

Vegard Berg

”Jeg er mer positiv til faget enn det jeg var før”

En kvalitativ studie som undersøker hvordan tilpasset undervisning kan påvirke elevenes velvære og deres måloppnåelse i kroppsøvingsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for sosiologi og statsvitenskap
NTNU, 2017

Sammendrag

Dagens elever trives generelt godt i kroppsøvningsfaget (Moen, Westlie, Hammer & Bjørke, 2017a). Men det finnes også elever som har et dårlig forhold til kroppsøvningsfaget (Moen et.al, 2017a). Denne oppgaven omhandler de elevene som ikke trives. For å undersøke hvilke konsekvenser tilpasset undervisning kan ha på elevenes forhold til kroppsøvningsfaget, vil denne oppgaven ta for seg tilpasset undervisnings innvirkning på elevenes fysiske, psykiske og sosiale helse. Oppgaven har derfor følgende problemstilling:

”Hvordan kan tilpasset undervisning i kroppsøvningsfaget påvirke elevenes fysiske, psykiske og sosiale helse?”

For å svare på problemstillingen ble teori og forskning som omhandler de tre helseaspektene presentert. I tillegg ble litteratur som omhandler læreplan og rammeplanen for faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag presentert.

Studien baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode hvor åtte elever i videregående skole har blitt intervjuet.

Analysen viste at tilpasset opplæring kan ha flere positive konsekvenser for elever som tidligere har mistrikket i kroppsøvningsfaget. Blant annet ser det ut til at elevenes holdninger og opplevelser i faget har endret seg i positiv retning. I tillegg vil elevenes uttalelser kunne argumentere for en positiv utvikling med tanke på elevenes trivsel i kroppsøvningsfaget.

Tilpasset opplæring ser videre ut til å påvirke elevenes helse, og kroppsøvningsfagets evne til å inspirere til livslang bevegelsesglede, i positivt retning. Dette vises gjennom elevenes uttalelser der de sier at de nå utfolder seg mer, trives bedre, føler seg tryggere, har større læringsutbytte og har utviklet et positivt syn på kroppsøvningsfagets sosiale aspekt.

Nøkkelord: Kroppsøving, tilpasset undervisning, helse, trivsel, læreplan

English summary

Today's pupils report a general wellbeing in physical education (PE) (Moen, Westlie, Hammer & Bjørke, 2017a). But there are also pupils that have a bad relationship with PE (Moen et.al, 2017). This study concerns those that do not like PE. To examine which consequences adapted teaching may have on the pupils' relationship with PE, this study researches adapted teaching and how it influences the pupils' physical, mental and social health. The study will therefore address the following research question:

"How can adapted teaching in PE affect the pupils' physical, mental and social health?"

To answer the research question, the study presents literature and previous research in the field. In addition to literature concerning the Norwegian curriculum in PE.

The study is based on qualitative research where eight pupils in high school have been interviewed.

The analysis showed that adapted teaching may have several positive consequences for pupils that have previously had a bad relationship to PE. Among other things it appears that the pupils' attitude towards the subject and their experience of PE has changed in a positive direction. The pupils' statements may also argue for a positive development with regards to their wellbeing in PE.

Adapted teaching seems to influence the pupils' health, and the subjects' ability to inspire the pupils to have a positive relationship to physical activity for the rest of their lives. This is shown through the pupils' statements where they report that they are now more active in PE, PE has a positive effect on their wellbeing, they feel safer in PE, better learning outcomes and that they have developed a positive relationship with the social aspect in PE

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ENGLISH SUMMARY	II
INNHOLDSFORTEGNELSE	III
FORORD	V
1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING	3
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2. TEORETISK FORANKRING	5
2.1 KROPPSØVINGSFAGETS FORMÅL	5
2.2 KOMPETANSEMÅLENE	6
2.3 RAMMEPLAN FOR FAGLÆRERUTDANNINGEN I KROPPSØVING OG IDRETTSFAG	8
2.4 KROPPSØVINGSFAGET, FYSISK AKTIVITET OG FYSISK HELSE	9
2.5 KROPPSØVINGSFAGET, FYSISK AKTIVITET OG PSYKISK HELSE	10
2.6 KROPPSØVING, FYSISK AKTIVITET OG SOSIAL HELSE	11
2.7 KJENNETEGN PÅ ELEVER SOM MISTRIVES I KROPPSØVINGSFAGET	13
2.8 NOEN KRITISKE KOMMENTARER TIL STUDIER PÅ FORSKNINGSFELTET	14
3. METODE	17
3.1 INTERVJU SOM METODE	17
3.2 KRITERIER FOR UTVALGET	18
3.3 KONSTRUKSJON AV INTERVJUGUIDE	19
3.4 FORBEREDELSE TIL DATAINNSAMLING	21
3.4.1 PILOTINTERVJU	22
3.5 DATAINNSAMLINGSPROSESSEN	23
3.6 ETTERARBEID OG TRANSKRIBERING	24
3.7 ANALYSEMETODER	25
3.8 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	26
3.8.1 RELIABILITET	27
3.8.2 VALIDITET	28
3.8.3 OVERFØRBARHET	28
3.9 FORSKERREFLEKSIVITET	29
3.10 ETISKE BETRAKTNINGER	30
4. KVALITATIV ANALYSE	32
4.1 DEL 1. KONTEKSTUELT BAKTEPPE: UNDERVISNINGSSOPPLEGG, DELTAKERNES BAKGRUNN OG TIDLIGERE OPPLEVELSER I KROPPSØVINGSFAGET	32
4.1.1 DELTAKERNES BAKGRUNN	32
4.1.2 TILPASSET UNDERVISNING: MÅL OG ORGANISERING OG TILRETTELEGGING	33
4.1.3 ELEVENES TIDLIGERE ERFAINGER OG OPPLEVELSER	35
4.2 DEL 2. ELEVENES ERFAINGER, OPPLEVELSER OG MÅLOPPNÅELSE GJENNOM TILPASSET KROPPSØVINGSUNDERVISNING.	36

4.2.1 ELEVENES ERFARINGER OG OPPLEVELSER MED TILPASSET KROPPSØVINGSUNDERVISNING.....	37
4.2.2 TRYGGHET	38
4.2.3 TRYGGHET OG MESTRING.....	40
4.2.4 ELEVENES FORHOLD TIL LÆREREN	42
4.2.5 ENDRINGER I SYNET PÅ KROPPSØVINGSFAGET	45
4.2.6 UNDERVISNINGENS VIRKNINGER PÅ ELEVENES VELVÆRE OG TRIVSEL.....	46
4.3 TILPASSET UNDERVISNING - NOEN BEGRENSNINGER.....	48
<u>5. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING</u>	<u>51</u>
5.1 TILPASSET OPPLÆRING: ENDRINGER I ELEVENES OPPLEVELSER, HOLDNINGER, ERFARINGER OG MÅLOPPNÅELSE	51
<u>6. VEIEN VIDERE.....</u>	<u>54</u>
6.1 ØKT TIMEANTALL I KROPPSØVINGSFAGET	54
6.2 REVURDERING AV KROPPSØVINGSFAGETS INNHOLD	55
6.3 NIVÅDIFFERENSIERING I KROPPSØVINGSFAGET	56
<u>LITTERATURLISTE</u>	<u>57</u>
<u>VEDLEGG.....</u>	<u>63</u>
1. INTERVJUGUIDE.....	63
2. INFORMERT SAMTYKKE TIL FORELDRE/FORESATTE	67
3. INFORMERT SAMTYKKE TIL DELTAKERE	69
4. BEKREFTELSE FRA NSD.....	71

Forord

Etter fem år som student er tiden inne for å levere masteroppgaven. Min tid som student har gitt meg mange gode opplevelser og jeg har utviklet meg selv i prosessen. Prosessen har til tider vært krevende, spesielt arbeidet med masteroppgaven. Jeg er heldig som har gode mennesker rundt meg som har bidratt til at min tid som student har vært fornøyeelig. Jeg vil derfor dedikere forordet i denne oppgaven til å takke de menneskene som har hatt betydning for meg.

Aller først vil jeg takke Mamma og Pappa for all støtte jeg har fått. Ikke bare det siste året, men også alt dere har gitt meg de siste 25 årene. Jeg setter stor pris på dere og anser meg selv som heldig som har vokst opp i et hjem hvor mine valg blir respektert og at dere også hjelper meg på veien mot å nå målene mine.

Videre vil jeg takke Maren. Du har vært den viktigste personen for meg og mitt liv i Trondheim. Takk for at du tar vare på meg støtter meg når jeg trenger det.

Jeg vil også rette en takk til mine klassekamerater Bjørn, Rudi og Martin for å gjøre masterløpet til mer enn bare studering. Jeg har hatt det mye gøy sammen med dere på Dragvoll og jeg setter pris på vårt vennskap. Retter en ekstra takk mot Bjørn for godt samarbeid gjennom hele løpet.

Tusen takk til elevene som stilte opp til intervju. Deres evne til refleksjon og vurdering av faget overgikk min forventninger. Vil også takke elevenes lærer og skolens avdelingsleder for kroppsøving og idrettsfag. Uten deres samarbeid og hjelp til tilrettelegging ville ikke denne studien vært mulig å gjennomføre.

Til slutt vil jeg takke min veileder Jorid. Takk for at du har gitt meg god veiledning og jobbet hardt for at jeg skal kunne levere et best mulig produkt. Dine tilbakemeldinger har vært essensielle for at jeg nå kan levere en masteroppgave jeg er fornøyd med.

Trondheim, Mai 2017

Vegard Berg

1. Innledning

Majoriteten av skolelever oppgir at de trives godt i kroppsøvningsfaget (Moen et.al, 2017a). Kroppsøvningsfaget skal være en arena hvor elevene kan utfolde seg, mestre og oppleve glede. Formålet til faget er at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015). Selv om kroppsøving er et populært fag i skolen, finnes det også mange elever som ikke trives. Det har vist seg at mange elever føler kroppsøvningsundervisningen ikke er lagt til rette for deres forutsetninger (Andrews & Johansen, 2005). Dette har en innvirkning på deres holdning til faget og slike forhold kan føre så langt at det går utover elevenes psykiske helse (Andrews & Johansen, 2005). Dette betyr også at disse elevene oftest ikke utvikler livslang bevegelsesglede gjennom kroppsøvningsfaget og skolens mål for faget oppfylles ikke for disse elevene.

Dette fordi regelmessig fysisk aktivitet er viktig for å opprettholde gode helse og forebygge sykdom (Helsedirektoratet 2016a; AICR 2016; Bouchard, Blair & Haskell, 2012) og skolen skal være en arena for å stimulere til dette. Av denne grunn har det derfor vært et krav fra mange hold at det er viktig å innføre flere timer kroppsøvningsundervisning i uken (Forskning.no 2010; Norsk lektorforlag 2015). En av grunnene til dette er at man mener at økt fysisk aktivitet kan bidra til å minske de helseplager som dagens ungdom sliter med. Et mulig utfall av en bedre kroppsøvningsundervisning tror jeg er at den generelle helsen blant Norges ungdom vil forbedres. For eksempel lider en urovekkende stor andel av dagens unge i Norge, av psykiske helseplager (Folkehelseinstituttet 2015; Mathiesen 2009). I følge folkehelseinstituttet (2016), har 23% av dagens 17-åringer overvekt eller fedme. Det rapporteres (Lorentsen, 2013), også at mange barn og unge i dag er i en vanskelig situasjon sosialt og føler seg ofte ensomme. For eksempel regner man med at rundt 10% av barn og unge sliter sosialt og, i følge statistisk sentralbyrå (2010), at fire av ti ungdom i alderen 16-24 år er ensomme. Fysiske og psykiske helseplager koster samfunnet flere milliarder i året (Helsedirektoratet 2016b; forskning.no 2014), slik at det finnes klare økonomiske gevinster ved bedre folkehelse også.

Skolen har et ansvar for å motvirke disse forholdene. Skolen og kroppsøvningsfaget skal være for alle, også de som mistrives (Udir, 2015). Dette innebærer at alle elever skal tilbys en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger. En årsak til at

noen elever mistrives i kroppsøvingsfaget, og får lavere utbytte, kan være mangel på tilpasset opplæring. Derfor vil jeg i denne oppgaven se på om et større fokus på tilpasset opplæring kan bidra til at flere får større utbytte av kroppsøvingsundervisningen. At kroppsøvingsfaget dermed kan utvikle sin evne til å inspirere til livslang bevegelsesglede og få større innflytelse på alle elevers helse. Det er dette denne oppgaven vil handle om. Jeg ønsker å undersøke hvordan de som mistrives i kroppsøvingsfaget, kan ha utbytte av en undervisning som i større grad tilrettelegges utfra deres forutsetninger og behov.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av de temaene som ble belyst i innledningen vil jeg legge følgende problemstilling:

”Hvordan kan tilpasset undervisning i kroppsøvingfaget påvirke elevenes fysiske, psykiske og sosiale helse?”

Jeg vil i denne sammenheng særlig undersøke følgende aspekter:

1. Endringer i elevenes holdninger til faget
2. Elevenes erfaringer og opplevelser av tilpasset undervisning
3. I hvilken grad tilpasset undervisning bidrar til større måloppnåelse i kroppsøvingfaget

For å svare på dette har jeg gjennomført en intervjuundersøkelse av elever som deltar i et tilpasset undervisningsopplegg i videregående skole.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven vil bli strukturert i seks kapitler. Videre i kapittel to vil jeg presentere oppgavens teoretiske forankring. Jeg vil her ta for meg tidligere forskning, relevant litteratur, læreplanen i kroppsøvingfaget og rammeplan for faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag. Ettersom deltakerne i studien har uttrykt at de tidligere har mistrikket i faget, vil jeg også presentere tidligere forskning som belyser kjennetegn ved mistrikket i kroppsøvingfaget.

I kapittel 3 vil jeg presentere mine metodiske valg og refleksjoner rundt dette. Jeg presenter en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode, kriterier for utvalget, konstruksjon av intervjuguide, forberedelser, gjennomføring av intervju, drøfting av reliabilitet, validitet og overførbarhet samt refleksjoner og etiske betraktninger.

Kapittel fire omhandler analysen av datamaterialet mitt. Her presenteres og drøftes elevenes opplevelser av tilpasset opplæring og dens innvirkninger på deres holdninger, måloppnåelse og helse

I kapittel fem presenterer jeg en oppsummering og avslutning hvor jeg viser mine viktigste funn og svarer på problemstillingen.

Kapittel seks inneholder mine tanker om veien videre og hvilke mulige temaer som kan belyses i videre forskning på feltet

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenteres teori og tidligere forskning som vil være relevant for denne oppgaven. For å forstå hvilke rammer elevene og skolen har å forholde seg til, vil jeg presentere formålet til kroppsøvningsfaget, kompetansemålene og rammeplan for faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag. En presentasjon av disse dokumentene skal gi en forståelse for hva kroppsøvningsfaget er ment å oppnå, hva elevene er ment å oppnå og hvilke kriterier som stilles til lærerne for å gi elevene en best mulig undervisning. Videre presenteres tidligere forskning og litteratur knyttet til fysisk aktivitet og kroppsøvningsfagets virkninger på fysisk, psykisk og sosial helse. Gjennomgangen av denne forskningen og litteraturen skaper et grunnlag for å kunne knytte deltakerne i studiens uttalelser opp mot relevant teori og på denne måte gi en bedre forståelse for hvilken betydning deres uttalelser kan ha. Utover dette vil litteraturen samlet skape et grunnlag for å diskutere virkningene av tilpasset undervisning i kroppsøvningsfaget.

2.1 Kroppsøvningsfagets formål

Formålet til kroppsøvningsfaget skiller seg fra andre fag i skolen. I kroppsøvningsfaget blir kroppen og elevenes fysiske ferdigheter fremtredende. Elevene skal bruke kroppen som et verktøy til å sanse, oppleve, lære og skape med (Udir, 2015 s.2). Slik jeg tolker formålet i kroppsøvningsfaget inneholder faget fire aspekter: Et sosialt aspekt, et helsemessig aspekt, et fysisk aspekt og et fremtidsrettet aspekt. Det sosiale aspektet i kroppsøvningsfaget omhandler, slik jeg velger å tolke det, fagets rolle som en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Udir, 2015 s.2). Altså at elevene gjennom lek, idrett, dans, friluftsliv og lignende aktiviteter lærer seg å bli en del av samfunnet. Utover dette vil det sosiale aspektet i kroppsøvningsfaget omhandle fair play og respekt for andre. Begge disse begrepene understrekes som viktige i kroppsøvningsfaget. Det helsemessige aspektet ved kroppsøvningsfaget kan, slik jeg velger å tolke det, deles i to; fysisk og psykisk helse. Elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon til å delta i aktiviteter sammen med andre (Udir, 2015 s.2). Med tanke på mestring blir det særlig understreket at elevene skal oppleve mestring ut ifra egne forutsetninger. I tillegg skal elevene utvikle selvfølelse, selvforståelse, positiv oppfatning av kroppen og identitetsfølelse i kroppsøvningsfaget

(Udir, 2015). Faget skal videre gjøre elevene i stand til å vurdere kroppsideal og hvilken påvirkning bevegelseskulturer kan ha på selvfølelse, helse, ernæring, trening og livsstil (Udir, 2015). Samtlige av disse temaene vil inngå i elevenes psykiske helse og sammen danne den delen av formålet som berører elevenes psykiske helse.

Det fysiske helseaspektet i kroppsøvningsfaget omhandler at faget skal gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøye egne grenser (Udir, 2015). Slik jeg tolker formålet skal dette skje gjennom deltakelse i ulike leker og aktiviteter, i tillegg til deltakelse i friluftsliv. Det fremtidsrettede aspektet i kroppsøvningsfaget omhandler at faget skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut ifra egne forutsetninger (Udir, 2015, læreplan i kroppsøving s. 2). Aktivitetene, kunnskapen og det sosiale aspektet ved kroppsøvningsfaget skal altså gjøre at elevene gleder seg over å være i bevegelse resten av livet. I tillegg skal faget kunne tilby alle elever, uansett forutsetninger, opplevelser av mestring. Utover dette nevnes også begrepet innsats i formålet til kroppsøvningsfaget. Elevene skal forstå hva begrepet kan ha å si for å oppnå mål og hvilke faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening (Udir, 2015). Kunnskap om begrepet innsats kan dermed også tolkes som en del av det fremtidsrettede aspektet ved kroppsøvningsfaget.

Ettersom alle mennesker er forskjellig ved at de har ulike preferanser, tanker om hva som er viktig i livet, forhold til fysisk aktivitet, sosiale egenskaper og væremåter, vil jeg anta at mange skoler opplever det som utfordrende å oppfylle formålet i kroppsøvningsfaget. Det stiller i det minste høye krav til skoler og lærere med tanke på hvor dyktige de er til å legge til rette for at undervisningen passer hver enkelt elev.

2.2 Kompetansemålene

Formålet til kroppsøvningsfaget tar for seg det generelle målet til faget, uansett klassetrinn. For å undersøke innholdet i faget mer spesifikt, må en se på kompetansemålene til hvert trinn. I dette tilfellet er det kompetansemålene på videregående skole som er aktuelle. Elevene jeg intervjuer forholder seg i hovedsak til kompetansemålene for elever i andre og tredje klasse, men for å få et helhetlig bilde av kompetansemålene vil jeg presentere kompetansemålene i videregående skole i sin

helhet. Dette gjør jeg fordi studien også omhandler elevenes tidligere erfaringer. Kompetansemålene på videregående skole omhandler i hovedsak idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil (Udir, 2015 s.3).

