliabiliteten kan være mer utfordrende å belyse ved kvalitative metoder, sammenlignet med kvantitative metoder (Kvale & Brinkmann, 2015). Resultatene som presenteres ved en kvalitativ tilnærming blir gjort gjennom analytiske funn, og vil i stor grad være preget av forskerens fortolkningsprosess. Det vil derfor være viktig som forsker å være sitt ansvar bevisst ved å kunne skille mellom egne fortolkninger og direkte ytringer fra informantene (Thagaard, 2018). Under intervjuene ble det brukt lydopptaker, noe som gjorde det mulig å lytte til intervjuene i flere omganger. Dette bidrar til at transkripsjonsprosessen blir mer nøyaktig og at informantenes ytringer foreligger korrekt før analyseprosessen tar form (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre har jeg valgt å følge Sarah Tracy (2010) åtte prinsipper for kvalitativ metode, hvor jeg knytter prinsippene opp mot egne refleksjoner med hensikt om å styrke studiens reliabilitet. 1. prinsipp knyttes til hvorvidt studien kan sees som relevant eller ikke. På bakgrunn av tidligere arbeid, gjennom litteratursøk og innblikk i tidligere forskning ble det belyst at det er behov å undersøke hvordan man kan benytte behovsstøttende undervisning som en innvirkende faktor

på særskilte elevers motivasjon og engasjement i kroppsøvningsfaget. 2. prinsipp stiller krav til teoretisk grunnlag for studien. Gjennom arbeid med tidligere forskning og teori på feltet har det kommet frem at det finnes mye teoretisk grunnlag på det valgte tematiske området, altså motivasjon knyttet til kroppsøvningsfaget. Gjennom grundige litteratursøk knyttet til min tidligere litteraturstudie har jeg opparbeidet meg et teoretisk grunnlag som jeg har benyttet videre i denne studien. Studien bygger på en teoretisk ramme med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. 3. prinsipp er oppriktighet, mens 4. prinsipp omhandler kredibilitet eller troverdighet. Disse prinsippene har jeg prøvd å stimulere gjennom åpenhet og nøye beskrivelser av alle prosesser som er gjennomført, samtidig som at valgene som er tatt har en teoretisk forankring. 5. prinsipp omhandler resonans eller studiens gjenlyd, spesielt referert til funnene gjort gjennom den analytiske prosessen. Funnene støttes opp gjennom analytiske valg utarbeidet fra relevant forskning og teori på området. Noe som jeg ser på som styrkende er Braun & Clarke (2019) bevisstgjøring rundt den refleksive prosessen av deres tematiske analyse. 6. prinsipp handler om studiens verdi, i den grad om den kan videreføres og nyttiggjøres i dagligdagse sammenhenger. Som fungerende kroppsøvningslærer ser jeg nytten gjennom den tematiske og teoretiske forankringen, og ser det svært sentralt mot dagens fungerende kroppsøvningsfag som gjennom Fagfornyelsen (2020) i større grad legger vekt på begreper som inkludering og livslang bevegelsesglede gjennom fysisk aktivitet i ulike sammenhenger. 7. prinsipp baseres på de etiske problemstillinger en forsker stadig står ovenfor ved gjennomføring av en kvalitativ studie. Disse etiske utfordringene blir drøftet under kapittelet om etiske perspektiv. 8. prinsipp omhandler studiens meningsfulle sammenheng. Dette forankres gjennom studiens problemstilling, forskningsspørsmål, teoretisk rammeverk, intervjuguide, utvalg av informanter og analyseprosess. Formålet er at alle studiens områder og prosesser skal sees i sammenheng med et og samme formål, å kunne besvare studiens problemstilling (Tracy, 2010).

### **3.6.2. Validitet**

Validitet innenfor samfunnsvitenskapen omhandler de metodiske valgene, om disse er rett egnet for å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten belyses og styrkes gjennom gode begrunnelser for valgene som er gjort underveis i forskningsprosessen. Eksempelvis må det argumenteres for og begrunnes hvorfor den metodiske plattformen bygger på kvalitativ metode, og intervju for å besvare studiens problemstilling. Dette gjøres systematisk gjennom metodekapittelet, med både teoretiske begrunnelser og refleksive drøftinger. Det er viktig å bringe med seg at validitet ikke kun

handler om enkelte av studiens deler, men skal være gjennomførende i hele forskningsprosessen, som Kvale & Brinkmann (2015) definerer i syv ulike faser gjennom forskningsprosessen; 1) Tematisering, studien og forskningsspørsmålet skal grunne ut av solid teoretisk forankring. 2) Planlegging, forskningsprosessen, design og metodevalg bør nøye planlegges og kritisk drøftes. 3) Intervjuing, informantene bør være nøye utvalgt med konkrete formål, som vil danne grunnlag for datainnsamlingen og at det foreligger relevante opplysninger sett opp imot forskningsspørsmålet. 4) Transkribering, formålet med en gyldig overføring fra en muntlig til en skriftlig enhet. 5) Analysering, sammenheng mellom spørsmålene som stilles og forskerens fortolkningsresultater. 6) Validering, reflektert vurdering av valgene som er gjort for det som foreligger som studiens funn. 7) Rapportering, funnene rapporteres på en måte som bidrar til en validitetsbedømmelse i positiv forstand av studiens lesere.

Gjennom studiens kvalitative metode og intervjugjennomføringene føler jeg, både på teoretisk, og mer personlig refleksivt grunnlag at datainnsamlingen har høstet matnyttig materiale og funn. Dette knytter jeg opp mot en sammenheng av relevant intervjuguide, som fremmer nyttige og relevante spørsmål opp imot forskningsspørsmålene, samt at informantene var utvalgt med riktige og relevante hensikter. Samtidig vil intervju som metode stadig kritiseres for at det vil være for få personer som deltar i forskningsprosessen til at funnene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet vil antall informanter være en faktor som svekker studiens validitet. Dette kan knyttes til ytre validitet, som ifølge Krumsvik (2015) omhandler i hvilken grad man kan generalisere funn. I motsetning vil indre validitet omhandle årsakssammenhenger mellom de ulike faktorene som kommer frem gjennom forskningsprosessen (Krumsvik, 2015). Her har jeg prøvd å etterfølge sosiale fenomener som har dukket opp i intervjuprosessen først og fremst med oppfølgingsspørsmål, og senere i den analytiske fasen prosessert fenomenene gjennom de hermeneutiske fortolkningsprinsippene. En annen faktor som vil påvirke validiteten er forskningserfaring. Personlig er jeg en uerfaren forsker, noe som gjør meg sårbar overfor mangler eller uoppmerksomme feil. Samtidig vil tidligere arbeid knyttet til fagområdet, eksempelvis tidligere gjennomført litteraturstudie danne grunnlag for økende validitet. Som forsker vil jeg ha et nyttig teoretisk og empirisk grunnlag knyttet til det tematiske området.

### **3.7 Etisk perspektiv**

Forskere står ovenfor ulike etiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen, hvor forskningsetiske prosesser skal danne grunnlag for gode valg og vurderinger (Kvale &



Brinkmann, 2015). Samfunnsvitenskapelige metoder, slik forskningsdesignet for denne oppgaven speiler, vil innebære deltakelse av personer i ulike posisjoner og livssituasjoner. I denne sammenheng vil forskeren stå ovenfor viktige overveielser og etiske hensyn. Ved valg av intervju som metode vil det dannes en sosial samhandling, resultatet av dette vil by på ulike etiske utfordringer hvor en av de viktigste overveielsene vil være at man som intervjuer aldri skal overstige informantenes integritet på bekostning av informasjon og data (Kvale & Brinkmann, 2015).

