

Marius Derås

Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget?

En kvalitativ undersøkelse av et utvalg elever og læreres syn på tilpasning av organisering, mål, arbeidsmåter og innholdet i kroppsøvingstimen.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2014

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg elever og læreres forståelse og opplevelse av tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget. Hensikten var å få et innblikk i hvordan begrepet ble oppfattet og praktisert av lærer, og samtidig få belyst elevenes side av tilpasningene. Jeg tok derfor utgangspunkt i fire sentrale aspekter for å tilpasse undervisningen i kroppsøvningsfaget: *mål, innhold, organisering og arbeidsmåter*. Ved å snakke om opplevelser og oppfatninger rundt disse begrepene ønsket jeg å få en større innsikt i hvordan tilpasninger forstås og oppleves i faget.

I undersøkelsen har jeg observert timer og gjennomført semi-strukturerte intervjuer av ti elever og to lærere. Dette foregikk i to tredjeklasser på studiespesialiserende linje, ved en videregående skole på Østlandet. I bearbeidningen av materialet ble det benyttet en tema- og personsentrert analyse for å skildre elever og læreres tanker rundt de aktuelle temaene i problemstillingen. Gjennom et sosiokulturelt perspektiv kom de sosiale relasjonene og konteksten i fokus. Den praktiske gjennomføringen diskuteres i lys av didaktisk teori på sine respektive områder.

Lærerne så langt på vei tilpasset opplæring og spesialundervisning som to sammenfallende begrep. De syntes det var vanskelig å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev på grunn av mange elever per lærer og begrensede rammebetingelser. Dette førte til at det heller ble tatt sikte på å tilpasse undervisningen for gjennomsnittet, både med tanke på interesser og ferdigheter. I samtaler om fagets mål, gikk det frem en overvekt av det fysiske utbyttet både hos lærere og elever. Elevene mente de i liten grad fikk individuelle tilpasninger i timen, men mente at nivådeling av undervisningen ikke var veien å gå. Dette på grunn av at det kunne gå utover det sosiale miljøet. Det sosiale miljøet ble påpekt som viktig, særlig blant elevene.

Ved at det fysiske utbyttet ble mest vektlagt som fagets formål, kan det virke som at dette også var tyngst veiende for tilpasning av mål for elevene, aktivitetsutvalg, arbeidsmåter og organisering av timen. Noe som gjorde at elevenes helhetlige forutsetninger ikke ble tatt hensyn til i like stor grad.

Nøkkelord: tilpasset opplæring, kroppsøving, sosiokulturelt perspektiv

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord.....	6
1. Innledning	7
1.1 Tanker rundt valg av tema.....	7
1.2 Problemområde tilpasset opplæring	8
1.3 Tidligere forskning og bakgrunn for prosjektet	9
2. Problemstilling og begrepsavklaring	12
2.1 Problemstilling.....	12
2.2 Redegjøring av begrep i problemstillingen.....	13
2.2.1 Elevutbytte	14
2.2.2 Arbeidsmåter.....	15
2.2.3 Organisering.....	16
2.2.4 Innhold	17
2.2.5 Mål	18
2.2.6 Opplære og erfare.....	18
2.3 Oppgavens videre struktur.....	19
3. Teoretisk rammeverk	21
3.1 Tilpasset opplæring som begrep og fenomen.....	21
3.2 Tilpasset opplæring i denne oppgaven	23
3.3 Læring og det sosiokulturelle perspektivet.....	25
3.3.1 Den proksimale utviklingssone.....	29
3.3.2 Læringsmiljø i det sosiokulturelle perspektivet.....	31
3.3.3 Læring som situert og kontekstavhengig	32
3.4 Læring om, i og gjennom bevegelse.....	33
3.5 Oppsummering av oppgavens teoretiske forankring.....	35
4. Metode.....	36
4.1 Kvalitativ forskningsmetode	36
4.2 Vitenskapsteoretisk forankring	36
4.3 Utvalg	38

