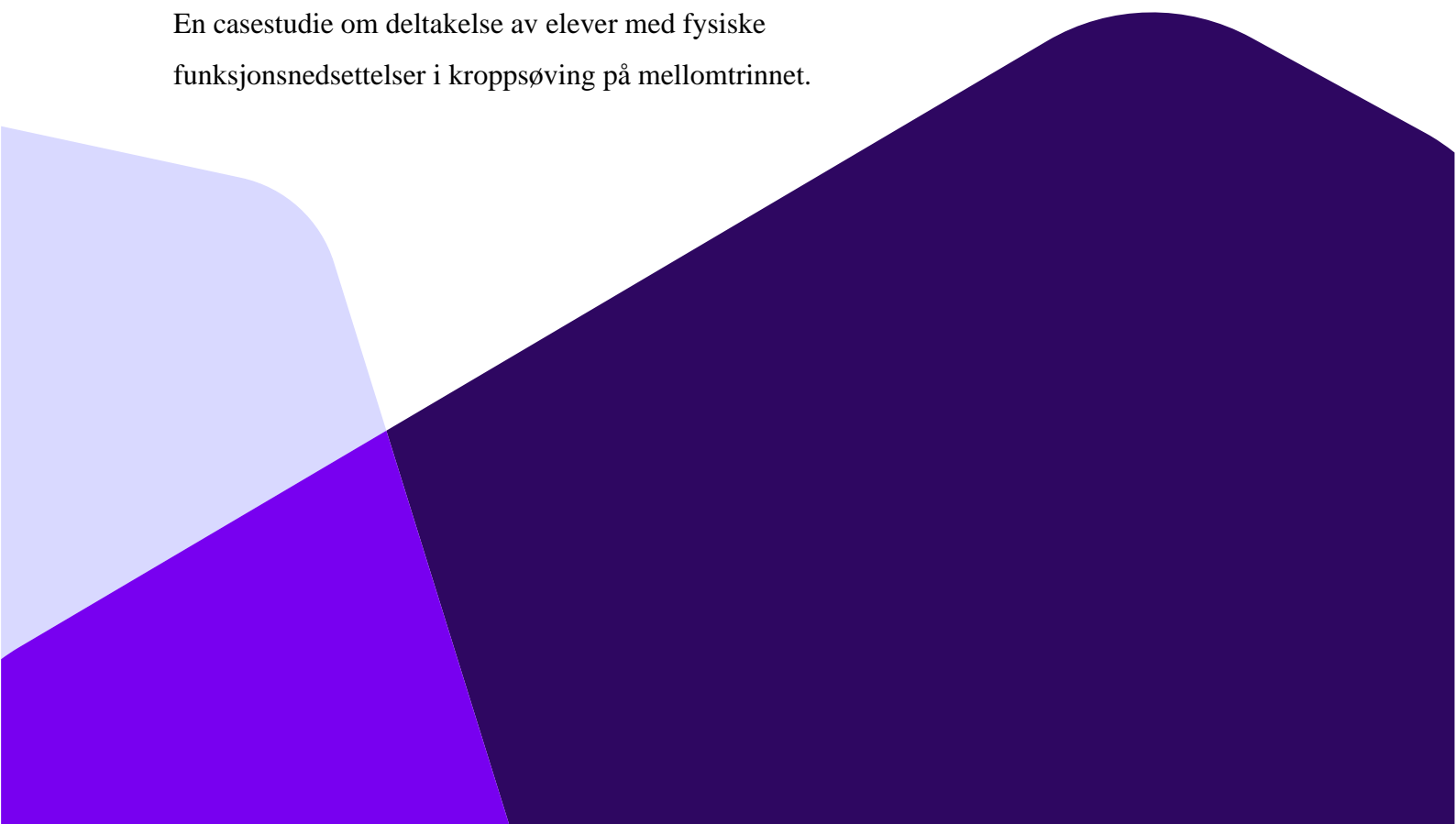


Teodor Solberg Andreassen

«Jeg kan være med på det, men jeg kan ikke være med så mye»

En casestudie om deltakelse av elever med fysiske
funksjonsnedsettelse i kroppsøving på mellomtrinnet.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2023 Teodor Solberg Andreassen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien er en casestudie av en elevs og en lærers opplevelse og erfaringer av deltakelse i kroppsøving. Tematikken i oppgaven omhandler elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet, og mulighetene og begrensningene elevene står overfor ved deltakelse i faget. Et av hovedformålene i kroppsøving er at faget skal «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger»

(Kunnskapsdepartementet, 2019b, avsn. 1). Formålet i kroppsøving skal ved hjelp av tilpasset opplæring som er lovfestet i opplæringslova (1998, §1-3), sikre at dette blir virkeliggjort.

Opgavens problemstilling er:

«På hvilken måte deltar elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet?».

For å besvare problemstillingen, er det gjennomført to semistrukturerte intervjuer og en observasjon. Intervjuene består av et elevintervju og et lærerintervju, hvor læreren er kroppsøvingslæreren til eleven. Observasjonen ble gjennomført i en ordinær kroppsøvingstime hvor eleven var deltakende. Metodetrinagulering har blitt benyttet i studien for å få flere perspektiver å se på samme fenomen (Greene et al., 1989, s. 256; Torrance, 2012, s. 113; Grønmo, 2016, s. 67). Datamaterialet som blir diskutert, belyses spesielt belyst gjennom den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg og Engebretsen 2015) og selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017).

Et av hovedfunnene i studien er at det er utfordrende å tilpasse kroppsøvingsfaget til elever med nedsatt fysisk funksjonsevne. Elever som har slike utfordringer, har andre forutsetninger for å meste oppgaver og oppleve motivasjon i kroppsøving enn elever uten fysiske utfordringer. Det gjør det krevende for lærere å legge til rette for at elever med nedsatt fysisk funksjonsevne skal bli stimulert til livslang bevegelsesglede og få de gode opplevelsene i kroppsøving. Tilpasset opplæring kan derfor være kompliserende å utføre i praksis med et stort mangfold i klassen (Imsen, 1998).

Innhold

Sammendrag	i
Innhold	ii
Forord	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Begrepsavklaring	2
1.3 Avgrensning og oppbygging	3
2.0 Bakgrunn og teori	5
2.1 Tidligere forskning	5
2.2 Styringsdokumenter	6
2.3 Nedsatt fysisk funksjonsevne	9
2.4 Tilpasset opplæring	11
2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen	18
2.6 Motivasjonsteori	21
2.7 Selvbestemmelsesteori	23
3.0 Metode	26
3.1 Valg av metode	27
3.2 Casestudie	28
3.3 Observasjon	29
3.4 Intervju	30
3.5 Etske vurderinger	33
3.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	35
3.7 Vitenskapsteoretisk perspektiv	37
3.8 Analyse	38

4.0 Resultater	40
4.1 Beskrivelse av eleven/situasjonen	40
4.2 Tilrettelegging for deltakelse i kroppsøvingsundervisningen	41
4.3 Faglige og praktiske tilrettelegginger i kroppsøvingsfaget	43
4.4 Tilrettelegging for motivasjon for kroppsøvingsundervisningen	47
5.0 Drøfting	51
5.1 Tilrettelegging for deltakelse i kroppsøving	51
5.2 Faglige og praktiske tilrettelegginger i kroppsøvingsfaget	54
5.3 Tilrettelegging for motivasjon for kroppsøvingsundervisningen	57
5.4 Hvordan kan casen være overførbar til andre?	64
6.0 Avslutning	67
6.1 Veien videre	68
7.0 Referanser	69
Vedlegg	78

Forord

Da er masteroppgaven endelig levert! Jeg håper du som leser får et innblikk i hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne har det i kroppsøvingsundervisningen, selv om det kun er en elev som er representert for en stor gruppe elever. Dette masterprosjektet har tanke om at du skal kunne få en forståelse av hverdagen til elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i skolen.

Elever med nedsatt fysisk funksjonsevne har andre forutsetninger for å oppleve deltakelse og mestring i spesielt kroppsøving. Dette har jeg opplevd selv når jeg har vært i praksis/jobb. Det virker som at elevens mulighet til å være til stede i undervisningen er godt nok, og at læringsutbytte ikke er like viktig for elever med utfordringer. Interessen for forskningsfeltet har jeg hatt så lenge jeg kan huske, for jeg har en spesiell interesse for elever som har det utfordrende.

Oppgaveskrivingen har være en berg-og-dal-bane av følelser, alt fra mestringsfølelse og glede til frustrasjon og irritasjon. Jeg sitter igjen med en bedre forståelse av viktigheten av tilpasset opplæring og kunnskap som jeg kan ta med meg inn i en spennende karriere som lærer.

Takk til veileder Jon Einar Bergsland for all hjelp med gode og konstruktive tilbakemeldinger.

En spesiell takk til min kjære Catharina som har vært min største støttespiller for denne oppgaven i form av oppmuntrende samtaler og emosjonell støtte i en intensiv periode. Takk til familie for støtten med oppmuntrende ord og tro på meg, samt korrekturlesing.

Larvik, 1. desember 2023

Teodor Solberg Andreassen

1.0 Innledning

Kroppsøving er ifølge Kunnskapsdepartementet (2019b) et fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede. Gjennom faget skal elever lære, sanse, oppleve og skape med kroppen. For elever med nedsatt fysisk funksjonsevne kan dette være mer krevende enn elever uten fysiske utfordringer. Deltakelse er nødvendig for å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette viser at deltakelse for alle elever er nødvendig for å fremme læring i kroppsøving. Ved å ikke delta vil alle elever, inkludert elevene med nedsatt fysisk funksjonsevne ikke ha muligheten til å få de gode opplevelsene i kroppsøving. Dette påvirker også elevens anledning til å få mestringserfaringer. En elevs mestring vil bli påvirket negativt dersom eleven erfarer å mislykkes (Skaalvik & Fossen, 1995). Derfor kan uteblivelse fra kroppsøving, også påvirke eleven i andre skolefag (Eriksen, 2012, s. 6). Manglende deltakelse kan affisere elevens behov om tilhørighet, fordi eleven kan føle manglende ivaretagelse av medelever og lærer (Ryan & Deci, 2017, s. 11). I litteraturen er det uklareheter mellom hva tilpasset opplæring er og hvordan det skal praktiseres. I det jeg har sett i min praksis, varierer det i deltakelse hos elever med nedsatt fysisk funksjonsevne. Elever skal bli stimulert til livslangbevegelsesglede, men dette kan være utfordrende hvis elever ikke deltar i kroppsøvingundervisningen. Dette er blant annet grunnen til at dette masterprosjektet omhandler elever med nedsatt fysisk funksjonsevne, tilpasset opplæring og deltakelse.

Opplæringen skal tilpasses til hver enkelt elev (opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring omhandler alle elever i skolen, også elever som har en ekstra utfordring. En lærers intensjon kan være god, men det er ikke tilstrekkelig å ha en god intensjon om læreren ikke innehar elevkunnskapen som må til for å tilrettelegge undervisningen. Kroppsøving skal stimulere til en fysisk aktiv livsstil med utgangspunkt i egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det kan være krevende å tilpasse opplæringen fordi alle elever er unike og har ulike behov i noen grad (Damsgaard & Eftedal, 2015, s. 18). Det at eleven har en fysisk funksjonsnedsettelse gjør at eleven ikke har de samme forutsetningene som medelevene. Elevforutsetninger er en viktig faktor for optimal planlegging av undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Vinje et al. (2021) viser til at tilretteleggingen i kroppsøving blir prioritert for de som er best. Det gjør at elever med

utfordringer ofte opplever å komme til kort (Eriksen, 2012). Det står skrevet i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b, avsn. 3) at «alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering». Dermed er det høye krav til lærere som skal tilrettelegge for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne og derfor er undervisningsplanlegging en stor del av arbeidet med tilpasset opplæring.

Tidligere forskning viser til at elever med nedsatt funksjonsevne er forsket på, men at forskningsfeltet på elever som kun har fysiske funksjonsnedsettelse ikke er like omfattende. Eksempler på studier som tar for seg forskning på elever med funksjonsnedsettelse er mastergradsavhandlingene til Digranes (2017) og Aarskog (2011). Wilhelmson (2019) viser i sin doktorgradsavhandling, at det fortsatt er manglende kunnskap om å fremme et inkluderende kroppsøvfag, til tross for økende forskning på inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne. I kroppsøving blottstilles elevenes fysiske ferdigheter på en helt annen måte enn i andre skolefag (Eriksen, 2012). De fysiske forutsetningene til elever med nedsatt fysisk funksjonsevne annerledes enn andre elever sine forutsetninger. Det gjør at «funksjonshemming kan bli parkert som “de andres” problem, noe som ikke angår alle, og som en kan velge ikke å forholde seg til» (Rugseth, 2015, s. 80). Disse tankene om at hverdagen til elever med nedsatt fysisk funksjonsevne er tydelige annerledes enn andre elever, er en faktor for at jeg ønsket å se nærmere på dette forskningsfeltet.

1.1 Problemstilling

På hvilken måte deltar elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet?

1.2 Begrepsavklaring

I denne studien anvender jeg følgende begrepsforståelse:

Begrepet nedsatt fysisk funksjonsevne forstås i likhet med definisjonen i NOU (2005:8), som er: «med nedsatt funksjonsevne menes tap av eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner.» (s. 37). Det vil si at når begrepet nedsatt fysisk funksjonsevne er nevnt, kan det forstås som individets utfordringer isolert sett.

Begrepet funksjonshemming sees i lys av Rugseth (2015) sitt andre perspektiv på funksjonshemming og Rugseth (2015) beskriver at: «funksjonshemming forstås ikke som et kjennetegn ved den enkelte, men som noe personen påføres som en følge av måten omgivelsene er planlagt og organisert på.» (s. 81). Når begrepet funksjonshemming er benyttet, tilsier dette den nedsatte funksjonsevnen i samspill med omgivelsene.

Tilpasset opplæring i dette masterprosjektet menes som tilretteleggingen til den enkelte elevs evner og forutsetninger i undervisningen (Eriksen, 2012, s. 6). Det vil si at tilpasset opplæring i dette masterprosjektet brukes ut ifra Eriksen (2012) sin beskrivelse av tilpasset opplæring.

1.3 Avgrensning og oppbygging

I dette masterprosjektet ønsker jeg å se på en case som omhandler en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne. Eleven har en mild form for fysisk funksjonsnedsettelse, med det menes at det ikke er lagt til grunn for en individuell opplæringsplan. Forskning på elever med funksjonsevne er relativt utbredt, men forskningsfeltet på deltakelse på elever med nedsatt fysisk funksjonsevne snevert, det gjør at tematikken er relevant og interessant. I forberedelsene for prosjektet ble elevens mulighet for å delta vurdert, det førte til at jeg ønsket å forske på elever med nedsatt fysisk funksjonsevne som ikke har en individuell opplæringsplan. Grunnen for dette er at utgangspunktet for eleven er at hen skal delta på lik linje som andre elever i alle skolefag, inkludert kroppsøving. Dette gjør at fenomenet tilpasset opplæring er spesielt viktig i og med at eleven har ulike forutsetninger for å lykkes i kroppsøving som medelevene, men skal oppnå samme måloppnåelse med tanke på kompetansemålene i kroppsøving.

Oppbyggingen av prosjektet er at det først vil bli lagt frem teori som benyttes senere i avhandlingen. I teorikapitlet (2) vil det bli lagt frem tidligere forskning som er relevant for oppgaven, etterfulgt av styringsdokumenter som har en innvirkning på elever i skolen og spesielt rettet mot kroppsøving. Neste delkapittel er nedsatt fysisk funksjonsevne, det innebærer at begrepet nedsatt fysisk funksjonsevne blir belyst. Tilpasset opplæring, den didaktiske relasjonsmodellen, motivasjonsteori og selvbestemmelsesteorien er teoretiske begreper og teorier som vil bli lagt frem i lys av kroppsøving og deltakelse av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne.

Det neste kapitlet i avhandlingen er metode (3). I metode vil det bli gjort rede for metodetriangulering, kvalitative metode, observasjon og intervju. I disse delkapitlene vil det bli lagt frem teori i tillegg til vurderinger som er tatt underveis i arbeidet med prosjektet.

I kapitlet resultater (4) vil empirien lagt frem. I delkapittel 4.2, 4.3 og 4.4 vil elevens perspektiv fra intervjuene med elev bli belyst først, etterfulgt av lærerens perspektiv gjennom intervjuene med lærer, deretter vil observerende perspektiv fra observasjonen som er gjennomført bli lagt frem. I tillegg til de ulike perspektivene er det en kort oppsummering i hvert av delkapitlene for å tydeliggjøre likheter og forskjeller på temaene. Empirien som er innhentet i 4.2 blir drøftet i 5.1, empirien som er hentet inn i 4.3 blir drøftet i 5.2 og empirien som er innhentet i 4.4 blir drøftet i 5.3. Det vil si at drøftingskapitlet (5) kommer etter resultatkapitlet, siste delkapittel i kapittel 5 knytter casen opp mot overførbarheten til andre elever, lærere og skoler. I kapittel 6.0 kommer det en avslutning for å avrunde oppgaven og 6.1 er forslag på forskning innen samme tematikk, med andre ord, veien videre.

2.0 Bakgrunn og teori

I bakgrunn og teorikapittelet vil det bli lagt frem tidligere forskning og ulike teoretiske perspektiver og begreper som dette masterprosjektet omhandler. Tidligere forskning er det første delkapittelet. Det neste delkapittelet er styringsdokumenter for grunnskolen og kroppsøving, etterfulgt av kroppsøving i læreplanreformen *Fagfornyelsen i skolefagene* (LK20). Det blir satt lys på nedsatt fysisk funksjonsevne isolert sett og i sammenheng med kroppsøving. Deretter vil det fagdidaktikk og tilpasset opplæring belyses. Følgende vil den didaktiske relasjonsmodellen bli forklart nærmere i sin helhet og i samspill med undervisningsplanlegging for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving. Motivasjon er det neste som blir sett på, gjennom elevens forutsetninger, innholdet i LK20 og Ryan og Deci (2017) sin selvbestemmelsesteori.

2.1 Tidligere forskning

Det er tidligere gjort studier som omhandler tilnærmet lik tematikk som i dette masterprosjektet, og som er tatt med i betraktning i utførelse av denne studien. To eksempler på tidligere studier er mastergradsavhandlingene til Strandheim (2013) og Digranes (2017). Strandheim (2013) fokuserer på opplevelser av deltakelse og mestring i kroppsøving hos barn med funksjonsnedsettelse. Videre konkluderer Strandheim (2013) med at barn som opplever å ikke strekke til i faget, viser stor glede de gangene de deltar i undervisningen. Strandheim påpeker også at elevenes opplevelse av deltakelse varierer mellom å være med i undervisningen og utenfor undervisningen. I Digranes (2017) sin studie fokuseres det på barn med utviklingshemninger og deres erfaringer når det gjelder bevegelsesaktivitet i kroppsøving og organisert aktivitet på fritiden. Digranes (2017) konkluderer med at gjentakelse, tydelighet og struktur er viktige vilkår for deltakelse. I tillegg er vennskap og samhandling er viktig for at barna skal få positive erfaringer (Digranes, 2017).

Doktorgradsavhandlingen til Wilhelmsen (2019) tar for seg tematikken inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne generelt i undervisning og inkludering i kroppsøving basert på erfaringer av barn med nedsatt funksjonsevne og deres foreldre. Avhandlingen har tre ulike studier. Første studie er en litteraturgjennomgang av forskning om inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne. Til tross for økt forskning på inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne, viser studien at det fortsatt foreligger manglende kunnskap om å fremme et inkluderende kroppsøvingsfag. Andre studie er en intervjustudie som utforsket og tilegnet erfaringer med inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving. Funnene fra studie nummer to viser kompleksiteten og nyansene i erfaringene med inkludering i kroppsøving blant barn og deres foreldre. Denne studien viser blant annet hvordan barn med nedsatt funksjonsevne manøvrerer seg i ekskluderende situasjoner i kroppsøvingstimene. Tredje studie er en spørreundersøkelse som forsket på sammenhengen mellom erfart fysisk, sosial og pedagogisk inkludering, og individuelle mellommenneskelige og kontekstuelle faktorer blant barn med nedsatt funksjonsevne og deres foreldre. Funnene i den tredje studien i Wilhelmsen (2019) sin avhandling indikerer: «at fysisk inkludering kroppsøving ikke er tilstrekkelig for å sikre sosial og pedagogisk inkludering og at et mestringsorientert læringsklima ser ut til å være et robust inkluderende læringsklima» (s. 6).

2.2 Styringsdokumenter

Opplæringslova (1998) er lovverket knyttet til opplæring i Norge. Innholdet i opplæringslova er lover som beskriver hva elevene i skolen har rett og krav på i opplæringen. I dette masterprosjektet blir noen av kapitlene og lovene i opplæringslova trukket frem. Kapitlene som blir fremhevet er kapittel 1 og kapittel 9. I kapittel 1 i opplæringslova er tilpasset opplæring et av temaene. Paragraf 1-3 i opplæringslova (1998) om tilpasset opplæring er beskrevet: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat.» For en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne er dette et sentralt lov belagt krav, på grunnlag av at eleven har andre fysiske forutsetninger enn andre elever. I tillegg til paragraf 1-3, er innholdet i paragraf 9 A-2 sentralt for dette prosjektet. Paragraf 9 A-2 *Retten til eit trygt og godt skolemiljø* skal sikre alle elever

er inkludert i et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne skal på lik linje som alle andre elever være med i et skolemiljø som fokuserer på helse, trivsel og læring. For at skolen kan sikre at eleven skal ha mulighet for å være deltakende i et trygt og godt skolemiljø, må kravet om tilpasset opplæring praktiseres. Kroppsøvlingslæreren er nødt til å se til at de lovpålagte kravene og rettighetene elevene har blir fulgt, og dette gjøres blant annet i arbeidet med innholdet i LK20 i undervisningens planlegging.

LK20 er den læreplanen som er gjeldene for alle skoler i Norge. LK20 styrer innholdet i opplæringen. Alle fag som inngår i opplæringen, har en egen læreplan i fagfornyelsen, for eksempel kroppsøving. LK20 har en overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017a) hvor det står skrevet om formålet med opplæring, verdigrunnlag og prinsipper for grunnskoleopplæringen. Overordnet del gjelder for grunnopplæring i Norge, dermed omfatter innholdet i overordnet del opplæringen fra første klasse til og med studieforbredende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående opplæring. Skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen blir tydeliggjort i overordnet del. Det står skrevet i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b, avsn. 3) at: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn». Skolene i Norge må derfor tilse at alle elever opplever tilhørighet, både i skolen og i samfunnet. Formålet med opplæringen i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017e) refererer til opplæringslovas formålsparagraf (opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette betyr at LK20 og opplæringslova har samme formål og henger tett sammen. Et av hovedformålene til kroppsøving i sin helhet i skolen er at elever skal bli stimulert til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det vil si at alle elever skal etter endt skolegang ha et godt utgangspunkt for å trives med å være i fysisk aktivitet.