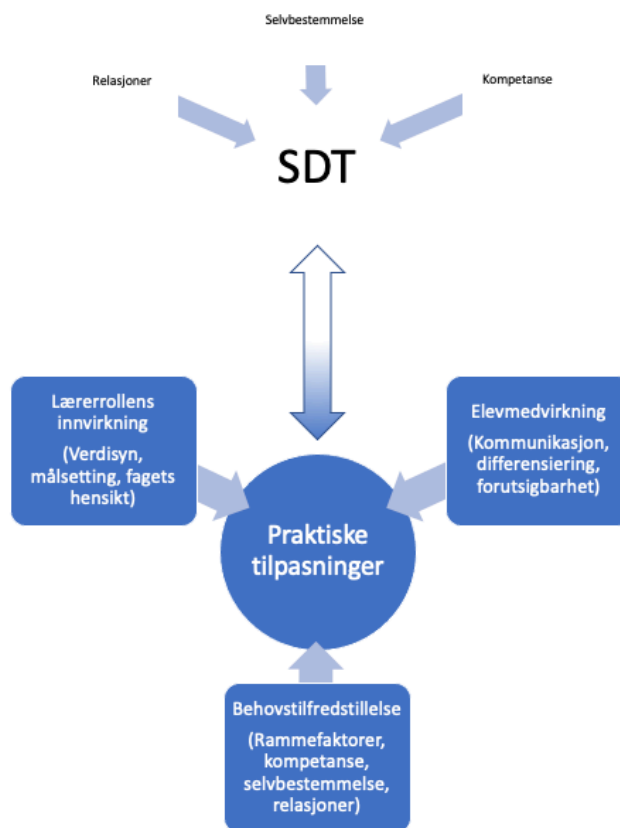
Som nevnt ble informantene utvalgt i samarbeid med den utvalgte skolens ledelse. Som forsker hadde jeg ingen tidligere relasjon til noen av informantene, og jeg ser på dette som en faktor som styrker troverdigheten. Rolleavklaring og åpenhet om ulike innvirkende relasjoner på forskningsprosessen vil kunne styrke prosessens habilitet (Dalland, 2020). På forhånd var det viktig for meg som forsker å utarbeide et konkret og informativt skriv.

Informasjonsskrivet skulle belyse studiens hensikt, saksgang og informantenes rettigheter knyttet til deltakelsen. Et av de viktigste punktene å bevisstgjøre, er at man som informant på hvilket som helst tidspunkt kan velge å trekke seg fra deltakelsen og at intervjuene eller datamaterialet ville slettes etter transkribering, samt at transkriberingsprosessen naturligvis ville anonymisere enhver informant. Anonymitet er også et krav og rettighet som følger informantene gjennom hele prosessen og videre ut i det ferdige produktet. Alle informantene fikk som tilbud om å lese igjennom den ferdigstilte oppgaven før den ble levert, med mulighet for eventuelle kommentarer knyttet til presentasjon av resultater og funn. Det ferdigstilte informasjonsskrivet var avklart og godkjent med Nasjonalt senter for forskningsdata (NSD) før det ble distribuert ut til skolens ledelse og de utvalgte informantene. Denne prosessen gjør studiens gjennomføring i tråd med personopplysningsloven. Informasjonsskrivet danner også grunnlaget for informantenes skriftlige samtykke. En av de sentrale forskningsetiske retningslinjene omhandler nettopp frivillig informert samtykke. Dette føler jeg har blitt godt ivaretatt gjennom åpenhet, informasjon og frivillighet.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg støttet meg mot de forskningsetiske retningslinjene. Dette har vært et nyttig etisk grunnperspektiv som har gitt hensiktsmessige forutsetninger for gode etiske vurderinger. I lys av de forskningsetiske retningslinjene vurderer jeg forskningsprosessen som etisk forsvarlig.

## 4.0 Resultater

I denne delen av oppgaven vil sentrale og relevante funn gjort i analyseprosessen presenteres. Gjennom analyseprosessen ble informantenes datamateriale brutt ned i koder, som videre ble plassert i ulike undertemaer og dannet grunnlaget for studiens tre hovedtemaer; *lærerrollens innvirkning, elevmedvirkning og behovstilfredstillelse*. Disse tre hovedtemaene vil være sentrale sett i lys av studiens problemstilling. Gjennom videre arbeid med hovedtemaene og deres innhold vil det være nyttig å understreke at disse temaene vil være dynamiske i forhold til hverandre. Det vil være vanskelig å konkludere med at hovedtemaenes egenart og innhold vil være statiske og naturlig adskilt fra hverandre. Hovedtemaene vil i stor grad ha en innvirkning og relasjon til hverandre.



Figur 3. Resultatenes dynamikk.

Grafisk fremstilling av resultatenes dynamiske innvirkning knyttet opp mot studiens teoretiske grunnlag.

### 4.1 Lærerrollens innvirkning

Studios problemstilling danner grunnlag ut ifra kroppsøvingslærerens perspektiv og tilpasninger. Det faller seg derfor naturlig at kroppsøvingslærers rolle er svært sentral i elevenes totale opplevelse av kroppsøvingsfaget, derav både mestring og motivasjon. Flere av

informantene ser kroppsøvlingslærerens holdning og forventinger til både elevmassen og faget som svært innvirkende til hvilke tilpasninger som blir gjort ut ifra elevmassens forutsetninger. Kroppsøvlingslærer 2 (K2) forteller at lærerens forståelse av fagets kompetansemål vil være avgjørende for hvilke tilpasninger som blir gjort. Kroppsøvlingslærer 5 (K5) viser til mange av lærerens forventinger opp mot aktivitetene som skal gjennomføres. Når dette blir utdypet knyttes denne uttalelsen til at kroppsøvlingslærerne kan ha en forskjellig tilnærming til hva som er en «ordentlig» aktivitet eller ikke;

*«Aktivitetsforventningene kan være veldig forskjellige, noe som gjør at elevens utbytte i form av mestring kan være veldig varierende. For eksempel kan aktiviteten hoppetau løses ved at man hopper på den tradisjonelle måten (slenge tauet over hodet og hoppe over), eller jeg hadde for eksempel tenkt at man fint kunne legge tauet på bakken og rett og slett bare hoppet over de frem og tilbake, begge løsningene stiller jo krav til fysiske forutsetninger, men på helt ulike nivåer» (K5).*

*«Som kroppsøvlingslærer tenker jeg at læringen faktisk kan bli større om man ser faget og selve aktiviteten i et større perspektiv» (K2).*

Flere av informantene viser til kroppsøvlingslærerens faglige krav som stilles, og hva som skal til for at elevene utfyller disse kravene og forventningene. Kroppsøvlingslærer 3 (K3) relaterte dette til lærerens personlige utgangspunkt;

*«Tilpasningene tror jeg avhenger veldig av hvilke verdier og fokus den enkelte kroppsøvlingslærer har med seg inn i faget. Mange kroppsøvlingslærere har med seg idrettsperspektivet inn i faget og vil trolig mene at prestasjonene er det viktigste. For min del da så forsvinner perspektivet som omhandler bevegelsesglede. Vi må ikke glemme at bevegelsesglede kan skapes på andre måter enn bare gjennom de tradisjonelle idrettene og konkurranseperspektivet» (K3).*

K3 er tydelig på at lærere med et idrettslig utgangspunkt i større grad legger fokus på konkurranseperspektivet, og viser til at dette naturlig treffer idrettsrettede elever eller de som allerede har gode erfaringer med fysisk aktivitet svært godt. Der imot kan det være mer uheldig eller vanskelig for elever med en mer bevegelsespreget tilnærming til faget, eller elever tilknyttet mer sårbare grupperinger, eksempelvis elever med særskilte opplæringsbehov. Ifølge K3 gjør dette at faget kan virke skumlere eller vanskeligere enn hva det kanskje burde være.

