

Ingebjørg Øksnes

«For første gang vil jeg faktisk være med i gym»

En kvalitativ studie av elever og ansatte i skolehelsetjenesten sine opplevelser med tilrettelagt undervisning i kroppsøving

Masteroppgave i Kroppsøving og idrett

Veileder: Arve Hjelseth

Juni 2020

Ingebjørg Øksnes

«For første gang vil jeg faktisk være med i gym»

En kvalitativ studie av elever og ansatte i skolehelsetjenesten sine opplevelser med tilrettelagt undervisning i kroppsøving

Masteroppgave i Kroppsøving og idrett
Veileder: Arve Hjelseth
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan elever opplever et tilrettelagt undervisningstilbud i kroppsøving. Selv om mange liker kroppsøving, finnes det også elever som ikke trives. Fravær og manglende vurdering i kroppsøving er realiteten for flere, og dette kan få uheldige konsekvenser. Oppgaven baserer seg på et kvalitativt forskningsdesign, bestående av individuelle intervju med fem elever i videregående skole og tre ansatte i skolehelsetjenesten. Problemstillingen som reises er: *Hvilke erfaringer og opplevelser har elever og ansatte i skolehelsetjenesten med tilrettelagt undervisning i kroppsøving?* Deci og Ryans selvbestemmelsesteori utgjør oppgavens teoretiske rammeverk, og brukes for å forstå elevenes muligheter til å oppleve autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøving.

Oppgaven belyser ulike erfaringer fra kroppsøvingfaget. Informantenes fortellinger viser at den ordinære undervisningen i kroppsøving har bydd på utfordringer. Eksponering av kropp og ferdigheter, store klasser og konkurranse i timene, er forhold som har gjort kroppsøving vanskelig. Manglende mestring og lite rom for tilpasset opplæring har også bidratt til negative opplevelser. I tilrettelagt undervisning i kroppsøving opplever derimot elevene at de har høy grad av autonomi, og at de selv kan påvirke innholdet i undervisningen. Økt selvtillit og mestring hos elevene er tegn som tyder på at den tilrettelagte undervisningen støtter behovet for kompetanse. Samtidig gir noen uttrykk for manglende mestringsfølelse, og det er mulig at tilrettelagt undervisning gjør elevene bevisste på at de ikke mestrer det samme som sine medelever, nemlig å delta i den ordinære kroppsøvingundervisningen. Videre viser analysen at elevenes relasjon med de ansatte bidrar til å ivareta behovet for tilhørighet. Enkelte sier imidlertid at de savner klassemiljøet i den tilrettelagte undervisningen. Det kan se ut som elevene som har tilrettelagt undervisning i en gruppe sammen med andre elever, får tilfredsstilt behovet for tilhørighet i størst grad.

Tilrettelagt undervisning i kroppsøving har hatt betydning for elevenes forhold til faget. Et sentralt funn er at tilrettelagt undervisning har vært avgjørende for at en del elever har klart å bestå kroppsøvingfaget på videregående. Videre har det gitt elevene mulighet til å delta i kroppsøving ut fra egne forutsetninger. Tett oppfølging og høy grad av autonomi åpner for at opplæringen kan tilpasses elevenes ferdigheter og behov. Studien er relevant for min profesjon, da den retter søkelyset mot en av utfordringene man møter som kroppsøvingslærer i skolen.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to explore students' experiences with an adjusted teaching program in physical education. While physical education is a popular subject among many, several students do not find the subject enjoyable or meaningful. The thesis is based on a qualitative research design, consisting of individual interviews with five students in upper secondary school and three employees in the school health service. The research question is as following: *How do the students and the school health staff experience an adjusted teaching program in physical education?* Deci and Ryan's self-determination theory constitutes the theoretical framework of the thesis, most importantly the satisfaction of the basic needs for autonomy, competence and relatedness in physical education.

The informants' stories show that participation in physical education has been challenging, due to exposure of body and skills, large classes and activities characterized by competition. Lack of mastery and adjustments have also contributed to negative experiences. However, in facilitated physical education, students are able to influence the content and activity, and they experience a high degree of autonomy. Increased self-confidence and mastery are signs that the adapted teaching supports the need for competence. At the same time, some express feelings of lack of mastery, and it is possible that facilitated teaching makes students aware that they do not master the same as their fellow students, which is to participate in regular physical education. Furthermore, the analysis shows that the students' relations with the employees in the school health service is important for the satisfaction of the need for relatedness. However, some are missing their classmates, and seems like that the need for relatedness is best supported for students who attend the facilitated physical education together with other students.

Facilitated physical education has had an impact on the students' experiences. A central finding is that the facilitated teaching has been crucial to the fact that some students have managed to pass the physical education course at upper secondary level. Furthermore, facilitated teaching gives students the opportunity to participate on their own terms. Close follow-up and a high degree of autonomy allow the activity to be adjusted to the pupils' skills and needs. The study is relevant to my profession as it highlights one of the challenges I will be facing as a future physical education teacher.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på en femårig lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Prosessen med å skrive masteroppgave har vært lang og tidvis krevende, men mest av alt spennende og lærerik. Nå ser jeg fram til å ta fatt på læreryrket med stort engasjement!

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til elevene og de ansatte i skolehelsetjenesten, som stilte opp og delte sine erfaringer. Uten dere ville ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre. Deres historier har gitt meg et verdifullt innblikk i hvordan kroppsøvingsfaget kan oppleves på godt og vondt, noe jeg kommer til å ta med meg videre.

Tusen takk til min veileder, Arve Hjelseth, for gode innspill gjennom hele prosjektet. Din kompetanse og gode veiledning har vært til stor hjelp i arbeidet med masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter ved lektorutdanningen. Studietiden ville ikke blitt den samme uten dere.

Trondheim, juni 2020

Ingebjørg Øksnes

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering.....	1
1.2 Kroppsøvfingsfaget	2
1.2.1 Læreplanen i kroppsøving	2
1.2.2 Tilpasset opplæring	3
1.2.3 Elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget	4
1.3 Problemstilling	5
1.4 Begrepsavklaring - tilrettelagt undervisning i kroppsøving	6
1.5 Leseguide	6
2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning	7
2.1 Selvbestemmelsesteorien.....	7
2.1.1 Indre og ytre motivasjon	7
2.1.2 Basic Needs Theory	8
2.1.3 Autonomistøttende læringsmiljø	9
2.2 Tidligere forskning	11
2.3 Konkretisering av problemstilling.....	13
3. Metode	15
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	15
3.2 Forskningsdesign og metodisk tilnærming	16
3.3 Datagenerering	16
3.3.1 Strategisk utvalg	17
3.3.2 Rekruttering av informanter	17
3.3.3 Presentasjon av informantene.....	18
3.3.4 Utforming av intervjuguide	19
3.3.5 Gjennomføring av intervjuene	19
3.4 Databehandling og analyse.....	21

3.5 Forskerrolle	22
3.6 Forskningsetiske betraktninger	22
3.7 Oppsummering	23
4. Analyse	25
4.1 Elevenes erfaringer fra ordinær kroppsøving	25
4.1.1 Utfordringer på barne- og ungdomsskolen.....	25
4.1.2 Mangel på mestringsopplevelser	28
4.1.3 Lite rom for tilpasning.....	32
4.1.4 Oppsummering	34
4.2 Elevenes grunnleggende behov i tilrettelagt kroppsøving	36
4.2.1 Behovet for autonomi.....	36
4.2.2 Behovet for kompetanse.....	39
4.2.3 Behovet for tilhørighet	42
4.2.4 Oppsummering	45
4.3 Betydningen av tilrettelagt undervisning i kroppsøving	47
4.3.1 Vurdering i kroppsøving	47
4.3.2 En mulighet for tilpasset opplæring i kroppsøving	49
4.3.3 Forholdet til kroppsøving endrer seg	51
4.3.4 Oppsummering	53
5. Avslutning	55
Referanseliste	59
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	64
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	72
Vedlegg 3 - NSD sin vurdering.....	79

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

Kroppens sentrale rolle i læring og vurdering gjør at kroppsøving faget skiller seg fra andre fag i skolen. Undersøkelser viser at flertallet av elevene i norsk skole trives i kroppsøving (Christiansen, 2010; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015). Samtidig finnes det elever som mistrives i faget (Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Moen et al. (2018) fant i sin nasjonale kartleggingsstudie at 4,1 % av elevene liker kroppsøving dårlig. Selv om dette kan virke som en liten andel, anslår de basert på disse resultatene, at mellom 14 000 og 15 000 elever i Norge på 5.–10. trinn går hjemmefra og gruer seg til dagens kroppsøvingstime. Noen elever opplever kroppsøving som så utfordrende at de ikke deltar i undervisningen (Strandmyr, 2013). Slike funn tyder på at kroppsøving, slik det organiseres og gjennomføres i dag, er en arena som ikke passer for alle. Dette strider mot formålet med faget og prinsippet om tilpasset opplæring, som sier at alle elever skal «møte utfordringer som gir dem noe å strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Ifølge Moen et al. (2018) er det nærliggende å anta at å grue seg til kroppsøving, og ikke oppleve mestring i faget, har negative konsekvenser for den enkelte elev. Dette kan ses i sammenheng med at en del elever får «ikke vurdert» (IV) i faget. En av årsakene til at elever mangler vurderingsgrunnlag, er at de har høyere fravær enn fraværsgrensa på ti prosent. Fersk statistikk viser at kroppsøving på VG2 er det faget i videregående opplæring der størst andel av elevene får IV. For skoleåret 2018-2019 utgjorde dette en andel på 2,7 % av elevene på landsbasis og 3 % i Trøndelag fylke, noe som tilsvarer henholdsvis 667 og 67 elever (Utdanningsdirektoratet, 2019). Konsekvensene for elevene som får IV kan være store, fordi manglende vurdering i avsluttende fag gjør at man ikke får vitnemål. Forskning tyder på at elever som ikke har fullført videregående opplæring har dårligere forutsetninger på arbeidsmarkedet enn elever som har fullført (Falch & Nyhus, 2009). Det kan derfor se ut som manglende deltakelse i kroppsøving kan ha uheldige konsekvenser for elevene, også utover kroppsøvingsteksten.

I min masteroppgave ønsker jeg derfor å rette oppmerksomheten mot elever som har opplevd utfordringer knyttet til deltakelse i ordinær kroppsøving, og som følge av dette har fått tilbud om tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Interessen for dette temaet vokste fram da jeg i en praksisperiode hadde ansvar for å undervise en klasse i kroppsøving i åtte uker. Jeg opplevde

at noen elever ikke ønsket å delta i undervisningen, uten at jeg forstod årsaken til dette. Det viste seg at flere av mine medstudenter hadde erfart noe lignende i sine praksisperioder. I et refleksjonsnotat jeg leverte etter fullført praksisperiode, skrev jeg følgende:

«I nesten alle timene jeg gjennomførte satt en av elevene på en benk i gymsalen. Jeg har tenkt mye på hva jeg som lærer kan gjøre for å skape en kroppsøving som inkluderer denne eleven. Jeg tenker at det er mitt ansvar som kroppsøvingslærer å holde undervisning som er tilpasset alle elever, men jeg opplever det som utfordrende å gjennomføre dette. Hva kan jeg tilby for eleven som ikke vil delta i timene med resten av klassen? Hvordan kan denne eleven få oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å være aktivitet når det finnes begrensninger som gjør at det ikke kan skje sammen med resten av klassen i den ordinære undervisningen?»

Gjennom arbeidet med masteroppgaven ønsker jeg å ta et skritt videre fra denne refleksjonen. Erfaringen fra praksis fikk meg til å tenke på hvordan elever som ikke deltar i den ordinære undervisningen, kan få oppleve mestring og trivsel i faget. Jeg har derfor valgt å undersøke hvordan elever opplever tilrettelagt undervisning i kroppsøving.

1.2 Kroppsøvingsfaget

1.2.1 Læreplanen i kroppsøving

I dagens læreplanverk for Kunnskapsløftet (LK06) er det definert både fagspesifikke kompetansemål, og en overordnet beskrivelse av formålet med kroppsøvingsfaget i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). At det finnes fagspesifikke kompetansemål gjør at faget kan defineres som målstyrt, og viser at elevene skal utvikle en gitt kompetanse i kroppsøving. Kompetanse er i LK06 forstått som *«evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan»* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et eksempel på kompetansemål i kroppsøving er at eleven skal kunne *«orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjøre rede for andre måter å orientere seg på»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 8). Utvikling av kompetanse kan, i lys av de fagspesifikke kompetansemålene, forstås som en sentral del av formålet med kroppsøving.

I formålsbeskrivelsen for faget er de overordnede målene for kroppsøving beskrevet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Disse målsetningene skal være ledende for undervisningen, og definerer hvilken relevans faget har for elevene i skolen. Med andre ord sier

formålsbeskrivelsen noe om hvilket utbytte elevene skal ha av å delta i undervisningen i kroppsøving. I lys av formålsbeskrivelsen kan kroppsøvfagsfaget forstås som mangfoldig. Faget skal bidra til en helhetlig utvikling av elevenes kroppslige, faglige og sosiale ferdigheter, og dette uttrykkes tydelig i læreplanen. For eksempel står det at *«Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livstil og livslang bevegelsesglede... Kroppsøving skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). Videre heter det at elevene skal lære og oppleve med kroppen, oppleve mestring ut fra sine forutsetninger, og utvikle positiv oppfatning av kroppen. (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Formålsbeskrivelsen spesifiserer i tillegg et forhold som gjør kroppsøvfagsfaget unikt: *«I den særlige vurderingsordningen som gjelder for dette faget, er dette ivare tatt ved at innsatsen til elevene er en del av grunnlaget for vurdering. I mange kompetansemål vil det også være relevant å ta hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). At det ifølge læreplanen skal tas hensyn til elevenes innsats og fysiske forutsetninger i vurderingen, er unikt for kroppsøvfagsfaget.

1.2.2 Tilpasset opplæring

I tillegg til de fagspesifikke målene for kroppsøving, finnes det et overordnet lovverk som skal følges av skolene. I prinsipper for opplæringen oppsummeres og utdypes opplæringsloven og forskriften til loven (Kunnskapsdepartementet, 2015). Tilpasset opplæring er et prinsipp som innebærer at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Håstein & Werner, 2014). Prinsippet innebærer at alle elever skal møte utfordringer som gir dem noe å strekke seg mot, som de samtidig har mulighet til å mestre på egen hånd eller sammen med andre. Uavhengig av bakgrunn og forutsetninger skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg, og opplæringen skal legge til rette for at elevene skal oppleve glede gjennom mestring, og også kunne bidra til fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette betyr at alle elever både skal utfordres og oppleve at de lykkes med skolearbeidet. Håstein og Werner (2014) peker imidlertid på det oppleves vanskelig for mange lærere å innfri kravet om tilpasset opplæring.

Standal (2015) drøfter tilpasset opplæring for elever som av ulike årsaker faller utenfor opplæringen i kroppsøving. Standal (2015) hevder at det er enklere å lage god kroppsøvfagsundervisning for elever som allerede liker å være aktive, enn for de elevene som ikke liker faget eller faller utenom. Dette fører til at noen elever finner seg til rette i kroppsøving, og har det som «plommen i egget», mens andre sliter med å finne sin plass og

blir «parkert på sidelinja». I praksis vil dette innebære at noen elever har sine selvsagte plasser i timene, mens andre blir sittende å se på. Ifølge Standal (2015) har lærernes atferd og evne til å tilpasse undervisningen, stor betydning for hvilke elever som får delta ut fra sine forutsetninger, og hvem som ikke får det. Han hevder derfor at det er viktig å kunne forstå forskjellighet, og arbeide med mangfoldet som finnes i norsk skole (Standal, 2015).

1.2.3 Elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget

Flere har gjennomført studier med hensikt å øke kunnskapen om hvordan norske elever trives i og opplever kroppsøvningsfaget. Blant dem er Säfvenbom et al. (2015) og Moen et al. (2018), som undersøker elevers opplevelser av kroppsøvningsfaget. Begge studiene har store utvalg, med over 2000 respondenter, noe som gjør resultatene robuste. Säfvenbom et al. (2015) fant at så mange som 43 % av elevene mislikte måten kroppsøvningsfaget undervises på i norsk skole, og at bare litt over halvparten (56 %) likte kroppsøving. Moen et al. (2018) sine funn viser imidlertid at hele 88,6 % av elevene liker kroppsøving svært godt eller godt. Et felles funn i de to studiene var at gutter liker kroppsøvningsfaget bedre enn jenter. I tillegg viser studiene at positive holdninger til faget har en tendens til å avta med økende alder, og at elever som driver med organisert idrett på fritiden har mer positive holdninger til kroppsøving enn de som ikke gjør det (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Disse resultatene antyder at norske elever liker faget dårligere jo høyere opp i utdanningssystemet de kommer, og at idrettsdeltakelse på fritiden er assosiert med bedre trivsel i faget. I studien til Säfvenbom et al. (2015) har respondentene i utvalget noe høyere alder (13-19 år) enn i utvalget til Moen et al. (2018) (11-16 år). Dette kan forklare spriket i resultatene til de to studiene når det gjelder hvor godt elevene liker kroppsøving.

Både Einseth (2015) og Thorvaldsen (2016) har undersøkt opplevelsene til elever som mistrives i kroppsøving. Resultatene til Einseth (2015) tyder på at elevenes trivsel påvirkes av innhold i timene, opplevelse av medbestemmelse i faget, relasjoner med lærer og medelever, skader, selvoppfatning og motivasjon. Thorvaldsen (2016) introduserer begrepet «kroppsøvningsangst» for å forstå elevene som sliter med å delta i kroppsøving.

Kroppsøvningsangst forekommer i sammenheng med negative følelser knyttet til kropp, og kroppslogikken som eksisterer i det sosiale samfunnet gjør at elevene kan oppleve «bekreftelse» eller «avkreftelse» på sin kropp i samspill med lærer og medelever. Et kjennetegn på elever med kroppsøvningsangst er at de føler ikke at de mestrer, og derfor trives de dårlig i et prestasjonsbasert miljø, og aktiviteter som andre bruker fritiden på (Thorvaldsen, 2016).

Green (2010) argumenterer for at kroppsøvningsfaget i Norge bør være et eksempel til etterfølgelse på grunn av mer fokus på glede og fysisk aktivitet enn spesifikke idretter. I motsetning til dette hevder Säfvenbom (2010, s. 163) at kroppsøvningsfaget har blitt dominert av «*et relativt snevert helseperspektiv, iblandet idrettslige ferdigheter*». At idrettsaktivitet, og i hovedsak ballspill, vies for stor plass i dagens undervisningspraksis er en oppfatning flere deler. Moen et al. (2018) fant for eksempel at innholdet i kroppsøvningsundervisningen domineres av ballspill og tradisjonelle idrettsaktiviteter. Ifølge Standal (2015) kan en dominerende idrettsdiskurs i kroppsøving videreføre en smal forståelse av evne. Lærere som har en slik forståelse vil ofte være mer opptatt av elevenes fysiske form og ferdigheter i idrett, enn av deres opplevelser og læringsprosesser i faget. Dette bør sees i sammenheng med forskning som viser at de idrettsaktive elevene liker kroppsøving best, og har større utbytte av faget enn elever som ikke driver med idrett på fritiden (Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom, 2019b; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Slike funn tyder på at det finnes en uheldig skjevhet når det gjelder elevenes mulighet til å oppleve mestring og utvikle seg i faget.

1.3 Problemstilling

Oppsummert kan en si at kroppsøving er et fag med mangfoldige målsetninger. Det er mange elever som liker faget godt, og mye tyder på at elevene med idrettserfaring og gode fysiske ferdigheter høster de største fordelene i faget. En del elever finner seg ikke til rette i kroppsøving, og noen sliter så mye at de ikke deltar i undervisningen. Fravær og manglende karakter i faget er realiteten for flere, og særlig på videregående kan dette få store konsekvenser for elevene. Det man ikke vet så mye om, er hvordan skolene møter denne utfordringen i kroppsøving. Får elevene som ikke deltar i kroppsøving noen oppfølging utover det ordinære tilbudet, eller ender de opp «på sidelinja» i kroppsøvingstimene? Uansett hva som er tilfellet, er det behov for økt kunnskap om dette. I min masteroppgave har jeg derfor valgt å rette fokus på elever som har opplevd utfordringer knyttet til deltakelse i ordinær kroppsøving, og som følge av dette har fått tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Dette har ledet til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer og opplevelser har elever og ansatte i skolehelsetjenesten med tilrettelagt undervisning i kroppsøving?

1.4 Begrepsavklaring - tilrettelagt undervisning i kroppsøving

I arbeidet med masteroppgaven har jeg utforsket hvordan elever i videregående skole opplever å få et alternativt opplæringstilbud i kroppsøving, som hovedsakelig drives av skolehelsetjenesten. Jeg har valgt å definere dette som *tilrettelagt undervisning i kroppsøving*. Dette har jeg gjort for å tydeliggjøre at tilbudet ikke kan defineres klart som hverken spesialundervisning eller tilpasset opplæring innen klassen. Utdanningsdirektoratet (2018b) definerer tilpasset opplæring som et virkemiddel for at elevene skal møte utfordringer de kan mestre og utvikle seg etter. Dette skal skje innenfor fellesskapet, og er ingen individuell rett. Tilpasset opplæring gjelder imidlertid både for de som følger ordinær opplæring og for de som mottar spesialundervisning. I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging, mens spesialundervisning er en individuell rett eleven har etter at det er fattet vedtak om at han eller hun trenger ekstra tilrettelegging utover det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2018b). For å få fram det unike ved det alternative opplæringstilbud i kroppsøving, og skille det fra de etablerte definisjonene tilpasset opplæring og spesialundervisning, vil jeg gjennom hele oppgaven omtale det som tilrettelagt undervisning i kroppsøving.

