

Christoffer Vikan Skjevik

«Hvordan vi jobber med fag skal ikke være personavhengig, det skal være systemavhengig»

En kvalitativ studie av hvordan to lærere organiserer kroppsøvingundervisning for elever ved en spesialavdeling.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2020

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å rette søkelyset mot hvilket tilbud elever ved spesialavdelinger får i kroppsøving. Til tross for et ideal i norsk skole om at alle elever skal inkluderes i den ordinære skolen, er det flere som får segregert opplæring i dagens skole enn det var i 1992 ved avskaffelsen av de statlige spesialskolene. En del av disse elevene får opplæring ved såkalte spesialavdelinger. Spørsmålet jeg stiller i denne oppgaven er: «Hvordan organiserer lærere kroppsøvingsundervisning for elever ved spesialavdelinger?»

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg benyttet meg av kvalitativ metode hvor jeg har intervjuet to lærere fra hver sin skole og spesialavdeling. Vitenskapsteoretisk plasserer oppgaven seg innen en hermeneutisk forståelsesramme. For å få fatt i hvordan lærere organiserer undervisningen benytter jeg meg av den didaktiske relasjonsmodellen som et analyseverktøy. Jeg benytter også Arnolds dimensjoner om læring I, OM og GJENNOM bevegelse for å belyse hvilke deler av undervisningen lærerne vektlegger.

Intervjumaterialet mitt presenterer jeg ved sitater fra deltakerne i studien. Disse sitatene kategoriseres etter kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen for å gi et oversiktlig bilde av lærernes organisering av undervisningen. I tilknytning til de presenterte sitatene presenterer jeg min egen tolkning av materialet. Jeg ser så materialet i lys av Arnolds dimensjoner og i sammenheng med tidligere forskning.

Funnene i denne studien tyder på at spesiallærerne vektlegger instrumentelle mål i organiseringen av undervisningen. Dette preger vurderingsarbeidet og innholdet i opplæringen. Spesiallærerne gir uttrykk for en kategorisk forståelse for vansker og arbeider innenfor vide rammer som gjør at organiseringen av undervisningen blir svært avhengig av den enkelte læreren. I denne sammenhengen avdekker studien at det ligger et uutnyttet potensial i økt samarbeid mellom kroppsøvingslæreren i den ordinære undervisningen og spesiallærerne.

Nøkkelord: Spesialundervisning, organisering, tilrettelegging, kroppsøving, samarbeid

Innhold

Sammendrag	3
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Problemstilling	8
1.2 Begrepsavklaring og rammeverk	9
1.3 Den didaktiske relasjonsmodellen	10
1.3.1 Lærer- og elevforutsetninger	10
1.3.2 Mål.....	11
1.3.3 Arbeidsmåter	11
1.3.4 Rammefaktorer	11
1.3.5 Vurdering.....	11
1.3.6 Innhold.....	12
1.4 Samarbeid.....	12
1.5 Tidligere forskning	12
1.5.1 Lærer- og elevforutsetninger	14
1.5.2 Mål.....	14
1.5.3 Arbeidsmåter	15
1.5.4 Rammefaktorer	15
1.5.5 Vurdering.....	16
1.5.6 Innhold.....	16
1.6 Ytterligere om vurdering	17
2. Teori	19
2.1 Tilpasset opplæring.....	19
2.2 Spesialundervisning	20
2.2.1 Likeverdsprinsippet	21
2.2.2 ADL	21
2.3 Ulike perspektiver på spesialundervisning	22
2.3.1 Det kategoriske perspektivet.....	22
2.3.2 Det relasjonelle perspektivet.....	22
2.4 Fremveksten av spesialundervisning.....	23
2.5 Hva nå?	25
2.6 Hvilken elevgruppe er det snakk om i denne oppgaven?	28
2.7 Individuell opplæringsplan (IOP)	28
2.8 Plassering.....	30
2.9 Hvem gir spesialundervisning?.....	31

2.10	Fagets hva: Læring I, OM og GJENNOM bevegelse	32
2.10.1	Læring I bevegelse.....	33
2.10.2	Læring OM bevegelse.....	33
2.10.3	Læring GJENNOM bevegelse.....	34
3.	Metode.....	35
3.1.1	Valg av metode.....	35
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervju	35
3.2	Vitenskapsteoretisk bakgrunn.....	35
3.2.1	Min forforståelse.....	36
3.3	Utvalg.....	36
3.4	Intervjuguide og prøveintervju	37
3.5	Gjennomføring av intervju	38
3.5.1	Oppfølgingsintervju.....	39
3.6	Transkripsjon.....	40
3.7	Analysestrategi.....	41
3.8	Validitet.....	42
3.9	Reliabilitet.....	42
3.10	Generaliserbarhet	43
3.11	Etikk.....	43
3.11.1	Forskningens tema.....	44
3.11.2	NSD	44
3.11.3	Informert samtykke.....	45
3.11.4	Konfidensialitet	45
4.	Funn	47
4.1	Lærer- og elevforutsetninger	48
4.1.1	I et teoretisk perspektiv:.....	52
4.2	Mål	53
4.2.1	I et teoretisk perspektiv:.....	55
4.3	Arbeidsmåter.....	56
4.3.1	I et teoretisk perspektiv:.....	60
4.4	Rammefaktorer.....	62
	Arbeidet med IOP	62
	Assistenter og lærere.....	65
	Handlingsrom.....	68
4.4.1	I et teoretisk perspektiv:.....	70
4.5	Vurdering	72
4.5.1	I et teoretisk perspektiv:.....	75
4.6	Innhold.....	75

4.6.1	I et teoretisk perspektiv:.....	78
5.	Avsluttende diskusjon	80
5.1	Veien videre	82
	Litteraturliste	84
	Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskjema	96
	Vedlegg 2: Intervjuguide	99
	Vedlegg 3: Godkjenning NSD.....	101

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har lært meg mye. Ikke bare har jeg tilegnet meg kunnskap om oppgavens tematikk, jeg har også lært utrolig mye om meg selv. Det har til tider vært en strevsom prosess, men nå er jeg her. Nå er oppgaven ferdig.

I forbindelse med dette prosjektet fortjener lærerne som sa seg villig til å delta i prosjektet en stor takk. Jeg er beæret over å ha fått lov til å få innblikk i deres undervisning og har lært mye av dere begge to. Uten deres deltakelse hadde ikke dette prosjektet blitt noe av. Takk for at dere stilte opp.

En stor takk fortjener også min veileder Kristin Vindhol Evensen. Tusen takk for at du har vært så tålmodig og gitt meg rom til selv å finne tilbake til drivkraften i arbeidet i perioder hvor denne har manglet. Takk for gode samtaler og råd. Din støtte har vært helt uvurderlig.

Innleveringen av denne masteroppgaven markerer at fem års skolegang ved Norges idrettshøgskole er over. I denne sammenhengen vil jeg rette en takk til medstudenter og lærere som har bidratt til at jeg har tilegnet meg ny kunnskap, nye erfaringer og fått minner for livet. Uten dere hadde ikke studietiden vært den samme.

Sitater synes å være noe som jevnlig inkluderes i forordet til en masteroppgave. I denne forbindelse har jeg valgt å inkludere et sitat av en av mine helter:

«Han kom, ble svett, og dett var dett»

- Marve Fleksnes

Oslo, november 2020

Christoffer Vikan Skjevik

1. Innledning

I 1992 bestemmes det at de statlige spesialskolene i Norge skal nedlegges (Sorkmo, 2011). Dette skjer på bakgrunn av en fremvoksende ideologi om at inkludering skal være et rådende ideal i den norske skolen. Elever skal ikke lenger deles etter evner eller forutsetninger, men i størst mulig grad være deltakere i den ordinære skolen.

Det er i så måte et paradoks at antall elever som mottar segregert spesialundervisning i dag er høyere enn i 1992 (Jelstad & Holterman, 2012). «I 20 år har norske politikere fødd illusjonen om at spesialskoler var noe man kvittet seg med i en stor reform i 1992, og at vi nå har en inkluderende skole. Utdannings oversikt viser noe annet» (Jelstad & Holterman, 2012, avsn 9). Det går frem av Jelstad & Holterman (2012) sin artikkel at det til tross for idealet om en inkluderende skole fortsatt er mange elever som får opplæring i segregerte tilbud. I denne sammenhengen vises det til at det finnes lite kunnskap om hvilken kvalitet disse tilbudene har.

Da kroppsøvningsfaget har som mål å bidra til livslang bevegelsesglede og opplevelser av mestring ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a), fordrer dette at lærerne som har ansvaret for undervisningen har kompetanse til å tilrettelegge opplæringen. Forskning på kroppsøvningslæreres kompetanse til å tilrettelegge undervisningen for elever med særskilte behov peker dog mot at kroppsøvningslærere knytter utfordringer til å inkludere denne elevgruppen i den ordinære undervisningen (Smith & Green, 2004; Coates, 2012; Vickerman & Coates, 2009; Morley et al., 2005; Crawford, 2011; Meegan & MacPhail, 2006; Morrison & Gleddie, 2019; Rekaa et al., 2019; Maher & Fitzgerald, 2019; Maher, 2010; Svendby, 2013). Det vil dermed være knyttet spørsmål til hvilket tilbud elever som får segregert undervisning ved en spesialavdeling egentlig får i kroppsøving.

1.1 *Problemstilling*

Basert på egne erfaringer som tidligere lærer ved en spesialavdeling retter jeg meg mot organiseringen av undervisningen i denne oppgaven. Jeg har formulert følgende problemstilling:

«Hvordan organiserer lærere kroppsøving for elever ved spesialavdelinger?»

1.2 Begrepsavklaring og rammeverk

Når jeg i denne oppgaven stiller spørsmål til hvordan lærere organiserer kroppsøvningsundervisning for elever ved spesialavdelinger, synes det hensiktsmessig å avklare hva som egentlig menes med «organisere» i denne sammenhengen.

Organisering av undervisning kan vise til ulike deler av lærergjeringen, avhengig av hvilke deler av begrepet man legger vekt på. Store Norske Leksikon forklarer begrepet slik: «Organisere betyr å ordne, innrette noe hensiktsmessig, få forskjellige deler eller individer til å virke som en helhet, tilrettelegge og koordinere, sette i system» (SNL, 2020, avsn 1). På samme måte skriver Imsen (2016) at organisere handler om «å lede, fordele og systematisere- å skape orden ut av kaos» (s. 391). I en utdanningskontekst peker Imsen (2016) på at organisering av undervisning knytter seg til tre forskjellige områder. For det første pekes det på at lærestoffet må organiseres. Dette handler om at lærestoffet skal ordnes i emner eller i fag. Rekkefølgen vil også ha betydning slik at det ikke er tilfeldig hva som kommer først og hva som kommer sist. For det andre må læringen organiseres. Organisering av læring knytter seg til hvordan læreren legger aktiviteter til rette for elevene slik at de vet hva de skal gjøre på en måte som gjør at undervisningen forløper godt og uten unødvendige avbrekk. For det tredje handler organisering om hvordan læreren deler inn elevene i grupper (s. 391). På denne måten henviser «organisere» i denne oppgaven til hvilke valg og hvilken praksis lærerne utøver som ansvarlige for kroppsøvningsundervisning for elever ved spesialavdelinger. Planlegging, gjennomføring og inndeling synes å være dekkende begreper i denne sammenhengen. Hvordan lærere ved spesialavdelinger organiserer kroppsøvningsfaget for sine elever er særlig interessant sett i lys av opplæringsloven (1998, §5-5) som stadfester at: «Reglane om innhaldet i opplæringa i denne lova og i forskrifter etter denne lova gjeld for spesialundervisning så langt dei passar». En slik formulering synes å gi spesiallærere en større grad av handlingsfrihet enn lærere i ordinære klasser, noe som medfører økte krav til organisering av undervisningen (Imsen, 2016).

I relasjon til Imsen (2016) sin definisjon av å organisere undervisning er begrepet didaktikk relevant. Hiim & Hippe (1993) definerer didaktikk som: «Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (s. 14). På denne måten tar en vid forståelse av didaktikkbegrepet for seg undervisningens hva, hvordan og hvorfor (Imsen, 2016). I denne sammenhengen har Bjørndal & Lieberg (1978) utviklet en modell som viser sammenhengen mellom sentrale faktorer som

innvirker på planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisning. Jeg vil i det følgende presentere leseren for den didaktiske relasjonsmodellen og hvordan denne kan relateres til lærerens organisering av undervisningen.

1.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen tar utgangspunkt i de viktigste faktorene i undervisningssammenheng (Bjørndal & Lieberg, 1978). Modellen illustrerer at disse faktorene er avhengig av hverandre og påvirker hverandre. Hiim & Hippe (1993) viser til at den didaktiske relasjonsmodellen kan virke som en referanseramme for planlegging, gjennomføring og beskrivelse av undervisningsopplegg. På denne måten ser vi hvordan den didaktiske relasjonsmodellen og Imsen (2016) sin definisjon av organisering henger sammen.

Det finnes ulike versjoner av modellen. For denne oppgavens formål tar jeg utgangspunkt i Skaalvik & Skaalvik (2018) sin tilpassede versjon av Hiim & Hippe (1993) sin modell. Skaalvik & Skaalvik (2018) sin gjennomgang av de ulike kategoriene er derimot noe mer vidtfavnende enn det Hiim & Hippe (1989) sin gjennomgang er. I redegjørelsen av de ulike kategoriene tar jeg derfor primært utgangspunkt i Hiim & Hippe (1989, s. 10-13) sin gjennomgang av de ulike kategoriene.

1.3.1 Lærer- og elevforutsetninger

Kategorien tar for seg hvem det er som mottar og hvem det er som gir undervisning. Kategorien fordrer en kartlegging av de ulike ressursene elevene og lærerne besitter. Sentrale spørsmål innenfor denne kategorien er: Hvilke forutsetninger har elevene som mottar undervisning? Er det noen spesielle behov læreren må ta hensyn til i undervisningen? Har elevene noen spesielle ressurser som en kan spille på i undervisningen? Hvilke forutsetninger har læreren for å imøtekomme elevenes behov? Hvilken utdanningsbakgrunn har læreren? Hvilke kunnskaper har eleven fra før? (Hiim & Hippe, 1989) I teoridelen av dette kapitlet vil dette presenteres generelt i form av hva litteratur på området sier om hvilke elever og hvilke lærere som henholdsvis gir og mottar spesialundervisning. I presentasjonen av resultatene vil særlig lærernes utdanningsbakgrunn og forutsetninger presenteres mer inngående. Elevenes forutsetninger vil beskrives mer generelt i tilknytning til de ulike undervisningssituasjonene.

1.3.2 Mål

Denne kategorien handler om hva det er som skal læres i den aktuelle undervisningen. Hvilke kunnskaper er det elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning? Både langsiktige mål, og mer kortsiktige mål tilhører kategorien (Hiim & Hippe, 1989). Hvilken målorientering lærerne legger vekt på i disse gir innsikt i hvilke deler av undervisningen lærerne vektlegger. Målorienteringen som kommer til syne gjennom lærernes uttalelser vil bli drøftet opp mot Arnolds (1988) begrep om læring I, OM og GJENNOM bevegelse. Disse begrepene vil bli presentert i avslutningen av teorikapitlet.

1.3.3 Arbeidsmåter

Denne kategorien omhandler hvordan læreren legger opp til at elevene skal tilegne seg lærestoffet. Hvordan tilrettelegger læreren undervisningen? Skal elevene samarbeide? Skal elevene arbeide individuelt? Blir elevene inndelt i grupper? Hvilke strategier bruker læreren for å motivere og aktivisere elevene? (Hiim & Hippe, 1989) Innenfor denne kategorien vil lærerens valg med tanke på tilpasning av undervisningen for å imøtekomme elevenes behov for tilrettelegging stå sentralt.

1.3.4 Rammefaktorer

Denne kategorien omhandler forhold som enten begrenser eller muliggjør læring. Innenfor denne kategorien tilhører for eksempel tilgjengelig tid, personalressurser, tilgang på læringsmateriell og læringsarenaenes utforming (Hiim & Hippe, 1989). Rammefaktorer vil eksempelvis omhandle assistenter i denne oppgaven og i hvilken grad lærerne opplever at assistentene gir støtte i undervisningen. Graden av struktur og handlingsfrihet vil også inngå i denne kategorien. Sentrale styringsdokumenter som opplæringsloven (1998) og læreplanen i kroppsøving (2015) inngår som rammefaktorer. I tillegg vil den sakkyndige vurderingen utgjøre en viktig rammefaktor sammen med utarbeidelsen av elevenes IOP.

1.3.5 Vurdering

Vurdering handler om å foreta en evaluering av undervisningsprosessen sett opp imot elevenes mål og læring. I denne prosessen må det foretas en vurdering av opplæringsens vanskelighetsgrad og hvorvidt elevene har læringsutbytte av den undervisningen som gis (Hiim & Hippe, 1989). Sentrale spørsmål innenfor denne kategorien er: Lærte elevene det de skulle lære? Hva kan gjøre undervisningen bedre? I tillegg til å være en vurdering av de valgene læreren har tatt i arbeidet med undervisningsprosessen har

vurdering et formål om å fremme elevenes læring, motivasjon og mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211). Det vil bli ytterligere redegjort for vurdering i teorikapittelet.

1.3.6 Innhold

Innhold er tett knyttet til målkategorien da innholdet i undervisningen knyttes til hva som skal læres bort (Hiim & Hippe, 1989). Hvilket innhold som velges og hvorfor dette velges er sentralt her. Innhold er i så måte en mer praksisnær kategori enn det mål er. I denne oppgaven vil innhold vise til hvilket fagstoff lærerne underviser til elevene.

1.4 Samarbeid

I sin presentasjon av den didaktiske relasjonsmodellen presiserer Bjørndal & Lieberg (1978) at samarbeid står sentralt i arbeidet med planlegging, evaluering og gjennomføring av undervisning. Det vises til at lærere inngår i et profesjonsfelleskap i skolen og at planlegging og gjennomføring av undervisning må sees fra flere pedagogiske og faglige synsvinkler. Bjørndal & Lieberg (1978) viser til at det vil være krevende for en lærer å ha oversikt over alle faktorene som virker inn i et undervisningsforløp (s. 140). Samarbeid med kollegaer ansees derfor som nødvendig for å styrke undervisningen.

Den didaktiske relasjonsmodellen legger grunnlaget for den inkluderte teori, samt analysen av det utviklede datamaterialet i oppgaven.

1.5 Tidligere forskning

For å finne frem til relevant litteratur for dette prosjektet har jeg benyttet meg av systematisk søking samt kjedesøk (Rienecker & Jørgensen, 2013).

I dette arbeidet har jeg benyttet meg av databasene ORIA og ERIC. For å finne relevant litteratur har jeg benyttet meg av søkeordene:

- SEN
- Special education
- Self-contained classes
- Physical education
- PE
- Disability

De ovenstående søkeordene er også blitt brukt på norsk. Jeg velger allikevel å presentere de engelske versjonene her, da mesteparten av litteraturen som er inkludert i dette forskningsprosjektet er engelskspråklig. De nevnte søkeordene er blitt brukt hver for seg og i kombinasjon.

Inklusjonskriteriene har vært at studiene skal ha vært fagfellevurdert og relevante for oppgavens problemstilling. Kjedesøk er blitt gjort ved at jeg har fulgt kilder av interesse for oppgavens problemstilling i litteraturen som har kommet frem ved det systematiske søket.

Det er grunn til å påpeke at det er identifisert få studier som omtaler kroppsøving i relasjon til elever som tilhører spesialavdelinger eller spesialskoler. Læreres erfaringer fra den ordinære undervisningen utgjør derfor hovedbestanddelen av de inkluderte studiene. Da assistenter utgjør en sentral yrkesgruppe innen spesialundervisning er også assistenters erfaringer omtalt i litteraturgjennomgangen.

I det påfølgende presenteres forskning på læreres og assistenters tilrettelegging av kroppsøvingsfaget for elever med spesielle behov. Denne forskningen stammer i hovedsak fra ordinærundervisning (Smith & Green, 2004; Morley et al., 2005; Meegan & MacPhail, 2006; Vickerman & Coates, 2009; Maher, 2010; Haycock & Smith, 2010; Haycock & Smith, 2011a; Haycock & Smith, 2011b; Vickerman 2012; Vickerman & Blundell, 2012; Coates, 2012; Svendby, 2013; Maher, 2017; Rekaa et al., 2019). Da det ikke er gitt at elever som tilhører spesialavdelinger har segregert undervisning i kroppsøvingsfaget er kvaliteten på den ordinære undervisningen et interessant felt. Dette må også sees i sammenheng med at det er blitt identifisert få studier i en spesialundervisningskontekst. Tre av de inkluderte studiene stammer derimot fra spesialskoler (Maher & Fitzgerald, 2019; Maher & Fitzgerald, 2020; Maher et al., 2020). Det er i denne sammenheng grunn til å understreke at to av de nevnte studiene av Maher & Fitzgerald (2020) og Maher et al. (2020) er i forbindelse med såkalte SILC's (Specialist Inclusive Learning Centers). Dette er spesialskoler som er i tilknytning til ordinærskolen, og synes derfor å minne om spesialavdelinger slik vi har i norsk kontekst. Crawford (2011) sin studie samt Morrison & Gleddie (2019) sin studie undersøker både ordinærskolen og spesialskoler opp mot tilrettelegging i kroppsøvingsfaget for elever med spesielle behov. For å knytte forskningen tett opp til problemstillingen i denne oppgaven velger jeg her å inndele lærernes ulike erfaringer og

holdninger til å undervise elever med spesielle behov til kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen.

1.5.1 Lærer- og elevforutsetninger

I forskning pekes det på at manglende kompetanse til å tilrettelegge kroppsøvfingsfaget for elever med spesielle behov er en begrensende faktor for lærernes evne til å imøtekomme elevenes behov for tilrettelegging (Smith & Green, 2004; Coates, 2012; Vickerman & Coates, 2009; Morley et al., 2005; Crawford, 2011; Meegan & MacPhail, 2006; Morrison & Gleddie, 2019; Rekaa et al., 2019; Maher & Fitzgerald, 2019; Maher, 2010). I denne sammenhengen peker lærerne i flere studier på at lærerutdanningen ga generelle kunnskaper om å tilrettelegge undervisningen, men at lærerne ikke ble forberedt på det vide spekteret av elevforutsetninger som finnes i skolen (Smith & Green, 2004; Coates, 2012; Vickerman & Coates, 2009; Morrison & Gleddie, 2019). I Maher & Fitzgerald (2019) sin studie i en spesialskolekontekst blir det klart at lærerne som er ansvarlig for kroppsøvfingsundervisningen ikke nødvendigvis har kroppsøvfingsfaglig kompetanse. Det kommer også frem at det er få tilbud om videreutdanning innen kroppsøving for lærerne. Manglende kompetanse til å tilrettelegge undervisningen er også uttrykt blant assistenter (Maher, 2017; Vickerman & Blundell, 2012).

Forskningen synes å vise at man i større grad enn i ordinærundervisning tar utgangspunkt i elevens individuelle forutsetninger innen en spesialskolekontekst (Maher & Fitzgerald, 2020; Crawford, 2011). Individuelle løsninger rettet mot den enkelte elev synes å være mer fremtredende innen en spesialskolekontekst enn innenfor den ordinære opplæringen. Dette kommer til uttrykk gjennom at fysioterapeuter og andre spesialister involveres i opplæringstilbudet.

1.5.2 Mål

I litteratur innen en spesialskolekontekst kommer det fram at kroppsøvfingsfaget anses som egnet for å oppnå tverrfaglige mål (Maher & Fitzgerald, 2020; Crawford, 2011). Lærerne uttrykker at de har en holistisk tilnærming til faget og at de knytter kroppsøvfingsfaget til utvikling av sosiale, affektive, fysiske og kognitive evner. Det vises også til at teoretiske fag innlemmes i kroppsøvfingsfaget, og da særlig matematikk og engelsk. I Maher & Fitzgerald (2020) sin studie knytter denne tverrfagligheten seg til et økt press for å oppnå gode resultater i teoretiske fag gjennom formuleringer i

læreplanen og føringer for faget. Forskerne bemerker at denne tverrfagligheten ikke går andre veien ved at kroppsøving blir en del av matematikk eller engelskundervisningen.