Kroppsøvlingslærer 1 (K1) og kroppsøvlingslærer 4 (K4) deler samme perspektiv, hvor begge viser til at elevene kan vegre seg av ulike årsaker, men at ofte handler dette om aktivitetene som de skal gjennom. De mener at det vil være kroppsøvlingslærerens fleksibilitet og bevissthet rundt tilpasninger i forbindelse med aktiviteten som i stor grad vil være avgjørende for elevens gjennomføringsvilje og videre motivasjon i faget;

*«Jeg er ganske sikker på at de fleste aktiviteter kan tilpasses til ulike nivåer, men læreren må naturlig nok gå inn for det og da må man kanskje lette litt på kravene man stiller i forhold til hvordan aktivitetene skal se ut. Vi kroppsøvlingslærerne må til tider kanskje gå i oss selv og tenke over hvilke krav vi stiller. Vi må i alle fall ha god kunnskap om hvilke forutsetninger elevene har før vi setter kravene, det sier seg jo selv at dette må samsvare» (K1).*

Et felles ståsted blant informantene er at kroppsøvlingslærerens tolkning av fagets formål og hensikt vil være avgjørende for hvordan aktivitetene formes og presenteres for elevene. K3 er eneste informant som belyser Fagfornyelsen (2020) bevegelsesperspektiv som en hensiktsmessig læreplanendring med referanser til fagets sentrale verdier og kjerneelement. Som en digresjon reflekterer hen også over utdanningsinstitusjonenes fokusområder som sentrale for fagets videreutvikling i lys av tilpasset opplæring i kroppsøvlingsfaget;

*«Lærerutdanningen og de institusjoner som utdanner kroppsøvlingslærere må være sitt ansvar bevisst i hva de formidler som viktige verdier og hvilken kompetanse nyutdannede kroppsøvlingslærere besitter med tanke på tilpasset opplæring, menneskesyn og likeverd» (K3).*

Gjennomgående for alle informantene er bevisstgjøringen rundt tilpasset opplæring i kroppsøvlingsfaget hvor informantene belyser skolens fokus- og satsningsområder tilknyttet fagområdet. K1 forteller at skolen har ut ifra kroppsøvlingsseksjonen et felles ståsted knyttet til tilpasset opplæring i faget. K5 viser til skolens egenutarbeidede kroppsøvlingsmodell, det samme gjør K2. Modellen vil senere bli presentert i resultatkapittelet. K4 forteller om skolens satsningsområder innen kroppsøving og viser til den samme kroppsøvlingsmodellen som nevnt ovenfor. K3 forklarer følgende;

*«Jeg tenker at skolen vår har et relativt stort fokus på kroppsøvlingsfaget og tilpasset opplæring, i alle fall sammenlignet med andre skoler jeg kjenner til. Skolens ledelse i samarbeid med kroppsøvlingsseksjonen har utarbeidet en modell som skal være overstyrende og legge grunnlaget for videre tilpasninger i klassene. At skolen i sin*

*helhet er samstemt, gir oss lærerne bedre rammer for undervisningen og det ganger jo alle elevene» (K3).*

Hen viser også til at dette ikke er tilfelle på alle skoler, og mener at deres skole ligger langt fremme på dette området. Dette er nyttig bevisstgjøring ovenfor studiens problemstilling med tanke på lærerens forutsetninger og betingelser for tilpasninger i faget.

## **4.2 Elevmedvirkning**

Gjennom analyseprosessen kommer det tydelig frem av informantenes uttalelser at tilrettelegging for økende elevmedvirkning i undervisningens ulike faser vil være en kilde til motivasjon og økende engasjement i faget. Som en kommentar vil jeg tillegge at elevmedvirkning naturlig kan knyttes mot selvbestemmelse, men elevmedvirkningen i denne sammenheng handler ikke direkte om elevens valgmuligheter i selve undervisningen. Elevmedvirkningen er i større grad knyttet til planleggingsfasen, og baseres på elevens stemme og behov. Disse faktorene blir tatt med videre i prosessen hvor man designer undervisningsoppleggene.

K3 viser til egen erfaring knyttet til elevmedvirkning eller medbestemmelse i faget, og ser på dette som en viktig faktor eller kilde til motivasjon og gjennomføringskraft. K1 mener at nøkkelen til motivasjon blant elevene i stor grad handler om følelsen av mestring, men også at medbestemmelse i stor grad legger til rette for mestring og motivasjon;

*«Vi prøver så langt det lar seg gjøre at elevene får komme med sine ønsker og behov. Naturligvis er det viktig for eleven at de sitter igjen med en følelse av at de blir hørt og at det blir tatt hensyn til deres behov» (K1).*

K2 belyser også viktigheten av at elevens stemme blir hørt, og at dette er en faktor som styrker elevens relasjon til kroppsøvingslæreren samt motivasjon knyttet til gjennomføring. K2 reflekterer over at kroppsøvingslærerens relasjon ofte kan speile elevens inntrykk av faget. Noe som belyser nyttigheten av relasjoner, samt at det setter lærer-elev relasjonen svært sentralt.

*«En god relasjon vil jeg liksom sammenligne med en grunnmur, den må på plass for å bygge videre. Derfor tenker jeg at relasjonen er grunnlaget for trygget, mestring og motivasjon» (K2).*

K5 viser til skolens praksis, at behovene kommer frem gjennom samtaler. Disse samtaler er også med på å skape relasjoner, samtidig som det gir læreren et inntrykk av hva eleven foretrekker eller behersker;

*«Utfordringene kommer frem gjennom samtaler. Det er jo på bakgrunn av disse samtaler vi kan designe eller planlegge undervisningen. Med gode forkunnskaper knyttet til elevene er det jo enklere og større mulighet for å treffe med aktiviteter som engasjerer og motiverer. Samtidig sitter elevene igjen med en følelse av at de blir tatt hensyn til og de føler at de tar del i valgene som blir gjort» (K5).*

K4 forteller om elevens tilhørighet til faget, både direkte og indirekte. Hen forteller at en direkte tilhørighet handler om valgene som blir tatt i undervisningen, mens indirekte tilhørighet i større grad handler om lærerens valg tatt i planleggingsfasen med tanke på hensyn og behov. Hen viser til at elevene og elevmassens forutsetninger må være aktive rammer for læreren i alle faser (planlegging, gjennomføring og evaluering). Samtidig belyser K4 at tilrettelegging for elevmedvirkning eller medbestemmelse er krevende;

*«Elevmedvirkning eller medbestemmelse blant elevene kan være veldig tidkrevende. Spesielt med tanke på samtaler, at man får til toveiskommunikasjonen. Det er veldig fort gjort å fortelle elevene hva de skal til enhver tid, men så glemmer man faktisk å lytte til hva de vil eller har behov for. Akkurat der føler jeg at tidsbruken kan være krevende, og det er jo noe som påvirker kvaliteten» (K4).*

En annen faktor som kommer frem blant informantene er at elevmedvirkningen bidrar til forutsigbarhet for elevene. K3 forklarer at forutsigbarhet er et viktig element i elevenes skolehverdag, spesielt knyttet til elever med særskilte opplæringsbehov. K2 forklarer at når man legger til rette for en toveiskommunikasjon skaper dette også en forutsigbarhet knyttet til lærer-elev relasjonen, man blir trygg på hverandre og dette kan bidra til en tryggere kroppsøvingsarena. K1 formulerer dette på en forklarende og refleksiv måte;

*«Elever med særskilte opplæringsbehov har ofte et stort behov for forutsigbarhet, og jeg tenker også at «normal-eleven» har det samme behovet. Elevene liker å vite hva som skal skje. Forutsigbarheten kan man jo få til ved å prate med dem, hvor man finner ut hva dem liker og lager gode planer ut ifra dette. Forutsigbarheten skaper jo en tryggere arena for eleven» (K1).*