1.5 Leseguide

I kapittel 2 gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket, og en oversikt over tidligere forskning. Med utgangspunkt i dette presenterer jeg tre forskningsspørsmål som konkretiserer problemstillingen. I kapittel 3 beskriver jeg fremgangsmåte og diskuterer metodiske avveininger knyttet til forskningsprosessen. Kapittel 4 utgjør analysen og oppgavens hovedkapittel, og her presenterer, tolker og drøfter jeg oppgavens funn. De tre forskningsspørsmålene ligger til grunn for hvert underkapittel i analysen. I kapittel 5 oppsummerer jeg analysens hovedfunn, før jeg presenterer mine forslag til videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

2.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SDT) (Deci & Ryan, 1985) utforsker drivkraften bak menneskets handlinger, og tilstander som styrer eller opprettholder atferd (Ryan & Deci, 2000b).

Utgangspunktet for teorien er at mennesker har grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og disse er sentrale for å forstå motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Ryan og Deci (2017) argumenterer for at menneskers atferd kan analyseres basert på forhold knyttet til tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene. Videre hevdes det at motivasjon er noe som varierer i kvalitet, og at mennesker har ulike typer motivasjon i forskjellige situasjoner (Ryan & Deci, 2000a). Poenget er at *kvaliteten* på en persons motivasjon anses som viktigere enn *mengden* for å forstå en rekke sentrale utfall som psykisk helse, trivsel og læring (Deci & Ryan, 2008). Én elev kan for eksempel være motivert for å gjøre lekser på grunn av interesse for faget, mens en annen gjør leksene for å få ros og aksept fra læreren. Det er ikke nødvendigvis noen forskjell i mengde motivasjon hos de to elevene, men i kvalitet og retning (Ryan & Deci, 2000a).

2.1.1 Indre og ytre motivasjon

I SDT skilles det mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Indre motivasjon innebærer at man motiveres av at en aktivitet oppleves interessant eller fornøyeelig. Det handler om menneskets iboende tilbøyelighet til å aktivt utvikle ferdigheter, engasjere seg i utfordringer, og vise interesse for nye aktiviteter (Ryan & Deci, 2007). På den måten kan man si at indre motivasjon forekommer når man gjør en aktivitet «for aktivitetens skyld» (Ryan & Deci, 2000a). Indre motivert atferd er dermed ikke avhengig av ytre forsterkning, som belønning eller oppmuntring (Deci & Ryan, 2008). Atferd styres imidlertid ofte av ytre faktorer, og forventede utfall som ikke er iboende i aktiviteten (Ryan & Deci, 2000a). Denne formen for regulering defineres som ytre motivasjon. I SDT defineres ytre motivasjon som et kontinuum, der det skilles mellom fire ulike former for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Disse kan videre defineres som enten autonom eller kontrollert motivasjon, som er et sentralt skille når man skal forstå kvaliteten på motivasjonen (Deci & Ryan, 2008). Når folk er autonomt motivert vil de oppleve at handlingene styres av dem selv, og både indre motivasjon, *identifisert regulering* og *integrert regulering* defineres som autonome former for motivasjon. Identifisert regulering innebærer at individet har internalisert og anerkjent verdien av en aktivitet, mens integrert regulering innebærer at atferden fullt ut er integrert i individets verdier og selvbilde (Ryan & Deci, 2000b). Kontrollert motivasjon består av *ytre regulering*

og *innlemmet regulering*. Ytre regulert atferd er styrt av faktorer som kontrolleres av andre enn en selv, og gjennomføres for å møte ytre krav eller oppnå en ytre belønning (Ryan & Deci, 2000a). Ved innlemmet regulering drives atferden av press som kommer innenfra en selv, for eksempel å unngå angst og dårlig samvittighet (Ryan & Deci, 2000b). Når mennesker er kontrollert motivert, vil de føle seg presset til å tenke, føle eller handle på bestemte måter.

Dersom omgivelsene som tilfredsstillende de tre grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, kan ytre motiver internaliseres (Ryan & Deci, 2017). I opplærings situasjoner, er det større sjans for at elevene internaliserer motivasjon for å lære, og blir mer autonomt motivert når de grunnleggende behovene dekkes (Niemi & Ryan, 2009). Hvis de grunnleggende behovene ikke dekkes, er sjansen mindre for at internalisering til identifisert eller integrert regulering vil skje (Ryan & Deci, 2017). Forskning støtter antagelsen om at autonom motivasjon og kontrollert motivasjon predikerer ulike utfall for individet. Funn tyder på at autonom motivasjon fører til bedre psykisk helse, mer effektiv prestasjon, og en større utholdenhet over tid, for eksempel som å opprettholde en langvarig endring mot en ønsket atferd (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2017). I lys av dette er det viktig å forstå hvordan man kan ivareta elevenes grunnleggende behov i kroppsøving.

2.1.2 Basic Needs Theory

Ryan og Deci (2017) hevder at å identifisere grunnleggende psykologiske behov er viktig av flere årsaker. Blant annet bidrar det til å forstå hvilke aspekter i det sosiale miljøet som vil fremme eller hemme hensiktsmessig motivasjon, utvikling og trivsel. Basic Needs Theory (BNT) er en miniteori under SDT, som omhandler forholdet mellom de grunnleggende psykologiske behovene og menneskets trivsel (Ryan & Deci, 2000b). Ifølge BNT er menneskets evne til å fungere og utvikle seg optimalt avhengig av at det sosiale miljøet tilfredsstillende behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Det antas at tilfredsstillende av de grunnleggende behovene fører til engasjement, trivsel og psykisk velvære hos mennesker (Deci & Ryan, 2000). Frustrasjon av behovene er derimot assosiert med mistrivsel (Ryan & Deci, 2000b). Behovene betraktes som essensiell «næring» for vekst, integritet og trivsel, og når de er tilfredsstillende fremmes menneskets læringsprosesser (Ryan & Deci, 2017).

De tre grunnleggende psykologiske behovene omfatter behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Behovet for autonomi handler at en persons handlinger og erfaringer er selvbestemt, eller et resultat av egen selvregulering (Ryan & Deci, 2017). Det vil si at

mennesker opplever autonomi når de handler ut fra egne interesser og verdier, og velger utfordringer basert på egne vurderinger. Autonomi innebærer opplevelse av frihet, og spesielt frihet til å ta selvstendige valg. Kompetanse er et av de mest undersøkte fenomenene i psykologien, og i SDT det definert som det grunnleggende behovet for å oppleve mestring, utvikling og selvtillit. Det handler om at mennesker har behov for å føle seg i stand til å handle effektivt og mestre de ulike situasjonene og utfordringene de møter i sine liv (Ryan & Deci, 2017). Behovet for tilhørighet handler om at mennesker har behov for sosial tilhørighet, og å knytte meningsfulle relasjoner til andre mennesker (Ryan & Deci, 2000b, 2017). Mennesker opplever tilhørighet når de føler at andre bryr seg om dem, og tilhørigheten kommer til syne gjennom blant annet tillit og gjensidig respekt. Samtidig handler behovet for tilhørighet om å oppleve nærhet, og føle seg betydningsfull og akseptert blant menneskene man omgås i det sosiale miljøet. I tillegg det viktig å føle at en selv bidrar i gruppen og bryr deg om andre (Ryan & Deci, 2017). Ifølge Ryan og Deci (2000b) vil opplevelsen av tilhørighet føre til overskudd og velvære under aktivitet.

En sentral antagelse i BNT er at de grunnleggende behovene er medfødte og universelle. Hvor godt de ivaretas varierer likevel hos mennesker over tid, og i ulike sosiale interaksjoner (Ryan & Deci, 2017). Enhver faktor som skaper variasjon i tilfredsstillelsen av grunnleggende behov, vil også skape variasjon i trivsel. Ryan og Deci (2017) skriver at de tre behovene er like viktige, og beskriver forholdet mellom dem som en trebent stol, der man er avhengig av alle tre beina for å holde stolen oppe. Hvis man ikke lykkes med å tilfredsstille alle sammen, vil det hindre optimal utvikling og trivsel, og frustrasjon av en eller flere behov er assosiert med mistrivsel. I tillegg er de grunnleggende psykologiske behovene positivt assosiert med hverandre, og situasjoner som fremmer et av behovene, vil ofte understøtte de andre behovene i tillegg (Ryan & Deci, 2017). Opplevelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet er nødvendig for å fungere godt både psykisk, fysisk og sosialt. I undervisningssituasjoner kan forhold som påvirker elevenes følelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet danne grunnlag for å forutsi om læringsmiljøet vil støtte eller undergrave elevenes engasjement (Reeve, 2012).

2.1.3 Autonomistøttende læringsmiljø

Ifølge SDT vil individets medfødte tendens til å realisere seg selv og oppnå psykisk velvære, fremmes innen sosiale kontekster som støtter behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Curran & Standage, 2017). Motsatt er individet utsatt for følelsen av å bli kontrollert, kritisert og fremmedgjort når den sosiale konteksten hindrer tilfredsstillelsen av de

grunnleggende behovene. SDT fokuserer derfor ikke bare på konsekvensene av at behovene ivaretas, men også på hvilke forhold som fremmer dette (Curran & Standage, 2017). I kroppsøving, spiller lærerens atferd en sentral rolle for hvordan læringsmiljøet ivaretar de grunnleggende behovene (Curran & Standage, 2017). SDT skiller hovedsakelig mellom autonomistøttende og kontrollerende atferd (Reeve, 2009). Når lærere utøver kontrollerende atferd mot elevene, som for eksempel bruk av belønning og straff, vil de føle seg presset til å tenke, føle eller oppføre seg på en bestemt måte (Curran & Standage, 2017). Når lærere utøver autonomistøttende atferd derimot, tar de hensyn til og utvikler elevenes indre motivasjonsressurser (Reeve, 2006).

Forskning støtter antagelsen om at autonomistøtte i fremmer engasjement og læring hos elevene, mens kontrollerende atferd kan skape negative følelser (Curran & Standage, 2017; Reeve, 2009). Reeve (2006) har utviklet noen konkrete anbefalinger for hvordan lærere kan skape et mer autonomistøttende læringsmiljø. Blant annet bør man legge opp undervisningen slik at elevene opplever glede, interesse og reelle valgmuligheter i aktivitetene. Videre bør man anerkjenne elevenes negative følelser eller holdninger, og akseptere at de gir uttrykk for disse (Reeve, 2006). Et autonomistøttende miljø gir imidlertid ikke ubegrenset med frihet. Curran og Standage (2017) understreker at struktur, i form av tydelige regler og forventninger, er nødvendig i et autonomistøttende miljø. Struktur i undervisningen gir forutsigbarhet, og det gir elevene mulighet til å forstå hva som forventes av dem. Fravær av struktur kan gjøre at læringen oppleves som kaotisk (Curran & Standage, 2017).

Niemiec og Ryan (2009) gjør rede for hvordan de grunnleggende psykologiske behovene kan ivaretas i det sosiale miljøet i undervisningssituasjoner. For å støtte elevenes behov for autonomi kan læreren redusere fokuset knyttet til vurdering, og unngå alle former for tvang i undervisningen. Samtidig er det viktig å gi elevene opplevelsen av at de har valgmuligheter og en stemme som blir hørt når de jobber med fagene. Behovet for kompetanse ivaretas gjennom at elevene møter aktiviteter og utfordringer som er optimalt tilpasset deres forutsetninger (Niemiec & Ryan, 2009). Behovet for tilhørighet ivaretas når eleven opplever å bli likt, respektert og verdsatt av læreren. Hvis eleven derimot føler seg avvist av læreren, svekkes tilhørighetsbehovet, og eleven vil mer sannsynlig være kontrollert motivert i læringssituasjoner (Niemiec & Ryan, 2009).

2.2 Tidligere forskning

På kroppsøvingsfeltet finnes det en rekke empiriske studier som tar utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (Ntoumanis, 2012). Litteraturgjennomgangen er derfor avgrenset og fokusert på hvordan de grunnleggende behovene kan ivaretas, og hva dette betyr for elevenes opplevelser og motivasjon i kroppsøving.

Et sentralt premiss for SDT er at tilfredsstillelse av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet fremmer internalisering, psykologisk utvikling og trivsel (Ntoumanis & Standage, 2009). Både studier som har undersøkt de tre behovene hver for seg, og som et samlet mål, har støttet påliteligheten i denne tilnærmingen (Standage, Gillison & Treasure, 2007). I tråd med dette, har flere studier utforsket relasjonen mellom tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene, og elevens autonome motivasjon i kroppsøving. Ntoumanis og Standage (2009) har i sin litteraturstudie gått gjennom et utvalg slike studier. Oppsummert tyder funnene på at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene har en direkte positiv sammenheng med autonom motivasjon og internalisering av ytre motivasjon. Videre har tilfredsstillelse av behovene en indirekte positiv sammenheng med trivsel, utholdenhet, konsentrasjon, valg av mer utfordrende oppgaver og mer positive følelser i kroppsøvingstimene (Ntoumanis & Standage, 2009).

Mitchell, Gray og Inchley (2015) gjorde en studie der hensikten var å undersøke om et intervensjonsprosjekt kunne øke deltakelsen for såkalte 'ikke-deltakende' jenter i kroppsøving. Funnene tyder på at de grunnleggende psykologiske behovene ikke ble tilfredsstillt i kroppsøving før intervensjonen. Dette skyldtes blant annet stor grad av konkurransepregede aktiviteter, der guttene i klassen dominerte. Opplevelsen av å ikke mestre aktivitetene, gjorde det vanskelig å delta. Intervensjonen bidro til at miljøet i større grad tilfredsstilte behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Mitchell et al., 2015). Behovene ble ivaretatt ved at jentene fikk reelle valgmuligheter, og dermed kunne velge aktiviteter de mestret. Tilhørigheten ble styrket gjennom bedre relasjon med læreren, og at noen av aktivitetene foregikk i kjønnsdelte grupper. Ifølge Mitchell et al. (2015) førte intervensjonen til økt deltakelse og mer positive holdninger til faget for flere av elevene.

I sin studie undersøkte Viira og Koka (2012) mulige forskjeller i tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene i kroppsøving blant elever med ulik erfaring med organisert idrett. Resultatene viste at gutter og jenter som deltok i organisert idrett, rapporterte signifikant høyere tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene i kroppsøving, enn henholdsvis gutter

og jenter uten erfaring fra organisert idrett (Viira & Koka, 2012). Erdvik et al. (2019b) fant at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene henger sammen med selvoppfatning i kroppsøving, og at elever som ikke deltar i idrett på fritiden risikerer at kroppsøvingen påvirker selvoppfatningen negativt. Dupont, Carlier, Gerard og Delens (2009) fant støtte for en sammenheng mellom lærer-elev-relasjon og elevers autonome motivasjon for kroppsøving. Resultatene tyder på at måten elevene opplever samhandlingen med læreren har stor betydning for tilfredsstillelsen av autonomi og tilhørighet. Når elevene gjennom samhandling med læreren får tilfredsstilt disse behovene, fører det til autonom motivasjon i kroppsøving. Dette innebærer at lærere bør lytte til elevene sine, og ta hensyn til deres meninger og behov når de planlegger sin undervisning i kroppsøving. I tillegg er det viktig at elevene opplever en viss grad av valgfrihet, og får være med å ta avgjørelser når det gjelder innhold og organisering (Dupont et al., 2009).

I litteraturgjennomgangen har jeg inkludert to masteroppgaver som har benyttet kvalitativ metode for å undersøke elevers opplevelser i kroppsøving med selvbestemmelsesteorien som forståelsesramme (Harestad, 2015; Kvinnsland, 2019). Harestad (2015) undersøkte trivsel i kroppsøvingfaget blant jenter som ikke trivdes og hadde mye fravær i kroppsøvingfaget på ungdomsskolen. Resultatene tydet på at opplevelsen av lav kompetanse skapte frykt for å dumme seg ut. Tilhørighet til det sosiale miljøet hadde avgjørende betydning for trygghet, trivsel, motivasjon og deltakelse. Manglende kompetanse så ut til å bidra til ekskludering fra det sosiale miljøet, og noe som igjen svekket tilhørigheten. Undersøkelsen tyder på at tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og tilhørighet står fram som det vesentlige for at jenter med lav eller ingen deltakelse skal oppleve trivsel og motivasjon for kroppsøving (Harestad, 2015). Kvinnsland (2019) undersøkte elevers opplevelser av autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøvingfaget sammenlignet med en ettårig intervensjon med alternativ kroppsøvingundervisning, kalt ScIM (be happy). Resultatene viste at elevene i liten grad opplevde autonomi, kompetanse og tilhørighet i ordinær kroppsøving. De grunnleggende behovene ble derimot ivaretatt bedre i den alternative undervisningen. Autonomistøtte så ut til å bidra positivt til tilfredsstillelse av behovene, mens en dominerende idrettsdiskurs i kroppsøving begrenset muligheten til å tilfredsstille behovene (Kvinnsland, 2019).

2.3 Konkretisering av problemstilling

At elevenes grunnleggende behov blir ivaretatt i kroppsøving, ser ut til å spille en viktig rolle for elevenes motivasjon og opplevelser i faget. Tidligere forskning tyder på at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene korrelerer positivt med autonom motivasjon og internalisering av ytre motivasjon. Dette har blant annet betydning for trivsel, utholdenhet, konsentrasjon, valg av mer utfordrende oppgaver og mer positive følelser i kroppsøvingstimene. Det sosiale miljøet, relasjon med lærer, autonomistøtte, idrettsdeltakelse, og manglende mestringsopplevelser er forhold som ser ut til å spille inn på elevenes opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ved hjelp av teori og tidligere forskning har jeg utformet tre forskningsspørsmål som skal belyse hovedproblemstillingen:

1. Hvilke erfaringer har elevene fra ordinær undervisning i kroppsøving?
2. Hvordan ivaretas elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet gjennom tilrettelagt undervisning i kroppsøving?
3. Hvilken betydning har det hatt for elevene å få tilrettelagt undervisning i kroppsøving?

3. Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for fremgangsmåte og metodiske avveininger gjennom hele forskningsprosessen. Jeg starter med å presentere det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for studien. Videre vil jeg begrunne valg av forskningsdesign, og bruk av kvalitative forskningsintervju som metode. Deretter beskriver jeg utvalg og rekruttering av informanter, før jeg gjør rede for selve intervjuprosessen – fra utforming av intervjuguide, til praktisk gjennomføring og analyse av datamaterialet. Underveis i denne redegjørelsen vil jeg kontinuerlig drøfte forhold knyttet til datamaterialets kvalitet. Denne diskusjonen er altså integrert i drøftingen av fasene i forskningsprosessen, og det kommer derfor ikke et avsnitt om reliabilitet og validitet mot slutten av kapitlet. Avslutningsvis beskriver jeg forskningsetiske utfordringer og betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Tidlig i forskningsprosessen bør man klargjøre hvilket vitenskapsteoretisk syn som danner grunnlaget for forståelsen (Thagaard, 2018). I arbeidet med masteroppgaven har jeg plassert meg innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Innenfor dette paradigmet betraktes kunnskap som subjektiv, og hovedtanken er at mennesker utvikler varierte subjektive forståelser av sine erfaringer (Creswell & Creswell, 2018). Informantenes fortellinger og meninger er derfor det som har utgjort kunnskapskilden i prosessen med å forstå elevenes opplevelser med tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Jeg tok utgangspunkt i at informantenes opplevelser var komplekse, subjektive og potensielt tvetydige. Informantene hadde dermed mulighet til å belyse fenomenet med ideer jeg ikke allerede hadde rettet fokus på i intervjuguiden.

Den subjektive meningsskapingen skjer i en sosial og historisk kontekst (Creswell & Creswell, 2018). Den kontekstuelle forståelsen var derfor viktig når jeg utforsket elevenes erfaringer med tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Hvordan foregår undervisningen, hvilke tidligere erfaringer har elevene fra kroppsøving, hvilke relasjoner har de til lærer og medelever? Slike spørsmål ble inkludert fordi det sier noe om den sosiale og historiske konteksten elevene erfarer og skaper mening i. Som forsker innenfor det konstruktivistiske paradigmet erkjente jeg at min bakgrunn og livserfaring former tolkningen av datamaterialet (Creswell & Creswell, 2018). Jeg har derfor vært bevisst på hvordan mine personlige erfaringer kan ha innvirket på forskningen, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapitlet.

3.2 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Formålet med masteroppgaven er å øke forståelsen av elevers erfaringer med å få tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Valg av forskningsmetode må i all hovedsak ses i lys av forskningsspørsmålet jeg stiller, som omhandler menneskers *opplevelser, erfaringer* og *forståelse*. Med et ønske om å utforske temaet tilrettelagt undervisning nærmere, har det vært viktig få en nyansert forståelse av elevenes opplevelser og erfaring med kroppsøving, og jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming til fenomenet. Kvalitativ forskning er egnet for å studere opplevelser og meningsdannelser, og har fokus på prosesser som kan tolkes i lys av konteksten de inngår (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). En viktig målsetning med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, gjennom at man fordyper seg og utfører intensive analyser av disse fenomenene (Thagaard, 2018).