I læreplanen til kroppsøving står det at kroppsøving skal motivere elever til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Dette krever at elevene i skolen må oppleve mestring og ha motivasjon for å være i aktivitet. For at elever skal kunne tilegne seg kunnskap som varer over tid er det viktig for elever å forstå sammenhenger og hvordan enkelt deler i kroppsøving utgjør en helhet (Meld. St. 28 (2015-2016), s.33). Dette kan betegnes som dybdelæring. Det

gjør at læreplaner og kompetansemål må ha et omfang som gir tilstrekkelig tid til fordypning for å legge til rette for elevenes dybdeløring (stortingsmelding 28 2015-2016, s.33).

Dybdeløring i kroppsøving er ulikt fra andre skolefag, siden kroppsøving er et praktisk og estetisk fag.

Kroppsøving er det eneste faget av de praktiske og estetiske fagene som elevene har gjennom alle 13 årene i oppløringen (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 2), det kan vise viktigheten av kroppsøvingsegenart. I forbindelse med et praktisering av kroppsøving i skoler trekker Vinje, Aaring og Skrede (2021, s. 18) frem studiene til Laxdal (2020) og Erdvik (2020), som samsvarer om at kroppsøvingundervisningen i praksis er idrettsrettet. Sæle (2017, s. 27) deler denne oppfatningen og skriver at kroppsøvingfaget blir praktisert som et idrettsfag. Det står i strid med en av endringene LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019) skulle få til, som er «en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag» (avsn. 1), denne dreiningen skal gjøre kroppsøving mindre idrettsrettet. Dette kan vise at praktisering av en av endringene i LK20 ikke enda er utøvende.

En rapport som viser til tall angående innholdet i kroppsøvingundervisningen, er rapporten til Moen et al. (2018, s. 40). Rapporten baserer seg på hva elever mener de har av bevegelsesaktiviteter, den forklarer ikke hvor hyppig eller tidsbruken av hver aktivitet fra elevens perspektiv. I rapporten til Moen et al. (2018) kommer det frem at nesten 66% av informantene oppgir at de har ballspill veldig ofte eller ofte. Balleker er typen ballspill som er mest dominant som 50% av typen ballspill som blir gjennomført, det kan tyde på at balleker er leker som involverer å bruke en ball. Fotball, innebandy, håndball, basketball og volleyball utgjør til sammen de resterende 50% av ballspillene elevene opplever at undervisningen består av (Moen et al., 2018, s. 41). I et tradisjonelt syn, er dette idrettsrettede aktiviteter. Det vil si at av de nesten 66% av informantene som mener at de har ballspill veldig ofte eller ofte, mener de at 50% av undervisningen består av idrettsaktiviteter.

Det er nødvendig for en lærer å forholde seg til oppløringenslova siden det er en lov som læreren er nødt til å ta hensyn til, som skal ta vare på elevens rettigheter. LK20 på den andre siden er hva elevene skal kunne etter ulike trinn i skolegangen. Det er denne læreplanen som enhver lærer må få oversikt over og planlegge undervisningen etter. Livslang bevegelsesglede er et av hovedformålene i kroppsøving, og dermed er dette noe av det mest sentrale som en

kroppsøvingslærer må ta stilling til i planleggingsarbeidet. En av endringen i LK20 er begrepet livslang bevegelsesglede. En annen endring er at kroppsøving skal være mindre idrettsrettet. Implementeringen av kroppsøving som er mindre idrettsrettet kommer tilsynelatende ikke tydelig frem i dagens praksis, men det er en endring av den størrelsen er en prosess, som skal være pågående.

2.3 Nedsatt fysisk funksjonsevne

Begrepet nedsatt funksjonsevne omtales om mennesker som har tap eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner (NOU, 2005:8, s. 37; Gindis, 1995, s. 78). Eksempler på skader eller tap innenfor nedsatt funksjonsevne kan være bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjoner. I tillegg kan det være tap eller skader på kognitive funksjoner. Ifølge World Health Organization (WHO) (WHO, 2023), er det estimert at omtrent 16% av verdens befolkning har en form for funksjonshemming. Det vil si at i en klasse med tjue elever vil det forekomme i gjennomsnitt tre elever som har en form for funksjonsnedsettelse.

Nedsatt funksjonsevne er per definisjon tap av eller skade på en kroppsdel, og funksjonshemming oppstår når det blir et gap mellom menneskers forutsetninger og omgivelsenes krav til funksjoner (NOU 2005:8, s. 37). Elever kan i utgangspunktet ha en nedsatt funksjonsevne, men det er i møte med medelever, lærer og fysiske omgivelser at det oppstår funksjonshemming. WHO (2023) har i likhet med stortingsmelding NOU (2005:8) beskrevet hva en funksjonsnedsettelse er. WHO (2023) definerer *disability* (funksjonshemming) som: «Disability results from the interaction between individuals with a health condition, such as cerebral palsy, Down syndrome and depression, with personal and environmental factors including negative attitudes, inaccessible transportation and public buildings, and limited social support.». Denne definisjonen samsvarer med NOU (2005:8) sin forståelse av hva funksjonshemming er, da begge omtaler funksjonshemming som individet i møte med omverden.

Rugseth (2020, s. 81) legger frem fenomenet funksjonshemming på to ulike måter. Den første er fra et medisinsk og helsefaglig perspektiv. Dette perspektivet er rettet mot funksjoner i kroppen som avviker fra det som betegnes som normalt eller friskt. Videre rettes oppmerksomheten mot individet og behandling av tapet eller skaden i likhet med NOU (2005:8) og Gindis (1995). Det medisinske og helsefaglige perspektivet kan blant annet relateres til eleven som er omtalt i dette masterprosjektet. Eleven har en skade i beinet som knyttes til elevens nedsatte fysiske funksjonsevne. Videre er viktigheten av behandling og rehabilitering av tapet eller skaden for å lege eller redusere problemet eller plagen, også inkludert i dette perspektivet.

Det andre perspektivet som Rugseth (2020, s. 81) legger frem, angår det sosiale miljøet hvor fokuset går bort fra individet og rettes mot omgivelsene. En funksjonshemming vil derfor kunne bli tolket som å være å være noe som er skapt i samfunnet, ved at det ikke er tilstrekkelig tilrettelegging for individet. Dette beskriver også Gindis (1995) med elevens sekundære effekt («secondary effekt») som omhandler menneskets påvirkning av samfunnet grunnet sin nedsatte funksjonsevne. Eksempler på denne måten å se fenomenet funksjonshemming på, kan være holdningen fra kroppsøvlingslærer, medelever eller at skolens område ikke er tilrettelagt for eleven som har en nedsatt funksjonsevne. Dette samsvarer med Rugseth (2020) sitt sosiale perspektiv og WHO (2023) sin definisjon av funksjonshemming.

På bakgrunn av det medisinske og sosiale perspektivet til Rugseth (2020), oppstår det spørsmål om hvorvidt det er den som har en funksjonsnedsettelse som har et problem, eller om problemet er samfunnet som ikke legger til rette for fullverdig deltakelse (Vinje & Skrede, 2019, s. 155). Sett i lys av en skolehverdag, kan det stilles spørsmål angående om en elev på barneskolen skal ansees som problemet eller om det er læreren og/eller skolen som er problemet. På bakgrunn av dette kan en funksjonsnedsettelse isolert sett ikke være utfordring for andre enn individet selv, men sett i samfunnet sitt perspektiv blir funksjonsnedsettelse en utfordring fordi samfunnet ikke legger til rette for deltakelse som ikke er likeverdig for alle. Derfor kan funksjonshemming bli parkert som «de andres» problem, noe som en kan velge å ikke forholde seg til og ikke angår alle (Rugseth, 2015). Ut ifra dette kan en skole og en lærer delvis fraskrive seg ansvaret for eleven. Det medfører at det å være funksjonshemmet kan problematisk siden rammene i skolen ikke gir mulighet for optimal tilrettelegging av

funksjonshemmingen (Rugseth, 2020). Dette er hovedmotivasjonen for dette masterprosjektet.

2.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring omhandler tilretteleggingen til den enkelte elevs evner og forutsetninger i undervisningen (Eriksen, 2012). Kroppsøvingslærere skal legge til rette slik at elever får glede og ferdighetsutvikling i aktivitetene. Det er dessverre slik at det ikke alltid er tilfellet, alle elever opplever ikke mestring og glede i kroppsøving (Loftesnes et al., 2016, s. 197). Det gjelder elever generelt, og elever som har nedsatt fysisk funksjonsevne. I realiteten er tilpasset opplæring er en enorm utfordring som lærere og skoler står ovenfor (Imsen, 1998). Tilpasset opplæring er et prinsipp for elevenes læring og utvikling, ikke et overordnet mål (Bjørnsrud, 2009, s. 156). Tilpasset opplæring er behandlet gjennom alle deler av læreplanen og prinsippet er lovfestet gjennom opplæringslova (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Det er derfor lovpålagt at prinsippet om tilpasset opplæring blir gjennomført for alle elever ut ifra deres forutsetninger. Oppfatningen om hvordan tilpasset opplæring kan være ulik, siden det det ikke er en eksplisitt forklaring hvordan tilpasset opplæring skal praktiseres.

Prinsippet om tilpasset opplæring er ikke et nytt fenomen. Bjørnsrud (2009) skriver om hvordan begrepet tilpasset opplæring kommer til synet i Mønsterplanen for grunnskolen i 1987. I mønsterplanen kommer det fram at det blir lagt føringer som skal føre til tilpasset opplæring gjennom tilrettelegging etter den enkeltes behov og forutsetninger. Det er derfor grunn til å tro at alle lærere som praktiserer sin profesjon i dagens skole er klar over betydningen av tilpasset opplæring. I studien til Säfvenbom et al. (2015) ble det konkludert med at måten undervisningen ble gjennomført på, kun fremmet interesse og motivasjon hos barna som allerede var deltakende i aktiviteter på fritiden. For å få fremmet sin interesse i kroppsøving og oppleve motivasjon, er det en fordel å delta på fritidsaktiviteter. For en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne kan det å være i en aktivitet utfordrende, med tanke på mobilitetsutfordringer og smerter det kan påføre kroppen. Når elever er på skolen, har skolen ansvar og skal ta hensyn til elevmangfoldet, og legge til rette for at alle elever får oppleve tilhørighet i skolen og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

For å nå målet om at skolen skal legge til rette for at alle elever opplever tilhørighet, er tilpasset opplæring avgjørende. Brattenborg og Engebretsen (2015) mener at læreren har behov for å kjenne til to ulike typer kunnskap om tilpasset opplæring for at læringsprosessen skal være optimal. Den første er generell kunnskap, med dette menes barns fysiske og motoriske utvikling og ståsted. Generell kunnskap om tilpasset opplæring kan derfor være en grunnleggende kunnskap om barns utvikling, og dekker ikke elever som har en nedsatt fysisk funksjonsevne. En grunn til dette kan være at elever med utfordringer kan ha ulike utviklingskurver basert på den spesifikke utfordringen den eleven har, spesielt med tanke på motorisk utvikling.

Motorisk utvikling er en del av den generelle kunnskapen som inngår i tilpasset opplæring ifølge Brattenborg og Engebretsen (2015). Ommundsen (2016) beskriver hvor viktig motorisk utvikling er for barn ved å skrive at «barn lærer basert på erfaringer, og bevegelseserfaringer er en viktig motor i barns læring» (s. 139) og «Motoriske erfaringer og mestring av motorisk aktivitet gjennom deltagelse i spill, lek og idrett kan dessuten bidra til en viktig sosial og emosjonell læring» (s. 140). Det som blir beskrevet i sitatene er at barn trenger erfaringer for å lære.

En elev som har en nedsatt fysisk funksjonsevne, vil ikke ha muligheten til å kunne skaffe seg erfaringer i kroppsøving hvis ikke undervisningen blir tilrettelagt for deltakelse. Hvis deltakelsen til eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne er annerledes enn medelevenes deltakelse, påvirker dette grunnlaget for deres motoriske- og mestringserfaringer. I tillegg til de motoriske erfaringene blir sosial og emosjonell læring trukket frem som fenomener som motorisk utvikling påvirker. Det vil si at eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne går glipp av muligheter for motorisk utvikling, men også læring som kan knyttets til det medmenneskelige. Dermed blir elevens forutsetninger viktig i motorisk utvikling og kroppsøvingsundervisningen.

Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver at: «elevene møter skolen med forskjellige forutsetninger og erfaringer når det gjelder fysisk aktivitet og friluftsliv» (s. 162). Alle elever stiller med ulik bakgrunn og forutsetninger. I kroppsøving opplever elever å bli inkludert eller ikke med kroppen (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105). Det styrker viktigheten av

tilpasset opplæring, og elever med nedsatt fysisk funksjonsevne har et tydelig annerledes utgangspunkt enn medelevene. Dette er grunnen til elever med nedsatt funksjonsevne er en sårbar gruppe som ofte opplever å komme til kort (Eriksen, 2012) og behovet for spesiell kunnskap om tilpasset opplæring er nødvendig.

Den andre typen kunnskap som er nødvendig for optimal læringsprosess er spesiell kunnskap om eleven. Her er det viktig å ha kunnskap om den enkelte elevs ståsted, livsverden og nærmiljøet eleven vokser opp i (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Den spesielle kunnskapen om tilpasset opplæring dekker i større grad elever som har forutsetninger som gjør at de trenger ytterligere tilrettelegging.

Kroppsøvlingslæreren har behov for innsikt innenfor generell kunnskap og spesiell kunnskap om tilpasset opplæring for å kunne planlegge undervisning. Dette gjelder særlig i elevgrupper hvor en eller flere elever har en nedsatt fysisk funksjonsevne. Sæle (2017) skriver om noen lærerstudenter som avsluttet sin bachelor og som skrev en veldig interessant kronikk i etterkant. Kronikken viser til at 60% av de som underviser i kroppsøving i grunnskolen ikke har utdanning i faget. Det er problematisk ettersom kunnskap om tilpasset opplæring er essensielt for at alle elever skal oppleve tilhørighet, som også Brattenborg og Engebretsen (2015) konkluderer med. I kronikken som Sæle (2017) viser til er et funn hvor den største andelen av ufaglærte kroppsøvlingslærere finnes på barneskolen. Dette indikerer at sannsynligheten er stor for at elevene får dårligere tilpasset undervisning på barneskolen på bakgrunn av manglende kunnskap hos kroppsøvlingslæreren. Det kan også være tilfellet at ufaglærte kroppsøvlingslærere ikke har tilstrekkelig kunnskap for å oppfylle kravene og behovene samfunnet stiller.

Krav og behov som samfunnet presenterer til enhver tid er en utfordring som er skolens oppgave, eksempler på slike krav kan være mer effektiv undervisning som skal bidra til større læringsutbytte og økt faglig nivå (Fasting et al., 2011). At samfunnet stiller krav om opplæring kommer frem gjennom LK20, og eksempelet om mer effektiv undervisning må sees i sammenheng med tilpasset opplæring. Elever med nedsatt fysisk funksjonsevne trenger muligheten til å delta før kravet om mer effektiv undervisning skal være mulig. Når en elev ikke får den tilpassete opplæringen eleven har krav på i skolen, er svaret fra skolen og hjelpetjenestene ofte at noe må være galt med eleven (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Dette

viser at det blir et skjæringspunkt mellom kravet som eleven har om tilpasset opplæring og kravet til skolen om mer effektiv undervisning. Imsen (1998, s. 50) skriver om at tilpasset opplæring er en enorm utfordring som lærere og skoler står ovenfor. Dette skjæringspunktet gjør det utfordrende å tilpasse hver enkelt elev for kroppsøvlingslæreren, spesielt når eleven ikke har de samme forutsetningene på bakgrunn av sin nedsatte fysiske funksjonsevne. Det kan føre til at deltakelsen ikke blir nedprioritert for elever med utfordringer.

For å oppnå deltakelse på alle områder innenfor utdanning er opplæringen et godt utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Når opplevelsen for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne av verden er annerledes enn medelever uten utfordringer, er det krevende å oppnå deltakelse i kroppsøving. En utfordring knyttet til tilpasset opplæring er mangfoldet i elevgruppen, alle elever har ulike behov og tilretteleggelse ut ifra hver enkelt elevs ståsted er krevende når det er mange elever (Damsgaard & Eftedal, 2015, s. 18). Når forutsetningene til elevene spriker stort i en elevgruppe kan utfordringen knyttet til tilpasset opplæring kobles til innholdet i LK20. Ogden (2004) oppsummerer dette og skriver at: «den inkluderende skolen som rommer mangfoldet blant eleven, der alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, kan føle tilhørighet og få faglige så vel som sosiale utviklingsmuligheter» (s. 19). Når tilpasset opplæring er en utfordring, kan det gå utover elever som er sårbare.

Ommundsen (2004) og Eriksen (2012) går inn på temaet som omhandler at elever blir sårbare i kroppsøving. Eriksen (2012) forklarer at kroppsøving er eneste faget der elevenes fysiske ferdigheter blottstilles på en annen måte enn andre fag. Ommundsen (2004) skriver at: «physical education (PE) offers numerous possibilities for the body and bodily competence to be on public display and the exposition of physical and motor competence or lack thereof to fellow pupils may be quite strong and explicit» (s. 183). Både Eriksen (2012) og Ommundsen (2004) forklarer at kroppsøving er en arena hvor elever kan føle seg annerledes på bakgrunn av deres fysiske ferdigheter og motorisk kompetanse. Derfor kan det stilles spørsmål til om dette påvirker deltakelsen til elever med nedsatte fysiske funksjonsevner.

I Dam og Souliés (2006) undersøkelse fra den danske skole som omhandler i hvilket omfang elever med nedsatt funksjonsevne deltar i kroppsøving, har de funnet prosent på hvor mange som deltar. Antall elever som var med i prosjektet var 75 stykker fra 7-16 år. Det viste seg at 68% var fullt deltakende, 23% var delvis deltakende og 10% var ikke deltakende i

kroppspøving i skolen. Antallet av elevene som hadde fysiske funksjonsnedsettelse var 19 stykker. Av disse 19 elevene var 5 elever fullt deltakende, 10 elever delvis deltakende og 4 elever ikke deltakende. Undersøkelsen til Dam og Soulié (2006) viser at elever med nedsatt fysisk funksjonsevne deltar i betydelig mindre grad enn formålet med opplæringen, siden alle skal ha muligheten til å delta etter elevens forutsetninger. Imsen (2011, i Eriksen, 2012) beskriver dette ved å skrive at: «Det er liten tvil om at disse elevens verden oppleves annerledes enn for de andre elevene i klassen.» (s.8). Innholdet i LK20 kan være en utfordring i møte med tilpasset opplæring for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne.

Aasland og Aasland (2018) beskriver en utfordring som ser på innhold i LK20 og tilpasset opplæring. Svømming og absolutte krav er utfordringen som Aasland og Aasland (2018) drøfter. De skriver at det ikke er lagt til rette for mestring eller inspirasjon når kompetansemålene i svømming er formulert slik at det blir absolutte krav. Dette er et eksempel hvor elever med nedsatt fysisk funksjonsevne kan oppleve at de ikke strekker til. Et utdrag på et slikt kompetansemål er: «svømme 100 meter på magen» (Kunnskapsdepartementet, 2017d, kulepkt. 4). Det er forventet at alle elever skal kunne svømme 100 meter etter 4. trinn, inkludert elevene som har en nedsatt fysisk funksjonsevne, med unntak av elever som har en individuell opplæringsplan.

At en elev har en nedsatt fysisk funksjonsevne, vil påvirke elevens mulighet til å oppnå lignende kompetansemål. Kravet om elevers svømmeferdigheter etter endt 4.trinn viser Moen et al. (2018, s. 47) til. Moen et al. (2018, s. 57) kom frem til at nesten 41% av elevene ikke er svømmedyktige ut ifra definisjonen i læreplanen for kroppspøving. Lærernes perspektiv på dette er at nesten 58% av lærerne oppgir at de har liten eller i svært liten grad. opplevelse at det er mulig å realisere intensjonen om svømmedyktighet i læreplanen (Moen et al., 2018, s. 47). Det medfører at elever opplever nederlag og ikke mestring når de faglige og sosiale kravene blir for store (Eriksen, 2013). Funnene som Moen et al. (2018) viser til alle elever i skolen, og ikke kun elever med nedsatt fysisk funksjonsevne.

På bakgrunn av elevenes forutsetninger, er det grunn til å tro at andelen som ikke er svømmedyktig ut ifra definisjonen til læreplanen i kroppspøving er høyere blant elever med nedsatt fysisk funksjonsevne enn elever uten funksjonsnedsettelse. En mulig løsning på de absolutte kravene som LK20 stiller, hadde vært om pedagogene hadde fått større

handlingsrom i ordinær undervisning hadde vi vært mer tjent på det (Olsen, 2016). Som vist, er det absolutte krav i temaet svømming i kroppsøving, men det forekommer krav for elever og lærere i flere sammenhenger enn i svømming. Et større handlingsrom kan føre til at flere elever får muligheten til å delta i kroppsøvingsundervisningen.

Grue (2001) hevder at det varierer i kroppsøvingsfaget mellom at elever med lik funksjonshemming overhodet ikke deltar til full deltakelse. Det vil si at det er tilfeller hvor elever med nedsatt fysisk funksjonsevne ikke deltar i undervisningen. Dette kan sees i lys av Jenssen (2011) sin studie som viser til hvordan lærere oppfatter tilpasset opplærings begrepet. Lærere mener at alle elever skal få tilpasset opplæring, men forståelsen av hva som skal tilpasses varierer. Noen av lærerne i studien til Jenssen (2011) mener at det tilpasset opplæring kun skal praktiseres i fagene norsk, matematikk og engelsk, men andre lærere mener at prinsippet om tilpasset opplæring skal gjelde i alle fag. Dette gjør at tilpasset opplæring blir praktisert på ulikt vis. Dette er med på å gjøre at opplevelsen av tilpasset opplæring varierer for hver elev.

For en elev som har behov for tilrettelegging grunnet sin medisinske tilstand vil ha negative opplevelser hvis kroppsøvingslæreren ikke legger til rette for at eleven kan delta. Det legges til rette for at en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne har muligheten for å kunne delta er krevende, men det er ikke tilstrekkelig tilrettelegging ved å kun være fysisk til stede i kroppsøvingsundervisningen (Haug, 2014). Læreren må derfor legge god til rette for deltakelse, fordi for eleven handler det mer enn å kun være deltakende i undervisningen i seg selv.