Når elevene starter med kroppsøvningsundervisning i første klasse på videregående skole er fokuset på regler, fair play og ferdigheter. Elevene skal i første klasse lære seg regler og praktisere dem i utvalgte idretter, de skal gjøre funksjonell bruk av ulike ferdigheter i idrettsaktivitetene og de skal beherske ulike elementer innen dans. I tillegg skal de praktisere fair play i idrettene og aktivitetene (Udir, 2015 s.6).

I friluftsliv er fokuset på å praktisere friluftsliv i det lokale naturmiljøet. Under temaet trening og livsstil kommer teoretisk kunnskap inn i bildet igjen da elevene i tillegg til å gjennomføre ulike øvelser, også skal planlegge dem. Elevene skal også ha kunnskap om faktorer som påvirker motivasjon til fysisk aktivitet. Det er videre vektlagt at elevene skal praktisere ulike treningsmetoder for å utvikle kroppen og ivareta helsen (Udir, 2015 s.6).

I kompetansemålene etter andre klasse er fair play og teoretisk kunnskap fortsatt lagt vekt på, men nå blir det større fokus på ferdigheter og trening. I tillegg til å praktisere fair play, skal elevene under temaet idrettsaktivitet nå også forbedre ferdighetene sine innen individuelle idretter, dans og andre aktiviteter. De skal også forbedre teknikk, taktikk og samspill i lagidretter. Elevene skal ikke lenger bare praktisere friluftsliv, de skal også bruke den som treningsarena. I temaet trening og livsstil fokuseres det på å utvikle kroppen, trene, forebygge skader og kunnskap om trening og skadeforebygging (Udir, 2015 s.7).

Der elevene i andre klasse skulle forbedre ferdighetene sine, skal de i tredje klasse vise ferdighetene sine i idrett, dans og andre aktiviteter. I tillegg skal de kunne vurdere sin egen kompetanse og hvordan de kan utvikle seg videre. I friluftsliv er fokuset nå på tur og elevene skal kunne planlegge og gjennomføre en tur ved bruk av kart og kompass. I trening og livsstil skal elevene praktisere aktiviteter som fremmer helse og kunne diskutere hvilke negative effekter trening kan ha. I tillegg skal elevene gjennomføre et egentreningsprogram som de også må planlegge og vurdere selv. Teoretisk kunnskap om trening er også vektlagt, da elevene skal kunne gjøre greie for hva trening kan gjøre for helsen (Udir, 2015 s. 7-8).

Målene elevene skal kunne nå i kroppsøvningsfaget omhandler altså å vise ferdigheter i ulike aktiviteter, utvikle ferdigheter, praktisere friluftsliv og andre aktiviteter, tilegne seg kunnskap om temaer innen fysisk aktivitet og helse, forbedre samspill i lagidrett, praktisere fair play og beherske dans. På hvert trinn er det viet 56 timer til kroppsøvningsundervisning (Udir, 2015 s.3). Etersom elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo, har jeg som kroppsøvningslærer erfart at 56 timer i året ofte ikke er tilstrekkelig for at alle elevene skal oppnå alle kompetansemålene. I tillegg vil mange av de 56 timene gå bort til dusjing, pauser og andre ting som ikke innebærer aktivitet. Det kan dermed vise seg at elevene ikke har tilstrekkelig med tid til å gå gjennom en god læringsprosess til hvert kompetansemål. En god læringsprosess innebærer å forstå ferdigheten, utvikle og forbedre ferdigheten, automatisere ferdigheten og generalisere ferdigheten (Forskning.no, 2009). I en klasse med 30 elever hvor det er store nivåforskjeller og elevene lærer i ulikt tempo, blir det kanskje vanskelig å forsikre seg om at alle elevene oppnår kompetansemålene?

2.3 Rammeplan for faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag

Selv om det står skrevet i formålet til kroppsøvningsfaget at det skal gi et utgangspunkt for mestring ut ifra egne forutsetninger, nevnes det ikke hvordan dette skal gjøres. Det står med andre ord ikke beskrevet hvordan faget skal tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Dette kan en derimot lese om i rammeplanen for faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag. I rammeplanen fremstår tilpasset opplæring som et sentralt tema og noe som nyutdannede lærere skal ha stort fokus på. Tilpasset opplæring skal være en del av alle fag i lærerutdanningen og ettersom alle barn har rett på likeverdig opplæring, må en legge vekt på tilpasset opplæring. Lærere skal derfor kunne ta i bruk kunnskap de har opparbeidet seg om elevene, til å legge til rette for tilpasset opplæring. Denne kunnskap omhandler blant annet elevenes evne til mestring, samhandling og deres læringsprosess. I tillegg til dette skal lærere i kroppsøvningsfaget kunne vurdere elevenes ulike forutsetninger og bruke dette som grunnlag for tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Når en leser formålet til kroppsøvingsfaget og kompetansemålene i faget, ser en at fysisk, psykisk og sosial helse er sentrale tema. På papiret skal faget være en del av elevenes utvikling sosialt, og det skal ha en innvirkning på deres helse. En kan så spørre om dette også er realiteten. Opplever elevene at faget har denne effekten?

For å få et bedre innblikk i hvilke effekter kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet kan ha på elevenes fysiske, psykiske og sosiale helse, vil jeg videre presentere forskning og annen litteratur som omhandler disse temaene.

2.4 Kroppsøvingsfaget, fysisk aktivitet og fysisk helse

I følge Helsedirektoratet (2016a) har fysisk aktivitet en rekke helsegevinster hvis en utøver det på regelmessig basis. For voksne anbefaler helsedirektoratet at de bør være fysisk aktive i moderat intensitet i minst 150 minutt per uke, eller 75 minutt i høy intensitet. For barn og unge anbefales 60 minutt med variert fysisk aktivitet hver dag, i både moderat og høy intensitet (Helsedirektoratet, 2016a). Elevene i videregående skole er hovedsakelig mellom 17-19 år gamle og vil derfor tilhøre gruppen som bør følge et av disse rådene om mengde og intensitet.

De fysiske helseeffektene av å opprettholde disse kravene vil blant omhandle opprettholdelse av god helse, forebygging av sykdom, god fysisk form, positiv effekt på hjertet og blodtrykk, styrket skjelett, utholdenhet, funksjon i nervesystemet, bedre muskelfunksjon, bedre svettefunksjon og positive effekter på hormonsystemet. (Helsedirektoratet 2016a; AICR 2016; Henriksson & Sundberg 2008; Bouchard, Blair & Haskell, 2012). Slike effekter, og mange flere, kan en lese om i mange ulike artikler, nettsteder og bøker. De positive effektene er mange og i følge Helsedirektoratet (2016a) foreligger det overbevisende dokumentasjon på helsegevinstene ved fysisk aktivitet. Kroppsøvingsfaget kan videre ses på som en bidragsyter til elevenes fysiske helse ettersom faget inneholder fysisk aktivitet.

Helseeffektene av fysisk aktivitet begrenser seg tilsynelatende ikke til fysisk helse, det finnes også store mengder litteratur som kan vise til positive effekter på psykisk helse. Videre presenteres derfor forskning som tar for seg effektene fysisk aktivitet kan ha på psykisk helse.

2.5 Kroppsøvningsfaget, fysisk aktivitet og psykisk helse

I følge Vingdal (2014) kan kroppsøvningsundervisningen bidra til bedre psykisk helse ved at god selvoppfatning i fysiske fag som kroppsøving, har positiv effekt på elevenes selvverd, psykiske helse og generelle velvære. I tillegg kan fysisk aktivitet, i følge Helsenorge.no (2014), ha positiv effekt på blant annet stress og livskvalitet.

Fedewa & Ahn (2011) har publisert en studie som kan underbygge en påstand om at fysisk aktivitet har positiv effekt på psykisk helse. I sin kvantitative studie har de foretatt en analyse av 73 publiserte og ikke-publiserte studier som omhandler fysisk aktivitet og barns psykiske helse. Studiene de analyserer er gjort i store deler av verden (Tyskland, Ungarn, Sør-Afrika, Sveits, Storbritannia, Brasil, Kina, Canada og Australia) og alderen på informantene varierer fra 3-17 år. Resultatene av studien indikerte at fysisk aktivitet har moderat positiv effekt på barn og ungdoms psykiske helse, men resultatene varierte mellom type psykiske helseproblemer. Fysisk aktivitet reduserte forekomsten av depresjon, posttraumatisk stresslidelse og emosjonelle forstyrrelser. I tillegg fant de at fysisk aktivitet hadde en signifikant effekt på å forsterke barns selvtillit og selvbylde. Når det gjelder type fysisk aktivitet viste resultatene av analysen at fokus på sirkeltrening, eller en kombinasjon av aerobic og styrketrening, var den mest effektive treningsmetoden for å redusere psykiske helseproblemer. I tillegg til dette viste resultatene at effekten var større dersom aktiviteten ble gjennomført sammen med kroppsøvningslærer eller andre spesialister innen fysisk aktivitet.

Stephens (1988) har også undersøkt om fysisk aktivitet kan ha en effekt på psykisk helse, men han gjennomførte en studie som tok for seg hele befolkningen, uansett alder. Stephens (1988) analyserer fire spørreundersøkelser som er besvart av til sammen 55975 personer i Canada og USA. Resultatene av analysen tilsier at fysisk aktivitet kan relateres til god psykisk helse uansett hvilket nivå av fysisk aktivitet en befinner seg på. Stephens (1988) presenterer tre mulige forklaringer for den positive sammenhengen mellom fysisk aktivitet og psykisk helse: 1) Fysisk aktivitet fører til god psykisk helse. 2) God psykisk helse inspirerer til å trene. 3) Både fysisk aktivitet og psykisk helse er relatert til en tredje variabel, som for eksempel kjønn, alder, sosioøkonomisk status eller generell fysisk helse. I sin analyse fant ikke Stephens

(1988) faktorer som støtter forklaring 2 og 3, men han fant bevis som støtter forklaring 1. Dette forklarer han med at de fleste respondentene svarer at de er fysisk aktive for å føle seg bedre psykisk og fysisk, eller for å koble av og redusere stress. I tillegg viste resultatet av analysen at de som driver med fysisk aktivitet er lykkeligere enn de som ikke gjør det.

Det finnes flere studier og forskningsprosjekter som har funnet positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og psykisk helse. Fox (1999) skriver i sin artikkel om fysisk aktivitets innflytelse på psykisk helse, at det finnes hundrevis av studier som sammen viser hvilket potensial fysisk aktivitet har for å bedre psykisk helse og livskvalitet. Fox (1999) henviser til forskning som viser at fysisk aktivitet kan ha positiv effekt på depresjon, angst, stress, velvære og humør. Effekten fysisk aktivitet har på depresjon støtter seg, i følge Fox (1999), på at mennesker som er fysisk aktive har mindre sannsynlighet for å bli deprimerte. Når det gjelder angst og stress indikerer forskningen som Fox (1999) henviser til, at fysisk aktivitet har moderat effekt på å redusere angst og stress gjennom aktiviteter som løping og andre kondisjonsaktiviteter. Subjektiv velvære og humør forbedres, i følge Fox (1999), gjennom at fysisk aktivitet gir energi og på denne måten produserer et mer positivt humør og at trening gjør at en føler seg bra. I følge Bailey (2006) kan forskning gjort på effektene av fysisk aktivitet, støtte en påstand om at en godt planlagt og godt gjennomført kroppsøvningsundervisning kan bidra til en forbedret psykisk helse blant barn og unge.

2.6 Kroppsøving, fysisk aktivitet og sosial helse

Hovdal (2015) har i sin masteroppgave studert sosiale interaksjoner i kroppsøvningsfaget. Hovdal (2015) gjennomførte en kvalitativ studie hvor han observerte og intervjuet åtte elever ved en ungdomsskole i Kristiansand. Hovdal (2015) benytter seg av teorier rundt mestringsstro, målorientering og selvoppfattelse for å karakterisere kroppsøvingselevene, for deretter å se om karakteristikken påvirker elevenes adferd, kognisjoner og affeksjoner.

I følge resultatene i studien, påvirker elevenes mestringsstro, antallet sosiale interaksjoner de har i kroppsøvningsundervisningen. De elevene som selv sa de hadde høy mestringsstro og var oppgaveorienterte, tok mer initiativ og var flinkere til å

inkludere de andre elevene. Dermed befant de seg oftere i situasjoner med sosial interaksjon med andre. De elevene som hadde lav mestringstro, hadde færre sosiale interaksjoner enn de med høy mestringstro ettersom de ikke oppsøkte situasjonene i like stor grad.

Bailey (2005) undersøker i sin artikkel hvilke utfall barn og unges deltakelse i kroppsøvningsfaget og idrett kan ha, spesielt med tanke på sosial inkludering. Bailey (2005) nevner at utvikling av grunnleggende fysisk kompetanse, slik som den kroppsøvningsundervisningen tilbyr, har en sterk effekt på selvtillit og aksept hos andre. Slike effekter kan, ifølge Bailey (2005), være nødvendige for å tilrettelegge for sosial inkludering. Utover dette vil kroppsøvningsundervisningen også kunne tilby muligheten til møte andre mennesker hvor en inntar ulike sosiale roller og dermed lærer sosiale ferdigheter. Å arbeide sammen i lag, som skaper samhold og situasjoner som fremmer samarbeid, og å erfare situasjoner og følelser som ikke er like tilgjengelig andre steder, er også faktorer som gjør kroppsøvningsundervisningen til en arena som fremmer sosial utvikling (Bailey, 2005).

For at kroppsøvningsundervisningen skal være en arena hvor elevene kan oppleve positive effekter på deres sosiale helse, er lærerens kvaliteter og undervisningsmetoder, i følge Bailey (2005), sentrale faktorer. Dette fordi lærerens kvaliteter påvirker elevenes oppfatninger av faget, som igjen påvirker i hvilken grad de drar nytte av faget med tanke på sosial utvikling og helse. Bailey (2005) nevner også at fordelene ved regelmessig aktivitet gjelder spesielt for barn og unge med læringsvansker, dårlig selvtillit eller andre problemer. I en annen artikkel betegner Bailey (2006) kroppsøvningsundervisningen som en god arena for sosial utvikling ettersom sosiale interaksjoner ofte oppstår naturlig når elevene møtes, men også gjennom innholdet i undervisningen. Videre hevder Bailey (2006) at en godt strukturert og presentert kroppsøvningsundervisning, kan bidra til å utvikle sosial kompetanse og i tillegg motvirke antisosial adferd.

Ut ifra forskningen som er presentert kan det se ut til at kroppsøvningsfaget kan ha en effekt på både fysisk, psykisk og sosial helse. Med tanke på fysisk og psykisk helse kan kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet generelt bidra til å bedre både den fysiske og psykiske helsen. Helsegevinstene kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet kan ha på

fysisk helse er blant annet et styrket immunforsvar, bedre funksjon i nervesystemet, bedre muskelfunksjon og et sterkere skjellet. Helsegevinstene med tanke på psykisk helse omhandler redusert forekomst av depresjon, posttraumatisk stresslidelse og emosjonelle forstyrrelser. I tillegg til å ha positive effekter på selvbilde og selvtilit. Med tanke på sosial helse viser forskningen at kroppsøvingsundervisningen er en arena som kan bidra til elevenes sosiale utvikling gjennom de ulike situasjonene elevene befinner seg i. De ulike situasjonene, som er unike for kroppsøvingsfaget, gjør at elevene inntar nye roller og lærer nye sosiale ferdigheter som bidrar til deres sosiale utvikling. I hvilken grad og hvor hyppig elevene deltar i kroppsøvingsundervisning kan også ha innvirkning på elevenes sosiale helse. Ut ifra Hovdals (2015) funn er det kanskje viktig at elevene opplever mestring i kroppsøvingsfaget for å utvikle sosial kompetanse, ettersom de elevene med høy mestringstro har flere sosiale interaksjoner enn de med lav mestringstro. I tillegg ser det ut til at lærerens kvaliteter også er sentralt for at elevene skal oppleve kroppsøvingsfaget som en positiv arena for deres sosiale helse.

2.7 Kjennetegn på elever som mistrives i kroppsøvingsfaget

Einseth (2015) har i sin masteroppgave undersøkt trivselen hos elever som kan være utsatt for mistrivsel og hvilke faktorer som påvirker elevenes trivsel. Studien baserer seg på intervju av syv elever som går på videregående skole. I denne studien viser Einseth (2015) hvilke faktorer som kan indikere mistrivsel blant elevene. Høyt fravær, dårlig innstilling og lav motivasjon er de faktorene Einseth (2015) peker ut som kjennetegn på mistrivsel blant elevene. For å motvirke faktorer som skaper mistrivsel er det, i følge Einseth (2015), sentralt at elevene føler seg sett av læreren i tillegg til sosiale relasjoner mellom lærer og medelever.

Säfvenbom, Haugen & Bulie (2014) har i sin studie samlet inn data om holdninger til kroppsøvingsfaget og motivasjon blant elever på ungdomsskolen og videregående skole. Studien søkte videre å undersøke forholdet mellom deltakelse i fritidsaktiviteter og motivasjon i kroppsøvingsfaget. Et av funnene i denne studien kan benyttes som kjennetegn på elever som mistrives i kroppsøvingsfaget, nemlig at de i mindre grad deltar i idrettsaktivitet på fritiden (Säfvenbom et.al, 2014). I tillegg viste resultatene at

43% av elevene ikke var fornøyd med måten kroppsøvingfaget undervises på og at jenter mistrives i større grad i faget enn gutter.

De elevene som opplever kroppsøvingfaget som vanskelig benytter seg, i følge Hagen, Aune & Lyngstad (2014), av skjuleteknikker for å skjule det de opplever som vanskelig i undervisningen. Slik jeg tolker det kan dermed mistrivsel også identifiseres ved å se på elevenes oppførsel i undervisningen. Eksempler på disse skjuleteknikkene er blant annet å lage unnskyldninger, unngå involvering og å opptre passivt i aktivitetene. Hagen et.al (2014) nevner at bruk av disse skjuleteknikkene ikke fordrer progresjon i faget og at det har negative konsekvenser for elevenes bevegelsesglede. På bakgrunn av dette konkluderer Hagen et.al (2014) med at blant annet frykt for å dumme seg ut og ikke prestere godt nok, bør motvirkes i kroppsøvingfaget.

Basert på forskningen presentert ovenfor ser det ut til at høyt fravær, dårlig innstilling, lav motivasjon, manglende deltakelse i idrettsaktivitet på fritiden og bruk av skjuleteknikker er ulike kjennetegn på elever som mistrives i kroppsøvingfaget.

På den andre siden finnes det også ulike kjennetegn som kan identifisere de elevene som trives i kroppsøvingfaget. Einseth (2015) referer i denne sammenheng til Hansen (2005) og utdyper videre at de elevene som trives i kroppsøvingfaget vurderer seg selv som flinke, har en positiv selvoppfatning i faget, har positivt syn på prestasjon i idrett og deltar i idrettsaktivitet på fritiden. Når det gjelder de elevene som driver med idrett på fritiden har disse også, i følge Walseth, Aartun & Engelsrud (2015), et fortrinn i kroppsøvingundervisningen.