For å få innsikt i nyanserte beskrivelser av elevenes situasjon i kroppsøving, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju som metode. I et kvalitativt intervju utvikles kunnskap gjennom interaksjonen som oppstår i den unike samtalen mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette gjør at man kan få innsikt i perspektiver og synspunkter knyttet til det aktuelle temaet (Thagaard, 2018). Siden jeg ønsket å få innsikt i subjektive erfaringer, ga derfor intervju et særlig godt grunnlag (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Et sentralt kjennetegn ved det kvalitative intervjuet er at man følger opp det informanten tar opp som kan kaste lys over personens forståelse av det aktuelle temaet (Widerberg, 2011). Da vil man kunne identifisere tema man ikke har forutsett på forhånd, nettopp fordi informanten deler opplevelser og erfaringer knyttet til personavhengige forhold (Tjora, 2017). Det kvalitative forskningsintervjuet er i så måte egnet for å utvikle forståelse for hvordan mennesker opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018).

3.3 Datagenerering

Ifølge Markula og Silk (2011) er transparens og pålitelighet to av forholdene som påvirker kvaliteten på kvalitativ forskning. Transparens handler om å gi leseren innblikk i forskningsprosjektets innhold, og dermed mulighet til å vurdere hvorvidt funnene kan overføres til andre kontekster. Påliteligheten i kvalitativ forskning styrkes gjennom å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. For å gi studien høy grad av transparens og pålitelighet, vil jeg i denne delen av oppgaven gi en detaljert og strukturert beskrivelse av forskningsprosessen (Markula & Silk, 2011). Gjennom en grundig redegjørelse for hvordan jeg har gått fram – og hvorfor – blir leseren invitert til å vurdere kvaliteten på forskningen og kunnskapskravene den stiller (Widerberg, 2011).

3.3.1 Strategisk utvalg

Siden alt datamaterialet ble samlet inn fra et fåtall informanter, var jeg opptatt av at utvalgsprosessen ledet fram til personer som kunne gi variert informasjon om tilrettelagt undervisning i kroppsøving (Thagaard, 2018). Det er viktig å velge ut informanter som kan uttale seg på en reflektert måte (Tjora, 2017), og kan bidra med noe nytt (Markula & Silk, 2011). Tidlig i utvalgsprosessen, ble jeg oppmerksom på en videregående skole som hadde tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Etter nærmere undersøkelser, fant jeg en rapport¹ som viste at hensikten med tilbudet er å følge opp elever med betydelig fravær i faget, finne ut hvorfor de ikke deltar, og gi dem individuelt tilrettelagt kroppsøving. Målet er et at elevene skal tilbake til ordinær kroppsøving, og i tillegg oppleve bevegelsesglede som sannsynliggjør en fysisk aktiv livsstil. Fysioterapeuter er ansvarlige for den daglige undervisningen, og helsesykepleiere og kroppsøvingslærere har i tillegg vært med å utforme tilbudet om tilrettelagt undervisning i kroppsøving.

Med utgangspunkt i denne informasjonen, ønsket jeg å rekruttere elever og ansatte i skolehelsetjenesten som hadde erfaring med tilrettelagt undervisning i kroppsøving på denne skolen. At man velger ut informanter på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige for å søke svar på problemstillingen, kan defineres som et strategisk utvalg (Thagaard, 2018). Jeg var opptatt av å rekruttere elever fra ulike klasser, for å unngå at funnene kunne knyttes til bestemte forhold i en klasse. Når det gjelder de ansatte, vil jeg nevne at det trolig er flere i skolen som kunne uttalt seg om temaet, deriblant kroppsøvingslærere. Det var likevel elevenes perspektiv jeg hovedsakelig ønsket å utforske, og for å få innsikt i dette anså jeg den tette elevkontakten ansatte i skolehelsetjenesten har som svært verdifull. Gjennom sin utdanning og yrkeserfaring har de høy kompetanse i møte med barn og unge som behov for hjelp og støtte. I tillegg mener jeg at deres rolle gjør at de ser kroppsøvingsfaget litt utenfra, og i større grad fra elevenes ståsted, enn for eksempel kroppsøvingslærere har mulighet til. Jeg mener dette gir dem grunnlag for å uttale seg om temaet på en reflektert måte, og med et unikt perspektiv i kroppsøvingskonteksten.

3.3.2 Rekruttering av informanter

Widerberg (2011) anbefaler å bruke kontakter i nettverket når man rekrutterer informanter, da dette øker sjansen for at man faktisk kommer i kontakt med personene man ønsker. Jeg fikk derfor hjelp av kontakter i mitt nettverk til å avtale det første møtet med en av

¹ Av hensyn til informantenes anonymitet har jeg ikke referert til denne rapporten.

fysioterapeutene som hadde en sentral stilling i arbeidet med tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Dette viste seg å bli en nøkkelperson for meg gjennom hele i rekrutteringsprosessen. Vi gjennomførte det første møtet i september 2019, der jeg presenterte mine foreløpige planer for masterprosjektet. Fysioterapeuten uttrykte at hun var positiv til deltakelse, og at hun så for seg at noen elever kunne tenke seg å delta. I januar 2020 hadde vi et nytt møte, der jeg overleverte ferdige informasjonsskriv (se vedlegg 1). Den ansatte delte ut informasjonsskrivet til alle elevene hun visste om som passet til utvalgsriteriene. Det kan være utfordrende å rekruttere informanter som ønsker å stille til intervju som tematiserer personlige og sensitive emner (Thagaard, 2018). Jeg var derfor svært spent på om noen av elevene ville si ja til å fortelle om sine erfaringer med tilrettelagt kroppsøvingundervisning. Det var imidlertid liten grunn til bekymring, da flere elever kunne tenke seg å delta. Etter hvert som elevene meldte seg, tok jeg direkte kontakt med hver enkelt. Til sammen seks svarte da ja til deltakelse. Blant disse ble fem elever intervjuet, da en av dem trakk seg i siste liten. Fysioterapeuten ga meg også navnet på to andre ansatte som oppfylte utvalgsriteriene. Til disse sendte jeg forespørsel via e-post med vedlagt informasjonsskriv, og begge var positive til deltakelse.

3.3.3 Presentasjon av informantene

Det endelige utvalget bestod av åtte informanter, hvorav tre var ansatte i skolehelsetjenesten, og fem var elever ved videregående skole. De ansatte i utvalget hadde ulike utdanning og yrkeserfaring, to var fysioterapeuter og én var helsesykepleier. Elevene i utvalget befant seg under intervjuperioden i ulike faser av den tilrettelagte undervisningen. Noen hadde hatt tilrettelagt undervisning i kroppsøving tidligere, og var nå tilbake i ordinær kroppsøving. Andre hadde tilrettelagt undervisning i kroppsøving på det tidspunktet de ble intervjuet. At informantene hadde ulike utgangspunkt, så jeg på som en fordel for å kunne belyse problemstillingen og gi en nyansert forståelse. På grunn av det spesielle tilbudet om tilrettelagt undervisning i kroppsøving, er alle informantene tilknyttet den samme skolen. For å ivareta deres anonymitet har jeg derfor valgt å utelate detaljert informasjon om stilling og yrkeserfaring for de ansatte, samt klassetrinn og studieprogram for elevene. Samtidig vil jeg presisere at det endelige utvalget elever er valgt fra et relativt stort potensielt utvalg. Det omfatter elever som har eller har hatt tilrettelagt undervisning i kroppsøving i løpet av de siste åtte årene, og dette omfatter over hundre personer. Denne vurderingen ligger til grunn for at jeg har valgt å inkludere informasjon om kjønn.

Gjennom hele oppgaven har jeg omtalt informantene med pseudonymer, for å gjøre teksten mer leservennlig, samtidig som anonymiteten ivaretas. Disse navnene har jeg valgt ut tilfeldig, og har ingen likhet med informantenes egentlige navn. I analysen heter de tre ansatte Synnøve, Astrid og Ellen, og de fem elevene Emilie, Sara, Alex, Anna og Ida. Der informantene snakker om situasjoner eller personer som kan gjenkjennes, har jeg valgt å bruke firkantklammer, [...], og satt inn ord med tilsvarende betydning. I sitater der meningen er knyttet til spesifikke detaljer, har jeg utelatt pseudonymene. Grunnen til dette er at informantens navn ved ett identifiserbart utsagn kan settes i sammenheng med øvrige sitater. Alle informantene siteres, men jeg har valgt å bruke de sitatene som gir innsikt i og nyanserer informantenes felles erfaringer med tilrettelagt undervisning i kroppsøving.

3.3.4 Utforming av intervjuguide

For å strukturere intervjuene utformet jeg to relativt detaljerte intervjuguider, én for elevene og én for de ansatte (se vedlegg 2). Disse inneholdt ferdige formulerte spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål, og fungerte som et hjelpemiddel i intervjuprosessen (Tjora, 2017; Widerberg, 2011). Som student har jeg begrenset erfaring med å intervju, og jeg valgte derfor å utforme en strukturert intervjuguide. Fordelen med dette er at det gir en ekstra trygghet i intervjusituasjonen, samtidig som svarene er sammenlignbare fordi informantene har kommentert de samme spørsmålene (Thagaard, 2018). Ulempen kan være at det blir en utfordring å opprettholde den frie samtalen, og at man mister det utforskende ved intervju som metode (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Jeg gjorde meg derfor godt kjent med intervjuguiden på forhånd, og gjennomførte testintervju med begge intervjuguidene. Denne prosessen gjorde meg oppmerksom på ulike formuleringer og overganger som burde endres for å skape bedre flyt i samtalen. Videre tok jeg utgangspunkt i at et kvalitativt intervju består av de tre fasene oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2017). Spørsmålene i refleksjonsfasen ble strukturert inn under ulike hovedtema, basert på problemstillingen og det teoretiske rammeverket. Jeg valgte å utforme en mer detaljert intervjuguide for elever enn for ansatte, på bakgrunn av tidligere erfaringer med intervju, der elevene ga mindre utfyllende svar enn ansatte.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Da tidspunkt og sted for intervju skulle avtales, var jeg opptatt av å tilpasse meg informantenes ønsker. Dette var viktig for å begrense belastningen med å delta i prosjektet, og for å finne omgivelser der informantene fikk være på 'hjemmebane' (Tjora, 2017). Intervjuene med elevene ble dermed gjennomført i skoletiden, på et rom de var vant til å

bruke til samtaler med fysioterapeuten. To av intervjuene med de ansatte ble gjennomført på deres arbeidsplass, og det siste ble gjort hjemme hos informantene. Før hvert intervju startet jeg med å presentere meg selv og prosjektet i korte trekk. Jeg mottok også informantenes muntlige og skriftlige samtykke til å benytte lydopptaker. I et av de første intervjuene, startet informantene med å si «*jeg føler at jeg har veldig lyst til å henvende meg til den lydopptakeren*». Dette gjorde meg oppmerksom på hvor jeg plasserte lydopptakeren, og for å unngå at den forstyrret informantene, forsøkte jeg å finne en mest mulig diskret plassering.

Underveis i intervjuene holdt jeg meg stort sett til spørsmålene som var klargjort i intervjuguiden (Thagaard, 2018). Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg opplevde at noe var uklart, eller når informantene fortalte noe jeg anså som interessant for oppgavens problemstilling (Tjora, 2017). Oppfølgingsspørsmålene bidro til god flyt i samtalen, samtidig som det utjevnet forskjeller i hvor åpent informantene uttrykte seg under intervjuet (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) trekker fram viktigheten av å bruke såkalte *prober* for å oppmuntre informantene til å fortelle videre. En av erfaringene jeg har fra tidligere intervjusituasjoner, er at jeg har vært svært aktiv med bruk av verbal respons, noe jeg tror kan ha virket mot sin hensikt. Jeg var derfor bevisst på å tilpasse bruken av prober til hver enkelt intervjusituasjon (Thagaard, 2018). Dette innbar å begrense den verbale responsen til noen utvalgte tidspunkt, samtidig som jeg forsøkte å signalisere interesse for det informantene fortalte gjennom bruk av ansiktsuttrykk og bekræftende nikk.

Ifølge Widerberg (2011) har man ingen garanti for at man får «full klaff» mellom forsker og informant. I tråd med de antagelsene jeg hadde på forhånd, ga de ansatte utfyllende svar på spørsmålene, og fulgte opp med egne refleksjoner og fortellinger. Dette ga meg inntrykk av at de var engasjert i tematikken. Det som imidlertid overasket meg litt, var elevenes åpenhet og nyanserte refleksjoner rundt sine opplevelser i kroppsøving. Jeg tenker dette kan være et tegn på at temaet var viktig for dem, og at utfordringene mange har kjent på i faget gjorde at de hadde mye på hjertet. Et intervju er avhengig av opparbeidet tillit og god dialog for å fram personlige og utfyllende refleksjoner, og intervjusituasjonen kan derfor betegnes som intersubjektiv (Tjora, 2017). Som intervjuer hadde jeg inntrykk av at tillitsforholdet i de fleste intervjusituasjonene var godt, en tolkning jeg baserer på at de fleste informantene svarte utfyllende på spørsmålene. Flesteparten av intervjuene varte mellom 40-50 min, det lengste varte i 57 minutter. Ett av intervjuene skilte seg imidlertid ut blant resten. Under dette intervjuet svarte informantene kun med korte setninger, som regel bare et par ord på spørsmålene jeg stilte. Dette ble det korteste intervjuet, med en varighet på kun 16 minutter,

og datamaterialet jeg satt igjen med ble dermed svært begrenset. Selv om det kan være flere forhold som bidro til at intervjuet ikke ble helt som ønsket, er det mulig at tilliten og dialogen mellom oss ikke var god nok (Tjora, 2017; Widerberg, 2011).

For å avrunde intervjuene åpnet jeg for at informantene kunne utdype hvis det var noe mer de ønsket å fortelle. En del svarte da at de ikke kom på noe, mens andre benyttet muligheten til å understreke sine sentrale poeng. Noen få kom også med nye poeng og bemerkninger som vi ikke hadde vært innom tidligere i intervjuet. Helt til slutt takket jeg for at de hadde stilt opp, og understreket hvor viktig deres deltakelse var for mitt prosjekt. Like etter at hvert intervju var gjennomført, skrev jeg et utfyllende sammendrag. Her fokuserte jeg på det jeg forstod som de mest sentrale temaene i intervjuet, samt hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen. Et slikt sammendrag kan ifølge Widerberg (2011) være verdifullt for den videre analyseprosessen.

3.4 Databehandling og analyse

I arbeidet med databehandling og analyse har jeg tatt utgangspunkt i Tjoras (2017) *stegvis-deduktive induktive metode* (SDI). Metoden preges av en induktiv tilnærming, som innebærer at man jobber seg etappevis fra rådata (lydopptak), mot å utvikle konsepter eller modeller. Samtidig innebærer SDI en deduktiv tilbakekobling, ved at empirien hele tiden «sjekkes» mot teori og tidligere forskning (Tjora, 2017). Analysen er dermed preget av en dialektisk veksling mellom innslag av teoretisk perspektiv og analyser av data (Thagaard, 2018). Modellen har dannet utgangspunkt for systematikk og framdrift i forskningsprosjektet, samtidig som jeg har beholdt nærhet til empirien.

Selve analyseprosessen startet med transkribering av lydopptak. Jeg transkriberte intervjuene så fort som mulig etter gjennomføringen. Alle ord som ble sagt i intervjuet ble skrevet ned, og i første omgang inkluderte jeg også tilfeller av såkalt paraspråk, som for eksempel «eh» og lignende tenkeord (Nilssen, 2012). Etter å ha transkribert 335 minutter (5,6 timer) med lydopptak, satt jeg igjen med 95 sider av det Tjora (2017) omtaler som analysedata. Jeg opplevde at arbeidet med å transkribere ga meg god oversikt, og gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet.

Så fort analysedataene var klare, startet jeg med å lese gjennom hvert enkelt intervju og markere ord og sitater som pekte seg ut, som jeg ønsket å følge opp videre. Etter denne gjennomgangen begynte jeg å se aktuelle temaer for den videre analysen og drøftingen. For å gå systematisk til verks, fortsatte jeg prosessen med å kode materialet. I dette arbeidet brukte

jeg åpen koding, som innebærer å identifisere og klassifisere mønstrene i det skriftlige materialet. Jeg leste da gjennom intervjuene enda en gang, og laget empirinære koder som var beskrivende for innholdet i utdrag fra datamaterialet. Ifølge Tjora (2017) er hensikten med kodingen å få frem detaljerte beskrivelser av det som faktisk finnes i empirien. Etter kodingen satt jeg igjen med hundrevis av koder, og neste steg gikk ut på sortere disse inn i overordnede kategorier (Tjora, 2017). Dette gjorde jeg ved å samle sammenfallende koder inn i grupper som var relevante for oppgavens forskningsspørsmål. På den måten fikk problemstillingen og oppgavens kunnskapsgrunnlag, i likhet med innholdet i empirien, betydning for hvilke kategorier jeg endte opp med.

3.5 Forskerrolle

Troverdighet og forskerrefleksivitet er to forhold som påvirker kvaliteten på kvalitativ forskning (Markula & Silk, 2011). Troverdighet handler om hvorvidt resultatene i studien er til å stole på (Thagaard, 2018). For å ivareta troverdigheten har jeg redegjort for det teoretiske grunnlaget for tolkningene, og forsøkt å vise hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene jeg har kommet fram til. Det har vært viktig å presentere alle prosessene så detaljert som mulig. Forskerrefleksivitet innebærer å vurdere hvordan min rolle som forsker har påvirket prosessen og funnene (Markula & Silk, 2011). Mine erfaringer og holdninger kan ha hatt betydning for hva jeg forventet å finne, og for hvordan jeg tolket funnene. At rollen som forsker blir synliggjort og utforsket, fører derfor til bedre kvalitet på forskningen (Widerberg, 2011). Når det gjelder egne erfaringer fra kroppsøving, har jeg alltid hatt et godt forhold til faget. Jeg har likt å være i fysisk aktivitet, og blitt engasjert av idrett og konkurransepregede aktiviteter. Dette har bidratt til at jeg endte opp med å studere idrett, og utdanne meg til kroppsøvingslærer. Gjennom min utdanning har jeg fått øynene opp for elevene som ikke trives i kroppsøving. I arbeidet med å ivareta disse elevene i faget, mener jeg at hver enkelt lærer, fagseksjon i kroppsøving og ledelsen i skolen har et ansvar. Kroppsøving skal fremme mestring og glede, men kan dessverre føre til nederlag og frustrasjon. Jeg tenker derfor det er viktig å jobbe for at kroppsøving blir en arena der elevene både trives og utvikler seg.

3.6 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker må man forholde seg til en rekke forskningsetiske retningslinjer (Tjora, 2017). Siden tematikken i prosjektet mitt kan oppleves som sensitiv, har de etiske hensynene vært særlig viktige i denne prosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har formulert kravene til etikk som gjelder for samfunnsforskning. For forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse, kreves det at

deltakerne gir fritt og informert samtykke, og at deltakerne til enhver tid har rett til å trekke sitt samtykke uten at dette får negative konsekvenser (NESH, 2016). I tråd med disse kravene fikk alle informantene utdelt et informasjonsskriv, som opplyste om disse rettighetene. Jeg innhentet også informantens samtykke til å gjøre lydopptak av intervjuet, og informerte om at opptaket ville bli slettet så fort som mulig, og senest ved prosjektets slutt i juni 2020. Samtlige informanter undertegnet i den forbindelse en samtykkeerklæring (se vedlegg 1).

Gjennom muntlig opplysning og informasjonsskrivet forsikret jeg informantene om at alle opplysninger ville behandles konfidensielt, og at de ville sikres anonymitet gjennom hele prosessen. Jeg informerte også om at studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 3), som sikrer lovlig og forsvarlig behandling av personopplysninger. At informantene sikres anonymitet er et av de viktigste etiske hensynene i et forskningsprosjekt (Ryen, 2011). For å sikre anonymitet og konfidensialitet har jeg tatt flere grep. For det første har jeg lånt båndopptaker av institutt for sosiologi og statsvitenskap, slik at all behandling av informantenes lydfiler har skjedd på NTNU sine enheter. Informantene omtales med fiktive navn gjennom hele prosessen, også i sammendrag og transkribert materiale. Jeg har i tillegg valgt å utelate all informasjon om informantene som ikke er nødvendig for analysen.

At deltakelse i forskningsprosjekt ikke skal forårsake skade for de som deltar, er et annet viktig etisk prinsipp (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Dette medfører blant annet at man som forsker har respekt for informantens integritet, og viser forståelse for deres vurderinger og erfaringer (Thagaard, 2018). Noen av informantene var også relativt unge, og i møte med dem var jeg særlig bevisst mitt etiske ansvar om å ikke påvirke deres selvforståelse, uansett hvilke erfaringer de delte (Thagaard, 2018). Jeg var derfor opptatt av å anerkjenne det informantene fortalte, spesielt når de delte sine vanskelige opplevelser fra kroppsøving. Ifølge Thagaard (2018) er dette viktig for å vedlikeholde tilliten gjennom hele intervjuprosessen.

3.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for studiens vitenskapsteoretiske plassering innen det konstruktivistiske paradigmet, og begrunnet valget av et kvalitativt forskningsdesign og bruk av dybdeintervju som metode. Jeg har videre beskrevet rekrutteringsprosessen og den praktiske gjennomføringen av intervjuene, samt drøftet spørsmål knyttet til forskningens kvalitet og etiske hensyn. Hensikten med kapitlet har vært å gi leseren en grundig og transparent gjennomgang av hele forskningsprosessen, for å vise hvordan jeg har kommet frem til tolkningene og funnene som presenteres senere i oppgaven.

4. Analyse

Gjennom en stegvis induktiv-deduktiv tilnærming har jeg indentifisert tre hovedtema som danner grunnlaget for analyse og diskusjon. Disse er som følger: (1) *Elevenes erfaringer fra ordinær kroppsøving*, (2) *Elevenes grunnleggende behov i tilrettelagt kroppsøving*, og (3) *Betydningen av tilrettelagt undervisning i kroppsøving*.