Læringsopplegg som er godt tilrettelagt og inkluderende for elever med nedsatt funksjonsevne er med på å stimulere og motivere elever til positiv innsats også i andre skolefag (Eriksen, 2012). Det vil si at grunnlaget som blir lagt i kroppsøving fra lærerens side har påvirkning på elevens motivasjon i andre fag i tillegg til kroppsøvingsundervisningen. Å få delta i aktiviteter, oppleve mestring og føle seg som en legitim deltaker er positive opplevelser som barn med nedsatt funksjonsevne har gjennom tilrettelagt undervisning for vellykket deltakelse og styrke selvtillit (Wilhelmsen et al., 2018, s. 4).

En elev med nedsatt fysisk funksjonsevne ønsker positive opplevelser i kroppsøving gjennom å delta som en legitim deltaker. Hvis en elev ikke kan delta i aktivitetene som kroppsøvingsundervisningen, kan det betegnes som manglende deltakelse (Elnan, 2010, s. 17). Elevene som ikke kan delta får gjerne et alternativt opplegg, som for eksempel kan være trening med fysioterapeut eller noe annet enn som ikke inneholder fysisk aktivitet. Tilpasset opplæring medfører også respekt for ulikhet og mangfold blant elevene i en inkluderende skole (Bjørnsrud, 2009, s. 101). Elever i skolen vil ikke tilegne seg respekt for ulikhet og mangfold om elever med en nedsatt fysisk funksjonsevne, om eleven med utfordringene er ikke-deltakende. Derfor er det viktig å legge til rette for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne, ved å planlegge undervisningen for at alle elever har mulighet for å kunne delta.

Vinje et al. (2021, s. 18) skriver om doktorgradsavhandlingene til Laxdal (2020) og Erdvik (2020). Avhandlingene blir fremstilt samsvarende på at undervisningen i kroppsøving blir prioritert og tilrettelagt de for de elevene som er best, og har mest erfaring med idrett fra tidligere. Det er grunn til å tro at elever som har en nedsatt fysisk funksjonsevne ikke er best, grunnen for det er at eleven stiller med andre kroppslige forutsetninger, som kan være begrensende for eleven. Dermed er planlegging av undervisning for gode lærings situasjoner for alle elever er nødvendig.

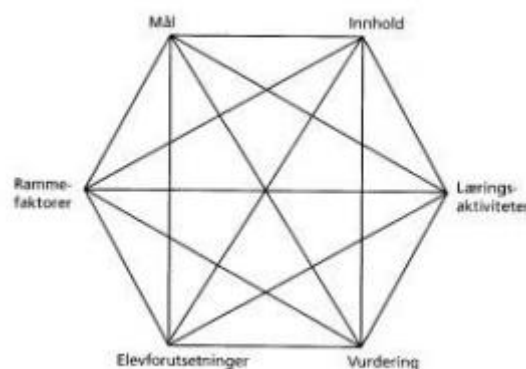
En planlagt, strukturert og god lærings situasjon er nødvendig for elever med funksjonshemninger, for at de skal bli mer fremgangsrike på vanskelige læringsfelt (Eriksen, 2012, s. 11). Som nevnt, vil tilpasset opplæring medføre respekt for ulikhet og mangfold Bjørnsrud (2009, s. 101). Hvordan skal det gjøres mulig når kroppsøvingsundervisningen blir prioritert de elevene som er best? Synet til Bjørnsrud (2009) og Vinje et al. (2021) er motsigende, fordi ingen elever stiller ikke likt i forhold til forutsetninger. Det vil ikke være mulig å få respekt for ulikhet, hvis elevene som trenger tilpasset opplæring for å kunne delta ikke får det på grunnlag av forutsetningene.

Uavhengig av forutsetninger er deltakelse nødvendig i mange bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Til tross for det, fant Solheim (2000) i sin studie ut at holdningen på noen skoler er at elever med nedsatt funksjonsevner ikke bør delta i kroppsøving, fordi det hemmer de andres elevenes utfoldelse. Oppsummerende vil det si at

deltakelse er nødvendig, men at undervisningen blir tilrettelagt de som er best og at noen skoler mener at elever med nedsatt fysisk funksjonsevne hemmer de andre elevenes utfoldelse.

2.5 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er en didaktisk modell som kommer til nytte når man skal planlegge undervisning. Hvordan en lærer planlegger undervisningen i kroppsøving for en gruppe elever som har en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne, kan ha stor betydning for elevens deltakelse. Den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg seks ulike faktorer som alle er avhengige av hverandre. Det vil si at ingen av faktorene er viktigere enn andre og at beslutninger om en av faktorene vil få konsekvenser for beslutninger av de andre faktorene (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 79). Den didaktiske relasjonsmodellen bli utviklet av Bjørndal og Lieberg i 1978, men Brattenborg og Engebretsen (2015) har modifisert den didaktiske relasjonsmodellen. De seks faktorene som den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen består av, er: *rammefaktorer*, *mål*, *elevforutsetninger*, *innhold*, *vurdering* og *læringsaktiviteter*. Jenssen (2011) uttrykker seg om begreper som kan knyttes til noen av faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen, og skriver: «når tilpasset opplæring skal operasjonaliseres, må lærere foreta en rekke valg med hensyn til organisering, undervisning og innhold» (s. 42). Under følger en grafisk fremstilling av den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen:



(Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80)

Faktoren *rammefaktorer* kan sies å være «forhold som på en eller annen måte muliggjør eller begrenser undervisning og læring» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80). En elevs forutsetninger vil for eksempel være en rammefaktor. Det gjelder derfor spesielt for en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne som trenger tilretteleggingen for å ha anledning til å delta i undervisningen. En annen rammefaktor er læreplanen, fordi kroppsøvlingslæreren har kompetansemål som undervisningen må planlegges etter. Ressurser er en annen rammefaktor som påvirker hvilke muligheter kroppsøvlingslæreren har til å variere undervisningen i ulike arenaer. Det gjelder for eksempel svømmehall, idrettshall, ishall og gode utearealer. En velutstyrt gymsal er også et eksempel på en ressurs. Lærerens kunnskap og utdanning er også en rammefaktor, det vil si at en kroppsøvlingslærer som ikke har en formell eller tilstrekkelig utdanning, kan ha en begrensende rammefaktor i form av manglende kunnskap. Videre er elevens holdninger en rammefaktor. Dette gjelder elevens holdninger til faget, og i denne studien viser eleven tegn til holdning som spiller inn på elevens innsats, stemning og vilje til å forsøke nye ting (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80-81).

Faktoren *mål* handler om å utarbeide både langsiktige og kortsiktige mål, ut ifra kompetansemålene i læreplanen. Et utdrag fra et kompetansemål som omhandler svømming som elever skal kunne etter 4. trinn i kroppsøving er: «[...] svømme 100 meter på magen [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019d, kulepkt. 4). Et annet kompetanse mål som elever skal kunne etter 7. trinn er: «gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, kulepkt. 3). Dette er eksempler på kompetansemål som læreren må utarbeide og tilpasse mål til hver enkelt elev ut ifra. Wormnes og Manger (2005) beskriver viktigheten av mål ved å skrive at: «målene avgrensner oppgavene, gjør dem oversiktlige, letter gjennomføringsarbeidet og motiverer for utføringen [...] når vi kjenner oppgaven og målene, blir vi tryggere og sikrere på at vi maktet oppgaven.» (s. 35). Målene som læreren setter, burde være mål som elevene kan oppnå. Grunnen til dette er at det øker motivasjonen til elevene og at elevene skal se at innsats har en betydning (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 82).

Faktoren *elevforutsetninger* omhandler at alle elever møter skolen med ulike erfaringer, interesser, evner og ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Det er viktig at kroppsøvlingslæreren er kjent med elevforutsetningene i gruppa i planleggingsarbeidet, med

spesielt tanke på tilpasset opplæring. For en elev som har en fysisk forutsetning, kan kroppsøving være krevende for eleven. Dette kan påvirke kroppsøvingslærerens planleggingsarbeid i og med at eleven kan trenge mer tilretteleggelse. Kroppsøvingslæreren må prøve å møte elevene ut ifra deres utgangspunkt i utvikling i kroppsøving. Dette gjelder det fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivået til eleven. Dermed er det viktig for læreren å kjenne til elevens forutsetninger når læreren skal planlegge innholdet i undervisningen.

Faktoren *innhold* handler om hva undervisningen består av, og hvor innhold, fremgangsmåte, og mål henger tett sammen (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Innhold og fremgangsmåte er valg som kroppsøvingslæreren tar for å nærme seg eller nå målene som er satt. Innhold i skolen kan deles i to faser. Den første fasen er når innholdet i læreplaner utarbeides. Dette er utvelgelsen og bestemmelse av lærestoff i læreplanen. Den andre fasen er valget av innhold fra kroppsøvingslæreren. Dette er fasen som hver enkel kroppsøvingslærer tar valg om hva undervisningen skal inneholde ut ifra valgene som er tatt i den første fasen. Valget av innhold har stor påvirkning på elevene. Et eksempel kan være der en elev som har en nedsatt fysisk funksjonsevne som syntes at håndball er vanskelig grunnet den medisinske tilstanden, vil oppleve kroppsøving negativt om læreren velger å ha håndball ofte. Skolens innhold som vekker interesse hos elevene, er avgjørende for den generelle skolemotivasjonen (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Det vil si at innholdet som læreren tar avgjørelser om i undervisningsplanlegging, påvirker elevens motivasjon generelt på skolen. Elevenes forutsetninger er viktige for valgene som tas om innholdet, fordi innholdet av undervisningen må tilpasses elevene. Innholdet er samtidig viktig for elevenes utvikling og utfordringer (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89).

Faktoren *vurdering* omhandler hvordan kroppsøvingslæreren skal: «gjennomføre vurdering av elevenes læringsprosess og undervisning» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Det blir stilt store krav til kroppsøvingslæreren med tanke på vurdering. Elevenes læring og utvikling skal fremmes ved bruk av vurdering. Elevvurdering skal være med på å fortelle hvordan elever arbeider og om det er framgang for å møte målet som er satt. Det vil si at elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i tillegg til alle andre elever, skal være med i prosessen av vurdering ved å vurdere seg selv. Spørsmålet angående vurdering blir da om hvordan eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne skal bli vurdert og vurdere seg selv om eleven ikke er deltakende i kroppsøvingsundervisningen. Prosessen om vurdering skal være oppfølgende,

støttende og jevn, dermed er det en forutsetning at en elev er deltakende for at denne prosessen skal finne sted. Tilbakemeldinger som eleven får skal være med på å motivere elevens innsats og refleksjon over eget arbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90).

Faktoren *læringsaktiviteter* beskriver Brattenborg og Engebretsen at «kan ses på som et samlebegrep for metode, arbeidsmåter og organiseringsformer» (2015, s. 90). Lærerens undervisning og måten elevene arbeider på inngår i læringsaktiviteter. I denne faktoren i modellen har kroppsøvingslæreren muligheter for å legge til rette for at alle elever skal delta, også elever med nedsatt fysisk funksjonsevne. Det er muligheter for læreren å tilse at undervisningen er passende for alle elever i planleggingsarbeidet med læringsaktiviteter. Metoden som kroppsøvingslæreren tar i bruk skal være systematisk og planmessig, metoden skal også tilpasses til blant annet alderstrinn og utviklingsnivå (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 125).

2.6 Motivasjonsteori

Den første setningen i LK20 for faget kroppsøving under fagets relevans og sentrale verdier er: «Kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, avsn. 1). Viktigheten av aktivitet er stor, fordi hvis en elev er fysisk inaktiv i barndommen, fortsetter det i voksenlivet (Haga & Sigmundsson, 2006, s. 13). For at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede, trenger elevene motivasjon. Ryan og Deci (2000a, s. 54) referer det å bli motivert «to be moved to do something». Det vil si at en elev som utfører en handling, har i en form for motivasjon. Eleven som utfører handlingen har en drivkraft, men en elev som ikke har denne drivkraften blir omtalt som umotivert (Brattenborg & Engebretsen, 2015; Ryan & Deci, 2000a). Det vil si at om en elev er deltakende i kroppsøving, har eleven motivasjon og en drivkraft, men om eleven velger å ikke delta vil eleven mangle en drivkraft og eleven umotivert. Om en elev er umotivert påvirker det aktiviteten direkte (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Eleven vil gå glipp av den mulige læringssituasjonen, og vil ikke ha mulighet til å oppleve mestring.

En faktor som gjør at elever motiveres til å bli utholdende og selvstendige, er at elever må oppleve mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Nordahl og Hansen (2012, s. 17) skriver at hvis en elev ikke har interesse for det eleven driver med, er det en faktor som gjør at eleven opprettholder en lav motivasjon. Det vil si at alle elever, inkludert elever med nedsatt fysisk funksjonsevne trenger opplevelse av mestring, og en interesse for det eleven driver med for å forbedre og opprettholde motivasjonen. I likhet med påvirkningen av interesse, om kroppsøvlingslæreren ikke forventer at eleven mestrer oppgavene som blir gitt, påvirker dette motivasjonen negativt (Nordahl & Hansen, 2012, s. 30). Ved å oppleve mestring, tilegner elever seg mestringserfaringer. Mestringserfaringer påvirker elevens forventning om mestring, en positiv mestringserfaring vil øke elevens forventning til mestring og erfaringer om å mislykkes påvirker elevens forventning til mestring negativt (Skaalvik & Fossen, 1995). Mestringserfaringer kan knyttes til begrepet mestringstillit, som omhandler elevens tro på muligheten for å leve opp til kravene og forventningene eleven møter (Amundsen og Møller, 2012, s. 8). Mestringserfaringer kan derfor knyttes til opplevelsen av mestring, og mestringstillit kan knyttes til elevens tro på seg selv i møte med krav og forventninger. Begge begrepene er faktorer for å oppnå motivasjon.

Gjerset et al. (2012) skriver at: «Motivasjon er et samspill mellom indre og ytre faktorer.» (s. 380). Dette viser ifølge Gjerset et al. (2012) at motivasjon kan påvirkes av to ulike former. Uavhengig av om motivasjonen kommer fra en indre eller ytre faktor, har en elev motivasjon, om en handling blir utført. Hvis en elev har en av disse formene for motivasjon, står det i kontrast til å være umotivert (Säfvenbom et al., 2015). Ryan og Deci (2000a) har skrevet om motivasjon knyttet til indre og ytre faktorer, men beskriver det som ytre motivasjon og indre motivasjon.

Ytre motivasjon skapes ved at andre mennesker forsterker en opplevelse eller adferd enten positivt eller negativt (Treningslære, 2012, s. 381). Mennesker er født med en naturlig indre motivasjon, men når barn blir eldre, vil samfunnet stille krav og roller som er drevet av ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). En elev som kun er drevet av ytre motivasjon vil ikke se aktiviteten i seg selv som motiverende nok til å utføre handlinger, men trenger påvirkninger utenifra for å gjennomføre det som eleven skal. Når en elev finner drivkraften fra en ytre faktor, er målet for deltakelsen fra eleven å oppnå noe annet enn det å delta (Ryan & Deci, 2000a). Et eksempel på hvorfor en elev kan være drevet av en ytre motivasjon, kan være frykt

for å få dårlige tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren eller foresatte. Et annet eksempel kan være å delta i kroppsøvingsundervisningen uten å ha et ønske om å være i fysisk aktivitet, men får beskjed om å være med. Dermed er handlingen og deltakelsen drevet av en ytre motivasjon, i kontrast til en indre motivert elev som ønsker å være deltakende.

Alle mennesker er født med en indre motivasjon, fordi forskere anerkjenner at fra fødsel er barn aktive og nysgjerrige uten en spesifikk belønning. (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). Det vil si at alle mennesker er født med en indre motivasjon. Kroppsøving har en egenart ved at det bryter med andre fag ved å være et praktisk og utøvende fag, og det kan være en faktor til at mange elever trives i kroppsøvingsundervisningen. Kroppsøving og idrett er gøy og morsomt, sier mange elever (Sæle, 2017, s. 27). Det vil si at de fleste elever har en indre motivasjon i møtet med kroppsøvingsfaget. For å virkelig oppnå indre motivasjon, kan ikke eleven føle at det er noe press til stede, som blant annet belønninger (Deci & Ryan, 1985, s. 29). Indre motivasjon har vist seg å være viktig for opplæring, siden det gjør at aktivitetene er i seg selv er nok for å delta. Når elever har indre motivasjon, resulterer dette i god opplæring og elevene blir kreative. Det viser at indre motivasjon er en viktig faktor for at elevenes opplæring.

Deci og Ryan (1985, s. 29) legger til grunn for at indre motivasjon kommer til synet når en handling er autonom, og at det er usannsynlig at en handling som er kontrollert eller bestemt av andre vil føre til indre motivasjon. Hvis en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne har autonomi, vil det føre eleven på vei mot indre motivasjon. Ryan og Deci (2000b, s. 70) forklarer at for å vedlikeholde og forbedre indre motivasjon krever det støttende forhold, for eksempel foreldre og lærere. Det er derfor behov for gode støttespillere rundt eleven for at den indre motivasjonen skal være til stede. Grunnen for at det er viktig med mennesker rundt som støtter opp eleven er at indre motivasjon kan enkelt forstyrres av forhold om ikke tar vare på dette fenomenet. Indre motivasjon er derfor grunnlaget for å oppnå selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985, s. 30).

2.7 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori er en motivasjonsteori som beskriver hva som skal til for at mennesket skal oppleve indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b, s. 68). Selvbestemmelsesteorien

fokuserer på det psykologiske nivået og den skiller mellom ulike typer motivasjon, fra kontrollert til autonom (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Det blir et spekter på hvor motivasjonen kommer fra. Motivasjonen kan være dominert av kontrollerte omgivelser med lav grad av autonomi eller fra ukontrollerte omgivelser med høy grad av autonomi. En elev i kroppsøving som har en nedsatt fysisk funksjonsevne kan ha ønske å delta, men den dominerende motivasjonen kan komme fra beskjedene som eleven får av læreren og er dermed dekket ikke behovene for selvbestemmelse. Ryan og Deci (2000b) har identifisert tre grunnleggende psykologiske behov som må erfares før indre motivasjon oppnås, disse behovene er: behov for kompetanse, behov for autonomi og behov for tilhørighet.

I selvbestemmelsesteorien referer behovet om kompetanse som et grunnleggende behov, og behovet om kompetanse omhandler effektivitet og mestring. Behovet for kompetanse kan lett bli forstyrret, for hvis en elev opplever en aktivitet for vanskelig blir ikke behovet for kompetanse oppfylt (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Det vil si at en elev som har en nedsatt fysisk funksjonsevne som opplever en aktivitet for vanskelig vil ikke føle mestring. Eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne har ulike forutsetninger fra medelevene og muligheten for opplevelsen at en aktivitet er krevende kan bli større for eleven i kroppsøving enn medelevene. Grunnen for dette er de kroppslige ulikhetene. Det vil si at kroppsøvingslæreren må planlegge aktiviteter som er overkommelige for eleven for at behovet for kompetanse skal være tilfredsstillt. Negative tilbakemeldinger påvirker også elevens behov for kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Kroppsøvingslæreren må derfor også være påpasselig med tilbakemeldingene til eleven slik at de ikke oppfattes som negative. Følelser av å få behovet for kompetanse tilfredsstillt vil ikke forbedre den indre motivasjonen, uten at det er en følelse av autonomi involvert (Ryan & Deci, 2000b, s. 70).

Behovet for autonomi handler om i selvbestemmelsesteorien følelsen av frivillighet (Ryan & Deci, 2017). Når elever handler med autonomi, engasjeres atferden helhjertelig, det vil si at drivkraften stammer fra eget ønske å utføre en handling. Hvis man gjør det som er i strid med ens vilje, opplever man konflikt (Ryan & Deci, 2017, s. 10). En elev som opplever autonomi i kroppsøving, vil derfor utføre en handling eller aktivitet med mer innsats og bedre holdning. Det vil også si at en elev som ikke opplever autonomi, kan legge ned en innsats som ikke er tilstrekkelig for at en læringsprosess ikke blir optimal. For at eleven skal oppleve en indre

motivasjon ifølge selvbestemmelsesteorien må deltakelse av en aktivitet derfor føles frivillig. I tillegg må eleven følge tilhørighet i fellesskapet.

Behovet for tilhørighet omhandler følelsen å være en del av et sosialt fellesskap (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Dette skjer oftest ved at en elev føler seg ivaretatt av andre. Differansen mellom forutsetningene til en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne og en elev uten fysiske utfordringer er betydelige. Det vil si at for at eleven med utfordringer skal føle seg ivaretatt i kroppsøving kreves det større innsats i kroppsøving enn i andre skolefag. Grunnen for det er at eleven har andre fysiske forutsetninger enn andre elever, og at elever er i fysisk aktivitet og bruker kroppen for å lære i kroppsøving. Dermed må elever føle at medelever tar hensyn og tar vare på eleven, for å få behovet for tilhørighet dekket. Det er ikke uvanlig for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne å føle på utenforskap (Gjessing, 2020, s. 66). Det å ha en betydning for lærer og medelever ved å ha en nær relasjon til andre og medlem av sosiale grupper er viktig, ved å for eksempel å bidra til gruppen (Ryan & Deci, 2017, s. 11). På denne måten vil eleven være integrert i et sosialt fellesskap. Det å bidra i en klasse i kroppsøving kan kreve at eleven deltar på lik linje som medelever, men det kan være utfordrende når de fysiske funksjonsnedsettelsene kan begrense eleven.

3.0 Metode

Sosiologen Vilhelm Aubert (Aubert, i Hellevik, 2002) beskriver og definerer metode som: «... en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører i arsenalet av metoder.» (s. 12). På bakgrunn av Aubert sin definisjon, kan metode beskrives et redskap for å komme frem til ny kunnskap. Metode er også beskrevet av Grønmo (2016) som: «en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål» (s. 41). Videre beskriver Grønmo metode i vitenskapelig virksomhet, hvor han skriver at: «i vitenskapelig virksomhet er målet å bygge opp kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen». Grønmo sin beskrivelse av metode er tilnærmet lik Aubert sin beskrivelse av metode, men Grønmo skiller seg ut ved at han også beskriver metode fra et vitenskapelig perspektiv.

I følgende kapittel om metode vil det bli beskrevet videre hva kvalitativ metode er, valgene rundt metode og hvordan casestudien har benyttet seg av metodetriangulering. Etter dette kommer det en kort beskrivelse om hvorfor studien er en casestudie og utvalget for prosjektet. Videre har observasjon og intervju hvert sitt delkapittel, etterfulgt av etiske vurderinger som har blitt tatt i arbeidet med studien. Ytterligere vil reliabiliteten, validiteten og overførbarheten til studien bli gjort rede for. Etter det blir de etiske vurderingene som forskeren av studien har tatt hensyn til og vurderinger om belyst. Det siste delkapittelet er analyse, her blir tilnærmingen til analysen av datamaterialet fremstilt.