2.8 Noen kritiske kommentarer til studier på forskningsfeltet

Forskningen viste at kroppsøvingundervisningen er en arena som byr på mange sosiale interaksjoner, sosial inkludering, nye situasjoner, nye følelser og fysisk utvikling, som er viktig for elevenes sosiale helse (Bailey, 2005; Bailey, 2006; Hovdal, 2015). Utfallet av dette vil, i følge Hovdal (2015), være avhengig av deres mestringstro, ettersom elever med høy mestringstro oppsøker flere interaksjoner, er

flinkere til å inkludere andre og oppsøker flere situasjoner. Sosial sammenligning kan også være en sentral del av elevenes sosiale utvikling. I følge Rishovd (2013) vil elevenes selvoppfatning kunne bli lavere av å delta i kroppsøvningsundervisning, hvis de ser på seg selv som en av de svakeste deltakerne i kroppsøvningsfaget. En elev som ser på seg selv som svakest i klassen, vil kanskje ikke ha like høy mestringstro som andre og dermed ikke delta i så mange sosiale interaksjoner i kroppsøvningsundervisningen.

Når det gjelder fysisk aktivitet og fysisk helse finnes det lite eller ingen forskning, som jeg kan finne, som vil påstå at fysisk aktivitet har negative konsekvenser for fysisk helse hvis en ser bort fra ulykker eller skader som oppstår under aktivitet. En realitet som likevel kan være problematisk med tanke på kroppsøvningsfagets effekt på fysisk helse, er at elevene kun har kroppsøvningsundervisning én gang i uken. Av erfaring vet jeg at en dobbeltime med kroppsøvningsundervisning ofte ikke gir mer enn 60 minutter aktivitet ettersom mye tid går bort til dusjing, omklodning, gjennomgang av aktiviteter og slike ting. Hvis en forholder seg til helsedirektoratets anbefalinger for barn og unge (Helsedirektoratet, 2016a), vil dette kun utgjøre 1/7 av behovet til elevene. En person som kun oppfyller 1/7 av anbefalingene til helsedirektoratet, vil kanskje ikke oppnå særlig mange positive helseeffekter av fysisk aktivitet.

En skal altså være forsiktig med å utnevne kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet som en universell medisin for fysisk, psykisk og sosial helse. Det ser likevel ut til at en, til en viss grad, kan stole på forskning som viser at kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet har positive effekter på disse helseaspektene. Det finnes likevel noen kriterier som virker å være sentrale for at de positive effektene skal oppstå. For at effektene skal være positive på psykisk helse, må undervisningen individualiseres og interessere alle elevene. Når det gjelder effektene på fysisk helse må kanskje elevene her ha kroppsøvningsundervisning oftere for at de positive effektene skal oppstå, ettersom anbefalingene til helsedirektoratet omhandler å være i fysisk aktivitet i mye større grad enn hva skolen tilbyr. For at effektene skal være positive på sosial helse må forhold som kan ha negativ effekt på sosial sammenligning fjernes, slik at eleven ikke mister sin mestringstro og dermed ikke deltar i sosiale interaksjoner. Skolen og lærernes evne til å legge til rette for slike forhold vil dermed kunne vise seg å være sentrale.

3. Metode

Dette kapitlet vil omhandle de metodiske overveielser jeg har gjort i min oppgave. Kapitlet vil beskrive prosessen jeg har vært gjennom fra jeg møtte elevene som skulle delta i studien i Oktober 2016, intervjuet dem i Januar 2017, transkriberte materialet etter intervjuene og frem til jeg startet å analysere datamaterialet i sin helhet. For å beskrive prosessen benytter jeg relevant litteratur og knytter den opp mot min egen fremgangsmåte.

3.1 Intervju som metode

I min studie er jeg ute etter elevenes opplevelser og erfaringer i kroppsøvningsfaget. Jeg vil høre deres skildringer av hvordan de opplevde kroppsøvningsfaget tidligere, og hvilke mulige endringer som har skjedd etter de har deltatt i tilpasset undervisning. Kvale (2001) bruker en metafor hvor forskeren er en gruvearbeider for å beskrive intervju som forskning. Forskeren er her en gruvearbeider som skal hente verdifull informasjon fra graven (deltakeren). Deltakeren innehar gullkorn i form meninger og erfaringer som forskeren skal grave frem uten å stille ledende spørsmål. I mitt tilfelle vil dette innebære å arbeide i en gruve som har erfaringer og tanker rundt kroppsøvningsfaget. I hvert intervju vil jeg undersøke de unike gullgruvene som disse elevene er, for så å tolke svarene deres samtidig som jeg har den teoretiske forankringen i bakhodet. I det deltakerne forteller om sine erfaringer, skal jeg altså forsøke å finne gullkorn i deltakernes fremstillinger som jeg kan bruke i analysen.

For å grave frem gullkornene elevene besitter, har jeg utarbeidet en intervjuguide. Denne intervjuguiden består av ulike tema jeg vil belyse og for hvert tema har jeg forberedt en rekke åpne spørsmål. En slik intervjuguide vil, i følge Christensen, Nielsen & Schmidt (2011), betegnes som en semi-strukturert intervjuguide. I et semi-strukturert intervju stiller forskeren, i følge Christensen, Nielsen & Schmidt (2011), åpne spørsmål som skal belyse emnet i prosjektet. Dette skal føre til at deltakeren med egne ord svarer på spørsmålene og forskeren kan stille utdypende spørsmål på bakgrunn av deres svar (Christensen et al., 2011). I et semi-strukturert intervju vil deltakerens svar bestemme intervjuets tempo og det er derfor forskerens ansvar å se til at alle emner blir belyst. Denne formen for intervju kan også betegnes som dybdeintervju (Tjora, 2012).

I følge Widerberg (2001) er det å benytte seg av møtet mellom forskeren og deltakeren, formålet i et kvalitativt intervju og derfor er det lite hensiktsmessig å benytte seg av et standardisert intervju hvor en følger intervjuguiden slavisk uten å stille oppfølgingsspørsmål. Ved å stille åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål håper jeg deltakeren vil gi mer utfyllende svar rundt sine holdninger, erfaringer og opplevelser knyttet til kroppsøvningsfaget som kan gi meg et bedre grunnlag for å svare på problemstillingen. Det er altså deltakerens subjektive meninger og holdninger jeg er ute etter å lytte til. I følge Tjora (2012), er det nettopp i slike intervjuer en fokuserer på deltakernes subjektivitet.

3.2 Kriterier for utvalget

I en kvalitativ forskningsstudie er det sentralt å intervjuere deltakere som kan gi mest mulig relevant informasjon om temaene som skal belyses (Leseth & Tellmann, 2014). Dette støtter Repstad (2009) og fremmer det at deltakerne sitter på relevant informasjon som hovedkriteriet for utvalget. På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig å strategisk velge ut deltakere til studien. I følge Thagaard (2013) vil et strategisk utvalg innebære å velge ut deltakere som innehar den kunnskapen jeg er ute etter og som kan bidra til å svare på min problemstilling. Ettersom min studie omhandler elever som deltar i tilpasset undervisning i kroppsøvningsfaget, var det sentralt å innhente deltakere som besitter kunnskaper og erfaringer innen tilpasset undervisning. I tillegg til dette ville jeg intervjuere elever som også har erfaringer fra ordinær undervisning slik at de hadde grunnlag for å sammenligne erfaringene de hadde fra de ulike undervisningsformene. Derfor var kriteriene som lå til grunn for utvelgelsen av deltakere i denne studien følgende:

- Elever som deltar i kroppsøvningsundervisning
- Elever som har tilpasset undervisning i kroppsøvningsfaget
- Elever som har erfaringer fra ordinær undervisning i kroppsøvningsfaget tidligere

Jeg følte dette var de tre kriteriene som var mest nødvendig å sette. Jeg ville ikke sette flere kriterier ettersom jeg måtte forhøre meg med skoler om de var villige til å introdusere meg for en elevgruppe og samarbeide med meg og mitt prosjekt. Jeg sendte mail til en skole jeg hadde kjennskap til fra før, og som jeg visste hadde et tilbud om tilpasset undervisning i kroppsøvningsfaget. I følge Widerberg (2011) vil det være hensiktsmessig å benytte seg av kontakter når en søker etter deltakere til studien. Derfor tok jeg kontakt med avdelingsleder for idrett og kroppsøving ved skolen, som jeg kjente fra før. Denne skolen var villig til å samarbeide med meg og jeg fikk introdusere meg selv for de elevene som hadde tilpasset undervisning i kroppsøvningsfaget. Ettersom jeg ikke hadde lyktes i å få innpass hos andre skoler, var det viktig for meg å rekruttere så mange deltakere som mulig på denne skolen.

Etter å ha pratet med alle elevene i klassen som var på skolen den dagen, sa åtte elever seg villige til å delta i studien. I følge Kvale, Brinkmann, Andersson & Rygge (2009) skal en intervju så mange personer en trenger for å kunne svare på problemstillingen. Videre nevner Repstad (2009) at utvalget skal være bredt sammensatt. I tidligere samtaler med veileder kom vi frem til at jeg måtte ha minst seks deltakere, men helst ti. Ettersom jeg nå hadde fått innpass hos en skole og i tillegg kommet i kontakt med deltakere som var villige til å delta i studien, så jeg på åtte deltakere som tilstrekkelig. Jeg avsluttet derfor søket etter deltakere da disse åtte sa seg enige i å delta. Det hadde vært ønskelig med fire gutter og fire jenter, men elevene i denne gruppen bestod av syv jenter og én gutt. Selv om kjønnsfordeling blant deltakerne er skjev, ser jeg på gruppen som bredt sammensatt og variert på bakgrunn av deres erfaringer, holdninger og opplevelser i kroppsøvningsfaget. Dette var i tillegg viktigere for meg enn kjønnsfordeling.

3.3 Konstruksjon av intervjuguide

I følge Kvale et.al (2009) har intervju spørsmålene en tematisk og en dynamisk dimensjon. I min intervjuguide er temaet for intervjuet kroppsøvningsfaget, tilpasset undervisning, helseeffekter av faget og fagets innvirkning på elevenes sosiale utvikling. Dette utgjør dermed den tematiske dimensjonen. Den dynamiske dimensjonen omhandler, i følge Kvale et al. (2009), hvordan spørsmålene er formulert

og om de åpner for en tillitsfull kommunikasjon der deltakeren føler seg trygg på forskeren og føler han/hun kan snakke åpent rundt temaene i prosessen. For at den dynamiske dimensjonen i min guide skulle være best mulig, startet jeg med enkle spørsmål om elevenes alder, hvor de bor og hva de liker å gjøre på fritiden. Deretter bevegde jeg meg inn på mer vanskelige spørsmål som omhandlet deres forhold til fysisk aktivitet, tidligere erfaringer av kroppsøvningsfaget og hva de så på som vanskelig i faget. Dette gjorde jeg for å kunne ha muligheten til å bygge tillit hos deltakerne før jeg stilte spørsmål som kunne oppleves som vanskelige og personlige.

Selv er jeg utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag og har mye erfaring fra faget som elev, og en del erfaring som lærer. Dette vil, i følge Leseth & Tellmann (2014), kunne være en viktig inspirasjonskilde for hvilke spørsmål jeg stiller. Noe det også var. Jeg har selv ofte vært i situasjoner der jeg reflekterer rundt mitt forhold til faget, hvilken innvirkning det kan ha på meg, hvorvidt jeg trives og hva jeg får ut av det. I tillegg har jeg måtte reflektert over hvilken innvirkning den undervisningen jeg presenterer som lærer, har på elevene jeg underviser. Disse erfaringene brukte jeg til å forsikre meg best mulig om at spørsmålene var utformet slik at jeg selv ville være komfortabel med å svare på dem. Samtidig ville jeg legge fra meg mine personlige forestillinger om hva kroppsøvningsfaget innebærer og stille med blanke ark til intervjuprosessen. I følge Leseth & Tellmann (2014) vil dette kunne betegnes som en induktiv tilnærming. Ettersom en ved å stille med blanke ark har et bedre utgangspunkt til å stille åpne spørsmål og være åpen for ulike forklaringer og holdninger rundt fenomenet. Det var nettopp dette jeg ville oppnå med intervjuet, at deltakerens ord skulle bidra til å svare på problemstillingen, uten at jeg stilte spørsmål som førte til at jeg fant ut av det jeg trodde jeg ville finne ut av.

Intervjuguiden skulle føre til at deltakerens svar og fortolkninger kunne gi ny teori rundt temaet. Dette er, i følge Leseth & Tellmann (2014), en teorigenererende fremgangsmåte. Dette var ikke en fremgangsmåte jeg planla å benytte meg av, men jeg ser i ettertid at det var noe lignende jeg endte opp med å gjøre. Intervjuguiden som ble brukt inneholder 9 hovedkategorier og totalt 58 spørsmål. Intervjuguiden kan ses i sin helhet i vedlegg Nr. 1.

3.4 Forberedelse til datainnsamling

Etter å ha konstruert intervjuguiden og, i samarbeid med skolen og elevene, planlagt når intervjuene skulle skje, begynte jeg å planlegge hvordan jeg ville samle inn data. Det første en må gjøre er å søke om godkjenning av forskningsprosjektet. Jeg sendte derfor intervjuguiden og en beskrivelse av prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette gjorde jeg ettersom alle som samler inn, registrerer og lagrer personopplysninger må melde dette til NSD (Danielsen, 2013). Prosjektet ble godkjent og bekreftelsen fra NSD kan ses i vedlegg nr. 4. Det jeg trengte for å gjennomføre intervjuet var en båndopptaker for å kunne transkribere intervjuet og et sted å gjennomføre intervjuet på. Jeg har en båndopptaker tilgjengelig som jeg testet og forsikret meg om at hadde god lyd hvor jeg hørte hva som blir sagt, noe som, i følge Kvale (2001), er nødvendig. I samarbeid med skolen fikk jeg gjennomføre intervjuene i et klasserom som befant seg ved siden av idrettsanlegget på skolen. Før jeg møtte elevene til intervju lagde jeg også et informert samtykke som elevene skulle skrive under på (vedlegg nummer 3). For de elevene som var under 18 år, måtte foreldrene/foresatte også skrive under på samtykket. Dette dokumentet kan ses i sin helhet i vedlegg nummer 2.

Forberedelsene mine gjorde at jeg følte meg i stand til å gjennomføre intervjuene på en god måte, spesielt etter nøye gjennomgang av intervjuguiden. Jeg mener derfor at mine forberedelser og planlegging av intervjusituasjonen ga gode intervju hvor jeg i stor grad innhentet den kunnskapen jeg ønsket. Kvale (2001) nevner at dette er sentralt i planleggingen av studiet og at en i tillegg bør tenke på blant annet intervjuing, transkribering og analysering i planleggingsarbeidet. Jeg har gjennomført intervju tidligere og har gjort meg erfaringer rundt prosessen. Det jeg hovedsakelig tenkte på i planleggingen med tanke på intervjuing, var å kunne skape en komfortabel atmosfære for deltakerne. I et forsøk på å forsikre meg om dette møtte jeg alle elevene og introduserte meg for dem i god tid før intervjuene skulle finne sted. I tillegg syntes jeg klasserommet vi gjennomførte intervjuene i, hjalp i å skape en komfortabel atmosfære. Planleggingen av transkribering var ikke noe jeg tenkte mye på utover det at jeg skulle ha en båndopptaker, men jeg planla også at jeg skulle være forsiktig med å avbryte deltakerne hvis jeg ville stille oppfølgingsspørsmål, ettersom jeg trodde dette ville gjøre transkriberingen enklere å lese. Når det gjelder å planlegge i forhold

til analysen valgte jeg å bruke mest tid rundt spørsmålene som var mest relevante for å svare på problemstillingen. I tillegg var jeg nøye på å stille oppfølgingsspørsmål hvis deltakerne selv skulle komme inn på relevante tema uten at jeg hadde stilt spørsmål direkte forbundet med disse.

3.4.1 Pilotintervju

I følge Krumsvik (2013) kan det være hensiktsmessig å gjennomføre en pilotstudie for å styrke reliabiliteten til forskningen. En pilotstudie innebærer å gjennomføre et ”test”-intervju før en gjennomfører intervjuene som skal bli datamaterialet (Kvale et al, 2009). Denne prosessen skal, i følge Kvale et.al (2009), gjøre meg som forsker i bedre stand til å gjennomføre intervjuene.

Som en del av forberedelsene gjennomførte jeg derfor et pilotintervju. For å gjøre dette kontaktet jeg en tidligere medstudent som har erfaring som kroppsøvlingslærer. Jeg ville helst intervju en person som går på videregående skole og deltar i kroppsøvlingsundervisningen, men det lot seg ikke gjøre. Denne prosessen ga meg trening i intervjusituasjonen og jeg ble bedre kjent med intervjuguiden min. I pilotintervjuet fikk jeg også erfare hvordan gangen i intervjuet kunne se ut og om det var hensiktsmessig å endre/flytte noen av temaene. Jeg endte opp med å beholde det meste fra den originale intervjuguiden ettersom jeg opplevde at pilotintervjuet hadde god flyt og det følte naturlig å ta opp nye tema i samtalen. Jeg endret likevel på rekkefølgen av noen av spørsmålene innad i de ulike temaene. Dette gjorde jeg fordi jeg mente dette kunne gjøre progresjonen i de ulike temaene enda bedre.

Jeg opplevde pilotintervjuet som lærerikt og hensiktsmessig i forhold til forberedelse. Jeg følte dette ga meg en følelse av å være bedre forberedt til å intervju elevene. Pilotintervjuet gjorde meg i stand til å forberede mulige oppfølgingsspørsmål i hvert tema og ha en viss formening om hvordan oppfølgingsspørsmålene kunne skape gode og utdypende svar. I tillegg fikk jeg erfare hvordan oppbygningen av intervjuguiden påvirket intervjuets gang og rytme. I løpet av pilotintervjuet merket jeg også at jeg noen ganger avbrøt deltakeren før han var ferdig med å svare på spørsmålet. Da jeg trodde deltakeren var ferdig, satt han egentlig å tenkte seg om. Dette tok jeg med meg

og da jeg intervjuet elevene var jeg påpasselig med å gi de god tid til å svare på spørsmålene og ikke avbryte de før de hadde fått tenkt seg om ytterligere.

3.5 Datainnsamlingsprosessen

Jeg møtte, som nevnt tidligere, deltakerne i et klasserom ved idrettsanlegget for å gjennomføre intervjuene. Klasserommet vi fikk låne hadde vinduer ut mot skolegården og hadde generelt mye innsyn. Jeg trakk derfor for gardinene på enkelte vinduer slik at forbigående ikke kunne se inn. Rommet var ganske stort og det sto mange pulter og stoler på rommet. Jeg ryddet vekk stoler og pulter som var i veien og satt opp en pult og to stoler ved den ene veggen. Det var på denne pulten vi skulle gjennomføre intervjuet. Jeg satt opp stolene slik at jeg hadde en komfortabel avstand til deltakeren, samtidig som vi satt nære nok til kunne føre en normal samtale. Det var en vanlig skoledag for elevene, så vi hadde ikke så god tid til å bli enda bedre kjent før jeg startet intervjuet. Jeg startet likevel en samtale med hver deltaker før jeg satt i gang med intervjuet.