4.1 Elevenes erfaringer fra ordinær kroppsøving

«Det har vært vanskelig med kroppsøving. Jeg har ikke trivdes noe godt. Jeg gruet meg ganske ofte.» Sitatet er hentet fra Emilie, som forteller om sine erfaringer i kroppsøvingsfaget. Jeg har valgt å innlede med dette sitatet fordi det gir et bilde av hvordan elevene har hatt det i kroppsøving. ‘Vanskelig’, ‘ubehagelig’, ‘gruet meg’, ‘hatet det’, ‘aldri likt gym’ er uttrykk elevene bruker for å beskrive opplevelsene sine. Med dette kapitlet vil jeg forsøke å gi et analytisk innblikk i elevenes verden og deres erfaringer fra ordinær kroppsøving.

4.1.1 utfordringer på barne- og ungdomsskolen

Da informantene snakket om sine erfaringer fra ordinær kroppsøving, var det flere som delte historier om utfordringer på barne- og ungdomsskolen. Både Ida og Anna fortalte at de hadde hatt et problematisk forhold til kroppsøving gjennom hele skolegangen. Anna beskriver sitt forhold til faget på denne måten:

Jeg har et ganske dårlig forhold til kroppsøving. Jeg gruet meg til hver eneste gymtime, og det var ganske ofte jeg ikke møtte opp. Jeg liker ikke store grupper eller å ha veldig mange rundt meg, og spesielt ikke hvis jeg er nødt til å gjøre noe. Det har jeg aldri likt, helt fra jeg var liten har jeg aldri likt å være med i gym. Noen timer var lettere enn andre, men jeg kjente ofte det at jeg vil ikke være med gymmen, dette orker jeg ikke. Det har alltid vært litt sånn da.
(Anna)

Anna forteller at hun har gruet seg til timene, og valgte derfor ganske ofte å ikke delta. Ida har også vært vant til å grue seg til kroppsøving, og forteller at hun hatet gym på barneskolen. Ifølge studien til Moen et al. (2018), er ikke Ida og Anna alene om slike erfaringer fra kroppsøving i grunnskolen. Moen et al. (2018) fant i sin nasjonale kartleggingsstudie at 4,1 % av elevene liker kroppsøving dårlig, og anslår at mellom 14 000 og 15 000 elever i Norge på 5.–10. trinn går hjemmefra og gruer seg til dagens kroppsøvingstime. Studier viser også at noen elever opplever kroppsøving som så utfordrende at de ikke deltar i undervisningen (Strandmyr, 2013), og for Anna førte mistrivselen til at hun som regel ikke møtte opp i kroppsøving. En av elevene forteller svært åpent om det som gjorde kroppsøving vanskelig på

ungdomsskolen. For henne handlet det om at kroppen utvikler seg i puberteten, og siden kroppen er så synlig i kroppsøving, var dette en sårbar situasjon. Eleven beskriver en vond hendelse, der hun opplevde å få en kommentar på kroppen sin:

En grunn til at jeg ikke likte å ha gym med klassen min på ungdomsskolen, var jo det at i puberteten så er det jo noen som forandrer seg mye fortere enn de andre og sånt. Og det ser man veldig godt i gym. Og en gang fikk jeg en kommentar da, på at jeg var veldig tynn, også da var jeg helt fra meg og begynte å gråte og klarte ikke å være med i gym. Så venninna mi sa fra til gymlæreren, så kjefet de på han som sa det. Så det er noe jeg ikke syns er så bra med gym, at det er veldig lett å se hvor langt du har kommet på en måte.

Det er tydelig at eleven syntes at dette var en ubehagelig hendelse, som kan ha påvirket hennes ønske om å delta i kroppsøving senere. Thorvaldsen (2016) benytter begrepet «kroppsøvingsangst» for å forstå opplevelsene til elevene som sliter med å delta i kroppsøving. Kroppsøvingsangst forekommer i sammenheng med negative følelser knyttet til kropp, og elevene kan oppleve «bekreftelse» eller «avkreftelse» på sin kropp. Det er mye som tyder på at eleven opplevde «avkreftelse» på sin kropp som følge av at medelever kommenterte utseendet på kroppen hennes. Eleven forteller at hun ikke liker kroppsøving fordi kroppen blir synlig, og da blir det tydelig hvor langt man har kommet i utviklingen. Dette kan være en indikasjon på negative følelser knyttet til egen kropp, og lav fysisk selvoppfatning, og dette kan ha betydning for trivselen i kroppsøving (Einseth, 2015). Astrid har i jobben som helsesykepleier fått innblikk i flere historier som belyser hvordan elevenes selvoppfatning kan knyttes til trivsel og deltakelse i kroppsøving. Hun forteller hva som kan gjøre kroppsøving vanskelig for elevene:

Det er jo mange årsaker da som elevene oppgir i samtale med meg. Det kan være en skeiv kommentar, eller at de føler seg tjukke. Det skjer jo noe med kroppen i puberteten. (Astrid)

Astrid trekker fram at uheldige kommentarer fra medelever og negativ oppfatning av egen kropp, spesielt i puberteten, kan bidra til at en del elever sliter med å være med i kroppsøving. Hennes erfaring samsvarer dermed i stor grad med den konkrete situasjonen beskrevet av eleven. I formålsbeskrivelsen for kroppsøving står det at elevene skal utvikle positiv oppfatning av kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Informantenes fortellinger tyder imidlertid på at en del elever ikke har utviklet en positiv oppfatning av kroppen i ordinær kroppsøvingsundervisning.

Anna gir uttrykk for at klassestørrelsen hadde betydning for trivselen i kroppsøving på ungdomsskolen. På ungdomsskolen var de 22 elever i klassen, og hun deltok sjelden i kroppsøvingstimene disse årene. Anna forteller videre at hun var redd for å gjøre feil når hun først var med, og ønsket helst å gjøre så lite ut av seg som mulig. Hun beskriver det på denne måten:

Det er ofte jeg er redd for å gjøre feil i gym. For spesielt på sånne lagspill da, at hvis du for eksempel har ballen og skal kaste den opp i kurven på basketball, og du er ved siden av kurven og du kaster og du bommer og hele laget blir sånn «herregud» og sånn. Jeg er jo ikke noe glad i å være med masse folk samtidig, og er hvert fall ikke noe glad i kommentarer og oppmerksomhet og sånt. Så de gangene jeg har fått ballen når jeg faktisk har vært med, så kaster jeg den bare videre med en gang. Så jeg prøver helst å ikke få ballen i det hele tatt.
(Anna)

En av grunnene til at Anna ikke deltok, var at hun syntes det var ubehagelig å være i store grupper, og spesielt når hun måtte eksponere sine ferdigheter eller prestere foran andre. Annas opplevelse kan forstås i lys av forskning som tyder på at opplevelsen av lav kompetanse skaper frykt for å dumme seg ut (Harestad, 2015). Frykt for å dumme seg ut kan være en årsak til at Anna er redd for å gjør feil foran medelevene. Dersom den sosiale tilhørigheten i tillegg er lav, kan dette få uheldige konsekvenser for trygghet, trivsel, motivasjon og deltakelse (Harestad, 2015). Det er mulig at store klasser i kroppsøving kan øke sjansen for at enkelte elever opplever lav sosial tilhørighet. En av fysioterapeutene har inntrykk av at store klasser gjør det utfordrende for en del elever å delta i ordinær undervisning:

Det handler mye om det med størrelsen på klassen. Det har veldig mye å si. Jeg hadde en elev som ikke var med i kroppsøving når hun gikk på ungdomsskolen. Der var det ofte at de satte sammen klassene slik at de ble 50 elever. Da kan de dele dem i to haller da, men det er veldig mange å forholde seg til. Så denne eleven var nesten ikke med i vanlig kroppsøving i det hele tatt da. Men etter hun kom på videregående, så er det litt mindre klasser, og ikke bare mindre klasser, men mindre sånne idrettselever, som er sånn 'god i fotball'-gutter i klassen. Og da er det greiere, da har hun bare hatt kroppsøving med klassen. (Ellen)

Denne eleven fikk tilrettelagt undervisning hele ungdomsskolen, men begynte å delta i ordinær kroppsøving med klassen da hun startet på videregående. Ellen mener dette handler om at klassen ble mindre, og at elevene i klassen hadde mer like forutsetninger og idrettslige ferdigheter i faget. I så fall kan den sosiale tilhørigheten ha blitt styrket i en ny og mindre

klasse, og dermed oppleves det tryggere å delta (Ryan & Deci, 2017). Flere studier viser at elever som ikke deltar i idrett på fritiden får tilfredsstillende behovene i kroppsøving i mindre grad enn sine idrettsaktive medelever (Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom, 2019a; Erdvik et al., 2019b; Viira & Koka, 2012). I overgangen fra ungdomskolen til videregående får elevene for første gang velge studieretning etter interesse og planer for fremtidig yrkesliv. Ellen snakker om at det ble færre såkalte 'idretts elever' i kroppsøving på videregående. Dette kan trolig forklares med at mange av de idrettsaktive elevene har søkt seg inn på idrettslinja, og dermed kan forskjellene i idrettslige ferdigheter jevne seg ut i de øvrige klassene.

Idrettsaktivitet kjennetegnes av konkurranse, og det kan se ut som sterkt innslag av konkurranse i undervisningen har preget noen elevers erfaringer. For Ida bidro medelevenes konkurranseinstinkt til at hun 'hatet gym' på barneskolen:

Når jeg var liten og på barneskolen, så hatet jeg gym. Fordi alle i klassen var så fokusert på å vinne, og det var ikke jeg. Jeg ville bare ha det gøy, men det var ingen andre som ville ha det gøy med meg, de ville bare vinne. Men jeg ble veldig sånn pushet av familien min til å være med selv om jeg ikke hadde det så gøy, så jeg turte ikke å hoppe over timen eller noe sånt. Så jeg var med på hver gymtime selv om jeg ikke hadde det noe gøy. (Ida)

Ida forteller at alle i klassen var fokusert på å vinne, og at hun var den eneste som bare ville ha det gøy i kroppsøving. Konkurransefokus førte til at kroppsøving ikke var gøy, men hun deltok likevel på grunn av støtte fra familien sin. Mitchell et al. (2015) fant at lav deltakelse blant jenter kunne forklares med at miljøet i kroppsøvingstimen ikke var støttende for deres behov, blant annet på grunn av konkurransepregede aktiviteter der guttene i klassen dominerte. Jentene opplevde at de ikke hadde gode nok ferdigheter til å være med, og valgte derfor å ikke delta. Elever med kroppsøvingsangst trives også dårlig i prestasjonsbaserte miljøer på grunn av lave mestringsforventninger (Thorvaldsen, 2016). Dersom konkurransepregede aktiviteter gjør det vanskelig for elevene å delta, er det uheldig at undervisningen i kroppsøving domineres av ballspill og tradisjonelle idrettsaktiviteter (Moen et al., 2018).

4.1.2 Mangel på mestringsopplevelser

At elevene ikke mestrer de fysiske øvelsene eller den sosiale situasjonen i kroppsøving, er et tilbakevendende tema i informantenes fortellinger. For eksempel sier Anna at hun «aldri har kjent mestringsfølelse i kroppsøving». Hennes opplevelse strider mot formålet for faget, nemlig at «Kroppsøving skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 1). Dette er en del av kroppsøvingsfagets ansvar som allmenndannende fag, og

læreplanens formuleringer tyder på at mestring anses som viktig for at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ellen og Synnøve forteller imidlertid at mangel på mestringsopplevelser går igjen blant elevene de har fulgt opp:

Det som går igjen blant de som har vært med de årene jeg har vært her, det går jo på det å bli sett. At å være fysisk aktiv sammen med andre og ikke føle at du mestrer, og synes det er ubehagelig å bli sett på og føler at man ikke får til. (Ellen)

Det de sa selv, det var jo blant annet det med å få kommentarer i gymmen, at de følte at de ikke mestret, at de ikke kunne det, at det var bare fotball eller bare ballspill. (Synnøve)

Fysioterapeutenes fortellinger tyder på det er krevende for elevene å føle at andre ser dem når de ikke mestrer en aktivitet. Sara har opplevd at elevenes ferdigheter kan bli veldig synlige i kroppsøving. Hun forteller blant annet at når de har løpetester, blir det veldig tydelig hvor raskt elevene løper.

Det ene vurderingsgrunnlaget er jo at man skal løpe (...). Vi har litt forskjellig i klassene, men du skal løpe, og så tar man tiden, og det er jo ikke noen hemmelighet hvem som kommer først og hvem som kommer sist. Og det er jo ikke så gøy for de som kommer sist da. Hvis du har en dårlig dag så vises det til alle. Og jeg vet jo det var ei som endte opp med å skulke fordi hun gruet seg. (Sara)

Det kan virke som forholdet mellom opplevd kompetanse og opplevde krav i en obligatorisk og svært synlig setting, er utfordrende for elevene. Det er mulig at følelsen av å ikke mestre forsterkes når løpetester brukes som vurderingsgrunnlag. For å ivareta elevenes grunnleggende behov bør læreren heller redusere fokuset og presset knyttet til vurdering, og unngå alle former for tvang i undervisningen (Niemic & Ryan, 2009). I veiledningen til læreplanen står det beskrevet at bruken av tester ikke nødvendigvis samsvarer med rammene for kroppsøvingfaget: «*Det er forskriftsstridig å legge til grunn et normrelatert vurderingsprinsipp, for eksempel å bruke resultatene på tester som grunnlag for å sammenligne elever. Elevens kompetanse skal bli vurdert ut fra kompetansemål og innsats som en del av grunnlaget for vurdering*» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 30). For eksempel står det i veilederen at et av kompetansemålene for Vg1 er at eleven skal praktisere treningsmetoder og øvelser innenfor utholdenhet og styrke, for å utvikle egen kropp og ta vare på egen helse. Ved testing av disse fysiske egenskapene er det lett å miste fokus på hvilken kompetanse som beskrives. En elev som skårer godt på en utholdenhetstest, trenger ikke nødvendigvis å være god til å praktisere treningsmetoder innenfor utholdenhetstrening

(Utdanningsdirektoratet, 2015a). Til tross for disse føringene fra læreplanen, er det flere som trekker fram at de føler et press om å prestere på fysiske tester i kroppsøving. En av elevene beskriver en konkret hendelse, der prestasjonen ikke ble vurdert som god nok av læreren:

Det var en venninne av meg som skulle løpe 60-metern, men hun har [en fysisk skade], så hun løper jo ikke så altfor fort. Så når hun kom i mål så fikk hun høre at «det var drittdårlig» og «du er kjempetreig». Men hun har jo problemer, så hun ble jo kjempelei seg og knakk sammen og begynte å gråte liksom. Og da hadde bare halve timen gått, så da sa jeg «nei, nå får dere kose dere, nå går vi hjem». For da giddet ingen av oss mer, så da gikk vi bare. Så byttet både jeg og hun skole bare noen måneder senere.

I denne situasjonen fikk eleven høre at hun hadde for dårlige ferdigheter og ikke var god nok. Dette resulterte i at eleven 'knakk sammen', og fikk en sterk følelsesmessig reaksjon. I kroppsøving spiller lærerens atferd en sentral rolle, og kontrollerende atferd kan føre til negative følelser hos elevene (Reeve, 2009). Ifølge SDT er individet utsatt for følelsen av å bli kritisert og fremmedgjort når den sosiale konteksten hindrer tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene (Curran & Standage, 2017), og derfor er det viktig at læreren tar hensyn til elevenes behov i undervisningen (Dupont et al., 2009). Når elever får tilbakemelding på at de presterer dårlig og er 'treig' til å løpe, er det nærliggende å anta at samhandlingen med læreren hemmer tilfredsstillelsen av behovene for både autonomi, kompetanse og tilhørighet (Dupont et al., 2009). Helsesykepleieren har inntrykk av at mangel på mestring kan føre til at elevene føler seg mislykket:

Jeg tror ikke de blir så veldig glad. For at de får sånn «åja, jeg mestret ikke dette heller». Så jeg tror ikke de får noe god samvittighet når de blir borte fra timene eller sitter og ser på.
(Astrid)

Alle de tre behovene er like viktige for elevenes trivsel, og frustrasjon av et eller flere av behovene er assosiert med mistriivsel (Ryan & Deci, 2017). Astrids observasjon av elever som blir lei seg og får dårlig samvittighet når de ikke greier å delta i kroppsøving, kan derfor forstås i lys av at frustrasjon av behovene fører til misnøye (Deci & Ryan, 2000). At læreren favoriserer enkelte elever i kroppsøving, har også ført til misnøye hos flere av elevene. Først og fremst handler dette om at lærerne prioriterer de såkalte 'idrettselevne' fremfor elevene som 'ikke er så god i gym'. Det kan virke som denne favoriseringen har forsterket følelsen av å ikke mestre i kroppsøving, og dermed bidratt til å frustrere behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Alex forklarer det på denne måten:

For lærerne virker som de prioriterer de som er flinke i sporten fra før, det er min personlige opplevelse fra det. Favorisering tror jeg det heter. De har gymfolkene som en favoritt, for de er lettere å håndtere, de lærer lettere, fordi de kan det meste fra før av. De trenger ikke like mye hjelp og støtte og bli holdt i hånden som andre elever som kanskje ikke holder på med de samme tingene. De er litt hardere mot de som har helseproblemer eller bare ikke er god i gym. De får jo ikke like mye kjeft når de har gjort noe feil, det er bare vi som får kjeft (...) Jeg synes det er kjipt. Da har man jo hvert fall ikke lyst til å være med. (Alex)

Alex sin fortelling samsvarer med Standal (2015), som hevder at det er enklere å lage god kroppsøvningsundervisning for elever som allerede er aktive, enn for elever som ikke liker faget. Dette fører til at noen elever finner seg til rette i kroppsøving, og har det som «plommen i egget», mens andre sliter med å finne sin plass og blir «parkert på sidelinja» (Standal, 2015). Det kan se ut som elevene opplever at gode ferdigheter i idrett gjør deg bedre likt av læreren. Sara har erfart at deltakelse i idretter som fotball og håndball kan gi en fordel i kroppsøving. Hun forteller:

Gikk du på håndball eller fotball så var du gitt skulle jeg til å si. Hvis ikke så sleit du. Det er jo litt sånn nå også, at hvis du har en aktivitet du går på så vises det, for du er jo litt bedre trent. Men det er ikke så ille nå. Nå er det sånn at [læreren] er mer fornøyd med deg hvis du går på noe idrett på fritiden, men det går bra hvis du ikke gjør det også. (...) Jeg tenker at det er litt fort gjort. Vi alle føler egentlig at gymlærerne er litt sånn idrettsfolk som, det er idrett som er greia. De er aktive, og de har ikke noe problem. Da ser de på en måte små kopier av seg selv, skulle jeg til å si. (Sara)

Sara opplever at idrettsdeltakelse på fritiden har betydning for hvor fornøyd læreren er med deg som elev i kroppsøving. Hun gir uttrykk for at de fleste gymlærerne er aktive, de har ingen problemer, og derfor ser de seg selv i de idrettsaktive elevene. At idrettsaktivitet vies for stor plass i dagens undervisningspraksis er en oppfatning flere deler. Moen et al. (2018) fant at innholdet i kroppsøvningsundervisningen domineres av ballspill og tradisjonelle idrettsaktiviteter. Ifølge Standal (2015) kan en dominerende idrettsdiskurs i kroppsøving videreføre en smal forståelse av evne. Sara og Alex har inntrykk av at det er idrett som er gjelder i kroppsøving, og at elever som ikke går på idrett sliter. Lærere som har en smal forståelse av evne vil ofte være mer opptatt av elevenes fysiske form og ferdigheter i idrett, enn av deres opplevelser og læringsprosesser i faget (Standal, 2015). Dette kan ses i sammenheng med at de idrettsaktive elevene liker kroppsøving best, og har større utbytte av faget enn elever som ikke driver med idrett på fritiden (Erdvik et al., 2019a, 2019b; Moen et

al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Viira & Koka, 2012). Disse funnene tyder på en uheldig skjevhet når det gjelder elevenes mulighet til å oppleve mestring og utvikling i faget.

4.1.3 Lite rom for tilpasning

Tilpasset opplæring innebærer at opplæringen legger til rette for at elevene møter utfordringer som gir dem noe å strekke seg mot, som de har mulighet til å mestre på egen hånd eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2015). En erfaring som de fleste elevene ser ut til å dele, er at det har vært lite rom for å tilpasse opplæringen i ordinær kroppsøving. På grunn av sykdom, fysiske skader eller den sosiale situasjonen i kroppsøving, har elevene i perioder hatt behov for flere tilpasninger i undervisningen. Noen har kjent på at læreren ikke har forstått deres situasjon, noe som har gjort det vanskeligere å delta. Ellen beskriver sin forståelse på denne måten:

Det er noen som på en måte ikke føler seg sett og hørt av kroppsøvlingslæreren, at de gir tilbakemelding på hvilke utfordringer de har, også tar de det på en måte flere ganger uten at de føler de får noe gehør da, det gjør det litt vanskelig. (Ellen)

En av elevene beskriver en hendelse der hun ikke følte seg forstått av læreren når hun forsøkte å gjøre egne tilpasninger i timen. På grunn av sine fysiske forutsetninger, var hun nødt til å velge hvilke øvelser hun kunne være med på, og hvilke hun måtte stå over. I etterkant ble hun konfrontert med at læreren trodde hun var lat. Slik beskriver hun dette:

Det var jo sånn som når læreren kom til meg og sa «jeg trodde du var lat jeg når du gikk inn til siden». For det er jo flere ganger jeg må justere selv, og da stiller jeg meg enten inn til siden eller så går jeg i stedet for å løpe. Og det var jo ikke akkurat så godt å høre det da når du bare forsøkte å ta det med ro. For hun hadde jo sagt det at jeg selv måtte tilpasse, og da blir jeg litt sånn ok, jeg tilpasser, men da er jeg lat. Og hvis jeg ikke tilpasser så blir hun irritert for at jeg ikke tilpasser.