For å kunne samle inn data for et forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger, må en søknad til Sikt (u.å.) godkjennes før innsamlingen kan begynne. Sikt (u.å.) er en tjeneste som hjelper forskere og forskningsinstitusjoner med personvernsregelverket. Dette prosjektet ble vurdert og godkjent av Sikt 21.06.23 (ref. nr. 156248) (Vedlegg 1).

3.1 Valg av metode

Kvalitativ metode blir ofte benyttet når et fenomen eller en hendelse er et selvstendig mål, det er grunnen til at kvalitativ forskning har andre mål enn kvantitativ forskning. (Nyeng, 2012, s. 71). Fenomenet som dette masterprosjektet omhandler, er deltakelse av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet. Intervju og observasjon som er metodene som er benyttet for å forske på fenomenet er kvalitative metoder. Kvalitativ metode og kvantitativ metode er to ulike tilnærminger for å innhente og samle data. Denne studien samsvarer med Tjora (2021, s. 35) sin praktiske definisjon av kvalitativ forskning, som har som mål å forstå et fenomen eller en hendelse. Vurderingen om å ikke bruke kvantitativ metode ble tatt tidlig i prosjektprosessen, fordi kvantitativ forskning har som mål å bygge eller teste ut allmenngyldig teori (Tjora, 2021). To intervjuer og en observasjonstime om et fenomen vil antageligvis ikke ha grunnlag til å bygge eller teste ut allmenngyldig teori. I kvalitativ forskning arbeider man med muntlige eller skriftlige kilder som utgangspunkt for formålet, dette gir forskeren tolkninger i form av ord. Dette gjør den innsamlede dataen håndfast og oversiktlig å analysere. Det som skiller intervju og observasjon er måtene å innhente data på og metodene innhenter og bruker forskjellige data. I observasjonsstudier studerer man det folk gjør, mens i intervjustudier studerer man det folk sier (Tjora, 2021, s. 62). På bakgrunn av dette blir metodene observasjon og intervju benyttet for denne studien.

Når to eller flere metoder blir brukt for å forske på samme fenomen, kalles det for metodetriangulering (Greene et al., 1989, s. 256; Grønmo, 2016, s. 67; Torrance, 2012, s. 113). I geometrien betyr triangulering å fastsette et punkts posisjon ved hjelp av to kjente punkter til det ukjente punktet (Frederiksen, 2013, s. 26). Dette kan knyttes til denne studien, siden observasjon og intervju er kjente punkter og fenomenet om deltakelse i kroppsøving for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne er det ukjente punktet. Når observasjon blir brukt som metode i forskning, kombineres det gjerne med andre metoder slik som intervju, grunnen for det er at observatøren kun kan beskrive det informantene gjør (Dalland et al., 2021, s. 126). En annen positiv side ved å benytte seg av flere metoder er at alle metoder har skjevheter og begrensninger, derfor vil bruk av kun en metode i forskning på et fenomen mest sannsynlig gi begrensede resultater (Frederiksen, 2013; Greene et al., 1989, s. 256; Torrance, 2012).

3.2 Casestudie

Denne studien er basert på caseforskning. Forskning som er casebasert fokuserer gjerne på en organisasjon eller et fenomen (Hancock & Algonzzine, 2017, s. 15). Det betyr i dette prosjektet at forskeren har gjennomført en empirisk undersøkelse av et fenomen, og fenomenet er deltakelse i kroppsøving for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne. Casestudien ser fenomenet fra flere perspektiver, observasjon av elev og lærer, intervju av elev og intervju av lærer. Å se fenomenet fra flere perspektiver er et kjennetegn på caseforskning (Hancock & Algonzzine, 2017, s. 16). Innenfor caseforskning benytter denne studien seg av en sammensatt singlecase. Dette er ifølge Skogen (2006, s. 57) et alternativ innen caseforskning hvor en forsker benytter seg av flere analyseenheter som sin case, hvor analyseenhetene sees på i sin helhet innenfor casen. Analyseenhetene i denne studien er elev, lærer og observatør. I denne studien er det viktig å belyse tematikken ved å ha to ulike informanter som kan kalles for to ulike målgrupper, for å fange opp ulike nyanser og tanker om samme situasjon (Dalen, 2004, s. 56). Eleven og kroppsøvlingslæreren er i dette prosjektet dermed to ulike målgrupper for å undersøke samme situasjon. Eleven, læreren og den observerende skaper de ulike perspektivene i denne studien. Eleven og læreren ble observert i en kroppsøvlingsundervisning som er deres naturlige arena (Hancock & Algonzzine, 2017, s. 16). Informantene ble også intervjuet i etterkant av observasjonen. Dette gjør at det ble benyttet to ulike metoder for å samle inn data.

Begrunnelsen for at to metoder har blitt benyttet er at forskeren ønsket å observere en kroppsøvingstime for å anskaffe seg det perspektivet. For å deretter kunne følge opp observasjons timen med en samtale hvor observatøren har fått et innblikk i hvordan eleven faktisk deltar og hvordan kroppsøvlingslæreren legger til rette for at eleven skal kunne delta. Grunnen for at intervjuene ble gjennomført i etterkant av observasjonen, var for at forskeren ønsket å kunne stille spørsmål til situasjoner i kroppsøvlingsundervisningen som ble observert. Et eksempel på at dette hadde en betydning, var når eleven refererte til en hendelse i timen som ble observert. Denne studien ser på fenomenet fra ulike perspektiver til analyseenhetene og i de metodologiske valgene. For å kunne innhente empirisk data, trenger en studie et utvalg.

I dette masterprosjektet er det noen kriterier for utvalget, dette kan anees som et kriterieutvalg (Tjora, 2021, s. 48). Kriteriene for utvalget i denne studien er snevert. Valgene angående utvalget bestod av at det er begrenset antall informanter som er passer beskrivelsene for kriteriene i denne studien. Kriteriene for eleven som er informant i denne studien, er at eleven har en nedsatt fysisk funksjonsevne, følger ordinær undervisning og går i femte, sjette eller syvende trinn. Det gjorde prosessen med å finne informanter utfordrende og tidkrevende. Forskeren i studien tok kontakt med skoler over store deler av Østlandet, ved å ringe til rektorene for å høre om de var interessert i å delta i prosjektet, med en kort muntlig beskrivelse av prosjektet. Noen rektorer sa at prosjektet var av interesse, og de fikk tilsendt et skriftlig informasjonsskriv om prosjektet (Vedlegg 2). Av disse som fikk tilsendt skriftlig informasjon, var det en rektor som hadde mulighet og ønsket å være med på prosjektet. Rektoren tok kontakt med eleven, elevens foresatte og kroppsøvlingslæreren, alle de involverte uttrykte et ønske om å være deltakende i studien. Siden det kun var en skole med en elev som passet kriteriene for utvalget, utviklet denne studien seg til å fokusere på fenomenet sett ut ifra en enkelt elevs opplevelse og erfaringer. Dette medfører at studien er en casestudie.

3.3 Observasjon

Observasjon stammer fra latin og betyr å undersøke eller å iakttå (Bjørndal, 2017, s. 33). Observasjon er et fornuftig valg om en ønsker å analysere samspillet i en klasse (Anker, 2020, s 35). Samspillet denne studien skal undersøke er å se på hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne deltar i kroppsøvlingsundervisningen og hvordan kroppsøvlingslæreren legger til rette for at eleven skal ha mulighet til å delta. Dette blir gjort ved å se og høre for å skape meg et bilde av det som skjer i undervisningen (Bø, 1995, s. 55). I denne studien ble det benyttet en kvalitativ observasjon og i observasjonen tok forskeren notater fortløpende og skrev ned det som observasjonene (Dalland et al., 2021, s. 125). Observasjonsnotatene ble skrevet ned i et observasjonsskjema som hadde en åpen tilnærming for å gi plass til spontaninntrykk, som Næss (2006, s. 100) mener kan være en god tilnærming, hvis en forsker skal observere et felt nokså åpent. Observasjonsskjemaet (vedlegg 4) er minimalistisk og oversiktlig for å kunne få ned den viktigste informasjonen kontinuerlig. Observasjonsnotatene

ble skrevet mer detaljert samme dag som observasjonen, for at forskeren skulle huske de fleste detaljene.

En situasjon som blir observert vil være påvirket av at forskeren er til stede (Anker, 2020, s. 35). De som observeres kan ha en annen adferd enn de har til vanlig eller at observatøren er deltakende og påvirker situasjonen fysisk. Det vil si at forskeren inntar en rolle i observasjonen. I denne studien har forskeren valgt å ta en observasjonsrolle som Gold (1958, s. 221) legger frem som observerende deltaker (*observer-as-participant*). Ved å innta denne observasjonsrollen som Tjora (2021, s. 68) refererer til som observerende deltaker, er observatøren fysisk til stede under observasjonen. Observatørrollen observerende deltaker er en åpen observatørrolle hvor de som blir observert vet at forskeren er observatør (Tjora, 2021, s. 68). I undervisningstimen før kroppsøvingstimen ble forskeren introdusert for klassen og forskeren fortalte at intensjonen med observasjonen var å observere kroppsøvingstimen som klassen skulle ha, slik at alle elevene visste at observatøren komme til å være til stede i kroppsøvingundervisningen den dagen. Hvis en forsker inntar en observatørrolle som er skjult, vil ikke de som blir observert være klar over observasjonen (Tjora, 2021, s. 68). Det var ikke mulig å gjennomføre observasjonen som skjult ved å utgi seg for å være en medelev, grunnen for det er at elevene i klassen kjenner hverandre og skjønner at observatøren ikke er en medelev. Observerende deltaker som observatørrolle blir gjerne benyttet hvor forskeren kun er på observasjonsstedet en gang (Gold, 1958, s. 221).

Når en observatør benytter Gold (1958) sin rolle observerende deltaker slik som i denne studien, er observatøren til stede under observasjonen, men holder seg i bakgrunnen. Siden denne rollen kan skape utfordringer med misforståelser mellom forsker og informant, ble det vurdert til at det var nødvendig å benytte seg av en annen metode i tillegg. Derfor ble eleven og kroppsøvingslæreren intervjuet i etterkant av observasjonen.

3.4 Intervju

Intervju er en veldig utbredt datagenereringsmetode innenfor kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 127; Anker, 2020, s. 37; Svenkerud, 2021, s. 92). Informantene i dette

masterprosjektet ble intervjuet like etter observasjonen. Intervjuene ble gjennomført med informantene hver for seg og intervjuer til stede, uten andre til stede. Det ble tatt et valg om at det kun var informant og forsker til stede, grunnen for dette er at eleven og læreren skulle få snakke fritt og at ingen andre skulle høre hva som ble fortalt. Forskeren i dette prosjektet ønsket å hente inn beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever sin situasjon, som Dalen (2004, s. 15) mener er formålet med intervjuer. Informasjonen om opplevelsen av situasjonen til informantene omhandlet deltakelsen av eleven i kroppsøving. Målet for intervjuene er å innhente data for å kunne besvare problemstillingen: «*På hvilken måte deltar elever med nedsatt fysisk funksjonsevne på mellomtrinnet i kroppsøving?*».

Intervjuene som ble gjennomført i denne studien var semistrukturerte, og det kan være en god metode for å sørge at intervjuet gir informasjonen som er ønsket om det ikke er mulig å gjenta intervjuet eller ha flere informanter (Kvernmo, 2010, s. 72). En fordel med å intervju informant er at intervjuene blir håndterbar tekst gjennom transkribering (Anker, 2020, s. 37). Denne studien er en casestudie med en elevinformant og en lærerinformant, og dermed ikke mulig å ha flere informanter. I forkant av intervjuene ble det laget to intervjuguider, en til elevintervjuet (vedlegg 5) og en til lærerintervjuet (vedlegg 6). Intervjuguidene bestod av noen nøkkelspørsmål, og oppfølgingsspørsmålene ble formulert i de ulike intervjuene. Stedet for intervjuene var et kontor i administrasjonsavdelingen på skolen. Kvernmo (2010, s. 72) forklarer at det er viktig at intervjuer foregår i et avskjermet rom. Tjora (2021, s. 135) forklarer at informanten kan føle seg trygg hvis intervjuet blir gjennomført i tilknytning til arbeidsplass eller vedkommende sitt hjem, i dette tilfellet tok intervjuene sted på skolen. Av intervjuene, ble elevintervjuet gjennomført først.

Intervjuet med eleven tok sted først, deretter intervjuet med læreren. Intervjuet med eleven hadde en varighet på omtrent 40 minutter. Eleven fikk valget om hvor hen ønsket å sitte rundt bordet, og valgte rett ovenfor intervjueren, selv om dette kan virke mer kontrollerende enn å sitte ved siden av hverandre i et intervju (Kvernmo, 2010, s. 72). Intervjuet startet med noen få ord om hvem intervjueren var og en påminnelse av at deltakelse i denne studien er frivillig. Det ble også påpekt innledningsvis i intervjuet at det er viktig å ikke stresse og det ble tatt god tid til å lytte (Svenkerud, 2021, s. 100). Eleven og intervjueren snakket litt vidt før intervjuet, og det kan føre til en mer avslappet situasjon (Tjora, 2021, s. 130). Det ble skapt et tillitsforhold mellom elev og intervjuer, og det er spesielt viktig i et intervju mellom et barn

og en voksen (Kvernmo, 2010, s. 72). I intervjuet med eleven var mange smil og latter, intervjuer oppfattet eleven som genuint glad og åpen for å fortelle, det kan vise til at stemningen i intervjuet var avslappet og at eleven hadde tillit til intervjueren.

Gjennom intervjuet uttalte eleven seg ifra sin forståelse av temaet, sin egen referanseramme og erfaringsbakgrunn (Kvernmo, 2010, s. 72; Tjora, 2021, s. 128). Dette var mulig siden intervjuer forsøkte å skape trygghet i intervjuet, og det er grunnleggende for at eleven skal tørre å avdekke sine tanker, meninger og opplevelser (Kvernmo, 2010, s. 72). Å ta seg god tid til å lytte og vise respekt for at informasjonen er nyttig, er en viktig forutsetning når en lærerstudent intervjuer en elev, fordi den situasjonen innebærer at en person vet mest (Kvernmo, 2010, s. 72).

Intensjonen med elevintervjuet var å få frem tanker og følelser som beskriver elevens opplevelser i kroppsøving (Kvernmo, 2010, s. 75). Dette ble gjort ved å stille lukkede og åpne spørsmål. Kvernmo (2010, s. 75) skriver at spørsmål i en intervjuguide for et intervju med barn burde være åpne, det er for å ikke få eleven til å måtte forsvare seg mot spørsmål som er formulert som påstander. Intervjuguiden til elevintervjuet består av en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål. Grunnen for at en intervjuguide til et elevintervju burde ha åpne spørsmål, er at det kan gi mange ulike svar (Kvernmo, 2010, s. 75). Eksempler på åpne spørsmål fra intervjuguiden er: «hva liker du i kroppsøving?» (vedlegg 5, spm. 1) og «hva er du eventuelt ikke med på?» (vedlegg 5, spm. 3, under spm. 1). Sist nevnte spørsmål fikk eleven til å fortelle om sin skade og en personlig historie rundt dette, som ikke er inkludert i resultatdelen i hensyn til eleven og de etiske vurderingene. Denne historien førte intervjuet inn på en idrettsdag som eleven hadde vært deltakende i.

Idrettsdagen viste seg å være av betydning å snakke om i intervjuet, for resultatene og drøftingens del i masterprosjektet. Slike avsporinger fra intervjuguiden er mulig siden det er tilrettelagt for et semistrukturert intervju (Svenkerud, 2021, s. 73). Dette ville ikke vært mulig om intervjuguiden hadde vært strukturert, grunnen til det er at det er lite fleksibilitet i et strukturert intervju (Svenkerud, 2021, s. 73). I avslutningen av intervjuet med eleven, takket forskeren for at eleven tok seg tid til å være med i intervjuet og svare på spørsmålene. I tillegg forklarte forskeren at informasjonen som eleven kom med er interessant og til nytte. Å avslutte et intervju med et barn, har stor betydning på hvordan barnet føler at intervjuet har

godt (Kvernmo, 2010, s. 76). I etterkant av intervjuet med eleven begynte transkriberingen og etterarbeidet samme dag. Etterfulgt av elevintervjuet, var intervjuet med læreren.

Intervjuet med kroppsøvlingslæreren var i etterkant av intervjuet med eleven. Intervjuet med læreren varte i 20 minutter. Grunnen til det var at det var fravær blant kollegaene til læreren og hen hadde dårlig tid. Intervjuet med læreren var på samme kontor som intervjuet med eleven. Intervjuet foregikk på arbeidsplassen til læreren, når det er tilfellet kan det være krevende å få informanten til å «isolere seg» nok til å unngå forstyrrelser (Tjora, 2021, s. 137). Det ble i likhet med intervjuet med eleven påpekte intervjuer at det var frivillig å delta. Ut ifra situasjonen, var det lite rom for å skape en avslappet situasjon på bakgrunn av at det virket som at læreren egentlig ikke tid til å sette av til intervjuet (Tjora, 2021, s. 130). Dette kan i utgangspunktet gjøre at informanten ikke er fortrolig til å snakke om temaer som kan oppfattes som vanskelig, følsomme eller personlige (Tjora, 2021, s. 130). Intervjueren har den oppfatning at det ikke ble en utfordring for læreren, ettersom at læreren snakket åpent om tematikken.

Intervjuet med kroppsøvlingslæreren startet med at hen spurte om å fortelle litt om situasjonen og tematikken før intervjuer begynte på intervjuguiden (vedlegg 6). Intervjuer sa at det var greit, ettersom at lærer hadde dårlig tid og virket stresset. Denne delen av intervjuet var det læreren som styrte, og hen gikk over tematikken på en kort og konsis måte. Etter at læreren hadde lest opp og forklart notatene sine, ble spørsmålene fra intervjuguiden stilt. I denne delen ble noen spørsmål litt gjentakende, men svarene ble en utdypelse og belyst mer enn i første delen av intervjuet. I intervjuet med læreren og intervjuet med eleven lot intervjueren informantene få tid til å fortelle, noe som er en forutsetning for at intervjuene kan brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2004, s. 37).

3.5 Etiske vurderinger

Alle som skal forske i Norge må følge forskningsetikkloven (2017). Formålet med forskningsetikkloven er at forskning skal skje i henhold til forskningsetiske normer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2023, s. 4)

har ansvar for å utarbeide forskningsetiske retningslinjer for forskning i Norge. Ifølge NESH (2023) skal forskning: «organiseres og utøves forsvarlig» (s. 6). Forskningsetikk er et verktøy som skal sikre dette. Det er forskeren som har ansvar for at forskningen skjer forsvarlig. I likhet med de fleste kvalitative prosjekter forsker dette prosjektet på andre mennesker. Opplysningen om informanter i masterprosjektet har blitt behandlet forsvarlig, og det er kun forsker og veileder som har hatt tilgang til den innsamlede dataen.

I et forskningsprosjekt som har informanter må man kunne dokumentere at informantene har deltatt frivillig gjennom informert samtykke (Anker, 2021, s. 105), dette ligger vedlagt som vedlegg (vedlegg 3 & 4). Begge informantene skal kunne på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten begrunnelse. Dette ble gjort tydelig for informantene, både før, under og etter observasjon og intervju. Dette står også beskrevet i NESH (2023) sine retningslinjer at samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig. Både lærer og foresatte til elev har nummeret og e-posten til forskeren av masterprosjektet, slik at muligheten for å trekke seg er mulig. Grunnen til at foresatte til eleven som er informant i dette prosjektet har kontaktinformasjon til forskeren er at eleven er under 15 år, og da må foresatte gi sitt samtykke til at eleven skulle få lov til å delta på grunn av at barn har særlig krav på beskyttelse (NESH, 2023, s. 20). Både lærer og elev har fått muntlig og skriftlig opplysninger om hva prosjektet omhandler, og er dermed er samtykket informert.

Det kan være utfordrende å balansere det å være tro mot materialet og samtidig ivareta informantene. Det er utsagn fra den innsamlede dataen som ikke er tatt med videre i prosjektet enn transkriberingen og observasjonsnotatene grunnet at dette kan tolkes slik at det setter informantene i et dårlig lys (Anker, 2021, s. 106). Det henger sammen med at intensjonen til forskeren for studiet er å belyse en tematikk om deltakelse av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving. I den tematikken er kroppsøvingslæreren en faktor for tilretteleggelse. Prosjektet skal ikke skade eller belaste hverken kroppsøvingslæreren eller eleven, men få en forståelse for tematikken (NESH, 2023, s. 27). I analysekapittelet har dataen blitt analysert, og i resultatkapittelet har dataen blitt beskrevet ut ifra transkriberingen av intervjuene. Begrenset informasjon rundt elevens utfordring er et av tiltakene for å ikke skade eller belaste eleven.

En tommelfingerregel er at når prosjektet er ferdig skal du kunne vise frem oppgaven til informantene og se vedkommende inn i øynene (Anker, 2021, s. 107). fortsetter med å skrive at en tommelfingerregel er at når prosjektet er ferdig skal du kunne vise frem oppgaven til informantene og se vedkommende inn i øynene. Anonymiteten til informantene i dette prosjektet er ivaretatt. (Anker, 2021, s. 107; NESH, 2023, s. 22). Det er tatt vurderinger om hvor mye utfordringen til eleven skal utdypes, og det er besluttet at skaden som eleven har ikke er detaljert beskrevet videre enn at eleven har en skade i beinet. Det er viktig for oppgaven at du som leser er klar over at eleven har utfordringer, og kan sette seg inn i elevens perspektiv uten å kunne spore opp eleven eller læreren på et senere tidspunkt.

3.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I kvalitative tekster må forskeren av prosjektet reflektere over prosjektets troverdighet for at leseren skal kunne vurdere kvaliteten, slik som i dette masterprosjektet. Anker (2020) skriver at «i metodelitteraturen beskrives ulike kvalitetskriterier som må ligge til grunn for et godkjent forskningsarbeid.» (s. 108). De tre kriteriene som oftest brukes er reliabilitet, validitet og overførbarhet/generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259). På bakgrunn av disse tre kriteriene blir prosessen og vurderinger om studien kommentert. Denne studien er en casestudie som omfatter en situasjon. Dette påvirker kvalitetskriteriene for studien fordi casestudier skal generere kunnskap om selve casen i tillegg til studiens deltakere (Tjora, 2021, s. 48).