Åpningssamtalen kunne omhandle litt forskjellig. For eksempel la jeg merke til at den ene deltakeren hadde på seg en t-skjorte som illustrerte et band jeg også hører på. Jeg pratet derfor litt om musikk med denne deltakeren. Jeg forsøkte å få til slike samtaler med alle deltakerne for å få bedre kontakt med de og skape en atmosfære som bygget tillit. Kvale (2001) betegner dette som en trygg atmosfære, hvor det etableres tillitsforhold mellom meg og deltakeren. Etter denne samtalen satte vi oss ned ved pulten og jeg ga beskjed om at jeg satt på båndopptakeren. I tillegg passet jeg på å prate med deltakerne om intervjuet etter det var avsluttet. I denne samtalen benyttet jeg anledningen til å takke for oppmerksomheten, skryte av deres evne til å svare på spørsmålene og spørre om hvordan de følte det hadde gått. Dette var et forsøk på å avslutte med en positiv samtale og gi deltakerne en god følelse etter intervjuet var ferdig. Mitt håp var at deltakerne dermed skulle prate om intervjuet på en positiv måte til de andre, hvis de skulle spørre. I de aller fleste intervjuene følte jeg at jeg fikk svar som overgikk mine forventninger av deltakerne.

De fleste ga svært åpne og solide beskrivelser rundt sine erfaringer med kroppsøvingfaget. Jeg stilte relativt mange oppfølgings spørsmål til deltakerne, så det hendte noen ganger at vi pratet om samme tema to ganger, men dette vil jeg betrakte som positivt for datamaterialet ettersom dette ofte ga mer utfyllende svar. Et par av elevene var litt mer forsiktige enn andre og ga ikke så veldig utfyllende svar. Jeg forsøkte da å stille åpne oppfølgings spørsmål på forskjellige måter, men det var vanskelig å få disse deltakerne til å gi utfyllende svar på alle spørsmål. Likevel dukket det opp spørsmål som tydelig engasjerte disse deltakerne også, så mange av spørsmål ble besvart med lengre svar. Totalt sett virket deltakerne å være komfortable med å svare på alle spørsmålene og de fleste fikk til å gi utfyllende svar. Både om skole, helse, deres sosiale egenskaper og kroppsøvingfaget. Dette førte til at jeg fikk samlet inn gode data som inneholdt den kunnskapen jeg var ute etter. Intervjuene varte i 45-60 minutt. I følge Tjora (2012) er dette en god tidsmessig ramme å forholde seg til ettersom en i dette tidsrommet kan «snakke rundt grøten» samtidig som intervjuet ikke holder på så lenge at deltakerne slites ut.

3.6 Etterarbeid og transkribering

Som nevnt tidligere brukte jeg båndopptaker for å ta opp intervjuene og senere bruke opptakene i transkripsjon, noe Kvale (2001) nevner som det første kravet til å gjennomføre en transkripsjon. Båndopptakeren min og stedet jeg gjennomførte intervjuene på, ga opptak med god lyd slik at jeg hørte hva deltakerne sa. At det er god lyd og at det er mulig å høre hva som blir sagt i opptakene er, i følge Kvale (2001), det andre kravet til å gjennomføre en god transkripsjon. Selve transkripsjonene gjennomførte jeg ved å ta på meg hodetelefoner og starte opptaket i 3-4 sekunder, før jeg stoppet opptaket for å skrive ned det som ble sagt. I første omgang skrev jeg ned alt som ble sagt i intervjuene, inkludert repetisjoner, pauser, latter og ”eeh”- lyder. Etter å ha transkribert intervjuene, startet jeg opptaket på nytt og leste det jeg hadde skrevet mens jeg hørte på opptakene for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg alt. Deretter gikk jeg gjennom transkriberingene for å renskrive.

I denne prosessen fjernet jeg latter, repetisjoner og ”eeh” – lyder, slik at samtalen fremsto i en mer skriftlig form. Kvale (2001) nevner at dette gjør intervjuene bedre

egnet til analyse. Deltakerne i mine intervju formulerte seg for det meste tydelig og hadde konkrete uttalelser. Likevel omformulerte jeg og kortet ned på enkelte uttalelser i de fleste intervju. Kvale (2001) nevner at dette kan være greit å gjøre når transkriberingene skal gi et generelt inntrykk av deltakernes holdninger, erfaringer og tanker knyttet til kroppsøvningsfaget. Derfor er det, i følge Kvale (2001), ikke nødvendig å ha ordrette transkripsjoner som inkluderer latter, repetisjoner og ”eeh” – lyder, ettersom de ikke sier noe om deltakerne forhold til kroppsøvningsfaget og andre tema som tas opp i problemstillingen.

3.7 Analysemetoder

I min analyseprosess har jeg brukt to typer analysemetoder; meningskategorisering og narrativ strukturering. Jeg startet prosessen med å lese gjennom transkripsjonene og markere ting jeg mente var relevant med tanke på problemstillingen, for så etterhvert å plassere de i ulike kategorier. En slik prosess er det Nilsen (2012) betegner som åpen koding. Eksempel på kategorier jeg benyttet er følgende: ”dårlige erfaringer fra kroppsøvningsfaget”, ”gode erfaringer fra kroppsøvningsfaget” ”måloppnåelse”, ”Aktiv på fritiden”, ”ikke aktiv på fritiden”, ”gode holdninger”, ”dårlige holdninger”, ”opplevelser av det nye opplegget”, ”ting som var bedre før”, ”ting som er bedre nå”, ”fysisk helse”, ”psykisk helse”, ”sosial helse”. For at denne prosessen skulle bli mer ryddig og oversiktlig, brukte jeg programmet HYPERresearch. Dette er et dataprogram som brukes til koding og kategorisering av kvalitative data. Jeg lagde slike kategorier fordi jeg hadde et inntrykk av at alle deltakerne kunne plasseres under disse.

I en slik prosess, der intervjuene kategoriseres i koder, skjer selve meningskategoriseringen (Kvale, 2001). Denne prosessen skal videre indikere om det er forekomst av et fenomen eller ikke. Gjennom meningskategoriseringen kunne jeg etter hvert se likheter og ulikheter blant deltakernes uttalelser, som videre gjorde at jeg kunne se forekomsten av de ulike fenomenene. De fleste deltakerne uttalte at de hadde dårlige erfaringer fra kroppsøvningsfaget tidligere, som for eksempel at de følte seg utrygge. I tilpasset undervisning hadde dette endret seg til at de nå hadde gode erfaringer fra kroppsøvningsfaget og flere påpekte at de følte seg trygge i den tilpassede opplæringen. I tillegg hadde flere av elevenes holdninger endret seg. Blant

annet uttalte flere elever at de tidligere gruet seg til å ha kroppsøvningsundervisning, men nå kunne de glede seg til det. Dette åpnet for at jeg kunne sitte igjen med noen få kategorier, som Nilsen (2012) skriver er målet med å utarbeide kategorier. I starten var kategoriene kun gjentakelser av hva deltakerne hadde sagt, men etter å ha sett på deres uttalelser rundt kroppsøvningsfaget, fritid, holdninger og det nye opplegget kunne jeg begynne å se sammenhenger mellom hvorfor de nå trivdes bedre i kroppsøvningsundervisningen og hvorfor holdningene hadde endret seg. Derfor lagde jeg sammendrag av hver deltaker der jeg skrev hva de hadde beskrevet som sine tidligere erfaringer i kroppsøvningsfaget, om de var aktive på fritiden, hva de tenker om kroppsøvningsfaget nå, tanker rundt helse og hva som ser ut til å være grunnen til den eventuelle holdningsendringen.

Et slikt sammendrag er det Kvale (2001) betegner som narrativ strukturering, der en utvikler narrativ til fortellingene deltakerne gir. I følge Kvale (2001) forsøker narrativ strukturering å få frem meningen med teksten ved hjelp av en tidsmessig og sosial organisering av den. I narrativ strukturering fokuserer en på å utvikle narrativ til fortellingene som deltakeren forteller. En kan også bruke narrativ strukturering til å skape en sammenhengende historie ut fra enkeltuttalelser i intervjuet (Kvale, 2001). Etter å ha konstruert narrativ til hver deltaker kunne jeg begynne å se om det var noen likheter i bakgrunnen for elevenes holdningsendringer og om det var flere som i dag fikk mer ut av kroppsøvningsundervisningen enn tidligere. Det å se likheter og forskjeller blant deltakerne innen slike tema gjorde at jeg kunne begynne å se antydninger til et svar på problemstillingen. Det var først etter å ha brukt kategoriene mine til å lage profiler av deltakerne jeg begynte å se essensen i materialet mitt. Dette åpnet også for at jeg i analysen kunne se om trygghet hadde en mulig betydning for elevenes holdningsendringer og om læreren hadde betydning for deres måloppnåelse.

3.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

En kvalitativ studie søker å få en dypere forståelse for ulike fenomen som observeres i sine naturlige omgivelser. Dette gjør at en kvalitativ studie kan hjelpe oss å forstå en situasjon, som for eksempel elevenes opplevelser av tilpasset opplæring. (Golafshani, 2003). For å forsikre meg om at min analyse representerer virkeligheten og faktisk måler det den skal måle, må jeg rette et kritisk blikk mot min egen forskning for å

kvalitetssikre den (Kvale et.al, 2009). For å kvalitetssikre studien vil jeg videre diskutere studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.8.1 Reliabilitet

Gjennom denne prosessen har jeg forsøkt å opprettholde min nøytralitet på best mulig måte. Intervjuguiden har blitt utformet nøye og jeg har etterstrebet å konstruere en intervjuguide uten ledende spørsmål. Dette har i tillegg vært et fokus i hvert intervju med tanke på oppfølgingsspørsmål. Videre har jeg brukt mine tidligere erfaringer og den kunnskapen jeg besitter innen temaet som en ressurs. I følge Tjora (2012, S. 203) vil kunnskapen forskeren besitter være en ressurs til forskningen, men hvordan den brukes i en analyse må gjøres eksplisitt. Dette har jeg gjort ved å presentere tidligere forskning og teori på feltet tidligere i oppgaven.

Videre skriver Tjora (2012) at den kunnskapen jeg besitter vil være en fordel, men kan også være en ulempe hvis dette gjør at en møter intervjuene med for mange forutinntattheter. Med tanke på mine forutinntattheter har jeg kvalitetssikret mitt intervju ved å kontakte utenforstående for å kunne belyse eventuelle forutinntattheter. Dette gjorde jeg ved å presentere intervjuguiden til personer som ikke besitter mye kunnskap på feltet, for så å be om en tilbakemelding angående dette.

For at leseren skal forstå hva som er deltakernes stemme i analysen, og hva som er mine tolkninger, har jeg forsøkt å vise dette tydelig. Dette gjøres ved å vise deltakernes direkte sitater i hermetegn og kursiv skrift. Videre referer jeg til deltakerne og deres pseudonymer der jeg diskuterer deres utsagn uten å sette dem i kursiv. Dette nevner Tjora (2012) som viktig for å styrke studiens reliabilitet.

I metodekapitlet har jeg i tillegg vist hvordan jeg forberedte meg til intervjuet og hvordan jeg valgte deltakere. I følge Tjora (2012) vil dette også bidra til å styrke studiens reliabilitet. Tjora (2012) nevner videre at en bør nevne hvilke relasjoner det er mellom meg som forsker og mine deltakere. Jeg hadde ingen kjennskap til deltakerne fra før og jeg møtte de første gang da jeg spurte om de ville delta i studien.

Utover dette vil gjennomføringen av transkripsjonene være sentrale for studiens reliabilitet (Kvale et.al, 2009). Her vil det være mest sentralt å stille spørsmål om

”hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?”. (Kvale, 2001 S.105). For min del er essensen av hva deltakerne sier nyttig for min forskning. Jeg har derfor fjernet og endret på ting som ikke vil ha betydning for tolkingen av deres utsagn. I følge Kvale (2001) kan det å høre gjennom opptakene flere ganger forsikre meg om at jeg har fått med meg alt og for å bedre transkripsjonens reliabilitet. Ettersom jeg fikk sjekket at alt som ble sagt i intervjuene ble skrevet ned, vil jeg se på mine transkripsjoner som reliable

3.8.2 Validitet

Basert på tidligere forskning, teori og tidligere erfaringer konstruerte jeg en semi-strukturert intervjuguide hvor målet var å kunne svare på problemstillingen. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at studien ville undersøke det den faktisk skulle undersøke. I følge Kvale et.al (2009) er det dette validitet dreier seg om. I en videre innsats for å forsikre meg om dette har jeg, som belyst tidligere, gjennomført et pilotintervju. I tillegg har jeg gjennom det foregående kapitlet lagt frem min fremgangsmåte og hvilke valg jeg har tatt. Åpenhet rundt dette vil kunne styrke studiens validitet (Tjora, 2012). Videre er studien basert på tidligere forskning. Dette er, i følge Tjora (2012), den viktigste kilden til å sikre studiens validitet.

Utover dette vil studiens validitet omhandle om kunnskapen jeg presenterer overensstemmer med en objektiv virkelighet (Kvale et.al, 2009). For å forsikre meg om dette vil jeg videre beskrive hvordan jeg behandlet dataen med tanke på at den skulle beskrive virkeligheten: Da jeg valgte ut sitater og vurderte dem opp mot teorien for å tolke dem, forsikret jeg meg, så godt jeg kunne, om at de reflekterte virkeligheten ved å undersøke intervjuet der sitatet ble hentet fra i sin helhet. I tillegg vurderte jeg det opp mot sammendragene jeg lagde av deltakerne. Dette gjorde at jeg kunne vurdere mine egne tolkninger i en kritisk forstand.

3.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvordan min forståelse av datamaterialet kan gjenskapes i andre sammenhenger eller overføres til andre relevante situasjoner (Kvale et.al, 2009). Resultatene i denne studien bygger på elevenes uttalelser og deres opplevelser

i kroppsøvningsundervisningen. Elevene har blitt tilbudt å delta i et opplegg som jeg vil betegne som særegent. Dette gjør at resultatene i denne studien ikke nødvendigvis er overførbare til andre studier innen tilpasset undervisning. Det vil avhenge av hvordan undervisningen er organisert, hvor mange elever de er i klassen, hvor gamle de er, hvilke tidligere erfaringer de har fra kroppsøvningsundervisningen og lignende faktorer. Hvis en annen studie ville undersøke konsekvensene av tilpasset opplæring, som er organisert på lignende måte som det opplegget i mitt prosjekt er, vil jeg påstå det er grunnlag for å tro at de vil ha lignende resultat. Dette fordi det finnes likheter i elevenes uttalelser om hvorfor de opplever tilpasset opplæring som et bedre alternativ enn ordinær undervisning. Det finnes også likheter i deres tidligere erfaringer.

3.9 Forskerrefleksivitet

I følge Nilsen (2012, s. 130) er refleksivitet en *erkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier*. Altså at forskningen vil reflektere mine verdier, holdninger og interesser. En kan altså, i følge Nilsen (2012), aldri være fullstendig nøytral som forsker og min verdi som forskningsinstrument vil være avhengig av at jeg er bevisst på min rolle, mitt teoretiske ståsted og mitt empiriske materiale.

Ettersom min subjektivitet, i følge Nilsen (2012), er variabel av natur, må jeg identifisere den, beskrive den og rapportere den i forskningsprosjektet for å vise hva min subjektivitet gjør meg i stand til å se og hva den hindrer meg i å se. I følge Leseth & Tellmann (2014) kan leseren stille spørsmål om jeg som forsker søker å bryte med mine etablerte forståelser og min egen kunnskap om det temaet jeg studerer. For at mine lesere skal få et svar på dette spørsmålet vil jeg gjøre rede for min subjektivitet og legge frem mine etablerte forståelser rundt temaene.

Når det gjelder tilpasset undervisning har jeg selv erfart at det er vanskelig som lærer å organisere en kroppsøvningsundervisning som vil passe til alle elevenes behov og forutsetninger. Spesielt hvis noen av elevene har særskilte behov eller vanskeligheter med å omgås de andre elevene i faget. Tilpasset opplæring vil etter min mening kunne være av stor betydning for elevene, spesielt elever som for eksempel har sosial angst. Jeg forventet derfor at noen av deltakerne ville gi svar som kunne underbygge dette.

Ettersom jeg har en del kunnskap angående fysisk aktivitet og dens helseeffekter, hadde jeg også klare formeningar om i hvilken grad kroppsøvingsfaget kan påvirke elevenes helse. Leseth & Telmann (2014) skriver at jeg som forsker i situasjoner hvor mine etablerte forståelse er en del av temaet, kan be informantene utdype sitt svar. For eksempel hvis deltakeren sier at det nye opplegget og den mer tilpassede undervisningen ikke er noe forskjellig fra ordinær undervisning, kan jeg be deltakeren om å utdype dette svaret, i stedet for å oppfatte det som løgn. I mine intervju oppfattet jeg deltakernes svar som oppriktige skildringer av deres erfaringer. Dermed oppfattet ikke jeg noen av svarene som løgn. I tillegg hadde deltakerne en oppfatning av at det nye opplegget var bedre for dem enn ordinær undervisning.

Når det gjelder helseeffektene av kroppsøvingsfaget, hadde elevene ulike oppfatninger. Noe jeg også forventet. De begrunnet sine svar godt og jeg følte ikke det var nødvendig å grave mye med oppfølgingsspørsmål for at deltakerne skulle svare godt på disse spørsmålene.

3.10 Etiske betraktninger

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014) har utarbeidet forskningsetiske prinsipper og hensyn som skal sørge for at forskningen foregår på etisk forsvarlige måter, med tanke på forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren. De overordnede prinsippene er respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Prinsippene fremmer at de som deltar i forskningen skal behandles med respekt, at forskeren etterstreber at sin aktivitet har gode konsekvenser, at forskningsprosjektet er rettferdig utformet og at forskeren følger anerkjente normer og opptrer ansvarlig, åpen og ærlig overfor kolleger og offentlighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Jeg mener jeg gjennom hele prosessen fulgte disse retningslinjene og deltakerne indikerte aldri at de følte seg dårlig behandlet. I tillegg var jeg hele tiden åpen og ærlig rundt hva dataen skulle brukes til og hvem som skulle lese det.

Nilsen (2012) går dypere inn på grunnleggende etiske prinsipper når målet med forskningen er å få tak i forskningsdeltakernes perspektiver. Prinsippene Nilsen

(2012) går dypere inn på er informert samtykke, mulighet til å si nei, unngå skade og merbelastning og konfidensialitet, anonymitet og beskyttelse. Deltakerne ble gitt et informert samtykke hvor det står at de hele tiden kan trekke seg fra intervjuet, i tillegg hadde de muligheten til å takke nei til å delta på intervjuet (se vedlegg nummer 3). Med tanke på skade og merbelastning er det her viktig å tenke på at deltakerne kan oppleve det som sårende at deres utspill blir ransaket og kategorisert og at de kan oppleve å føle seg misforstått eller at andre kan kjenne de igjen i utspillene (Nilsen, 2012). Det er derfor, i følge Nilsen (2012), viktig for forskeren å ha forståelse for deltakernes posisjon og være oppmerksomme på sårbare grupper. På bakgrunn av dette har jeg gjennom hele prosessen, etter beste evne, etterstrebet å fremstille elevene på en måte som reflekterer virkeligheten. Med tanke på konfidensialitet, anonymitet og beskyttelse har jeg endret deltakernes navn og fjernet informasjon om bosted. Dette nevner også Kvale (2001) som viktig med hensyn til prosjektets etikk, i tillegg til å slette opptakene når du ikke har bruk for de lenger. Opptakene ble derfor slettet etter jeg var ferdig med transkriberingen.