1.5.3 Arbeidsmåter

Videre viser forskningen at lærere anser inkludering av elever med spesielle behov som å komme i veien for ordinær undervisning (Smith & Green, 2004; Morley et al., 2005; Rekaa et al., 2019; Svendby, 2013). I Morley et al. (2005) sin studie uttrykker lærerne at inkludering av elever med spesielle behov kommer til en høy pris, da det uttrykkes at inkludering av disse elevene går utover tilbudet til elever uten spesielle behov. Det samme finner man i Smith & Green (2004) sin studie. Det blir der uttrykt bekymring for at man ikke vil klare å imøtekomme ordinære elevers behov dersom man tilrettelegger aktivitetene til å passe elever med vansker. En løsning identifisert i norsk forskning blir derfor at elevene får undervisning segregert sammen med assistent (Svendby, 2013). For å kunne lykkes med inkludering av elever med særskilte behov peker Vickerman (2012) spesielt på at det er viktig å høre elevenes stemme. Dette er også noe som trekkes fram i Svendby (2013) sin forskning.

1.5.4 Rammefaktorer

Assistenters rolle i tilrettelegging for elever med spesielle behov er nevnt i flere av studiene (Smith & Green, 2004; Morley et al., 2005; Haycock & Smith, 2011b; Morrison & Gleddie 2019; Maher, 2010; Svendby, 2013; Maher, 2017). I disse studiene peker man på at assistenter kan virke negativt inn på inkluderingen av elever dersom assistentene ikke har nok kunnskap eller ikke møter forberedt til timen. Samtidig trekkes det frem at assistenter kan bidra med støtte dersom de har kunnskap om kroppsøvingfaget og hvordan tilpasse aktiviteter for elever med spesielle behov (Haycock & Smith, 2011b; Morrison & Gleddie, 2019; Vickerman & Blundell, 2012). I Vickerman & Blundell (2012) sin studie fremgår det at et samarbeid mellom kroppsøvingslæreren og assistenten i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen fører til beste praksis. I Morley et al. (2005) sin studie fremgår det at assistentene i større grad er til stede i andre fag enn kroppsøving. Kroppsøvingfaget synes å komme i skyggen av mer teoretiske fag som matematikk, naturfag og engelsk. Lærerne i Smith & Green (2004) sin studie viser til at assistenters bidrag i kroppsøvingfaget har en avlastende funksjon. Med dette menes at støtten assistenter gir fører til at den ordinære kroppsøvingundervisningen kan gå sin vante gang. Det samme synes å være tilfelle i Svendby (2013) sin studie. I studien omtales assistenter som

«løsningen» på elever med vansker (fysisk funksjonshemming) i kroppsøvfingsfaget. I sammenheng med dette peker Svendby (2013) på at tilbudet minner mer om oppbevaring enn opplæring.

Det blir også klart i flere studier at tilgangen på utstyr og fasiliteter begrenser evnen til å tilpasse undervisningen (Morley et al., 2005; Crawford, 2011; Vickerman & Coates, 2009; Maher et al., 2020). I Maher et al. (2020) sin studie knytter særlig den begrensede tilgangen til fasiliteter seg til at ordinærskolen synes å ha høyere prioritet enn spesialskolen. På denne måten har spesialskolen kun tilgang til aktuelle fasiliteter ved tilfeller hvor ordinærskolen ikke opptar disse.

1.5.5 Vurdering

I Smith & Green (2004) sin studie påpeker lærerne at en del av målene i læreplanen er umulig å oppnå for elever med spesielle behov. Lærerne uttrykker derfor at det blir problemer knyttet til hvordan de skal vurdere elevene. Det samme går igjen i Haycock & Smith (2010) sin studie. Målene i læreplanen vurderes til å være for ambisiøse for elevene med vansker og lærerne er derfor usikre på hvordan de skal foreta vurderingen. De uklare rammene for vurderingsarbeidet gjør at lærerne i solidaritet med elevenes funksjonsnedsettelse gir høyere karakterer til elever med vansker, enn det de skulle hatt etter de oppsatte målene (Haycock & Smith, 2010).

1.5.6 Innhold

Studier i denne litteraturgjennomgangen tyder på at lagidretter og konkurranseelementet i kroppsøving preger faget (Smith & Green, 2004; Morley et al., 2005; Svendby, 2013; Maher, 2017; Haycock & Smith, 2011a). I disse studiene konkluderes det med at en slik praktisering av faget er uheldig for å få inkludert elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen. Individuelle aktiviteter trekkes frem som mer passende for å oppnå inkludering (Morley et al., 2005). Haycock & Smith (2011a) peker på at en praksis hvor en legger stor vekt på lagidretter og konkurranse gjør at aktivitetstilbudet til elever med spesielle behov blir snevrere enn for elever uten slike behov. Manglende tilpassing av undervisningen gjør at enkelte elever med vansker sjelden eller aldri deltar i undervisningen. Svendby (2013) viser til at mange av elevene i sin undersøkelse er aktive på fritiden, men synes å ikke passe inn i et kroppsøvfingsfag hvor en vektlegger tradisjonelle idretter og ballspill. Dette fører til at eleven med en vanske enten blir en passiv tilskuer til den undervisningen som foregår, eller får segregert opplæring sammen med assistent. Enkelte elever i Svendby (2013) sin studie får også fritak i

kroppsøving basert på sine individuelle vansker eller får opplæring sammen med fysioterapeut.

Innen en spesialskolekontekst er det vist til at for eksempel fysioterapeuter blir involvert i opplæringstilbudet (Maher & Fitzgerald, 2019; Crawford, 2011). På denne måten blir innholdet i opplæringen preget av terapeutiske tilnærminger rettet mot elevens individuelle forutsetninger.

1.6 Ytterligere om vurdering

Ettersom forskningen i begrenset grad omtaler vurdering, ønsker jeg å gi en kort gjennomgang av hvordan man omtaler dette arbeidet i relevant litteratur og lovgivning.

Forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-2) slår fast at alle elever har rett til individuell vurdering. I dette inngår underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Ifølge forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-3) er formålet med vurdering i fag å: «fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget».

Vickerman & Maher (2019) omtaler vurdering i tilknytning til elever med spesielle behov og funksjonsnedsettelse i kroppsøvingfaget. I denne sammenhengen trekkes det frem at vurdering er en kontinuerlig prosess som gir læreren og eleven innsikt i læringsarbeidet og det læringsutbyttet som er oppnådd. For elever som får spesialundervisning knytter denne vurderingen seg til de oppsatte målene i IOP (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å identifisere hva eleven har lært, danner vurdering grunnlaget for planlegging av fremtidig opplæring. Samtidig vil vurderingsarbeidet også bidra til at læreren får dypere innsikt i eget arbeid med opplæringen. Arbeidet med vurdering vil også være sentralt for å kunne imøtekomme elevenes behov for tilrettelegging (Vickerman & Maher, 2019).

I det videre trekker Vickerman & Maher (2019) frem formativ vurdering/ underveisvurdering som viktig i arbeidet med elever med behov for særskilt tilrettelegging i kroppsøvingfaget. Grunnen til at den formative vurderingsformen trekkes frem er at den gir eleven innblikk i vurderingen i situasjonsspesifikke og kontekstavhengige situasjoner hvor eleven har forutsetninger for å forstå tilbakemeldingen. På denne måten får eleven tilbakemelding på læringsarbeidet i den sammenhengen læringen foregår i.

Formativ vurdering løftes også frem som sentralt av Utdanningsdirektoratet (2020). I denne sammenhengen trekkes det frem fire prinsipper for undervisvurderingen. Disse prinsippene slår fast at eleven skal:

«1: delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling

2: forstå hva de skal lære og hva som blir forventet

3: få vite hva hen mestrer

4: få råd om hvordan hen kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.»

(Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-10)

Vickerman & Maher (2019) påpeker spesielt sammenhengen mellom vurdering og utvikling av motoriske ferdigheter blant elever med spesielle behov. De påpeker at vurderingsarbeidet er særdeles viktig for å kunne hjelpe eleven til å oppnå sitt fulle potensial og for å hindre at eleven blir arbeidende med oppgaver som eleven ikke mestrer. Mangel på god vurdering kan bidra til at eleven blir arbeidende med oppgaver som ikke passer eleven, noe som vil føre til frustrasjon og nedsatt lærelyst.

2. Teori

2.1 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven (1998) § 1-3 slår fast at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene». Dette prinsippet gjelder både for elever i ordinær undervisning og elever som får spesialundervisning.

Tilpasset opplæring er omtalt i den overordnede delen av læreplanen. I denne delen slås det fast at: «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Prinsippet om tilpasset opplæring kommer også frem i formålet for kroppsøvningsfaget hvor det slås fast at: «Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2). Sentralt her blir at opplæringen som gis skal bygge på elevens egne forutsetninger for å tilrettelegge for opplevelser av meistring i faget. Gjennom at lærere tilpasser opplæringen skal man sikre at elevene får et så godt læringsutbytte som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2018), men hvordan skal man egentlig forstå begrepet?

Bachmann & Haug (2006) viser til at begrepet «tilpasset opplæring» kan tolkes på to forskjellige måter, henholdsvis en vid og en snever forståelse. De to ulike forståelsene danner grunnlaget for hvorvidt man legger mest vekt pedagogiske løsninger som skal imøtekomme elevens behov innenfor fellesskapet eller om man legger vekt på individets behov og forutsetninger.

En vid forståelse av tilpasset opplæring tar utgangspunkt i at den pedagogiske praksisen utformes på en måte som tilrettelegger undervisningen til hver enkelt elev innenfor rammene av fellesskapet. I dette perspektivet ønsker man en helhetlig skoleutvikling med ønske om å legge til rette for utvikling av samarbeidskultur (Nordahl & Hausstätter, 2009). Innenfor en slik forståelse vil fellesskapet være vel så viktig som individet. Forståelsen blir derimot problematisk dersom den fører til at man kommer til kort i å imøtekomme individets behov for individuell tilrettelegging.

Ved en snever forståelse av begrepet tar man utgangspunkt i individets utfordringer og forsøker å imøtekomme disse med individrettede tiltak. Innen et slikt perspektiv vil det settes søkelys på at det er elevens vanske som danner grunnlaget for elevens opplevde

utfordringer ved skolen. Nordahl & Hausstätter (2009) peker i denne sammenhengen på at reaksjonen på en elevs utfordringer vil bære preg av pragmatiske løsninger. Det helhetlige undervisningstilbudet vil derfor i mindre grad vektlegges. Med en slik forståelse av begrepet til grunn for den pedagogiske praksisen står man i fare for å forringe elevens muligheter til å oppleve tilhørighet i fellesskapet. Flere framhever at de to perspektivene ikke utelukker hverandre, men heller er et spørsmål om hvor hovedtyngden i undervisningen ligger (Utdanningsdirektoratet, 2015b; Nordahl & Hausstätter, 2009). En skoles eller lærers oppfatning av tilpasset undervisning vil derfor legge føringer for hvilke tiltak eleven blir møtt med.

Når jeg i denne oppgaven undersøker hvordan lærere organiserer undervisningen for elever i spesialklasser, er det med en forståelse av at spesialundervisning i segregerte spesialklasser i utgangspunktet er et uttrykk for en snever forståelse av tilpasset opplæring.

2.2 Spesialundervisning

Hva er spesialundervisning?

Dersom tilpasset undervisning innenfor det ordinære opplæringstilbudet ikke sikrer eleven et tilfredsstillende læringsutbytte, har eleven rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Her ligger et viktig poeng. Det vil være en elevs utbytte av opplæringen, og ikke en diagnose, som vil avgjøre en elevens behov for spesialundervisning. Hva som betegnes som «ikke tilfredsstillende utbytte» er det opp til skolen å bedømme og blir en skjønnsmessig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2017). En kan tenke seg at enkelte elever som blir vurdert til å trenge spesialundervisning ved en skole, får et tilfredsstillende læringsutbytte gjennom tiltak innenfor rammene av tilpasset opplæring ved en annen skole. På denne måten peker Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) på at retten til spesialundervisning må sees i kontekst av, og i direkte sammenheng med, det ordinære opplæringstilbudet. Slik blir behovet for å sette inn spesialpedagogiske tiltak for å sikre en elev tilfredsstillende læringsutbytte avhengig av kvaliteten på den ordinære opplæringen.

Ifølge opplæringsloven (1998, §5-4) kan også eleven selv, eller foreldrene til eleven kreve at skolen gjør de undersøkelser som er nødvendige for å vurdere elevens behov for spesialundervisning. Samme skjønnsmessige vurdering av elevens læringsutbytte må

i så fall tas. Dersom lærerne til eleven mener at eleven har behov for spesialundervisning må dette meldes til rektor (Befring et al., 2019).

Dersom rektor mottar en innmelding om at en elev behøver spesialundervisning skal dette meldes inn til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). I denne innmeldingen skal det inngå hvilke tiltak skolen har gjort for å tilpasse opplæringen til den aktuelle eleven, hvilke styrker og svakheter eleven har og et samtykke fra de foresatte.

Ifølge opplæringsloven (1998, §5-3) må det utarbeides en sakkyndig vurdering før det fattes vedtak om spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen er det PPT som står til ansvar for. Den sakkyndige vurderingen skal bygge på de opplysninger og vurderinger som fremgår av skolens innmelding. I tillegg må PPT ta stilling til om de selv behøver å innhente ytterligere informasjon om eleven gjennom samtaler med eleven, foreldrene eller skolen, eller gjennom andre former for kartlegginger (Befring et al., 2019). I den sakkyndige vurderingen skal det fremgå hvilke behov eleven har for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud som bør gis (Opplæringsloven, 1998).

På bakgrunn av den sakkyndige vurderingen skal skoleeier (kommunen/fylkeskommunen) fatte et enkeltvedtak som tar stilling til om eleven har rett på spesialundervisning og hva retten omfatter (Befring et al., 2019). Denne oppgaven delegeres ofte til rektor. Enkeltvedtaket skal bygge på de tidligere leddene i tiltakskjeden. Sakkyndig vurdering og enkeltvedtaket danner grunnlaget for utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen (IOP).

2.2.1 Likeverdsprinsippet

Likeverdsprinsippet er et sentralt prinsipp innenfor spesialundervisning.

Likeverdsprinsippet bygger på at elever som får spesialundervisning skal få et likeverdig opplæringstilbud med elevene som får ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). I dette ligger at elever som får spesialundervisning skal ha de samme mulighetene til å nå sine opplæringsmål som det elever i det ordinære opplæringstilbudet har. På denne måten legger likeverdsprinsippet føringer for opplæringen som tilbys innen spesialundervisning.

2.2.2 ADL

ADL står for «Activities of daily life», noe vi på norsk omtaler som hverdagslige aktiviteter. Grunnen til at ADL omtales i denne oppgaven er fordi enkelte av elevene som går ved en spesialavdeling vil ha omfattende behov for oppfølging. Trening på

hverdagslige aktiviteter kan inngå i opplæringstilbudet dersom det fremgår av enkeltvedtaket om spesialundervisning. Eksempler på slike aktiviteter er: spising, av- og påkledning, forflytning og andre grunnleggende ferdigheter (NOU 2019:23).

2.3 Ulike perspektiver på spesialundervisning

Innenfor spesialpedagogikken ligger hovedfokuset på at spesialundervisning skal hjelpe eleven med å oppnå sitt potensial for læring og utvikling (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Det er derimot ulike perspektiver på hvordan potensialet for læring og utvikling kan oppnås. Jeg vil i det følgende presentere to perspektiver på spesialundervisning som synes å være retningsgivende for læreres praksis i møte med elever som opplever vansker.

2.3.1 Det kategoriske perspektivet

I likhet med et snevert syn på tilpasset opplæring er det kategoriske perspektivet på spesialundervisning opptatt av individuelle vansker. I et kategorisk perspektiv vil diagnostisering og individets vanske stå sentralt for å kunne bestemme hvilke spesialpedagogiske tiltak som er formålstjenlige for å hjelpe eleven. I så måte vil profesjoner med ansvar for å stille diagnoser og klassifisere elevenes vansker ha stor makt, da bestemmelsen av elevens vansker vil legge føringer for kompensatoriske tiltak. Ettersom perspektivet er såpass vanskesentrert kan det føre til at spesialpedagogiske tiltak ikke settes inn før vansken er definert (Nordahl & Sunnevåg, 2008). I perspektivet ligger det implisitt en stor tro på at spesialpedagogiske tiltak kan avhjelpe eleven med de utfordringene eleven opplever. Et slikt syn vil være i tråd med en tradisjonell forståelsesmodell av spesialundervisning (Fasting et al., 2011).

2.3.2 Det relasjonelle perspektivet

Det relasjonelle perspektivet på spesialundervisning er i likhet med en vid tilnærming til tilpasset opplæring opptatt av strukturer i samfunnet og den sosiale konteksten som individer befinner seg i (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Innenfor et slikt perspektiv vil det være viktig å utvikle inkluderende fellesskap med vekt på sosiale prosesser. I det relasjonelle perspektivet vil en elevs vansker være et uttrykk for at skolens rammer ikke er tilstrekkelig tilpasset elevmangfoldet. Spesialundervisning innenfor det kategoriske perspektivet vil besvare denne problemstillingen med å trekke eleven bort fra rammene og gi individuelt tilrettelagt opplæring rettet mot å bøte på elevens utfordringer. Innenfor det relasjonelle perspektivet rettes derimot søkelyset mot skolens rammer og

hvordan disse kan tilpasses for å kunne gi et tilpasset opplæringstilbud. Fasting et al. (2011) synes å illustrere vanskesynet innenfor det relasjonelle perspektivet når de omtaler en elevs opplevde vansker som *skoleskapte vansker*. Med dette settes søkelyset på skolens rammer og organisering som årsak til en elevs vansker. Nordahl & Sunnevig (2008) slår fast at et relasjonelt perspektiv på spesialundervisning står sterkt som ideologi, men ikke som praktisk pedagogikk.

2.4 Fremveksten av spesialundervisning

Allmueskoleloven blir vedtatt i 1739. I denne blir det slått fast at skolen skal være for alle og enhver. Det er derimot grunn til å tro at de som ikke passet inn i skolen, i form av å ikke kunne tilegne seg leseferdigheter, ble ansett som «ikke dannelsesdyktige», og derfor utelatt fra tilbudet (Sorkmo, 2011).

Fremveksten av spesialundervisning har røtter tilbake til Abnormskoleloven av 1881 som åpnet for særskilte skoler for døve, blinde og stumme (Befring et al., 2019). Folkeskoleloven av 1889 slo fast at alle barn har rett til undervisning. I tillegg kom Lov om behandling av forsømte barn i 1896. Bakgrunnen for disse lovene var at det å gå på skole var en rettighet alle skulle ha (Sorkmo, 2011). Det ble fremhevet at barn med spesielle behov hadde større behov for samfunnets omsorg enn andre. Et viktig poeng er at denne gruppen elever ikke fikk opplæring i folkeskolen, men i egne opplæringstilbud. Dette presiseres av Sorkmo (2011) som en forutsetning for oppslutningen om folkeskolen på slutten av 1800-tallet. På denne måten opprettes det to parallelle opplæringsløp som skal vise seg å bestå i omtrent 100 år. Elever som ble regnet som «ikke opplæringsdyktige» og som ikke fikk plass i Åndssvakeskolene ble henvist til familien eller fattigforsorgen (Sorkmo, 2011).

På starten av 1900-tallet vokser det frem spesialskoler i de fleste store byene i Norge. I denne perioden foregår et ideologisk skifte. Man går fra å ha hatt et optimistisk pedagogisk syn på undervisningen til elever med spesielle behov, til i større grad å legge en medisinsk og naturvitenskapelig forståelse til grunn for den pedagogiske virksomheten. Elevens diagnose og vansker blir sentralt. Samfunnet skal skjermes for elever med spesielle behov (Sorkmo, 2011).

Folkeskoleloven av 1936 slo fast at elever med åndelige eller legemlige mangler som gjorde at de ikke kunne følge undervisningen, kunne utelukkes fra opplæring. Også

elever som utviste oppførsel som kunne gå utover læringen til øvrige elever ble utelukket fra opplæringstilbudet (Sorkmo, 2011).

Lov om spesialskoler blir vedtatt i 1951. I revisjon av folkeskoleloven av 1955 blir det slått fast at kommunene skal forplikte seg til å gi hjelpeundervisning.

Hjelpeundervisning ble gitt til elever som hadde behov for hjelp og støtte, men som ikke hadde så omfattende behov at de behøvde spesialundervisning (Sorkmo, 2011). Staten har ansvaret for spesialskolene (Befring et. al, 2019).

På 1960- 70- tallet endres ideologiske tanker omkring spesialundervisningen i Norge. Det blir et stadig større søkelys på at elever som mottar spesialundervisning skal integreres i den ordinære skolen. Blom-utvalget foreslår en omorganisering av spesialskolene. Utvalget legger grunnlaget for de neste 20- årenes endringer i den spesialpedagogiske tenkningen (Sorkmo, 2011).

I Lov om grunnskolen av 1975 avvikles Lov om spesialskoler. Den tidligere loven om spesialskoler ble innarbeidet i grunnskoleloven. På denne måten omfattet grunnskoleloven all opplæring på grunnskolenivå. I loven går det fram at alle elever har rett til opplæring etter sine evner og behov (Sorkmo, 2011).

I lys av en stadig større vektlegging av integrering og inkludering av mennesker med spesielle behov vedtas det at de statlige spesialskolene skal nedlegges i 1992. Mange av de tidligere spesialskolene omgjøres til kompetansesentre for de ordinære skolene for å kunne bistå i arbeidet med å integrere vanskeligstilte elever i det ordinære opplæringstilbudet (Sorkmo, 2011).

I 1994 slutter Norge seg til Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). I denne fremgår det at elever med spesielle behov, så langt det lar seg gjøre, skal inkluderes i den ordinære skolen. Dette settes i sammenheng med at skolen skal motvirke diskriminering og tilby et så godt opplæringstilbud som mulig til elever med et spekter av ulike forutsetninger.

I 1998 stadfestes retten til spesialundervisning gjennom § 5-1 i opplæringsloven (1998). Det slås også fast at elever med rett til spesialundervisning har rett til to ekstra år i den videregående opplæringen dersom det etter sakkyndig vurdering er konkludert med at dette er nødvendig for at eleven skal ha mulighet til å nå sine opplæringsmål (Opplæringsloven, 1998, § 3-1).

2.5 Hva nå?

NOU (2003:16) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* var den første utredningen som foreslo å erstatte retten til spesialundervisning med et forsterket tilbud innenfor rammene av tilpasset opplæring. I utredningen blir det tatt til orde for at de spesialpedagogiske effektene vanskelig lar seg dokumentere, og at det derfor er liten grunn til å opprettholde praksisen. Dette ble ikke videreført med St. Meld. Nr. 30 (2003/2004). Regjeringen sa seg derimot enig i at tilbudet innenfor rammene av tilpasset opplæring burde forbedres. I stortingsmeldingen blir det også uttrykt at det er et mål å redusere behovet for spesialundervisning.

I NOU (2009:18) *Rett til læring* ble det foreslått at retten til spesialundervisning skulle erstattes med en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen. I utredningen ble det påpekt at spesialundervisning og tilpasset opplæring ikke omhandler forskjellige typer opplæring, men at de er to sider av samme sak. I likhet med nåværende lovgivning skulle retten til ekstra tilrettelegging utløses dersom eleven ikke hadde et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. I Meld. St. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* konkluderes det med at forslagene i NOU (2009:18) ikke vil medføre noen reel juridisk endring og retten til spesialundervisning opprettholdes.

I samme tidsperiode publiserte Nordahl & Hausstätter (2009) rapporten «*Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*», som var en gjennomgang av spesialundervisningen etter innføringen av kunnskapsløftet. Rapporten viste bl.a. at læringsutbytte for elever som mottar spesialundervisning er dårligere enn for elever som får ordinær opplæring. Det ble avdekket at ca. 1/3 av timene i spesialundervisning blir holdt av assistenter og at de sosiale ferdighetene til elever som mottar spesialundervisning er dårligere enn de sosiale ferdighetene til elever som får ordinær opplæring. Rapporten går langt på vei i å konkludere med at de politiske ambisjonene om en inkluderende skole ikke er blitt realisert.