4.4	Observasjon	40
4.5	Intervju	41
4.5.1	Kvalitativt forskningsintervju	41
4.5.2	Intervjusituasjonen	42
4.5.3	Utvikling av intervjuguide og transkripsjon av intervju	42
4.6	Reliabilitet og validitet	43
4.7	Analysestrategi	44
4.8	Etiske betraktninger og min forskerrolle	46
5.	Resultat	50
5.1	Mål	50
5.2	Innhold	51
5.3	Arbeidsmåter	52
5.4	Organisering	53
6.	Diskusjon	55
6.1	Hva er så dette begrepet tilpasset opplæring?	55
6.2	Hva er læring i faget kroppsøving?	59
6.3	Hva er målene i faget?	62
6.4	Tilpasning gjennom aktivitetsutvalg	72
6.5	Arbeidsmåter og organisering	81
7.	Oppsummering og videre forskning	91
7.1	Oppsummering av mine funn	91
7.2	Refleksjon over eget forskningsprosjekt og veien videre	93
	Referanser	95
	Figuroversikt	100
	Vedlegg	101

Forord

Med et ønske om å ha bedre sjanser for å få jobb i kroppsøving på videregående skole, valgte jeg å søke masterstudiet på NIH. Jeg anså masterstudiet mer som en nødvendighet, enn som en kompetanseøkning som lærer. For at studiet skulle være mer relevant for min yrkesutøvelse valgte jeg derfor å skrive om tilpasset opplæring, som jeg anså som et viktig prinsipp i skolen uavhengig av nivå og fag man underviser i.

Det viste seg imidlertid at oppgaven etter hvert skulle bli veldig lærerik. Når jeg nå, to år senere ser tilbake på prosessen, er jeg veldig glad for at jeg valgte å gjennomføre det. Jeg ser at utbyttet likevel var utrolig stort både som fremtidig lærer, men også for meg som person. Det har utfordret meg til å være mer selvstendig og disiplinert, samtidig som jeg har fått bedre kjennskap til interessante teorier både på området læring generelt, men også innenfor kroppsøvingsfaget.

Jeg har også fått et bredt innblikk i et knippe meget reflekterte og oppegående elevers erfaringer i møte med kroppsøvingsfaget. Jeg vil derfor først takke mine informanter som var villige til sette av tid til å være med og dele sine erfaringer med meg.

Det vanskeligste med denne oppgaven var å stole på egne avgjørelser, og å jobbe såpass selvstendig over en så lang periode. Jeg skal ikke legge skjul på at veien har vært lang, og at jeg har vært både høyt og lavt hva angår motivasjon. Det egner seg derfor å rette en stor takk til min tålmodige og dyktige veileder Per Midthaugen. Samarbeidet mellom oss har fungert bra, og han har stilt krav og gitt gode råd gjennom hele prosessen.

Jeg vil også rette en takk til min familie som har støttet meg hele veien, og spesielt til min gode venn og livsrådgiver Thomas som har bidratt til motivasjon og arbeidslyst gjennom tunge perioder.

Oslo 25.mai, 2014

Marius Derås

1. Innledning

1.1 Tanker rundt valg av tema

Når jeg skulle sette i gang arbeidet med masteravhandlingen hadde jeg et ønske om å skrive om noe som kunne være med å styrke min kompetanse i utøvelsen av yrket. Jeg har gjennom utdanningen sett at tilpasset opplæring er et tema som oppleves som vanskelig for lærere å utøve i praksis, fordi begrepet er uklart og gir få føringer for hvordan det kan omsettes til praksis (Bachmann & Haug, 2006). Dette blant annet på grunn av at begrepets innhold stadig skifter etter gjeldende politiske ideologier. Dette gjorde at jeg ønsket å sette meg bedre inn i dette området ved lærerens praktiske hverdag.