Reliabiliteten omhandler forskningsprosjektets pålitelighet. Ifølge Anker (2020, s. 108) vil det si at fremstillingen av materialet eller dataene er godt gjennomført og ikke juks. Den innsamlede dataen er fremlagt på bakgrunn av mye arbeid med tolking og analyse, og er kun bearbeidet av forsker og veileder. I foreliggende masterprosjekt er metodevalg og utvalg av informanter og andre valg godt begrunnet. I tillegg blir leseren tatt med i casen og forskningsarbeidet, hvor du som leser får innsyn i utfordringer og problemer som har kommet underveis. Dette bidrar til at du som leser kan følge valgene som er tatt i forskningsprosjektet. Begrunnelse av metodevalg, utvalg av informanter og innsyn i forskningsarbeidet er alle punkter som er med på å styrke påliteligheten til funnene (Anker, 2020, s. 108). I dette

prosjektet kobles empiri, analyse og teori sammen i kapittel 5 *drøfting*, og dette mener Tjora (2021, s. 263) at styrker påliteligheten. Som gjort rede for handler reliabilitet om pålitelighet, derimot handler validitet om gyldigheten i dataen (Nyeng, 2012, s. 109).

Validitet omhandler i hvilken grad de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021 s. 260). Ved at metodetriangulering ble benyttet til samme fenomen i prosjektet forbedrer dette validiteten i masterprosjektet. Grunnen for dette er at to ulike metoder har sine styrker og kan utjevne hverandre, ved å bekrefte eller avkrefte problemstillingen (Greene et al., 1989, s. 256). Nyeng (2012) skriver at «empiriske data har verdi selv om de ikke er 100% gyldige, ettersom det sjelden eller aldri er slik at man oppnår fullkomment valide resultater.» (s. 109). Grunnen for dette er at når en forsker innhenter data, kan man ikke garantere for at man samtidig får med seg noe mer og annet som gjør dataene urene. Dette kan være en svakhet i studien i og med at forskeren ikke har gjennomført et forskningsprosjekt på mastergradsnivå tidligere og dermed kan ha fokusert på detaljer som viste seg å være unyttige for å faktisk få svar på problemstillingen til studien.

En vurdering som har blitt gjort angående validitet er at eleven og læreren ble intervjuet alene, med kun intervjueren til stede. Grunnen til at dette ble gjort er at informantene kan snakke fritt uten at noen andre hører på hva de sier. I intervjuet med læreren hadde læreren dårlig tid, dette kan påvirke validiteten. Dette er på bakgrunn av at det ikke er sikkert at læreren reflekterte over spørsmålene som hen fikk i den grad som læreren kunne gjort hvis hen hadde hatt bedre tid.

At læreren var klar over at kroppsøvingsundervisningen skulle observeres kan også påvirke validiteten og gyldigheten til studien. Undervisningen som ble observert var ikke en tilfeldig kroppsøvingstime som klassen hadde, men læreren kunne velge aktiviteter som satt eleven og læreren i et bedre lys, enn om innholdet hadde vært annerledes. Dette kunne ført til et annet perspektiv på tematikken enn det forskeren har som utgangspunkt for studien. Forskeren av studien har ikke innhentet data for et prosjekt av denne størrelsen tidligere, det kan ha gjort at det er detaljer som foregikk i observasjonen som forskeren ikke fikk notert. Dette kan også påvirke studiens grad av overførbarhet.

Overførbarhet og generalisering er ifølge Tjora (2021, s. 267) noe enkelte prosjekter kan se bort fra. I denne casestudien blir tematikken belyst rundt en elev og situasjonen, og når et prosjekt går dypt inn i en spesifikk situasjon kan det argumenteres for å se bort ifra overførbarhet og generalisering (Tjora, 2021, s. 267) Dette masterprosjektet er en avgrenset kvalitativ studie, Anker (2020), s. 110) mener derfor at det ikke er mulig å generalisere kunnskapen som kommer frem i dette masterprosjektet. I tillegg til at studien er en kvalitativ studie, blir det kun forsket på en elev og elevens lærer. Anker (2020, s. 110) fortsetter med å skrive om temaet med at det ikke nødvendigvis betyr at studien ikke er av interesse for andre, men at forskeren må få frem hva prosjektet kan bidra med utover den spesifikke problemstillingen. Det er gjort forsøkt å trekke linjer som kan gjøres at forskningen kan bidra til å sette lys på deltakelse av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving og forbedre dette for elever i fremtiden.

Tjora (2021, s. 267) mener at det er uheldig at mange snakker om overførbarhet fremfor generaliserbarhet. Tjora får frem at han syntes at overførbarhet er for snevert i motsetning til generaliserbarhet. Anker (2020, s. 110) skriver at funnene i en avgrenset kvalitativ studie ikke er generaliserbare, men kan være overførbare. Funnene er ikke generaliserbare, ettersom at det er en casestudie. Imidlertid kan studien i seg selv bidra med en form for overførbarhet om en ser på helheten. Tematikken om deltakelse av og tilpasset opplæring for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne er noe som mangfoldet har bruk for i skolen. Med det menes at kroppsøvingslærere som har elever med nedsatt fysisk funksjonsevne kan ha nytte av å tilegne seg kunnskap innen tematikken. På grunnlag av denne casestudien kan det være mulig å etablere en teoretisk forklaring, som kan være etterprøvable ved hjelp av flere casestudier (Skogen, 2006, s. 58).

3.7 Vitenskapsteoretisk perspektiv

En vitenskapsteoretisk posisjon danner et rammeverk for hvordan virkeligheten forstås og hvordan vi vitenskapelig skal få tilgang på den. I dette masterprosjektet er det gjort et omfattende arbeid med tolknings- og analysearbeidet. Dette prosjektet tar for seg hvordan eleven og kroppsøvingslæreren opplever ulike sider i kroppsøving og deres refleksjoner og

tanker som viser hvordan deres virkelighet er. Dette medfører at tilnærmingen er innenfor fenomenologisk forskning (Nyeng, 2012, s. 33). Forskeren har hatt en tankegang som innebærer at verden må sees i sammenheng med konteksten og ikke verden isolert sett.

For å forstå hvilken måte eleven deltar på, er kroppsøvlingslærerens handlinger, innholdet i LK20 og samfunnets syn på elever med nedsatt fysisk funksjonsevne sentrale for konteksten. Dette medfører at fortolkningen har sett tematikken i masterprosjektet i en større sammenheng og det er ifølge Grønmo (2016, s. 393) hermeneutisk fortolkning. Fortolkningslære er det norske navnet på det greske begrepet hermeneutikk. Fenomenologiske analyser tar utgangspunkt i at virkeligheten er slik informantene selv oppfatter den, men hermeneutisk fortolkning foretas på et større grunnlag og i sett i større lys enn fenomenologiske analyser (Grønmo, 2016, s. 392). Det er informantenes egen opplevelse av deltakelse i kroppsøving som legges til grunn for analysene. Derfor legges analysene i dette masterprosjektet stor vekt på å forstå handlinger ut fra informantenes egne synspunkter.

3.8 Analyse

Johannessen et al. (2018) forklarer at «en kvalitativ analyse er en vitenskapelig analyse, og den forutsetter grundig arbeid som leder til begrunnede svar på forskningsspørsmål.» (s. 26). I masterprosjektet skulle den empiriske dataen analyseres. Empirien er innhentet og utvelgelsen av hvilke deler og sitater som kommer med i prosjektet er en del av analyseprosessen. Å analysere er en systematisk måte å arbeide seg gjennom den innhentede dataen. Dette gjøres ved å stille spørsmål om hvorvidt hva empirien kan fortelle oss, lese gjennom empirien, organisere dataen i lys av relevant teori og gjenfortelle dataen på en forståelig måte for leseren (Anker, 2021, s. 17). De transkriberte intervjuene og observasjonsskjemaet ble lest igjennom flere ganger med en åpen tilnærming til analysen for å ha en åpen tilnærming til dataen.

Det finnes ulike oppskrifter på hvordan forskere kan analysere. I dette prosjektet blir empirien analysert med en tematisk analyse. Psykologene Braun & Clarke (2006) lanserte tematisk analyse som en tilnærming til kvalitativ analyse (Johannessen et al., 2018, s. 279). Braun & Clark (2006) beskriver hva tematisk analyse er og skriver at «thematic analysis is a method

for identifying, analyzing and reporting patterns (themes) within data» (s. 79). Forskeren vurderte denne analyseformen for egnet og oversiktlig. Johannessen et al. (2018) har forenklet Braun & Clark (2006) sin definisjon på tematisk analyse. I Johannessen et al. (2018, s. 282) sin utgave av tematisk analyse ved å dele den inn i fire faser. Disse fasene er: forberedelser, koding, kategorisering og rapportering.

Forberedelser er den første fasen av tematisk analyse. I denne fasen blir dataen fremlagt, og forskeren får oversikt (Johannessen et al., 2018, s. 283-284). Etter at intervjuene ble transkribert og observasjonsnotatene ble finskrevet av forskeren, ble det oversiktlig når den analyserte empirien skulle drøftes. Etter transkribering og oversikten fra observasjonen var klar, ble dataen nøye lest igjennom.

Koding er den andre fasen i analysearbeidet. Koding ser Johannessen et al. (2018, s. 284) på som å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene. Det ble fremhevet ord og uttrykk gjennom gjentatte gjennomlesninger. Det ble vurdert i studien at en åpen tilnærming til den innsamlede dataen i denne fasen var mest hensiktsmessig og hadde det førte til at de ikke var noen ikke spesielle koder som ble lett etter. Grunnen for dette er at dette masterprosjektet er en casestudie og dermed er dataen oversiktlig selv om dataen ikke er delt inn i koder.

Kategorisering er den tredje fasen. I kategorisering sorteres dataen i mer overordnede kategorier, også kalt temaer (Johannessen et al., 2018, s. 295). Ordene og uttrykkene fra forrige fase settes sammen i kategoriseringsfasen, for å få en større helhet. Temaene som kom fra datamaterialet i foreliggende masterprosjekt er: deltagelse i kroppsøvningsfaget, faglige og praktiske tilpasninger og motivasjons tilpasninger. Det var flere temaer som ble vurdert, men disse tre temaene ble vurdert til å mest sannsynlig gi de beste resultatene for studien.

Rapportering er den siste av de fire fasene i analysearbeidet. «Rapportering innebærer å skrive frem temaene (og deres innhold) i resultatdelen» (Johannessen et al., 2018, s. 301). I kapittel 4 «Resultater» vil analysearbeidet bli presentert i form av innhold fra intervjuene og observasjonen. I kapittel 5 «Drøfting» vil rapporteringen komme til synet gjennom drøfting av empirien og teori.

4.0 Resultater

I følgende kapittel vil det bli fremstilt en kort beskrivelse av eleven og situasjonen (4.1), for at du som leser skal ha et bedre utgangspunkt for å klare å sette deg inn i resultatene. Videre er resultatene delt opp i tre temaer. Dette skal gjøre det oversiktlig for leseren. I tillegg til at resultatene er tredelt, er delkapittel 4.2, 4.3 og 4.4 delt i tre deler. Delene i disse delkapitlene er ulike perspektiver innenfor delkapitlene, og disse perspektivene er elevens perspektiv, lærerens perspektiv og observererens perspektiv. Ytterligere er det en kort oppsummering innenfor disse delkapitlene. Delkapittel 4.2 inneholder resultatene innenfor temaet tilrettelegging for deltakelse i kroppsøvningsundervisningen. I delkapittel 4.3 vil det bli lagt frem resultatene for faglige og praktiske tilrettelegginger i kroppsøvningsfaget, og i delkapittel 4.4 tilrettelegging for motivasjon i kroppsøvningsundervisningen vil resultatene for temaet bli presentert.

4.1 Beskrivelse av eleven/situasjonen

Informantene som er deltakende i prosjektet er en elev og en lærer, som vil bli tiltalt som elev og lærer. Eleven sier at utfordringene som hen har med beinet påvirker energinivået og at smertene kommer raskt. Lange turer og alt med løping forklarer eleven at er vanskelig å være med på. Lærer forklarer at eleven har plager i beinet og at elevens utfordringer blir påvirket i noen aktiviteter. Læreren forteller at elevens utfordringer ikke er store nok til spesiell tilpasset opplæring. Lærer forklarer også at eleven går fast til fysioterapeut for å strekke og bøye på beinet. På grunnlag av elevens utfordringer og behov, har skolen ikke sett utfordringene på den størrelsen at eleven har behov for en individuell opplæringsplan.

4.2 Tilrettelegging for deltakelse i kroppsøvingsundervisningen

I dette delkapittelet vil mengden eleven deltar i og hvilke temaer eleven har utfordringer med å delta i, bli belyst og fokusert på.

Elevens perspektiv

Eleven fikk spørsmålet om hva hen syntes om kroppsøving i starten av intervjuet, eleven uttrykker at hen ikke synes noe om kroppsøving som fag. Dette gjør eleven ved å riste på hodet.. I intervjuet ble spørsmålet om eleven ikke er glad i kroppsøving. Eleven svarer konstant: «nei». På spørsmålet om hva eleven liker å gjøre i kroppsøving sier eleven at hen liker kanonball og stikkball. Videre i intervjuet ble eleven spurt om hva hen ikke liker å gjøre i kroppsøving, svarte eleven: «fotball». Eleven forklarer det med at eleven får smerter i beinet når hen må sparke ballen. Noen eksempler på hvor fort eleven får smerter i beinet når undervisningen består av fotball, er ved enten første eller andre gangen eleven sparker ballen. Eleven påpeker at fotball er en sport og at sport ikke er noe for eleven. I tillegg til sport, forteller eleven at hen ikke kan svømme.

På spørsmålet om det er noe annet som er vanskelig å delta på i kroppsøving, svarer eleven: «egentlig alt med løping». Eleven følger opp med å si at alle aktiviteter hvor hen må bruke beina er vanskelig å delta i. Eleven forklarer at hen liker å holde seg unna aktiviteter hvor hen må bruke beina, og fortsetter med å si: «men jeg må fortsatt være med». Det meste av kroppsøvingsundervisningen som eleven har er løping en del av aktivitetene, og eleven forklarer at det ikke er noe for hen. Derfor blir eleven spurt om eleven kan være med på noen aktiviteter i kroppsøving, svaret er: «jeg kan være med på det, men jeg kan ikke være med så mye». Eleven fortsetter med å forklare at hen kan delta i kroppsøving, men at eleven orker ikke å være med lenge om gangen grunnet utfordringene. Når eleven får smerter i beinet sier eleven at hen skal kunne ta pauser. Eleven har med et brev fra legen hvert halvår på grunn av sin nedsatte fysiske funksjonsevne og eleven forklarer brevet med å si at: «der står det at jeg får lov til å sitte så lenge jeg vil så lenge jeg er sliten». Innholdet i brevet er ifølge eleven at

eleven skal få lov til å ta pauser i kroppsøvingundervisningen når hen har behov det det. Eleven forklarer at: «for det er litt sånn at når du setter deg ned midt i spill så er du ikke med, men om du står i hjørne og ikke gjør noe så er du heller ikke med». Eleven forklarer sin misnøye med at hen må være deltakende til enhver tid. Hen observerte noen andre i klassen som bare sto i hjørne og snakket i den første runden med kanonball, uten at eleven følte at læreren snakket med de som stod og snakket.

Lærerens perspektiv

Læreren sier i intervjuet at kroppsøving ikke er favorittfaget til eleven. Mengden kroppsøving elevene har i uka sier læreren er: «Elevene har jo to timer med gym i uka. En time på tre kvarter på mandag og tre kvarter på torsdag. Også er det fysik som er fysisk aktivitet.». Læreren referer til skoletimer når hen sier timer. I tillegg har elevene en skoletime fysisk aktivitet i uka. Lærer fortsetter å forklare at elevene er ute i friminuttene som er totalt 60 minutter i løpet av en skoledag og at elevene blir oppfordret til å gå eller sykle til skolen. Videre forklarer læreren at: «ellers i timene deltar eleven på det som eleven klarer», læreren fortsetter med å si at: «eleven er med i alle gymtimer». En ting som læreren tar opp, er at: «eleven får lov til å styre mye av timene selv» og begrunnelsen læreren forklarer det med er at: «eleven får lov til å ta seg pauser når eleven trener det hvis det blir for vondt». Læreren fortsetter med å forklare at læreren ser når eleven må «pushes» tilbake i aktivitetene igjen, og begrunner dette at kroppsøving ikke er elevens favoritt fag og dermed handler om interesse.

Observerersens perspektiv

I kroppsøvingundervisningen som ble observert var stikkball og kanonball aktivitetene som utgjorde undervisningsopplegget. I observasjonen virket det som at eleven var unnvikende å være deltakende i aktivitetene. Eksempler på dette var når elevene spilte stikkball og eleven har blitt truffet og må sitte på benken. Eleven må vente på at den som tok eleven skal bli tatt. Alle medelevene skriker ut navnet på den som tok den, men eleven som er informant i prosjektet satt stille og rolig og ventet. Hen uttrykte ikke et ønske om å påvirke spillet slik at hen måtte være fysisk aktiv, det handlet tilsynelatende om at eleven trivdes på benken hvor

hen kunne sitte stille og var fornøyd med det. I undervisningen som ble observert var eleven mye stillestående, og beveger seg ikke mer enn eleven må og det er gjentakende gjennom hele kroppsøvingstimen. Det ble også observert at eleven tilsynelatende ikke likte at noen elever fikk lov til å stå og snakke uten at de fikk beskjed av læreren å være mer deltakende.

Oppsummering

Elevens interesse for kroppsøvingssaget samsvarer mellom eleven og læreren. På mengden eleven deltar i kroppsøving sier eleven at hen må delta på alle aktiviteter, og læreren sier at eleven deltar på alt i kroppsøving. Det er enighet om at eleven deltar i alle kroppsøvingstimer, men det er en skilnad mellom eleven og læreren angående hvor mye eleven skal delta og hvor mye eleven skal få pauser. Det er tydelig at eleven ikke synes noe om situasjonen hvor noen andre i klassen fikk stå å snakke sammen, når eleven ikke får stå stille eller ta en pause.

4.3 Faglige og praktiske tilrettelegginger i kroppsøvingssaget

I dette delkapittelet vil det bli fokusert på tilpasset opplæring for eleven i kroppsøvingssaget med tanke på kompetansemål og utfordringer rundt innholdet i LK20 innenfor kroppsøving.

Elevers perspektiv

I intervjuet kom eleven inn på idrettsdagen som skolen hadde hatt en kort tid før datainnsamlingen tok sted. Det første spørsmålet knyttet til idrettsdagen var: «hvordan gikk det på idrettsdagen?». Eleven svarte: «jeg greide alt utenom det med løping». Videre forklarer eleven at hen ikke klarte 3 kilometer og 60 meter. Det var andre aktiviteter de kunne gjennomføre, angående de andre aktivitetene sier eleven: «vi kunne gjøre lengdehopp, den greide jeg, som jeg ikke vet hvordan også det var liten og stor ball». Her forklarer eleven at hen fikk til lengdehopp, liten- og stor ball.

Videre i intervjuet kom friluftsliv opp som et tema og om eleven har hatt det i kroppsøvingsundervisningen, eleven svarer at de har hatt mye av det. Når spørsmålet om hvordan det går for eleven svarer hen: «dårlig», eleven forklarer dette med at: «det er liksom sånn som den veien jeg skal gå hjem, som jeg pleier å gå da, og jeg kommer med ikke hjem uten å ha vondt i beina». Videre fortsetter eleven med å si at hen ikke kommer seg bort dit klassen skal når klassen er på tur uten å få smerter. Videre kom spørsmålet om det går fint å gå på en vei uten bakker, hvor eleven svarer: «ja, da kan jeg gå noen få kilometer før jeg må stoppe å gå eller ta pause». Eleven fortsetter med å forklare at det aldri blir noe av med pauser, hvor hen blir spurt om det ikke blir noe av pausene, men eleven korrigerer seg litt og svarer: «kanskje en pause, men ikke lenge». Eleven forklarer at de andre klassene er mye på tur, men hen antar at klassen som eleven går i, er den klassen som er minst på tur. Det er eleven fornøyd med og forklarer: «da slipper jeg å gå så mye».

Videre i intervjuet ble eleven spurt om det er smertefyllt å gå mye, eleven svarer: «mhm, sånn som med mamma og pappa, da må vi alltid på tur». Eleven er vant til å gå på tur med familien. Eleven forteller videre en historie om hvordan eleven og en eleven går i klasse med, gikk til en skog i et friminutt og nesten gikk seg vill. Eleven forteller at det ikke var lov å gå dit, men forteller den med et smil og ler litt i fortellingen. Eleven ble spurt om skogen er langt unna skolen, hvor eleven forklarer at det ikke er langt å gå. Oppfølgingsspørsmålet går på om eleven får vondt av å gå dit. Eleven svarer: «jeg kan gå dit». Videre i intervjuet ble eleven spurt om det er langt å gå dit, eleven svarer omtrent 5-10 minutter. Eleven forklarer at klassen var der i forrige uke, etter et spørsmål om klassen bruker denne skogen i kroppsøving. Intervjuer spør om det gikk fint å komme seg til skogen. Eleven svarer: «nei, fordi vi skulle gå den lange veien istedenfor den som er en kilometer, så skulle vi få den som er 4-5 kilometer». Videre forteller eleven: «også skulle vi få den korte veien tilbake, men når du går opp der igjen, så er den en lang oppoverbakke man må gå». Eleven forklarer videre at hen ikke bryr seg så mye om nedoverbakker, men at hen ikke liker oppoverbakker. I intervjuet ble det stilt spørsmål om hvorfor eleven ikke liker oppoverbakker, sier eleven: «for da må jeg bruke mye energi»

Lærerens perspektiv

Lærer forklarer angående idrettsdagen og forteller at idrettsdagen er et eksempel på en utfordrende del av kroppsøving å til rette legge for eleven. Videre forklarer læreren at grunnen til at idrettsdagen er utfordrende er fordi idrettsdagen inneholdt øvelser som gikk på tid. Lærer trekker frem en øvelse: «som for eksempel 60 meter, for det er jo bronse, sølv og gull krav». Lærer fortsetter med å forklare at en sånn type øvelse som 60 meter med tidtaking, gjør at elevens fysiske funksjonsnedsettelse en stopper for eleven. Lærer sier at eleven ikke får til disse øvelsene på grunn av beinet og presiserer: «så sånn øvelse som går på tid ser jeg at de hemmer hen jo».

Friluftsliv er et annet kompetanseområde som lærer kom inn på i intervjuet. Spørsmålet om hvordan det går å ha friluftsliv med tanke på eleven og hens utfordringer ble stilt, hvor læreren hadde et spørsmål om begrepet friluftsliv. Lærer spurte om det spørsmålet dreide seg om å gå på tur, hvor det ble bekreftet. Lærer sier om elevens deltakelse friluftsliv at: «det går greit». Hvor læreren får oppfølgingsspørsmålet: «med omgivelsene rundt og?», og lærer svarer: «eleven kan få vondt noen ganger, men det går greit».