### 4.3 Behovstilfredsstillelse

Som nevnt er det entydig enighet blant informantene at skolens kroppsøvningspraksis har som hensikt å treffe flest mulig av elevmassen. Informantene fremmer en positivisme blant kroppsøvningsseksjonen og at lærerne drar i samme retning for å engasjere og motivere alle deler av elevperspektivet. Et av skolens satsningsområder er skolens kroppsøvningsmodell. Alle informantene nevner kroppsøvningsmodellen i en sammenheng med tilpasninger gjort i faget, hvor denne modellen har som hensikt å ivareta, engasjere og motivere flest mulig i kroppsøvningsfaget. K5 forteller at kroppsøvningsmodellen er en todelt fagmodell som springer ut i idrettsglede og bevegelsesglede, hvor elevene selv kan velge hvilken retning de vil følge gjennom utdanningsløpet i kroppsøvningsfaget. Videre forklarer hen at idrettsglede er en retning for elever med et idrettslig fokus. Ofte er dette elever som drives av fysisk aktivitet og idrett på fritiden, samt at elevene ofte dyrker konkurranse og resultater. Hen forklarer at elevene som velger denne retningen ofte er elever med gode fysiske og idrettslige forutsetninger. Den andre retningen, bevegelsesglede er en retning med fokus på fysisk aktivitet gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Her er det nødvendigvis ikke idretten og konkurranse som står i fokus. Allikevel er målsetningen at elevene skal oppnå glede og mestring gjennom aktiviteten og motivere til livslang bevegelsesglede. K2 forklarer at elevene tilknyttet retningen bevegelsesglede ofte er elever som fra tidligere kan ha negative erfaringer med faget, og som trenger mer tilrettelegging og tilpasning for å gjenskape engasjementet. K4 definerer godt hensikten bak modellen;

*«Kroppsøvningsmodellen har som hensikt å tilpasse aktiviteter til de ulike elevene slik at alle skal oppleve glede, mestring, og nytte av kroppsøving uansett hvilke forutsetninger eller erfaringer du har i faget fra tidligere» (K4).*

K4 belyser flere sider av kroppsøvningsmodellen, og viser til at den tilrettelegger for elevene på ulike områder. Hen forklarer at valget mellom idrettsglede og bevegelsesglede gjør at elevene etter valgt retning ofte er nærmere sitt eget ferdighetsnivå. Hen viser til at elevene har større sjans for å føle mestring ut ifra valgt retning, fordi aktivitetene eller undervisningen ligger på deres nivå. Et annet viktig perspektiv som K1 viser til er at elevene ofte treffer andre som er tilnærmet like gode, eller at man ofte har delvis eller samme syn på kroppsøving som fag eller fysisk aktivitet.

*«Vi ser jo det at elever som velger idrettsglede er elever som ønsker mer tempo, motstand og konkurranse. De som ønsker litt lavere tempo, mindre konkurranse og*

*mer fokus på bevegelse og lek ofte melder seg på bevegelsesglede. Noen elsker jo kroppsøving, andre er ikke så glad i det, og da prøver vi å skape et tilbud til alle. Det skal være rom for å mestre uansett nivå, samtidig så blir det jo et fellesskap når man deltar på bakgrunn av mange av de samme premissene» (K1).*

K1 forklarer at kroppsøvningsretningene bidrar til økt inkludering og et styrkende fellesskap. Hen viser også til at disse retningene skaper en automatisk differensiering, som hen mener bidrar til en tryggere kroppsøvningsarena for elevene. K5 belyser elevenes innvirkning på hverandre, og hvilken positiv effekt differensiering har, spesielt for elevene med særskilte opplæringsbehov;

*«Muligheten for å velge retning synes vi har vært vellykket. Spesielt ser vi at elevene tilknyttet bevegelsesglede tar mer hensyn til hverandre. Konkurransperspektivet er ikke så stort som hos elevene som velger idrettsglede, og det er klart at dette hensynsgjør elevene med særskilte opplæringsbehov. Gruppen i sin helhet tar nok automatisk litt mer hensyn til hverandre og ting bør ikke gå så fort» (K5).*

Det kommer også frem gjennom intervjuene at tilpasningene som blir gjort gjennom idrettsglede og bevegelsesglede også kan skape utfordringer. K2 bevisstgjør baksiden ved at elevene kan rangere hverandre ut ifra hvilken retning de tilhører, og det kan være en tendens blant elevene at det sees på som en høyere status å tilhøre retningen som baseres på idrettsglede. K1 forteller at hen alltid tenker over at tilpasningene i undervisningen ikke skal bli for inngripende og spesielt over tid. Hen viser spesielt til gruppen elever med særskilte opplæringsbehov, at dette er en sårbar gruppe og at man må trå varsomt i forhold til tilpasninger som blir gjort. Det samme problemområdet belyser K3;

*«Det er viktig at den tilpassede opplæringen ikke blir stigmatiserende, altså at man hele tiden har helt egne tilpasninger. Det blir ofte imot sin hensikt, da vil nok eleven føle seg annerledes og utenfor fellesskapet. Derfor er det viktig å være bevisst rundt tilpasningene, at man legger til rette for valgmuligheter som favner alle som gruppe» (K3).*

Et annet begrep som kommer tydelig frem blant alle informantene som er en svært innvirkende faktor knyttet til elevenes muligheter og tilpasninger i kroppsøvningsfaget, er rammefaktorer. Dette begrepet brukes både opp mot skolens kroppsøvningsmodell og selve tilpasningene gjort i undervisningen. K5 er tydelig på at gode tilpasninger som i størst mulig grad skal omfavne alle krever mye ressurser relatert til tid (planlegging), personale og



økonomi (utstyr). Det samme mener K3 hvor hen referer til de fysiske rammene som ekstra plass, diverse utstyr og ekstra personale. K1 forteller at rammene i stor grad styrer hva som er mulig å gjennomføre eller ikke. Hen har en klar mening om at de fysiske rammene setter begrensningene. K2 forteller også at gode tilpasninger kan kreve mye ressurser, og at skolens ledelse må være med på laget for å få dette på plass. K4 deler samme oppfattelse, men legger til at skolen har en bevissthet rundt dette, og at det er gode rammer for kroppsvingsfaget på skolen;

*«Jeg føler vi har veldig gode rammer her på skolen vår. Samtidig har vi opparbeidet gode erfaringer i planleggingsfasen og jeg føler vi benytter ressursene våres på en god og fornuftig måte. Jeg tror nok elevene føler på bedre rutiner og rammer her hos oss, sammenlignet med ungdomsskolen» (K4).*

K3 viser også til at gruppestørrelse kan være med på å skape utfordringer i forhold til hvilke tilpasninger eller valgmuligheter som lar seg gjennomføre, det samme mener K5 og K3 hvor de belyser gruppestørrelsens påvirkning spesielt knyttet til elever med særskilte opplæringsbehov. K3 mener at for store grupper kan skape usikkerhet hos mer sårbare elever, og at det derfor er nyttig å dele elevene inn i mindre grupper, som igjen krever tilgjengelig personale. Hen viser også til at inndeling i mindre enheter skaper muligheten for mer selvbestemmelse.