Eleven løp gråtende ut av timen, og det er tydelig dette var en vond opplevelse for henne. Relasjonen til læreren ble forverret etter dette, noe som er uheldig med tanke på behovet for tilhørighet i kroppsøving. For å få tilfredsstilt dette trenger elevene en trygg relasjon til læreren (Ryan & Deci, 2000a). Elevene må føle at læreren bryr seg, og forholdet bør være preget av tillit og gjensidig respekt (Ryan & Deci, 2017). Det er sannsynlig at behovet for tilhørighet ble svekket for eleven som fikk høre at læreren syntes hun var lat, og ikke hadde tillit til at hun gjorde tilpasninger som var nødvendige for henne (Niemic & Ryan, 2009).

Det virker som elevene har hatt et ønske om å delta i kroppsøving, men at de har hatt behov for å tilpasse deltakelsen til sine forutsetninger. Bedre tilrettelegging krever imidlertid at skolen er oppmerksom på elever som har utfordringer og fravær i faget. Emilie og Annas erfaringer tyder på at skolen gjorde lite for å få dem til å delta, og heller ikke for å forstå hvorfor de ikke var med.

Det var ofte på ungdomsskolen at jeg ikke ville delta. Det var ikke noen som prøvde å få meg med heller. (Emilie)

Det var ingen som snakket med meg om hvorfor jeg ikke var med. De sa bare sånn åh, du er nødt til å være med, og du kan ikke bare stikke unna og sånt. Men de spurte aldri sånn åh, hvorfor liker du ikke dette, og hva kan vi gjøre? (...) Det hadde blitt enklere da. Jeg hadde et godt forhold til kontaktlæreren min, veldig godt, så hvis han hadde kommet bort og spurt meg så hadde jeg jo snakket med han. Men jeg ville ikke gå bort til han å si fra om det. (Anna)

Anna tenker i ettertid at det kunne blitt enklere å delta i kroppsøving på ungdomsskolen hvis læreren hadde snakket med henne om hvorfor hun ikke deltok, og hvilke tilpasninger hun hadde behov for. Et av kjennetegnene på autonomistøttende atferd er å anerkjenne elevenes negative følelser eller holdninger, og akseptere at de gir uttrykk for disse (Reeve, 2006). En samtale med lærerne om kunne gitt Anna og Emilie mulighet til å uttrykke seg om hvorfor det var vanskelig å delta i kroppsøving. Gitt at autonomstøtte i kroppsøving fremmer elevenes engasjement, kunne dette vært et viktig tiltak (Curran & Standage, 2017). Hvis ingen etterspør deg i timene, er det lett å tenke at din tilstedeværelse ikke har betydning for lærere eller medelever, noe som kan svekke den sosiale tilhørigheten (Ryan & Deci, 2017). En slik mangel på oppfølging strider mot formålet med kroppsøving, som sier at elevene skal lære med kroppen, og oppleve mestring ut fra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Sara opplever en forventning om å klare de samme tingene som elever med andre fysiske forutsetninger enn seg selv, fordi læreren ikke kan tilby henne individuelle tilpasninger. Hun forklarer det på denne måten:

Du må jo på en måte si fra selv at du sliter og ting er vanskelig. Men det er jo litt vanskelig å si fra om det også når du får beskjed om at han kan ikke tilpasse, at han må liksom bruke samme malen på deg som på alle andre. Så da blir du satt på samme linje som en i klassen som går på masse idrett da og har 6'er i gym. Også sitter du der og sliter med ting da. Så du må på en måte si det litt selv, og reaksjonen deres er vel litt så som så. (Sara)

Sara forteller at til tross for at hun sliter med ting i kroppsøving, blir hun sammenlignet med såkalte '6'er-elever'. Slik jeg tolker informanten, er 6'er-elevene de idrettsaktive elevene som er godt trent og flinke i idrett, og oppnår toppkarakter i faget. Ifølge Standal (2015) har lærernes atferd og evne til å tilpasse undervisningen, stor betydning for hvilke elever som får delta ut fra sine forutsetninger, og hvem som ikke passer inn, og dermed står i fare for å havne utenfor i faget. Han hevder derfor at det er viktig å kunne forstå forskjellighet, og arbeide med mangfoldet som finnes i norsk skole (Standal, 2015). Dette er interessant sett i sammenheng med at behovet for kompetanse kan ivaretas gjennom at elevene blir introdusert for aktiviteter og utfordringer som er optimalt tilpasset deres forutsetninger (Niemic & Ryan, 2009). Astrid ser behovet for å kunne tilpasse mer i den ordinære kroppsøvingen, og etterlyser større rom for alternative løsninger:

Det handler om å tenke litt alternativt, og det er jo det som har manglet litt inn i den ordinære kroppsøvingen, at det ikke har vært rom for å tenke alternativt. For egentlig skal jo disse elevene være med inn i klassen, det skal være rom for at de får tilrettelagt sammen med klassen sin. I stedet for at de løper så kunne de jo ha løftet vekter, men klart lærerne sier jo det at det er for lite tid til å gjøre det. (Astrid)

Synnøve mener det er viktig å kunne tilpasse hver enkelt aktivitet i kroppsøving, slik at alle elever har mulighet til å mestre ut fra egne forutsetning. Gjennom sin praksis har hun erfart at hvis man skalerer hver enkelt øvelse, kan elevene selv velge et nivå som passer for seg. Dersom mer tilpasset opplæring bidrar til mer positive opplevelser i kroppsøving (Niemic & Ryan, 2009), er dette et område som bør prioriteres.

4.1.4 Oppsummering

Analysen av informantenes fortellinger viser at den ordinære undervisningen i kroppsøving har bydd på en del krevende opplevelser for elevene. For noen har kroppsøving vært vanskelig gjennom alle årene på skolen, mens for andre har enkelte perioder vært verre enn andre. Det er samlet sett tydelig at de bærer med seg en del negative erfaringer fra kroppsøving, og at dette har påvirket deres forhold til og deltakelse i faget på ulike måter. Enkelte elever synes kroppsøving har vært så vanskelig at de har valgt å ikke delta i undervisningen.

Eksposering av kropp og ferdigheter, store klasser og innslag av konkurranse i timene er forhold som har gjort kroppsøving vanskelig på barne- og ungdomsskolen. Videre ser det ut som manglende mestringsopplevelser og lite rom for tilpasning i undervisningen er årsaker til

negative opplevelser i kroppsøving. Flere elever har kjent på at de ikke mestrer i kroppsøving, enten de fysiske øvelsene, eller den sosiale settingen. I noen situasjoner, som for eksempel løpetester, blir ferdighetene veldig synlige, og dette kan forsterke følelsen av å ikke mestre. Det samme gjelder erfaringer med favorisering, som innebærer at elevene opplever at læreren liker de idrettsaktive elevene best. Funnene tyder på at elevene i perioder har hatt behov for mer tilpasning enn det har vært mulig å gjennomføre innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Noen føler ikke de har blitt møtt med forståelse for sine utfordringer og behov, og det kan se ut som skolen har sviktet med sin oppfølging i enkelte tilfeller. Dette har ført til at undervisningen ikke oppleves som optimalt tilpasset deres forutsetninger, og informantene etterlyser større rom for alternative løsninger i kroppsøving.

4.2 Elevenes grunnleggende behov i tilrettelagt kroppsøving

Gjennom analyseprosessen har jeg med selvbestemmelsesteorien som forståelsesramme, identifisert nyanser i elevenes erfaringer med tilrettelagt undervisning. I denne delen vil jeg belyse hvordan elevenes *grunnleggende behov* for autonomi, kompetanse og tilhørighet ivaretas gjennom tilrettelagt undervisning i kroppsøving.

4.2.1 Behovet for autonomi

I SDT innebærer autonomi at mennesker har frihet til å ta selvstendige valg og styre sine egne handlinger (Ryan & Deci, 2017). Tilfredsstillelse av behovet for autonomi vil ifølge BNT ha betydning for menneskets utvikling og trivsel (Deci & Ryan, 2000). Alle elevene deler fortellinger som tyder på at de har gode muligheter medvirkning i timene med tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Sara fikk for eksempel velge aktiviteter basert på hva hun ønsket å utvikle seg i, og hva hun likte å gjøre i kroppsøving. Hennes utsagn illustrerer hvordan dette foregikk:

Det var sånn at jeg skulle si hva det var jeg ville bli bedre på, om det var noe jeg ville gjøre, var det noe spesielt jeg likte, bare sånn at hun skulle få en ide om hvordan hun skulle bygge opp det da. Det var vel litt for å skape trivsel tror jeg. Så da møtte jeg jo opp, også var hun sånn «hva har du lyst til å gjøre i dag». Og så gjorde vi det, også begynte vi å snakke om hva tenker du om neste gang, for å ha en plan. Så det var veldig opp til meg hva vi gjorde. For deg var jo jeg som skulle ha gymmen, ikke hun. Det ble mye tennis og badminton. Det er jo det jeg liker veldig godt. (Sara)

Ut fra det Sara forteller, virker det som hun opplever autonomi i den tilrettelagte undervisningen i kroppsøving. Hun fikk mulighet til å velge aktiviteter som hun likte og ønsket å holde på med i timene, som for eksempel tennis og badminton. Aktivitetene hun utførte ble dermed noe hun hadde bestemt selv, og dette kan fremme følelsen av at ens handlinger er et resultat av egne interesser og verdier. Ifølge SDT er dette et kjennetegn på at behovet av autonomi ivaretas (Ryan & Deci, 2017). Det virker som Sara syns det er naturlig at det er hun som skal velge aktivitetene, for som hun selv sier er det jo hun som skal ha gymmen, ikke læreren. Hun omtaler det også som *sin* kroppsøving, noe som tyder på at hun har utviklet en form for eierskap til den tilrettelagte kroppsøvingen. I likhet med Sara, forteller Alex at han får bestemme selv hva som skal skje i den tilrettelagte undervisningen:

Jeg kan gjøre hva jeg vil hver gang. Det var en gang vi hadde en person som satte opp en liten runde vi skulle gjøre, som var helt greit. Men jeg tror jeg liker best å gjør det jeg vil, for

da får jeg trent de delene jeg trenger å trene. Også vet jeg hva jeg skal gjøre den dagen.
(Alex)

Alex gir uttrykk for at han liker best å gjøre det han vil. Da får han trent på det han føler behov for, samtidig som det skaper forutsigbarhet at han vet hva som skal skje i kroppsøvingstimene. Sitatet til Alex kan tolkes som at behovet for autonomi i større grad ivaretas når han får gjøre det han vil i timene (Deci & Ryan, 2000). Behovet for autonomi tilfredsstilles når mennesker har frihet til å velge og styre sine egne prioriteringer (Deci & Ryan, 2000). At Alex opplever forutsigbarhet og får trent det han ønsker, indikerer at han får styre sine prioriteringer i den tilrettelagte kroppsøvingsundervisningen. Dette er viktig for Alex på grunn av fysiske utfordringer som hindrer han i å utføre enkelte aktiviteter. Han sier selv at nå «prioriterer han helsen til kroppen». Dette kan tolkes som et selvvalgt mål som motiverer Alex i den tilrettelagte undervisningen i kroppsøving (Deci & Ryan, 2000).

Ida har erfaring med å ha tilrettelagt undervisning i kroppsøving alene, og sammen med én annen elev. Hun forteller at hun foretrakk individuell undervisning, fordi det ga henne størst innflytelse i timene. Hun beskriver hvordan medvirkningen kunne foregå i praksis:

Hun spurte meg hva jeg ville gjøre. Også noen ganger var det sånn at hun fortalte litt hva hun hadde tenkt, så spurte hun om det var noe spesielt jeg ville gjøre. Så kunne jeg si boksing da for eksempel, og da ble det lagt til da. (...) Det var veldig greit, for da ble det ikke bare henne som bestemte, det ble litt sånn meg også. Så det ble ikke det samme som vanlig gym da på en måte. (Ida)

Idas refleksjoner tyder på at opplevelsen av autonomi i timene, er noe av det som skiller tilrettelagt undervisning i kroppsøving fra ordinær undervisning. Hun kunne for eksempel si at hun ønsket å holde på med boksing i timene, og da ble dette lyttet til og inkludert i undervisningen. Dette er et konkret eksempel på hvordan undervisningen ivaretar elevenes behov for frihet til å ta selvstendige valg (Ryan & Deci, 2017). Dette er hensiktsmessig for elevenes motivasjon, for når de grunnleggende behovene dekkes i opplærings situasjoner, er det større sjanse for at elevene internaliserer motivasjon for å lære, og blir mer autonomt motivert for å engasjere seg i opplæringen (Niemi & Ryan, 2009). Med én elev og én ansatt til stede i den tilrettelagte undervisningen, er det enkelt å la eleven bestemme hvordan undervisningen legges opp. Når flere elever har tilrettelagt kroppsøving sammen, kan det imidlertid være en større utfordring å tilfredsstille behovet for autonomi for alle elevene.

Anna har tilrettelagt kroppsøving i en gruppe på fem, og hennes fortelling viser hvordan behovet for autonomi ivaretas når det er flere stemmer å ta hensyn til:

Det første hun spurte om da vi sa at vi ville være med på [tilrettelagt undervisning], var jo hvilke aktiviteter er det dere liker å holde på med, hva er det dere absolutt ikke vil være med på. Også skriver hun jo opp en liste da, og prøver å, alle vi fem har jo fått de samme spørsmålene, og jeg vet ikke hva de andre har svart, men jeg svarte volleyball og innebandy og sånt, og de andre har sikkert svart noe annet, så sa hun det at vi kunne bytte mellom de aktivitetene. Også må hun følge litt planen så vi blir litt mer vant og blir litt mer kjent først.
(Anna)

Her får alle elevene mulighet til å si hvilke aktiviteter de liker, og hvilke de helst vil unngå i undervisningen. Deretter blir det, med utgangspunkt i ønskene, laget oversikt over hvilke aktiviteter de skal gjøre. På denne måten får alle være med å påvirke innholdet i timene. Emilie, som har tilrettelagt undervisning sammen med én annen elev, gir uttrykk for at hun verdsetter muligheten til å medvirke i den tilrettelagte undervisningen. Hun sier «vi får som regel bestemme selv hvordan vi skal legge opp timene, og det er ganske fint». Deci og Ryan (2000) argumenterer for at mennesker har et sterkt behov for å føle seg autonome, blant annet fordi det er essensielt for utvikling av interesse og indre motivasjon. I lys av dette kan man forstå hvorfor elevene setter pris på høy grad av autonomi i timene. Fra de ansatte sitt perspektiv er elevenes medvirkning et tydelig fokus når de jobber med å tilrettelegge undervisningen i kroppsøving. De jobber for finne noe elevene synes er gøy, som de har lyst til å holde på med. Ellen forklarer hvordan hun tenker når hun skal få elevene i gang med tilrettelagt undervisning i kroppsøving:

Det som er mitt utgangspunkt er å finne et eller annet som de synes er gøy. Så vi har jo spilt tennis, badminton, laget danser på rulleskøyter, gått på rulleskøyter, bokset, holdt på med sura, hatt styrketrening, klatret og danset. Vi prøver å finne noen ting de liker. (Ellen)

En av strategiene for å kartlegge elevenes ønsker, er å gjennomføre en samtale med hver enkelt elev. Synnøve forklarer hvordan dette foregår:

Alle startet jo med den samtalen og kartleggingen på hva er ressursene dine, hva har du lyst til, hva kunne du tenke deg å holde på med, hva er du god på, og hva ønsker du å bli bedre på. Der kunne de påvirke selv med tanke på hva de ønsket. (...) På individnivå så var det jo hele tiden liksom hvordan kan jeg fange denne ungdommens interesse, hvordan kan jeg treffe

motivasjonsknappen, hvilke aktiviteter er det jeg kan gjøre for å få denne ungdommen med, for det var jo forskjellig fra gang til gang. (Synnøve)

Samtidig som den tilrettelagte undervisningen ivaretar behovet for autonomi, er struktur, i form av tydelige regler og forventninger, nødvendig i et autonomistøttende miljø (Curran & Standage, 2017). I intervjuene med Sara og Alex kommer det fram at de aldri har fått en plan for den tilrettelagte undervisningen i kroppsøving, og dette beskrives som litt uoversiktlig. At noen av elevene etterlyser litt mer struktur i den tilrettelagte undervisningen, kan være et tegn på at rammene for undervisningen oppleves utydelige fra elevenes ståsted. I praksis kan det være en vanskelig balansegang å ivareta behovet for autonomi, samtidig som man sørger for struktur. Hvis de ansatte bestemmer aktivitetene og har for store forventninger, er det fare for at det går på bekostning av elevenes opplevelse av autonomi (Deci & Ryan, 2000). I så fall risikerer man å miste noe ved den tilrettelagte undervisningen som verdsettes høyt av elevene, og er viktig for deres trivsel i faget (Ryan & Deci, 2017).

4.2.2 Behovet for kompetanse

Kompetanse handler om menneskets behov for mestringsfølelse, å oppnå ønskede resultater, og å lykkes i oppgaver som er utfordrende (Deci & Ryan, 2000). Kompetanse er et av de grunnleggende psykologiske behovene, og er dermed et sentralt element i motiverte handlinger (Ryan & Deci, 2017). Det kan virke som behovet for kompetanse motiverte Anna til å prøve tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Hun fikk tilbud om dette samtidig som en medelev, og slik beskriver hun hvorfor hun valgte å takke ja:

Da sa vi jo begge to at dette må vi prøve, så kanskje vi faktisk står i gym og får til noe. Og det gjorde vi! Det var allerede etter første timen, så sa vi jo «oi, vi gleder oss til neste fredag, til å ha gym igjen, for det var morsomt». (Anna)

Ifølge Anna fører tilrettelagt undervisning til at hun «faktisk får til noe» i kroppsøving, noe som et tegn på at behovet for kompetanse tilfredsstilles i større grad (Ryan & Deci, 2017). At hun gleder seg til neste gang hun skal ha kroppsøving fordi det er så morsomt, kan tyde på at tilfredsstillelse av kompetansebehovet har ført til internalisering av ytre motivasjon, og dermed mer autonom motivasjon for kroppsøving (Ryan & Deci, 2017). Hvis den tilrettelagte undervisningen gjør Anna mer autonomt motivert for kroppsøving, kan dette medføre flere positive utfall på sikt. Forskning tyder på at autonom motivasjon fører til bedre psykisk helse, mer effektiv prestasjon, og en større utholdenhet over tid, for eksempel som å opprettholde en langvarig endring mot en ønsket atferd (Deci & Ryan, 2008). For å forstå denne endringen

bedre, er det interessant å se hva Anna mener har vært det beste med å ha tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Hun forteller blant annet at hun har fått større selvtillit:

Du blir tryggere på deg selv, og på andre folk rundt deg. Og jeg har jo ganske lav selvtillit, det har jeg egentlig alltid hatt. Hvis noen sier noe som jeg føler selv er sant, så er jeg ganske rask til å tro på dem, og bare sånn ja, greit da er jeg dårlig da, da gjør jeg det, og sånn da. Så det beste med [tilrettelagt kroppsøving] for meg er at hun faktisk hjelper meg å få opp selvtilliten, og hjelper meg både psykisk og fysisk og alt sånn. (Anna)

Hun sier at tilrettelagt undervisning i kroppsøving hjelper henne på flere måter, både psykisk og fysisk. Dette er i tråd med BNT, som sier at tilfredsstillelsen av de grunnleggende behovene fører til trivsel og psykisk velvære (Deci & Ryan, 2000). Opplevelsen av kompetanse gir selvtillit og tro på at man kan løse problemene man står ovenfor, og derfor er det en sentral drivkraft for å engasjere seg i utfordrende oppgaver (Curran & Standage, 2017). I kroppsøving kan dette få stor betydning, fordi økt selvtillit og tro på seg selv kan bidra til at man er mindre sårbar i situasjoner der man skal eksponere egne ferdigheter foran andre. De ansatte forteller at de er veldig opptatt av at elevene skal få føle på mestring i den tilrettelagte undervisningen i kroppsøving. Astrid forklarer derfor at de starter med å finne en aktivitet elevene mestrer. Ellen forteller at boksing er en aktivitet som har fungert bra til dette:

Boksing har vært en aktivitet, det har jeg skjønt før også, det har vært en aktivitet som treffer veldig. Så noen elever har egentlig bare lyst til å gjøre det. Bare bokse. De får ut litt frustrasjon, får brukt seg, og føler mestring og går ut med et smil etterpå. (Ellen)

Hun tror at mange av elevene liker boksing fordi det gir dem en opplevelse av mestring. At elevene går ut fra timen med et smil er en indikasjon på trivsel, og dette kan skyldes at behovet for kompetanse ivaretas når de får holde på med denne aktiviteten (Ryan & Deci, 2017). Flere studier bekrefter at opplevelse av kompetanse, sammen med opplevelse av autonomi, er essensielt for utvikling av indre motivasjon (Niemic & Ryan, 2009), som igjen er assosiert med høyere trivsel (Deci & Ryan, 2000). De ansatte ønsker å bruke elevenes mestringsopplevelser som en inngangsport til å delta i ordinær kroppsøving igjen, og da er det avgjørende å finne aktiviteter som gjør at elevene får tilfredsstillende behovet for kompetanse i den tilrettelagte undervisningen (Ryan & Deci, 2017). Ut fra det både ansatte og elever forteller, ser det ut som boksing er et eksempel på en slik aktivitet.