Videre i intervjuet ble læreren spurt eksplisitt om tilrettelegging for eleven: «hvordan er det du konkret planlegger for at eleven kan være med, altså deltakende i kroppsøving?». Lærer svarer: «det er ikke egentlig nødvendig å planlegge med sånn å ha eleven i hodet», læreren retter på seg selv og mener bakhodet. Lærer begrunner dette med å fortelle at: «for eleven er med på alle aktiviteter». Videre fortsetter lærer å si: «er det aktiviteter eller ting vi gjør som gjør at eleven får vondt så får eleven lov til å ta seg pause, så det er ikke sånn at jeg må hele tiden ha det i bakhodet med utfordringa». I intervjuet fikk læreren et oppfølgingsspørsmål om eleven tar det med ro når eleven får vondt. Lærer bekrefter dette og sier at eleven styrer det selv.

Tilpasset opplæring ved å ha en assistent mener lærer at ikke er nødvendig. Lærer sier at: «den oppfølgingen som eleven får, er i utgangspunktet hos fysioterapeuten med trening der». Lærer sier at eleven går fast til fysioterapeuten en gang i uka, og fortsetter med å si at: «vi trenger ikke legge noen tilrettelegginger i skolen i forhold til eleven». I forhold til tilpasninger av undervisning sier lærer: «eleven er med så godt som eleven kan». Videre forklarer lærer

om tilpasset opplæring og eleven: «i forhold til tilpasset opplæring på skolen er det jo varierte aktiviteter, at de får mulighet til både utvikle finmotorikk og grovmotoriske ferdigheter».

I intervjuet med lærer kom svømming som tema opp. Lærer sier at hen ikke vet noe om eleven og svømming, grunnen for det er at: «eleven har ikke hatt svømming så lenge jeg har kjent eleven». Lærer forklarer at eleven ikke har hatt svømming siden tredje klasse, men at læreren ikke var læreren til eleven på det tidspunktet. Lærer forteller videre om svømming og eleven: «det kan godt hende at det er en utfordring for eleven det».

Observererens perspektiv

Hverken idrettsdag eller friluftsliv ble observert. Av observasjoner som kan knyttes til dette temaet er mangelen på tilrettelegging et punkt. Det virker ikke som at læreren legger til rette på noe annet vis for eleven enn for medelevene. Medelevene tok derimot hensyn til eleven i stikkball. Ved flere anledninger hadde medelevene mulighet til å kaste ballen på eleven, og situasjonene var naturlig for medelevene å prøve å treffe eleven. Grunnen for dette er at eleven var den nærmeste av elevene i klassen. Eleven sa «ikke ta meg» og medelevene hørte på eleven og valgte å prøve å treffe en annen elev som var lenger unna, dette skjedde flere ganger. Eleven virket glad når medelevene ikke prøvde å ta hen. Eleven fikk derfor lov til å gå videre uten et forsøk av medelevene å treffe eleven.

Oppsummering

Lærer og elev er samstemte i form av at de er begge klar over at eleven ikke fikk til alt på idrettsdagen. Eleven fokuserte på det hen ikke klarte, men lærer fokuserte på det eleven ikke hadde forutsetninger å få til. Eleven la vekt på alt det hen fikk til, mer enn det hen ikke kunne gjennomføre. Lærer nevner ikke noe om at eleven fikk til noen av øvelsene, men forklarte hvorfor eleven ikke fikk til øvelsene som gikk på tid. Angående friluftsliv forklarer eleven at det går dårlig for hen, på grunn av mangel på stopp og pauser. Det er et avvik mellom det elev og lærer i friluftsliv, fordi lærer mener at det går greit med eleven når de har friluftsliv i kroppsøving, men at eleven kan få vondt. Det eleven mener er nødvendig i friluftsliv er

pauser, noe eleven ikke føler hen får. Lærer presiserer at eleven styrer selv når hen trenger å ta det med ro. Det er en forskjell mellom elev og lærer i forhold til tilrettelegging. Eleven påpeker at når de skulle på tur til skogen, skulle de gå den lange veien og ikke den som var en del kortere. Lærer sier at skolen ikke trenger noen tilrettelegginger i skolen i forhold til eleven, men at eleven er med så godt eleven kan.

4.4 Tilrettelegging for motivasjon for kroppsøvingsundervisningen

I dette siste delkapittelet i resultater vil motivasjon for eleven for å oppnå livslang bevegelsesglede, og lærerens tilrettelegginger for at eleven skal oppnå livslang bevegelsesglede og få gode opplevelser i kroppsøving bli belyst og være fokuset.

Elevens perspektiv

Eleven forklarer i intervjuet at eleven ikke pleier å løpe rundt i kroppsøvingen, men sier at: «dette er en av de sjeldne gangene jeg har hatt nok energi til å løpe». Eleven refererer til den kroppsøvingstimen som ble observert, og en av grunnene kan være at aktivitetene som var planlagt, er aktiviteter eleven liker. I kroppsøvingstimen som ble observert, satte eleven seg på en krakk i et hjørne. Eleven forklarer i intervjuet at hen hadde smerter og at: «hadde bare lyst til å sette meg ned for å ta en pause». Eleven fortsetter å forklare: «for det er litt sånn at når du setter deg ned midt i et spill er du ikke med, men om du står i hjørne og ikke gjør noe er du heller ikke med». Det eleven forklarer er at hen ikke fikk den pausen som eleven trengte. Eleven fikk med seg at noen andre elever var passivt deltakende: «sånn noen av elevene da vi hadde den første runden med kanonball, de sto bare i hjørne der».

Observasjonen til eleven er at noen av elevene fikk lov til å stå i et hjørne og forteller at de bare sto i hjørnet og snakket. Eleven forteller at: «jeg får ikke lov til å stå stille i et hjørne engang». Eleven forklarer eksplisitt at: «det er ikke så ofte jeg får pause, jeg hadde lyst til å sette meg ned på stolen ved pianoet»

Eleven fortsetter med å forklare sin innsats og deltakelse i undervisningen som ble observert: «istedenfor å løpe så mye i stikkball, så gikk jeg bare rundt mange av gangene på kanonball». Eleven fortsetter med å forklare sin deltakelse i kroppsøvingstimen som ble observert: «må bli med eller så dør jeg, de i klassen min liker ikke når folk dør». Her refererer eleven død med å bli truffet i kanonball og forklarer at de andre i klassen ikke liker når noen ikke prøver sitt beste, eleven presiserer: «da må jeg løpe litt noen ganger».

Når temaet styrketrening i kroppsøving kom i intervjuet, sa eleven at hen kaller det for øvelser og at hen ikke liker det. Forklaringen på hvorfor eleven ikke liker styrketrening er at: «det er ikke noe gøy, for jeg får ikke pause». Oppfølgingsspørsmålet handler om at eleven har uttrykt at hen får smerter av løping og turer, spørsmålet til eleven er derfor: «er det mye løping i kroppsøving?». Eleven svarer: «nei, men det er bare det at jeg greier nesten ingen greier. Jeg er veldig dårlig i planken, jeg greier ikke sit up, da ruller jeg hele kroppen rundt, jeg vet ikke engang hvordan man gjør en push up». Her forklarer eleven at hen ikke mestrer styrketrening, men ikke hvorfor eleven trenger pauser. Det er interessant og eleven får spørsmålet: «grunnen til at du ikke liker styrketrening, er det fordi du ikke føler at du får det til for det virker ikke som at du får smerter av det?». Eleven svarer: «det er litt, jeg er ikke sikker, men det kan fortsatt være på grunn av beinet». Eleven sier dermed at en faktor til at hen ikke liker styrketrening er fordi eleven ikke mestrer de ulike øvelsene, i tillegg til at øvelsene gjør at eleven får smerter i beinet.

En aktivitet som eleven liker, er svømming. Eleven forklarer at hen deltok kun på to av gangene klassen hadde svømming, grunnet gips på det ene beinet når klassen hadde svømming et tidligere år. Når spørsmålet om det var greit å delta på de timene med svømmeundervisning, svarer eleven: «jeg klarer ikke å svømme». Eleven følger opp sitt eget svar med å forklare at familien pleier å dra på ferie, hvor det er et innendørsbasseng tilgjengelig i huset de drar til. Eleven fortsetter med å si at: «da pleier jeg å øve på å svømme så nå greier jeg å svømme ett sånt basseng». Dette viser at eleven ønsker å lære, hen er motivert for å svømme fordi: «jeg greier ikke så langt så da skal jeg prøve, målet mitt er å greie en gang og tilbake». Eleven har et mål om å klare to lengder i bassenget.

Lærerens perspektiv

Eleven får smerter av fysisk aktivitet og læreren lar eleven få styre timene selv, læreren utdyper om smertene til eleven og sier at: «for jeg tenker at eleven kjenner det og jeg kan ikke si noe når eleven får vondt». Læreren gjentar flere ganger i løpet av intervjuet at eleven får styre timen selv, hen sier: «det styrer eleven», «eleven får styre mye av timene selv» og «jeg lar eleven få de pausene når eleven trenger det». Selv om lærer mener at smertene er bare noe eleven kan si noe om, men læreren sier også at: «men så ser jeg at eleven må pushes tilbake i aktivitetene igjen». Det er derfor uklart hva læreren mener, i og med at læreren sier at eleven styrer timene og pausene selv, men mener at eleven trenger å pushes tilbake. Lærer begrunner dette med at eleven ikke har interesse i faget, og dermed kan prøve å unngå å være deltakende i kroppsøving. En tilpasning på skolen som lærer nevner er varierte aktiviteter, og det kan være et verktøy for å øke motivasjonen til eleven.

Observererens perspektiv

I kroppsøvingundervisningstimen som ble observert, var eleven delvis deltakende, fordi eleven bevegde seg ikke mer enn hen måtte og tok tilsynelatende ikke initiativ for å være deltakende. For eksempel gikk eleven mesteparten, men jogget en sjelden gang. Eleven prøvde tilsynelatende sitt beste når hen fikk ballen i kanonballen. I kanonball spilte lagspillerne til eleven mest seg imellom, det vil si at medelevene ikke valgte å gi ballen til eleven selv om eleven kastet ballen sjeldent. Eleven på sin side uttrykket ikke i kanonballen et ønske om å få ballen, hen ble gående mest rundt på sin banehalvdel. Ved en anledning i undervisningen setter eleven seg på en krakk i hjørnet. Etter et par minutter går læreren bort til eleven som sitter. Observerende sitter for langt unna til å høre hva som blir sagt, men ser at det er en dialog mellom elev og lærer. Det ble ikke utvekslet mange ord før læreren går tilbake til midten av gymsalen. Eleven reiste seg og blir med i aktiviteten igjen. Det kan se ut som at eleven er misfornøyd og gir minimalt med innsats.

Oppsummering

Elevens perspektiv og observerers perspektiv samsvarer på noen punkter. Det første er at eleven er med i undervisningen og har nok energi til å løpe litt rundt. Det andre er situasjonen når eleven satt seg ned i timen. Den samme situasjonen blir et avvik mellom elevens perspektiv og lærerens perspektiv. Eleven trenger en pause og læreren mener at eleven trenger å bli «pushet» tilbake i aktiviteten. Et utsagn som må utheves er at eleven har et mål om å mestre svømming.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil resultatene bli drøftet gjennom teori i tre delkapitler. Det første delkapittelet er tilrettelegging for deltakelse i kroppsøving. Det andre delkapittelet er faglige og praktiske tilrettelegginger i kroppsøvingsundervisningen og det siste av de tre delkapitlene er tilrettelegging for motivasjon for kroppsøvingsfaget. Etterfulgt av det siste delkapittelet som drøfter hvordan denne casestudien kan være overførbart til andre lærere og skoler.

5.1 Tilrettelegging for deltakelse i kroppsøving

I denne delen av drøftingsdelen er fokuset på mengden eleven er deltakende og hvordan læreren tilrettelegger for at eleven skal kunne delta på tilnærmet lik linje som sine medelever. Elevens opplevelse av hvor mye hen deltar er et viktig perspektiv i dette delkapittelet, samt lærerens tilnærming til tilpasset opplæring for at eleven kan delta i kroppsøvingsundervisningen.

Deltakelse er nødvendig i mange bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Det kommer frem i intervjuet med eleven at hen ikke føler at undervisningen blir tilrettelagt for vedkommende. Undervisningsplanlegging er sentralt for å etterstrebe at alle elever skal føle at undervisningen blir lagt til rette for elevene. Innholdet av undervisningen har stor påvirkning på elevene og kunnskap om forutsetninger til elever er viktig for å få tilpasset opplæring til den enkelte eleven. (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). En lærer har behov for kunnskap om tilpasset opplæring for å planlegge undervisning i kroppsøving. (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 161). Eleven føler ikke at hen får de pausene som eleven trenger. Det gjør at eleven ikke er fullstendig deltakende, og eleven i denne studien er ikke alene om dette. I Dam og Souliès (2006) undersøkelse kom det frem at 74% av elevene med nedsatt fysisk funksjonsevne var delvis eller ikke deltakende. Læringsopplegg som er godt tilrettelagt og inkluderende for elever med nedsatt funksjonsevne er med på å stimulere og motivere elever til positiv innsats også i andre fag (Eriksen, 2012). Deltakelse er nødvendig, men manglende mulighet for å delta kan ha påvirkning på hvor mye elevene deltar. Det kan føre til at eleven får et alternativt opplegg, som for eksempel med fysioterapeut (Elnan, 2010). Eleven får

oppfølging hos fysioterapeut ukentlig for å forsikre at utfordringen til eleven ikke blir større, men eleven er fortsatt deltakende i kroppsøvingsundervisningen. Noen vesentlige faktorer for å planlegge undervisning blir gjort rede for i den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen).

Sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80), kan undervisningsplanleggingen være en svakhet i forhold til eleven. I intervjuet med lærer kom det frem at det virker som at læreren ikke tilpasser undervisningen i planleggingsfasen med tanke på elevens nedsatte funksjonsevne. På den ene siden blir kroppsøvingsundervisningens tilretteleggelser prioritert de elevene som er best (Vinje et al., 2021, s. 18). Ut ifra resultatene i studien virker det ikke som at eleven er blant gruppen elever som er best. På den andre siden skal opplæringen tilpasses til evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette skaper konflikt mellom elevens opplevelser i kroppsøving og lærerens intensjoner med tilpasset opplæring.

Eleven deltar i kroppsøvingsundervisningen, men klarer sjeldent å gjennomføre undervisningen som resten av klassen. Derfor kan det stilles spørsmål til lærerens tilrettelegging for eleven, når undervisningen skal tilpasses etter hver enkelt elev. For kroppsøvingslæreren er tilpasset opplæring en utfordrende del av forberedelsene. Fordi det er mange elever som alle har ulike behov og det gjør det krevende å tilpasse opplæringen (Damsgaard & Eftedal, 2015 s. 18). Læreren må ta en rekke valg for at tilpasset opplæring skal operasjonaliseres. Disse valgene omhandler hensyn til organisering, undervisning og innhold (Jenssen (2011, s. 42).

Valgene læreren tar angående innholdet i undervisningen, viser at resultatene påvirker eleven negativt. På den ene siden må læreren forholde seg til innholdet i læreplanen når læreren planlegger hva kroppsøvingsundervisningen skal bestå av. På den andre siden, viser resultatene at eleven har utfordringer når det kommer til valgene læreren gjør for innholdet i kroppsøvingsundervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Utfordringen eleven har, kan gjøre det vanskelig å planlegge og gjennomføre en undervisningstime basert på valgene en lærer er nødt til å ta, med tanke på innholdet i LK20. Uavhengig om det er utfordrende er det lovpålagt å tilpasse til den enkelte elev (opplæringslova, 1998, §1-3). I tillegg til at det er utfordrende å ta valg angående innholdet i undervisningen, er organiseringen av

undervisningen en utfordring for læreren. Det er på bakgrunn av at det er vanskelig å organisere undervisning for at alle elever skal ha mulighet til å oppnå læringsutbytte av kroppsøvingundervisningen. Dette er noen av utfordringene det er forventet at læreren skal finne en løsning på, ettersom at tilpasset opplæring er lovfestet.

Tilpasset opplæring er en enorm utfordring skolen og lærere står overfor. (Imsen, 1998, s. 50). Det er et avvik mellom elevens og lærerens perspektiv angående mengden av deltakelse og pauser eleven får. På den ene siden er det en kjent utfordring at elever med nedsatt fysisk funksjonsevne lett opplever at de kommer til kort (Eriksen, 2012, s. 10). Det er mange elever å ta hensyn til og å tilpasse undervisningen etter for kroppsøvingslæreren, og det er elevene med utfordringer som opplever å ikke strekke til. På den andre siden legger Jenssens (2011) studie fram at lærerne vektlegger at tilpasset opplæring skal gjelde alle elever, men at lærerne er uenige i hva som skal tilpasses. Noen av lærerne mener at tilpasset opplæring kun skal praktiseres i norsk, matematikk og engelsk, og resten av lærerne mener at tilpasset opplæring skal praktiseres i alle fag (Jenssen, 2011).

Det gjør at det er mulig å trekke inn poenget om læreren i dette masterprosjektet har delvis samme oppfatning som lærerne i Jenssens (2011) studie, når de sier at tilpasset opplæring ikke skal praktiseres i alle fag. I intervjuet med læreren kom det frem at hen legger opp til varierte aktiviteter i kroppsøving, noe Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver er nødvendig all den tid undervisningen i kroppsøving foregår på mange ulike arenaer til alle årstidene. Det kan stilles spørsmål om praktiseringen til kroppsøvingslæreren har til prinsippet tilpasset opplæring, når varierte aktiviteter er det eneste konkrete tiltaket for tilpasset opplæring. For å kunne etterleve og tilpasse undervisningen i de ulike arenaene krever det god kunnskap om tilpasset opplæring fra læreren. Grunnen for dette er at eleven må komme i en posisjon for å kunne ha mulighet for å oppnå gode læringssituasjoner. Kravet som samfunnet presenterer om effektiv undervisning som skal bidra til større læringsutbytte og økt faglig nivå, er et eksempel på hvorfor det kan være krevende å tilrettelegge for hver enkelt elev. (Fasting et al., 2011).

For å utvikle sine motoriske ferdigheter må eleven få bevegelseserfaringer, dette skjer gjennom deltakelse av spill, lek og idrett. Ommundsen (2016, s. 139). Eleven beskriver i intervjuet at hen ikke har energi til å løpe mye, og det samsvarer med perspektivet til den

observerende. Lærer påpeker at eleven får styre mye av timene selv. Ifølge Haug (2004) er det: «ikkje tilstrekkeleg berre å få vere fysisk til stades saman med alle andre» (s. 88).

På den ene siden kan det at eleven får styre timene selv være positivt, men det vil også si at eleven har selv mulighet til å velge å ikke delta på lik linje som medelevene. Eleven poengterte at noen medelever snakket i timen uten å få beskjed om å være deltakende. Dette mente eleven var feil, siden de fikk lov til å stå der, men kan i den grad kun sett i lys av deltakelse knyttes til eleven. Eleven må være deltakende for at eleven skal kunne ha tilnærmet likt læringsutbytte av undervisningen. Siden eleven har en nedsatt fysisk funksjonsevne kan det være en begrensende rammefaktor (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80). Elevens forutsetning kan derfor være en rammefaktor som kan begrense undervisningen. På den andre siden, er det kompetansemål som eleven skal kunne etter gitt tid. Det vil si at for at eleven skal oppnå målene som er satt, er eleven nødt til å delta i undervisningen. At elever må delta gjelder alle elever, og som nevnt tidligere fikk noen medelever stå å snakke litt, uten at lærer brøyt inn. Poenget med det er at det ikke er sikkert at disse medelevene står og snakker, og dermed lot læreren medelevene gjøre seg ferdig med samtalen. I overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017f) står det skrevet at: «Skolen skal støtte og bidra til elevens sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (avsn. 1). Dermed blir det et skjæringspunkt mellom elevens tanke om pauser og lærerens fokus på læring og utvikling.

5.2 Faglige og praktiske tilrettelegginger i kroppsøvfingsfaget

I denne andre delen av drøftingskapittelet vil fokuset være på elevens fysiske funksjonsevne i møte med kompetansemål i kroppsøving og lærerens perspektiv på tilpasset opplæring knyttet til dette.

Rugseth (2015) skriver at «vi kan på mange måter si at det tas for gitt at det å være funksjonshemmet er problematisk» (s. 79). I intervjuet med eleven og intervjuet med lærer kom det eksplisitt frem at eleven hadde utfordringer med noen øvelser på idrettsdagen. Øvelsene gikk på tid. Derfor kan en spørre om det er eleven som har et problem eller om det

er samfunnet som har et problem for å tilrettelegge for at eleven skal kunne delta. (Vinje & Skrede, 2019, s. 155). På den ene siden fikk eleven til noen av øvelsene på idrettsdagen og var fornøyd med det, men forklarte også at det var noen øvelser som hen ikke fikk til på grunn av sin medisinske tilstand. På den andre siden får eleven smerter at å løpe lenger distanser og mestrer ikke øvelser som innebærer løping og tidtaking. Problemet oppstår når øvelsene går på tid og har ulike krav for å få godkjent sin innsats. Spørsmålet kan rettes mot om det er læreren, skolen eller læreplanen i sin helhet som ikke tilrettelegger nok. Læreren har mest sannsynlighet påvirkningskraft på innholdet på idrettsdagen, og kunne kanskje foreslått at øvelsene er tilsvarende, kun uten tidtaking. Det er skolen som tar valget om idrettsdagen, det er ikke eksplisitt skrevet i LK20 at det skal være en idrettsdag i løpet av skoleåret og dette er et valg skolen har gjort. Dette er et eksempel på manglende tilrettelegging fra lærer og skolen og det *gjør* eleven funksjonshemmet (Rugseth, 2015, s. 81).

Fenomenet funksjonshemming sees av Rugseth (2015, s. 81) på som blant annet at blikket tas vekk fra individets utfordringer til at det rettes mot omgivelsene. I intervjuet med lærer kom det frem at eleven får styre timene selv, og at hen deltar på det eleven klarer. Dette viser at læreren tar avstand fra interaksjonen mellom eleven og omgivelsene, og til at eleven har et avvik og «feil» med kroppen (Rugseth, 2015, s. 81). Strandkleiv og Lindbäck (2005) mener at skolen ofte mener at det er noe galt med eleven når en elev ikke får den tilpassete opplæringen hen har krav på. Dette samsvarer med (Rugseth, 2015, s. 81) sin fremstilling av funksjonshemming og Vygotskys (Gingis, 1995) *second defect*. Elevens nedsatte fysiske funksjonsevne og hens møte med omgivelsene er sentralt i møte med skolen, læreplanen og kompetansemålene.