I 2017 publiserer Barneombudet sin rapport omhandlende spesialundervisning gitt i grunnskolen (Barneombudet, 2017). Rapporten får navnet «*Uten mål og mening*» og viser, i likhet med Nordahl & Hausstätter (2009) sin rapport, at det spesialpedagogiske tilbudet som barn og unge mottar er av slett kvalitet. Elevene som er blitt intervjuet i forbindelse med rapporten uttrykker frustrasjon over lærere med manglende kompetanse, lave forventninger til elevenes læringsutbytte og lav grad av

elevmedvirkning. Det avdekkes at flere av de sakkyndige vurderingene som er utarbeidet av PPT består av generelle formuleringer og at dette ikke gir klare nok retningslinjer for hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Rapporten viser også at mange av elevene som mottar spesialundervisning trives dårligere på skolen enn elever som mottar ordinær undervisning. Selv om rapporten trekker frem eksempler på god spesialundervisning, fremheves det at dette er unntaket, heller enn regelen. Det konkluderes med at potensialet som ligger i spesialundervisningen ikke blir særlig godt utnyttet.

Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, anført av Thomas Nordahl, fremla sin rapport i 2018 (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). Også i denne rapporten vises det til at det spesialpedagogiske tilbudet er av for dårlig kvalitet. I rapporten foreslås det at den individuelle retten til spesialundervisning opphører, og at man omstrukturerer det spesialpedagogiske støttesystemet slik at ressursene i det allerede eksisterende systemet kommer nærmere skolepraksis. Ekspertgruppen påpeker at mye av den spesialpedagogiske kompetansen i PP-tjenesten blir bundet opp til å utarbeide sakkyndige vurderinger og at denne kompetansen ikke kommer elevene særlig til gode. Det vises til at en omstrukturering av det spesialpedagogiske systemet til et mer helhetlig pedagogisk støttesystem kan frigjøre flere hundre årsverk i PPT og Statped, og dermed bidra til at kompetansen kan utnyttes i større nærhet til skolene. Det fremheves i rapporten at skolene må legge til rette for utviklingen av profesjonelle læringsfelleskap hvor lærere samarbeider for å utvikle sin pedagogiske praksis. Videre vises det til at et samarbeid med foreldre er sentralt for å bedre kunne imøtekomme de ulike elevenes behov. Forslaget til Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) om å avskaffe retten til spesialundervisning blir ikke videreført i Meld. St. nr. 6 (2019-2020). I stortingsmeldingen tar man til orde for at det alltid vil være elever som trenger omfattende læringsstøtte og at retten til spesialundervisning sikrer denne elevgruppens rettssikkerhet (Meld. St. nr. 6 (2019-2020)). Dog sa man seg enig i at det tverrfaglige samarbeidet mellom de ulike aktørene i skolen, samt med andre aktuelle aktører, må styrkes. I dette ligger også at eleven i større grad må involveres i samarbeidet. Det pekes på at forslaget til Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) om å omstrukturere det spesialpedagogiske systemet må utredes ytterligere.

Uthus (2019) påpeker at det i kjølvannet av en stadig større vektlegging av inkludering og tilpasset opplæring i læreplanen, har oppstått en forståelse av at det er et motsetningsforhold mellom spesialundervisning på den ene siden og inkluderingsidealet på den andre siden. Uthus sier seg enig med både Barneombudet (2017) og Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (2018) i henhold til at spesialundervisningen som gis er av for dårlig kvalitet, men peker på spesialundervisningens vilkår som problematisk for å gi god undervisning. I artikkelen påpekes det at fordelingen av ressurser til det spesialpedagogiske arbeidet synes å ha lidd under et inkluderingsideal hvor tilpasset opplæring, innenfor rammene av det ordinære opplæringstilbudet, har blitt ansett som «beste praksis». Uthus (2019) hevder at det har oppstått en dikotomisering mellom ordinær undervisning på den ene siden og spesialundervisning og spesialpedagogikken på den andre siden. Sett i sammenheng med de tidligere nevnte forståelsene av tilpasset opplæring synes Uthus (2019) altså å peke på at et for sterkt søkelys på en vid forståelse av begrepet har rammet ressurstilgangen på det spesialpedagogiske feltet. I tillegg viser Uthus (2019) til det hun kaller et ideologisk taktskifte de siste årene, hvor ideologien om en inkluderende skole er blitt erstattet med tankegangen om en kunnskapseffektiv skole. Nedskjæringer på ressurser til det spesialpedagogiske feltet kan derfor skjule helt andre intensjoner om å levere *varen* innenfor det ordinære opplæringstilbudet hevder Uthus (2019). I artikkelen argumenteres det mot forslaget om å avskaffe retten til spesialundervisning og det hevdes at denne rettigheten heller må styrkes.

Denne gjennomgangen viser at spesialundervisningen er blitt kritisert fra flere hold. Ikke bare bygger kritikken på de funnene som er blitt gjort i de ulike rapportene. Fasting et al. (2011) peker på at kritikken mot spesialundervisning har rettet seg mot at elementer av den spesialpedagogiske praksisen går på tvers av sentrale målsetninger om inkludering og tilpasset opplæring (s. 1). Slik blir spesialundervisning og spesialpedagogikken satt under et krysspress mellom individualiserte løsninger for å imøtekomme behovene til den enkelte elev og idealene om tilpasset opplæring og inkludering. Denne gjennomgangen er aktuell for oppgaven fordi den peker på trekk ved den ideologiske utviklingen som kan påvirke rammene for å drive spesialundervisning slik Uthus (2019) påpeker. Når ulike rapporter ønsker å avvikle retten til spesialundervisning er dette et uttrykk for en dreining fra et tidligere kategorisk

syn på vansker, til at man i større grad inntar et relasjonelt syn. Man kan snakke om at man i større grad ønsker en vid tilnærming til tilpasset opplæring.

2.6 Hvilken elevgruppe er det snakk om i denne oppgaven?

Elevene som lærerne i denne oppgaven har ansvaret for, har fast tilhørighet i en spesialavdeling. Med dette menes at elevene har vedtak om spesialundervisning i alle skolens fag og får mesteparten av sin undervisning ved en avdeling for spesialundervisning. I dette ligger at elevene primært tilhører en spesialpedagogisk avdeling, men kan være inkludert i ordinær opplæring i enkelte fag eller deler av fag. Elevgruppen ved slike spesialavdelinger består gjerne av elever som av ulike grunner har omfattende behov for tilrettelegging som gjør at de ikke kan få, eller i svært liten grad kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Elevmassen vil være svært heterogen og kan bestå av elever med svært ulike behov for tilrettelegging. Det kan eksempelvis være elever med utviklingshemninger, elever med generelle lærevansker, elever med psykiske problemer eller elever som opplever andre vansker som hindrer potensialet for læring. Ifølge tall fra Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) er det 4317 elever som i skoleåret 2019/2020 mottar all undervisning ved en fast avdeling for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læringsmålene for disse elevene må gjerne helt eller delvis avvike fra kompetansemålene i den ordinære læreplanen (Lindbäck & Strandkleiv, 2010). Lærerne må derfor utarbeide individuelle opplæringsplaner for denne elevgruppen.

2.7 Individuell opplæringsplan (IOP)

For elever som mottar spesialundervisning skal det utarbeides en individuell opplæringsplan jf. § 5-5 (Opplæringsloven, 1998). Planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan den skal drives. En IOP skal bygge på enkeltvedtaket om spesialundervisning og være et verktøy for å sikre eleven et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). I planen kan det ikke fremgå nye rettigheter som ikke er inkludert i enkeltvedtaket. Den individuelle opplæringsplanens hensikt er å være til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). På denne måten bidrar den individuelle opplæringsplanen til å legge føringer for hvordan lærerne organiserer undervisningen.

Veilederen for spesialundervisning (2017) anbefaler at de som jobber med eleven samarbeider om å utarbeide IOP. Det er skolen som er ansvarlig for å utarbeide den individuelle opplæringsplanen, men det er mulighet for å samarbeide med andre instanser som kjenner til eleven og som kan ha relevant kunnskap for opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2017). I følge § 5-4 vil foreldre og eleven selv kunne ha stor innvirkning på det spesialpedagogiske tilbudets utforming: «Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn» (Opplæringsloven, 1998). Slik får også foreldrene og eleven selv mulighet til å bidra i utformingen av det spesialpedagogiske tilbudet. Dette er et særlig viktig poeng da foreldrene til eleven og eleven selv antakelig er de som i størst grad har innsikt i elevens behov for tilrettelegging. Veilederen for spesialundervisning uttrykker at utarbeidelsen av mål i IOP må skje i et tett samarbeid med læreren i den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I kroppsøvingfaglig litteratur viser Kowalski et al. (2006) til viktigheten av at kroppsøvingslæreren involveres i utviklingen av elevens IOP i faget. De hevder at å utelate kroppsøvingslæreren fra denne prosessen marginaliserer kroppsøvingfaget som et viktig fag for utvikling. Det samme påpekes av Klein & Hollingshead (2015) som viser til kroppsøvingfagets holistiske fordeler som et fag som støtter utviklingen av kognitive evner, psykomotoriske ferdigheter og utviklingen av holdninger og verdier. Det påpekes at det er helt sentralt at kroppsøvingslæreren er delaktig i utviklingen av IOP i et samarbeid med spesiallæreren som har ansvaret for eleven. På dette viset kan elevens behov for tilrettelegging imøtekommes på en mer helhetlig måte.

Kroppsøvingfaglig litteratur som tar for seg elever som blir gitt opplæring i segregerte grupper peker på viktigheten av at IOP bygger på den ordinære læreplanen (Roth & Coloumna, 2012; Wilson et al., 2016). Slik kan elever som får spesialundervisning få tilgang til det ordinære opplæringstilbudet i tillegg til at det gir muligheter for at eleven kan delta i ordinær undervisning ved en senere anledning. Et samarbeid mellom spesiallæreren og kroppsøvingslæreren påpekes som essensielt i denne sammenhengen ettersom det er kroppsøvingslæreren som kjenner best til læreplanen i kroppsøving (Roth & Coloumna, 2012).

I utarbeidelsen av IOP pekes det på at det er viktig å evaluere elevens evner og behov for tilrettelegging. Block et al. (2011) fremhever i denne sammenhengen observasjon som et viktig verktøy for å finne ut hva eleven liker, noe som spesielt gjelder dersom eleven ikke evner å formidle dette verbalt eller skriftlig. Videre påpeker Block et al. (2011) viktigheten av å forhøre seg med eleven, samt samarbeide med foreldre for å få innsikt i elevens interesser og behov. På denne måten kan man utarbeide mål i IOP som er i samsvar med elevens og foreldrenes ønsker, jf § 5-4 (Opplæringsloven, 1998). Roth & Coloumna (2012) påpeker at eleven kan bli presentert for bilder av ulike aktiviteter og peke på ønskede aktiviteter dersom eleven ikke evner å kommunisere dette verbalt.

Det vil også være formålstjenlig å innhente informasjon angående hvilke tilbud elevene har tilgang på i nærmiljøet. Slik kan den individuelle opplæringsplanen bygge på fritidstilbud utenfor skolen og bidra til at eleven opplever sammenheng mellom skole og fritid (Block et al., 2011). I litteraturen blir det påpekt at det er viktig å utarbeide mål for livslang bevegelse (Block et al., 2007). Block et. al (2007) viser til at det kan ta lengre tid for elever med alvorlige funksjonsnedsettelse å tilegne seg motoriske ferdigheter og at det derfor blir viktig å utarbeide mål som ikke bygger på for mange aktiviteter. Det understrekes at de aktivitetene som velges bør være aktiviteter som eleven kan mestre og ha nytte av i fremtiden. Dette synes å samsvare med formålet for kroppsøvingfaget som slår fast at: «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal bidra til livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.8 Plassering

Coloumna et al. (2010) tar for seg hvordan en skal gå frem for å vurdere hvilken plassering elever med vansker skal ha i kroppsøvingfaget. Forfatterne presenterer åtte ulike plasseringer som tilpasset kroppsøving kan foregå innenfor. Dette strekker seg fra segregert kroppsøvingundervisning utenfor skolen på den ene siden av et kontinuum, til fullt integrert undervisning i ordinær klasse på den andre siden. Poenget er at eleven skal få den støtten hen trenger, dog i størst mulig grad innenfor fellesskapet. I artikkelen viser forfatterne til amerikansk lovgivning som konstaterer at elever skal få undervisning i «det minst restriktive miljøet» og at elevenes plassering må baseres på dette prinsippet. Forfatterne tar til orde for at elevens plassering vil være av stor betydning for hvilke opplevelser eleven har i kroppsøvingfaget. I denne sammenhengen påpekes det for eksempel at enkelte elever med autisme kan være svært varsomme på sensoriske inntrykk, og at det derfor kan være krevende å ha kroppsøving

med mange andre elever i store klasser. I en vurdering av hvilket miljø eleven skal få kroppsøvingundervisning innenfor må læreren derfor ta elevens vansker og utfordringer i betraktning. I møte med en elev som opplever sensoriske utfordringer, kan det derfor være mer formålstjenlig å ha kroppsøving med et færre antall medelever for å redusere elevens opplevde vansker i faget (Coloumna et al., 2010). I norsk sammenheng kan vi sammenligne prinsippet om opplæring innen det minst restriktive miljøet med prinsippet om tilpasset opplæring som skal ivareta elevens læringsutbytte. Prinsippet handler altså først og fremst om å imøtekomme elevenes behov for tilrettelegging.

Lieberman et al. (2017) er andre forfattere som skriver om elevens plassering i kroppsøvingfaget som en viktig faktor å ta hensyn til for å sikre eleven et så godt læringsutbytte som mulig. I artikkelen viser forfatterne til at det ofte kun er to muligheter for elever med vansker i kroppsøvingfaget: enten innlemmet i den ordinære opplæringen, eller plassert i et segregert opplæringstilbud. Gjennom artikkelen viser forfatterne til Coloumna et al. (2010) sitt kontinuum av plasseringer, og at et slikt kontinuum av ulike mulige plasseringer i kroppsøvingfaget er nødvendig for å kunne imøtekomme elevenes behov.

2.9 Hvem gir spesialundervisning?

Opplæringsloven (1998) § 10-2 slår fast at: «Tilsette som skal undervise, må ha relevant kompetanse i dei faga dei skal undervise i». Samtidig slås det fast i §5-5 at: «Krav etter § 10-2 kan fråvikast i vedtak om spesialundervisning dersom ei konkret vurdering av eleven og den spesialundervisninga som skal bli gitt, tilseier det» (Opplæringsloven, 1998). Haug (2014) påpeker at det ikke stilles noen formelle krav til at lærere som gir spesialundervisning skal ha spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg påpekes det at det å inneha spesialpedagogisk kompetanse sier lite om hvilken kompetanse spesialpedagogen besitter, da det ikke er regulert hvilket innhold en slik utdanning skal innebære. Ekspertgruppen for spesialundervisning (2014) viser også til at de praktisk-estetiske fagene ikke tillegges særlig vekt i de spesialpedagogiske utdanningene. Spørsmål det kan være verdt å stille i denne oppgavens sammenheng er hvilken kompetanse som kvalifiserer for å være relevant for en lærer som har ansvaret for kroppsøvingundervisning for elever i en spesialklasse? Er det tilstrekkelig at læreren har spesialpedagogisk kompetanse? På en annen side: dersom læreren ikke har spesialpedagogisk kompetanse, men kroppsøvingfaglig kompetanse, vil dette da være

tilstrekkelig for å kunne imøtekomme elevenes behov for tilpasning i kroppsøvingsfaget?

Forskning på spesialundervisning har avdekket at mye av undervisningen gis av ukvalifisert personale (Nordahl & Hausstätter, 2009; Barneombudet, 2017; Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018). I forskningen vises det til at assistenter ved flere tilfeller får tildelt ansvar som i utgangspunktet tilhører lærerne. Dette synes å være en uheldig praksis da Egelund & Tetler (2009) i sine undersøkelser av spesialundervisningen i Danmark, fant at lærernes kompetanse var avgjørende for utbyttet elevene hadde av opplæringen. I undersøkelsen konkluderer de med at læreres innsikt i det spesialpedagogiske feltet er av avgjørende betydning for opplæringens kvalitet. Det presiseres at opplæring som gis av ukvalifisert personell kan ha en direkte negativ effekt dersom det ikke mottas støtte og veiledning fra kyndige spesialpedagoger. Funnene i undersøkelsen samsvarer godt med Hattie (2009) sin forskning hvor han konkluderer med at læreren er den faktoren som har størst betydning for elevenes læringsutbytte.

2.10 Fagets hva: Læring I, OM og GJENNOM bevegelse

Arnold (1988) tar for seg de ulike dimensjonene som læring skjer innenfor i kroppsøvingsfaget. Arnolds inndeling i dimensjonene I, OM og GJENNOM bevegelse viser til hvilke typer læringsutbytte elevene er tenkt å få gjennom kroppsøvingsfaget. I det følgende vil egenverdi og instrumentelle verdier samt Arnold (1988) sine dimensjoner gjøres rede for. Disse dimensjonene vil brukes som et verktøy i den senere analysen for å forstå hvilke deler av kroppsøvingsfaget lærerne vektlegger i sin planlegging og praksis. Arnold (1988) påpeker at dimensjonene ikke er klart atskilte fra hverandre, men går inn i hverandre. Som verktøy i analysen vil dimensjonene derimot holdes adskilt.

Innledningsvis synes det hensiktsmessig å skille mellom undervisningens egenverdi og instrumentelle verdier. Egenverdien til en læringsaktivitet er de iboende kvalitetene i aktiviteten og viser til den subjektive opplevelsen eleven har av å delta i aktiviteten i seg selv. I kroppsøvingsfaglig sammenheng vil dette innebære egenverdien eleven opplever under utførelsen av en aktivitet. En elev kan f. eks oppleve stor glede ved å delta i ballspill, turn eller andre aktiviteter. En kan da snakke om at disse aktivitetene har stor

grad av egenverdi for eleven. Arnold (1988) peker på at egenverdien av fag er av avgjørende betydning for et fags legitimeringsgrunnlag.

Arnold (1988) benytter begrepet *schooling* i sin omtale av de læringsaktiviteter som er ment å fremme andre mål enn de som ligger i aktiviteten. Dette vil være instrumentelle mål. Eksempler på slike mål innenfor kroppsøvningsfaget er f. eks mål om at kroppsøvningsfaget skal bidra til utviklingen av god helse, sosialisering og utvikling av moralsk karakter. Arnold (1988) påpeker at slike mål ikke bør utgjøre kjernen av legitimeringsgrunnlaget for fag. Dette illustreres av Loland (2006) der det trekkes fram at det vil være meningsløst å skulle forsvare matematikkfaget som del av læreplanen utfra argumentasjon om at matematikkundervisning fører til økt evne til konsentrasjon og utholdenhet i arbeidet. Faget må ha en egenverdi, ellers kan det tenkes at de instrumentelle verdiene som søkes oppnådd i kroppsøvningsfaget kan oppnås på helt andre måter (Arnold, 1988; Loland, 2006). Kroppsøvningsfaget vil dermed ikke lenger kunne forsvares som del av opplæringstilbudet dersom det kun fremmer instrumentelle mål. Det fremheves likevel at dersom kroppsøvningsfaget er en særlig egnet arena til å fremme de sekundære effektene, så vil disse målene kunne forsvares (Arnold, 1988). Arnold (1988) presiserer at forskjellen mellom opplæring med egenverdi og *schooling* ikke nødvendigvis ligger i selve aktiviteten, men i spørsmålet om hvordan og hvorfor aktiviteten inngår i opplæringstilbudet.

2.10.1 Læring I bevegelse

Læring i bevegelse handler om egenverdien av å være i bevegelse, praktisk kunnskap. Som tidligere nevnt knytter egenverdi seg til den subjektive opplevelsen elev har i aktivitet. På denne måten knytter læring i bevegelse seg til elevens opplevelse av deltakelse. Mestring av aktivitet vil være nært knyttet til den opplevde egenverdien (Loland, 2006). Læring i bevegelse synes på denne måten å ha en tilknytning til hvorvidt undervisningen er tilstrekkelig tilpasset en elevs evner og behov. Et eksempel på et mål som i hovedsak retter seg mot læring i bevegelse i læreplanen er et kompetansemål for 4. trinn: «Mål for opplæringa er at eleven skal kunne utforske, leike og uttrykke seg med rørsler til ulike rytmar og musikk» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.10.2 Læring OM bevegelse

Læring om bevegelse er en dimensjon som rommer de teoretiske kunnskapene i kroppsøvningsfaget. Innenfor denne dimensjonen inngår kunnskaper om fysiologi,

anatomi og ulike aktiviteter. Et eksempel fra læreplanen er et kompetansemål for 7. årstrinn som slår fast at elevene skal kunne: «forklare kvifor fysisk aktivitet er viktig kvar dag» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.10.3 Læring GJENNOM bevegelse

Læring gjennom bevegelse handler om hvilke instrumentelle mål læreren tenker at eleven kan oppnå gjennom deltakelse i kroppsøvfingsfaget. Som tidligere nevnt kan eksempel på slike mål være utvikling av bedre helse, økt sosialisering eller utvikling av moralsk karakter. Et eksempel fra læreplanen er et kompetansemål for 10. trinn som slår fast at eleven skal kunne: «bruke leik og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

3. Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for metoden jeg har valgt i arbeidet med oppgavens problemstilling. Jeg drøfter styrker og svakheter ved metoden og gir et innblikk i hvilke metodologiske avgjørelser jeg har tatt underveis. Jeg vil også diskutere oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet samt hvilke etiske hensyn jeg har tatt i arbeidet med oppgaven.

3.1.1 Valg av metode

Innen forskning skiller man mellom kvalitative og kvantitative metoder (Kvale & Brinkmann, 2015). De kvantitative metodene retter seg mot problemstillinger som kan besvares ved bruk av tall og statistiske fremstillinger. De kvalitative metodene retter seg derimot til individers tanker, følelser, handlinger og subjektive erfaringer (Thagaard, 2018). Da problemstillingen i dette forskningsprosjektet retter seg mot hvordan lærere organiserer kroppsøving for elever ved spesialavdelinger, ble det naturlig å velge kvalitativ metode i arbeidet med dataproduksjonen.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet tar sikte på å gi innblikk i personers subjektive erfaringer og verdensbilde (Kvale & Brinkmann, 2015). I det kvalitative intervjuet søker forskeren å få et innblikk i intervjupersonenes livssituasjon og praksiser. Jeg velger å omtale forskningsdeltakerne som intervjupersoner i denne oppgaven, i tråd med et interaksjonistisk perspektiv på intervjuet (Thagaard, 2018). Det interaksjonistiske perspektivet legger vekt på at den kunnskapen vi får gjennom intervjusamtalen er å finne i dialogen mellom forskeren og den som blir intervjuet. Kunnskapen som dannes i løpet av intervjuet er ikke objektiv, men preges av intervjueren- og intervjupersonens bakgrunn, forkunnskaper og fortolkninger.

3.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Som en vitenskapsteoretisk bakgrunn for denne oppgaven har jeg benyttet meg av en hermeneutisk tilnærming. Thagaard (2018) viser til at man innenfor hermeneutikken legger vekt på et dypere meningsinnhold enn det umiddelbart innlysende. Innenfor en hermeneutisk tilnærming går man bort fra at det finnes en egentlig sannhet, men tolker heller fenomener på flere ulike nivåer. I denne sammenhengen er det verdt å trekke frem den hermeneutiske spiral, som er sentral innenfor hermeneutikken (Kvale &

Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske spiralen viser til at man i fortolkningen av tekstmateriale stadig oppnår en dypere forståelse for materialets innhold ved å veksle mellom tekstens helhet og deler.

Hiim & Hippe (1993, s. 53) viser til at det vitenskapsteoretiske grunnlaget for den didaktiske relasjonsmodellen er noe uklart. I denne oppgaven brukes den som en vid hermeneutisk modell for å forstå hvordan lærere organiserer kroppsøvningsundervisningen for elever i spesialklasser. I dette ligger at jeg i fortolkningen av intervjuene mine har forsøkt å oppnå en dypere forståelse av materialet ved å veksle mellom å lese transkripsjonene mine som helhet, og som enkeltstående kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen. I denne vekselvirkningen mellom deler og helhet ligger også min forforståelse for temaet og kjennskap til relevant teori og forskning. Da teorien allerede er gjort rede for i teorikapittelet gjør jeg videre rede for min personlige forforståelse for temaet.

3.2.1 Min forforståelse

Min forforståelse for tematikken i denne oppgaven bygger på erfaringer jeg tilegnet meg som lærer ved en spesialavdeling skoleåret 2017/2018. Ved avdelingen underviste jeg i alle fag, hvorav den teoretiske undervisningen gjerne ble organisert som eneundervisning, det vil si at det ble gitt individuell opplæring i de teoretiske fagene. De praktisk-estetiske fagene organiserte vi derimot som fellesundervisning og ettersom jeg var den eneste ved avdelingen med kroppsøvningsfaglig kompetanse ble jeg ansvarlig for undervisningen i kroppsøving.