Analysen av intervjuene med Alex, Ida og Sara bidrar til å nyanse bildet av hvordan behovet for kompetanse tilfredsstilles i den tilrettelagte undervisningen i kroppsøving (Ryan & Deci,

2017). Disse elevene ga alle sammen uttrykk for at de får utfordret seg mer, og kjenner en større mestringsfølelse når de har ordinær kroppsøving med resten av klassen sin. Ida sier følgende:

Det er mye mer i vanlig gym da, at jeg får mestringsfølelsen enn i [tilrettelagt undervisning] (...) Det er jo det klassemiljøet som gjør at mestringsfølelsen kommer. Mens når det er [tilrettelagt undervisning] så er det bare oss to. Så det er mye tryggere, men den mestringsfølelsen kommer mer når det er vanlig gym har jeg kjent på. (Ida)

Ida sier at det er klassemiljøet som gjør at mestringsfølelsen kommer. Selv det oppleves tryggere å ha tilrettelagt kroppsøving, virker det som det å være knyttet til et sosialt miljø er viktig for opplevelsen av mestring. De grunnleggende behovene er positivt assosiert med hverandre, og hvis behovet for tilhørighet ikke tilfredsstilles uten medelever i kroppsøving, kan dette ha betydning for deres mestringsopplevelser (Ryan & Deci, 2017). Sara beskriver et interessant poeng når det gjelder behovet for kompetanse i tilrettelagt undervisning:

Altså vi gjorde jo ting jeg likte, men du har jo litt det i bakhodet at du er tatt ut av gymmen, det er en grunn til at du er tatt ut av gymmen, og akkurat i den perioden så var jeg litt på bunn også. For du får litt dårlig selvfølelse når du ikke får til det alle andre får til, så den mestringsfølelsen var litt fjern da, så jeg trivdes jo, det var jo morsomt å gjøre det, men jeg tror ikke jeg fikk noe sånn mestringsfølelse eller noe, nei. (Sara)

Ifølge Sara, var hun klar over at hun var 'tatt ut' av den ordinære undervisningen. Dette gjorde henne bevisst på at hun ikke fikk til det samme som de andre i klassen, nemlig å delta. Alex snakker i likhet med Sara om at han får utfordret seg mest i ordinær kroppsøving. Siden han heller ikke greier å delta der, sier han at han må 'tåle steken' når han heller har tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Selv han er glad for denne muligheten, er det noe ved hans uttalelser som tyder på at det er et nederlag lite knyttet til det:

Jeg får utfordret meg mest i vanlig gym, for der er det mer regler og spill og sånt man må forholde seg til, og ikke bare treningsmaskiner. Det er regler man må forholde seg til. Men grunnen til at jeg velger [tilrettelagt undervisning] over vanlig gym er at jeg ikke klarer å være med på de reglene hele tiden, og da må jeg bare tåle steken og gå til det stedet der hvor jeg kan gjøre det jeg kan. Noe jeg er veldig fornøyd med at jeg har muligheten til å gjøre med [tilrettelagt undervisning]. (Alex)

Det kan bety at det er vanskelig å ivareta behovet for kompetanse i tilrettelagt kroppsøving, hvis elevene ser på det som et nederlag å være tatt ut av klassen. At man ikke deltar i det sosiale miljøet med klassen, eller gjør de samme aktivitetene som resten, kan i seg selv fungere som en bekreftelse på at man ikke mestrer kroppsøvingfaget. Kvinnsland (2019) fant at elevers opplevelse av tilhørighet har en betydningsfull sammenheng med deres opplevelse av kompetanse i kroppsøving. Dette handlet hovedsakelig om at mangel på fysisk kompetanse i kroppsøving opplevdes spesielt belastende, og frykten for å ikke være like god som medelever eller ødelegge for andre var fremtredende. Ifølge Kvinnsland (2019) er det mulig at opplevelsen av å mislykkes gjør elevene redde for å miste tilhørighet i klassen. Det kan tenkes at elevene som mangler den kompetansen som 'kreves' for å delta i ordinær kroppsøving, står i fare for svekket tilhørighet. Det vil i så fall kunne redusere elevenes motivasjon og trivsel (Deci & Ryan, 2000).

4.2.3 Behovet for tilhørighet

Det grunnleggende behovet for tilhørighet beskriver menneskers behov for å føle seg knyttet til andre, og være en del av det sosiale miljøet (Deci & Ryan, 2000). For å belyse hvordan det grunnleggende behovet for tilhørighet ivaretas i tilrettelagt undervisning i kroppsøving, har det vært viktig å undersøke elevenes relasjon til ansatte og medelever. Sara beskriver relasjonen til fysioterapeuten på denne måten:

Det var normalt skulle jeg til å si, som en vanlig lærer. Ikke at hun er lærer da, men det var jo kanskje litt mer som en rådgiver. Hun var jo veldig god å snakke med. (Sara)

Sara opplevde at hun hadde en grei relasjon til fysioterapeuten, og understreker at hun var god å snakke med. Ida forteller også at hun synes det var godt å ha individuelle samtaler med fysioterapeuten. Da kunne hun åpne seg og snakke om personlige ting, uten å være redd for at andre i klassen skulle høre det. At elevene kan snakke med de ansatte i skolehelsetjenesten om sine opplevelser, ser ut til å være et godt utgangspunkt for å utvikle en trygg relasjon mellom dem, noe som kan bidra til å ivareta tilhørighetsbehovet (Dupont et al., 2009). Når elevene gjennom samhandling med læreren får tilfredsstilt dette behovet, bidrar det til utvikling av autonom motivasjon (Deci & Ryan, 2008). Dupont et al. (2009) understreker at lærere bør lytte til elevene sine, og ta hensyn til deres meninger og ønsker for å ivareta behovet for tilhørighet. I lys av dette er det interessant å høre hva Astrid tenker om betydningen av at de ansatte i skolehelsetjenesten lytter og bryr seg om elevene. Hun sier følgende:

Det med å bli sett og bekreftet og lyttet til og tatt på alvor, det tror jeg har vært litt sånn alfa omega. (Astrid)

Det kan se ut som Annas opplevelse samsvarer med det inntrykket Astrid sitter med:

Hun prøver faktisk å få oss til å ville være med i gym. Og det føles ut som det er en lærer som faktisk bryr seg om elevene sine, som faktisk bryr seg om hva de gjør, og som faktisk bryr seg om at de skal være med i gym. Så det føles ganske bra. (Anna)

Lærerens atferd og motivasjonsstil spiller en sentral rolle for hvordan læringsmiljøet ivaretar de grunnleggende behovene (Curran & Standage, 2017). I undervisningssituasjoner handler behovet for tilhørighet om at elevene opplever å bli likt, respektert og verdsatt av læreren (Niemiec & Ryan, 2009). At Anna føler at fysioterapeuten bryr seg om dem som elever, er derfor et tegn på at behovet for tilhørighet ivaretas, noe som føles bra for henne (Ryan & Deci, 2017). Astrid har inntrykk av elevenes opplevelse av å bli bekreftet og lyttet til har vært avgjørende for deres deltakelse i tilrettelagt kroppsøving. En mulig tolkning er at når de ansatte anerkjenner elevene og deres muligheter og begrensninger i kroppsøving, samtidig som de jobber for at de skal delta, føler elevene seg verdsatt og betydningsfulle (Ryan & Deci, 2017). Noen av elevene snakker imidlertid om at tilrettelagt undervisning i kroppsøving kan føre til at de savner medelever og føler seg utenfor klassemiljøet. For å beskrive sin opplevelse, sammenligner Alex den tilrettelagte undervisningen med en krykke:

For meg personlig så oppleves [tilrettelagt undervisning] som en slags krykke. Det hjelper deg å ha gym, det hjelper deg å være med, men samtidig tar det fra deg det med å være sammen med klassen. (Alex)

Han forteller at de har et godt klassemiljø, og derfor er det synd at den tilrettelagte undervisningen i kroppsøving foregår utenfor klassen. Ida var stort sett glad for at hun hadde tilrettelagt undervisning i kroppsøving, men også hun savnet å ha kroppsøving sammen med vennene sine. Hun fortalte at hun noen ganger kunne kjenne seg utenfor i garderoben når de andre snakket om hva de hadde gjort i timene. At Alex og Ida føler seg utenfor klassemiljøet fordi de har tilrettelagt undervisning i kroppsøving, vil kunne svekke behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2000b). For andre ser det derimot ut som den tilrettelagte undervisningen har bidratt til å styrke tilhørigheten til klassen. Sara setter ord på hvordan hun opplevde dette:

Det var litt godt å merke at klassen merket at jeg var borte også, om jeg får si det. De merket jo at jeg ikke var der og begynte å spørre. Og da var det litt godt at ah, dere merker at jeg er der, dere legger merke til meg i gymmen. For jeg trodde jo ikke at jeg utgjorde noe i klassen i gymmen, så det var litt godt å høre da. (Sara)

I perioden hun hadde kroppsøving for seg selv, ble hun oppmerksom på at hennes fravær ble lagt merke til av medelevene i klassen. Ifølge SDT innebærer behovet for tilhørighet blant annet at man bryr seg om andre og føler at man selv bidrar i gruppen (Ryan & Deci, 2017). Hun synes det var godt å få en bekreftelse på at hun bidro og utgjorde en forskjell for resten av klassen i kroppsøvingstimene. Det kan dermed virke som følelsen av tilhørighet til medelevene i klassen faktisk ble sterkere ved at hun hadde kroppsøving uten dem i en periode. I så fall kan en styrket tilhørighetsfølelse ha bidratt til at hun valgte å gjenoppta sin deltakelse i ordinær kroppsøving med klassen. Sara uttalte selv at det var «miljøet i klassen som gjorde at jeg valgte å prøve igjen». Dette er interessant sett i lys av tidligere forskning, som tyder på at behovet for tilhørighet og kompetanse står fram som det vesentlige for at jenter med lav deltakelse skal oppleve trivsel og motivasjon for kroppsøving (Harestad, 2015). Siden behovet for tilhørighet er viktig for elevenes opplevelser (Ryan & Deci, 2000b), er det interessant at Ellen gir uttrykk for at det innimellom er utfordrende for læringsmiljøet at de bare er én elev og én ansatt til stede i timene. Hun har observert noen forskjeller mellom individuell undervisning og undervisning i en liten gruppe:

Det som er utfordringen er jo når man står sånn en voksen og en elev og skal få til lek, det er litt vanskeligere da. Så det fungerer jo mye bedre, jeg har jo noen som er fire sammen, og da har du jo et mye større spillerom med tanke på hva du kan gjøre. Og ikke bare med tanke på aktiviteter, men det sosiale dem imellom. De backer opp hverandre, så det blir en helt annen setting da enn når de står der med meg eller kanskje en til. (Ellen)

En av de største forskjellene er at elevene som har undervisning i gruppe får mulighet til å skape et sosialt miljø seg imellom. Ellen har inntrykk av det sosiale miljøet som oppstår er en fordel for elevene. En mulig forklaring er at elevene opplever sterkere tilhørighet når de får være i et sosialt miljø sammen med andre i lignende situasjon, enn når de får individuell undervisning (Ryan & Deci, 2017). Anna får tilrettelagt undervisning i en liten gruppe, og slik beskriver hun sin erfaring:

Vi begynte mest med å bli godt kjent, og vi øvde på å stole på hverandre (...). Og etter det, så kjente vi jo at dette var mye bedre, for vi er jo bare fem som har det sammen. Det var artig,

og vi var bare jenter også, så det hjalp jo mye det også. Nå er det mer sånn at vi faktisk vil være med i gym. Vi føler oss ikke lenger presset til å være med i gym, at det er noe vi må gjøre, det er mer noe vi vil gjøre. Og det gjør jo en stor forskjell. Den største forskjellen er jo tryggheten med det. At du føler deg trygg på de du er der med. For det er en mindre gruppe, og jo mindre folk jeg er med, jo mer trygg føler jeg meg. Så det får deg til å føle deg mer trygg, at du er med folk du stoler på, med venner og gjør ting du faktisk liker og kan være med på. (Anna)

Hun forteller at de har blitt kjent med hverandre, og at hun føler seg trygg på dem. Det kan se ut som Anna har knyttet meningsfulle relasjoner til medelevene i tilrettelagt kroppsøving (Ryan & Deci, 2017). Mye tyder på at dette har hatt betydning for trivselen i kroppsøvingstimene, og for at hun ikke har savnet medelever på samme måte som enkelte av de som har hatt tilrettelagt undervisning alene. Dette er interessant med tanke på at elever som opplever tilhørighet sannsynligvis vil være mer autonomt motivert for læring (Niemic & Ryan, 2009). Anna forteller at hun ikke lenger føler seg presset til å delta i kroppsøving, men at hun deltar fordi hun selv har lyst. Dette kan bety at det har skjedd en endring, der hun har gått fra å være kontrollert, til å bli mer autonomt motivert for kroppsøving (Deci & Ryan, 2008). Forskning tyder på at autonom motivasjon fører til bedre psykisk helse, og større utholdenhet over tid, for eksempel som å opprettholde en langvarig endring mot en ønsket atferd (Deci & Ryan, 2008). At elevene er autonomt motivert for kroppsøving, vil derfor være en fordel for videre deltakelse i faget.

4.2.4 Oppsummering

Hensikten med dette kapitlet har vært å belyse hvordan elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet ivaretas gjennom tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Analysen av informantenes fortellinger tyder på at den tilrettelagte undervisningen støtter tilfredsstillelsen av elevenes behov for autonomi. Elevene opplever stor frihet når det kommer til å påvirke innholdet og gjennomføringen av undervisningen. De ansatte jobber kontinuerlig med å finne aktiviteter og treningsmetoder elevene liker og har lyst til å holde på med, noe som gjenspeiles i informantenes opplevelse av autonomi.

Analysen viser at enkelte elever opplever at den tilrettelagte undervisningen har støttet behovet for kompetanse. Fortellinger om økt selvtillit og mestring er tegn som tyder på dette (Ryan & Deci, 2017). Elevenes mestring er et viktig mål for de ansatte, og i mange tilfeller opplever de at de lykkes med dette. Samtidig gir noen elever uttrykk for at de ikke har kjent så mye mestring i den tilrettelagte undervisningen. Dette indikerer at man må se på kompetanse i

sammenheng med tilfredstillelsen av behovet for tilhørighet. En mulig tolkning er at siden de er 'tatt ut' av klassen, er de bevisste på at de ikke mestrer det samme som sine medelever, nemlig å delta i ordinær kroppsøving. Mye tyder på at samhandlingen med de ansatte bidro til å ivareta elevenes behov for tilhørighet i den tilrettelagte undervisningen (Deci & Ryan, 2008). De ansatte i skolehelsetjenesten spilte en viktig rolle som samtalepartnere, og som noen som brydde seg om elevenes opplevelser i kroppsøving. Noen savnet likevel et klasse miljø når de hadde tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Det kan se ut som elevene som hadde tilrettelagt undervisning i en gruppe i størst grad fikk ivaretatt behovet for tilhørighet. De hadde mulighet til å bygge meningsfulle relasjoner både med medelever og fysioterapeuten som ledet kroppsøvingsundervisningen.

4.3 Betydningen av tilrettelagt undervisning i kroppsøving

Elever som ikke deltar i kroppsøving kan oppleve at dette får konsekvenser, også utover kroppsøvingsteksten. En del av hensikten med masterprosjektet har vært å øke kunnskapen om hva tilrettelagt undervisning kan bety for elever som får en slik oppfølging i faget. Med dette kapittelet vil jeg belyse hvordan elever og ansatte forstår betydningen av tilrettelagt undervisning i kroppsøving.

4.3.1 Vurdering i kroppsøving

Alle informantene snakker om at tilrettelagt undervisning har betydning for vurderingen i faget, og flere understreker at det har vært viktig for å bestå kroppsøvingfaget. Når Alex skal fortelle hvilken betydning tilrettelagt undervisning har hatt for ham, gir han uttrykk for at det har vært avgjørende for han ikke har ‘droppet ut’ av kroppsøving:

Men jeg vil jo si at [tilrettelagt kroppsøving] var den eneste grunnen til at jeg ikke droppet helt ut av gym. Så jeg vil si at det oppsummerer den betydningen ganske godt. (Alex)

De ansatte har også erfart at tilrettelagt undervisning i kroppsøving har vært avgjørende for at flere har bestått faget og fått vitnemål for videregående opplæring. Synnøve forteller:

Jeg tenker den største betydningen var at for mange av de så var det den karakteren de manglet for å få vitnemål og gå ut av videregående, og det har jo en stor betydning for sosioøkonomisk status og for livet generelt. (Synnøve)

Synnøve har en forståelse av at vitnemål fra videregående har stor betydning for elevenes sosioøkonomiske status og muligheter i livet. Det ser ut som Sara deler denne forståelsen når hun snakker om mulige utfordringer for elever som ikke får vurdering i kroppsøving:

Vi skal jo begynne å søke etter videregående, og hvis du ikke får vurdering så da sitter du igjen da, og de fleste vil jo gjerne videre, om det så er den 2' er de får. (Sara)

Elever som ikke deltar i kroppsøving, vil ganske raskt overstige ti prosent fravær i faget, noe som fører til IV. Statistikk for skoleåret 2018-2019, viser at kroppsøving på VG2 var det faget i videregående opplæring der størst andel av elevene fikk IV (Utdanningsdirektoratet, 2019). Konsekvensene kan være store, fordi IV i avsluttende fag gjør at man ikke får vitnemål. Sannsynligvis er det dette Sara sikter til når hun sier at elever uten vurdering i kroppsøving blir ‘sittende igjen’ og ikke kommer seg videre etter videregående. Dette kan ses i sammenheng med forskning som tyder på at elever som ikke har fullført videregående opplæring har dårligere forutsetninger på arbeidsmarkedet (Falch & Nyhus, 2009). Ellen har

fulgt opp flere elever som har hatt nytte av tilrettelagt undervisning i kroppsøving for å få karakter i faget. Hun trekker fram et historien til elev som greide å få vitnemål etter å ha prøvd i flere år.

Det er ganske mange som sier at de ikke hadde møtt i kroppsøving hvis de ikke hadde hatt [tilrettelagt undervisning]. Så det har jo veldig stor betydning med tanke på det med karakter og det å få godkjent da i kroppsøving og komme seg videre. Jeg hadde jo med [en elev] som var 23 år, og endelig kom seg gjennom videregående. Det er flere som sier det at hvis de ikke hadde fått et alternativt tilbud i kroppsøving, så hadde de ikke kommet på skolen. Og da hadde de jo fått fravær i kroppsøving, og da kommer de jo seg ikke videre. (Ellen)

Dette eksempelet viser hvor stor betydning tilrettelagt undervisning kan ha for enkeltelever. For eleven Ellen beskriver, var det helt avgjørende for å bestå faget. Selv om det åpner nye muligheter for elevene, finnes det samtidig noen begrensninger knyttet til den tilrettelagte undervisningen. Blant annet kan ikke elevene oppnå de beste karakterene i faget. Ida forteller at hun var klar over karakterbegrensningen da hun hadde tilrettelagt undervisning:

Fordi at for eksempel noe jeg husker da, er at alle sammen snakket om hvilken karakter de fikk i gym, og når du har [tilrettelagt undervisning] kan du bare få tre høyest. Også, det kjente jeg litt på da. Men samtidig var jeg glad for at jeg hadde valgt [tilrettelagt undervisning]. (Ida)

Det virker som Ida syntes det var litt synd at hun ikke kunne få bedre enn tre, og dette var noe hun kjente på når de andre snakket om karakterene sine i kroppsøving. Ellen forteller at det har vært en del diskusjon knyttet til hvilke kompetansemål som dekkes i den tilrettelagte undervisningen, og hvilke karakterer elevene kan få som følge av dette. I LK06 er det definert fagspesifikke kompetansemål, som viser hvilken kompetanse det er forventet at elevene skal utvikle i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I den tilrettelagte undervisningen er det fysioterapeutene som gjennomfører undervisningen, mens kroppsøvingslærerne er ansvarlige for sluttvurderingen. Ut fra det Ellen kjenner til er det ingen av elevene som har fått høyere karakter enn tre i tilrettelagt undervisning. Dette indikerer at lærerne har vurdert at sentrale kompetansemål ikke dekkes i den tilrettelagte undervisningen, eller at elevene ikke oppnår høyere kompetanse i de målene som faktisk dekkes. Det finnes imidlertid flere målsetninger for faget enn at elevene skal utvikle spesifikk kompetanse i idretts- og bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ifølge formålsbeskrivelsen kan kroppsøvingsfaget forstås som mangfoldig, da det skal bidra til en helhetlig utvikling av

elevenes kroppslige, faglige og sosiale ferdigheter. Astrid er en av dem som mener at elevene bør kunne få bedre karakter enn tre, selv om de ikke deltar i den ordinære undervisningen.