Absolutte krav i kompetansemålene knyttet til svømming, gjør at det ikke blir tilrettelagt for hverken mestring eller inspirasjon og utgangspunktet tas ikke i elevens forutsetninger (Aasland & Aasland, 2018). Et eksempel på det er at eleven skal kunne «utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen og under vann» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, kulepkt. 7) etter 7. trinn. I elevintervjuet fremkommer det at eleven ikke kan svømme. Når kompetansemålet blir spesifisert i den grad, kommer eleven i masterprosjektet til kort. Rommet for tilpasset opplæring blir begrenset av kompetansemålet. Likevel sier Munthe (2018, i Jacobsen, 2018) at LK20 vil gi lærerne rom, siden det blir færre mål for hvert fag. Dette er motsigende fra kompetansemålet som vist over. Olsen (2016) viser

enighet til Munthe (2018, i Jacobsen, 2018), ved at han mener at vi hadde vært mer tjent med å gi pedagogene et større handlingsrom.

«At læreplaner og kompetansemål har et omfang som gir tilstrekkelig tid til fordypning, er viktig for å legge til rette for elevenes dybdelæring» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33). Dette er et avvik med tanke på hva som kom frem i intervjuet med eleven angående svømming. I intervjuet med lærer kom det frem at eleven ikke har hatt svømming så lenge læreren har kjent eleven. Eleven har hatt svømming i kun to kroppsøvingstimer i løpet av sin tid på barneskolen så langt. Dette medfører at kompetansemålet «utføre grunnleggende teknikker i svømming på magen, på ryggen og under vann» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, kulepkt. 7) er nærmest umulig. Det forventes at eleven skal kunne svømme slik at elevens dybdelæring innen svømming er oppfylt, kun på noen få timer med svømming, noe som ikke er tilstrekkelig tid. «Funksjonshemming kan bli parkert som “de andres” problem, noe som ikke angår alle, og som en kan velge ikke å forholde seg til» (Rugseth, 2015, s. 80). Dette sitatet kan en si samsvarer med lærerens utsagn om eleven og hens svømmekompetanse. Grunnen til det er at lærer svarer kort om elevens svømmekompetanse og forsker oppfatter at elevens svømmekompetanse ikke er av interesse. I tillegg til at svømmekompetansen til eleven er et tema som læreren kanskje ser på som «de andres» problem (Rugseth, 2015, s. 80), kan det stilles spørsmål om det også er tilfellet for temaet friluftsliv.

Elever skal kunne «gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i [...] friluftsliv [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019c, kulepkt. 3). I intervjuet forklarer eleven at friluftsliv går dårlig for hen, på grunn av mangel på stopp og pauser. Det er et avvik mellom det elev og lærer mener om elevens deltakelse i friluftsliv. Læreren mener at det går greit med eleven når de har friluftsliv i kroppsøving, men at eleven kan få vondt. Det eleven mener er nødvendig i friluftsliv er pauser, noe eleven ikke føler hen får. Lærer presiserer at eleven styrer selv når hen trenger å ta det med ro. Forskjellen på disse utsagnene viser forskjellen på beskrivelsen av autonomi i friluftsliv (Ryan & Deci, 2017). Det er en forskjell mellom elev og lærer i forhold til tilrettelegging. Eleven påpeker at når de skulle på tur til skogen, skulle de gå den lange veien og ikke den som var en del kortere. Lærer sier at skolen ikke trenger noen tilrettelegginger i skolen i forhold til eleven, men at eleven er med så godt eleven kan. Eleven føler på den ene siden at hen ikke blir hørt, og læreren på den andre siden forklarer at skolen ikke trenger tilretteleggelser. Kommunikasjonen mellom elev og lærer kunne vært forbedret.

Kommunikasjonen mellom eleven og læreren har stor påvirkning i kroppsøving, siden elever får erfaringer og opplevelsene gjennom bruk av kroppen.

Kroppsøvfagets egenart handler blant annet om at elever opplever med kroppen hva det betyr å bli inkludert eller ikke i en aktivitet (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). Det betyr at elever med nedsatte fysiske funksjonsevner er spesielt sårbare i kroppsøving. Grunnen for dette er at elevenes fysiske ferdigheter blottstilles på en annen måte enn andre fag. (Eriksen, 2012, s. 6). Dermed blir det veldig tydelig når eleven har smerter og må ta pauser i undervisningen. Ommundsen (2004, s. 183) mener at i kroppsøving må elever utlevere de motoriske ferdighetene og kroppen sin. Når elevens klasse er på tur i friluftsliv blir det åpenbart for medelevene når eleven må ta pauser, spesielt når det kun er en lærer til stede i undervisningen.

5.3 Tilrettelegging for motivasjon for kroppsøvfagsundervisningen

I det siste drøftingskapittelet vil fokuset være på lærerens tilrettelegginger for at eleven kan oppnå livslang bevegelsesglede og motivasjon. I tillegg vil lærerens perspektiv på hvordan hen kan tilrettelegge for dette.

Kroppsøving er et fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det er enighet mellom elev og lærer at eleven ikke har interesse og liker ikke kroppsøving. For at målet om at elever skal oppnå livslang bevegelsesglede, trenger eleven motivasjon. Eleven har motivasjon i kroppsøving i form av at eleven er deltakende og gjør det hen blir fortalt (Ryan & Deci, 2000a, s. 54). Om eleven ikke hadde hatt drivkraften hadde eleven vært umotivert (Brattenborg & Engebretsen, 2015; Ryan & Deci, 2000a). På bakgrunn av at eleven gjør det hen blir fortalt å gjøre, har eleven en ytre motivasjon i kroppsøving.

I undersøkelsen til Säfvenbom et al. (2015) viser de til at måten undervisningen blir gjennomført på, fremmet kun interesse og motivasjon hos barn som allerede var deltakende på aktiviteter på fritiden. Eleven er ikke deltakende i noen fritidsaktiviteter, men forteller i intervjuet at hen var det tidligere. På den ene siden er det vanlig blant unge, for når barn blir eldre vil samfunnet stille krav som ikke vil være motivert kun basert på kravene som blir stilt (Ryan & Deci, 2000a). Dette gjør at det er flere enn eleven som ikke har interesse og motivasjon i kroppsøving, siden undervisningen ikke blir tilrettelagt slik at eleven kan oppnå livslang bevegelsesglede. På den andre siden, kan det stilles spørsmål ved elevens innstilling til kroppsøving. Eleven forteller at det går fint å gå på tur, men bare i nedoverbakker og ikke i oppoverbakker. På grunnlag av dette kan det poengteres at eleven har en indre motivasjon når oppgavene hen skal løse er enkle, men om oppgaven omhandler det å være aktiv og bli sliten, har eleven en ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a).

Samfunnet stiller krav når barn blir eldre (Ryan & Deci, 2000a). En av faktorene som bidrar til at eleven har motivasjon i kroppsøving er medelevene. Eleven forklarer i intervjuet at hen må bli med eller så dør jeg. Videre forteller eleven at medelevene ikke liker når folk dør. Å dø i denne sammenhengen er å bli skutt på i stikkball og kanonball. Medelevene i denne sammenheng stiller krav til eleven om at eleven må delta og gi en akseptert innsats. Kravene som samfunnet stiller når barn blir eldre, gjør at de fleste aktivitetene mennesker gjør, er drevet av ytre motivasjon. Gjerset et al. (2012, s. 381) beskriver at en adferd eller opplevelse som blir forsterket enten positivt eller negativt er måten ytre motivasjon skapes. Det stilles spørsmål ved elevens drivkraft i undervisningstimen som ble observert. På den ene siden kan elevens drivkraft være medelevens tilnærming til eleven. Opplevelsen av å måtte delta for å ikke bli tatt, kom frem i elevintervjuet som en form for ytre motivasjon. På den andre siden kan elevens drivkraft komme fra en indre motivasjon på grunn av elevens interesse for aktivitetene stikkball og kanonball.

God opplæring og elever som er kreative, er et resultat av indre motivasjon. (Deci & Ryan, 1985, s. 29). Det kom frem i elevintervjuet at eleven mangler indre motivasjon i kroppsøving, med unntak av aktivitetene som stikkball og kanonball, som eleven sa at hen likte. Det vil si at aktivitetene som eleven har i kroppsøving generelt ikke er autonome, fordi indre motivasjon kommer frem når en handling er autonom. (Deci & Ryan, 1985, s. 29).

For at eleven skal kunne oppnå indre motivasjon må behovene i selvbestemmelsesteorien dekkes (Ryan & Deci, 2000b, s. 68). I elevintervjuet kom det frem at eleven ikke opplever autonomi, men læreren forteller at eleven styrer mye av timene selv, det vil si at det er en forskjell på hvordan eleven og læreren ser på autonomi. Eleven forklarer at i friluftsliv at klassen måtte gå en lenger vei enn nødvendig, selv om eleven får vondt av å gå langt. Om læreren hadde lagt til rette for eleven og valgt at klassen skulle gå den korte veien, kunne dette gjort at eleven hadde utført oppgaven frivillig, dermed hadde handlingen blitt autonom (Ryan & Deci, 2017, s. 10).

Det kan stilles spørsmål om det er elevens motivasjon eller lærerens tilrettelegging som er utfordringen i det eksempelet fra resultatene om friluftsliv. På den ene siden har ikke eleven motivasjon i kroppsøving. Manglende motivasjon gjør det utfordrende å få eleven til å ville gjøre noe som eleven ser på som frivillig og få dekt behovet for autonomi. I elevintervjuet kom det frem at eleven er generelt negativ til kroppsøving og en elev som er utfordrende å få motivert. På den andre siden uttrykte eleven at hen ikke skjønnte poenget med å gå den lange veien, når læreren kunne valgt at klassen skulle gå den korte veien. Dermed kan det virke som at eleven hadde sett på det som rimelig å kunne gå den korte veien tilbake, men det betyr ikke nødvendigvis at eleven hadde hatt en positiv opplevelse i den undervisningstimen uansett, siden eleven ikke liker å bruke beina i kroppsøving. Lærerens vurderinger kan sees i sammenheng med Brattenborg og Engebretsen (2015, s. 161-162) sitt behov for spesiell kunnskap om eleven. Læreren kjenner eleven godt og vet hvilke fysiske og psykiske forutsetninger eleven har. Lærerens veivalg kan være på grunn av de fysiske forutsetningene og holdningene eleven har til kroppsøving. I elevintervjuet kom det frem at eleven er mye på tur med familien. Dette viser at eleven får det til, men at hen ikke nødvendigvis liker det. I og med at undervisningen inneholdt friluftsliv og turgåing, kan det ha minsket elevens motivasjon i utgangspunktet. Dette kan derfor sees på som et dilemma mellom elevens motivasjon og lærerens tilrettelegging.

I intervjuet med eleven kom det frem at eleven ikke føler at undervisningen blir tilrettelagt for at behovet for kompetanse blir dekt opp. Det kommer tydelig frem i styrketreningen som eleven forteller om i intervjuet. Hen mestrer ikke oppgavene som eleven blir fortalt at hen skal gjøre, fordi aktivitetene er for vanskelig for eleven. (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Dette kan sees i lys av faktorene elev forutsetninger og læringsaktiviteter i den didaktiske

relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Læreren skal prøve å møte elevene på blant annet det fysiske utviklingsnivået, og lærerens valg av fremgangsmåter av aktiviteter påvirker elevens grad av indre motivasjon. (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Et annet behov en elev må erfare for å imøtekomme behovet for tilhørighet for å oppnå indre motivasjon.

Å være en del av et sosialt fellesskap går under behovet for tilhørighet. (Ryan & Deci, 2017, s. 11). I observasjonen er elevens behov for å ha tilhørighet ikke optimal, fordi medelevene spiller mest med hverandre og de spiller minimalt med eleven i kanonball. Dette samsvarer ikke med lærerens perspektiv, i og med at læreren mener at samarbeidet mellom eleven og medelevene er likt som medelevene imellom. Ut ifra perspektivet til den observerende, tar ikke medelevene hensyn og vare på eleven, ved å unngå å inkludere eleven i spillet (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Ved at medelever unngår å inkludere eleven i spillet, tar de bort mulighetene for at eleven kan erfare motoriske erfaringer og mestring av motorisk aktivitet. (Ommundsen, 2016, s. 140). Dette fører også til at eleven går glipp av anledningen til sosial og emosjonell læring. Situasjonen som eleven befinner seg i, gjør at eleven ikke kan forbedre sin motoriske utvikling og går glipp av sosial og emosjonell læring. Hvis dette pågår over tid, vil det påvirke eleven fordi hen ikke får utviklet seg på lik linje som medelevene innenfor motorisk utvikling, samt læring innen sosial og emosjonell kompetanse. For at eleven skal ha muligheten til å være en del av et fellesskap, er det nødvendig at eleven deltar.

Kroppsøving skal motivere elever til å holde vedlike og helsefremmede livsstil i etterkant av skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Fokuset på elevens deltakelse fra lærerens perspektiv og elevens perspektiv har ulikheter. Lærer og elev er samstemte i form av at de er begge klar over at eleven ikke fikk til alt på idrettsdagen. Forskjellene er at eleven fokuserte på det hen klarte, men lærer fokuserte på det eleven ikke hadde forutsetninger å få til. På den ene siden, la eleven vekt på øvelsene som hen fikk til og det virket som at hen mestret dette. På den andre siden, er perspektivet til læreren. I intervjuet med læreren la hen vekt på det eleven ikke fikk til og hvordan den nedsatt fysiske funksjonsevnen til eleven var en begrensning for dette. Begrensningen som læreren legger vekt på er at noen av øvelsene gikk på tid med ulike krav for å kunne gjennomføre øvelsen. I undervisningsplanleggingen for idrettsdagen blir derfor elevens utfordringer en begrensende rammefaktor på bakgrunn av elevens forutsetninger i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Elevens innstilling

for idrettsdagen er ifølge intervjuet positivt. Grunnen for dette kan være at det var en arena hvor hen mestret noen øvelser, og ikke tenkte over at hen ikke fikk til noen av de øvelsene som gikk på tid.

«Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige» (Kunnskapsdepartementet, 2017d, avsn. 3). I intervjuet med eleven kom det frem som nevnt tidligere at hen ikke får til øvelsene i styrketrening. Eleven mangler mestringserfaringer i temaet styrketrening. For å kunne få erfaringer om å mestre en aktivitet eller oppgave, må undervisningen tilpasses til elevens nivå og elevens forutsetninger (Skaalvik & Fossen, 1995). Eleven liker noen aktiviteter i kroppsøving, men misliker de fleste aktivitetene. Fra perspektivet til den observerende virket det som at eleven trivdes med aktivitetene stikkball og kanonball, dette kan knyttes til erfaringer om mestring og det kan påvirke den indre motivasjonen til eleven positivt. En faktor som opprettholder lav motivasjon, er mangel på interesse (Nordahl & Hansen, 2012, s. 17).

At innholdet i skolen vekker interesse hos eleven, er avgjørende for motivasjonen (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Læreren har kjennskap til at kroppsøving ikke er favorittfaget til eleven. Eleven får styre mye av undervisningen selv, og det kan være med på å skape et forhold hvor læreren har lav forventning om mestring hos eleven. Dette er med på å bidra til lav motivasjon (Nordahl & Hansen, 2012, s. 29). Medelevens forventning til mestring hos eleven er på den andre siden på lik linje som hos andre medelever, dette er på bakgrunn i elevintervjuet når eleven fortalte om hvordan medelevene ikke liker når noen på laget deres dør, og eleven forklarer at hen må løpe litt. På den ene siden vil ikke eleven ha muligheten til å kunne oppleve like mange mestringserfaringer som medelevene hvis eleven tar mye pauser, men eleven tar pauser når hen har smerter i beinet. Siden eleven i utgangspunktet ikke har en interesse for kroppsøvingfaget, «pusher» læreren eleven tilbake i aktiviteten. Eleven på den andre siden, liker ikke å bli pushet tilbake i aktivitetene. Som nevnt tidligere, forklarer eleven at det er mange aktiviteter hen ikke får til i kroppsøving. Eleven har ikke tro på at hen kan leve opp til de kravene og forventningene eleven møter, og mangler derfor mestringstillit (Amundsen & Møller, 2022). Det kan hende lærerens synspunkt er at eleven setter seg fort ned hvis hen møter utfordringer.

En grunn til at eleven kan sette seg ned hvis noe er utfordrende, kan være at eleven ser sin begrensning i form av liten forventning av seg selv i kroppsøvingen. (Skaalvik & fossen, 1995, s. 40). Læreren må være tydelig på at eleven får til det hen vil og uttrykke sine forventninger til eleven. Fra elevens siden kan gapet mellom egen mestringsevne og lærerens forventninger og skolens krav blir for stort, dette medfører at eleven mister troen på egne evner (Amundsen & Møller, 2022). Forventningen fra lærerens side kan sies å være lav, men medelevens forventning om mestring er høy. Eleven mangler mestringserfaringer og det påvirker elevens motivasjon i kroppsøving. At læreren legger opp til mestrings- og oppgaveorienterte øvelser er en avgjørende faktor for trivsel i idrettsspill (Sæle, 2017, s. 104). Dette gjøres i valgene under planlegging for hver undervisningstime, ut ifra kompetansemålene.

I læreplanen er det 11 kompetansemål som elevene skal kunne etter endt 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019c). I intervjuet med eleven kom det frem at hen likte stikkball og kanonball. Disse aktivitetene kan knyttes til fire av de 11 kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019c) på bakgrunn av ordvalgene «spill sammen med andre» (kulepkt. 1), «gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser» (kulepkt. 3), «forstå og praktisere regler for aktivitet og spill og respektere resultatene» (kulepkt. 5) og «delta i bevegelsesaktiviteter» (kulepkt. 6). Moen et al. (2018, s. 40) viser det til statistikk på hvor ofte elever har ulike aktiviteter i kroppsøving. Ballspill er aktiviteten som elevene oppgir at de har oftest og dans er aktiviteten elevene oppgir å ha mest sjelden (Moen et al., 2018, s. 40). Det er et eksempel på hvordan kroppsøvingslærere gjennomfører undervisningen basert på kompetansemål og i denne studien elevens interesser. Kroppsøvingslæreren kan knytte valgte aktiviteter til relativt mange av kompetansemålene i kroppsøving., og i tillegg får kroppsøvingslæreren eleven motivert på bakgrunn av valgene sine om innholdet. Aktivitetene som ble valgt for kroppsøvingsundervisningen trivdes eleven godt med, men det er ikke alle alltid slik.

Å svømme 100 meter er noe alle elever som etter endt 4. trinn skal kunne (Kunnskapsdepartementet, 2019d). I elevintervjuet kom det først frem at eleven ikke kan svømme, etterfulgt av at eleven forteller i intervjuet at hen klarer en lengde og øver på å svømme. Fordi eleven har et mål om å klare to lengder i et basseng. For det første er eleven ikke alene om å ikke ha mestret dette kompetansemålet, fordi Moen et al. (2018, s. 47) viser i sin kartleggingsstudie at over 13% av elevene ikke kunne svømme på magen etter endt 4.

trinn og over 22% av elevene kunne ikke svømme på ryggen. For det andre er det den eneste gangen eleven eksplisitt forteller om at hen har et mål som inngår i kroppsøving. Eleven har en indre motivasjon for svømming siden svømmingen i seg selv er målet til eleven, uten at hen får belønning for å utføre handlingen. (Ryan & Deci, 2000b, s. 70).

Ut ifra resultatene, virker det ikke som at læreren har fått med seg at eleven øver på å svømme, og dermed er dette en aktivitet som læreren ikke vet at eleven har mestring i og en indre motivasjon for. På den ene siden kunne svømming vært en større del av kroppsøvingsundervisningen for å tilrettelegge for at eleven skal kunne erfare mestring og oppleve motivasjon i kroppsøving. På den andre siden kan det hende at mangelen på tilgang på svømmehall er en begrensende rammefaktor i kroppsøvingen, hvis skolen ikke har tilgang på en svømmehall skolen kan disponere (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Svømmingen som eleven utfører, skjer på fritiden og den er autonom. Dette viser at eleven har motivasjon når eleven frivillig svømmer, i tillegg til at eleven selv føler mestring. Dette eksempelet kan vise at eleven får to av tre psykologiske behov i selvbestemmelsesteorien dekket, nemlig behovet for autonomi og behovet for tilhørighet (Ryan & Deci 2017). Eleven mangler behovet for tilhørighet, hen trenger å føle det å være en del av et fellesskap. Uavhengig om en elev har en nedsatt fysisk funksjonsevne eller ikke, har alle elever rett på et trygt og godt skolemiljø.

«Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Som nevnt tidligere kom det frem i elevintervjuet at eleven ikke liker kroppsøving og at hen får fort vondt. Eleven gjentar flere ganger når eleven blir spurt om ulike aktiviteter at «det er ikke gøy». Dette indikerer at eleven ikke trives i faget, i motsetning til majoriteten av norske elever. (Sæle, 2017, s. 27). Kravet om å prestere er stort, grunnen for det er at faget blir praktisert som et idrettsfag. (Sæle, 2017, s. 27). Kravet om prestasjon kan være en faktor til at eleven ikke liker kroppsøving i og med at hen har en nedsatt fysisk funksjonsevne som gjør aktivitetene utfordrende. Det gjør at motivasjonen synker og eleven er ikke like deltakende som hen kunne vært, hvis enten kravet om prestasjon avtar eller at kroppsøving ikke blir praktisert som et idrettsfag. Det gjør at de som driver med idrett på fritiden har stor glede av kroppsøving og de som ikke driver med idrett på fritiden faller utenfor, slik som eleven i dette masterprosjektet. Dette er et eksempel på hvor eleven kan føle at det ikke blir tatt tilstrekkelig hensyn ovenfor hens nedsatte fysiske funksjonsevne.

«Skolene i Norge skal ta hensyn til mangfoldet av elever» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, avsn. 3). Lærer og elev er tydelig uenig om hvor mye hensyn som skal tas. I intervjuet med eleven forklarer eleven at hen har med et brev fra legen angående sin nedsatt fysiske funksjonsevne og tilrettelegging som lærer skal følge. Mange lærere har en positiv innstilling til å tilrettelegge for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne, men det er svært krevende i en travel hverdag (Rugseth, 2015, s. 89). Eleven ser at hen sitter igjen med følelsen av at innholdet i brevet blir fulgt i noen uker, for å så bli glemt. I intervjuet blir ikke dette skrevet fra legen nevnt. En mulig løsning på dette denne uenigheten om hensyn til elevens forutsetninger kan være kommunikasjon. Det er lærerens ansvar å ta hensyn til eleven, men om behovet for en dialog er til stede.

5.4 Hvordan kan casen være overførbar til andre?

Det kan argumenteres for at en casestudie ikke er overførbar (Tjora, 2021, s. 267), men målet med oppgaven er å belyse deltakelsen til elever med nedsatt fysisk funksjonsevne. Derfor vil noen funn bli gjort rede for og sett i lys av hvordan denne studien kan være relevant og overførbar til deg som kroppsøvlingslærer, i møte med elever som har fysiske funksjonsnedsettelse.