”Når et så sentralt skolepolitisk begrep både er lite konkret og samtidig svært omfattende, kan det lett bli uhåndterlig og vanskelig å omdanne til god pedagogisk praksis.” (Jenssen & Lillejord, 2010, s. 12)

Som en del av prosjektet ”Hva skjer i skolen” samt egen interesse, ble søkelyset vendt mot den praktiske undervisningen slik den gjennomføres i kroppsøvingstimene. I Stortingsmelding nr. 32 (1998-1999), som er en oppsummering av innføringen av læreplanen Reform 94, holdes det frem at tilpasset opplæring bør prioriteres sterkere i skolen:

”Departementet mener at det er grunn til å holde fast på målsettingen om differensiering og tilpasset opplæring, og ser at det er behov for styrket innsats for å få dette til å fungere tilfredsstillende. Departementet vil støtte aktivt opp under fylkeskommunenes, skolenes og lærernes arbeid med forbedringer på dette området og vil i nært samarbeid med fylkeskommunene satse på etterutdanning og kompetanseheving av lærere og skoleledere.” (St. Meld. Nr. 32 (1998-1999)).

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i skolen, både med tanke på inkludering, motivasjon og læring hos elevene, og bør derfor hele tiden tilstrebes å nå så godt det lar seg gjøre. I denne oppgaven ønsker jeg å få et mer nyansert og helhetlig bilde på hvordan elever og lærere opplever tilpasninger og praktiske tiltak som gjøres i timen, og hvordan dette påvirker elevenes utbytte. Gjennom utvidet kunnskap på området, kan det

bidra til en mer reflektert forståelse av praktiseringen hos både lærere for øvrig, så vel som for meg selv.

”Politiske dokumenter gir, [...] først og fremst en prinsipiell erklæring om at opplæringen må tilpasses. I tråd med norsk læreplantradisjon skal beslutningene om hva dette mer konkret kan innebære, overlates til praksisfeltet å vurdere” (Bachmann & Haug, 2006, s. 20). Som det fremgår av sitatet, er det opp til skoler og lærerne selv å avklare hva som legges i begrepet tilpasset opplæring og hvordan det praktiseres, noe som gjør det til et interessant forskningsfelt. Det er blitt gjort en del forskning på området tidligere, men ikke mye av dette omfatter kroppsøvningsfaget, noe som også var en medvirkende årsak til at jeg valgte dette som tema for oppgaven min.

1.2 Problemområde tilpasset opplæring

Mitt prosjekt gjennomføres i kroppsøvningsfaget ved en videregående skole. I den reviderte utgaven av læreplanen i kroppsøving, sees faget i videregående skole i større grad på som en forlenging av grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2012), jeg benytter derfor en del av forskning og litteratur som omhandler tilpasset opplæring i grunnskolen. Begrepet har imidlertid en kortere historie i videregående opplæring, enn i grunnskolen (Dale & Wærness, 2004). I mitt arbeid med oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i tidligere forskning på området tilpasset opplæring generelt, og deretter på tilpasset opplæring innenfor kroppsøvningsfaget. Videre har jeg sett på styringsdokumentenes beskrivelse av begrepet, med en visshet om at disse vil ha en overvekt av den politiske ideologien som innhold. Jeg har valgt å operasjonalisere begrepet til en mer deskriptiv forståelse, som vil være mer konkret og enklere benytte når man ønsker å se på praktiske konsekvenser av begrepet (Håstein & Werner, 2004). Løsningen ble å knytte begrepet opp mot konkrete tilpassningsaspekter som benyttes i planlegging og gjennomføring av undervisningen, basert på begrep som er kjent fra didaktisk relasjonstenkning.

Ut i fra didaktisk relasjonstenkning, politiske dokumenter og kroppsøvningsdidaktisk teori, valgte jeg ut de begrepene jeg anså som mest relevant for å presist beskrive tilpasset opplæring i praksis. Begrepene som ble valgt er: **innhold, organisering, mål og arbeidsmåter**. Disse anser jeg som de tyngst veiende faktorene som lærere må ta

stilling til i arbeidet med å tilpasse undervisningen for elevene. Begrepene vil bli gjennomgått nærmere i et senere kapittel (kap. 2.3).