Ut ifra informantenes uttalelser fremmes det flere positive sider enn negative sider, eller utfordringer ved skolens kroppsvingsmodell. Uavhengig av at den er ressurskrevende på ulike områder. En av motivasjonsfaktorene knyttet til modellen belyses av K4, hvor modellen blir beskrevet som et selvbestemt valg for elevene. Ifølge hen gjør dette at de selv har stor innvirkning på hvordan kroppsvingshverdagen deres blir. Hen forklarer også at elevene har mulighet for veiledning om de er usikre på hvilken retning som er den beste for dem. K2 mener også at modellen gir grunnlag for en følelse av selvbestemmelse og selvpåvirkning ovenfor egen kroppsvingshverdag. Hen ser også på selvbestemmelse som en viktig faktor til motivasjon i faget, det samme forteller K5 hvor hen mener at elevene motiveres av egne valg. Allikevel belyser K2 også en side hvor hen mener at for mye selvbestemmelse kan være vanskelig for noen elever, og at det kan skape mindre engasjement og motivasjon. Hen utdyper dette med at valgmulighetene må til en viss grad settes i system. K2 mener at det må være en hensikt og forståelse rundt valgmulighetene til elevene. Hen viser til at dette er et

svært tidkrevende arbeid, både til planlegging og organisering. K1 definerer også selvbestemmelse som en faktor til motivasjon og viser til egne erfaringer;

*«Jeg hadde en klasse som ikke var særlig glad i kroppsøving, eller de hadde dårlige erfaringer med faget. Vi gjorde så elevene fikk velge sine egne aktiviteter, men de måtte følge fagplanen siden de skulle ha karakter i faget. Gjennom året viste elevene en stor utvikling og de følte regelmessig på mestring. Dette gjorde så de fant en ny glede ved faget» (K1).*

## **5.0 Diskusjon**

Funnene vil diskuteres i lys av relevant teori og tidligere forskning gjort på fagfeltet. Som nevnt vil SDT være studiens teoretiske rammeverk, og det vil derfor være naturlig å knytte funnene mot de psykologiske behovene som ifølge Deci & Ryan (2017) må tilfredsstilles for å kunne utvikle en indre motivasjon, og et engasjement som også vil være fremtidsrettet ovenfor deltakelse i faget. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan kvalitative studier ha en påvirkning av oppgavens teoretiske rammer, dette blir sett på som en subjektivitet knyttet til studiens flere ledd. Oppgavens teoretiske rammeverk kan spille inn på arbeid av intervjuguide og analysing av innsamlede data og danne et subjektivt preg.

Flere av funnene tyder på at lærerens bevissthet, tolkning, målsetting og krav i stor grad er påvirkende til tilpasningene som gjøres i undervisningen, som naturlig vil være utslagsgivende ovenfor elevenes motivasjon. Flere av informantene uttaler at differensiering satt i system kan skape et bedre utgangspunkt for videre tilpasninger i faget. Samtidig er det tydelige funn på at gode tilpasninger som vil stimulere til tilfredsstillelse av de psykologiske behovene kan stille store krav ressursmessig, dette vil gjelde både elever med og uten særskilte opplæringsbehov.

### **5.1 En inkluderende lærer motiverer**

Forskning viser til at lærerens evne til å etablere positive relasjoner med elevene, samt lærerens kompetanse og klasseledelse i stor grad danner grunnlaget og vil være innvirkende for elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ifølge Brattenborg & Engebretsen (2015) vil lærerens aktivitetsvalg i stor grad være innvirkende på elevenes nysgjerrighet, oppmerksomhet, evne til deltakelse og ikke minst motivasjon i kroppsøvingfaget. Samtidig er det flere studier som viser til lærerens rolle og innvirkning på elevenes motivasjon i kroppsøvingfaget. Cheon & Reeve (2015) viser til funn i sin studie «A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation» at elevenes

motivasjonsmangel i stor grad knyttes til kroppsøvlingslærerens valg, være seg både kommunikasjon mellom lærer og elev, organisering av faget og aktivitetsvalg i selve undervisningen. Lærerens rolle i samspillet blir også belyst av informantene. Det kommer tydelig frem i denne studiens funn at kroppsøvlingslærerens bevisstgjøring og kunnskap om sammenhengen av tilpasset opplæring og motivasjon vil være en innvirkende faktor. Det blir også belyst av informantene at kroppsøvlingslærerens tilnærming til faget vil være avgjørende for undervisningens fokusområder, samt legge føringer for aktivitetsvalg og kravene som stilles til gjennomføringen. Gjennom studien «Interessebasert kroppsøving» av Tangen & Huseby (2019) blir kroppsøvlingsfagets tradisjonelle prestasjonsfokus belyst, som svært ofte er rettet mot idrettslige prestasjoner. Det idrettslige prestasjonsfokuset setter alternative aktiviteter og bevegelsesglede i skyggen, og gjør at man treffer et svært mindre spekter enn hva man kunne gjort med et bredere bevegesspekter og prestasjonsfokus. Tangen & Huseby (2019) viser til at et snevert syn knyttet til faginnhold skaper lite rom for fysisk mangfold. I denne sammenheng vil det være ekstra sårbart knyttet til elever med særskilte opplæringsbehov, som av ulike årsaker har andre forutsetninger enn hva «normaleleven» vil ha. Dette belyser også en av informantene hvor hen mener at man som kroppsøvlingslærer må kunne se faget i et større perspektiv, hvor man har evnene til å bryte ned større aktiviteter i deler og må kunne se verdien av et elever mestrer på ulike nivå. Hen trekker frem hoppetau eksempelet som nevnt tidligere under delkapittelet resultater. Diseth (2020) viser til at det ikke er elevenes forutsetninger som nødvendigvis vil være den avgjørende faktoren for elevens mulighet til stimulering av de psykologiske behovene, der imot vil lærerens rolle eller andre faktorer tilknyttet omgivelsene eller omstendighetene være den hemmende faktoren. Dette gir grobunn for å stille spørsmålet om kroppsøvlingsundervisningen gir mening og engasjement hos elevene som faktisk skal gjennomføre aktivitetene? Satt på spissen kan vi stille oss spørsmålet om elevene i helhet skal tilpasse seg lærerens interesser, valg og behov, eller om læreren i større grad må etterstrebe elevenes interesser og meninger tilknyttet faget?

Kroppsøvlingslærerens tilnærming til fagets mål og hensikt, samt kommunikasjonsform er sentrale faktorer knyttet til relasjonsbygging ovenfor elevene. Disse faktorene vil også ifølge kroppsøvlingslærerne være relevante tilknyttet elevenes motivasjon og trivsel i kroppsøvlingsfaget. Cheon et al. (2018) belyser gjennom funn i sin studie at en kroppsøvlingslærer som legger til rette for tilpasninger som i større grad tilfredsstillter til stimulering av de psykologiske behovene først og fremst utvikler en indre motivasjon og et større engasjement blant elevene, men også at det skapes en sterkere relasjon mellom lærer og

elev. Dette handler i stor grad om at lærerens måte å kommunisere på inviterer til inkludering. Lærerens evne til å finne en balanse mellom kontroll og inkludering vil være innvirkende på elevenes motivasjon og læring i faget (Cheon et al., 2018; García-Calvo, 2016). Disse funnene samsvarer også med kroppsøvlingslærernes ytringer i denne studien. Informantene nevner også relasjon som én av faktorene til trivsel i faget. Faktoren vil ikke være en praktisk tilpasning gjort i undervisningen, men vil være en innvirkende variabel ovenfor elevens egne oppfatning av trivsel og motivasjon i faget. Det vil derfor være nyttig å se trivsel som et grunnleggende behov for motivasjon, tatt i betraktning at kroppsøvlingsfaget i stor grad handler om fysisk aktivitet og bevegelse i en arena som stiller krav til sosialt samspill (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Informantene belyser også relasjonens funksjon, både som lærer-elev og elev-elev relasjon, spesielt tilknyttet elever med særskilte opplæringsbehov. Ifølge kroppsøvlingslærerne må en følelse av trygghet og tillitt ligge til grunne for deltakelse overhodet.