Med ansvaret for en elevgruppe med svært ulike forutsetninger og behov opplevde jeg at min kompetanse som kroppsøvingslærer ble satt på prøve. Til tross for et høyt antall medlærere og assistenter til stede i timene, opplevde jeg det som utfordrende å skulle imøtekomme hver enkelt elevs behov for tilrettelegging og tilpasning. Jeg begynte derfor å stille meg spørsmålet: Hvordan gjør andre lærere det? Hvordan organiserer andre lærere sin undervisning?

3.3 Utvalg

Utvalget i denne oppgaven er blitt valgt strategisk. Med dette menes at jeg har henvendt meg til personer som har hatt egenskaper som har vært aktuelle for oppgavens problemstilling (Thagaard, 2018). Da problemstillingen retter seg mot lærere som underviser kroppsøving for elever tilhørende spesialavdelinger, startet jeg

utvalgsprosessen med å kontakte rektorer og avdelingsledere ved skoler med spesialpedagogiske avdelinger via epost. I eposten presenterte jeg meg selv, problemformuleringen min og hensikten med oppgaven. Jeg la ved informasjons- og samtykkeskjema og forhørte om det var mulig å videresende forespørselen til aktuelle lærere ved skolen. I denne prosessen ble ti skoler kontaktet, hvorav jeg fikk svar fra åtte av disse. Rektorene og/eller avdelingslederne som besvarte henvendelsen uttrykte interesse for prosjektet, men flere besvarte også henvendelsen med at skolens lærere ikke hadde kapasitet til å delta. Gjennom korrespondanse med avdelingsledere og rektorer fikk jeg opprettet direkte kontakt med fem aktuelle lærere. To av disse fem sa seg villige til å delta i prosjektet.

Etter å ha rekruttert de to deltakerne til studien henvendte jeg meg til ytterligere to skoler, men ingen av disse lærerne hadde mulighet til å stille opp til intervju. I samråd med veileder ble det tatt en beslutning om å ikke forsøke å rekruttere flere deltakere til studien da utbruddet av Covid-19 og restriksjoner i den forbindelse satte begrensninger for lærernes tilgjengelighet. Prosjektets utvalg består dermed av to spesiallærere som jobber ved hver sin skole. Begge disse lærerne jobber ved skoler hvor man har elever fra 1.-10. trinn.

3.4 Intervjuguide og prøveintervju

Intervjuguiden i dette prosjektet baserer seg på forskningen og litteraturen som er presentert i teorikapittelet. Spesielt har den internasjonale litteraturen omhandlende kroppsøving i segregerte spesialklasser påvirket spørsmålene. Intervjuguiden er semistrukturert, noe som innebærer en viss fleksibilitet mellom oppsatte spørsmål, oppfølgingsspørsmål og rekkefølgen på de ulike temaene (Thagaard, 2018). I intervjuguiden min forsøkte jeg å formulere åpne spørsmål som kunne oppmuntre intervjupersonene til å gi utfyllende svar.

I forkant av intervjuene mine avholdt jeg et prøveintervju med en medstudent for å kunne evaluere intervjuguiden samt hvordan jeg selv opptrådte som intervjuer. I etterkant av prøveintervjuet samtalte jeg med medstudenten om hvordan hun hadde opplevd intervjuet. I samtalen ble vi enige om at noen av spørsmålene i intervjuguiden måtte konkretiseres og at jeg i større grad måtte stille oppfølgingsspørsmål. Erfaringen fra prøveintervjuet bidro dermed til endringer i intervjuguiden og at jeg ble klar over noen fokusområder som jeg måtte tenke på under forskningsintervjuene mine.

3.5 Gjennomføring av intervju

Det første intervjuet ble avholdt på den aktuelle lærerens arbeidssted. Det andre intervjuet ble derimot avholdt ved Norges idrettshøgskole etter forslag om dette fra intervjupersonen selv. Dette var noe intervjupersonen uttrykte som mest praktisk da ulike omstendigheter gjorde at intervjupersonen ikke hadde undervisning ved arbeidsstedet i den aktuelle perioden. I forbindelse med dette intervjuet fant jeg et avskjermet grupperom for å skape en tryggest mulig atmosfære. Thagaard (2018) påpeker at rammene for intervjuet, som for eksempel hvor intervjuet blir avholdt, kan innvirke på intervjupersonens svar. Slik jeg tolket intervjusituasjonen og dataproduksjonen i det nevnte intervjuet, hadde ikke lokasjonen noen innvirkning på intervjupersonens svar. Det første intervjuet ble som tidligere nevnt avholdt ved lærerens arbeidssted. I dette tilfellet vurderte jeg heller ikke at lokasjonen hadde noen innvirkning på intervjupersonens svar. Lokasjonen kan derimot ha hatt en effekt på meg som forsker. Jeg kommer tilbake til dette i den videre gjennomgangen av hvordan intervjuene utartet.

I møte med intervjupersonene introduserte jeg meg selv, gikk kort igjennom prosjektets formål, samt informerte om at all informasjon ville behandles konfidensielt. Jeg informerte om at det var mulig å trekke seg fra forskningsprosjektet på hvilket som helst tidspunkt i forskningsprosessen og at det ikke ville ha noen konsekvenser for forskningspersonen dersom hen skulle ønske å trekke seg. Etter denne gjennomgangen innhentet jeg signatur på samtykkeskjema. Jeg presenterte intervjupersonene for lydopptakeren og spurte om intervjupersonen hadde noen ytterligere spørsmål før intervjuet startet.

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at oppstarten av et intervju er avgjørende for å få en god dialog mellom forskeren og intervjupersonen. I denne sammenhengen vises det til at det skapes en god atmosfære ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser respekt for intervjupersonens erfaringer og meddelelser. En slik oppstart ble forsøkt oppnådd ved at jeg lot intervjupersonen fortelle om sin utdanningsbakgrunn og erfaring med å jobbe i spesialklasse som et innledende spørsmål i intervjuet. Thagaard (2018) peker på at en slik innledning til intervjuet kan være egnet for at det skal oppstå tillit mellom forskeren og intervjupersonen. I tillegg til at dette spørsmålet var egnet til å gjøre intervjupersonen «varm i trøya», ga det også god informasjon om lærernes

forutsetninger for å drive kroppsøvingsundervisning i spesialklasse. Dette var informasjon jeg kunne ta med meg videre inn i intervjuet.

Utover i intervjuene forsøkte jeg å lytte til intervjupersonene så godt som mulig. Jeg benyttet meg aktivt av det Thagaard (2018) omtaler som «prober» og et anerkjennende kroppsspråk for å vise interesse for den informasjonen intervjupersonen delte. Jeg opplevde allikevel at jeg som uerfaren forsker hadde utfordringer knyttet til å stille oppfølgende spørsmål. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at uerfarne forskere kan bli for opptatt av intervjuguiden og derfor ha problemer med å stille oppfølgende spørsmål til den informasjonen intervjupersonen gir. Dette var en utfordring jeg særlig opplevde i forbindelse med det første intervjuet da jeg i stor grad ble opptatt av spørsmålene jeg hadde formulert på forhånd. Det er i denne forbindelse jeg tenker at lokasjonen kan ha hatt en påvirkning på meg som forsker. Erfaringen med lignende utfordringer i prøveintervjuet viste seg dermed å ha liten påvirkning på dette intervjuet.

I det andre intervjuet opplevde jeg derimot at jeg i større grad hadde evne til å frigjøre meg fra intervjuguiden. Denne erfaringen knytter jeg til at jeg fikk tid til å reflektere over det første intervjuet og transkribere dette i forkant av det andre intervjuet. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at det ligger mye læring i det å lytte til gjennomførte intervjuer og å transkribere disse. I den forbindelse kunne det ha vært hensiktsmessig å gjøre opptak av, samt transkribere prøveintervjuet i forkant av de virkelige intervjuene. Dette ble derimot ikke gjort.

Ved intervjuenes slutt spurte jeg om intervjupersonene hadde noe mer de ville tilføye. I det første intervjuet svarte intervjupersonen nei på dette spørsmålet. Etter at intervjuet var avsluttet kom intervjupersonen allikevel med informasjon som var aktuell for prosjektet. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at slik informasjon fordrer en etisk avveining fra forskeren, hvor en må ta stilling til om informasjonen kan tas med i presentasjonen av resultatene. Denne etiske avveiningen trengte jeg derimot ikke å ta direkte stilling til da denne informasjonen ble tatt opp i oppfølgingsintervju.

3.5.1 Oppfølgingsintervju

De to intervjupersonene ga noe ulik informasjon knyttet til hvordan de organiserte undervisningen. Da det ble klart at det ikke ville være mulig å gjennomføre intervjuer med ytterligere deltakere, henvendte jeg meg til de to intervjupersonene på nytt og forhørte om det var mulig å stille noen oppklarende spørsmål i forbindelse med de

opprinnelige intervjuene. Begge intervjupersonene sa seg villige til dette. Disse to ekstra intervjuene ble gjennomført pr. telefon og hadde en avklarende karakter, forstått som at intervjupersonene ble stilt spørsmål knyttet til informasjonen de gav i de opprinnelige intervjuene. Intervjuene var av kort varighet, ca. 15 minutter. I denne forbindelse fikk jeg tatt opp temaet den ene av lærerne hadde omtalt etter det opprinnelige intervjuets slutt. Det ble ikke utviklet egne intervjuguider til disse intervjuene, da spørsmålene var tett knyttet til de opprinnelige intervjuene og kan i så måte ansees som oppfølgingsspørsmål til disse.

3.6 Transkripsjon

Kvale & Brinkmann (2015) viser til at transkribering av intervjuer er en transformasjon fra en form til en annen, fra den muntlige samtalen til skriftlig tekst. På denne måten gjøres materialet tilgjengelig for analyse. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at den muntlige samtalen og den skriftlige fremstillingen har ulike spilleregler. De viser til at kroppsspråk og ikke-verbale uttrykksformer går tapt i transformasjonen fra muntlig til skriftlig språk. Spesielt ironi, som er en form for bevisst uoverensstemmelse mellom verbalt og ikke-verbalt språk har stor sjanse for å gå tapt i denne overgangen. En transkripsjon vil derfor være en svekket og dekontekstualisert gjengivelse av intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Arbeidet med å transkribere intervjuene tok til i dagene etter at intervjuene ble gjennomført. Som tidligere beskrevet ble intervjuene tatt opp på lydopptaker. I arbeidet med transkriberingen hadde jeg derfor mulighet til å lytte til opptaket, avspille i ønsket hastighet, samt spole tilbake i opptaket dersom det var detaljer jeg var usikker på. Dette gjorde at jeg hadde mulighet til å skrive av intervjuene med stor grad av nøyaktighet. Jeg valgte i denne transkriberingen å inkludere benyttede prober og andre språklige variasjoner for å få en så nøyaktig gjengivelse som mulig. Kvale & Brinkmann (2015) tar opp at en slik nøyaktig gjengivelse av intervjusamtalen kan komme til kort i å være dekkende for den faktiske intervjusamtalen når den skal presenteres skriftlig. En slik transkribering ble allikevel gjort fordi jeg vurderte det som mest hensiktsmessig i mitt tilfelle. I presentasjonen av resultatene er disse presise gjengivelsene omarbeidet til et mer formelt skriftlig språk. Dette er blitt gjort med tanke på at presentasjonen skal være enklere å forholde seg til for leseren, men det er også blitt gjort med tanke på intervjupersonenes anonymitet. Thagaard (2018) viser i denne sammenhengen til at det blir viktig å ikke endre meningsinnholdet i utsagnene til intervjupersonene slik at

forskningens pålitelighet blir truet. Dette er blitt løst ved å redigere eventuelle identifiserbare språklige uttrykksformer, samtidig som det er tatt hensyn til meningsinnholdet i uttalelsene. I etterkant av transkriberingen ble de respektive lydopptakene slettet.

I etterkant av de gjennomførte intervjuene noterte jeg ned mine generelle betraktninger omkring de ulike intervjuene. Thagaard (2018) påpeker at notater av slik art bidrar til den senere analysen av datamaterialet. Slike notater vil også være av verdi da de legger et grunnlag for senere intervjuer. Ved å ha notert på denne måten, samt transkribert det første intervjuet, oppnådde jeg økt innsikt i egen intervju praksis i forkant av de andre intervjuene.

3.7 Analysestrategi

Johannessen et al. (2018) viser til at den analytiske prosessen ofte kan fremstå som mystisk og uangripelig. De fremhever dog den tematiske analysen som en studentvennlig tilnærming til det analytiske arbeidet.

I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg foretatt en tematisk analyse. En tematisk analyse er en analyseform hvor man identifiserer deler av data med viktige fellestrekk og samler disse sammen i temaer (Johannessen et al., 2018).

Etter å ha transkribert materialet gjorde jeg en første gjennomlesning. Dette gjorde jeg for å få en oversikt over det materialet jeg hadde samlet inn. På denne måten fikk jeg mulighet til å foreta en innledende vurdering av hvilke deler av materialet som fremsto som relevant for prosjektets problemstilling. Slike gjennomlesninger gjorde jeg flere ganger før jeg gikk over til å kode materialet. Med dette menes at jeg markerte de delene av dataene mine som jeg fant mest interessante. Dette arbeidet ble gjort på datamaskin. Ved en slik gjennomgang fikk jeg bedre innsikt i dataene mine og kunne identifisere fellestrekk i data. Det ble også klart hvilke deler av dataene som ikke var relevante for problemstillingen i prosjektet. De relevante dataene ble samlet i ulike kategorier tilknyttet temaene i intervjuguiden.

I det videre arbeidet skrev jeg ut dataene mine for å kunne jobbe manuelt med materialet. I dette ligger at jeg benyttet markeringstusj og penn i gjennomgangen av materialet, hvor jeg understreket og ytterligere markerte interessante deler av dataene. I den manuelle gjennomgangen av materialet oppdaget jeg en tilknytning mellom dataene jeg hadde samlet inn og den didaktiske relasjonsmodellen. Dette dannet grunnlaget for

en omorganisering av dataene, der jeg på nytt kodet dataene utfra de ulike kategoriene i modellen.

Påfølgende fulgte en prosess hvor jeg sammenliknet materialet jeg hadde kategorisert med forskning og teori. I dette arbeidet forsøkte jeg å finne likheter og ulikheter mellom tidligere forskning og eget materiale for å kunne belyse de sidene av dataene mine som ville kunne gi et bidrag på forskningsfeltet. I presentasjonen av materialet har jeg valgt å inkludere rikelig med sitater fra de to intervjupersonene for å gi et så helhetlig bilde av lærernes organisering av undervisningen som mulig. I tilknytning til de enkelte sitatene presenterer jeg min egen tolkning av materialet, før jeg ser materialet i lys av teori og tidligere forskning etter å ha redegjort for hver enkelt kategori i den didaktiske relasjonsmodellen.

3.8 Validitet

Validitet er et begrep som i kvalitative forskningsopplegg knytter seg til hvorvidt man undersøker det fenomenet man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre knytter validiteten seg til hvorvidt tolkningene i studien er pålitelige (Thagaard, 2018). En måte å styrke validiteten på er å gi en tydelig innsikt i det teoretiske utgangspunktet for en studie. I dette ligger at det teoretiske utgangspunktet gjøres klart rede for slik at leseren kan ta stilling til gyldigheten av de tolkninger og slutninger som forskeren presenterer i analysen (Thagaard, 2018).

For å sikre validitet i denne oppgaven har jeg presentert hvilken forskning og hvilken litteratur som ligger til grunn for min for forståelse. Jeg har også beskrevet hvordan jeg selv tidligere var lærer i en spesialklasse og hvordan dette har formet min forståelse for tematikken i denne oppgaven.

3.9 Reliabilitet

Graden av reliabilitet i et kvalitativt forskningsopplegg knytter seg til hvorvidt en kritisk gjennomgang av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en god og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). I forskjell fra kvantitative metoder hvor graden av repliserbarhet er et mål på studiens reliabilitet, vil reliabiliteten i en kvalitativ studie bl.a. være avhengig av hvor transparent forskningen blir gjort. Transparens viser til i hvilken grad forskeren gir innblikk i forskningsprosessen og de analytiske tilnærmingene som er blitt benyttet. Ved å gi innblikk i de ulike stegene i forskningsprosessen får leseren en mulighet til å vurdere forskningsarbeidet og gjøre

seg opp en mening om resultatene (Thagaard, 2018). På denne måten knytter reliabiliteten i dette forskningsprosjektet seg til de øvrige delene av metodekapitlet hvor jeg redegjør for de metoder og fremgangsmåter jeg har benyttet meg av i forskningsprosessen. I denne gjennomgangen har jeg forsøkt å ha et kritisk blikk på egen prosess og hvilken påvirkning min posisjon som forsker kan ha hatt på deltakerne. Det kan f. eks reflekteres rundt hvorvidt min posisjon som utdannet kroppsøvlingslærer har påvirket noen av svarene til informantene i undersøkelsen ved at de har ønsket å gi «korrekte svar».

3.10 Generaliserbarhet

Innen positivistiske tradisjoner var formålet med forskning å finne universelle regler for menneskelig atferd som kunne generaliseres til den øvrige populasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). I et humanistisk syn er derimot enhver situasjon unik, og ethvert fenomen vil ha sine egne regler og logikk. Innen en postmodernistisk retning går man bort fra både tanken om universelle generaliseringer og det unike og individuelle, og vektlegger heller at kunnskapen er mangfoldig og kontekstavhengig. Man går derfor bort fra generalisering, til i større grad å tale om kontekstualisering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ettersom funnene i denne undersøkelsen baserer seg på et strategisk trukket og lite utvalg, kan ikke funnene benyttes i statistisk forstand (Kvale & Brinkmann, 2015). I et interaksjonistisk perspektiv, og ved å ha benyttet en semistrukturert intervjuguide blir det klart at intervjuene vil fortone seg ulikt, og derfor frembringe ulik kunnskap. Det vil derfor ikke være grunnlag for å si at funnene kan generaliseres. Det funnene i denne undersøkelsen derimot kan, er å gi et innblikk i hvordan de to lærerne i undersøkelsen organiserer undervisningen sin. Ved å gi gode beskrivelser av den konteksten lærerne arbeider innenfor kan man snakke om en analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.11 Etikk

«En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Til en intervjuundersøkelse er det knyttet moralske spørsmål til forskningens midler og mål. I denne sammenhengen fremhever Kvale & Brinkmann (2015) at etiske overveielser preger hele forskningsprosessen i kvalitative forskningsprosjekter. Jeg vil i det følgende presentere hvilke etiske hensyn jeg har foretatt i forskningsarbeidet.

3.11.1 Forskningens tema

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at valg av tema for forskningsarbeidet er en del av den forskningsetiske prosessen ettersom forskningens hovedmål er å bidra med vitenskapelig kunnskap inn på samfunnsarenaen. Det blir i så måte viktig å ikke bare reflektere omkring den vitenskapelige verdien av kunnskapen, men også hvorvidt forskningen retter seg mot å forbedre den menneskelige situasjonen som utforskes.

I dette prosjektet har jeg trukket fram at det mangler norsk forskning, og at det er begrenset litteratur i internasjonal sammenheng om læreres organisering av undervisningen i kroppsøving for elever i spesialgrupper. Dette forskningsprosjektets tema har dermed samfunnsmessig verdi i form av at det bidrar med ny kunnskap på et område vi vet lite om. Funnene i undersøkelsen, til tross for at de ikke vil være generaliserbare, kan bidra til refleksjon omkring hvordan lærere organiserer undervisningen i kroppsøving for elever i spesialklasser. På denne måten kan forskningen bidra til at lærere i større grad reflekterer omkring sin praksis, noe som kan komme både lærere og elever til gode.

3.11.2 NSD

I forkant av datainnsamlingen ble forskningsprosjektet innmeldt til NSD i tråd med personopplysningsloven (2018). I denne sammenhengen redegjorde jeg for prosjektets formål, bakgrunn og hvordan jeg skulle behandle personopplysningene jeg ville få tilgang til i prosjektet. På bakgrunn av denne redegjørelsen ble prosjektet godkjent.

I forbindelse med usikkerhet omkring behandling av eventuelle tredjepartsopplysninger, henvendte jeg meg til NSD via deres chattjeneste. Dette hendte i etterkant av at prosjektet hadde blitt godkjent. I dialogen forklarte jeg at jeg var usikker på om jeg i innmeldingen av prosjektet også burde ha meldt fra om behandling av tredjepartsopplysninger, ettersom jeg var usikker på hvilke opplysninger lærerne i studien ville gi om elevene sine. Med bakgrunn i det innmeldte skjema og kommunikasjon via chat konkluderte representanten fra NSD med at innmelding av behandling av tredjepartsopplysninger ikke var nødvendig for prosjektet. Dette ble satt i sammenheng med lærernes taushetsplikt og at forskningen var rettet mot lærernes praksis. Dialogen fant sted før gjennomføringen av de respektive intervjuene.

3.11.3 Informert samtykke

Et informert samtykke innebærer at forskningsdeltakeren får tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet til å kunne vurdere om deltakelse er ønskelig eller ikke. NESH (2016) trekker i denne sammenhengen fram tre sider ved et informert samtykke som er særlig viktig. Det poengteres at informasjonen om prosjektet skal være tilstrekkelig, at den skal gis uten ytre press og at samtykket skal være uttrykkelig. Det er dog dilemmaer i forbindelse med hvor detaljert informasjon en kan gi om forskningsprosjektet til deltakerne i kvalitative studier ifølge Thagaard (2018). Disse dilemmaene knytter seg til informasjonens eventuelle påvirkning på deltakernes svar under intervjuet og hensynet til den kvalitative metodens fleksibilitet. En for detaljert beskrivelse av forskningsprosjektets formål kan påvirke intervjupersonene i deres svar. I forbindelse med dette prosjektet kan en for eksempel tenke seg at et stort søkelys på samarbeid i informasjonsskrivet, hadde påvirket lærerne til å svare mer i favør av samarbeid. Hensynet til fleksibilitet viser til at det kvalitative forskningsprosjektet kan endres underveis, og at det derfor vil være krevende å skulle gi fullstendig informasjon om prosjektet ved prosjektets oppstart. Et siste punkt som fremheves av Thagaard (2018) er at deltakerne som samtykker til prosjektet ikke er kjent med hvordan forskeren vil tolke og analysere datamaterialet. Det understrekes derfor at etiske refleksjoner omkring det avgitte informerte samtykket må prege hele forskningsprosessen.

Informasjons- og samtykkeerklæringen ble vedlagt ved første kontakt pr. epost. På denne måten fikk deltakerne mulighet til å ta stilling til om det var ønskelig å delta i prosjektet eller ikke. Intervjupersonene ble presentert for, og fikk muntlig gjennomgang av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen før oppstart av intervjuene. I sammenheng med denne gjennomgangen ble underskrift på samtykkeerklæringen innhentet.

3.11.4 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at opplysningene man får tilgang til i løpet av prosjektet behandles konfidensielt og fortrolig (NESH, 2016). Dette innebærer at dataene oppbevares på en måte som gjør at kun de som er autorisert har tilgang til materialet og at intervjupersonene avidentifiseres. Konfidensialitet vil også innebære at intervjupersonene anonymiseres i publikasjonen (Thagaard, 2018). Prinsippet om konfidensialitet handler altså om at de personopplysningene vi får tilgang til i prosjektet anonymiseres i publikasjonen og oppbevares på forsvarlig vis. Allikevel viser Thagaard

(2018) til at dette prinsippet må fravikes i enkelte situasjoner. Dersom man gjennom prosjektet får opplysninger om misbruk eller andre typer lovbrudd som kan forhindres, vil prinsippet om konfidensialitet kunne fravikes. Dersom en slik situasjon oppstår vil det være forskerens etiske refleksjon omkring det aktuelle datamaterialet som danner grunnlaget for om prinsippet om konfidensialitet burde brytes.

Konfidensialitet er i dette prosjektet bevart ved at alle innsamlede data ble aidentifisert ved transkripsjon. Videre har de innsamlede data vært oppbevart på PC med passordbeskyttet tilgang. Intervjupersonene er blitt anonymisert gjennom bruk av pseudonymer i presentasjonen av resultatene i tillegg til at kjønnet til den ene informanten er endret i presentasjonen. Thagaard (2018) peker på at en slik anonymisering av data er av forskningsmessig betydning ettersom oppmerksomheten rettes mot de generelle mønstrene i dataene, i motsetning til å forstå teksten som beretninger om spesifikke situasjoner og personer.