I intervjuprosessen kan det oppstå situasjoner hvor en stiller ledende spørsmål for å få fatt i deltakerens erfaringer og holdninger, noe som kan føre til at deltakeren føler seg misforstått i analysen. Aase & Fossaskåret (2014) skriver at dette ikke er noe forskeren skal uroe seg for ettersom intervjumaterialet ikke kan løftes ut av den sosiale sammenhengen som skapte materialet. Forskeren skal heller vurdere om sin inngripen var med å skape den fremstillingen av deltakeren som blir stående i analysen (Aase & Fossaskåret, 2014). Deltakerne er blitt informert om at oppgaven i sin helhet vil bli sendt til skolen, og at de kan få lese den hvis ønsker det.

4. Kvalitativ analyse

I følge Coffey & Atkinson (1996) vil det mest fundamentale ved en analyse omhandle rekonstruering av sosiale fenomen, hvor jeg som forsker skaper beretninger om deltakernes forhold til kroppsøvningsfaget og tilpasset opplæring. Coffey & Atkinson (1996) nevner videre at det å bruke teori i analysen er fordelaktig for å utvikle perspektiver i den innsamlede dataen og konstruere egne narrativ. Ut fra dette skriver Coffey & Atkinson (1996) at en bør bruke teorien som et verktøy i analysen ettersom den tvinger oss til å tenke gjennom dataen på nye måter. I dette kapitlet vil funnene fra intervjuene derfor bli presentert og knyttes inn mot teorigrunnlaget til oppgaven.

Analysen i denne oppgaven vil ta for seg både hvilke tidligere erfaringer elevene har knyttet til kroppsøvningsfaget og deretter hvilke mulig endringer som har skjedd etter de har deltatt på det nye opplegget. Analysen vil derfor bestå av to deler. Første del av analysen omhandler elevenes tidligere erfaringer knyttet til kroppsøvningsfaget. Dette presenteres for å gi en bakgrunn for endringene som har skjedd. Denne delen av analysen vil derfor ikke bli knyttet opp mot teori. I den andre delen av analysen vil jeg presentere funn som kan anvendes til å svare på problemstillingen. Denne delen vil omhandle hvilke endringer som har oppstått etter at elevene har deltatt i tilpasset undervisning og hva som kan ligge til grunn for endringene. Den andre delen vil også ta for seg hvilken betydning tilpasset undervisning kan ha for elevenes helse.

4.1 Del 1. Kontekstuell bakteppe: undervisningsopplegg, deltakernes bakgrunn og tidligere opplevelser i kroppsøvningsfaget

4.1.1 Deltakernes bakgrunn

Elevene som deltok i denne undersøkelsen har fått et tilbud om å delta i en alternativ kroppsøvningsundervisning som skal kunne legge større vekt på tilpasset undervisning. Deltakerne er mellom 17 og 19 år og har kroppsøvningsundervisning sammen i andre klasse på videregående skole, utenom de som oftest har kroppsøvningsundervisning på tomannshånd med læreren. Datamaterialet viser at deltakerne har ulike erfaringer knyttet til fysisk aktivitet og opplevelser med kroppsøvningsfaget. For eksempel er «Lilly» aktiv hver dag med hest, hunder og trening på treningssenter, mens «Maren»

på sin side ikke er noe særlig aktiv på fritiden. «David» trener en del styrke, men bruker mest tid på å spille gitar. Alle elevene bor sammen med familien sin, hvor noen bor med begge foreldrene og søsken, mens andre bor med kun mor eller far. Familiens aktivitetsnivå varierer relativt mye, men alle foreldre og søsken er aktive i en eller annen form. «Marens» søster er for eksempel mye mer aktiv enn «Maren». Hennes søster går på idrettslinja og spiller håndball. «Lilly» er mye aktiv sammen med sin mor når de går tur med hest og hund. «Runa» sine foreldre er i moderat aktivitet hvor de liker å gå søndagsturer og trene på treningssenter. Deltakernes og deres families forhold til fysisk aktivitet og i hvilken grad de er fysisk aktive varierer altså en del. Elevenes skildringer av hvordan de opplever kroppsøvingfaget og hvilke tidligere opplevelser de har hatt varierer også. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i del 1 av analysen.

4.1.2 Tilpasset undervisning: mål og organisering og tilrettelegging

Den videregående skolen elevene går på er en av landets største og har over 1000 elever . Skolen tilbyr utdanning innen studiespesialisering, idrettsfag, service og samferdselsfag og helse- og oppvekstfag. Skolen beskriver seg selv som en skole som gjennom trivselsundersøkelser har fått tilbakemelding fra elevene om at skolen gir elevene høy grad av trygghet og trivsel. Idrettslinja på skolen er i tillegg en av landets største. På skolen finnes en stor hall med tre håndballbaner, gymsal, styrkerom, turnareal og friidrettsbane. I tillegg har skolen tilgang på flere volleyballbaner og fotballbane. Skolen har et mål om at alle elevene skal gjennomføre kroppsøvingundervisningen og ikke droppe ut av faget.

Fordi skolen har erfart at noen elever, av forskjellige grunner, har vanskelig for å ha kroppsøvingundervisning i de allerede etablerte klassene og delta i den ordinære undervisningen, har skolen etablert en egen gruppe for å gi undervisning til de elevene som kan ha nytte av en alternativ organisering i faget. Målet er å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev.

I utgangspunktet skal elevene i denne gruppen gjennomføre kroppsøvingundervisningen på lik linje med alle andre, men kravene som settes til elevene er mer tilpasset deres forutsetninger. De elevene som får tilbud om å delta i

denne gruppen (eller alene med læreren) har ulike fysiske og psykiske utfordringer. For eksempel har en elev sosial angst, mens en annen elev har en vedvarende kneskade. Av denne grunn er det derfor lagt opp til større grad av medbestemmelse fra elevenes side hva gjelder innholdet i undervisningen. I tillegg er det lagt opp til at de skal være en liten gruppe slik at læreren har bedre tid til oppfølging av hver enkelt elev og gi elevene en bedre oppfølging for å oppnå kompetansemålene. Hvilken lærer som ble satt til å undervise i denne gruppen er heller ikke tilfeldig. Ledelsen på skolen har i denne sammenheng valgt å tilsette en lærer som de mener har forutsetninger for å kunne skape gode lærer-elev relasjoner og gode elev-elev relasjoner.

Et ønsket utfall av dette opplegget er at elevene etter hvert skal kunne ha kroppsøvningsundervisning sammen med de klassene de i utgangspunktet hører til. Den tilpassede undervisningen kan dermed fungere som slags øvningsarena hvor elevene kan utvikle seg selv og etter hvert bli komfortable med å ha kroppsøvningsundervisning i større klasser. Samtidig er det overordnede målet å gi alle elever en undervisning som er tilpasset deres forutsetninger og inspirere dem til livslang bevegelsesglede. Også de som av ulike grunner ikke klarer å tilpasse seg det normale undervisningsforløpet

De åtte elevene jeg har intervjuet, har av ulike grunner blitt tilbudt å delta på dette opplegget. Noen har kontaktet skolen selv og bedt om å få være i en mindre gruppe, mens noen har blitt spurt av skolen om de kunne tenke seg å ha kroppsøvningsundervisning i en mindre gruppe. Elevene som ble tilbudt å delta i dette opplegget hadde for eksempel mye fravær og sto dermed i fare for å ikke få karakter i kroppsøvningsfaget. Videre ble elever som hadde sosial angst eller var ukomfortable med å være i aktivitet sammen med mange andre elever kontaktet. Det er slik ingen klare retningslinjer for hvem som skal få tilbud om å delta i dette opplegget. Målet var å tilby en alternativ undervisning for elever som kan dra nytte en annen organisering av undervisningen, der nærkontakt med læreren og en nivåtilpasset elevsammensetning sto sentralt. Selv om det ikke var et kriterium at elevene hadde dårlige erfaringer med kroppsøvningsfaget tidligere, viste det seg at de fleste som deltar på dette opplegget har hatt dårlige opplevelser i faget tidligere. I neste avsnitt vil jeg utdype noen av disse erfaringene og opplevelsene.

4.1.3 Elevenes tidligere erfaringer og opplevelser

I intervjuene fant jeg flere likhetstrekk i opplevelser og erfaringer av kroppsøvfingsfaget blant mange av informantene. De fleste har hatt et anstrengt forhold til faget. En av de uttrykte det slik:

”Jeg hatet gym og jeg hatet det mer enn noen ting annet. [...] Jeg var redd hele tiden” - (<<Kristine>>)

For noen betydde dette at de ikke ønsket å delta i kroppsøvfingsfaget og at dette også gikk ut over trivselen på skolen. En av elevene beskriver det slik:

”Hver gang vi hadde gym vurderte jeg å skulke hele dagen fordi jeg ikke ville ha gym og sånn” - (<<Bente>>)

Ut ifra elevenes uttalelser ser det også ut til at å ha kroppsøvfingsundervisning sammen med, eller foran mange andre, var en stor utfordring. En av elevene beskriver det slik:

”Det å gjøre noe foran andre stresser meg helt ut” - (<<Maren>>)

I intervjuene nevnte <<Peder>> også at oppførselen til de andre medelevene ofte påvirket ham

”Det går litt på hvordan de oppfører seg. [...] De hopper rundt og dytter og så dytter de meg. Rett og slett tull som foregår. Så blir jeg bare provosert” - (<<Peder>>)

Datamaterialet viser at flere elever også opplevde det som vanskelig at mange andre i klassen hadde andre ambisjoner enn dem selv og at det var store nivåforskjeller som gjorde det vanskelig å ha kroppsøvfingsundervisning sammen.

”I den større gruppa så vet man at det er noen skikkelig gode og er veldig glad i gym og trener ofte og sånn. Da føler jeg det blir veldig tydelig i gym.. hva man ikke kan” - (<<Runa>>)

Andre forhold som kan se ut til å ha hatt betydning for noen elevers dårlige forhold til kroppsøvningsfaget, er deres forhold til læreren. Flere nevnte at de fikk for lite oppfølging av læreren og at dette gikk ut over læringsutbyttet .

”Læreren fikk ikke helt tid til å lære enkeltpersoner hvordan de skulle gjennomføre det. Sånn teknikk og sånn. Så da ble det litt sånn at man prøvde selv å være med på det. Så man lærte ikke så mye” - (<<Runa>>)

Ut ifra elevenes uttalelser ser det ut til at mangel på trygghet bidro til at de ikke trivdes i faget. Datamaterialet viste at dette ser ut til å føre til stress, mistriivsel, lavt læringsutbytte og lite aktivitet

4.2 Del 2. Elevenes erfaringer, opplevelser og måloppnåelse gjennom tilpasset kroppsøvningsundervisning.

I det følgende kapitlet vil jeg presentere og diskutere elevenes reaksjoner på det tilpassede undervisningsopplegget, i hvilken grad elevene mener kroppsøvningsfaget har påvirket deres helse og trivsel og i hvilken grad tilpasset undervisning kan oppfylle formålet og kompetansemålene i faget. Funnene vil primært bli diskutert i lys av tidligere forskning og læreplanens mål og retningslinjer. Først presenterer jeg funn som viser hvilke virkninger det nye opplegget har hatt på elevenes holdninger til kroppsøvningsfaget. En forlengelse av dette vil være hvilke faktorer som ligger til grunn for holdningsendringene. Videre tar kapitlet derfor for seg forhold som jeg ser på som sentrale for elevenes holdningsendringer. Disse forholdene omhandler blant annet trygghet, mestring og lærerens egenskaper. Deretter presenteres funn som omhandler endringer i elevenes syn på kroppsøvningsfaget. Kapitlet vil også ta for seg hvilke konsekvenser tilpasset opplæring kan ha for elevenes sosiale utvikling og helse. Hvilke begrensninger et slikt opplegg vil kunne ha nevnes til slutt i analysen.

4.2.1 Elevenes erfaringer og opplevelser med tilpasset kroppsøvningsundervisning

Datamaterialet viser at alle elevene er positive til det nye undervisningstilbudet og at de fleste gjerne vil fortsette med å ha det slik. Dette kom blant annet til uttrykk slik:

”Når jeg var i hel klasse så kom jeg ikke til gymtimen... nå har jeg kommet til alle gymtimene [...] og det er sånn at jeg har blitt tunget til å gå hjem nesten, fordi da hadde jeg ikke lyst til å gå hjem” - (⟨⟨Bente⟩⟩)

”Jeg er mer positiv til faget enn det jeg var før. [...] Det er tryggere i mindre gruppe og du tør liksom å gjøre litt feil, kanskje slippe deg mer løs” - (⟨⟨Kristine⟩⟩)

” Jeg merker jo stor forskjell. For sånn som i fjor for eksempel da. Før jeg begynte i liten gruppe. så var det .. jeg var veldig redd hele tiden, når jeg hadde gym. Fordi at jeg sliter jo med angst ikke sant. Etter jeg begynte i liten gruppe så [...] føler jeg at.. det er mye lettere” - (⟨⟨Signe⟩⟩)

Det er kun en av elevene som sier hun vil tilbake til den klassen hun i utgangspunktet hører til:

”Det som har vært poenget med at jeg er i liten gruppe er at det skal være en midlertidig plass hvor jeg kan jobbe med meg selv. [...] Jeg skal tilbake til stor klasse” - (⟨⟨Lilly⟩⟩)

Det kan tolkes slik at deltakelse i dette opplegget har ført til positive endringer med tanke på elevenes holdninger og syn på kroppsøvningsfaget og at de ikke lenger gruer seg til å ha kroppsøvningsundervisning. I tidligere studier har det kommet frem at mangelfull tro på egne evner og sammenligning med andre har vært sentrale begrunnelser for hvorfor noen gruer seg til å ha kroppsøvningsundervisning (Johannesen 2013; Andrews & Johansen 2005). Det ser ut til tilpasset undervisning gjennom deltakelse i dette opplegget kan ha snudd på en slik trend for disse elevene. For elevene som deltok i min studie ser det nemlig ut til at trygghet og mestring er

sentrale faktorer som har ført til deres nye syn på kroppsøvningsfaget. I tillegg ser deres forhold til læreren ut til å være en sentral faktor for deres nye erfaringer. Jeg vil derfor utdype disse faktorene videre.

4.2.2 Trygghet

Med tanke på trygghet uttaler flere elever at de ser på det som positivt at de nå er færre elever i klassen og at det da er enklere å forholde seg til de andre. Slik jeg tolker datamaterialet er en av grunnene at de er klar over at medelevene er i samme situasjon.

”Jeg føler meg himla trygg når jeg er i en sånn gruppe. Fordi jeg vet at det er flere enn meg som sliter med ting. Ikke sant. Det er ikke bare meg.” - (<<Signe>>)

Følelsen av trygghet i undervisningssituasjon blir, av flere lærere, fremhevet som viktig. I tillegg ses det å etterstrebe trygghet som en forutsetning for elevenes læring (Mausethagen & Kostøl, 2010). I <<Signe>> sitt tilfelle ser det ut til at hennes relasjon til de andre elevene, og vissheten om hun ikke er alene om å oppleve kroppsøvningsfaget som vanskelig, skaper trygghet for henne. Muligheten til å forholde seg til andre mennesker, som en oppfatter å være i samme situasjon, har vist seg å skape trygghet i andre tilfeller også (Presthus, 2014).

Likevel ser det ut til at noen mener dette også kan ha negative konsekvenser for deres opplevelser i faget. <<Lilly>> for eksempel, nevner at hun føler hun befinner seg på et høyere nivå enn de andre og at hun dermed ikke kan utfolde seg i undervisningen, fordi hun er redd for at det skal ha negative virkninger på medelevene.

”Jeg syntes det er litt vanskelig å vise det man kan” - (<<Lilly>>)

En sentral del av formålet i faget er at elevene skal bli utfordret og ha mot til å tøyne grenser (Udir, 2015), slike forhold kan derfor bli problematiske. Selv om <<Lilly>> sier at hun holder litt igjen med tanke på å vise hva hun kan, antyder hun likevel at miljøet i den lille gruppa også har positive konsekvenser for henne.

”Man føler ikke at det er så mye krav. Da blir det mer at man er mer avslappet og trygg” - (<<Lilly>>)

Et forhold som mange påpeker virker å bidra til at de føler seg trygge, er at de nå kjenner hverandre godt og støtter hverandre. Det hevder at situasjonen ikke er slik den var tidligere

”Sånn som fotball, håndball, og innebandy og sånn. Da er det liksom lag og hvis jeg bommer får jeg skyldfølelse fordi jeg føler jeg ødelegger for hele laget og sånn. Slik er det ikke nå” -(<<Bente>>)

Andre utypet den nye situasjonen slik:

“Det er veldig, veldig mye mer.. tryggere sosialt. Jeg føler meg mye mer trygg på de personene jeg er med på den lille gruppa, enn hvis jeg skulle stått i en gruppe på med 30 stykk hvor jeg ikke forstod en dritt av hva som skjedde. Nå får alle.. alle forklarer ting punktlig til hverandre på en måte. Og vi støtter hverandre når det skjer noe.” - (<<Signe>>)

“Jeg bare føler at jeg kan være meg selv i gymmen. Jeg kan liksom bare gjøre akkurat det jeg vil.. gjøre mitt beste. Tenker egentlig ikke noe veldig mye på det. Før så tenkte jeg veldig mye sånn at jeg skulle få høyere karakter og sånn. Nå tenker jeg bare å ha det gøy. Tenker ikke så veldig mye på karakteren. Gjør bare mitt beste. Jeg har hatt det gøy og gitt 100% av det jeg kan”. - (<<Margrethe>>)

Dette antyder en situasjon hvor det er enklere å utfolde seg fordi de føler seg trygge på hverandre. Andrews & Johansen (2005) fant i sin studie at noe som skapte mistrivsel og utrygghet i kroppsøvningsfaget var frykt for å dumme seg ut foran andre. At elevene nå har blitt godt kjent med hverandre ser ut til å ha fjernet denne frykten og det å dumme seg ut eller å gjøre noe feil er ikke lenger noe de ser på som skummelt.

”Det har jo vært mye latter og glede og folk har dummet seg ut og vi har liksom hatt det veldig gøy. Selv om man dummer seg ut så er det gøy for det om. Så vi er ikke så redde for å dumme oss ut” - («Lilly»)

Det å bruke kroppen og være i fysisk aktivitet sammen med andre gjør det sosiale aspektet i kroppsøvfingsfaget ulikt andre fag. Noen av elevene ga uttrykk for at nettopp dette gjorde det vanskelig for dem å ha kroppsøvfingsundervisning og at faget opplevdes som en utrygg arena. Når elevene nå ser ut til å oppleve at de befinner seg i tryggere omgivelser hvor de kjenner medelevene godt, ser det ut til at de opplever de positive sidene ved kroppsøvfingsfagets sosiale aspekt. Blant annet fair play og respekt for hverandre (Udir, 2015). Det ser i tillegg ut til at den tilpassede undervisningen har klart å motvirke faktorer som tyder på mistrivsel ved at elevene ikke er redde for å dumme seg ut. Dette påpeker Hagen (2015) som viktig å motvirke i kroppsøvfingsfaget ettersom det har negative konsekvenser for elevenes bevegelsesglede.

Det nye opplegget åpner tilsynelatende for at elevene slipper seg mer løs og dermed gir mer i kroppsøvfingsundervisningen. Dette ser ut til å ha hatt betydning for elevenes motivasjon også.