Det har som nevnt vært ulike politiske syn på begrepets innhold, i denne oppgaven ønsker jeg å ta utgangspunkt i begrepets fremstilling i Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006) kombinert med min tolkning av begrepet. Begrepet vil være preget av ulike tolkninger helt ned på lærernivå, noe som var av interesse for min oppgave på grunn av den tolkningsfriheten som ligger til grunn i planen. Vurdering forstår jeg som et verktøy som konstituerer på hvilket grunnlag man tilpasser opplæringen på, og sier ikke så mye konkret om de faktiske tiltakene som gjøres i timene. Jeg mener at dette er et viktig område for å kunne tilpasse opplæringen, men vil ikke være en del av mitt interessefelt i dette prosjektet, på grunn av oppgavens omfang.

1.3 Tidligere forskning og bakgrunn for prosjektet

Det finnes mye forskning på tilpasset opplæring, jeg valgte først å se på store undersøkelser som tar for seg samme problemområde. Dette var for å kartlegge hva som har blitt forsket på tidligere, men også for å få et innblikk i hvilke områder som trengte å bli belyst ytterligere. Stortingsmelding nummer 30 (2003-2004, s. 90) etterlyser mer kunnskap om tilpasset opplæring og hevder at det er nødvendig med forskning som *”belyser hvordan opplæringen kan organiseres og gjennomføres for å få en best mulig tilpasset opplæring”*. Jeg tok utgangspunkt i en forskningsrapport av Bachmann og Haug (2006) som tar for seg norske forskningsbaserte prosjekt på området tilpasset opplæring. Videre har Dale og Wærness’ (2004) arbeid om tilpasset opplæring og differensiering i den videregående skolen (også kjent som «Differensieringsprosjektet») vært sentralt for utarbeidingen av mitt prosjekt. Dette prosjektet bygger på et omfattende datamateriale, i form av spørreundersøkelser om tilpasset opplæring i den videregående skolen. Her diskuteres blant annet skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og skillet mellom differensiering og tilpasning (Dale & Wærness, 2004), noe som vil bli diskutert senere i min oppgave. Jeg har i oppgaven valgt å benyttet forskning fra både barne- og ungdomsskolen for å belyse mitt prosjekt som er gjort på en videregående skole. Dette på grunn av at tidligere forskning viser til at funn gjort på i grunnskolen ofte også vil være gjengående på videregående skoler:

”Resultatene fra grunn- og videregående opplæring fremstår imidlertid nokså sammenfallende med tanke på de beskrivelser studiene gir av lærerens tilnærminger til tilpasset opplæring og relaterte problemstillinger.” (Bachmann & Haug, 2006, s. 45).

Som nevnt vil jeg belyse både lærere og elevers syn på samme fenomen. Imsen (2003) har tidligere gjennomført en stor empirisk undersøkelse som tar for seg blant annet tilpasset opplæring, gjennom å se på både elever og læreres opplevelse av dette i praksis. Her går det frem at lærere støtter opp om, og roser begrepet, og de uttrykker at de praktiserer tilpasset opplæring i adekvat grad. Elevene var for øvrig ikke av samme oppfatning, og holdt frem at tilpasse opplæring ikke ble praktisert i stor grad. Som Imsen poengterer i sin undersøkelse: *“Vi finner indikasjoner på at tilpasset opplæring praktiseres i mindre grad enn det lærerne gir uttrykk for”* (Imsen, 2003, s. 102). I diskusjonen av resultatene går det videre frem at selv om undervisningen foregår kollektivt, tilpasset opplæringen gjennom at lærerne gikk rundt til hver enkelt elev og veiledet elevene individuelt. Denne undersøkelsen er gjort i teoretiske fag, men kan ha en overføringsverdi til mitt prosjekt gjennom at jeg ønsker beskrive synet på praktisering av et begrep, som vil gjelde i like stor grad i kroppsøvningsundervisningen. I resultatene skildrer lærerne en oppfatning av at prinsippet tilpasset opplæring er verdifullt, men kostbart å utføre i det praktiske arbeidet, og at å legge til rette for individet, ikke bør komme i veien for fellesskapet (Imsen, 2003). Imsen stiller derfor et spørsmål som også er av relevans å se nærmere på i min avhandling: *“[...]Det er derfor grunn til å spørre om lærerne har funnet den mest fruktbare praktiske utformingen av tilpasset opplæring, og om den store utbredelsen av individuell veiledning til enkeltelever er den beste måten å utnytte lærerkapasiteten på.”* (Imsen, 2003, s. 147). Denne undersøkelsen tar i hovedsak for seg teorifag som matematikk og norsk, og ble gjennomført i stor skala (49 skoler, 175 klasser), gjennom blant annet spørreundersøkelser og intervjuer. Mitt prosjekt vil gjennomføres i mindre skala, og tar sikte på å i større grad skildre personlige opplevelser av tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget. Jeg så likevel likheter i forhold til egen oppgave, med tanke på at undersøkelsen inkluderte både lærere og elever, og den har vært innvirkende i utformingen av mitt prosjekt.