Utdanningsdirektoratet (2021) viser til at elever skal medvirke i beslutninger som direkte vil berøre deres egen læring. Det refereres til at elevenes faglige medvirkning skal bidra til en mer meningsfull undervisningshverdag, hvor det blir tatt større hensyn til elevenes interesser og forutsetninger. Et sentralt prinsipp er at elevene skal oppleve aktiviteten og læringen som relevant. For å kunne legge til rette for dette må elevene, ifølge kroppsøvlingslærerne, få muligheten til å fremme sine behov. Behovene må komme frem gjennom samtaler, og det vil derfor være avgjørende på hvilken måte læreren kommuniserer. Lærerens evne til å skape og opprettholde en toveiskommunikasjon med elevmassen vil bidra til økt elevmedvirkning og integrering av elevenes meninger og behov i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Faktorer og innhold som kan relateres til medvirkning og inkludering vil kunne fremmes og styrkes gjennom et mer autonomistøttende læringsklima, hvor læreren legger til rette for at elevens stemme i større grad blir hørt og hensynstatt samtidig som det danner grunnlag for økt mestring, motivasjon og engasjement blant elevene (Cheon et al., 2018). Gjennom tolkning av informantenes ytringer i lys av teori og empiri vil lærerens bevisstgjøring, kunnskap og praktisering knyttet til fagets verdier, hensikt og målsetting i stor grad være førende for aktiviteter som fremmes i undervisningen. Dette i sammenheng med hvordan lærerens evne til å kommunisere og inkludere elevene i skolehverdagen vil i stor grad legge føringer for mestring og motivasjon i kroppsøvlingsfaget.

## 5.2 Økt behovsstimulering gjennom fagets organisering

Et viktig kjerneelement i kroppsøvingsfaget tilknyttet Fagfornyelsen (2020) er å anerkjenne ulikhet i elevmassen, og legge til rette for deltakelse og inkludering uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig vil ulikhetene eller de mangfoldige forutsetningene sette krav til tilpasninger i undervisningen. De siste årene har det blitt rettet fokus mot kroppsøvingsfagets fokus, og gjennom Fagfornyelsen (2020) har det blitt vektlagt at elevene skal være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Tangen & Huseby (2019) viser til at kroppsøvingsfaget i stor grad har handlet om å utvikle ferdigheter mot et idrettslig perspektiv. Dette har gjort det vanskelig for elever som ikke har idretten i fokus, men som allikevel verdsetter fysisk aktivitet og bevegelse gjennom alternative aktiviteter. Dette er også et av hovedfunnene i denne studien, hvor gjeldende skole har innført en fungerende kroppsøvingmodell. Denne modellen definerer kroppsøvingsfaget gjennom to ulike retninger, idrettsglede eller bevegelsesglede. Idrettsglede er retningen for elever som brenner for idrett og fysisk aktivitet, samt er opptatt av konkurranseperspektivet. Disse elevene er ofte tilknyttet organisert idrett på fritiden. Bevegelsesglede er en mindre konkurransepreget retning, hvor elevene i større grad har fokus på bevegelse gjennom alternative aktiviteter, og det mer tradisjonelle idrettslige perspektivet uteblir. Elevene ved denne retningen er i mindre grad tilknyttet organisert idrett på fritiden, men ser gleden av fysisk aktivitet gjennom alternativer til organisert idrett. Allerede her mener informantene bestemt at de treffer en mye større gruppe av den totale elevmassen, sammenlignet med den tradisjonelle formen for gjennomføring, at alle elevene skal igjennom den samme undervisningen. Forskning viser også at muligheten for en mer interessepreget kroppsøvingshverdag i større grad støtter opp om de psykologiske behovene og danner grunnlag for økt motivasjon. Organiseringen vil i stor grad være autonomistøttende og vil gi elevene positive erfaringer til innhold, gjennomføring og kompetanse (Tangen & Huseby, 2019).

Ifølge informantene vil viktige faktorer som medbestemmelse, kompetanse og relasjoner ivaretas gjennom organiseringen av faget. Elevene vil ut ifra valgt retning i større grad treffe sitt realistiske ferdighetsnivå, som gir et nyttig utgangspunkt for å kunne føle mestring i undervisningen. Samtidig vil elevene i større grad treffe og samhandle med elever med samme oppfatning eller tilnærming til kroppsøvingsfaget, noe som gir grobunn for relasjonsbygging i positiv forstand. Organiseringen gir også kroppsøvingslæreren et bedre utgangspunkt for videre tilpasninger i faget, da man allerede har nærmet seg elevenes

ferdighetsnivå. Allikevel vil det være viktig å utvikle tilpasningsprosessen videre gjennom kommunikasjon, inkludering og medvirkning fra elevens side. Organiseringen blir i sin helhet sett på som en overordnet tilpasning i kroppsøvfaget. Tilpasningen gir elevene mulighet til å se nytten av fysisk aktivitet gjennom bevegelsesglede, ikke kun basert på idrettslig utvikling og prestasjon. Dette vil være i tråd med fagets tverrfaglige tema, som ifølge Mikalsen & Lyngstad (2021, s. 58) skal utvikle elevenes kunnskapsnivå for å kunne fremme gode og fornuftige valg tilknyttet egen psykisk og fysisk helse.

Diseth (2020) viser til at indre motivasjon knyttes til interesse. En slik organisering av kroppsøvfaget vil derfor være et svært nyttig steg eller verktøy i prosessen mot mer motiverte og engasjerte elever. Flere av informantene begrunner at kroppsøvfagmodellen gir elevene en bedre forståelse av fagets hensikt, nettopp fordi man ser en nytteverdi og økt glede av de aktivitetene man skal igjennom. Organiseringen bidrar til en mer mangfoldig kroppsøvfagkultur på skolen og legger til rette for å kunne skape flere positive opplevelser gjennom økt stimulering av de psykologiske behovene (Fernández-Espinola et al., 2020). Flere av de deltakende kroppsøvfaglærerne ser også på denne tilpasningen som nyttig for elever med særskilte opplæringsbehov, da retningen basert på bevegelsesglede gir gunstige forutsetninger for å tilpasse undervisningen til et ferdighetsnivå som legger til rette for mestring. Kroppsøvfaglærerne ville finne det vanskeligere å tilpasse de tradisjonelle idrettene slik at alle inkluderes og at elevene ikke blir et «hinder» for hverandre. Dette kan virke motsettende og skape konflikter og negative relasjoner.

### **5.3. Tilpasninger skaper utfordringer**

Tilpasset opplæring er lovfestet, og vil derfor være noe alle elever har krav på. Også i kroppsøvfaget er tilpasninger et sentralt pedagogisk prinsipp som skal etterfølges (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Allikevel er det store forskjeller i tilpasningene som blir gjort og i hvilken grad dette området blir prioritert på de ulike skolene. Flere studier viser til at barn og unge, spesielt med funksjonsnedsettelse eller andre særskilte opplæringsbehov i stor grad ikke blir nok inkludert i kroppsøvfagets praksis på skolen eller i fritiden, på bakgrunn av det ikke blir gjort nok eller riktige tilpasninger som bidrar til deltakelse (Tøssebro & Wendelborg, 2014).

Funnene gjennom denne studien viser til at gode og riktige tilpasninger krever mye ressurser av ulike variabler og ikke minst bevisstgjøring på ulike plan. Dette handler om at tilpasninger må bevisstgjøres på flere plan (både ledelse og undervisningspersonell), ikke bare hos den

enkelte kroppsøvlingslærer. Informantene belyser kroppsøvlingsmodellen som et av skolens satsningsområder innenfor faget. Dette er en organisering som krever mye planlegging og logistikk, sammenlignet med om alle elevene tilhørte samme gruppe. Elevenes økende selvbestemmelse og valgmuligheter i undervisningen stiller også krav til rammefaktorene. Lagestad (2017) viser til at autonomistøttende undervisningsformer stiller større krav til kroppsøvlingslæreren i både planlegging- og gjennomføringsfasen. Her nevnes faktorer som klassestørrelse og voksentetthet som en svært innvirkende faktor ovenfor hvilke tilpasninger og valgmuligheter man kan presentere for elevene. Informantene nevner også klassestørrelse som en hemmende faktor tilknyttet tilpasninger i faget. Tid, areal og tilgjengelig utstyr er også faktorer som kommer frem blant informantene som avgjørende for hvilke tilpasninger som lar seg gjennomføre.