4.2.3 Trygghet og mestring

De fleste elevene uttrykker hvordan en grunnleggende trygghet i undervisningssituasjonen påvirker dem til å prøve å mestre nye ting,

”Jeg tør jo å prøve nye ting da og jeg er mye mer avslappet. Da får jeg ting bedre til. Er ikke så anspent. [...] Nå kan jeg jo mestre alle aktiviteter. Eller få den mestringsfølelsen hvis jeg jobber hardt nok og prøver og så til slutt får jeg kanskje til den tingen jeg har prøvd på og gjort i flere gymtimer og så får jeg den til ordentlig” - («Kristine»)

Dette understrekes også i tidligere forskning (Fedewa & Ahn, 2011), at aktivitet i trygge omgivelser har positive effekter på selvtillit og selvbilde. Vingdal (2014) påpeker blant annet at elever som er trygge i undervisningssituasjoner i

kroppsøvningsfaget klarer å tenke mer på oppgavene de skal gjøre, og er mindre opptatt av hva andre mener om dem. Slike forhold viser seg også på sikt å ha positiv innvirkning på deres psykiske helse og velvære. Det er også slike effekter av trygghet som påvirker elevenes selvbilde, som understrekes i formålet (Udir, 2015).

Videre vil denne opplevelsen av mestring gjøre at undervisningen er mer i tråd med formålet. Elevene skal nemlig oppleve mestring ut ifra egne forutsetninger og inspirasjon til å delta i aktiviteter sammen med andre (Udir, 2015). Flere av elevene nevner at de føler innholdet i undervisningen nå passer bedre til deres nivå og hva de vil få ut av kroppsøvningsfaget. Ut ifra elevenes uttalelser opplevde de tidligere et større prestasjonspress, at det var store nivåforskjeller i klassen og at det ble stilt for høye krav. I det nye opplegget virker det som at elevene opplever at de er mer på samme nivå. Dette skaper tilsynelatende en trygghet blant elevene og flere elever sier de nå opplever en mestringsfølelse i kroppsøvningsfaget. Ting virker å gå roligere for seg og elevene sier de i større grad kan være med å bestemme hva som skal gjøres i undervisningen. Det kan se ut som at dette har gjort at faget er mer tilpasset deres forutsetninger. Elevenes nåværende situasjon åpner tilsynelatende for at de kan utvikle seg i sitt eget tempo uten å tenke på hva alle andre tenker og mener.

Datamaterialet peker også på hvordan relasjonene elevene utvikler til hverandre har påvirkning på miljøet i klassen og hvordan elevene utfolder seg. Det er tydelig at større trygghet på hverandre ser ut til å bidra til å utvikle elevenes mestringstro. Slike forhold underbygger Hovdals, (2015) påstander om mestringstro. I en klasse hvor de tilsynelatende er tryggere på hverandre og føler at de har lignende utgangspunkt som medelevene sine, kan de ha fått høyere mestringstro enn i klasser der de ser på de andre elevene som flinkere enn seg selv. De påpeker at de har lært seg å arbeide sammen i lag og tør nå å samarbeide mer med hverandre.

”Når vi skal være to og to sammen og skal slå en ball så må man jo samarbeide litt sånn at man klarer å slå den ballen frem og tilbake” - (<<Bente>>)

”Det er veldig mye samarbeid at vi skal sentre til hverandre. Vi har lag og sånne ting” - (<<Margrethe>>)

”Når man har gym så blir det mer sånn at man motiverer hverandre fordi man vil at det skal gå. Man vil at spillet skal fungere” - (<<Lilly>>)

I følge Bailey (2005) er det nettopp slike faktorer som gjør kroppsøvningsfaget til en arena som fremmer sosial helse. Det blir gjort til en arena hvor de får utviklet gode samarbeidsrelasjoner og tatt i bruk sine sosiale ferdigheter. På denne måten blir kroppsøvningsundervisningen nå også mer i tråd med formålet (Udir, 2015).

Flere av elevene påpekte at de opplevde at dette var noe unikt for kroppsøvningsfaget, at de her fikk muligheter til å utvikle seg sosialt på andre måter enn i de andre fagene på skolen.

”Ikke på samme måte som i gym. Altså man samarbeider jo med skoleoppgaver også, men det blir ikke på samme måte” -(<<Runa>>)

<<Peder>> virker å være mest opptatt av kommunikasjon når vi prater om det sosiale aspektet ved kroppsøvningsfaget og hvilke sosiale ferdigheter han må ta i bruk. Selv om han kun har læreren å forholde seg til, ser det ut til at han kan utvikle visse sosiale ferdigheter i kroppsøvningsundervisningen.

”Han forteller meg jo hvordan spillet fungerer og lærer meg hvordan jeg skal for eksempel hive en ball. Og da må man jo snakke sammen. Og regner jeg med at man bruker sosiale ferdigheter til å snakke med folk” - (<<Peder>>)

Dette viser at kroppsøvningsfaget også kan være en arena hvor elevene kan få trening i å kommunisere med andre og å holde en samtale. Selv hvis det kun handler om hvordan en forholder til læreren på tomannshånd.

Flere deltakere uttrykte også at kroppsøvningsundervisningen gir dem et nærmere forhold til læreren enn i mange andre fag. Jeg vil i det følgende si litt om hvordan elevene opplevde forholdet til læreren i dette undervisningsforløpet.

4.2.4 Elevenes forhold til læreren

Elevene gir uttrykk for at skolen har gjort et godt valg for de er veldig fornøyd med læreren sin. Lærerens kvaliteter påvirker, i følge Bailey (2005), elevenes oppfatninger

av faget. Informantene fremhevet at læreren nå hadde tid og kapasitet til å veilede den enkelte av dem og dermed lærte de mye mer. Dette sto i stor kontrast til det de hadde opplevd tidligere, da de gikk på ungdomsskolen:

”Lærerne hadde ikke kapasitet nok. De visste ikke hva de skulle gjøre. Så de sa: bare gå på styrkerommet. En kan ikke be en tiendeklassing gå på styrkerommet når jeg hater gym. Så da satt jeg bare der og ikke gjorde noe” - (<<Maren>>)

”Læreren fikk ikke helt tid til å lære enkeltpersoner hvordan de skulle gjennomføre teknikk og sånn. Så da ble det bare at man prøvde selv å være med på det. Så man lærte ikke så mye” - (<<Runa>>)

Hagen et.al (2014) nevner at å unngå involvering kan betegnes som en skjuleteknikk. <<Marens>> uttalelse ovenfor antyder at hun tidligere benyttet seg av slike skjuleteknikker.

I følge Bailey (2005) vil slike forhold, som at læreren ikke tar seg tid til alle elevene, kunne gjøre at undervisningen står i fare for å oppleves som negativ i stedet for positivt, siden lærerens kvaliteter og undervisningsmetoder er sentrale for å oppnå læring og gi elevene gode opplevelser. Det ser ut til at elevene i denne gruppa har utviklet et svært godt forhold til læreren og synes han er faglig dyktig. Elevene peker på mange positive sider ved hans holdninger og væremåte. En kommenterte dette slik:

”Når vi kommer inn til timen så ser vi at læreren kommer inn smilende. Og vi føler vi blir godt tatt imot med en gang han kommer inn. Å ha en lærer som smiler når vi kommer inn i stedet for å ha en som står og roper opp navnene og ikke ser på oss en gang.. så blir det mye mer positivt å komme til gymmen” - (<<Signe>>)

Andre positive sider, som ble nevnt, var at læreren tar seg tid til å høre på hver enkelt elev:

”For eksempel hvis det er noe så kan jeg snakke med læreren. Og han skjønner det liksom. Men ingen andre gymlærere tar seg tid når det er så mange. Når vi er så få så har han tid til å snakke med hver enkelt hvis det er noe. Da føler jeg det er tryggere og da kan jeg si noe hvis det er noe. Sånn at han forstår hvorfor jeg ikke klarer å gi

alt for eksempel. Hvis det er noe galt, eller hvis jeg er litt syk eller noe sånt” -
(«Bente»)

Dette viser at læreren, gjennom å være imøtekommende og forståelsesfull, bygger tillitt til elevene, noe som er betydningsfullt i en læringsprosess (Imsen, 2010). I kontrast til det mange hadde opplevd tidligere tar læreren seg tid til å gå inn i den enkeltes læringsprosess. Dette antyder også at læreren er i stand til å bygge gode sosiale relasjoner til elevene, som er viktig for å motvirke faktorer som skaper mistriivsel (Einseth, 2015).

”Det første vi gjorde når vi begynte i styrkerommet var at læreren gikk gjennom hver eneste ting og viste meg hvordan jeg skulle gjøre det. Og det var mer enn det jeg hadde gjort på hele ungdomsskolen” - («Maren»)

Dette antyder hvordan læreren opparbeider seg kunnskap om elevenes forutsetninger. I «Maren» sitt tilfelle, ser vi hvordan han forsøker å gi en undervisning tilpasset hennes behov. Med utgangspunkt i «Marens» opplevelser med den nye læreren sin, ser det ut til at hun nå føler seg sett av læreren. Dette er også noe Einseth (2015) nevner som sentralt for å motvirke faktorer som skaper mistriivsel.

I tillegg oppfatter deltakerne at læreren er mottakelig for innspill og forsøker å legge opp til en undervisning der elevene kan være med å bestemme innholdet. «Lilly» nevner også lærerens evne til å se alle elevene:

”En gang så hadde jeg lyst til å ha Yoga i den ene timen. Og da.. selv om det var litt vanskelig for læreren som ikke akkurat er noen yogalærer. Da svarte han at ”ja da kan vi kanskje søke litt på youtube og gjøre det i neste gymtime”. Så det er veldig sånn at.. at alle skal føle de blir sett og hørt” - («Lilly»)

Dette tyder på at læreren her legger vekt på å opparbeide seg kunnskap om elevenes behov og interesser. Dette er i tråd med det som rammeplanen for faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ønsker skal ligge bak en tilpasset opplæring i faget (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Det ser i tillegg ut til at læreren har skapt et godt klima og gode relasjoner til elevene gjennom å skape det Ommundsen (2006) betegner som et oppgaveorientert klima. Dette innebærer

blant annet å fokusere fremgang, skape gode grupper som fordrer samarbeid og å gi alle elevene positiv oppmerksomhet (Ommundsen, 2006).

4.2.5 Endringer i synet på kroppsøvingsfaget

Etter å ha hatt tilpasset undervisning i et halvt år viser datamaterialet at dette har hatt en innvirkning på hvordan elevene ser på å ha kroppsøvingsundervisning og hva de tenker om faget. Noen elever sier at de tidligere gruet seg til kroppsøvingsundervisningen, og at de kunne bruke mye tid på å grue seg.

”Når jeg var i stor gruppe kunne jeg nesten grue meg hele uke” - (<<Runa>>)

”Før var det litt sånn at jeg vurderte å gå hjem. At jeg ikke gadd å komme” - (<<Margrethe>>)

Datamaterialet viser at kroppsøvingsfaget nå er noe de gleder seg til. En av elevene beskriver sitt forhold til det nye opplegget slik:

”Jeg har ikke hatt noen negative opplevelser med det nye opplegget faktisk. Jeg har bare hatt positive. Jeg føler i alle fall at jeg gir all innsats og jeg syntes det er gøy. Jeg syntes det er deilig å avslutte dagen med gym nå” - (<<Margrethe>>)

I det datamaterialet som omhandler elevenes tidligere erfaringer knyttet til kroppsøvingsfaget ser det ut til at de fleste elevene hadde negative tanker om å ha kroppsøvingsundervisning og at faget ikke var preget av glede. Når elevene nå snakker om undervisningen de har i dag, ser dette ut til å ha endret seg.

”Hvis jeg vet vi skal ha noe gøy så gleder jeg meg jo til å gjøre det. Men jeg tenker ikke så mye over det før jeg går inn. Det var verre før når vi var i stor klasse” - (<<Kristine>>)

”Det er gøy å trene med læreren. Og det gjør jo noe med.. at han har ideer til hva jeg kan gjøre som er lett for meg” - (<<Maren>>)

”Det er jo veldig koselig og gøy liksom. Så da blir det sosialt gøy, men det blir jo trening av det også. Så det blir gøy trening på en måte. Og det syntes jeg er veldig gøy” - (⟨⟨Bente⟩⟩)

Dette viser at disse elevene nå opplever gleden ved å være i fysisk aktivitet, noe som er et viktig mål i faget (Udir, 2015). Enkelte antyder også at faget inspirerer til livslang bevegelsesglede. Dette viser at det tilpassede opplegget gjør at elevene kan delta i en undervisning som er mer i tråd med formålet ettersom det langsiktige målet til faget er at elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede (Udir, 2015).

At ⟨⟨Maren⟩⟩ nå opplever undervisning som gøy antyder, slik jeg tolker det, at hun nå trives i kroppsøvningsundervisningen. Dette vil stå i kontrast til hennes tidligere oppfatninger av faget der hun, gjennom å benytte seg av skjuleteknikker og uttrykke at hun hatet faget, viste tegn til mistriivsel. Det ser ut til at ⟨⟨Peder⟩⟩ også benyttet seg av skjuleteknikker tidligere, ved å opptre passivt og unngå involvering:

”Jeg har pleid å bare stå i gymmen og bare se opp i taket og ned i bakken og vente på at tiden skal gå over og sånn” – (⟨⟨Peder⟩⟩).

I likhet med ⟨⟨Maren⟩⟩, ser dette ut til å ha endret seg for ⟨⟨Peder⟩⟩ også:

”Jeg er mye mer aktiv i gymmen nå enn jeg var før. Får gjort mye mer og blir sliten etter gymmen” – (⟨⟨Peder⟩⟩)

4.2.6 Undervisningens virkninger på elevenes velvære og trivsel

Når det gjelder hvilke helseeffekter elevene opplever av kroppsøvningsundervisningen vil én økt i uke ikke være nok til å oppfylle helsedirektoratets (2016a) anbefalinger. Likevel framhever målsettingen at faget skal inspirere til bevegelsesglede og påvirke elevenes holdning til fysisk aktivitet på fritiden (Udir, 2015). Mange av deltakerne uttrykte at de hadde latt seg inspirere i kroppsøvningsundervisningen og tar med seg disse positive opplevelsene hjem:

”Ja det er jo når jeg syntes noe er spennende og gøy at jeg synes det er spennende å holde på med på fritiden også” - (◀Runa▶)

“[...] Grunnen til at jeg begynte på treningssenter er jo litt på grunn av gymmen [...] jeg fant ut at det var egentlig veldig gøy, og at det er ikke noe jeg vil gjøre bare én gang i uken, jeg vil gjøre det flere ganger. Så hvis vi ikke hadde hatt kroppsøving så tror jeg ikke jeg hadde hatt så mye interesse i å gjøre det på fritiden.” - (◀Lilly▶)

Her ser vi at kroppsøvfingsfaget har inspirert elevene til fysisk aktivitet på fritiden. I slike tilfeller bidrar faget til at elevene opplever helsegevinster, slik formålet i faget påpeker (Udir, 2015). Både de fysiske helsegevinstene fysisk aktivitet har (Helsedirektoratet 2016a; AICR 2016; Henriksson & Sundberg 2008; Bouchard, Blair & Haskell, 2012) og de psykiske (Vingdal 2014; Fedewa & Ahn 2011; Stephens 1988; Fox 1999 & Bailey, 2006).

På den andre siden virker det ikke som at alle elevene i like stor grad har latt seg inspirere gjennom kroppsøvfingsfaget. En av elevene sier hun sliter med utmattelse og ikke har overskudd til å drive med fysisk aktivitet på fritiden. Hun mener derfor at kroppsøvfingsfaget er viktig for hennes fysiske helse i dette perspektivet:

”Gymmen er jo det eneste aktive jeg gjør. Utenom å gå til busstoppet og sånne ting liksom. Så det forbedrer min fysiske helse da” - (◀Margrethe▶)

Ettersom (◀Margrethe▶) nevnte at hun i ordinær undervisning ofte vurderte å dra hjem heller enn å ha kroppsøvfingsundervisning, vil deltakelse i det nye opplegget likevel kunne ha langsiktige effekter på hennes fysiske aktivitet. Dette fordi funn i Trudeau & Shepards (2008) forskning viste at deltakelse i kroppsøvfingsfaget ville øke elevenes fysiske aktivitetsnivå senere i livet.

Den positive endringen elevene ser ut til å ha vært igjennom kan også ha hatt en betydning for hvordan de føler seg på skolen generelt.

”Jeg tror gym har en positiv effekt på sånn.. hvordan det er på skolen. Jeg blir kjent med flere og da kan jeg jo få meg flere venner og da har jeg enda flere å være sosial sammen med” - (<<Bente>>)

Syv av elevene sier at de nå tror kroppsøvfingsfaget har en positiv effekt på deres trivsel på skolen. Den siste eleven sier at kroppsøvfingsfaget verken har en positiv eller negativ effekt, det er bare noe som er der. Flere av elevene nevner i tillegg at de hadde trivdes enda bedre hvis de fikk ha kroppsøvfingsundervisning oftere.

”Man får jo mer energi og bedre konsentrasjon. Så jeg tror jo at hvis vi hadde hatt gym hver morgen, så hadde jo skoledagen vært mye mer... man fokuserer mer og man hadde fått ut mer energi, men samtidig hatt energi igjen, som vi bruker på å konsentrere oss” - (<<Lilly>>)

Dette kan ha sammenheng med at elevene nå opplever de positive helseeffektene ved fysisk aktivitet i kroppsøvfingsundervisningen. Slik at faget nå har positive virkninger på blant annet velvære og humør. De fleste elevene sier at det å ha kroppsøvfingsundervisning har en positiv effekt på hvordan de føler seg etter på:

”Jeg er glad når jeg er ferdig med gym. Fordi jeg føler jeg har fått til noe” - (<<Maren>>)

Slike endringer i utbytte av faget og følelsen faget gir, ser ut til å ha gjort at elevene ønsker seg mer kroppsøvfingsundervisning nå. Flere elever sier nemlig at de gjerne skulle hatt kroppsøvfingsundervisning oftere, noen ville gjerne hatt det hver dag:

”Jeg skulle gjerne vært aktiv hver dag på skolen. Fordi for min del er det mye gøyere å avslutte dagen med gym. Og så kunne gå hjem etter det” - (<<Margrethe>>)

4.3 Tilpasset undervisning - noen begrensninger

I intervjuene uttrykker elevene at de har et annet forhold til kroppsøvfingsfaget nå og at deltakelse i det nye opplegget har gjort at de har andre holdninger til faget. I intervjuene var det likevel flere elever som nevnte at de noen ganger er for få i

klassen til å gjennomføre enkelte aktiviteter. De elevene som pekte på ting de savnet fra ordinær undervisning nevnte lagspill.

”Du kan gjøre mye flere aktiviteter når du er mange. Men når vi bare er seks stykker.. wow et fotballag på tre stykker hver det går ikke helt” - («Signe»)

I forhold til læreplanen kan slike forhold gjøre det vanskelig for elevene å oppnå alle kompetansemålene i kroppsøvningsfaget. Noen av kompetansemålene elevene skal oppnå omhandler nemlig at elevene skal utvikle seg gjennom ulike lagidretter (Udir, 2015).