I intervjuene fikk jeg noe informasjon om elevenes vansker og kjønn, men ingen personlige opplysninger om elevene som gjorde at lærerne brøt sin taushetsplikt. I presentasjonen av resultatene velger jeg å omtale de ulike vanskene i generelle vendinger for ikke å avsløre elevenes identitet på noen måte. Elevenes kjønn er ikke viktig i denne oppgaven og er blitt anonymisert gjennom at jeg har erstattet formuleringer hvor lærerne omtaler elevene som hun/han med hen/eleven.

4. Funn

Intervjupersonene

Innledningsvis i dette kapittelet ønsker jeg å gi en kort presentasjon av intervjupersonene. Jeg har valgt å gi dem synonymene Pål og Ole.

Pål

Pål er i utgangspunktet faglærer i to ulike språkfag, men har senere tatt en mastergrad i pedagogikk og et årsstudium i spesialpedagogikk. Han jobber nå ved en 1.-10.- skole hvor han er 50 prosent i ordinærklasse og 50 prosent ved skolens spesialavdeling. Ved spesialavdelingen er han kontaktlærer til en elev som går på tiende trinn. For denne eleven har Pål ansvaret for utarbeidelsen av IOP og gjennomføring av kroppsøvingstimer.

Ole

Ole har en bachelorgrad i spesialpedagogikk og har en 40/60 prosent stilling hvor han jobber 40 prosent ved en spesialavdeling og 60 prosent i en ordinærklasse. Skolen er en 1.-10.-skole. Ole er kontaktlærer til en elev ved spesialavdelingen og er ansvarlig for utarbeidelsen av IOP for denne eleven. Han er ansvarlig for å gjennomføre kroppsøvingsundervisningen for den nevnte eleven og fire andre elever. Ytterligere to elever tilhører i utgangspunktet denne gruppen, men får kroppsøvingsundervisning sammen med elever i ordinærklasse. Elevgruppen som Ole organiserer kroppsøvingen for er i barneskolealder.

I den videre presentasjonen av funnene mine gir jeg først et generelt innblikk i materialet jeg har samlet inn relatert til de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Påfølgende etter hver kategori blir funnene sett i lys av teori og tidligere forskning.

4.1 Lærer- og elevforutsetninger

Ingen av de to lærerne i denne studien har kroppsøvingsfaglig kompetanse. Ole reflekterer over hvordan mangelen på slik kompetanse gjør det vanskelig å vurdere kvaliteten på innholdet i opplæringen:

Jeg er jo ingen kroppsøvingslærer så jeg har jo på en måte ingen... Det faglige innholdet i kroppsøvingstimene er på en måte... Det har jeg ingen formening om hvor bra eller dårlig er da siden jeg ikke har noen utdanning innenfor kroppsøving i det hele tatt. Jeg har jo på en måte bare kontroll på de forskjellige... Jeg har jo god kontroll på utfordringene og mulighetene til elevene da, men det faglige innholdet er jo det som jeg tenker kunne vært bedre, eller, det vet jeg jo ikke da, men jeg tenker jo at siden jeg ikke kan noen ting om kroppsøving så er det jo på en måte en tanke at det kunne vært bedre.

I dette sitatet viser Ole til at mangelen på kroppsøvingsfaglig kompetanse gjør det vanskelig å evaluere innholdet i opplæringen. Slik jeg tolker Ole sin uttalelse i dette sitatet opplever han at mangelen på kroppsøvingsfaglig kompetanse skaper en usikkerhet omkring innholdets kvalitet. Ole legger derimot vekt på at han har god innsikt i de ulike vanskene som elevene opplever. Ole peker videre på hvordan utdanningen i spesialpedagogikk ikke vektla de ulike skolefagene, og at det dermed blir opp til hver enkelt lærer å gjøre seg kjent med de ulike fagene når man kommer ut i skolen:

For min elev så lager jo jeg undervisningsopplegg for alle fag og jeg har jo ikke kompetansen innenfor naturfag, matte, norsk, de ulike fagene. Så det blir jo på en måte min egen oppgave å... kalle det utdanne meg selv innenfor fagene da og liksom finne ut hva faget skal være, og det er jo veldig mange fag. Det er.. Jeg tror ikke jeg er god nok til å skaffe meg god nok kompetanse innenfor de ulike fagene, og det tror jeg heller ikke noen er, sånn, som jobber på den måten som jeg jobber da.

Ole peker i dette sitatet på at det er mange fag en skal undervise i som spesialpedagog og at utdanningen i spesialpedagogikk ikke gir innføring i disse. Det blir dermed opp til hver enkelt spesialpedagog å tilegne seg kompetanse i de ulike fagene. Ole reflekterer

omkring at han selv antakeligvis ikke er god nok til å søke denne kompetansen, og at han heller ikke tror at noen andre som jobber som spesialpedagog ved en spesialavdeling er det. I denne sammenhengen spør jeg Ole om et samarbeid med en kroppsøvingslærer hadde hatt noen verdi. Ole svarer:

Jeg mener at den kompetansen som jeg har er viktigere for de elevene enn den kompetansen som en kroppsøvingslærer har da, men igjen så har jo ikke jeg kontroll på faget i seg selv så de mulighetene eller den kreativiteten eller... Den måten å tenke på, den har jo ikke jeg (...) For eksempel hvis jeg kunne gått til en kroppsøvingslærer og diskutert: «Jeg har den og den eleven som jeg har disse og disse utfordringene, dette og dette og disse målene. Hva kan vi gjøre for å treffe alle disse punktene?» Sånne ting tenker jeg hadde vært positivt.

Ole gjør det her klart at han mener egen kompetanse som spesialpedagog er viktigere for elevene han har ansvar for enn den kompetansen en kroppsøvingslærer har. Samtidig innrømmer Ole at han ikke har oversikt over kroppsøvingsfaget og at et samarbeid med en kroppsøvingslærer kunne hatt verdi i form av å bedre kunne imøtekomme elevenes behov for tilrettelegging. Ole gir derimot uttrykk for at et slikt samarbeid ikke finner sted.

Pål viser også til at han har lite kompetanse i kroppsøvingsfaget, men at involvering av en fysioterapeut hjelper på i arbeidet:

Jeg må si at jeg har veldig lite kompetanse [i kroppsøving], sånn veldig lite, og derfor er jeg alltid glad hvis jeg får en fagperson som kan hjelpe meg som for eksempel fysioterapeut. Jeg spør alltid om skriftlige instruksjoner. Sånn, hvis du [fysioterapeuten] kan skrive sånn og sånn eller lage dataopplegg, blir jeg veldig glad for det.

Pål uttrykker i dette sitatet at hans egen kompetanse innenfor kroppsøving er veldig begrenset, men at involvering av en person med kompetanse innenfor det fysisk-motoriske feltet ønskes velkomment. Det er dog grunn til å påpeke at Pål viser til et samarbeid med fysioterapeut, som heller ikke har kroppsøvingsfaglig kompetanse, og

som antakelig jobber utfra et kategorisk syn på vansker. Videre husker Pål tilbake til utdannelsen innenfor spesialpedagogikk:

Jeg husker de fagene vi hadde, nei det var ikke noe om det [kroppsøving], det var mest først og fremst om vansker og diagnoser og masse teorier, men det var ikke noe didaktikk. Nei, jeg tror ikke at noen får didaktikk, eller metodikk. Det er vi som skal, som skal finne ut hvordan vi skal gjøre det.

I dette synes Pål å vise til at det er hver enkelt spesialpedagog som blir ansvarlig for å gjøre seg kjent med hvordan en skal gjennomføre undervisningen i kroppsøving. I likhet med Ole refererer Pål til at den spesialpedagogiske utdanningen omhandler ulike vansker, men ikke hvordan en skulle gjennomføre undervisning i de ulike fagene. Videre reflekterer Pål over den spesialpedagogiske utdannelsen og hvordan man som nyutdannet blir avhengig av kulturen ved den skolen en jobber ved:

Det er litt sånn.. Vi blir veldig avhengig av... Som nyutdannet blir man veldig avhengig av den kulturen eller ukulturen som eksisterer, rett og slett. Jeg kjenner til noen spesialklasser hvor det er litt sånn... De har akkurat samme muligheter, men de bruker dem ikke. Ja, så da blir man avhengig av kultur/ ukultur ved den skolen en jobber, og dine primære kollegaer og din ledelse. Inspektøren vår har for eksempel gitt oss tilbud om kurs i svømmeopplæring, noe vi skal delta på.

I dette sitatet peker Pål på at kulturen ved den skolen en jobber ved, blir av avgjørende betydning for hvordan kroppsøvfingsfaget blir praktisert. Ved å peke på andre spesialklasser tolker jeg det dit hen at Pål mener at andre spesialklasser, ved andre skoler, ikke har den samme kulturen med tanke på kroppsøvfingsfaget som ved hans egen skole. I denne uttalelsen synes det også å være knyttet en oppfatning av at kulturen ved den skolen Pål jobber ved, er en kultur hvor en benytter seg av diverse muligheter innenfor kroppsøvfingsfaget. Pål eksemplifiserer hva han mener ved å henvise til at ledelsen ved skolen har tilbydd de ansatte kurs i svømmeopplæring, noe de ansatte skal delta på. Min tolkning av dette er dermed at flere av de ansatte ønsker å styrke kompetansen sin innen kroppsøvfingsfaget dersom de får mulighet til dette. På denne måten blir det klart at ledelsen ved skolen vil kunne påvirke lærernes mulighet til å videreutvikle kompetansen sin i ulike fag.

I spørsmål til Pål om hvordan han ville styrket kompetansen innenfor kroppsøvingfaget svarer han følgende: «Det som innebærer informasjon om.. eller litt sånn: hvordan skal vi tilrettelegge kroppsøvingfaget for barn med autisme med dype avvik?» I denne uttalelsen viser Pål til at elevens forutsetninger er avgjørende når han skal tilrettelegge undervisningen. Samtidig som Pål i tidligere sitat har uttrykt at utdanningen i spesialpedagogikk ga god informasjon om ulike læringsutfordringer og diagnoser, blir det klart at denne kunnskapen har begrenset overføringsverdi til en kroppsøvingkontekst. Ved å stille spørsmål til hvordan det burde tilrettelegges for barn med alvorlig grad av autisme vedkjenner Pål at han ikke har nok kompetanse på dette området når han skal tilrettelegge undervisningen i kroppsøving. Pål ønsker derfor å videreutvikle kompetansen sin. På denne måten belyser Pål hvordan elevforutsetningene innvirker på opplæringstilbudet.

Ole reflekterer også over hvordan elevforutsetningene, og lærerens fokusering på disse, kan innvirke på opplæringstilbudet. I samtale om hvordan han planlegger undervisningen svarer Ole at han forsøker å lage «en vanntett plan» i planleggingen av timene i kroppsøving, men innrømmer at «det skjer jo aldri at det går». I denne planen forklarer han at han tar høyde for elevenes ulike forutsetninger og utfordringer, men reflekterer videre over hvordan et søkelys på elevenes utfordringer kan påvirke opplæringstilbudet:

Det er jo en utfordring å alltid ha blikket på utfordringene og det kan jo hemme deg litt i hva du tørr å gjøre og du kan ofte falle litt tilbake på noe som du vet fungerer og glemme litt å utfordre de da.

Slik jeg tolker Ole i denne uttalelsen trekker han frem at et tradisjonelt kategorisk syn på spesialundervisning kan bidra til å begrense utforskningsmulighetene i kroppsøvingfaget. Ole viser i denne uttalelsen at han har et reflektert forhold til hvordan oppfatning av vansker kan påvirke aktivitetsutvalget og viser til at et for sterkt søkelys på elevenes individuelle vansker kan bidra til at elevene får et snevrere opplæringstilbud i kroppsøving.

4.1.1 I et teoretisk perspektiv:

Funnene innenfor denne kategorien synes å stemme godt overens med forskning både i den ordinære undervisningen (Smith & Green, 2004; Coates, 2012; Vickerman & Coates, 2009; Morley et al., 2005; Meegan & MacPhail, 2006; Rekaa et al., 2019; Maher, 2010) og innenfor en spesialscolekontekst (Crawford, 2011; Maher & Fitzgerald, 2019; Morrison & Gleddie, 2019;), hvor lærere påpeker at de mangler kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge undervisningen for elever med særskilte behov i kroppsøving. Dette er et viktig poeng. Hverken utdannende kroppsøvingslærere eller spesialpedagoger synes å være fornøyd med kunnskapen de har om hvordan de skal tilpasse undervisningen for denne elevgruppen. Sett i lys av Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014) sin konklusjon om at de praktisk-estetiske fagene tillegges liten vekt i spesialpedagogutdanningen, kommer det ikke som noen overraskelse at spesialpedagogene i denne studien heller ikke er tilfreds med egen kompetanse på området. Denne mangelen på kroppsøvingsfaglig kompetanse synes å bidra til en usikkerhet omkring hva kroppsøvingfaget egentlig skal være. Dette kan sees i sammenheng med at det vil være større differanse mellom den formelle og den utøvde læreplanen dersom læreren ikke har den relevante fagkompetansen (Goodlad, 1979). I litteraturen viser man derfor til at det bør være et samarbeid mellom spesiallærere og kroppsøvingslærere i arbeidet med å planlegge undervisning for elever med spesielle behov (Kowalski et al., 2006; Klein & Hollingshead, 2015; Roth & Columna, 2012). Dette har å gjøre med at det er kroppsøvingslæreren som kjenner best til læreplanen i kroppsøving (Roth & Columna, 2012). Et samarbeid mellom kroppsøvingslærere og spesialpedagoger er derimot ikke noe som beskrives av intervjupersonene i denne undersøkelsen til tross for at det virker som intervjupersonene er åpne for et slikt samarbeid.

Innenfor denne kategorien blir det klart at elevenes vansker og utfordringer står sentralt i organiseringen av undervisningen i kroppsøving. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at spesialister som fysioterapeuter blir involvert i opplæringstilbudet for enkelte elever, noe vi også finner igjen i annen forskning (Maher & Fitzgerald, 2020; Crawford, 2011; Svendby, 2013). Kombinasjonen av mangel på kroppsøvingsfaglig kompetanse, mangel på samarbeid med den ordinære kroppsøvingslæreren og en utdanning som vektlegger ulike vansker og diagnoser, synes derfor å bidra til at lærerne inntar et kategorisk syn på undervisningen (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

4.2 Mål

Begge lærerne i denne studien omtaler kroppsøvfingsfaget som å inneha en viktig posisjon ved spesialavdelingen de jobber ved. Kroppsøvfingsfaget fremheves i denne sammenhengen som egnet for å jobbe med tverrfaglige mål som sikter mot å gi et opplæringstilbud hvor en utvikler ulike ferdigheter. I den forbindelse viser Ole til at kroppsøvfingsfaget er egnet for å jobbe med sosiale ferdigheter:

Det er jo en veldig god arena til å utvikle den sosiale kompetansen som disse [elevene] sliter med da. Hovedproblemet til mange av disse elevene er jo det med det sosiale (...) da er jo kroppsøving veldig fint i forhold til å øve på det. Så vi bruker nok kroppsøvfingsfaget mer til det, enn nødvendigvis å ha et så stort fokus på den fysiske aktiviteten som skjer da.

I dette sitatet kommer det fram at Ole og medlærerne anser kroppsøvfingsfaget for å være en egnet arena for å øve opp den sosiale kompetansen. Ole gir også uttrykk for at disse instrumentelle målene får høyere prioritet enn den fysiske aktiviteten. Ole forklarer videre og hevder at kroppsøvfingsfaget er mer egnet enn andre fag for å utvikle sosial kompetanse:

Det er jo litt verre å øve på det [sosial kompetanse] når du har norsk for eksempel, for da er det fokus på noe annet, men vi får på en måte... Det kan hende det også er på grunn av at vi ikke har den kroppsøvfingslærerbakgrunnen da, så kan det hende at vi bruker det feil når vi har et større fokus på det sosiale, men det mener jo vi at er det som er viktig for disse elevene da.

Av denne uttalelsen fremgår det at Ole mener at kroppsøvfingsfaget er mer egnet som arena for å jobbe med sosiale ferdigheter, enn det andre fag er. Samtidig reflekterer Ole over at et stort søkelys på det sosiale aspektet i kroppsøvingen kan ha sammenheng med at lærerne som har undervisningen ikke har kroppsøvfingsfaglig kompetanse. I forbindelse med dette trekker Ole frem at det kan hende at lærerne bruker faget «feil», men at undervisningen som gis er basert på et profesjonelt skjønn omkring hva lærerne ved avdelingen vurderer som de viktigste læringsaspektene for elevene.

Pål deler Ole sitt syn i at kroppsøvningsfaget er en egnet arena for å jobbe mot flere mål enn kun de kroppsøvningsspesifikke. I denne sammenhengen trekker Pål frem at kroppsøvningsfaget egner seg til å jobbe med hverdagslige aktiviteter (ADL):

Fordi hvis du setter elever ved pulten så er det veldig vanskelig å jobbe med ADL, men dersom du jobber med fysiske aktiviteter eller kroppsøving så er det veldig naturlig. Fordi, ja, det er veldig lett å flette det inn. For eksempel når vi går tur så er det veldig mye å lære!

Av dette sitatet går det frem at Pål mener at kroppsøvningsfaget er en egnet arena for å jobbe med utviklingen av hverdagslige aktiviteter (ADL). I likhet med Ole trekker Pål frem at det er vanskeligere å jobbe tverrfaglig i andre fag (ved pulten) enn i kroppsøvningsfaget. På samme måte som Ole, synes Pål å legge mindre vekt på utviklingen av fysiske ferdigheter:

Det er ikke sånn at vi lærer dem å få bedre koordinasjon eller jobber mot så ambisiøse mål, men hvis jeg får en elev som... Som aldri har gått tur, ja da mener jeg at det er gymsstund for det er veldig mye læring... Det er ikke bare å kunne gå i ujevnt terreng, men det er også å kunne gjennomføre og å kunne få mestringsfølelse og å følge med og ja... Se litt sånn langsiktige mål.

Her viser Pål til at han i kroppsøvningsfaget ikke nødvendigvis legger så stor vekt på utviklingen av fysiske ferdigheter. Samtidig omtaler Pål blant annet elevens mestring som en sentral del av undervisningen. På denne måten er Påls uttalelse noe selvmotsigende da utviklingen av fysisk-motoriske ferdigheter står sentralt for å oppleve mestring i kroppsøvningsfaget (Arnold, 1988). Videre viser Pål til at kroppsøvningsundervisningen skal bidra til at eleven evner å se langsiktige mål. En holistisk tilnærming til undervisningen kommer frem i Påls følgende uttalelse:

Jeg tenker at hovedmålet i spesialklasse det er at disse elevene skal mestre hverdagen sin, at de skal ha et godt liv, at de skal oppleve glede. Alle fag skal bidra til det. Det er det viktigste vi jobber mot, det er det viktigste vi jobber mot rett og slett.

I denne uttalelsen blir det klart at mestring av hverdagslige aktiviteter, det gode liv og opplevelsen av glede er noe Pål anser som det viktigste for elevene ved en spesialavdeling. I denne sammenhengen viser han til at alle fag skal bidra til dette. Det blir dermed klart at et av de sentrale målene, også i kroppsøvningsfaget, blir å bidra til en holistisk utvikling av eleven.

I samtalen med Pål kommer det også fram at han benytter kroppsøvningsfaget forebyggende i arbeidet med elever som har omfattende fysiske funksjonsnedsettelse. Pål forklarer at kroppsøvningsfaget i slike tilfeller benyttes for at ikke elevene skal utvikle ytterligere funksjonsnedsettelse og er i så måte tilknyttet et instrumentelt mål om å utvikle og bevare elevenes fysiske helse. På en annen side påpeker Pål også kroppsøvningsfaget for å være egnet for å styrke elevens psykiske helse. Pål forklarer at dersom eleven har en dårlig dag, uten å gå nærmere inn på hva dette innebærer, så: «bruker jeg kroppsøvningsfaget for å hjelpe hen med å få indre ro, å komme i bedre psykisk form». Det blir dermed klart at målene for kroppsøvningsundervisningen er tett knyttet opp mot elevenes individuelle forutsetninger og situasjonsbestemt.

4.2.1 I et teoretisk perspektiv:

Innenfor kategorien «mål» blir det klart at lærerne legger stor vekt på sekundære effekter av kroppsøvingen. Dette kommer til uttrykk ved at lærerne vektlegger sosialisering, utvikling av helse og utvikling av ferdigheter innen ADL som sentrale deler av kroppsøvningsfaget. I tilknytning til Arnolds (1988) gjennomgang av de ulike dimensjonene læring foregår innenfor i kroppsøvningsfaget så tillegges GJENNOM-dimensjonen altså stor vekt. Dette knytter seg til lærernes vurdering av hvilke mål elevene skal jobbe med i kroppsøvningsfaget. Det blir i denne sammenhengen klart at elevenes mål utformes på bakgrunn av elevenes vansker og lærerens skjønn. Det blir også klart av lærernes uttalelser at I-dimensjonen, som tar for seg utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter, ikke tillegges særlig vekt. Den teoretiske dimensjonen, OM-bevegelse, nevnes ikke av noen av lærerne.

Arnold (1988) argumenterer for at aktiviteter som skal utvikle eleven GJENNOM bevegelse kan rettferdiggjøres som del av opplæringen dersom det kan vises til at aktivitetene er spesielt egnet til å fremme de instrumentelle målene. Dette er noe Ole hevder når han sier at det er vanskeligere å jobbe med sosiale ferdigheter i andre fag.

Det er derimot uklart om kroppsøving er i en slik særstilling. Det er blant annet funnet at matematikkundervisning hvor en legger vekt på samarbeidslæring også har gode effekter på elevers sosiale ferdigheter (Pawattana et al., 2014).

Maher & Fitzgerald (2020) fant i sin studie at lærere vektlegger tverrfaglighet og en holistisk tilnærming til kroppsøvingfaget i sin undervisning, noe som går igjen i denne kategorien. De stiller dog spørsmål ved hvilke sammenhenger mellom pedagogikk og de oppsatte målene som må være på plass for at en slik tilnærming kan hevdes å oppnå de påståtte effektene. Maher & Fitzgerald (2020) konkluderer med at det må mer forskning til på dette feltet.

4.3 Arbeidsmåter

I presentasjonen av de to intervjupersonene ble det gjort klart at Ole har ansvar for gjennomføring av kroppsøving med fem elever. Pål på sin side har ene-undervisning sammen med sin elev. Pål gir forklaring på hvorfor eleven han har ansvar for får opplæring på denne måten i kroppsøving:

For hen er det for eksempel veldig skummelt å være i gymsalen. Det er et stort rom som er ukjent, hen sa: «Nei, jeg vil ikke være her» og da ble det slik at hele opplegget med kroppsøving ble gjennomført utendørs (...) for en del elever, spesielt de med barneautisme er det slik at de blir så forstyrret at de må ha ene-undervisning i kroppsøving.

Det blir tydelig i dette sitatet at elevens forutsetninger legger føringer for hvilke arbeidsmåter som blir regnet for å være gode i kroppsøvingfaget. Det kommer frem av Påls uttalelse at et kategorisk syn på spesialundervisning legges til grunn for arbeidsmåtene i faget da Pål knytter valgte arbeidsmetode til en spesifikk vanske. Dette kommer også til uttrykk gjennom at begge lærerne i intervjuene viser til at elevene deles inn i ulike grupper basert på vansker og diagnoser ved spesialavdelingen de jobber ved. Pål reflekterer og forklarer hvordan elevene deles inn:

Det er litt sånn... Vi skjønner veldig godt at det hadde vært bra at de svakeste [elevene] har noen som er sterkere for å strekke seg etter, men det fungerer ikke alltid sånn, det er ikke alltid at vi har mulighet til det. Fordi vi tar hensyn til de

barna som er sterkest fysisk og kognitivt også. Så først og fremst er det diagnosen... Diagnosen og hvor forsinket de er i den kognitive utviklingen som avgjør hvordan vi deler dem.