Stigmatisering er også et begrep som informantene belyser som et problemområde knyttet til tilpasset opplæring og økende differensiering. Kroppsøvlingsmodellen i seg selv kan skape utfordringer på området, hvor det vises til eksempler at elever som tilhører idrettsglede rangerer hverandre i et sosialt perspektiv ut ifra hvilken retning man velger. Dette vil skape utfordringer og kan virke stigmatiserende ovenfor elever som velger en tilnærming uten idrettslig fokus. Som skole vil det være viktig å være sine utfordringer bevisst og at man som kroppsøvlingslærer aktivt arbeider med å fremme fysisk aktivitet som en helhet, ikke kun relatere faget til idrett. Informantene viser også til at tilpasninger rundt elever tilknyttet særskilte opplæringsbehov kan være utfordrende om de blir for store og inngripende. Dette kan skape utfordringer i fellesskapet og dermed ha en motsigende effekt, hvor eleven i større grad vil føle på utenforskap og ekskludering. Her vil tilpasningene virke mot sin hensikt og ville måtte evalueres grundigere.

## **6.0 Oppsummering og konklusjon**

Studiens hensikt var å undersøke og belyse kroppsøvlingslærers tilpasninger som ble gjort i kroppsøvlingsfaget med formål om å motivere elever med særskilte opplæringsbehov i den videregående skole.

Tilpasninger gjort i kroppsøvlingsfaget med hensikt for å skape mestring og fremme motivasjon kan være komplekst og utfordrende, spesielt tilknyttet en sårbar elevgruppe. Allikevel er det sentrale prinsipper og faktorer som vil være innvirkende i helhetsbildet, og som har kommet tydelig frem gjennom studiens datainnsamling. Lærerrollens innvirkning kommer tydelig frem blant informantene. Flertallet av informantene deler en formening om at

kroppsøvlingslærerens faglige krav og forventninger i stor grad spiller inn på hvilke tilpasninger som blir gjort i undervisningen. Lærerens verdier, formål og hensikt som kommuniseres ut til elevene vil spille inn på elevenes deltakelse i faget. Lærerens evne til å tenke alternativt og bryte ned større og ferdighetskrevede aktiviteter vil være avgjørende. Elevmedvirkning eller medbestemmelse blir også trukket frem som en svært sentral tilpasning, eller nøkkel til motivasjon. Medvirkning vil også føre til forutsigbarhet og relasjonsbygging mellom lærer og elever, noe som er svært viktige grunnpilarer for videreutvikling av faglige ferdigheter blant elever med særskilte opplæringsbehov.

Fagets organisering kan også innvirke på elevenes motivasjon i kroppsøving. Økende selvbestemmelse og tilrettelegging for meningsfylte aktiviteter vil være nyttig og innvirkende på elevenes motivasjon. Dette gir grunnlag for økt kompetanse og utviklende relasjoner.

Denne studien tar utgangspunkt i et fåtall kroppsøvlingslærere, tilknyttet et lite geografisk område. Dette belyser problemstillingen og forskningsområdet fra en smal side. Det ville derfor være interessant å reise forskningsspørsmålet for et større antall informanter over et større geografisk område. Personlig ser jeg det også interessant og nyttig i å belyse denne studiens resultater i sammenheng med vurdering i faget. Hvordan vil tilpasningene og organiseringen av faget påvirke en helhetlig vurderingspraksis i kroppsøving?

Resultatene i denne studien og kroppsøvlingsfaget sett i lys av Fagfornyelsen (2020), gir gode hensikter for å dykke dypere inn i fagets potensiale i form av alternative organiseringsformer, samt at det vil være nyttig å se faget i et bredere perspektiv. Bevegelsesglede er et begrep som bør gjennomsyre undervisningen, og man bør flytte noe av fokuset bort fra det tradisjonelle idrettsperspektivet. Dette vil stille krav til fremtidens kroppsøvlingslærere i form av en nytenkende og kreativ kroppsøvingstilnærming.



## Litteraturliste

- Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskolen i Volda.
- Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. Volume 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 11(4), 589-597.
- Braun, V. & Clarke, V. (2020, August 12). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 1-25.
- Chang, Y. K., Chen, S., Tu, K. W. & Chi, L. K. (2016). Effect of Autonomy on Self Determined Motivation in Elementary Physical Education. *Journal of Sports Science & Medicine*. 15 (3), 460-466.
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport & Exercise*. 35, 74-88.
- Cheon, S. H. & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*. 40, 99-111.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015) Thematic analysis. I J. A. Smith (Red.) *Qualitative psychology - A practical guide to research methods*. (s. 222-248). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

- Curran, T. & M, Standage. (2017). Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitors. *Journal of Teaching in Physical Education*. 36, 262-276.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademiske, Oslo.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guildford Publications.
- Diseth, Å. (2020). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Fernández-Espínola, C., Almagro, B. J., Tamayo-Fajardo, J. A. & Sáenz-López, P. (2020). Complementing the Self-Determination Theory With the Need for Novelty: Motivation and Intention to Be Physically Active in Physical Education Students. *Frontiers in Psychology*. 1535 (11), 1-9.
- Foley, L.J. (2012). Constructing the respondent. I J. F. Gubrim, J.A. Holstein, A. B. Marvasti, & K.D. McKinney (red.), *Handbook of interview research: The complexity of the craft*. (2. utg). (s. 305-3015). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Franco, E. & Coterón, J. (2017). The effects of a Physical Education Intervention to Support the Satisfaction of Basic Psychological Needs on the Motivation and Intentions to Be Physically Active. *Journal of Human Kinetics*. 59, 5-15.

- García-Calvo, T., Sanchez-Olivia, D., Leo, F. M., Amado, D. & Pulido, Jose. (2016). Effects of an intervention programme with teachers on the development of positive behaviours in Spanish physical education classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 21 (6), 572-588.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Forlaget.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the Classroom: Motivation and informational components. *Developmental Psychology*.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. Bunting, M (Red.), *Tilpasset opplæring. I forskning og praksis* (s. 19-50). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Universitetsforlaget, Oslo.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*. 102 (3), 588-600.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Koka, A. & Hagger, M. (2010). Perceived Teaching Behaviors and Self-Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self-Determination Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 81 (1), 74-86.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode (ei innføring)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*. 11 (2), 1-18.
- Mikalsen, H. K. & Lyngstad, I. (2021). Unge tenåringers meningsskapning i fysisk aktivitet og kroppsøving. Skjesol, K. & Lyngstad, I (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 57-74). Bergen. Fagbokforlaget.
- Molden, T.H., Røe, M., Wendelborg, C. & Wik, S.E. (2020). Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne. Trondheim: NTNU.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*. 71 (2), 225-242.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1)
- Perlman, D. (2013). Manipulation of the self-determined learning environment on student motivation and affect within secondary physical education. *The Physical Educator*. 70 (4), 413-428.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*. 44, 159-175.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Sánchez-Oliva, D., Mouratidis, T., Leo, F. M. & Chamorro, J. L. (2020). Understanding Physical Activity Intentions in Physical Education Context: A Multi- Level Analysis from the Self-Determination Theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 799 (17), 1-14.

- Skjesol, K. & Lyngstad, I. (2021). *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integration theory and practice*. (4<sup>th</sup> edition). Boston: Allyn and Bacon.
- 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) (Doktoravhandling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, S. & Huseby, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*. 13 (3), 1-21.
- Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*. 35, 242-253.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tracy, S. (2010). Qualitative Qualitative: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* (16) 837-851.
- Ulstad, S.O. (2021). Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien. Skjesol, K. & Lyngstad, I (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 117-132). Bergen. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagrelevans og sentrale verdier, kroppsøving*. Hentet fra:

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

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelement, kroppsøving*. Hentet fra:

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

Utdanningsdirektoratet (2021). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – tilpasset opplæring*. Hentet fra:

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

Uthus, M (2017). Den inkluderende skolen. I Uthus, M (Red.) *Elevens psykiske helse i skolen, utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Uthus, M (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I Uthus, M (Red.) *Elevens psykiske helse i skolen, utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 257.