Det med vurdering har vi jo diskutert veldig mye. Fordi jeg er jo litt uenig, jeg vet ikke om de legger seg på tre nå, men jeg mener jo at hvis du yter en veldig bra innsats, så hvorfor kan de ikke få fire? (...) Det er jo dette med lagspill og forskjellige kriterier de skal gjennom, men det klarer du å få til med en liten gruppe på [tilrettelagt undervisning] også. Så jeg er ikke helt enig. (Astrid)

Astrid fremmer et relevant synspunkt i diskusjonen om vurdering i kroppsøving. I lys av de fagspesifikke kompetansemålene utgjør elevenes kompetanse et viktig grunnlag for vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Samtidig sier formålsbeskrivelsen at elevenes innsats skal inngå i vurderingsgrunnlaget, og at det i mange kompetansemål skal tas hensyn til elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hvordan lærerne vektlegger elevenes innsats og forutsetninger i forhold til måloppnåelse i hvert enkelt kompetansemål, er derfor avgjørende for elevenes sluttvurdering. Som diskutert i forrige deltapittel, så det ut som noen av elevene kjente på et visst nederlag knyttet til å få tilrettelagt undervisning i kroppsøving. At de er 'tatt ut av kroppsøving' er noe flere av elevene er bevisste på, og noen beskriver en opplevelse av å ikke være 'god i gym'. Karakterer skal gjenspeile elevens kompetanse, og det er mulig at oppfatning av egne ferdigheter påvirkes negativt av at de ikke kan få bedre enn tre i tilrettelagt undervisning. I så fall kan karakterbegrensningen hemme tilfredsstillelsen av elevenes behov for kompetanse (Ryan & Deci, 2017).

4.3.2 En mulighet for tilpasset opplæring i kroppsøving

I kroppsøving skal elevene lære med kroppen, og oppleve mestring ut fra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det kan se ut som tilrettelagt undervisning i kroppsøving har vært viktig for elevenes mulighet til å delta i faget på sine premisser og ut fra egne forutsetninger. For eksempel tror ikke Anna at hun hadde fått til så mye i kroppsøving uten tilrettelegging i faget:

[Tilrettelagt undervisning] har ganske stor betydning, fordi hvis jeg ikke hadde fått dette tilbudet, så tror jeg ikke jeg hadde fått til så mye i gymmen. Jeg har jo vært med i ganske få timer av de gymtimene vi har hatt i forhold til det jeg skal. Jeg brukte alltid å møte opp, men jeg bare var ikke med. (Anna)

Alex mener at tilrettelagt undervisning er viktig for elever som ikke finner seg til rette i kroppsøvningsfaget:

Gym i seg selv er jo en ting som burde ha vært litt mer tilrettelagt. For akkurat nå så er det jo tilrettelagt for de som er flinke i idrett virker det som, eller de som har holdt på med sport nylig. (...) For det er jo en av grunnene til at [tilrettelagt undervisning] har eksistert så lenge, det er jo for at folk som ikke føler at de blir godtatt kan gå der i stedet for. De som har andre ting, de som ikke er helt A4, de trenger at [tilrettelagt undervisning] finnes, sånn at de har mulighet til å være med på de tingene som A4-folk gjør, og faktisk har mulighet til å være med. Selv om det kanskje ikke er helt deres greie, så har de i alle fall muligheten til å prøve seg fram på et nivå som de er komfortable med, og det kan være nok til å få dem til å gå ut i gym senere. (Alex)

Alex gir uttrykk for at den ordinære undervisningen burde vært mer tilpasset, og den nå passer best for de idrettsaktive elevene. Han tror dette fører til at noen elever ikke føler seg godtatt i kroppsøving. Dette kan ses i lys av at idrettsaktive i større grad får tilfredsstillende de grunnleggende behovene i kroppsøving, enn elever uten erfaring fra organisert idrett (Viira & Koka, 2012). Erdvik et al. (2019b) viser at tilfredsstillende av de grunnleggende behovene henger sammen med selvoppfatning i kroppsøving, og at elever som ikke deltar i idrett på fritiden risikerer at kroppsøvingen påvirker selvoppfatningen negativt. Standal (2015) hevder at det er enklere å lage god kroppsøvningsundervisning for elever som allerede liker å være aktive, enn for de som ikke liker faget. Dette fører til at noen elever finner seg til rette i kroppsøving, mens andre sliter med å finne sin plass og blir «parkert på sidelinja». Det kan være disse elevene Alex sikter til som «ikke er helt A4». Han mener det er viktig at det finnes et tilbud om tilrettelagt undervisning i kroppsøving, slik at de får mulighet til å delta i faget på et nivå som de er komfortable med. Dette kan tolkes som at den tilrettelagte undervisningen i kroppsøving åpner for at elever som sliter med å delta, får opplæring i faget som i større grad er tilpasset deres evner og forutsetninger (Håstein & Werner, 2014). Tilpasset opplæring innebærer at alle elever, uavhengig av forutsetninger, skal ha like gode muligheter til å mestre og utvikle seg (Kunnskapsdepartementet, 2015). Ida har erfart at tilrettelagt kroppsøving har vært viktig for elever som sliter med fysiske skader. Hun synes det er bra at undervisningen kan tilpasses elever med slike utfordringer:

[Tilrettelagt undervisning] betyr mye. Fordi for eksempel hun som jeg gikk med tidligere, hun kunne ikke være med i vanlig gym fordi hun hadde noen problemer med foten. Også synes jeg det er bra at det ble tilrettelagt for henne, for hvis hun måtte løpe like lagt som resten, så ville

jo ikke det vært så bra. Da ville hun kjent mye mer på at hun fikk mer vondt og sånt. Så jeg syns det er bra da, det er veldig bra at det blir tilrettelagt. (Ida)

Idas fortelling belyser hvordan tilrettelagt undervisning i kroppsøving er viktig for å ta hensyn til elevenes fysiske forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Som drøftet tidligere i analysen, ser det ut som den tilrettelagte undervisningen støtter elevenes grunnleggende behov for autonomi, gjennom stor frihet til å påvirke innholdet i undervisningen (Ryan & Deci, 2017). Dette legger til rette for at elevene kan delta i faget ut fra egne forutsetninger. De ansatte jobber bevisst med å finne aktiviteter og treningsmetoder elevene liker og har lyst til å holde på med, noe som gjenspeiles i informantenes opplevelse av autonomi (Deci & Ryan, 2000). Noen av elevene har imidlertid erfart at ikke alle skoler tilbyr tilrettelagt undervisning i kroppsøving. To av elevene har gått på flere ulike skoler tidligere, og ingen av dem har fått en lignende oppfølging før. De forteller følgende:

Det er ikke alle skoler som har [tilrettelagt undervisning]. Der jeg kommer fra hadde vi hvert fall ikke det, da hadde vi ingen tilrettelegging, absolutt ingen tilrettelegging.

Jeg la jo merke til det første timen på [tilrettelagt undervisning], at dette er annerledes. For jeg har jo gått på seks eller sju skoler nå, og jeg har jo aldri følt at lærerne bryr seg om elevene. Det er mer at de bryr seg om ryktet til skolen og alt sånt, og at de gir blanke i de enkeltpersonene. Så jeg fikk i alle fall aldri noe oppfølging eller hjelp til tilpasning annet enn siste halvåret av tiende og nå liksom.

Disse elevene har erfart at kroppsøving ikke har blitt tilrettelagt på tidligere skoler. Møtet med tilrettelagt undervisning var noe nytt for dem, og kontrasten mellom tidligere og nåværende erfaringer illustrerer betydningen det har hatt for deres muligheter i kroppsøving. Samtidig tyder det på at målet om tilpasset opplæring etter elevenes evner og forutsetninger ikke alltid blir nådd, og at oppfølgingen i kroppsøving varierer fra skole til skole. Dette kan ses i sammenheng med at mange lærere opplever det som krevende å innfri kravet om tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014).

4.3.3 Forholdet til kroppsøving endrer seg

Flere av informantene snakker om at elevenes forhold til kroppsøving har endret seg som følge av tilrettelagt undervisning i faget. Anna er en av disse, og for henne kan det se ut som tilrettelagt undervisning har ført til at hun har det bedre i kroppsøving.

Det har betydd mye for forholdet mitt til gym. Det er jo det med at jo mer du liker faget, jo mer vil du være med, og du prøver mye hardere hvis du faktisk liker det (...). Det er jo spesielt på fredager, at jeg kommer på skolen og faktisk er glad. Ikke fordi det er helg, men fordi vi skal ha gym. Det er ikke noe alle føler kjempemye. Jeg føler meg jo ganske bra nå, for det er første gang jeg faktisk vil være med i gym, og faktisk kan være med uten å plutselig bare stikke av og ha lyst til å gå og sånt. Det er først fra det siste halvåret i tiende og til nå at jeg faktisk har følt at gym er noe som kan bli bedre, selv om du har hatt ni år med kjempedårlig gym liksom. Når du først kommer på en skole og får en lærer som du føler forstår deg, da blir jo hele oppfatningen av lærere generelt og gym mye bedre. Og du føler at det er jo faktisk noen som bryr seg. (Anna)

Anna har tidligere erfart at hele dagen blir dårlig når hun skal ha kroppsøving, men etter hun fikk tilrettelagt undervisning, gleder hun seg til kroppsøvingstimene. For henne er dette en ny opplevelse sammenlignet med det hun omtaler som ni år med dårlig kroppsøving. En mulig forklaring på at forholdet til faget har endret seg, kan være at de grunnleggende behovene ivaretas bedre i den tilrettelagte undervisningen. Ifølge BNT er menneskers trivsel, psykisk velvære og utvikling avhengig av at det sosiale miljøet tilfredsstillende behøver for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Anna forteller blant annet at hun føler at noen bryr seg om henne i kroppsøving. Dette kan være et tegn på at behovet for tilhørighet tilfredsstilles (Ryan & Deci, 2017). For elever som får tilfredsstillende de grunnleggende behovene kan det føre til autonom motivasjon, mer positive følelser og høyere grad av deltakelse i kroppsøvingstimene (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005; Ulstad, Halvari, Sørebo & Deci, 2016). Ida var en av elevene som erfarte at det ble enklere å delta i ordinær kroppsøving etter en periode med tilrettelagt undervisning:

I [tilrettelagt undervisning] så kjente jeg at jeg ble tryggere på meg selv. Så da ble det mye enklere å ha vanlig gym. Det var på grunn av støtten jeg fikk fra hun som var der. Om at «du klarer det her» og sånt. Det er ikke det samme som å være med klassen, men det er fortsatt trygt, og det var et trygt miljø. (Ida)

Ida begrunner sier at støtten hun opplevde gjorde at hun ble tryggere på seg selv. At hun fikk støtte fra læreren i tilrettelagt i kroppsøving, kan være et tegn på at behovet for tilhørighet tilfredsstilles (Ryan & Deci, 2017), som igjen kan føre til autonom motivasjon i kroppsøving (Dupont et al., 2009). Ida forteller at hun ble tryggere på seg selv i tilrettelagt kroppsøving. Opplevelse av trygghet er et tegn på psykisk velvære, og ifølge BNT fremmes dette innen kontekster som støtter de grunnleggende behovene (Curran & Standage, 2017). Synnøve

observerte en positiv utvikling hos flere av elevene hun fulgte opp, blant annet at de utviklet kroppslig trygghet og større selvtillit. Astrid forteller om elever som 'blomstret' når de fikk tilrettelagt undervisning i kroppsøving:

Det har veldig stor betydning. For når jeg får snakket med elevene så ser jeg jo at de blomstrer. Og de forteller om hva de har fått til, så det har veldig stor betydning for de som får det og blir med, å gi det en sjanse. Så det, jeg synes det er kjempebra (...) Siden vi begynte så har vi berget gjennom ganske mange, og ikke minst det at de har følt mestring og glede med det å bevege seg. (Astrid)

De tre ansatte har en felles formening om at mange elever har opplevd glede og mestring med tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Selv om de ikke føler at de 'når gjennom' like godt til alle, er de enige om at tilbudet har betydning for elevenes forhold til faget. At noen klarer å delta i ordinær kroppsøving igjen etter en periode med tilrettelagt undervisning, er en god indikasjon på dette. Tidligere intervensjonsstudier viser at når læringsmiljøet i kroppsøving tilfredsstillende behøver for autonomi, kompetanse og tilhørighet, fører det til økt deltakelse og mer positive holdninger til faget (Mitchell et al., 2015).

4.3.4 Oppsummering

Analysen av informantenes fortellinger viser at den tilrettelagte undervisningen i kroppsøving anses som svært betydningsfull for hvordan elevene opplever kroppsøving. Først og fremst har tilrettelagt undervisning vært avgjørende for at enkelte elever har klart å få vurdering i faget, og dermed har bestått videregående opplæring. Informantene ser på dette som viktig, fordi det gjør at elevene kan komme seg videre fra videregående og starte på en utdanning. Selv om tilrettelagt undervisning hjelper elevene å få karakter i faget, finnes det samtidig en begrensning ved vurderingen som har betydning for dem. I drøftingen antydes det at en treer som beste mulige karakter potensielt kan svekke elevenes behov for kompetanse, gjennom å forsterke følelsen av å ikke mestre i faget.

Videre kan det se ut som tilrettelagt undervisning i kroppsøving gir elevene en mulighet til å delta i faget på sine premisser og ut fra egne forutsetninger. Spesielt viktig er dette for elever med sykdom eller skader. Den tette oppfølgingen åpner for at opplæringen i større grad kan tilpasses deres fysiske og sosiale forutsetninger. Samtidig tyder funnene på at tilrettelagt undervisning ikke tilbys ved alle skoler, og at oppfølgingen i kroppsøving varierer. Dette kan bety målet om at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger ikke alltid blir nådd.

Et interessant funn er at tilrettelagt undervisning i kroppsøving har bidratt til at flere elever trives bedre. Dette gjelder både elever som fortsatt har tilrettelagt kroppsøving, og de som har gått tilbake til ordinær kroppsøvingsundervisning. Selv om det er flere faktorer som påvirker elevenes opplevelser i faget, er det mye som tyder på at støtten de har fått gjennom tilrettelagt undervisning har gjort dem tryggere på seg selv. De ansatte har fulgt opp elever som har fått økt selvtillit, en større kroppslig trygghet og 'blomstret' i tilrettelagt undervisning. I tillegg til at enkelte har klart å gå tilbake til ordinær kroppsøving, vil denne utviklingen trolig være en fordel i andre situasjoner i livet.

5. Avslutning

Hensikten med masteroppgaven har vært å bidra til økt forståelse for hvordan elever opplever å få tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Dette har blitt undersøkt ved hjelp av tre forskningsspørsmål, som har dannet utgangspunktet for hvert sitt kapittel i analysen.

Analysen i kapittel 4.1 tyder på at mange elever har med seg negative erfaringer fra den ordinære undervisningen i kroppsøving. Eksponering av kropp og ferdigheter, store klasser og konkurranse i timene er forhold som har gjort kroppsøving vanskelig på barne- og ungdomsskolen. Videre ser det ut som manglende mestring og lite rom for tilpasset opplæring er årsaker til negative opplevelser. I situasjoner der elevenes prestasjoner blir synlige for medelever, kan følelsen av å ikke mestre forsterkes. Enkelte av episodene som beskrives, viser at ikke alle har blitt møtt med forståelse for sine utfordringer og behov, og det kan se ut som skolens oppfølging har sviktet i noen tilfeller. Dette har ført til at undervisningen ikke oppleves som optimalt tilpasset elevenes forutsetninger, og informantene etterlyser flere alternative løsninger i kroppsøving.

I kapittel 4.2 blir tilfredsstillelsen av elevenes grunnleggende behov undersøkt. Analysen av informantenes fortellinger viser at den tilrettelagte undervisningen støtter elevenes behov for autonomi. Dette kommer blant annet til syne gjennom elevens frihet til å påvirke innholdet i og gjennomføringen av undervisningen (Ryan & Deci, 2017). Fortellinger om økt selvtillit og mestring er tegn som tyder på at den tilrettelagte undervisningen ivaretar behovet for kompetanse for enkelte elever (Ryan & Deci, 2017). Samtidig gir noen uttrykk for at de manglet mestringsfølelse i den tilrettelagte undervisningen. En mulig tolkning er at tilrettelagt undervisning bekrefter at de ikke mestrer det samme som sine medelever, nemlig å delta i ordinær kroppsøving. Videre er det mye som tyder på at samhandlingen med de ansatte bidro til å ivareta elevenes behov for tilhørighet i den tilrettelagte undervisningen (Deci & Ryan, 2008). Når det gjelder tilhørigheten til medelever, er bildet imidlertid mer nyansert. Noen savnet klassemiljøet når de hadde tilrettelagt undervisning, andre fikk bekreftet sin tilhørighet blant medelevene, mens enkelte uttrykte at de var glade for å slippe å være med klassen sin. Det kan se ut som elevene som i størst grad fikk ivaretatt behovet for tilhørighet i tilrettelagt kroppsøving, var de som hadde undervisning i en liten gruppe.

Til slutt belyser kapittel 4.3 hvilken betydning den tilrettelagte undervisningen har hatt for elevene. Et sentralt funn er at tilbudet om tilrettelagt undervisning har vært avgjørende for at en del elever har klart å få vurdering i faget. Dette er viktig, fordi det gjør at elevene består

videregående og kan fortsette sin utdanning. Videre gir tilrettelagt undervisning elevene en mulighet til å delta i kroppsøving ut fra egne forutsetninger. Tett oppfølging og høy grad av autonomi åpner for at opplæringen kan tilpasses elevenes ferdigheter og behov. Et interessant funn er at tilrettelagt undervisning i kroppsøving har gjort at flere elever trives bedre. Selv om det finnes flere forhold som har betydning for elevenes opplevelser i faget, er det mye som tyder på at støtten de har fått gjennom tilrettelagt undervisning har gjort dem tryggere på seg selv. De ansatte forteller om elever som har fått økt selvtillit og blitt tryggere i tilrettelagt undervisning. Dette kan forklare at flere har klart å delta i ordinær kroppsøving etter en periode med tilrettelagt undervisning.

Elevenes opplevelser med tilrettelagt undervisning i kroppsøving har blitt analysert innen rammene til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (Ryan & Deci, 2017). Det teoretiske perspektivet har vært godt egnet for å forstå hvordan den tilrettelagte undervisningen ivaretar elevenes grunnleggende behov, og for å identifisere nyanser i elevenes erfaringer fra kroppsøving. Perspektivet har bidratt til å belyse hvordan opplevelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet spiller inn på elevenes trivsel, og ikke minst deltakelse, i kroppsøving. Til tross for en sterk kvantitativ tradisjon, opplever jeg at det har vært fruktbart å benytte selvbestemmelsesteorien i en kvalitativ studie. Deci og Ryans rike beskrivelse av begreper og teoretiske koblinger har vært et godt utgangspunkt for å utforske og drøfte problemstillingen, og gitt en interessant innsikt i et begrenset utvalg elevers erfaringer med en nokså unik oppfølging i kroppsøving. De grunnleggende behovene kan i tillegg knyttes til formuleringer i det gjeldende læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Elevmedvirkning spiller inn på opplevelsen av autonomi, for kompetanse er det viktig med mestring i faget, og for å oppleve tilhørighet må man føle seg inkludert i det sosiale miljøet. Hvordan elevene får dekket de grunnleggende psykologiske behovene som omtales i selvbestemmelsesteorien, har dermed gitt innsikt i hvordan sentrale målsettinger i læreplanen ivaretas i kroppsøving.

Formålet med kroppsøvingfaget handler om at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Innledningsvis ble det presentert studier som viser at en del norske elever misliker kroppsøving (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015), og at dette resulterer i manglende vurderingsgrunnlag i faget for noen elever i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2019). I arbeidet med masteroppgaven har jeg derfor valgt å rette oppmerksomheten mot elever som har opplevd utfordringer knyttet til deltakelse i ordinær kroppsøving, og som

derfor har fått tilrettelagt undervisning. Jeg har løftet fram elevenes opplevelser, med håp om å forstå hva disse er et uttrykk for med tanke på status og utforming for kroppsøvingsfaget. Mine funn indikerer at noen elever sliter med å delta i kroppsøving, og at tilrettelagt undervisning har vært avgjørende for at en del elever har klart å delta i kroppsøving på videregående skole. For disse elevene ser det ut som tilrettelagt undervisning har bidratt til at de har bestått kroppsøving. Hvordan lærere, skolen, og eventuelt skolehelsetjenesten tar tak i fraværproblematikk, og følger opp elever som står i fare for å 'falle utenfor' kroppsøving, kan være helt avgjørende for elevenes deltakelse, trivsel og vurderingsgrunnlag i faget. På bakgrunn av dette kan man argumentere for at tilpasset opplæring i kroppsøving bør prioriteres, og at flere potensielt kunne bestått faget med mer individuell tilrettelegging eller alternative løsninger. Dette kan være vanskelig å få til i praksis, blant annet på grunn av et stort antall elever per lærer, og det reiser spørsmålet om ressurser. Det finnes en kostnad knyttet til å bruke mer ressurser på tilpasset opplæring i kroppsøving, men det kan også oppstå samfunnsøkonomiske kostnader hvis elevene ikke består videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Jeg vil trekke fram at de fleste elevene i utvalget var jenter. Dette er kanskje ikke så overraskende i lys tidligere forskning, som viser en tendens til at jenter trives dårligere og har høyere fravær i kroppsøving enn gutter (Lagestad, Welde, Rånes & Myhre, 2017; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). I stedet for å diskutere forhold som kan gjøre en bestemt elevgruppe sårbar i kroppsøvingssammenheng, er det kanskje behov for å løfte blikket. Min betraktning er at elevers, og kanskje spesielt jenters, tilsynelatende mistilpasning kan være et uttrykk for strukturelle utfordringer i fagets undervisning og organisering. Derfor bør også elevers negative opplevelser og erfaringer i kroppsøving ses i sammenheng med andre samfunnsmessige forhold som angår målgruppen. Blant annet er det verdt å nevne forhold som kroppspress, psykisk helse og bruk av sosiale medier.