Av dette sitatet fremgår det tydelig at elevenes vansker og forutsetninger påvirker hvordan elevene blir inndelt i grupper ved spesialavdelingene samt i kroppsøvfingsfaget. Slik jeg tolker Pål i det ovenstående sitatet retter han et kritisk blikk mot en slik inndeling, men viser samtidig til at det ikke alltid er praktisk mulig å gjøre det på noen annen måte. Inndelingen i disse ulike gruppene påvirker hvordan opplæringstilbudet blir i kroppsøving. Jeg spør også Ole om andre grupper organiserer undervisningen på noen annen måte enn de gjør i den gruppen han har ansvar for. Ole forteller:

Ja, det gjør de absolutt og det handler om at de har en annen elevgruppe. Vår gruppe er sånn mellomstore barn, og så har vi en gruppe med større barn som er ungdomsskoleelever og der er det høytfungerende elever med autisme. Så de organiserer undervisningen relativt likt som ordinærskolen gjør. Så er det en annen gruppe med de minste barna hvor fysiske funksjonsnedsettelse er hovedtemaet på deres avdeling da. De organiserer kroppsøvingen mye mer basert på... Det ligger på et mye lavere nivå igjen da.

I denne uttalelsen blir det klart at elevene, også ved Oles skole, blir inndelt etter diagnoser og vansker, men at inndelingen også knytter seg til elevenes alder. I omtalen av hvordan de andre gruppene organiserer denne undervisningen trekker Ole frem at elever som er høytfungerende får undervisning som er tilnærmet undervisningen i ordinærklasser. Ved å vise til at elever, som tilhører gruppen med fysiske funksjonsnedsettelse, får kroppsøvfingsundervisning på et «lavere nivå», synes Ole å gi uttrykk for et normativt syn på ferdigheter i kroppsøvfingsfaget.

Tid er en faktor som begge lærerne i denne undersøkelsen fremhever som sentral i forbindelse med arbeidsmåter i faget. I denne sammenhengen trekkes det fram av lærerne at de tror de bruker mer tid på hver enkelt aktivitet enn det lærere som har ansvar for elever i ordinære klasser gjør. Ole gir et innblikk i hvordan de arbeider:

Vi bruker veldig lang tid på en aktivitet da. Det er ikke sånn at vi... Jeg tror de oftere bytter aktivitet, gjør noe nytt eller går videre i ordinærundervisning, mens vi bruker mye lengre tid på et tema eller en aktivitet da for å jobbe med det. Det tar jo mye lengre tid for våre elever å lære aktiviteten eller leken.

Av Oles uttalelse blir det klart at økt tidsbruk på hver enkelt aktivitet knyttes sammen med elevenes forutsetninger. Pål gir også uttrykk for dette når jeg spør ham om hvilke faktorer som bestemmer hvilke aktiviteter de driver med i kroppsøvingen:

Det er mange faktorer. En av de, når man jobber med autister, er at de veldig ofte har et begrenset repertoar. Det er ikke bare å drive med mange forskjellige aktiviteter med autister, for de er veldig rigide. Det tar tid å lære en slik elev å drive med en aktivitet. Så for eksempel å lære en slik elev å spille fotball, slik at han eller hun skal tenke at det er motiverende og at det er gøy, det vil ta veldig lang tid. Så dersom vi velger fotball for eksempel, så må vi bruke nesten alle våre timer i kroppsøving på det.

I likhet med Ole påpeker Pål at økt tidsbruk innen den enkelte aktivitet er nødvendig for at eleven skal kunne lykkes i aktiviteten. Dette knytter Pål til elevens vanske og viser til at det vil ta lengre tid for elever med autisme å tilegne seg ferdigheter i kroppsøvingfaget enn elever uten en slik vanske. På denne måten blir det klart at elevenes forutsetninger i stor grad har innvirkning på arbeidsmåtene i faget.

Ettersom to av elevene, som i utgangspunktet tilhører elevgruppen som Ole har ansvaret for, får kroppsøving sammen med elever i den ordinære undervisningen, spør jeg ham om hvilke vurderinger som ligger bak en slik beslutning. I denne sammenhengen trekker Ole frem at han ikke har kontaktlæreransvar for disse to elevene og at det dermed ikke er han som har tatt den beslutningen. Allikevel gjør Ole seg noen tanker om hvorfor disse to elevene får opplæring i ordinærklasse:

Vi prøver jo å inkludere de best mulig inn i ordinærklasse og da er kroppsøvingfaget, for de, en fin arena å skulle komme inn i en ordinærklasse da. Deres utfordringer er ikke nødvendigvis... Hva skal man si? Handler ikke nødvendigvis om de utfordringene som man kan støte på i kroppsøvingfaget da.

Ole gjør det her klart at de ved spesialavdelingen har et ønske om å inkludere elevene inn i den ordinære undervisningen. For de to elevene synes Ole å vise til at det er foretatt en vurdering av at deres læringsutfordringer ikke er til hinder for å delta i den ordinære undervisningen i kroppsøving. På denne måten synes det å være elevenes forutsetninger som blir avgjørende for om eleven blir inkludert eller ikke og man kan snakke om at dette gir uttrykk for en smal forståelse for tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Dette kommer også til uttrykk i påfølgende sitat hvor Ole snakker om hvorfor elevene som han har ansvaret for ikke er med i den ordinære undervisningen:

De [elevene som Ole har ansvar for] sliter litt mer med det her å følge beskjeder og å følge med på det som blir sagt og trenger veldig mye veiledning i forhold til hvor fokuset skal være nå (...) og det kan jo bli litt vanskeligere i en klasse på 30 eller 20 for da er det mer distraksjoner som forekommer også (...) men spørsmålet er jo også sånn: Hvor gode er lærerne [i den ordinære undervisningen] til å tilpasse kroppsøvingen til den eleven de har da? Det er jo også et spørsmål som kan stilles.

I dette sitatet blir det på nytt klart at elevenes forutsetninger setter begrensninger for hvorvidt de vurderes til å kunne inkluderes i den ordinære undervisningen. I denne sammenhengen peker Ole på at rammene for undervisningen i ordinære klasser hadde gjort det vanskelig for flere av elevene i hans egen gruppe å skulle vært deltakere i den undervisningen. Slik jeg tolker Ole i avslutningen på sitatet fremhever han et viktig poeng, nemlig at kvaliteten på den ordinære opplæringen blir av betydning i vurderingen av om elevene kan inkluderes eller ikke. På denne måten retter Ole søkelyset mot den ordinære opplæringen og viser til at det også kan være verdt å stille spørsmål ved kvaliteten på denne.

Elevinvolvering er videre noe som både Ole og Pål svarer at de prøver å tenke på i forbindelse med undervisningen. For Ole sin del så forklarer han at slik involvering ikke nødvendigvis er systematisert, men at det «er mer sånn i nuet og avtaler egentlig». Av intervjuet med Ole viser det seg at disse avtalene knytter seg til spesifikke aktiviteter som undervisningen kan ta utgangspunkt i ved fremtidige kroppsøvingstimer. Elevene får dermed mulighet til å påvirke innholdet i opplæringen.

Pål forklarer elevinvolvering ved sin skole som vurderinger av hvilket opplæringstilbud eleven skal få knyttet til observasjon av elevens mestring og glede i aktivitet. I denne sammenhengen trekker Pål frem et eksempel hvor en av elevene ved spesialavdelingen han jobber på får mer svømmeopplæring enn de andre elevene i gruppen:

Hen har ikke sagt det til oss. Hen kan ikke snakke i det hele tatt, men jeg mener at dette er et godt eksempel på at vi jobber med eleven, vi ser på utviklingen og vi leser elevens kroppsspråk. Hen kan symboler, men det er ikke sånn at hen kan bruke symbolene til å si: «I kroppsøvingstimene vil jeg ha mer svømming, vær så snill».

Av sitatet fremgår det at eleven, gjennom lærerens tolkning av elevens opplevelse av aktiviteten, får innvirke på eget opplæringstilbud. Observasjon av eleven blir i denne sammenhengen viktig for å foreta en vurdering. Dette knytter seg til at det er en kommunikasjonsbarriere mellom lærer og elev.

Pål viser videre til at elevinvolvering er et fokusområde ved skolen. I denne sammenhengen trekker Pål frem at skolen har et mål om at alle elever skal få påvirke skoledagen sin. Dette synes Pål å knytte til elevenes begrensede mulighet til å innvirke på andre arenaer: «Det er veldig lett å glemme at for disse barna er det veldig sånn: stå her, vent, der, her».

4.3.1 I et teoretisk perspektiv:

Funnene innenfor denne kategorien viser til at elevenes forutsetninger ansees som sentrale for å bestemme hvilke arbeidsmåter og hvilken plassering eleven skal befinne seg innenfor i kroppsøvingfaget, noe som vil kunne være i tråd med et kategorisk syn på spesialundervisning (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dette kommer til uttrykk ved for eksempel at Pål refererer til en spesifikk vanske (autisme) som begrunnelse for en elevs plassering. Samtidig peker litteraturen på at en slik plassering vil kunne være mer gunstig for en elev med autisme (Coloumna, 2010). Et kategorisk syn kommer også til uttrykk ved at to av elevene som i utgangspunktet tilhører Ole sin gruppe får undervisning sammen med en ordinær klasse på bakgrunn av vurderinger av at disse elevene «passer inn» i den ordinære opplæringen. Dette vil også gi uttrykk for et kategorisk syn. Samtidig har lærerne et ansvar for å imøtekomme elevenes behov for

tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Sett i sammenheng med Coloumna (2010) sitt kontinuum av mulige plasseringer i kroppsøvningsfaget, hvor det argumenteres for at plasseringen er av stor betydning for elevens opplevelser i faget, er det naturlig at elevens plassering er en del av den tilpassede opplæringen.

Det synes å kunne være fellestrekk mellom funnene i denne undersøkelsen og den eksisterende forskningslitteraturen hva angår inkludering av elever med spesielle behov i den ordinære undervisningen. Lærerne i Smith & Green (2004) samt Morley et al. (2005) sin studie påpekte bekymring for at inkludering av elever med spesielle behov kunne virke negativt inn på opplæringstilbudet for elever uten slike behov. På denne måten kan en tenke seg at det er elever med spesielle behov, men som er høyt fungerende, som helst inkluderes i den ordinære undervisningen. Dette kommer også til uttrykk gjennom Meegan & MacPhail (2006) sin studie hvor lærere uttrykker mest skepsis til å undervise elever med de mest sammensatte vanskene. I denne studien kommer en slik forståelse til syne ved at det er elevene med de minst alvorlige vanskene som blir inkludert i den ordinære undervisningen.

Økt bruk av tid innenfor hver aktivitet er et annet funn i denne studien. Lærerne viser til at de bruker lengre tid innenfor hver aktivitet for at elevene skal oppleve mestring i aktiviteten. Opplevelse av mestring i aktivitet er en sentral del av formålet for kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Slik økt tidsbruk stemmer overens med Block et al. (2007) sin anbefaling om at opplæringstilbudet for elever med vansker ikke bør bygge på for mange aktiviteter, ettersom det vil kunne ta lengre tid for elever med ulike vansker å tilegne seg motoriske ferdigheter.

Et siste funn innenfor denne kategorien er at lærerne oppgir å vektlegge elevinvolvering. Som vist i teorikapittelet er elevinvolvering noe det rettes et søkelys mot fra flere hold (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, 2018; Barneombudet, 2017; Meld. St. Nr. 6 (2019-2020)). Det er derfor gledelig at lærerne viser til at elevene har innflytelse på egen opplæring. Et særlig funn i denne oppgaven er at Pål trekker frem observasjon av sin elev som en måte eleven får innvirke på egen undervisning på dersom eleven ikke kan kommunisere dette verbalt. Denne måten å involvere eleven på vil være i samsvar med Block et al. (2011) som

fremhever betydningen av å observere eleven i undervisning dersom eleven opplever vansker knyttet til kommunikasjon.

4.4 Rammefaktorer

Ingen av lærerne i denne studien trekker frem fasiliteter som en begrensende faktor for hvordan de organiserer undervisningen i kroppsøvningsfaget. Begge lærerne sier at fasilitetene er gode og at de har fleksible sjefer som bestiller nytt utstyr dersom det skulle være et problem.

Arbeidet med IOP, samarbeidet med assistenter og lærere samt et stort handlingsrom er identifisert som sentrale rammer lærerne i denne oppgaven må forholde seg til.

Arbeidet med IOP

Utviklingen av IOP er en sentral del av planleggingsarbeidet i spesialundervisning. Den individuelle opplæringsplanen legger føringer for hvilket opplæringstilbud eleven skal ha (Opplæringsloven, 1998). I så måte utgjør den individuelle opplæringsplanen en viktig ramme for undervisningen som blir gitt.

Ole svarer slik når jeg spør han hvordan han erfarer å utarbeide IOP for den eleven han har ansvar for i kroppsøvningsfaget:

Det er jo spesifisert i sakkyndig hva som liksom anbefales. Så baserer man seg på det, og så baserer man seg litt på trinnet til eleven. For hen skal jo, så godt som gjøres følge det trinnet hen hører til, selv om eleven går på en spesialavdeling så skal hen liksom følge trinnets gang da. Så forholder vi oss til sakkyndig og hva vi opplever av eleven, våre egne erfaringer da. Og så tar jeg og tar hensyn til det originale trinnet som eleven hører til og læreplanen i forhold til utviklingen av IOP. Og så samarbeider vi en del innad i gruppa. For vi skriver hver vår [IOP]. Alle skriver jo IOP til sine kontaktelever, og så ser vi liksom på en del ting som vi kan skrive i alle elevenes IOP da, som alle kanskje har nytte av å ha fokus på.

I dette sitatet viser Ole til at det er mange faktorer å ta hensyn til i arbeidet med IOP.

Den sakkyndige vurderingen blir i sitatet trukket fram som retningsgivende for hvordan

Ole utformer elevens IOP, noe som er i tråd med opplæringsloven (1998). I tillegg påpeker Ole andre sider ved utviklingen av IOP som står sentralt. Det kommer her fram at når Ole skal utvikle IOP for sin kontaktelever i kroppsøvningsfaget så tar han hensyn både til den ordinære læreplanen og egne erfaringer med eleven. Det blir også klart at Ole samarbeider med de andre lærerne i utviklingen av IOP. Dette samarbeidet synes å bidra til at elevene som går i samme gruppe får mål som ligner hverandre, slik at den felles undervisningen som gis treffer elevenes felles opplæringsmål. Noe Ole ikke trekker fram i sitatet, men som opplæringsloven (1998) omtaler som viktig i utarbeidelsen av opplæringstilbudet for en elev som mottar spesialundervisning er samarbeid med eleven og foreldrene. På denne måten synes Ole å i hovedsak samarbeide med sine medlærere i utarbeidelsen av elevens opplæringstilbud. At det er et begrenset samarbeid mellom skolen og foreldrene i kroppsøving kommer også til syne i et annet sitat hvor Ole omtaler skole-hjem- kommunikasjonen: «Ja, nei det er gjennom foreldresamtaler at det hovedsakelig skjer, hvor vi snakker om kroppsøvningsfaget som fag. Utenom det så er det ikke så mye ellers, men ja, det er på lik linje som de andre fagene, nesten.».

Av dette sitatet går det frem at kommunikasjonen mellom skole og hjem med tanke på kroppsøvningsfaget primært skjer i foreldresamtaler. Videre viser Ole til at det er lite kommunikasjon angående kroppsøvningsfaget utenom disse foreldresamtalene. Til sist vekker avslutningen på sitatet interesse. Ved å tilkjennegi at kommunikasjonen mellom skole og hjem i kroppsøvingssammenheng *nesten* er på lik linje som i de andre fagene, synes Ole å gi uttrykk for at det er noe mindre kommunikasjon mellom skole og hjem i kroppsøvningsfaget enn i øvrige fag.

Pål forteller derimot om en mer omfattende kommunikasjon mellom skole og hjem. Dette er dog inkludert under kategorien «innhold».

Jeg spør også Pål hvordan han opplever arbeidet med IOP for elever i kroppsøvningsfaget. Pål gir følgende innblikk i hvordan han opplever dette arbeidet:

Åh, det er veldig vanskelig. Når det gjelder de svakeste elevene er det veldig, veldig krevende vil jeg si. Fordi, for elever som klarer å følge læreplanen da er det... Du åpner læreplanen, du ser på målene som står der, du ser på eleven din

og så har du et kart (...) For alle de svakeste elevene også, som har fysioterapeut, da er det greit for da får vi masse hjelp og veiledning. Da lurer jeg ikke på noe fordi jeg får et opplegg fra fysioterapeuten (...) da blir IOP styrt av fysioterapeuten. Men så snart det er en elev som er kognitivt svak og ikke har noe fysioterapeut eller ergoterapeut, da er det veldig krevende.

I dette sitatet peker Pål på at han opplever det som krevende å utarbeide IOP i kroppsøving. Dette synes å knytte seg til den aktuelle elevens forutsetninger i faget samt Pål sin egen kompetanse til å tilrettelegge undervisningen for ulike elever. Gjennom sitatet blir det klart at Pål opplever det som enklere å utarbeide IOP for elever med lette og svært alvorlige vansker, i motsetning til elever med mer moderate vansker (kognitive vansker, men ikke alvorlige fysiske vansker). Dette knyttes opp mot at læreplanen gir støtte i planleggingsarbeidet for elever med lettere vansker og at fagpersonell i form av fysio- og/eller ergoterapeuter blir involvert dersom eleven har mer alvorlige vansker. På denne måten får Pål støtte i arbeidet med elevens IOP. Videre utdyper Pål sin opplevelse når han skal utarbeide IOP for en elev:

Man lurer litt på hvor man skal starte i det hele tatt, hva skal jeg jobbe med? Sånn, hva er hovedmålet for dette barnet i fysisk, ja, hvis vi tar dette som et fag hvor en ikke legger vekt på tverrfaglige mål, men et spisset mål for kroppsøving, hvor skal jeg starte? Og ofte er det veldig vanskelig. Vi ser på barnehagerammeplanen og på målene for elever i barneskolen, vi kan plukke opp noe der, men vi har ikke noen fasit (...) fra elev til elev er dette veldig individuelt.

Også i dette sitatet kommer det frem at Pål opplever arbeidet med IOP som krevende. Han fremhever at spesielt utarbeidelsen av kroppsøvingsspesifikke mål er utfordrende. I denne sammenhengen gjør ikke Pål rede for hva han legger i dette, men min tolkning er at Pål ser det som utfordrende dersom han skal utarbeide mål som skal bidra til elevens fysisk-motoriske utvikling. Min tolkning av Påls utsagn er at han ikke synes målene i læreplanen er fleksible nok til at de kan passe som utgangspunkt for mål til alle elever. I utarbeidelsen av IOP ser Pål derfor til målformuleringer på lavere alderstrinn enn det eleven egentlig tilhører. Når Pål viser til at de ikke har noen fasit for hvordan IOP skal utarbeides i faget, tolker jeg dette som en ny bekreftelse på at Pål mener læreplanen i

kroppsøving ikke passer som utgangspunkt for det vide spekteret av elever som befinner seg ved en spesialavdeling. Dette synes å bekreftes til slutt i sitatet når Pål påpeker at det er store individuelle forskjeller mellom de ulike elevene.

At Pål opplever arbeidet med IOP for elever med moderate vansker som krevende må også ses i lys av den informasjonen som fremkommer av den sakkyndige vurderingen. I denne sammenhengen viser Pål til at:

Det varierer veldig fra vurdering til vurdering, og min erfaring er at for de barna som er fysisk veldig svake så vil det stå noe om kroppsøvingen i den sakkyndige vurderingen, for de som har store utfordringer med det fysiske. For elever som er i grei fysisk form er det derimot slik at det ikke står noe om det [kroppsøving].

Da går det mest på det kognitive og andre fag, men kroppsøving, hm, skal vi se, nei, det står veldig lite, det er veldig lite fokus på det.

I dette sitatet blir det klart at Pål først og fremst opplever støtte fra PPT i arbeidet med IOP dersom eleven har alvorlige fysiske vansker. Sett i lys av tidligere sitat hvor Pål innrømmer å ikke ha noen kompetanse innen kroppsøvingsfaget synes det i dette sitatet å komme frem at elever med moderate vansker blir en elevgruppe som havner midt mellom Påls kompetanse til å tilrettelegge undervisningen og PPT sin støtte. Dette skaper en usikkerhet med tanke på hva som er et passende opplæringsstilbud for denne gruppen elever. Pål viser også til at PPT i sin sakkyndige vurdering i større grad legger vekt på andre fag enn kroppsøving.

Assistenter og lærere

Lærerne som er intervjuet i denne studien inngår i et profesjonsfelleskap med medlærere, assistenter og ledelsen ved skolen. Et godt samarbeid med øvrige kolleger er av viktig betydning for å kunne gi god undervisning (Bjørndal & Lieberg, 1978). I denne sammenhengen viser Ole til at han samarbeider med de andre pedagogene i planleggingen av kroppsøvingsundervisningen:

Det er jo sånn at vi er fire lærere som jobber på den avdelingen, og i vår IOP-skriving så samarbeider vi en del. (...) vi ser på de ulike målene som er satt opp for de forskjellige elevene da [i IOP], så jeg og de tre andre lærerne sitter og

planlegger gymmen sammen. Så ser vi på de ulike målene som de andre, eller elevene på vår avdeling har på sin IOP, og så ser vi på hvilke vi har til felles og hvilke som de tenker at: «Å! I gymmen så hadde det vært fint at vi gjorde noe sånt, fordi det har hen i sin IOP!». Så det er en kollektiv samarbeidsgreie. Det er egentlig jeg som har ansvaret for gjennomføringa av gymmen, men planleggingen skjer i fellesskap.

I dette sitatet kommer det frem at Ole samarbeider med kollegaene ved spesialavdelingen i planleggingen av kroppsøvingsundervisningen. Slik jeg tolker Oles uttalelse handler dette om at alle elevene som har kroppsøving sammen skal få opplæring i samsvar med målene i deres IOP. Som tidligere nevnt har Ole ansvar for gjennomføring av kroppsøving for fem elever. Ole er derimot bare kontaktlærer til en av disse og har derfor ikke skrevet de andre elevenes IOP. Et samarbeid om planlegging av undervisningen gir derimot forutsetninger for å imøtekomme elevenes ulike IOP-er. Ole utdyper:

Min innsikt i deres [de andre elevenes] IOP kommer gjennom samarbeid med de andre lærerne. Jeg har også tilgang til deres IOP [de andre elevene], men siden vi samarbeider om planleggingen så er det ikke nødvendigvis sånn at jeg trenger å ha fysisk innsikt i IOP til en elev som vi planlegger for felles, for de [andre lærerne] har allerede innsikt og hvis de vil ha noe i gymmen så er de med og planlegger. Så vi får møtt de ulike elevenes IOP sammen da.

Det blir her enda tydeligere at hensikten med samarbeidet er å kunne imøtekomme de ulike elevenes IOP-er. Ole tydeliggjør i sitatet at dette samarbeidet gjør at han selv ikke trenger å sette seg inn i de andre elevenes IOP. I tillegg peker Ole på at samarbeidet er gunstig ettersom hverken han eller noen av de øvrige pedagogene ved avdelingen har kroppsøvfaglig kompetanse: «Jeg kunne jo tatt alt ansvaret, eller... Planlagt, organisert og gjort alt, men jeg er jo ingen kroppsøvingslærer og det er ikke de heller, så da er det godt å støtte seg på flere da.» Samarbeidet med de øvrige pedagogene blir derfor også en støtte for Ole i arbeidet med det kroppsøvfaglige. I selve undervisningen fremhever Ole også at det er godt at det er flere voksne til stede:

De [elevene] kan jo finne på å bare fly ut, eller stikke av, eller ikke høre etter, og så er det ofte sånn at hvis en starter så starter den neste. Da er det godt å ha flere voksne som på en måte kan håndtere den situasjonen, og så kan jeg ha fokus på... Kan jeg fokusere på å undervise resten da.

Av dette sitatet tolker jeg det som at Ole finner det heldig at det er flere voksne til stede i undervisningen. Dette gjør at Ole kan konsentrere seg om undervisningen han har planlagt og at andre voksne har en avlastende funksjon dersom elevene skulle utvise utfordrende atferd.

Pål har ene-undervisning med sin elev i kroppsøvingen og trenger derfor ikke å tenke på at undervisningen skal tilpasses flere elever. Pål må allikevel forholde seg til andre lærere og assistenter. I spørsmål om hvordan Pål erfarer å arbeide med assistentene trekker han frem egenskaper han mener at assistentene bør besitte:

Det varierer veldig. Å gjennomføre en fin kroppsøvingstime er en krevende jobb, det er ikke lett. Og en ting er at assistenter skal være... Det som er veldig viktig er at de skal være fysisk sterke rett og slett. At de klarer å sykle, at de klarer å være i svømmebasseng og at de klarer å gå. En annen ting er at de må være faglig sterke for de trenger masse kunnskap for å gjennomføre en god time.