Viktigheten av å ha muligheten til å delta har blitt drøftet, men hvordan kan du som lærer legge til rette for at din elev med nedsatt fysisk funksjonsevne kan delta? Valg av innhold i kroppsøvlingsundervisningen basert på elevens forutsetning kan være et godt utgangspunkt (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Eleven i denne studien har en skade i beinet som gjør at hen får smerter av spesielt løping. Det er mulig å legge opp mye av undervisningen uten at undervisningen er dominert av løping. Det er også mulig å sette begrensninger for alle elever i en klasse, for eksempel at alle må gå. Eller om en elev har amputert en hånd, er det mulig å få alle elever til å bruke en arm i aktiviteten «nappe hale». All undervisning kan ikke være basert på en elevs forutsetninger, men dette viser at det er muligheter for å sørge for at eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne stiller mest mulig likt som de andre elevene i noen undervisningstimer i kroppsøving.

Det er sentralt å være selvbevisst på hvordan man forstår og praktiserer prinsippet om tilpasset opplæring. Det er nødvendig å forstå at tilpasset opplæring gjelder for alle skolefag. For elever med nedsatt fysisk funksjonsevne har tilpasset opplæring en ekstra viktig betydning, siden det er flere av elevene med utfordringer som føler på utenforskap (Gjessing, 2020, s. 66). Tilpasset opplæring kan bidra til at elever føler tilhørighet i fellesskapet. Eleven i denne studien oppfatter forskeren at kan føle utenfor siden elevene spiller til dels kun medelevene imellom. Det er et eksempel på hvordan du som kroppsøvingslærer kan påpeke at det er viktig at alle elevene får delta i spillet. Hvis eleven får muligheten til å forsøke å kaste ballen, slik som i kanonball, har dette flere positive sider. Eksempler på dette er at eleven vil få mestringserfaringer, og mestringserfaringene som eleven tilegner seg trenger ikke komme fra en krevende oppgave. Det viktigste er at eleven får til noe i løpet av undervisningen. Dette medfører også at eleven skaper en forventning til seg selv.

At du som lærer har en forventning til eleven er viktig for at eleven skal ha motivasjon (Nordahl & Hansen, 2012, s. 29). Det skal ikke forventes at eleven skal få til alt, men at det er forventninger om at eleven skal få til noe i løpet av kroppsøvingsundervisningen er nødvendig. Det er kun i tilfeller hvor du som kroppsøvingslærer har lagt til rette for at eleven skal kunne mestre en aktivitet eller oppgave. Dette kan sees i lys av hvordan du som lærer ser på eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne og hens utfordring. Du kan utgjøre en stor forskjell for eleven hvis bryr deg og ikke overlater ansvaret for eleven til andre (Rugseth, 2015, s. 80). Kommuniser med eleven om hva hen trenger og hva du kan gjøre for at kroppsøving skal være et fag som skaper bevegelsesglede.

Hvordan motivere en elev som ikke er interessert eller har motivasjon? Dette spørsmålet er det nok mange lærere som stiller seg. Som drøftet i studien har læreren tro på at hen lar eleven styre timene selv, men eleven føler at det ikke stemmer. Hvis du som lærer lar eleven få et rom for å ta pauser grunnet funksjonsnedsettelsene, påse at eleven og du som lærer er på samme side. Oppfatningen til forskeren i denne studien er at det er viktig å høre på hva eleven føler rundt tilretteleggelser i kroppsøving. Spør eleven om hvordan det går når hen tar en pause, og vær interessert. Det kan føre til at eleven føler seg ivaretatt (Ryan & Deci, 2017). Et annet punkt er at eleven burde så langt det er mulig få oppleve autonomi. Forsøk å legge til

rette for at eleven har et ønske om å være med i undervisningen. At eleven vil delta frivillig, og ikke med en ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a).

Idrettsdagen som eleven var en del av, var en positiv opplevelse for eleven basert på resultatene og oppfatningen til forskeren. Læreren var mindre positiv og påpekte det eleven ikke hadde mulighet til å delta på. For andre skoler og kroppsøvlingslærere som har elever med nedsatt fysisk funksjonsevne som skal gjennomføre lignende idrettsdager, er det mulig å planlegge for at elever skal ha muligheten til å sitte igjen med en følelse av å mislykkes. Et enkelt tiltak vil være å fjerne tidskravet på distansen 60 meter. Dette gjør at elever kan delta uten å oppleve at de ikke strekker til ved å ikke klare gull, sølv eller bronse kravene. Det vil ha en effekt på elevens behov for kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Det utelukker muligheten for at eleven ikke føler på at hen ikke mestrer den spesifikke øvelsen.

Kroppsøving er et praktisk og estetisk fag som gjør at elever opplever med kroppen hva det betyr å bli inkludert eller ikke i en aktivitet (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). Det viser nødvendigheten av omtanke til eleven i planleggingsarbeidet. Som kroppsøvlingslærer må du etterstrebe å ta valg som gjør at eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne føler seg inkludert. Dette kan starte med at undervisningen blir lagt opp på en måte som gjør at eleven i første omgang har muligheten til å delta. Et eksempel på dette kan være hvis en elev har en nedsatt fysisk funksjonsevne i form av en amputert arm. Da er det ikke naturlig for eleven å ha mulighet til å delta i kroppsøvlingsundervisningen hvis klassen skal ha klatring. I tillegg til at en elev må ha muligheten til å delta, må læreren se til aktiviteten eller oppgaven ikke er langt over kompetansenivået til eleven. Det er i denne fasen læreren er nødt til å ta hensyn til elevens evner og ferdigheter, uten at det skal gå utover læringssituasjonen for medelevene.

6.0 Avslutning

I denne casestudien har fokuset vært på en case med en elev som har en nedsatt fysisk funksjonsevne. Studien har sett på hvordan eleven deltar, og hva eleven og læreren sier om dette. Problemstillingen for studien er: *«på hvilken måte deltar elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet?»*. Metodene som har blitt benyttet for å belyse problemstillingen er intervju og observasjon gjennom metodetriangulering. Intervjuene besto av et intervju av elev og et intervju av lærer. Observasjonen ble gjennomført i en time i kroppsøvingsundervisningen. Problemstillingen har blitt forankret i opplæringslova og læreplaner. Dette har blitt drøftet i lys av den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2015) og selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017).

Et av funnene i studien viser til at det kan utfordrende å tilpasse kroppsøvingsfaget til elever som har en nedsatt fysisk funksjonsevne. Eleven i studien er et eksempel på hvordan elever har ulike fysiske forutsetninger i møte med kroppsøvingsfaget. Dette kan være med på å gjøre at eleven får utfordring med å få de gode opplevelsene i faget, ved å mangle mestringserfaringer, som igjen kan føre til svekket motivasjon. Mangel på motivasjon kan være en faktor som gjør at eleven kanskje ikke når et av hovedformålene med kroppsøving, nærmere bestemt at kroppsøving skal føre til livslang bevegelsesglede.

Et annet funn i studien viser til at læreplanen og kompetansemål kan være en faktor som påvirker elevens deltakelse, mestring og motivasjon. Elevens motivasjon og mestring ble belyst gjennom Ryan og Deci (1985; 2000a; 2000b; 2017) sine teorier om motivasjon og selvbestemmelse. Det er noen krav og mål som eleven skal strekke seg mot, men gapet mellom elevenes forutsetninger kan bli for stort, når en elev med nedsatt fysisk funksjonsevne deltar i ordinær kroppsøvingsundervisning. Dette kan påvirke eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne sin mulighet for å kunne delta i noen temaer i kroppsøving. I tillegg til at kompetansemålene i seg selv kan være en rammefaktor for deltakelse, kan lærerens valg under planlegging av undervisningen være en faktor som enten bidrar til deltakelse eller fratser eleven mulighet til å delta. Med dette menes innholdet i kroppsøvingsundervisningen og nivået som undervisning blir planlagt etter. Kroppsøvingsundervisningen blir tilrettelagt de som er best og utenforskap er noe elever med nedsatt fysisk funksjonsevne føler på.

6.1 Veien videre

Videre kvalitativ forskning om elever med nedsatt fysisk funksjonsevne og tilrettelegging av undervisning er fordelaktig for at formålet med kroppsøving skal oppnås for alle elever, og ikke kun de beste elevene. Forskning på elevgruppen som har en nedsatt fysisk funksjonsevne sett i undervisning hvor alternative bevegelsesformer er fokuset vil kunne gi andre resultater for elevgruppen.

Da masterprosjektet ble gjennomført hadde LK20 vært den formelle læreplanen i relativ kort tid. Det medfører at undervisningspraksisen kanskje henger litt igjen fra den tidligere læreplanen. Derfor ville det vært spennende å forske på elevene med nedsatt fysisk funksjonsevne sett i lys av undervisningspraksis som er mindre idrettsrettet, gjerne da både kvalitativ og kvantitativ.

Det er i denne studien sett på en case, hvor det er funnet noen trekk om eleven med nedsatt fysisk funksjonsevne sin deltakelse, men det forskningsfeltet er ikke utbredt i god nok grad. Videre hadde vært interessant om andre hadde forsket på feltet for å kunne se likheter og ulikheter med denne casestudien.

7.0 Referanser

- Aasland, M. J. & Aasland, O. (2018, 09. august). *Svømmeopplæring i skolen er ikke i tråd med formålet med kroppsøving*. Forskning.no.
<https://forskning.no/pedagogiske-fag-kronikk-barn-og-ungdom/svømmeopplaeringen-i-skolen-er-ikke-i-trad-med-formalet-med-kroppsovingsfaget/1217417>
- Amundsen, M-L. & Møller, G. H. (2012). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning, årgang (25)*, 1-14.
<https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/doi/epdf/10.18261/tfv.25.4.6>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). *Acta Didactica Norden, 14(1)*, 19 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: - tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Akademisk.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk (3. utg.)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3(2)*, 77-101.
<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M. & Mathé, N. E. H. (2021). Mixed methods som forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 47-70). Universitetsforlaget.
- Bø, O. (1995). *FOU-metodikk*. Tano Aschehoug.

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, C. P., Bjørnestad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- Dam, J & Soulié, T (2006). *Inklusjon & idrætsundervisning: En undersøgelse af elever med funktionsnesættelsers deltakelse i den danske folkeskolen*. Handikapidrættens Vidscenter.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2015). Når intensjon møter virkelighet: lærers erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre skole*, 15(1), 16-22.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US : Imprint: Springer.
- Digranes, A. J. (2017). «Det er gøy å løpe med venner»: barn med utviklingshemninger og deres erfaringer med kroppsøving og organisert aktivitet på fritiden: en kvalitativ, fenomenologisk studie [Masteroppgave]. Norges idrettshøgskole.
- Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk*, 77(7), 4-17.
- Eriksen, E. M. (2013) Har enhetsskolen mislykkes?. *Spesialpedagogikk*, 78(8), 24-31.
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-95). Cappelen Damm Akademisk.

- Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90.
<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Frederiksen, M. (2013). Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design?. *Metode & Forskningsdesign*, 1(1), 17-40.
- Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77-81.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_4
- Gjerset, A., Holmstad, P., Raastad, T., Haugen, K. & Giske, R. (2012). *Treningslære* (4. utg.). Gyldendal Undervisning.
- Gjessing, B. (2020). Relasjoner. I T. Bergkvist, B. Gjessing, A. M. Kissow & A. Midtsundstad (Red.), *Barn og unge med funksjonsnedsettelse: aktivitet og deltakelse i felleskap* (s. 61-76). Fagbokforlaget.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- Grue, L. (1998). *Motstand og mestring. Om funksjonshemning og livsvilkår* (NOVA rapport 1/01). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/3523>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Haga, M. & Sigmundsson, H. (2006). Fysisk aktivitet i skolen: betydningen av fysisk aktivitet for utvikling av fysisk form og motoriske ferdigheter. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 13-21). Universitetsforlaget.

- Hancock, D. R. & Algonzzine, R. (2017). *Doing case study research : a practical guide for beginning researchers* (3.utg.). Teachers College Press.
- Haug, P. (2004). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle?. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86-94 <https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2003-02-04>
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (utg. 3). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, S. E. (2018, 20. desember). *Ny læreplan: - vi vil ha en tydelig retning på det vi skal gjøre i klasserommet*. *Forskning.no*.
<https://www.forskning.no/skole-og-utdanning/ny-laereplan--vi-vil-ha-en-tydelig-retning-pa-det-vi-skal-gjore-i-klasserommet/1272176>
- Jensen, E. S. (2011). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»: – hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 76(7), 41-52.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Menneskeverdet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring>

Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Kunnskapsdepartementet. (2017f). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05): Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05): Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05): Kompetansemål og vurdering (7. trinn)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05): Kompetansemål og vurdering (4. trinn)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv183?lang=nob>

Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode – barn/unge som informanter. I E. Arntzen & J Tolsby (Red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 66-80). Høgskolen i Akershus.

Loftesnes, J. M., J. R. Sanderud & Vikene, O. L. (2016). ETA som didaktisk modell i kroppsøving. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 197-222). Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

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)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nordahl, T. & Hansen, O. (Red.). (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal Akademisk.

- NOU 2005:8. (2005). *Likeverd og tilgjengelighet*. Justis- og politidepartementet.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metode* (s. 90-105). Cappelen Akademisk Forlag.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Gyldendal Akademisk.
- Olsen, F. (2016, 20. desember). *Tilpasset opplæring er svaret, men på hva?*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-pedagogikk-spesialundervisning/tilpasset-opplaering-er-svaret-men-pa-hva/144101>
- Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *JOURNAL OF APPLIED SPORT PSYCHOLOGY*, 16(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/10413200490437660>
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139-168). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvingsfag - mangfoldige kroppar. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-95). Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1). 54-67. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Sikt. Hentet 23. november 2023 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skaalvik, E. M. & Fossen, I. (1995). *Tilpasset og differensiering: Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Tapir Forlag.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: design og metode* (s. 52-65). Cappelen Akademisk Forlag.
- Strandheim, K. (2013). «Jeg kan følge med og kanskje lære med det»: -En kvalitativ studie med fokus på opplevelser av deltakelse og mestring i faget kroppsøving hos barn med funksjonsnedsettelse [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Strandkleiv, O. I & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!*. Elevsiden DA.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Sæle, O. R. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Fagbokforlaget.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Torrance, H. (2012). Triangulation, Respondent Validation, and Democratic Participation in Mixed Methods Research. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 111-123.
<https://doi.org/10.1177/1558689812437185>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Vinje, E. E., Aaring, V. V & Skrede, J (2021). Hvordan forstå kroppsøving – når faget oppfattes så ulikt. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15-37). Cappelen Damm Akademisk
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2019). Hvem kan og bør bli kroppsøvlingslærere i Norge?: Ti lærerutdannere beskriver hindringer og muligheter for personer med fysiske funksjonsnedsettelse. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer* (s. 154-173). Cappelen Damm Akademisk.
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. S. & Seippel, Ø. N. (2018). “*Inclusion is a nice word but...* ”: *Physical education as experienced by children with disabilities and their parents*. Manuscript submitted for publication.
- Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education: Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- World Health Organization. (2023). *Disability*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veien til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1, Vurdering fra Sikt: Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

21.06.2023

Referansenummer

156248

Vurderingstype

Standard

Dato

21.06.2023

Tittel

Forskning om deltagelse av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne på mellomtrinnet i barneskolen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Jon Einar Bergsland

Student

Teodor Solberg Andreassen

Prosjektperiode

17.04.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

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

SAMTYKKE: ALMINNELIGE

Utvalg 1 og utvalg 4: Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

SAMTYKKE: ALMINNELIGE + SÆRLIGE

Utvalg 2 og utvalg 3: Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

IKKE BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler særlige kategorier personopplysninger om sårbare registrerte. Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA).

Personverntjenester mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA. Dette fordi:

- Alle forskningsdeltakerne får informasjon
- Alle forskningsdeltakerne samtykker
- Rekrutteringen sikrer reell frivillighet
- Det behandles få opplysninger
- Få personer har tilgang
- Personopplysninger oppbevares atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)
- Varigheten av behandlingen er kort

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer:

Vil du delta i forskningsprosjektet

Deltagelse av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet på barneskolen?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Utvikle kunnskap om hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne deltar i kroppsøvingundervisningen på mellomtrinnet.
- Dette er en mastergradsoppgave som jeg skriver fordi jeg er en grunnskolelærer 1-7 student ved Universitetet i Sørøst-Norge

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- dere er en barneskole som kanskje har elever med nedsatt fysisk funksjonsevne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Beskriv:

- Jeg skal bruke intervju, av lærer og elev samt observere en kroppsøvingstime.
- Intervjuet tar omtrent en time og observasjonen varer en undervisningstime.
- Personopplysninger som skal samles inn: Navn og kontaktopplysninger, bakgrunnsopplysninger.
- Opplysningene registreres elektronisk med lydopptak (intervju) og notater (observasjon).
- Foreldre kan be om å få se intervjuguide og observasjonsskjema på forhånd.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>.

Med vennlig hilsen

prosjektansvarlig
Jon Einar Bergsland

student
Teodor Solberg Andreasse

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er jeg, Teodor Solberg Andreassen og min veileder Jon Einar Bergsland som har tilgang på personopplysningene.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven. Personopplysningene som vil bli publisert er alder, yrke, erfaring.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.06.2024.

Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig: Jon Einar Bergsland, telefon: 35575313, e-post: Jon.E.Bergsland@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *deltagelse av elver med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

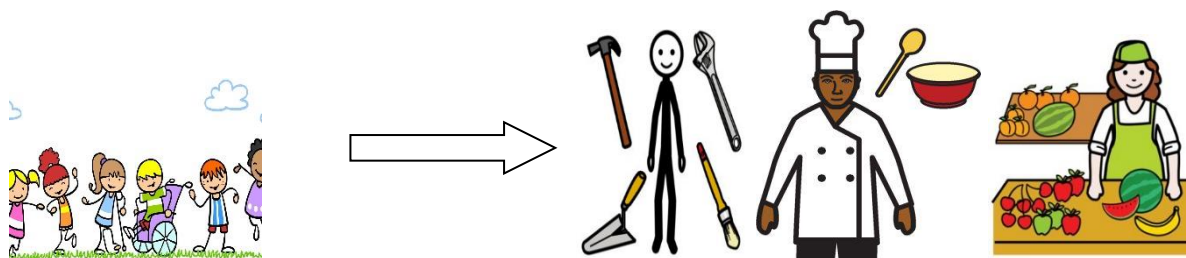
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3, Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elev:

Vil du delta i forskningsprosjektet

Deltagelse av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet på barneskolen?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne deltar i kroppsøving på mellomtrinnet.



Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne deltar i kroppsøving på mellomtrinnet.

Vi har lyst å snakke med deg som går på mellomtrinnet. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

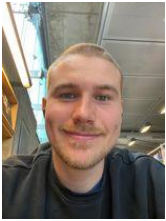
1. *Hva liker du med kroppsøving?*

2. Hva liker du ikke med kroppsøving?

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Teodor Solberg Andreassen, jeg er student og er snart en lærer.



Dette er et bilde av meg.

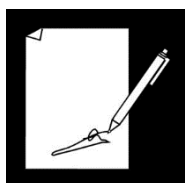
Siden jeg er student, har jeg en som hjelper meg med oppgaven. Han er veilederen min og heter Jon Einar Bergsland, han jobber ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du er en elev på mellomtrinnet med en nedsatt fysisk funksjonsevne.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du/foresatte skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

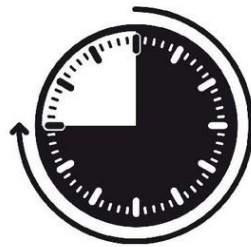
Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg være til stede under en time hvor dere har kroppsøving for å se på hva dere gjør, i tillegg vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hvordan kroppsøvingstimene er for deg.



Jeg, Teodor vil være med under intervjuet, og jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



Hvis du synes det er greit, vil vi også samle inn din form for fysisk funksjonsnedsettelse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for deg eller skolen din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan du deltar i kroppsøving.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare Teodor og Jon Einar som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 01.06.2024.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine/dine foreldres rettigheter

Dere har rett til å se hvilken informasjon som vi samler inn om deg. Dere kan også be om at informasjonen slettes, slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan dere si ifra og be forskeren rette opp i det. Dere kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med Jon Einar Bergsland, telefon: 35575313.

Du kan også spørre personvernombudet vårt, Paal Are Solberg, epost: personvernombud@usn.no

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Teodor Solberg Andreassen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *deltagelse av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne i kroppsøving på mellomtrinnet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker på vegne at barnet mitt:

- Til å delta i intervju
- Til å delta i observasjon

Jeg samtykker til at barnet mitt sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Navn på prosjektdeltaker i blokkbokstaver)

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 4, Observasjonsskjema:

Når?	Hvem er involvert?	Situasjon:

Vedlegg 5, Intervjuguide elev:

Intervjuguide elev

1. Hva liker du med kroppsøving?
 - Hvorfor?
2. Hva liker du ikke med kroppsøving?
 - Hvorfor?
3. Er du med på alt i kroppsøvingstimene?
 - Hva er du eventuelt ikke med på?
 - Er det noe du kunne tenkt deg å være med på, men som er utfordrende tilknyttet utfordringen?
 - Noen andre måter utfordringen påvirker deg i kroppsøving?
 - Er det noen tiltak som blir gjort som gjør at du kan delta i kroppsøvingen?
4. Er det noe du ønsker å gjøre mer av?
 - Hva?
 - Hvorfor?
5. Hva synes du er utfordrende i kroppsøving?
 - Hvorfor?
6. Tenker du noe over at du har en utfordring som ikke alle har i kroppsøving?

Vedlegg 6, Intervjuguide lærer:

Intervjuguide lærer

1. Hvordan planlegger du for at eleven skal være deltakende i kroppsøving?
 - Tilpasset opplæring?
 - Omgivelser?
2. Eleven har noen utfordringer som ikke de andre har påvirker dette planleggingsarbeidet?
 - Vurdering om IOP?
3. Er det mange kompetansemål du har hatt utfordringer med å undervise med eleven deltakende?
 - Hvorfor er det utfordrende?
3. Kan du beskrive utfordringer som er knyttet til nedsatt fysisk funksjonsevne og deltagelse i kroppsøving?
 - Læreplanen?
 - Skolens område?
 - Økonomi?
 - Har skoleledelsen ansvar?
4. Kan du se at utfordringene til eleven påvirker bevegelsesgleden?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
5. Hvordan er samarbeidet med eleven og andre elever i kroppsøvingsundervisningen når de ikke har lik forutsetning?
 - Ulikt fra andre elever som samarbeider?
6. Hvilke tiltak tenker du kan settes inn for å jevne ut forutsetningene til elevene i skolen?