Vickerman, P (2007). *Teaching physical education to children with special educational needs*. London: Routledge.

Wackerhausen, S. (1997). Sundhet, sykdom, og kommunikativ praksis. I H.P. Hansen & P.

Ramhøy (red.), *Tværvindenskabelige perspektiver på sundhet og sykdom*. København: Akademisk Forlag.

Wendelborg, C. & Paulsen, P. (2014). *Inkludering i skolen – inkludering på fritida?* I J.

Tøssebro., & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie Livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Skriftlig samtykke

## **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *hvordan kroppsøvningslæreren tilpasser undervisningen i faget for elever med særskilte opplæringsbehov*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan kroppsøvningslærere i den videregående skolen tilpasser og tilrettelegger kroppsøvningsfaget for elever med særskilte opplæringsbehov med mål om å motivere for deltakelse i faget. Hovedområdet i oppgaven vil være tilpasninger i undervisningssituasjonen.

Min problemstilling for oppgaven vil derfor være: *«Hvordan tilpasser lærerne kroppsøvningsfaget i videregående skole for at elever med særskilte opplæringsbehov skal oppnå motivasjon i faget?»*

Denne oppgaven er en oppgave som skrives i sammenheng med masterstudie i kroppsøving og idrettsvitenskap ved Nord universitet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Nord universitet* er ansvarlig for prosjektet. Der min veileder er *Idar Kristian Lyngstad*.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir kontaktet på bakgrunn av at du arbeider som kroppsøvningslærer i videregående skole. I prosjektet ønsker jeg å intervjuer både menn og kvinner som har erfaringer knyttet til tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta i dette prosjektet innebærer for deg å delta i et intervju. Intervjuet vil ta deg ca. en time og vil dreie seg om tilpasset opplæring, tilrettelegging og motivasjon i kroppsøvningsfaget. Alt som blir sagt i intervjuet vil lagres som lydopptak til oppgaven er ferdig.

### **Det er frivillig å delta**

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



## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til dine svar er:

- Fredrik Løken Pedersen / student og den som gjennomfører forskningsprosjektet
- Idar Kristian Lyngstad / veileder ved Nord universitet

Dere som lærere vil anonymiseres i hele prosjektet og det er bare dere selv og jeg som vil kunne vite hvem dere er. For å sikre at ingen personopplysninger kommer ut i oppgaven vil ingen navn settes inn. Når jeg omtaler funn i intervjuene så vil jeg endre deres kontaktopplysninger til nøytrale navn (eks Lærer A, Lærer B, Lærer C). Det vil bare være dere selv og jeg som vet hvilken bokstav som tilhører dere selv. På den måten vil det ikke være mulig å vite hvem som er de ulike lærerne i forskningsprosjektet. For at ingen skal kunne få tak i deres kontaktopplysninger lagres de ved universitetets totrinns innloggingsserver og adskilt fra andre data.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Alle personopplysninger og lydopptak vil slettes etter prosjektslutt.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Nord* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Nord ved Idar Kristian Lyngstad / +47 74022768 / [idar.k.lyngstad@nord.no](mailto:idar.k.lyngstad@nord.no)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen/+47 74 02 27 50 / [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Idar Kristian Lyngstad  
(Veileder)

Fredrik Løken Pedersen  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

Intervjuet vil være et halvstrukturert intervju, med fokus rettet mot kroppsøvlingslæreren. Utgangspunktet for intervjuguiden vil være fra problemstillingen;

*«Hvordan tilpasser lærerne kroppsøvlingsfaget i videregående skole for at elever med særskilte opplæringsbehov skal oppnå motivasjon i faget?»*

Intervjuguiden er delt i 4 deler, tatt utgangspunkt i problemstillingen, hvor problemstillingen danner grunnlag for ulike temaer. De ulike temaene i intervjuguiden skaper grunnlag for forskningsspørsmål som igjen er snevret ned til selve intervju spørsmålene. Ved siden av intervju spørsmålene finner man oppfølgingsspørsmål om disse faller seg naturlig å stille.

## Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnsopplysninger		<p>Hvor mange år har du jobbet som kroppsøvingslærer i skolen?</p> <p>Har du elever med særskilte opplæringsbehov blant elevmassen du underviser i kroppsøving?</p>	<p>Har du noen ekstra kurs/utdanning knyttet til tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget?</p>
Lærerspørsmål/kompetanse	<p>Hvordan er lærerens fokus knyttet til tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget?</p>	<p>Hva er dine tanker rundt begrepet «tilpasset opplæring?»</p> <p>Hva er ditt fokus rundt tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Har du erfaring med tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget?</p>	<p>Har din skole som organisasjon fokus på tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget?</p>
Undervisningssituasjonen	<p>Hvordan legger kroppsøvingslærerne til rette for</p>	<p>Hvordan gjennomføres en ordinær kroppsøvingstime?</p>	<p>Er det tilpasninger i kroppsøvingsfaget som begrenser</p>

	<p>å inkludere flest mulig av elevmassen i kroppsøvingsfaget?</p>	<p>Hvilke hensyn må du ta knyttet til elevene med særskilte opplæringsbehov?</p> <p>Er det spesielle rammefaktorer som setter begrensninger for tilpasninger i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Er det eksempler på aktiviteter som elever med særskilte opplæringsbehov ikke har mulighet til å delta i? Hvis ja, er det i bakgrunn av at de ikke lar seg tilpasse, eller er det andre faktorer som spiller inn?</p> <p>Hvilke utfordringer støter du på knyttet til tilpasset opplæring for elever med særskilte opplæringsbehov i kroppsøvingsfaget?</p>	<p>det faglige utbytte for elevene uten særskilte opplæringsbehov?</p> <p>Hvordan påvirker elevenes ulike forutsetninger hverandre i kroppsøvingsfaget?</p>
--	---	--	---

<p>Motivasjon/behovsstøttende undervisning</p>	<p>Hvordan tilrettelegger lærerne kroppsøvfingsfaget for at elevene skal føle motivasjon i faget?</p>	<p>Hva er dine tanker rundt begrepet motivasjon?</p> <p>Hva tror du er viktige faktorer for å skape motivasjon blant elevene med særskilte opplæringsbehov i kroppsøvfingsfaget?</p> <p>Hvordan planlegger du gjennomføringen av kroppsøvfingstimene med fokus mot at elevene med særskilte opplæringsbehov skal oppleve motivasjon?</p> <p>Hvordan kan tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget fremme motivasjon i faget?</p> <p>Må det ligge ytre faktorer til grunne for at elevene med</p>	<p>Tenker du at tilpasset opplæring vil øke elevenes faglige utbytte med forankring i begreper som motivasjon, mestring og inkludering?</p> <p>Har du noen erfaring tilknyttet til at elevene tar mer del i kroppsøvfingsfaget gjennom økende selvbestemmelse? Hvis ja, har dette noen påvirkning på elevens motivasjon knyttet til faget?</p> <p>I hvilken grad ser du på kroppsøvfingsundervisningen som behovstilfredsstillende? (fokus på kompetanse, relasjoner og selvbestemmelse).</p>
--	---	---	---

		<p>særskilte opplæringsbehov skal gjennomføre de ulike aktivitetene i kroppsøvningsfaget, eller er deltakelse og gjennomføring av aktiviteten drivkraft nok i seg selv?</p> <p>I hvilken grad av selvbestemmelse lar seg gjennomføre med tanke på at elevmassen består av elever med særskilte opplæringsbehov?</p> <p>Ser du noen effekt av at den tilpassede opplæringen vil bidra til større inkludering blant elevene med særskilte opplæringsbehov i gruppen som helhet?</p>	
--	--	---	--

		Legger den tilpassede opplæringen til rette for en tilnærming mellom ferdigheter og utfordringer for elevene med særskilte opplæringsbehov?	
--	--	---	--