I dette sitatet fremhever Pål at assistentene trenger å ha de fysiske forutsetningene i orden for å kunne bistå i undervisningen. Pål legger også vekt på at kroppsøvingsfaget ikke er et enkelt fag og at assistentene trenger mye kunnskap for å kunne bidra tilstrekkelig. Videre forteller Pål:

Jeg har jobbet litt som vikar med de sterkeste elevene [mest høytfungerende] og jeg har sett at timen kan bli fullstendig ødelagt hvis assistentene ikke kan [hjelpe] eller ikke vil [hjelpe]. Så sånn sett er kroppsøving... Det er et krevende fag for voksne også.

I dette sitatet synes det å komme frem at Pål mener assistentene har en viktig rolle for at undervisningen skal forløpe godt. Pål påpeker derimot at han har erfaring med at manglende bistand fra assistentene kan gå utover kvaliteten på opplæringen.

Handlingsrom

Begge lærerne uttrykker at rammene for hvordan de skal organisere kroppsøvningsundervisningen er løsere enn det som er tilfelle innenfor ordinær undervisning. Med dette menes at lærerne står friere til å velge tidspunkt for undervisningen, lengde på undervisningen og innholdet i undervisningen. I så måte får læreren et stort individuelt ansvar for at undervisningen er i tråd med føringene for faget. Ole forteller om hvordan løse rammer gir frihet i organiseringen av undervisningen:

Hos oss så er det ganske fleksibelt i forhold til... hvis vi har lyst... hvis vi skal ha skøyter da en dag, så kan vi bare dra å gå på skøyter og organisere det som vi vil. Og vi kan dra til... I jula så var det jo skøytebane nede ved [navn på område], så da dro vi dit og hadde skøyter. Så det er liksom... Vi kan gjøre mye, som ikke nødvendigvis er tilknyttet her [skolen], så det er ganske greit.

I dette sitatet kommer det frem at fleksibiliteten ved spesialavdelingen muliggjør ulike organisatoriske løsninger for elevgruppen. Tolkningen min av sitatet er at Ole finner denne fleksibiliteten positiv. I et annet sitat reflekterer Ole ytterligere over det store handlingsrommet spesiallærerne har og trekker frem både positive og negative sider ved dette:

Ja, det positive ved det er vel kanskje at, at vi... Ja, at vi liksom får lov til å holde fokuset på det som vi tenker er viktigst. Men så er det kanskje, tenker jeg, en negativ side ved det ved at vi ikke nødvendigvis ... Vi har jo ingen kunnskaper om kroppsøvningsfaget som fag på en måte. Så det handler jo om at vi ikke har den kompetansen som en kroppsøvningslærer har, så at kroppsøvningsfaget egentlig blir noe helt annet enn det skal være, det kan jo skje (...) For vår del og for våre tanker, så er det jo veldig fint med mye frihet, men på en sånn overordnet ... Fra et overordnet ståsted så er det ikke nødvendigvis sånn at det blir det beste (...) Jeg er nok ikke nok bevisst på hva kroppsøvningsfaget skal være.

Av dette sitatet fremgår det at Ole finner de løse rammene for kroppsøvningsfaget som positive fordi lærerne da kan vektlegge de delene av undervisningen som de mener er

viktigst for sine elever. Samtidig trekker Ole frem at et slikt handlingsrom gjør at undervisningen ikke nødvendigvis blir i tråd med de sentrale retningslinjene for faget. Ole kobler dette sammen med mangelen på kroppsøvingsfaglig kompetanse og viser til at lærerens individuelle tolkning av læreplanen blir styrende for opplæringen. Ved å erkjenne at han selv ikke har satt seg godt nok inn i hva kroppsøvingsfaget skal være, er min tolkning at Ole uttrykker usikkerhet omkring kroppsøvingsfagets formål.

I samtalen med Pål uttrykker han at det skulle vært tydeligere retningslinjer i kroppsøvingsfaget ved spesialavdelingen. Jeg spør om Pål kan utdype dette nøyere. Pål svarer:

Fordi det som skjer noen ganger er at hvis en som er lærer, kontaktlærer, ikke liker å spille fotball, eller er så motivert for å gå på ski, da... De elevene vil nesten garantert få brukt kroppen sin mindre enn hos en lærer som er glad i fysiske aktiviteter (...) og jeg mener at det skal ikke være opp til læreren at: «fordi jeg ikke vil gå ut i regnværet så skal elevene mine se på film».

I dette sitatet viser Pål til at handlingsrommet den enkelte lærer har, bidrar til at enkelte lærere velger bort undervisningsopplegg av kroppsøvingsfaglig karakter dersom læreren ikke selv liker å være i aktivitet eller dersom været er dårlig. Dette er tydelig noe Pål trekker frem som negativt ved handlingsrommet. Dette blir ytterligere understreket i det påfølgende sitatet:

Hvordan vi jobber med fag skal ikke være personavhengig, det skal være systemavhengig. Vi har alt for lite system omkring dette faget i spesialklasser hvis du spør meg. Det skal ikke være avhengig av lærere, assistenter eller ledelsen (...) Også fordi de [elevene] sier så lite, mange av dem har ikke tale engang, de er så sårbare. Så vi burde ha et bedre system.

I dette sitatet kommer det enda tydeligere frem hva Pål retter sin bekymring mot. Det blir tydelig at mangelen på system som Pål kaller det i dette sitatet, gjør at opplæringstilbudet blir svært avhengig av den enkelte lærer, assistent eller skolens ledelse. Pål viser videre til at mange av elevene opplever vansker tilknyttet kommunikasjon og språk og at dette derfor gjør elevene sårbare. Min tolkning av denne

uttalelsen er at Pål mener at elevenes evne til å påvirke opplæringstilbudet blir marginalisert. Det synes som om Pål mener at den opplæringsansvarlige får for mye makt, noe som fører til at læreren, assistenten eller ledelsen kan utforme undervisningen mer tilpasset ønskene hos den aktuelle læreren, enn behovene hos den aktuelle eleven.

Pål ser derimot også klare positive sider ved et stort handlingsrom ved spesialavdelingen. Pål viser i dette sitatet til hvordan fleksibiliteten i opplæringstilbudet gjør at det går an å bygge opp under elevenes mestringserfaringer:

I fjor, og spesielt da det var så bra vær, elsket hen å gå på ski etter hvert. Og hvis hen var i gang med å gå på ski så hendte det at jeg bare avlyste de andre timene fordi jeg så på hen at det var så mye glede. Hen fikk... Det er veldig få aktiviteter denne eleven har fått så stor mestringfølelse av. Hen ble tilfreds rent fysisk av å gå på ski.

Av sitatet blir det klart at et stort handlingsrom muliggjør endringer i undervisningen. Der Pål i forrige sitat påpekte at et stort handlingsrom gjør at enkelte lærere velger bort kroppsøving til fordel for andre fag eller aktiviteter, viser Pål i dette sitatet til at det motsatte også kan skje. Det blir tydelig at et stort handlingsrom gjør det mulig for Pål å bygge opp under elevens mestring i aktivitet.

4.4.1 I et teoretisk perspektiv:

Imsen (2016) peker på at et fleksibelt handlingsrom stiller økte krav til organiseringen av opplæringen. Av funnene i denne undersøkelsen blir det klart at fleksibilitet med tanke på utforming av IOP, varierende samarbeid mellom aktørene i skolen og løse rammer for spesialundervisningen, gjør at opplæringstilbudet blir svært avhengig av den enkelte læreren.

IOP

I kroppsøvingfaglig litteratur trekkes det frem at IOP bør bygge på den ordinære læreplanen (Roth & Coloumna, 2012; Wilson et al., 2016). Dette er også noe som trekkes frem i tilrådene litteratur (Utdanningsdirektoratet, 2017). Funnene i denne studien tyder derimot på at dette skjer i varierende grad. Der Ole trekker frem læreplanen som sentral for elevens IOP, synes Pål å stille spørsmål ved læreplanens

egnethet som utgangspunkt for IOP til elever med svært forskjellige forutsetninger. Det blir også klart at Pål opplever begrenset støtte fra PPT i arbeidet med IOP i kroppsøving. I så måte blir planleggingen av undervisningen preget av en usikkerhet omkring hvilket opplæringstilbud eleven skal få. Dette må sees i lys av manglende kroppsøvingsfaglig kompetanse. Igjen er det knyttet utfordringer til å utarbeide mål som skal utvikle elevens fysiske-motoriske kompetanse.

Veilederen for spesialundervisning (2017) viser til at de som har ansvar for elevens opplæring bør samarbeide om elevens IOP. Det fremheves også at læreren i den ordinære undervisningen bør involveres i dette arbeidet. Det er dog ingen av lærerne i denne studien som omtaler et slikt samarbeid. Mangelen på slikt samarbeid mellom den ordinære kroppsøvingslæreren og spesiallæreren marginaliserer kroppsøvingsfaget som et viktig fag for utvikling hevder Kowalski et al. (2015). Selv om lærerne fremhever at kroppsøvingsfaget har en viktig posisjon ved spesialavdelingen, er det vist til at faget først og fremst ansees som et redskapsfag. Ved å ikke samarbeide med den ordinære kroppsøvingslæreren i utviklingen av IOP synes dette å bekrefte ytterligere.

Kollegaer

Selv om ikke lærerne i denne studien omtaler et samarbeid med den ordinære kroppsøvingslæreren så omtales det samarbeid med assistenter og andre lærere ved avdelingen. Som tidligere omtalt påpeker Bjørndal & Lieberg (1978) at et samarbeid med de andre aktørene som inngår i profesjonsfellesskapet i skolen er av betydning da det vil være vanskelig for hver lærer å ha oversikt over alle delene som virker inn på opplæringen. Dette kommer til syne i Ole sitt tilfelle hvor han omtaler samarbeidet med medpedagogene som gunstig ettersom han selv ikke har kroppsøvingsfaglig kompetanse. Det blir også klart at et samarbeid med de andre pedagogene gir Ole innblikk i de andre elevenes IOP, noe som gir Ole innblikk i hvordan han må tilrettelegge undervisningen for alle elevene. I tillegg fungerer medpedagogene til Ole som assistenter i undervisningen. Vickerman & Blundell (2012) har påpekt at når planlegging og gjennomføring av undervisning skjer i et samarbeid mellom lærer og assistenter, så fører det til beste praksis i faget. På denne måten stemmer funnene i dette tilfelle overens med anbefalingene i forskningslitteraturen.

Pål fremhever i hovedsak assistenter i omtalen av samarbeid med andre kollegaer i kroppsøvingfaget, noe som må sees i sammenheng med at Pål har ene-undervisning med sin elev. I likhet med forskningen (Morley et al. 2005; Smith & Green, 2004) påpeker Pål at assistenter både kan bistå og å være til hinder for undervisningen. Dette knytter Pål til assistentenes kompetanse, vilje til å bistå i opplæringen og fysiske forutsetninger.

Handlingsrom

Av materialet blir det klart at lærerne har et stort handlingsrom ved spesialavdelingen de jobber ved. Begge lærerne trekker frem positive og negative sider ved dette handlingsrommet. Det blir klart at det store handlingsrommet gir lærerne frihet til å organisere undervisningen etter elevenes og eget ønske og etter ønskede mål for opplæringen. I denne sammenhengen kan det være gunstig å trekke frem Imsen (2016) sin påpekning av at økt handlingsfrihet stiller økte krav til organiseringen av undervisningen. I materialet kommer det frem at det kan være vanskelig å imøtekomme dette kravet. Dette knytter seg til en usikkerhet til hva kroppsøvingfagets formål egentlig er, samt at økt handlingsfrihet gjør at undervisning av kroppsøvingfaglig karakter i enkelte tilfeller velges bort. Det synes i denne sammenhengen å kunne reises spørsmål ved om det tilbudet elevene får i kroppsøvingfaget er et likeverdig tilbud, da den enkelte lærers kompetanse og etterlevelse av den planlagte undervisningen blir avgjørende for hvordan opplæringen organiseres. Dette må også sees i sammenheng med fraværet av samarbeid med den ordinære kroppsøvingslæreren.

4.5 Vurdering

Arbeidet med vurdering er sentralt i kroppsøvingfaget, både for å gi informasjon til eleven om hvordan hen ligger an i læringsprosessen og for at læreren skal kunne vurdere kvaliteten på undervisningen.

Av materialet fremgår det at arbeidet med vurdering først og fremst er av formativ karakter. Da mange av målene er instrumentelle, rettet mot utvikling av sosiale ferdigheter og en helhetlig utvikling av eleven, bærer også vurderingen preg av dette. Ole forteller hvordan han og medpedagogene jobber med vurdering for sine elever:

Det er veldig mye fokus på det sosiale liksom, og hvordan man leker eller... driver med den idretten da. Når vi har en lek da så går vi alltid gjennom reglene først og modellerer leken (...) «Hva skjer når vi gjør sånn? Da er du tatt, hva må du gjøre da? Da må du sette deg. Når kan du komme ut igjen?» Ja, og så er liksom stikkballe ferdig. Så har de 1:1 og da er liksom den muntlige tilbakemeldingen det at: «Eh, den der... Det at du gjorde det var liksom, husker du hva slags regler vi hadde for det?» Ja, så er det sånn.

I dette sitatet blir det klart at Ole og medpedagogene har et sterkt søkelys på regler og sosial samhandling i undervisningen. Av denne grunn blir også disse kvalitetene vurdert hos elevene. Videre går det frem av Oles uttalelser at det i hovedsak er muntlige tilbakemeldinger til elevene og at tidspunktet for tilbakemeldingene ansees som viktig:

Det er den eneste type tilbakemelding de får [muntlig], for de er jo veldig «her og nå», og det er ikke nødvendigvis sånn at jeg kan sette meg ned med en elev å snakke med de om hvordan de gjorde det i kroppsøvingen i forrige uke liksom. Det må være kontinuerlig, tilbakemelding der og da, etter endt aktivitet. Og da er det som regel enten «veldig bra» eller «nå må vi jobbe med det» eller «når du gjør sånn så...».

Ole påpeker i dette sitatet at det er av betydning at elevene får tilbakemeldinger på hvordan de har gjort det i kroppsøvingen tett opptil at undervisningen har funnet sted. Dette knytter Ole til elevenes tilstedeværelse i undervisningssituasjonen og at vurderingen er kontekst- og situasjonsspesifikk.

Pål legger vekt på flere sider ved vurderingen. I påfølgende sitat viser Pål til at vurdering er avgjørende både for å gjennomføre undervisningen på en god måte, og for å kunne justere opplæringstilbudet slik at det blir i tråd med elevens behov for tilrettelegging:

Vi observerer og hvorfor gjør vi det? Jo, vi gjør det for å justere først og fremst [undervisningen]. Det er litt sånn kortsiktig arbeid. Hvis vi ikke tar signalene, hvis vi ikke vurderer det som skjer her og nå så er det ikke sikkert det blir noen god time (...) så vi vurderer for å gjennomføre, det er det kortsiktige målet. Det

langsiktige målet... Da observerer vi for å kunne hjelpe eleven til neste nivå, for at eleven skal få mer utfordrende mål (...) Observasjon og analyse er veldig viktig. Hvorfor fungerer det og det, eller hvorfor fungerer det ikke?

Det blir her klart at Pål legger vekt på vurdering som viktig for å kunne gi god undervisning i kroppsøvingfaget. I arbeidet med vurdering av eleven trekker Pål frem observasjon som et viktig verktøy. Observasjonen av eleven gir grunnlag for justering av undervisningen samtidig som den foregår og danner et grunnlag for fremtidig undervisning. Påls vektlegging av observasjon knytter han opp mot elevenes forutsetninger: «Observasjon er vårt fremste verktøy i vurderingen. Fordi det å prate med en elev det hjelper veldig lite. Sånn, ja, når man jobber med de svakeste elevene hjelper det lite å prate med en elev». Det blir her viktig å poengtere at det i samtalen med Pål har kommet frem at det er flere av elevene ved avdelingen som opplever vansker knyttet til kommunikasjon. Observasjon av eleven blir dermed det benyttede verktøyet i vurderingen av eleven og opplæringen.

Videre synes Pål at vurderingsarbeidet kan være utfordrende. Dette virker å knytte seg til hvilken aktivitet han har lagt opp til i undervisningen og elevens forutsetninger innen kommunikasjon:

Hvis det er en aktivitet hvor det er synlig, for eksempel svømmeopplæring, der hvor det er teknikk, ja det er en oppskrift, man lærer å svømme sånn eller å stå på ski sånn (...) da er det lett. Men for eksempel hvis vi spiller fotball... For å være ærlig... Jeg er ikke helt sikker på at min elev skjønner at det er... At hen skal skåre mål, eller hvor mye regler hen skjønner eller forstår. Det vil jeg aldri finne ut tror jeg, fordi hen... Fordi hen kommuniserer på en så rar måte. Så hva skal jeg vurdere? Skal jeg vurdere om... Hvor mye regler hen kan i fotball eller at hen kan samarbeide med andre spillere eller hva skal jeg vurdere?

Sett i lys av forrige sitat hvor Pål trekker frem observasjon som det viktigste verktøyet i vurderingen av eleven, kan det synes som at observasjon blir et verktøy som kommer til kort i vurderingen av mer komplekse aktiviteter. Det kan dermed virke som at Pål blir usikker på hva som egentlig skal vurderes i slike aktiviteter. Kommunikasjonsbarrieren

mellom lærer og elev synes dermed å begrense mulighetene for å foreta en vurdering av elevens læringsutbytte.

4.5.1 I et teoretisk perspektiv:

Funnene innenfor denne kategorien tyder på at lærerne i stor grad retter vurderingsarbeidet mot sekundære effekter av kroppsøvfaget. Dette må sees i lys av at målene som elevene jobber med i stor grad retter seg mot læring GJENNOM bevegelse (Arnold, 1988). På denne måten synes vurdering rettet mot utviklingen av fysisk-motoriske ferdigheter å ikke være prioritert. Det fremkommer av materialet at Ole legger vekt på underveisvurdering for at elevene skal få et innblikk i eget læringsarbeid, noe som fremheves som viktig for denne elevgruppen (Vickerman & Maher, 2019). Det blir klart at Ole legger vekt på at tidspunktet for vurderingen er av betydning, noe han setter i sammenheng med elevenes forutsetninger.

Muligheten til å gi god underveisvurdering synes derimot å være begrenset i Pål sitt tilfelle grunnet begrenset verbal kommunikasjon mellom elev og lærer. Av denne grunn blir det også knyttet utfordringer til hva som skal vurderes. Pål benytter derfor vurderingsarbeidet primært til å justere undervisningen samt å tilpasse opplæringen til elevens behov, noe som også er sentrale deler av vurderingsarbeidet (Vickerman & Maher, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Påls erfaringer med at vurderingsarbeidet kan oppleves som vanskelig må sees i sammenheng med funnene innenfor kategorien «Rammerfaktorer» hvor Pål uttalte at det opplevdes som vanskelig å skulle utarbeide mål i IOP til elever i kroppsøving. Dette funnet synes å samsvare med Smith & Green (2004) samt Haycock & Smith (2010) sin studie, hvor lærerne uttalte at vurderingsarbeidet ble krevende ettersom målene i læreplanen ikke ble regnet som egnet for elevgruppen. Det synes dermed som at veien fra den formelle læreplanen, via IOP og til vurderingsarbeidet blir en lang vei.

4.6 Innhold

Innholdet i undervisningen omhandler hvilke aktiviteter lærerne legger opp til i undervisningen. Hva som læres bort vil her være et sentralt spørsmål. I denne sammenhengen trekker Ole frem at de, i sin undervisning, gjerne har en oppvarmingsdel som består av lek, en hoveddel som består av yoga eller ballaktiviteter og en avslutning

hvor elevgruppen roer ned før neste time. Ole forteller blant annet at de benytter leken «bro-bro-brille» i forbindelse med oppvarming. Dette setter Ole i sammenheng med målene som elevene har i sin IOP:

Vi setter jo ikke opp en aktivitet uten at vi liksom har noen mål. Så i forhold til det her med bro-bro-brille så har vi skrevet i IOP til de fleste at de skal lære noen sangleker eller noe sånt noe, og da er det snakk om samarbeid, å følge regler og sosialt samspill, de tingene som vi trener på, følge regler og alt det her. Og så har vi en hoveddel da som på en måte er mer sånn... Fordi at det står i læreplanen at de skal ha kjennskap til ballidrett for eksempel, så legger vi inn en ballidrett. De ballidrettene de får til bedre enn andre da, og vi lykkes bedre med og ser at de mestrer, det bruker vi kanskje oftere?

Av sitatet blir det klart at elevenes IOP virker styrende på innholdet i opplæringen, noe som er naturlig da IOP legger føringer for opplæringstilbudet innen spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Da målformuleringene i IOP legger vekt på utviklingen av sosial kompetanse blir aktivitetstilbudet i undervisningen også preget av dette. I tillegg vektlegger Ole læreplanen i kroppsøving som sentral for innholdet i opplæringen. Ole trekker her frem at læreplanen inneholder mål som omhandler deltakelse i ballaktiviteter og at det derfor blir inkludert som innhold. Videre reflekterer Ole over at aktiviteter som elevene mestrer og lykkes med, antakelig utgjør en større del av innholdet i opplæringen enn aktiviteter som elevene ikke mestrer i samme grad. Dette kommer også frem i påfølgende sitat hvor Ole omtaler innebandy som en aktivitet de har lyktes med i undervisningen:

Jeg kan ikke forklare hvorfor de mestrer det kontra fotball, fotball er plutselig vanskeligere, men der [i innebandy] er det liksom det med regler, det klarer de veldig bra. Å bruke kølla klarer de veldig bra og det er liksom... Det er et eller annet med den innebandyen som går veldig bra for oss da. Så det har vi kjørt noen ganger og de uttrykker selv også at de har lyst til å spille innebandy. Så vi bygger mye på... Vi bygger mye på det de mestrer og får til da, det prøver vi å bruke. Og så... dupper vi kanskje innom ting som de ikke mestrer også fordi vi må prøve ut det også.

Det blir her ytterligere klart at innholdet i opplæringen påvirkes av elevenes mestring i de ulike aktivitetene. I dette tilfellet trekker Ole frem innebandy som en aktivitet elevene lykkes med. Dette settes i sammenheng med elevenes mestring av reglene i spillet og mestring av aktiviteten. Slik jeg tolker Ole gjør det at elevene viser mestring i denne aktiviteten at aktiviteten hyppigere blir en del av innholdet i opplæringen enn det aktiviteter som elevene ikke har de samme mestringserfaringene med blir. På denne måten bygger innholdet i opplæringen på elevenes mestring. I forbindelse med aktivitetsutvalg i kroppsøvingen trekker Ole frem at: «leker eller spill med veldig klare og synlige regler er gunstig da» og at «alt som har med konkurranse å gjøre skaper ofte konflikter, så det er noe vi jobber med».

Når jeg spør Pål om hvilket innhold han legger opp til i undervisningen for den eleven han har ansvar for i kroppsøving svarer han:

Det er ikke så mange aktiviteter eller... Jeg vet ikke, kanskje noen vil si det er mange aktiviteter... Det er sykling, spille fotball og å gå på ski, det er hovedaktiviteten når vinteren kommer og det er skiføre, men også å stå på skøyter. Men av disse fire... Vi har to hovedaktiviteter: det er å sykle og å gå på ski.

Det blir i dette sitatet klart at innholdet i opplæringen består av fire aktiviteter for denne eleven: sykling, skigåing, fotball og skøyter. Sett i sammenheng med tidligere sitat innenfor kategorien «arbeidsmåter» hvor Pål fremhever at enkelte elever trenger mye tid på hver aktivitet for å kunne mestre aktiviteten synes dette å samsvare. Samtidig har Pål i tidligere sitat trukket frem at vurdering av komplekse aktiviteter hvor samhandling og samspill med andre (fotball) er fremtredende, oppleves som vanskelig. Dersom en ser på de aktivitetene eleven får tilbud om kan det hende at Påls manglende trygghet og evne til å undervise i ulike aktiviteter også er med å påvirke innholdet i opplæringen.