At «Maren» og «Peder» som oftest har kroppsøvningsundervisning alene, vil også stride med formålet i faget og kunne begrense hvilke kompetansemål de kan nå. En elev som har kroppsøvningsundervisning alene vil gå glipp av det som omtales som det sosiale aspektet i kroppsøvningsfaget og vil i tillegg miste muligheten til å være i aktivitet sammen med andre. Disse aspektene er sentrale i formålet (Udir, 2015) og dette oppleggets evne til å tilby sosialisering i undervisningen bør derfor vurderes. Selv om «Peder» uttrykker at dette er noe han ser på som positivt med tilpasset undervisning:

”Jeg syntes egentlig det er veldig avslappende å vite at man ikke plutselig får en ting fra læreren som alle må gjøre som blir ubehagelig i en sånn stor sammensetning med folk. Greit å bare være alene.” – («Peder»)

Ettersom disse elevene deltar i en kroppsøvningsundervisning som skiller seg fra ordinær undervisning, vil karaktersetning kunne bli et tema som oppleves som vanskelig for læreren. Det er tidligere blitt belyst at kompetansemålene elevene i tilpasset undervisning vil kunne oppnå, skiller seg fra ordinær undervisning. Derfor blir det kanskje vanskelig å sette en rettferdig karakter på elevenes måloppnåelse. Petter Erik Leirhaug sier i forskning.no (2012) at vi vet generelt lite om elevenes læringsutbytte i kroppsøvningsfaget og at lærere generelt har ulike praksiser innen karaktersetning i faget. Utover dette sier Leirhaug at god vurdering egentlig handler om god undervisning og at hensikten med faget er å lære elevene om egen kropp i bevegelse samt legge grunnlag for livslang bevegelsesglede (forskning.no 2012; Udir

2015). Dette gjør at grunnlaget for å sette karakter på elevene i tilpasset undervisning vil være like godt, om ikke bedre enn hva det er i ordinær undervisning. Flere elever uttaler at de får et større læringsutbytte av faget nå enn før og antyder også å inneha holdninger som kan resultere i livslang bevegelsesglede. Sett i sammenheng med formålet og kompetansemålene i kroppsøvningsfaget, vil slike forhold kunne gjøre at tilpasset opplæring er like godt, eller bedre, egnet til å skape grunnlag for god vurdering.

Det foregående kapitlet har vist konsekvenser tilpasset opplæring har hatt for elevene som deltar i denne typen kroppsøvningsundervisning. Videre vil jeg gjøre rede for mine viktigste funn gjennom en oppsummering av funnene.

5. Oppsummering og avslutning

Hensikten med denne studien har vært å belyse hvordan tilpasset opplæring kan påvirke elevenes fysiske, psykiske og sosiale helse og måloppnåelse i faget. Jeg vil videre oppsummere de viktigste funnene som studien og analysen peker på. I dette kapitlet vil jeg oppsummere de aspektene jeg ser på som mest sentrale i min studie. Videre vil jeg derfor presentere hvilke endringer som har oppstått etter at elevene har deltatt i tilpasset undervisning.

5.1 Tilpasset opplæring: endringer i elevenes opplevelser, holdninger, erfaringer og måloppnåelse

De tidligere erfaringene elevene hadde knyttet til kroppsøvfingsfaget ser ut til å ha preget deres holdninger til faget på en negativ måte. Intervjuene viste at deres tidligere erfaringer var preget av uttalelser hvor de uttrykte utrygghet og faget ble forbundet med stress, lite aktivitet, mistrivsel og lavt læringsutbytte. For noen preget det også skolehverdagen på en negativ måte.

Sett på denne bakgrunn, ser det ut til at elevene har gjennomgått store holdningsendringer gjennom sine erfaringer med tilpasset undervisning. Etter å ha deltatt i en tilpasset undervisning er ingen av elevene negative til faget lenger. De fleste elevene er nå positive til kroppsøvfingsfaget. Det er ingen elever som gruer seg til kroppsøvfingsundervisningen lenger og noen uttaler at de nå gleder seg. Videre ser slike endringer i elevenes forhold til kroppsøvfingsfaget ut til å ha skapt et positivt engasjement til faget ettersom flere elever uttaler at de nå gjerne vil ha kroppsøvfingsundervisning oftere. Den tilpassede undervisningen ser også ut til å ha lykkes i å motvirke faktorer som skaper mistrivsel og bruk av skjuleteknikker (Einseth 2015; Hagen et.al 2014) i faget.

Elevene opplever nå kroppsøvfingsfaget som en tryggere arena hvor de kan utfolde seg og være aktive, blant annet fordi de har gode relasjoner til hverandre og opplever at de har et ganske likt utgangspunkt. De opplever klassemiljøet som trygt, de kan utfolde seg mer i timene og prøve nye ting ettersom de ikke lenger er redde for å

dumme seg ut. Elevenes evne til samarbeid har blitt styrket og de har lært hvordan de skal støtte hverandre for å mestre aktivitetene i undervisningen.

Noen elever nevner også at det prestasjonspresset de opplevde tidligere, ikke finnes i undervisningen lenger. Elevene virker å være mer fokusert på oppgavene de får, og føler det er nok å gjøre sitt beste, mestre ut ifra egne forutsetninger. De har fått mer medbestemmelse i undervisningen og opplegget stemmer bedre overens med deres ønsker. Dette ser ut til å ha styrket deres selvoppfatning i faget.

Enkelte hevder likevel at ha undervisning i en så liten gruppe har konsekvenser for deres mulighet til å få nok utfordringer, til å presse egne grener og utfordre seg selv fysisk. Gruppen kunne også være begrensende i forhold til hvilke aktiviteter som kan drives. Noen mente at elevene i for stor grad får lov til å bestemme innholdet i timen, og dermed ikke utfordres i aktiviteter som bestemmes av læreren.

Det ser ut til at endringene i elevenes opplevelser av faget i stor grad skyldes et nærmere forhold til læreren. De opplevde læreren som imøtekommende og en som var flink til å opparbeide seg kunnskap om elevene og deres behov, noe som påvirket deres forhold til faget. Fordi at læreren skapte et oppgaveorientert læringsklima, fikk elevene mulighet til å oppleve mestring ut ifra egne forutsetninger. Elevene opplevde videre at læreren var forståelsesfull og gav dem god oppfølging.

I dette lys gir datamaterialet grunnlag for å hevde at for elevene betydde en tilpasset undervisning en langt bedre måloppnåelse enn den de hadde erfart gjennom normalundervisningen. De opplevde at kroppsøvningsfaget ble til en arena som fremmer sosial utvikling og helse (Bailey, 2005). De opplevde undervisningen som preget av samarbeid, kameratskap og muligheten til å prate åpent med hverandre. At elevene nå ser ut til å oppleve glede i faget og har fått et positivt forhold til kroppsøvningsfaget, medvirket også til å inspirere elevene til å være fysisk aktive utenfor skolen. Og således oppnå helsegevinstene som mer fysisk aktivitet kan ha. Det tilpassede undervisningsopplegget betydde at kroppsøvningsundervisningen i seg selv ble en viktigere del av elevenes liv. Ettersom elevene nå møter opp i undervisningen, er aktive og lar seg inspirere til fysisk aktivitet, åpner dette for at elevene nå vil kunne oppfylle helsedirektoratets (2016a) anbefalinger for fysisk

aktivitet. Dette vil igjen kunne gjøre at elevene opplever positive helseeffekter, både fysiske og psykiske. Flere elever nevner at de er i fysisk aktivitet på fritiden, og at dette til en viss grad skyldes at de er blitt inspirert gjennom faget.

Elevenes deltakelse i undervisningen og utfoldelse i de ulike aktivitetene, åpner for at elevene når flere kompetansemål enn i ordinær undervisning. Dette fordi de fleste kompetansemålene krever deltakelse og utfoldelse i undervisningen (Udir, 2015). Utover dette ser lærerens egenskaper ut til å sørge for et større læringsutbytte for elevene gjennom at han tar seg tid til hver enkelt, går inn i den enkelte elevs læringsprosess og forsikrer seg om at elevene sitter igjen med teoretisk kunnskap etter undervisningen.

Som en konklusjon kan en si at det tilpassede opplegget i kroppsøvningsundervisningen som ble gjennomført i denne studien viser at elevene fikk et endret syn på kroppsøvningsfaget. Videre opplevde de, i tråd med målene for faget, at undervisningen medvirket til at de fikk bedre helse og større lyst til å være fysisk aktive. Både på skolen og i fritiden. Dette ble oppnådd gjennom at de opplevde en undervisningssituasjon hvor de (1) følte seg tryggere på hverandre og læreren. 2 opplevde større grad av mestring og mestringstro gjennom de aktivitetene de deltok i. 3 ble gitt en undervisning mer i tråd med deres forutsetninger og behov. 4 større medbestemmelse i undervisningen og et nærmere forhold til læreren som skapte større oppmøte.

Resultatene i denne studien vil derfor kunne være et argument for at elever som mistrives i kroppsøvningsfaget, bør i større grad enn i dag, tilbys et undervisningsopplegg som er tilpasset deres situasjon, forutsetninger og behov. Det har som kjent alle elever krav på i norsk skole, men tilpasset undervisning kan for elever som tidligere har mistrivdes i kroppsøvningsfaget føre til at flere elever trives i kroppsøvningsfaget.

I prosessen med denne oppgaven, har jeg oppdaget mange spørsmål som man burde ha mer kunnskap om på dette området. Jeg vil derfor i det videre presentere noen forskningsområder som jeg mener kan styrke kunnskapsgrunnlaget på dette forskningsfeltet.

6. Veien videre

Resultatene i denne studien har gitt meg flere tanker om mulige videre forskningsprosjekter som omhandler lignende tema. Blant annet økt antall undervisningstimer i kroppsøvningsfaget, revurdering av innholdet i kroppsøvningsfaget og nivådeling. Jeg vil derfor videre skissere tre mulige fremtidige studier som på bakgrunn av mine funn ville vært interessant å undersøke nærmere

6.1 Økt timeantall i kroppsøvningsfaget

Resultatene av denne studien antyder at elever som tilbys en undervisning i kroppsøvningsfaget som er mer i tråd med dere forutsetninger, trives bedre i faget. Det ser ut til at dette er en av grunnene til at elevene nå etterlyser mer kroppsøvningsundervisning. En kan så spørre om én dobbelttime med kroppsøvningsundervisning i uken er tilstrekkelig? Denne problemstillingen er i dag oppe som samfunnsdebatt med blant annet Fjørtoft-utvalget som en aktør som ønsker én time daglig fysisk aktivitet i skolen. Fjørtoft-utvalget mener et slikt tiltak bør innføres på alle norske barne- og ungdomsskoler innen 2020 (Regjeringen, 2016).

Tidligere forskning har vist at det er de som er aktive med idrett på fritiden som dominerer i kroppsøvningsundervisningen, da særlig guttene (Klomsten 2016; Säfvenbom, Haugen & Bulie 2015). På bakgrunn av dette vil det være interessant å se hvilke effekter kroppsøvningsundervisning hver dag kan ha, særlig på de svake elevene og de som mistrives. Vil dette skape enda større dominans for de sterke elevene? Eller vil dette gjøre at skolen får tak i de elevene som ikke er glad i å trene på fritiden? For skolen er det viktig å få tak i disse elevene, slik at de også kan oppleve de positive helseeffektene kroppsøvningsfaget kan ha. Slik jeg ser det vil en studie som tar for seg dette være interessant.

En eventuell fremtidig studie kan eksempelvis undersøke hvilken effekt daglig kroppsøvningsundervisning kan ha på de svake elevene hvis de følges opp over en periode der de får ha mer kroppsøvningsundervisning. For den generelle elevmassen har tidligere studier vist at kroppsøvningsundervisning hver dag blant annet kan ha positive virkninger på skoleprestasjoner (Ericsson & Karlsson 2012; Shepard, Volle,

Lavallée, Jéquier, LaBarre & Rajic 1984). Moser (2001) hevder i sin artikkel, at ettersom fysisk aktivitet har innvirkning på blant annet helse og sosial kompetanse, kan dette være indirekte forklaringsmuligheter for hvordan fysisk aktivitet påvirker kognitiv læring. Dette skjer, i følge Moser (2001), gjennom at slike positive konsekvenser av fysisk aktivitet fører til at forutsetningene til elevenes læring forbedres og dermed vil kvaliteten på læringsprosessen bli høyere.

Andre forskningsprosjekter har vist at økt antall undervisningstimer i kroppsøvfingsfaget også kan ha positive virkninger for elevene senere i livet. Blant annet kan det ha positive virkninger på koordinasjon og ryggproblemer (Trudeau & Shepard, 2008). I tillegg viste det seg i samme studie at personer som har hatt flere timer med kroppsøvfingsundervisning, i større grad rapporterer at de er i god fysisk form senere i livet.

Det jeg vil ettersøke er en studie, gjerne en studie som benytter kvalitativ metode, som undersøker om slike positive effekter kan oppstå for de elevene som har et dårlig forhold til kroppsøvfingsfaget. En mulig fremgangsmåte er å i første omgang gjennomføre en spørreundersøkelse, for å identifisere de elevene som mistrives i kroppsøvfingsfaget eller ser på seg selv som svake. For så å følge disse elevene gjennom observasjon. Slik jeg ser det, vil det å benytte kvalitativ forskningsmetode i et slikt prosjekt bidra til å forstå hvordan en skal inkludere disse elevene og få en videre forståelse for hvilke betingelser som eventuelt ligger til grunn for deres mistrivsel og mulige endringer i syn på kroppsøvfingsfaget.

6.2 Revurdering av kroppsøvfingsfagets innhold

Resultatene i denne forskningen viste også at elevene som deltok i studien hadde ulike preferanser på hvilke aktiviteter de ønsker å ha i kroppsøvfingsundervisningen. Flere nevnte blant annet at de hadde et dårlig forhold til ballspill. At elever som mistrives i kroppsøvfingsfaget trekker frem ballspill og andre aktiviteter som grunnen til deres mistrivsel, har også vist seg i tidligere studier (Klomsten, 2016).

På bakgrunn av dette vil jeg etterlyse en studie som tar for seg hvilke aktiviteter de svake elevene vil foretrekke. Ved å følge samme fremgangsmåte, angående metodevalg, som jeg skisserte i det foregående prosjektet, kan en også her få en bedre

forståelse av hvilke grep skoler kan ta for å få med seg alle elevene. Videre vil en slik studie kunne gi mer kunnskap om tilpasset opplærings evne til å være i tråd med formålet og oppfylle kompetansemålene.

Gjennom min utdanning som kroppsøvingslærer og gjennom å jobbe som kroppsøvingslærer, har jeg flere ganger fått høre at både formålet og kompetansemålene er åpen for tolkning av læreren. En slik studie vil kunne gi mer kunnskap om hvilke grep lærere kan ta i sin tolkning av formålet og læreplanen, i tillegg til å bidra med mer kunnskap rundt hvilke virkninger dette kan ha på trivselen til elevene.

6.3 Nivådifferentiering i kroppsøvingsfaget

Flere elever som deltok i denne studien ser på det som positivt at de befinner seg i en klasse medelevene har flere likhetstrekk i sine utgangspunkt. Dermed vil forskning på nivådifferentiert kroppsøvingsundervisning kunne være interessant. En slik organisering har vært suksessfull i fag som matte og naturfag (forskning.no, 2013). Tidligere studier har vist at enkelte lærere mener nivådeling kan være positivt i kroppsøvingsfaget, men at det av praktiske hensyn ikke lar seg gjøre (Derås, 2014).

Skolen disse elevene går på har vist at det kan la seg gjøre, til en viss grad. Det vil selvfølgelig kreve flere lærere og mer plass hvis en skal ha flere slike små grupper, men denne skolen har i det minste vist at det er mulig å starte et sted. I samme studie viste det seg samtidig at flere elever mener at nivådelt kroppsøvingsundervisning ikke er veien å gå (Derås, 2014). Etersom elevene i min studie, slik jeg tolker det, er positive til nivådeling i kroppsøvingsfaget, mens andre elever ikke er det, vil det være positivt å kunne vise til flere forskningsprosjekter som undersøker dette. En slik studie kan gjennomføres ved å følge lignende tiltak som denne skolen har tatt. Altså å opprette en mindre gruppe hvor elever som ønsker tilpasset undervisning kan delta. Eventuelt oppsøke elever som lærerne oppfatter kan dra nytte av å delta i tilpasset undervisning.

Litteraturliste

- AICR (2016) Reduce your cancer risk. Hentet 11.10.2016 fra:
<http://www.aicr.org/reduce-your-cancer-risk/>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005) «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (89), S. 302-314. Hentet 14.10.2016 fra:
https://www.idunn.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest
- Bailey, R. (2005) Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational review*, (77), S. 71-90. Hentet 08.11.2016 fra:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0013191042000274196?needAccess=true>
- Bailey, R. (2006) Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal Of School Health*, (76), S. 397-401. Hentet 07.11.2016 fra:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x/epdf>
- Bouchard, C., Blair, S.N. & Haskell, W.L. (2012). *Physical activity and health-2nd edition*. Human Kinetics. Inc.
- Christensen, U., Nielsen, A., & Schmidt, L. (2011). Forskningsmetoder i folkesundhedsvitenskap. I S. Vallgård & L. Koch (Red), S. 61-89.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996) Making sense of qualitative data. *California: SAGE Publications, Inc*
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy - statistikk og spørreskjema. I Brekke & Tiller (Red), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2014), generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 06.05.2017 fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Derås, M. (2014). *Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget?* Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Einseth, M.B. (2015). *Trivsel i kroppsøving i videregående skole hos elever som er utsatt for mistrivsel*. Masteroppgave i idrettsvitenskap ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger
- Ericsson, I. & Karlsson, M.K (2012). Motor Skills and School Performance in Children with Daily Physical Education in School – A 9-Year Intervention

- Study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. (24), S. 273-278. Hentet 11.09.2016 fra:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x/epdf>
- Fedewa, A.L. & Soyeon, A (2011). A Meta-Analysis of the Relationship Between children's Physical Activity and Mental Health. *Journal of Pediatric Psychology*, (36), S.385-397. Hentet 16.03.2017 fra:
<http://jpepsy.oxfordjournals.org/content/36/4/385.full.pdf+html>
- Folkehelseinstituttet (2015) Psykisk helse hos barn og unge. Hentet 07.10.2016 fra:
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge---fo/#utvikling-over-tid>
- Folkehelseinstituttet (2016). Utvikling av overvekt og fedme hos barn og unge. Hentet 01.02.2017 fra: <https://www.fhi.no/nettpub/barnehelserapporten/helse-og-levevaner/utvikling-av-overvekt-og-fedme-blant/>
- Forskning.no (2009). Skole uten mål og mening?. Hentet 12.02.2017 fra:
<http://forskning.no/meninger/kronikk/2009/06/skole-uten-mal-og-mening>
- Forskning.no (2010) Vil ha mye mer gym i skolen. Hentet 01.10.2016 fra:
<http://forskning.no/forebyggende-helse-helsepolitikk-overvekt-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2010/02/vil-ha-mye-mer>
- Forskning.no (2012). Uvitenhet om gymkarakterer. Hentet 15.05.17 fra:
<http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2012/06/uvitenhet-om-gymkarakterer>
- Forskning.no (2013) Suksess med nivådelt undervisning. Hentet 12.04.2017 fra:
<http://forskning.no/matematikk-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2013/01/matte-suksess-med-nivadelt-undervisning>
- Forskning.no (2014). Angst og depresjon koster mest. Hentet 11.04.2017 fra:
<http://forskning.no/psykiske-lidelser-eu-okonomi/2014/04/angst-og-depresjon-koster-mest>
- Fox, K. R. (1999) the influence of physical activity on mental well-being. *Public health nutrition*. (2), S. 411-418. Hentet 16.03.2017 fra:
<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/3C363AEECE5C8CAC490A585BA29E6BF8/S1368980099000567a.pdf/the-influence-of-physical-activity-on-mental-well-being.pdf>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. I *The quality report* (8), S. 597-607. Hentet 10.03.2017 fra:
<http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1870&context=tqr>
- Hagen, P.M., Aune, O. & Lyngstad (2014). Skjuleteknikk I kroppsøving. *Tidsskriftet FoU I praksis*, (8) s. 61-78.