Denne oppgaven viser eksempler på at elever som har slitt med å finne seg til rette eller delta i kroppsøvingsfaget, kan få et bedre forhold til faget gjennom tilrettelagt undervisning. Det ser ut til å være en god løsning for å gi elever en mulighet til å oppleve mestring og læring på sine premisser, hvis dette ikke kan skje innenfor rammene av den ordinære undervisningen. I så fall har tilrettelagt undervisning potensiale til å oppfylle formålet med faget for flere elever.

For videre forskning kunne det vært interessant å undersøke lærernes perspektiv på tilrettelagt undervisning og individuelle tilpasninger i kroppsøving. Hvilke muligheter og begrensninger de opplever i arbeidet med tilpasset opplæring, kan belyse eventuelle strukturelle utfordringer

for faget. Videre kan det se ut som det er behov for å utforske ytterligere hva som skal til for at elever med negative erfaringer med kroppsøving kan trives og få tilfredsstilt sine fysiologiske og psykologiske behov i faget. Flere har gjennomført intervensjonsstudier med mer eksperimentelle design (Erdvik et al., 2019a; Kvinnsland, 2019; Mitchell et al., 2015), og slike studier kan være egnet for å utforske hvordan flere kan få ønsket utbytte av kroppsøvingsundervisningen i skolen. Som en av fysioterapeutene ga uttrykk for, for elevene som ikke trives eller ikke finner glede i dagens kroppsøving, er ikke løsningen nødvendigvis mer, men annerledes kroppsøving. Videre forskning kan derfor stille spørsmålet om hva kroppsøving er eller bør være, ikke bare for elever med behov for tilrettelagt undervisning, men for alle. I denne sammenhengen er det aktuelt å nevne fagfornyelsen, det nye læreplanverket som fra august 2020 gradvis skal erstatte LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Med tanke på fagets utvikling i tiden fremover, ville det vært spennende å undersøke om innføringen av en ny læreplan fører med seg endringer i praksis, og hva dette eventuelt kan bety for elever med negative opplevelser i kroppsøving.

Referanseliste

- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving/Landslaget fysisk fostring i skolen*, 60(3), 8-11.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed-Methodes Approaches*. Los Angeles: Sage Edge.
- Curran, T. & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of teaching in physical education*, 36(3), 262-276. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Dupont, J.-P., Carlier, G., Gerard, P. & Delens, C. (2009). Teacher-student negotiations and its relation to physical education students' motivational processes: An approach based on self-determination theory. *European Physical Education Review*, 15(1), 21-46.
- Einseth, M. B. (2015). *Trivsel i kroppsøving i videregående skole for elever som er utsatte for mistrivsel* (Masteroppgave). Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019a). Development of basic psychological need satisfaction in physical education. Effects of a two-year PE programme. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4-21. doi: <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019b). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Falch, T. & Nyhus, O. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne* (SØF-rapport nr. 07). Tondheim: Senter for Økonomisk Forskning AS.

- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensninger. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.). *Aktive liv* (219-233). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Harestad, I. A. (2015). *Trivsel i kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse med fem elever fra ungdomsskolen* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja*. (St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvinnslund, K. D. (2019). *Kroppsøving og fysisk aktivitet som psykisk helsefremmende arena. En kvalitativ studie om elever, med negative erfaringer fra kroppsøvingfaget, sine opplevelser i kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen (ScIM, be happy)*. (Masteroppgave). Norges Idrettshøgskole Oslo.
- Lagestad, P. A., Welde, B., Rånes, V. & Myhre, H. (2017). Absentee rates in physical education in high schools: The importance of gender and study programmes. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(11), 152-161. doi: 10.5897/IJEAPS2017.0530.
- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative Research for Physical Culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mitchell, F., Gray, S. & Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. (Oppdragsrapport nr. 2). Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ntoumanis, N. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Motivation in Sports and Physical Education: Current trends and Possible Future Research Directions. I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.). *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (91-128). Champaign: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *School Field*, 7(2), 194-202.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.). *Handbook of research on student engagement* (149-172). Boston: Springer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. I M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Red.). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (1-20). United States of America: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryen, A. (2011). Ethics and qualitative research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (416-438). Los Angeles: SAGE Publications.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D. C. (2007). Self-determination and motivation in physical education. I M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Red.). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (71-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.). *Inkluderende kroppsøving* (9-23). Oslo: Cappelen Damm.
- Strandmyr, A. (2013). *Frafall i kroppsøvingfaget. En kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøvingfaget på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunner til frafallet*. (Masteroppgave). Universitetet i Agder, Kristiansand. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/138879/Strandmyr%2c%20Anette%20Oppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.). *Aktive liv* (155-173). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. doi: 10.1080/17408989.2014.892063.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thorvaldsen, S. (2016). *Kroppsøvingssangst: en hermeneutisk fenomenologisk studie basert på 9 elevers erfaringer i kroppsøving* (Masteroppgave). Norges Idrettshøgskole, Oslo.

- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*(6), 27-41.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet 04.06.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KR01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Elever uten vurderingsgrunnlag - fellesfag*. Hentet 23.09.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elever-uten-vurderingsgrunnlag/elever-uten-vurderingsgrunnlag--fellesfag/>
- Viira, R. & Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: Relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 44(2), 199-208. doi: <https://hrcaj.srce.hr/94565>
- Widerberg, K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tilrettelagt undervisning i kroppsøving»?

Formål

Mitt navn er Ingebjørg Øksnes, og jeg er masterstudent ved NTNU i Trondheim. Den kommende våren skal jeg skrive masteroppgave i idrettsvitenskap, der målet er å øke kunnskapen om elevers erfaringer med tilrettelagt undervisning i kroppsøving.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil gjerne snakke med elever som har erfaring fra kroppsøvingsfaget og individuell undervisning i kroppsøving. Derfor er jeg interessert i nettopp dine erfaringer med å være skoleelev i kroppsøving. For det er jo sånn at kroppsøving ikke kan velges bort uansett hvilken studieretning man går. Og fordi man vil at så mange som mulig skal være med i kroppsøving alle årene man går på skole, trenger vi kunnskap om faget, slik at det kan bli best mulig for alle elever. I mitt forskningsprosjekt så ønsker jeg å få kunnskap om hvordan dere elever opplever kroppsøving, og hvordan skolen har tilrettelagt undervisningen i faget for dere. Det er dere som kjenner hverdagen som elev i kroppsøving best, og vet best hvordan det oppleves for dere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å være med å bidra i oppgaven går ut på at dere vil møte meg for å ta en hyggelig samtale, man kan kalle det et slags intervju. Etter planen vil dette foregå i skoletiden deres. Det er helt frivillig og veldig ufarlig. Jeg tar utgangspunkt i at deres meninger om kroppsøving, er min fasit.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju som vil vare omtrent 30-60 minutter. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål dine erfaringer og opplevelser fra kroppsøving og [tilrettelagt kroppsøvings].
- Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptaket blir slettet straks etter masteroppgaven er levert og godkjent.
- Andre opplysninger som vil samles inn er navn, alder og hvilken skole du går på. Disse opplysningene vil behandles konfidensielt og anonymiseres. Det vil si at det ikke vil gå an å kjenne igjen deg eller dine opplysninger i studien.

Det er frivillig å delta

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

Trekking av samtykke kan skje muntlig, eller skriftlig via e-post eller per telefon:

ingebjoo@stud.ntnu.no

Tlf: 92468282

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Personopplysninger og lydopptak blir slettet straks etter masteroppgaven er levert og godkjent.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU i Trondheim ved:

Prosjektansvarlig: Ingebjørg Øksnes

E-post: ingebjoo@stud.ntnu.no

Tlf.: 92468282

Veileder: Arve Hjelseth

E-post: arve.hjelseth@ntnu.no

Tlf.: 97603162

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

Med vennlig hilsen

Ingebjørg Øksnes

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Tilrettelagt undervisning i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at det blir brukt lydopptak
- at sitater fra intervjuet brukes i oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tilrettelagt undervisning i kroppsøving»?

Formål

Mitt navn er Ingebjørg Øksnes, og jeg er masterstudent ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap (ISS) ved NTNU i Trondheim. Den kommende våren skal jeg skrive en masteroppgave i idrettsvitenskap om elever og ansatte i skolen sine erfaringer knyttet til tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Prosjektet skal utformes i samarbeid med veileder Arve Hjelseth, førsteamanuensis ved ISS. Hensikten med masteroppgaven er å oppnå en større innsikt i hvordan individuelt tilpasset undervisning i kroppsøving kan gjennomføres, slik at flere elever kan delta i faget, og ikke minst hvilke erfaringer elever og ansatte har med tilrettelagt undervisning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For mitt masterprosjekt er det aktuelt å rekruttere informanter som jobber med elever og har erfaring med å drive tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Utgangspunktet for datainnsamlingen er å utforske [kroppsøvings]-prosjektet, og som følge av din erfaring og tilknytning til dette prosjektet får du forespørsel om å delta. Jeg ønsker å snakke med ansatte med sentrale roller i [kroppsøvings]-prosjektet. Så vidt jeg vet, finnes det få tilsvarende prosjekt ved videregående skoler i dag, noe som gjør deres erfaringer og innsikt helt unik, og svært betydningsfull for min masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte dybdeintervjuer for å belyse erfaringer med tilrettelagt undervisning for elever i kroppsøving. For gjennomføringen av intervjuet vil jeg etter beste evne legge til rette for at det foregår på sted og tidspunkt etter ditt ønske.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju som vil vare i maks 60 minutter. Under intervjuet vil jeg stille spørsmål om dine erfaringer og opplevelser knyttet til tilrettelagt undervisning i kroppsøving gjennom [kroppsøvings]-prosjektet.
- I noen av spørsmålene vil jeg be deg om å fortelle om dine erfaringer med individuell oppfølging av elever i kroppsøving. Med det vil jeg opplyse om at du bør uttale deg innenfor rammene av din taushetsplikt. Det vil si at du ikke kan avsløre opplysninger eller beskrive situasjoner som gjør det mulig å identifisere tredjepersoner.
- Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptaket sammen med transkribert materiale blir slettet straks etter masteroppgaven er levert og godkjent, etter planen juni 2020.

- Andre opplysninger som vil samles inn er navn, arbeidsstilling og arbeidsplass. Disse opplysningene vil behandles konfidensielt og anonymiseres.

Det er frivillig å delta

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

Trekking av samtykke kan skje muntlig, eller skriftlig via e-post eller per telefon:

ingebjoo@stud.ntnu.no

Tlf.: 92468282

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun prosjektansvarlig som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU i Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU i Trondheim ved:

Prosjektansvarlig: Ingebjørg Øksnes

E-post: ingebjoo@stud.ntnu.no

Tlf.: 92468282

Veileder: Arve Hjelseth

E-post: arve.hjelseth@ntnu.no

Tlf.: 97603162

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
E-post: personverntjenester@nsd.no
Tlf: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Ingebjørg Øksnes

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: *Tilrettelagt undervisning i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at det blir brukt lydopptak
- at sitater fra intervjuet brukes i oppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide elever

Informasjon til elevene

- Presentere meg selv, spørre om skoledagen eller liknende for å løse opp stemningen.
- Praktisk informasjon (lydbånd, anonymisering, konfidensialitet, mulighet til å trekke seg når som helst).

1. Introduksjon

Først ønsker jeg å stille noen spørsmål for å bli litt bedre kjent med deg og din bakgrunn.

- Kan du fortelle litt om deg selv? Fritidsinteresser, favorittfag,
- Hvordan ser en vanlig skoledag på videregående ut for deg?
- Har du noen erfaringer med fysisk aktivitet på fritiden? Organisert idrett eller annen?
- Hvordan synes du det er å være fysisk aktiv?

2. Om elevenes forhold til ordinær kroppsøving

- Kan du fortelle om ditt forhold til kroppsøving? (ordinær kroppsøving)
- Hva synes du om innholdet (aktivitetene) i kroppsøving? Er det aktiviteter du liker godt? Er det aktiviteter du ikke liker? Er det noe som oppleves vanskelig?
- Opplever du at du trives i kroppsøving? Hva er det som gjør at du trives/ikke trives?
- Hva tenker du i forkant av en kroppsøvingstime? Gruer du deg eller gleder deg? Hvorfor? (spør om kropps- selvbilde eller skam hvis aktuelt)
- Har kroppsøving betydning for din trivsel ellers på skolen?
- Hva tenker du er grunnen til at du møter opp i kroppsøving? Evt. ikke møter opp?
- Tilpasset opplæring handler om at alle elever har noen behov som skolen skal ta høyde for. Hvordan opplever du at skolen tilrettelegger for dine behov i kroppsøving?
- Hvis du tenker litt tilbake på tidligere skoleår, har forholdet ditt til kroppsøving opp gjennom årene forandret seg? - Når i tilfellet? Barneskole - ungdomsskole – videregående. Har kroppsøving forandret seg etter at du begynte å få karakterer?
- I videregående opplæring har man en fraværsgrense på 10 %. Hvilken betydning har det for deg i kroppsøving?

3. Elevenes opplevelser med tilrettelagt undervisning

- Kan du fortelle hvordan det har vært for deg å ha tilrettelagt undervisning i kroppsøving?
- Hvordan startet du å ha tilrettelagt undervisning i kroppsøving?
- Har det å ha tilpasset opplegg i kroppsøving endret ditt forhold til faget på noen måte?
- Har tilrettelagt undervisning i kroppsøving noen innvirkning på hvordan du har det ellers på skolen? Fortell litt om din opplevelse.
- Hva synes du om tilrettelagt undervisning sammenlignet med kroppsøving med klassen?
 - Likheter og forskjeller.
- Hvordan foregår vurderingen i tilrettelagt undervisning i kroppsøving? Begrensninger i karakter – hva tenker du om det?

Elevenes grunnleggende behov i tilrettelagt og ordinær kroppsøving

4. Autonomi

- Føler du at du får gjort noe du interesserer deg for i timene? Hvordan syns du det er?
- Føler du at du får bli med å ta valg og bestemme i hva du skal gjøre i de tilrettede kroppsøvingstimene? Hvordan syns du det er?
- Hva får du mulighet til å påvirke når det gjelder aktivitet og arbeidsmetoder i timene?
- Er det viktig for deg å være med å bestemme hva du skal gjøre? I så fall, hvorfor?
- Hvordan har tilrettelagt undervisning vært sammenlignet med ordinær kroppsøving, får du styre mer/mindre i de individuelle timene? Hvordan oppleves det?
- Når får du eventuelt være med å ta en beslutning i ordinær kroppsøvingundervisning?
 - I hvilke oppgaver?
 - Planlegge aktiviteter?
 - Arbeidsmetoder?
- Får dere mulighet til å gi tilbakemelding om hva dere synes om ulike aktiviteter?
- Hvordan synes du det føles hvis du ikke får bestemme noe?
- Hvordan føles det når du får mulighet til å bestemme noe selv i kroppsøving?
- Hva synes du om det å få lov til å ta egne valg i kroppsøving? Har det betydning for din motivasjon?

5. Kompetanse

- Kan du fortelle litt om hva du tenker rundt egne ferdigheter i kroppsøving?
- Har du noen gang kjent på at «dette er noe jeg kan» i tilrettelagt kroppsøving? Eksempel? Hvordan oppleves det? Hvilke tanker og følelser får du da?
- Har du noen gang opplevd situasjoner i kroppsøving som gir deg følelsen av å ikke «få det til»? Eksempel? Hvordan oppleves det?
- Hvor føler du deg mest villig til å prøve nye ting og utfordre deg? I ordinær kroppsøving eller i tilrettelagt kroppsøving? Hvorfor?
- Er det viktig for deg å føle at du mestrer og får til ting i kroppsøving? Hvorfor/hvorfor ikke?

6. Tilhørighet

- Kan du beskrive relasjonen (forholdet) til hun som leder den tilrettelagte undervisningen?
- Føler du deg trygg i tilrettelagt kroppsøving?
- Opplever du at du får den støtten du trenger når du har tilrettelagt undervisning i kroppsøving?
- Opplever du at du blir respektert?
- Hvordan er det å ikke være med andre elever i klassen når du har kroppsøving?
- Hvis du tenker på når du har vanlig kroppsøving med klassen - hvordan vil du beskrive miljøet i din gruppe i kroppsøving?
 - Er elevene godt kjent med hverandre?
 - Blir noen sinte hvis man gjør feil?
 - Opplever du at noen elever blir favorisert mer enn andre?
- Kan du si noe om hva de andre i klassen gjør som får deg til å føle deg bra/ikke bra i gruppa? Hvilke følelser kjenner du på? Annerkjennelse, omsorg, trygghet?
- Er det viktig for deg å føle en tilhørighet med de i klassen? Hvorfor tror du det er slik?
- Er det noe fra vanlig kroppsøving du savner når du har tilrettelagt undervisning i kroppsøving?

7. Refleksjon rundt betydningen av tilrettelagt undervisning

- Hvilken betydning tror du det kan ha for elever på videregående å få tilrettelagt undervisning i kroppsøving?

- Hvilken betydning tenker du at det har hatt for deg?
 - Betydning for vurdering og karakter?
 - For fravær i faget?
 - Noen negative konsekvenser som for eksempel stigmatisering?
- Tror du at det å ha tilrettelagt undervisning i kroppsøving kan gjøre det lettere å delta i kroppsøving med klassen senere?

8. Avslutning

- Hvordan ser du for deg at kroppsøvingen blir resten av videregående?
- Tenker du at kroppsøving er et viktig fag for fremtiden din?
- Er det noen andre opplevelser fra kroppsøvingen du har lyst til å fortelle om som vi ikke har snakket om enda? (eller fra skolen generelt?)

Tusen takk for at du ville delta i intervjuet! 😊

Intervjuguide ansatte

1. Introduksjon

- Presentere meg selv og prosjektet, informere om rettigheter knyttet til fritt og informert samtykke, mulighet til å trekke samtykke når som helst, konfidensialitet og anonymisering.

2. Bli-kjent

Innledningsvis vil jeg stille noen spørsmål for å bli litt kjent med deg og din yrkesbakgrunn.

- Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?
- Hvilken utdanning og arbeidserfaring har du?
- Hvor lenge har du jobbet i den stillingen du har nå?

3. Bakgrunnen for tilrettelagt undervisning

- Kan du fortelle om prosjektet med tilrettelagt undervisning?
- Hva var årsaken(e) til at prosjektet ble utviklet?
- Hvem tok initiativet til å starte opp med tilrettelagt undervisning i kroppsøving for utvalgte elever?
- Kan du beskrive oppstartsprosessen?
 - Når?
 - Hvordan?
 - Hvorfor?

4. utfordringer knyttet til elevers fravær i kroppsøving.

- Fra de ansatte sitt perspektiv; hva er det som hindrer noen elever fra å delta i ordinær kroppsøving? (Viktig å la informanten snakke mest mulig fritt før oppfølgingsspørsmålene stilles)
 - Personlige utfordringer?
 - Tidligere erfaringer?
 - Det sosiale i klassen/forhold til læreren/manglende mestring/liten innvirkning på undervisningen?

- Motivasjon?
- Organisering, undervisningsmetoder og aktiviteter i ordinær kroppsøving?
- Hvilke utfordringer ser du at kan oppstå for elever som har høyt fravær i kroppsøving? Faglig/sosialt.
- Fraværsgrensa ble innført høsten 2016. Har du noen tanker om betydningen av fraværsgrensa når det gjelder elevenes fravær? Hvordan forholder elevene seg til den?

5. Prosjektets utforming og gjennomføring (Ivareta elevenes grunnleggende behov)

- Hvordan gjennomføres den individuelle undervisningen i kroppsøving i skolehverdagen?
- Hva er ditt ansvarsområde i gjennomføringen av tilrettelagt undervisning?
- Hva legges det vekt på av aktiviteter i den individuelt tilpassede undervisningen?
- I hvilken grad tas det hensyn til kompetansemål fra læreplanen i den individuelle undervisningen?
- Hvordan foregår vurdering av elevene som ikke deltar i ordinær kroppsøvingundervisning, men som får tilrettelagt undervisning?
- Finnes det noen begrensninger på karakter for elevene i tilrettelagt undervisning?

6. Betydningen av prosjektet for elevene (for motivasjon/trivsel/deltakelse i ordinær kroppsøving).

- Hvilken betydning opplever du at tilrettelagt kroppsøvingundervisning har for de elevene som får det?
- Tenker du at det å ha tilrettelagt undervisning i kroppsøving kan ha betydning for elevenes motivasjon for faget? Hvordan da?
- Positive eller negative konsekvenser for det faglige og det sosiale i deres skolehverdag?

7. Videre utvikling av prosjektet.

- Har du noen tanker om tilrettelagt undervisning har potensiale til å i enda større grad ivareta elevenes behov i kroppsøving?
- Har du tanker om hvordan ordinær kroppsøving kan gjøres mer inkluderende for de elevene som sliter med å finne seg til rette der?

8. Avslutning.

- Er det noe mer du kunne tenke seg å fortelle i forbindelse med tilrettelagt undervisning i kroppsøving som vi ikke har vært innom?

Tusen takk for du ville stille til intervju! 😊

Vedlegg 3 - NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilrettelagt undervisning i kroppsøving

Referansenummer

971608

Registrert

19.12.2019 av Ingebjørg Øksnes - ingebjoo@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Arve Hjelseth, arve.hjelseth@ntnu.no, tlf: 97603162

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingebjørg Øksnes, ingebjoo@stud.ntnu.no, tlf: 92468282

Prosjektperiode

10.01.2020 - 05.06.2020

Status

23.01.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

23.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.1.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og

NSD. Behandlingen kan starte. Det ene utvalget ditt (ansatte i skolen) har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 5.6.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen.
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål.
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet.
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