Pål forteller videre om at det er hyppig kommunikasjon mellom skole og hjem ved spesialavdelingen han jobber ved. Han forteller at foreldre sjelden snakker om kroppsøvingsfaget direkte, men at elevers fysiske helse kan være et tema som foreldrene tar opp. I tilknytning til kommunikasjonen mellom skole og hjem trekker Pål frem at

foreldre kan komme med en «bestilling» over hva de ønsker at eleven skal jobbe med for å styrke sine fysiske-motoriske ferdigheter. Pål forteller:

Vi samarbeider veldig tett med foreldrene og veldig ofte får vi på en måte en bestilling. Noen ganger kan vi se det selv, men andre ganger er det fint at vi får bekreftet for eksempel at eleven sliter veldig med å gå i trapper. Da er det veldig ofte at foreldrene sier til oss: «Vet du hva, det hadde vært så kjekt hvis hen hadde lært å gå i trapper, for det er viktig for oss» (...) Det er veldig ofte at dersom foreldrene liksom kommer med en bestilling så er det noe vi jobber veldig intensivt med.

Av Påls utsagn blir det klart at foreldrene til eleven kan innvirke på målene og innholdet i opplæringen. Det virker dog som at dette avhenger av foreldrenes initiativ.

4.6.1 I et teoretisk perspektiv:

I forskning fra ordinær undervisning vises det til at innholdet i opplæringen preges av lagidretter og konkurranse (Smith & Green, 2004; Morley et al., 2005; Svendby, 2013; Maher, 2017; Haycock & Smith, 2011a), noe som er til hinder for at elever med vansker blir inkludert i opplæringen. I denne studien viser også Ole at det er utfordringer knyttet til konkurranse. På tross av disse utfordringene omtales konkurranse som et viktig aspekt ved kroppsøvningsundervisningen, noe som kan gi uttrykk for et normativt syn på kroppsøvningsfaget.

Det går også frem i denne kategorien at aktiviteter som fremmer andre mål enn de kroppsøvningsspesifikke, det som tidligere er blitt omtalt som læring GJENNOM bevegelse, velges som innhold (Arnold, 1988). Dette knytter seg til de ulike aktivitetenes vurderte egnethet til å oppnå sekundære mål. Som tidligere vist er målformuleringer som fremmer sekundære effekter av kroppsøvingen sentrale i elevenes IOP. Innholdet i undervisningen, som er tett knyttet til elevenes mål i IOP, blir derfor også preget av dette.

Samtidig fremhever begge lærerne i denne studien mestring av aktivitet som en sentral begrunnelse for hvorfor enkelte aktiviteter inkluderes som innhold i opplæringen. Opplevelse av mestring i aktivitet er en sentral del av kroppsøvningsfagets formål

(Utdanningsdirektoratet, 2015a), og knytter seg til læring I bevegelse (Arnold, 1988). På denne måten viser lærerne i undersøkelsen også til viktigheten av egenverdien i kroppsøvingsfaget. Økt tidsbruk innenfor hver aktivitet er tidligere blitt belyst, noe som gjør at lærerne i denne studien påpeker at elevene antakeligvis deltar i færre aktiviteter enn det elevene i den ordinære undervisningen gjør.

Til sist er det grunn til å trekke frem samarbeidet Pål erfarer med foreldrene. Foreldreinvolvering er noe som trekkes frem som sentralt i utarbeidelsen av det spesialpedagogiske tilbudet (Opplæringsloven, 1998). Det er derfor gledelig at Pål viser til et omfattende samarbeid med foreldrene. Svendby (2013) har dog pekt på at slikt samarbeid ofte er avhengig av foreldrenes initiativ. Dette kan også synes å være tilfelle i samarbeidet mellom Pål og foreldrene.

5. Avsluttende diskusjon

Funnene i denne studien tyder på at de to spesialpedagogene i hovedsak retter undervisningen sin mot å oppnå sekundære mål innenfor kroppsøvingen, noe som også preger vurderingsarbeidet. Vide rammer for det spesialpedagogiske arbeidet gjør at opplæringstilbudet blir svært avhengig av den enkelte lærer og kulturen for samarbeid ved den enkelte skole. Selv om litteraturen viser til at det bør være et samarbeid mellom læreren i den ordinære undervisningen og spesiallæreren, er det ingen av de to lærerne i studien som forteller om et slikt samarbeid. Samarbeidet som beskrives er enten med andre lærere uten kroppsøvingsfaglig kompetanse, eller med spesialister som fysioterapeuter eller ergoterapeuter. Dette virker å bidra til at undervisningen som gis i stor grad vil være i tråd med en kategorisk forståelse for spesialundervisning hvor elevens vanske blir sentralt i arbeidet med opplæringstilbudet (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dette innvirker på innholdet i opplæringen som preges av aktiviteter som retter seg mot instrumentelle mål som utvikling av god helse, sosiale ferdigheter og ferdigheter innen ADL.

Et samarbeid mellom spesiallæreren og kroppsøvingslæreren er blitt identifisert som et uutnyttet potensial i denne studien. Et sterkere samarbeid mellom disse profesjonene synes å kunne være av stor verdi da spesialpedagogene har en helt annen innsikt i elevens ulike vansker enn det kroppsøvingslærere har. På denne måten kan kroppsøvingslærere få innblikk i et kompetansefelt som kan gagne tilretteleggingen av den ordinære undervisningen. Dette kommer til syne i en studie av Maher et al. (2019) hvor kroppsøvingslærerstudenter økte egen tro på å tilrettelegge undervisningen for elever med særskilte behov etter en praksisperiode ved en spesialskole. Det samme er funnet i en lignende studie av Layne & Blasingame (2018). I studien vises det til positive effekter både for lærerne ved de aktuelle spesialavdelingene og blant kroppsøvingslærerne. Dette etter at kroppsøvingslærere har hatt en praksisperiode hos en gruppe elever som med segregert kroppsøvingsundervisning. På denne måten synes litteraturen å vise til at et samarbeid mellom spesiallærere og kroppsøvingslærere er noe som gagnar begge profesjonene.

Som Bjørndal & Lieberg (1978) påpeker er det krevende for læreren å ha oversikt over alle faktorene som innvirker på undervisningen. Ved å ha styrket samarbeidet mellom

kroppsøvingslærere og spesiallærere ville begge profesjonene kunne øke sin innsikt i hverandres kompetansefelt. Samtidig som spesialpedagoger kan bidra med kunnskap til kroppsøvingslæreren vil kroppsøvingslærere kjenne til læreplanen for kroppsøving bedre enn spesialpedagogene. Ved et sterkere samarbeid mellom spesiallærerne og kroppsøvingslærerne kan man sikre at det utvikles en felles forståelse for hva formålet for kroppsøvingsfaget er og skal være, slik at opplæringen i mindre grad blir avhengig av den enkelte spesiallærerens oppfatninger av hva som utgjør kroppsøvingsfagets formål. Samtidig må ledelsen ved den enkelte skole ta ansvar for å utvikle tydelige retningslinjer i kroppsøvingsfaget ved spesialavdelinger. På denne måten vil undervisningen kunne bli mer systemavhengig og mindre avhengig av de personlige preferansene til hver enkelt lærer. I tillegg vil kroppsøvingslærere ha større kompetanse innenfor det fysisk-motoriske feltet, noe som kan bidra til at spesialundervisningen i større grad retter seg mot utviklingen av fysisk-motoriske ferdigheter slik Arnold (1988) påpeker. På denne måten vil elever som får undervisning ved spesialavdelinger få ta del i et tilbud som i større grad retter seg mot utviklingen av livslang bevegelsesglede.

I denne studien er det, i likhet med i Maher & Fitzgerald (2020) sin studie, vist til at lærerne innenfor spesialundervisningen har en holistisk tilnærming til undervisningen. Dette er noe som skiller seg fra den ordinære undervisningen hvor Kirk (2010) blant annet har trukket frem at opplæringen i kroppsøving har båret preg av en snever tilnærming hvor tradisjonelle idretter og øving på dekontekstualiserte ferdigheter har stått høyt på agendaen. Mordal-Moen (2011) har også pekt på at kroppsøvingslærerutdanningen reproducerer et tradisjonelt syn på kroppsøvingsfaget. I sammenheng med dette er det også verdt å trekke frem at normative forståelser synes å prege kroppsøvingsfaget (Fitzgerald, 2005). Ved et sterkere samarbeid mellom spesialpedagoger og kroppsøvingslærere kan det tenkes at kroppsøvingslæreres syn på faget kan påvirkes til at man i større grad tar høyde for at kroppsøvingsfaget kan bidra til en helhetlig utvikling av eleven.

Det vil være vanskelig å skulle spekulere i hvorfor det ikke er større grad av samarbeid mellom lærerne i den ordinære skolen og lærerne ved spesialavdelinger. Det kan allikevel være grunn til å trekke frem det Uthus (2019) omtaler som en dikotomisering mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Det kan tenkes at en stadig større vektlegging av tilpasset opplæring i den ordinære skolen, gjør at lærere i

spesialundervisning oppfattes som aktører som ikke inngår i de ordinære lærernes profesjonsfellesskap og motsatt. Tegn på at det er en skjevhet i maktforholdet mellom lærere i den ordinære undervisningen og lærere i spesialundervisning kommer bl.a. frem i Maher et al. (2020) sin studie. Til en viss grad kommer også en slik holdning frem i denne studien da spesielt Ole påpeker at han anser sin egen kompetanse som viktigere for elevene enn den kompetansen en kroppsøvingslærer har. Det kan tenkes at et økt samarbeid mellom spesiallærerne og kroppsøvingslærerne vil løse opp i denne dikotomiseringen, slik at man i større grad vil anerkjenne hverandres kompetansefelt og dra nytte av hverandres kunnskaper.

5.1 Veien videre

I denne oppgaven er det avdekket at det finnes lite forskning innen en spesialundervisningskontekst hvor elevene får et segregert opplæringstilbud i kroppsøvingsfaget. Dette uttrykkes også i forskningen (Maher & Fitzgerald, 2020; Maher et al., 2019) Da denne undersøkelsen kun tar utgangspunkt i to læreres organisering, ville det vært interessant å få innblikk i hvordan et større utvalg lærere legger opp kroppsøving for sine elever som del av et helhetlig undervisningstilbud innen spesialundervisning. På denne måten ville man fått et større datagrunnlag å bygge konklusjonene sine på, noe som ville gitt et dypere innblikk i spesiallæreres praksis i kroppsøvingsfaget.

Da manglende samarbeid mellom spesiallærerne og kroppsøvingslærerne er identifisert i denne studien, ville det være interessant å undersøke hvordan et slikt samarbeid hadde påvirket undervisningen til kroppsøvingslærere og spesiallærere. Det er allerede påpekt at det finnes forskning på hvordan en praksisperiode ved en spesialscole økte kroppsøvingslærerstudenters tro på egen undervisning for elever med særskilte behov (Maher et al., 2019; Layne & Blasingame, 2018). Det er dog ikke blitt funnet forskning på hvilket utbytte spesiallærere har av et slikt samarbeid, noe som gjør det til et aktuelt tema for fremtidig forskning.

Litteraturliste

Arnold, P, J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. The Falmer Press.

Bachmann, K. E & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*.
(Forskningsrapport nr. 62). Høgskolen i Volda.

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>

Befring, E., Næss, K-A B. & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. (6. utg.). Cappelen Damm.

Bjørndal, B & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.

Block, M. E., Klavina, A. & Flint, W.(2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 2007-03-01, Vol.78 (3), p.29-32.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597986>

Buli-Holmberg, J & Nilsen, S. (2011). *Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning*. *Spesialpedagogikk* (01), 50-64.

Coates, J. (2012). Teaching Inclusively: are secondary physical education student teachers prepared to teach in inclusive environments?. *Physical education and sport pedagogy*, 2012-09, Vol. 17 (4), p. 349-365.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>

Coloumna, L., Davis, T., Lieberman, L. & Lytle, R. (2010). Determining the Most Appropriate Physical Education Placement for Students with Disabilities. *Journal of physical education, recreation & dance*, 2010-09-01, Vol. 81 (7), p. 30-37.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598506>

Crawford, S. (2011). An examination of current adapted physical activity provision in primary and special schools in Ireland. *European physical education review*, 2011-07-22, Vol. 17 (1), p. 91-109.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X11402260>

Egelund, N. & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede lærings situasjoner og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk- veien videre*. Norges forskningsråd.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf

Fasting, R., Hausstätter, R S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 02/ 2011 (Volum 95).

Fitzgerald, H. (2005) Still feeling like a spare piece of luggage?: *Physical education and sport pedagogy*, 2005-02, Vol. 10 (1), p. 41-59.

<https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>

Forskrift til opplæringsloven. (2006). (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Fossheim, H. J. (2015) *Konfidensialitetens betydning*.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge

Haug, P. (2014). *Kompetanse for spesialundervisning*. Utdanningsforskning.no

<https://utdanningsforskning.no/artikler/kompetanse-for-spesialundervisning/>

Haycock, D. & Smith, A. (2010). Inadequate and inappropriate?: The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in National Curriculum Physical Education. *European physical education review*, 2010-10, Vol. 16 (3), p. 283-300.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X10382975>

Haycock, D. & Smith, A. (2011a). Still more of the same for the more able? Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, education and society*, 2011-08, Vol. 16 (4), p. 507-526.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589647>

Haycock, D. & Smith, A. (2011b). To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International journal of inclusive education*, Vol. 15 (8), p. 835-849.
<https://doi.org/10.1080/13603110903452325>

Hiim, H. & Hippe, E. (1989). *Praksisveiledning i yrkeslærerutdanningen*. Universitetsforlaget.

Hiim, H. & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.

Holterman & Jelstad (2012). Mydighetene mangler oversikt: Utdanning fant 5000 elever utenfor normalskolen.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. (5. utg). Universitetsforlaget.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge

Klein, E. & Hollingshead, A. (2015). Collaboration between special and physical education: The benefits of a healthy lifestyle for all students. *Teaching exceptional children*, 2015-01, Vol.47 (3), p. 163-171.

<https://doi.org/10.1177/0040059914558945>

Kowalski, E, M., Lieberman, L, J., & Daggett, S. (2006). Getting involved in the IEP process. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77, 35-39.

DOI: [10.1080/07303084.2006.105979055](https://doi.org/10.1080/07303084.2006.105979055)

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.

Layne, T. E. & Blasingame, J. (2018). Analysis of a Physical Education Teacher Education Field Experience of Working One-on-One With Severe and Profound Disabilities in a Self-Contained Environment. *The Physical educator*, 2018-09-22, Vol. 75 (4), p. 683-700.

DOI: [10.18666/TPE-2018-V75-I4-7952](https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I4-7952)

Lieberman, L. J., Cavanaugh L., Haegele, J. A., Aiello, R. & Wilson, W. J. (2017). The Modified Physical Education Class: An Option for the Least Restrictive Environment. *Journal of physical education, recreation & dance*, 2017-08-29, Vol. 88 (7), p. 10-16.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1340203>

Lindbäck, S. O. & Strandkleiv, O. I. (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. Elevsiden DA.

Loland, S. (2006). Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education, *Quest*, 58:1, 60-70.

<https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491872>

Maher, A., Morley, D., Fimusanmi, J. & Ogilvie, P. (2019). The impact of a special school placement on self-perceptions of confidence and competence among prospective PE teachers. *European physical education review*, 2017-12-20, Vol. 25 (2), p. 474-490.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X17746949>

Maher, A. J. & Fitzgerald, H. (2019). Initial teacher education and continuing professional development: the perspectives of special school physical education teachers. *Curriculum studies in health and physical education*, 2019-12-01, Vol. 11 (1), p. 18-33. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1696687>

Maher, A. J. & Fitzgerald, H. (2020). The culture of special schools: perceptions of the nature, purpose and value of physical education. *Educational review (Birmingham)*, 2020-02-04, p. 1-15.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1721437>

Maher, A. J. (2010). Physical Education and Special Educational Needs in North-West England. *Sport Science Review (Bucuresti)*, 2010-12-01, Vol. 19 (5-6), p. 263-283. DOI: 10.2478/v10237-011-0041-8

Maher, A. J. (2017). We've got a few who don't go to PE: Learning support assistant and special needs coordinator views on inclusion in physical education in England. *European physical education review*, 2017, Vol. 23 (2), p. 257-270.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X16649938>

Maher, A. J., Fitzgerald, H. & McVeigh, J. (2020). Factors influencing the culture of special school physical education: A Gramscian critique. *European physical education review*, 2020-11, Vol. 2 (4), p. 954-969.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X209013377>

Meegan, S. & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European physical education review*, 2016-07-24, Vol. 12 (1), p. 75-97.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X06060213>

Meld. St. Nr. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St. Nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Mordal-Moen, K. (2011). "*Shaking or stirring*"?: A case-study of physical education teacher education in Norway. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. et. al (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84–107.

<https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>

Morrison, H. J. & Gleddie, D. (2019). Interpretive case studies of inclusive physical education: shared experiences from diverse school settings. *International journal of inclusive education*, 2019-01-11, p. 1-21.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1557751>

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora og juss*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2008). *Spesialundervisningen I grunnskolen- stor avstand mellom idealer og realiteter*. Rapport Nr. 2- 2008. Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9.

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke-. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

NOU 2009:18. (2009.) *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa ((LOV-1998-07-17-61)). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Pawattana, A., Prasarnpanich, S. & Attanawong, R. (2014). Enhancing Primary School Students' Social Skills Using Cooperative Learning in Mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 112, p. 656-661.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1214>

Personopplysningsloven. (2018). (LOV-2018-06-15-38). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International journal of disability, development and education*, 2019-01-02, Vol. 66 (1), p. 36-55.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>

Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Fagbokforlaget.

Roth K. & Columna, L. (2012). Physical Education for Children with Disabilities in Segregated Classes. *Journal of physical education, recreation & dance*, 2012-05-01, Vol. 83 (5), p.3-56. DOI: 10.1080/0730084.2012.10598768

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

Smith, A. & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views. *British journal of sociology of education*, 2004-09, Vol.25 (5), p. 593-607.

<https://doi.org/10.1080/0142569042000252080>

Store Norske Leksikon. (2020). *Organisere*. Store Norske Leksikon.

<https://snl.no/organisere>

Sorkmo, J. (2011). *Statped: siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk: en faktafremstilling*. Utdanningsdirektoratet

St. Meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Svendby, E.B. (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn: En narrativ studie av barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.

Tagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*.

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?.*:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Grunnskolens informasjonssystem*.
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/83/unit/1/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *God undervisvurdering*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Vickerman, P. & Blundell, M. (2012). English learning support assistants' experiences of including children with special educational needs in physical education. *European journal of special needs education*, 2012-05-01, Vol. 27 (2), p. 143-156.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2011.645585>

Vickerman, P. & Coates, J. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical education and sport pedagogy*, 2009-04, Vol. 14 (2), p. 137-153.
<https://doi.org/10.1080/17408980802400502>

Vickerman, P. & Maher, A. (2019). *Teaching physical education to children with special educational needs and disabilities*. Routledge

Vickerman, P. (2012). Including children with special educational needs in physical education: has entitlement and accessibility been realised?. *Disability & society*, 2012-03-01, Vol. 27 (2), p. 249-262.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2011.644934>

Wilson, W. J., Beamer, J. & Block, M. E. (2016). Adapted Physical Education in Self-Contained Settings: Planning for Successful Instruction. *Strategies (Reston, Va.)*, 2016-09-02, Vol. 29 (5), p. 22-30.

<https://doi.org/10.1080/08924562.2016.1205539>

Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Organisering av kroppsøving for elever i spesialgrupper”?

- Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan lærere organiserer kroppsøvingsundervisning i spesialgrupper. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

- **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å få dypere innsikt i hvordan lærere organiserer kroppsøvingsundervisningen for elever i spesialgrupper. I denne sammenhengen ønsker vi å undersøke hvilke fasiliteter som benyttes, hvordan elevgruppen organiseres, hvilke aktiviteter som fungerer bra og hvilke aktiviteter det er knyttet utfordringer til. Lærerens trygghet på egen kompetanse vil også bli et tema. Prosjektet inngår i en mastergradsstudie ved Norges Idrettshøgskole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole ved veileder Kristin Vindhol Evensen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er blitt strategisk plukket ut fra informasjon som kommer frem på Oslo kommunes hjemmesider med henhold til spesialundervisning. Totalt ønskes det 6-10 lærere til studien.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du sier deg villig til å delta på et intervju. Dette vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet tas opp på båndopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student Christoffer Vikan Skjevik og veileder Kristin Vindhol Evensen som vil ha tilgang til opplysningene.

- For å sikre at ingen uvedkomne får tilgang til personopplysningene vil navn og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Alle data vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2020. Ved dette tidspunktet vil innhentede opplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges Idrettshøgskole ved student Christoffer Vikan Skjevik, E-mail: Christoffs@student.nih.no, tlf: 97470420
- Norges Idrettshøgskole ved veileder Kristin Vindhol Evensen, E-mail: k.v.evensen@nih.no, tlf: 23262264.
- Vårt personvernombud: Karine Justad, E-mail: personvernombud@nih.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Kristin Vindhol Evensen

Student
Christoffer Vikan Skjevik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Organisering av kroppsøving for elever i spesialgrupper*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Lærerens bakgrunn

- Utdanningsbakgrunn og erfaring med jobb opp mot spesialklasse. Fortell.

Rammer

- Antall timer med kroppsøving? Hvor lenge og hvor ofte? Hvordan oppleves kroppsøvingsfagets posisjon ved skolen/ i spesialundervisningen?

Utvikling av IOP

- Hvordan erfarer du arbeidet med utviklingen av elevens IOP i kroppsøvingsfaget?
 - Hva tas det utgangspunkt i? (Sakkyndig vurdering, ordinær læreplan, elevens interesser, motoriske evner?)
 - Hva inngår i denne planen?
 - Hvem er involvert? Kroppsøvingslærer? Hjemmet? Utgangspunkt i aktivitetstilbud i lokalsamfunnet? Sakkyndig vurdering fra PPT?
 - Hvordan foregår et evt samarbeid?

Fasiliteter og utstyr

- Fortell: Hvilke fasiliteter har dere tilgang til? Hvilke fasiliteter benyttes?
- Hvordan erfarer du at disse fasilitetene fungerer for elevgruppen?
- Hvilket utstyr er tilgjengelig?
- Hvordan erfares arbeidet med dette?

Praktisk- pedagogisk organisering

Hvordan organiseres kroppsøvingundervisningen?

Hvorfor organiseres undervisningen slik som den gjør? Begrunnelser...

Hvem organiserer kroppsøvingundervisningen? Alene, sammen med flere?

Fortell om en typisk kroppsøvingstime i X-klassen.

Hvor mange elever har kroppsøving sammen?

Hvilke aktiviteter brukes i undervisningen?

- Hvilke erfaringer har man med disse aktivitetene? Kom gjerne med eksempler... Er assistenter med i kroppsøvingen? **Hvis ja**, hvordan oppleves dette samarbeidet?

- Hvor mange assistenter? Hvordan er assistentene involvert? Deltar disse i undervisningen?

Hvis nei, hvorfor ikke?

Elevers opplevelse/ involvering

- Hvordan oppleves elevenes motivasjon for kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan oppleves elevenes mestring i kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan er elevene involvert i eget læringsarbeid?
- Hvilke erfaringer knytter du til elevenes holdninger til faget?

Vurdering

- Hvordan erfares arbeidet med vurdering av eleven i kroppsøvfingsfaget?
- Hvilke erfaringer har du knyttet til vurderingsarbeidet?
- På hvilke måter bruker du/ dere vurdering i kroppsøvfingsfaget for denne elevgruppen?

Lærerens kompetanse

Hvordan opplever du egen kompetanse i møte med dette faget og denne elevgruppen?

Er det noe du skulle ønske for å styrke egen kompetanse på dette feltet?

→Hvorfor akkurat denne/ disse kompetansene? Og hvorfor denne/ disse fremgangsmåtene?

Er det noe mer du ønsker å tilføye med tanke på denne tematikken?

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

12.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan organiserer lærere kroppøving for elever i spesialgrupper?

Referansenummer

706112

Registrert

03.12.2019 av Christoffer Vikan Skjevik - christoffs@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no, tlf: 23262264

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Christoffer Vikan Skjevik, christoffer.skjevik@hotmail.com, tlf: 97470420

Prosjektperiode

01.12.2019 - 30.11.2020

Status

26.06.2020 - Vurdert

Vurdering (4)

26.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 25.06.2020.

Vi har nå registrert 30.11.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (31.05.2020) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d7e14fa-c883-4ae6-886c-80aa22328d71>

1/3

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

20.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.05.2020.

Vi har nå registrert 30.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (31.05.2020) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

20.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.05.2020.

Vi har nå registrert 31.05.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (31.05.2020) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

04.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 04.12.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)