- Hansen, K. (2005). *“Bare når jeg må”*: Om jenter I ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet. Bodø: Nordland fylkeskommune. Høyskolen I Nesna.
- Helsedirektoratet (2016a). Anbefalinger fysisk aktivitet. Hentet 16.03.2017 fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>
- Helsedirektoratet (2016b). Helsegevinster av å følge helsedirektoratets kostråd. Hentet 11.04.2017 fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1216/Samfunnsgevinster%20av%20%C3%A5%20f%C3%B8lge%20Helsedirektoratets%20kostre%20%C3%A5d%20IS-2451.pdf>
- Helsenorge.no (2014) Effekter på kropp og sinn ved aktivitet. Hentet 25.11.2016 fra: <https://helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/effekter-pa-kropp-og-sinn-ved-aktivitet>
- Henriksson, J. & Sundberg, C.J. (2008) generelle effekter av fysisk aktivitet. I Bahr, R (Red.) *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling*, S. 8-36. Oslo: Helsedirektoratet.
- Hovdal, D.O. (2015) *Sosiale interaksjoner i kroppsøvfingsfaget*. Masteroppgave ved Universitetet i Agder, Kristiansand
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget: Oslo
- Johannesen, S.M. (2013) *«Jeg gruer meg til gymtimen hver eneste uke»: en kvalitativ studie av jenter på 10. Klassestrinn som ikke å ønsker å delta i kroppsøvfingstimene*. Masteroppgave ved NTNU, Trondheim
- Klomsten, A.T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøvfing i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis* (10) S. 63-84
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innførfing i forskningsdesign og kvalitativ metode.:* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS
- Lorentsen H.M. (2013) Gir meg ikke før dronningen har mine tegninger på vegg. Hentet 07.10.2016 fra : <https://www.nrk.no/nordland/ti-prosent-unge-har-sosiale-vansker-1.11289440>

- Mathiesen, K. S. (2009) Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. *Rapport 2009:8 Nasjonalt folkehelseinstitutt*. Hentet 10.11.2016 fra:
<https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20098-pdf.pdf>
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (94) S. 231-243. Hentet 03.04.2017 fra:
<https://www.idunn.no/npt/2010/03/art02>
- Moen, K.M., Westlie, K., Hammer, V., & Bjørke, L. (2017a). Kroppsøving – et fag mange liker. Hentet 02.02.17 fra:
<http://forskning.no/blogg/kroppsoving/kroppsoving-et-fag-mange-elever-liket>
- Moen, K.M., Westlie, K., Hammer, V., & Bjørke, L. (2017b). Mange jenter mister gymgløden med alderen. Hentet 02.02.17 fra:
<http://forskning.no/blogg/kroppsoving/mange-jenter-mister-gymgl%C3%B8den-med-alderen>
- Moser, T. (2001) Kan fysisk aktivitet gjøre oss klokere? *Kroppsoving 2001;51(1)*, 24-9
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: universitetsforlaget
- Norsk lektorforlag (2015) vil ha mer kroppsøving i skolen, Hentet 01.10.2016 fra:
<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2015/vil-ha-mer-kroppsoving-i-skolen-article1424-274.html>
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. *Idrettspedagogikk* S. 47-61. Oslo: universitetsforlag
- Presthus, R. M. (2014) *Hva motiverer pasienter med kols for gruppetrening i spesialenheten?*. Masteroppgave ved NTNU Trondheim. Hentet 02.05. 2017 fra:
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281703/master_01_Randi_Merete_Presthus.pdf?sequence=1
- Regjeringen (2016). Statlig idrettspolitik inn i en ny tid. Rapport fra strategiutvalget. Hentet 02.05.2017 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3ab984dc671847bebe9a1cd2ec11f0ec/statlig-idrettspolitik-inn-i-en-ny-tid.-rapport-fra-strategiutvalg-for-idrett.pdf>
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rishovd, T. (2013). *Sosial samanlikning i kroppsøving. Ein kvantitativ studie om jenter og gutar sine referansemønster i kroppsøvingsslaget på ungdomsskolen*. Masteroppgave ved NTNU, Trondheim
- Shepard, R.J., Volle, M., Lavallée, H., LaBarre, R., Jéquier, J.C. & Rajic, M. (1984). Required activity and academic grades: A controlled longitudinal study. I Ilmarinen, J. & Valimaki, I., *Children and sport* S. 58-63. Berlin: Springer Verlag. Hentet 15.09.2016 fra: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-69465-3_8#page-1
- Statistisk sentralbyrå (2010) Svekket helse – mindre sosial kontakt. Hentet 10.11.2016 fra: <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/svekket-helse-mindre-sosial-kontakt>
- Stephens, T. (1988). Physical activity and mental health in the United States and Canada: Evidence from four population surveys. *Preventive medicine*, (17), S. 35-47. Hentet 16.03.2017 fra: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0091743588900709>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefit of the subject?, *Physical education and sport pedagogy*. (20) S. 629-646. Hentet 02.05.2017 fra: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Trudeau, F. & Shepard, R.J. (2008). Is there a long-term health legacy of required physical education? *Sports med* (38) S. 265-270. Hentet 14.10.2016 fra: <http://link.springer.com/article/10.2165/00007256-200838040-00001>
- Utdannings og forskningsdepartementet (2003), Rammeplan for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Hentet 16.03.2017 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdf/175791-2rammeplan_2003_faglaererutd_kroppsovingidrettsfag.pdf
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2015) Læreplanen i kroppsøving (KRO01-04). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 15.03.2017 fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/svomming/lareplan-i-kroppsoving-01-08-2015.pdf>
- Vingdal, I. M. (2014) *Fysisk aktiv læring*. Gyldendal Akademisk
- Walseth, K., Aartun, I. & Engelsrud, G. (2015) Girls' bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girls' identity construction. Hentet 14.10.2016 fra:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2015.1050370?scroll=top&needAccess=true>

Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

Aase, T.L. & Fossaskåret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

1. Intervjuguide

Innledning

Introduksjon av meg selv og hva jeg driver med. Hva jeg er ute etter å lære fra informantene mine. Beskrive hvordan deres svar kan hjelpe skolen til å utvikle faget og tilpasse det bedre til elevenes ønsker. For å hjelpe meg mest mulig må de svare helt ærlig og så utdypende de kan på spørsmålene. Intervjuet vil bli anonymisert. Hvis det er noe de er kritiske til så setter jeg pris på at de er helt ærlige på det også. Ikke vær redd for å kritisere opplegget eller kroppsøvingen.

Åpningsspørsmål

- Jeg gikk selv på denne skolen for seks år siden, så jeg lurer litt på hvordan du syntes det er å gå her nå?
- Det er jo mye nytt her siden jeg gikk her. Dere er heldige med den nye kantina. Er det fint å være der?
- Men hallen og idrettsanlegget er helt likt som da jeg gikk her. Syntes du det er greit å være i hallen?
- Hvordan er det å ha gym da?
- Hvor gammel er du?
- Hvor kommer du fra?
- Hvem bor du sammen med?
- Er de aktive på fritiden? Hvilke fritidsinteresser har de?
- Har du noen fritidsaktiviteter eller hobbyer du liker å drive med på fritiden?
- Driver du med idrett?

Elevenes syn på å ha kroppsøving i mindre grupper

Arbeidshypotese: De fleste elevene er positive til å ha kroppsøving alene eller i mindre grupper, men vil helst arbeide mot å ha kroppsøving sammen med resten av klassen.

Forskningsspørsmål:

- Kan du si noe om hvordan du opplever å ha kroppsøving i mindre grupper/alene? Hvorfor opplever du det slik?
- Hvordan oppleves dette i forhold til å ha kroppsøving sammen med en hel klasse?
- Si litt om dine positive og negative erfaringer knyttet til disse to alternativene

Elevenes tanker og oppfatninger om egen fysisk helse

Arbeidshypotese: Elevene mener de må ha kroppsøving oftere for at det skal innvirke på deres fysiske helse

Forskningsspørsmål:

- Hvordan vil du beskrive din fysiske helsetilstand?
- På hvilke måter mener du kroppsøvingsundervisningen kan påvirke din fysiske helse? Er det noe av det du gjør i kroppsøvingsundervisningen som du mener har positiv virkning på din fysiske helse?

- Hva gjør du for å beholde god fysisk helse? Er f.eks de tingene du gjør på fritiden noe du gjør med hensyn til helsen din?

Elevenes tanker og oppfatninger om psykisk helse

Arbeidshypotese: Elevene som har sosial angst eller andre psykiske hindre setter pris på å ha kroppsøving i mindre grupper.

Forskningsspørsmål:

- Hvilke tanker har du før du skal ha kroppsøving? Gleder du deg? Gruer du deg?
- På hvilke måter syntes du det er enklere å utfolde seg eller å by på seg selv når du har kroppsøving i mindre grupper/alene?
- Har holdningen din til KRØ endret seg etter at du begynte å ha KRØ i en mindre gruppe/alene? Hvis ja, fortell mer om dette
- Føler du at du er mer aktiv i timene nå enn før? Hvis ja – fortell litt om hvorfor?

Kroppsøvingens påvirkning på elevenes psykiske helse

Arbeidshypotese: Elevenes psykiske helse påvirkes i liten grad av kroppsøvingen, ettersom de har så få timer med KRØ i uken

Forskningsspørsmål:

- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever å være på skolen? Hva er fint? Hva er vanskelig?
- Hvordan føler du deg etterpå? Mer oppstemt eller trist? Utdyp hvorfor
- Har kroppsøvingen noen innvirkning på hvordan du har det på skolen? Fortell litt om hvordan du erfarer dette
- Hva hvis du hadde KRØ flere ganger i uken, tror du faget hadde hatt mer å si for hvordan du føler deg på skolen da?
- Hva hvis du hadde KRØ flere ganger i uken, tror du faget hadde hatt mer å si for hvordan du opplever skolehverdagen din? Hvis ja, hvorfor?
- Hvordan hadde du reagert hvis du skulle hatt KRØ hver dag?

Kroppsøving og skolerresultater

Arbeidshypotese: Elevene føler seg mer opplagte og våkne etter de har hatt kroppsøving.

Forskningsspørsmål:

- Hvilken dag i uken har du KRØ?
- Hvordan mener du KRØ kan påvirke skoleprestasjonene dine?
- De dagene du har hatt KRØ eller vært fysisk aktiv på andre måter, føler du deg mer opplagt da, eller er det ikke noen forskjell?
- Hvilke teorifag har du oftest etter KRØ?
- Føler du deg mer våken i de timene du har etter KRØ – eller er det motsatt? Utdyp hva du erfarer

- Kan du beskrive hva du tenker rundt dine karakterer i skolen? Har du forbedringspotensialer?
- Hvis du skulle gått inn for å forbedre karakterene dine, hva tror du ville vært den mest effektive måten å gjøre det på?
- Hva med de aktivitetene du gjør på fritiden? Tror du de har innvirkning på resultatene dine i skolen? Hvis ja – på hvilke måter?
- Det har vært mye snakk om at fysisk aktivitet også stimulerer det kognitive – og da påvirker positivt på skoleprestasjoner mer generelt. Hva mener du om dette?
- Hvordan tror du KRØ kan bidra til at du oppnår bedre resultater i skolen?
- Har du noen erfaringer med at KRØ påvirker deg i den retning? Om du har erfart dette, kan du si litt mer om disse erfaringene?

Kroppsøving og sosial kompetanse

Arbeidshypotese: Elevene som har kroppsøving i mindre grupper tenker dette er positiv med tanke på det sosiale aspektet, mens de som har kroppsøving alene gjerne ville hatt flere elever rundt seg

Forsknings spørsmål:

- Kan du si beskrive en situasjon i KRØ, der du ble bedre kjent med noen du ikke kjente så godt fra før?
- Opplever du at det er enklere å bli kjent med noen du har KRØ sammen med, enn f.eks noen du har teorifag sammen med? Hvis ja – hvorfor?
- Hvordan påvirker KRØ din trivsel på skolen – positivt evt negativt?
- Hvilke sosiale ferdigheter må du ta i bruk og utvikle gjennom ulike aktiviteter i kroppsøvingsfaget?
- Hva med samarbeid og fair play?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever læringsmiljøet i kroppsøvingen? Og hvordan bidrar du i miljøet?
- Hvilke situasjoner opplever du gir deg mestring og en god selvfølelse?
- Hvilke situasjoner opplever du eventuelt det motsatte? Utilstrekkelighet og dårlig selvfølelse?
- Har det noen gang vært en situasjon der du følte at ”dette er noe jeg kan” og at du brukte dine ferdigheter til å gjøre andre gode? Hvis ja, fortell litt mer om dette
- Har du også opplevd situasjoner der de andre i klassen hjelper deg til å bli bedre? Hvis ja, si litt mer om dette
- Har du noen gang tatt initiativ til å gjøre noe på egenhånd i timene?. Hvordan kan du bidra til å bestemme litt av det som skal gjøres i timene?
- Hvilke konflikter har du opplevd i timene? Kan du fortelle litt om hvordan du taklet disse? Har du for eksempel inngått et kompromiss med læreren eller andre elever?
- Med tanke på det sosiale aspektet. Kan du si litt om hvordan du opplever å ha KRØ i en mindre gruppe/alene vs en stor klasse? Hva vil du foretrekke og hvorfor?

Kroppsøvingens innvirkning på elevenes trivsel generelt i skolen

Arbeidshypotese: Kroppsøving gjør at elevene trives bedre på skolen.

Forsknings spørsmål:

- kan du fortelle meg noe om hvilke fag du liker best på skolen?
- Hvorfor trives du best der?
- Var det der du trivdes best da du gikk på barne- og ungdomsskolen også?
 - o (Hvis KRØ er der de trives best) Tror du at det opplegget du har i KRØ nå gjør at du trives bedre, enn hvis du ikke hadde det opplegget?
- (Hvis ikke KRØ er der de trives best) Hva skal til for at du skal trives like godt i KRØ som i (der eleven trives best)
- Kan du si litt mer om hvordan du trives i KRØ – hva du liker best og hva som eventuelt er utfordrende?
- Vil du si at KRØ øker din trivsel i skolen generelt? Hvis ja – si litt mer om dette

Avslutnings spørsmål

- Hvis du skulle gitt et råd til læreren din om hvordan undervisningen i KRØ kunne blitt forbedret. Hva ville du sagt da?
- Er det noe mer om kroppsøving undervisningen og skolen du ønsker å fortelle om?

Tusen takk

2. Informert samtykke til foreldre/foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet til masteroppgave

Til foreldre/foresatte

Bakgrunn og hensikt

Dere mottar denne henvendelsen som foresatte til en elev som deltar i xxxxs tilpassede undervisning i kroppsøving. I min masteroppgave vil jeg forske på kroppsøvingens funksjon og rolle i elevenes skolehverdag. Hensikten med prosjektet er å finne ut hvilken påvirkning eller konsekvenser kroppsøving og fysisk aktivitet har for elevenes helse og trivsel. Mer kunnskap på dette område vil kunne bidra til å utvikle kroppsøvingsfaget mer i tråd med elevenes behov.

Hva innebærer studien?

Skolen har sagt ja til å delta på prosjektet og gitt meg tillatelse til å samarbeide med dem. Formelt sett er dette altså et samarbeid mellom NTNU og xxxx. Hvis elevene og dere som foreldre/foresatte sier ja til å bli med på prosjektet, vil jeg intervjuere elevene etter de har deltatt i undervisningen en stund. Intervjuene vil gjennomføres så tidlig som mulig i 2017. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle elevenes syn på kroppsøvingen, deres trivsel i faget, hva de liker/ikke liker med faget, deres trivsel i andre fag og deres trivsel generelt på skolen.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Svarene elevene gir i intervjuet skal kun benyttes til å svare på problemstillingen i masteroppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og elevene vil bli anonymisert i oppgaven. Prosjektet meldes inn til Norsk Senter for forskningsdata (www.nsd.no). Alle prosjekter som skal behandle personopplysninger må meldes inn dit, for å forsikre at de blir behandlet riktig.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og elevene kan trekke seg fra studien når som helst ved å trekke tilbake samtykket. Dersom eleven ønsker å delta i studien, og du/dere som foreldre stiller dere positive til dette, undertegnes samtykkeerklæringen på neste side.

Hvis dere har spørsmål om studien kan dere kontakte meg via telefon: 41691256, eller E-post: vegard-berg@hotmail.com

Med vennlig hilsen
Vegard Berg

Svarark

Elevens navn

Samtykke til å delta i studien

Jeg/vi samtykker til (elevens navn)s deltakelse i studien

E-post adresse til
foreldre: _____

(Signert av én av foreldrene/foresatte)

(dato)

3. Informert samtykke til deltakere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet til masteroppgave

Til elever som ønsker å delta i studien

Bakgrunn og hensikt

Du mottar denne henvendelsen ettersom du deltar i xxxxs tilpassede undervisning i kroppsøving. I min masteroppgave vil jeg forske på kroppsøvingens funksjon og rolle i din skolehverdag. Hensikten med prosjektet er å finne ut hvilken påvirkning eller konsekvenser kroppsøving og fysisk aktivitet har for din helse og trivsel. Mer kunnskap på dette område vil kunne bidra til å utvikle kroppsøvingfaget mer i tråd med dine og andre elevers behov.

Hva innebærer studien?

Skolen har sagt ja til å delta på prosjektet og gitt meg tillatelse til å samarbeide med dem. Formelt sett er dette altså et samarbeid mellom NTNU og xxxx. Hvis du sier ja til å bli med på prosjektet, vil jeg intervju deg etter du har deltatt i undervisningen en stund. Intervjuene vil gjennomføres så tidlig som mulig i 2017. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle ditt syn på kroppsøvingen, din trivsel i faget, hva du liker/ikke liker med faget, din trivsel i andre fag og din trivsel generelt på skolen.

Hva skjer med informasjonen du gir meg?

Svarene du gir i intervjuet skal kun benyttes til å svare på problemstillingen i masteroppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og du vil bli anonymisert i oppgaven. Prosjektet meldes inn til Norsk Senter for Forskningsdata (www.nsd.no). Alle prosjekter som skal behandle personopplysninger må meldes inn dit, for å forsikre at de blir behandlet riktig. Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg.

Hvis du har spørsmål om studien kan du kontakte meg via telefon: 41691256, eller E-post: vegard-berg@hotmail.com

Med vennlig hilsen
Vegard Berg

Svarark

Ditt navn

Ønske om å delta i studien

Jeg ønsker å delta i studien

JA

NEI

4. Bekreftelse fra NSD



Jorid Hovden
Institutt for sosiologi og statsvitenskap NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.12.2016

Vår ref: 51155 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51155	<i>Hva betyr kroppsøving for elever med spesielt tilrettelagt undervisning?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorid Hovden</i>
Student	<i>Vegard Berg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.