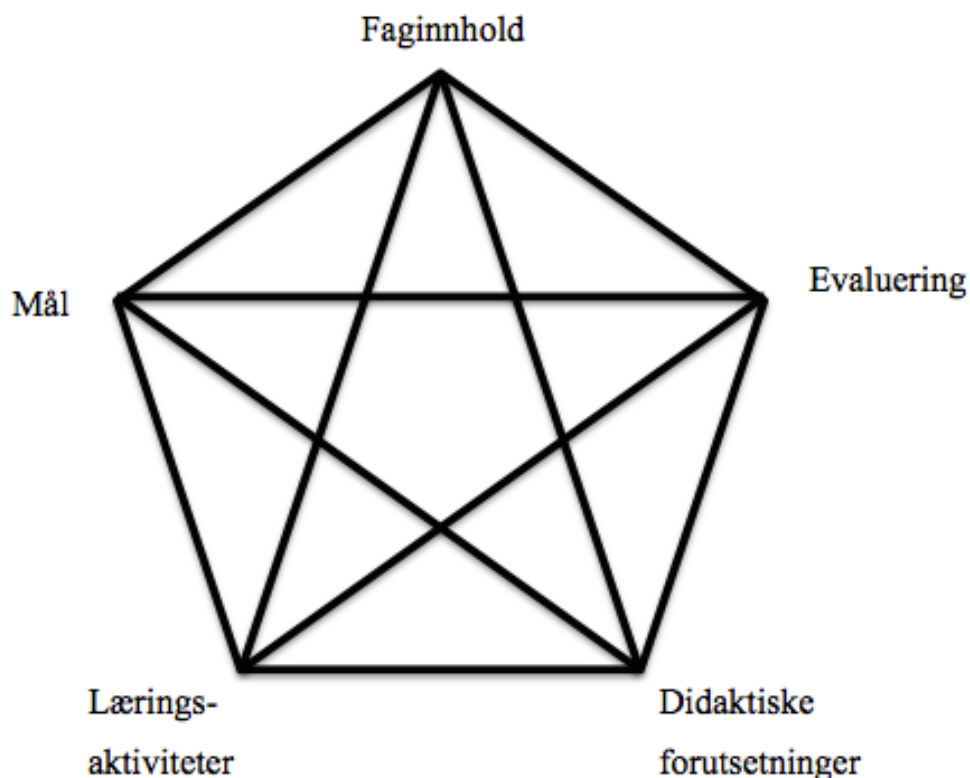
Jonskås (2010) har laget en oversikt over forskningsarbeid gjort på kroppsøvningsområdet. Her går det frem at det tidligere er gjort lite forskning på området

tilpasset opplæring. I det som finnes hersket det en overvekt av studier som tok utgangspunkt i lærernes refleksjoner rundt begrepet, og ikke vektla elevenes syn (Rage, 2011; Sørvig, 2012). Andre studier hadde fokus på grupper eller personer med spesielle behov for tilpasninger i faget (Svendby, 2013; Lundeberg, 2007; Wilhelmsen, 2007), som i litteraturen omtales som spesialundervisning (Håstein & Werner, 2004). Min studie vil ta utgangspunkt i et ”vanlig klassesamfunn” og ha fokus på tilpasset opplæring, som noe forskjellig fra spesialundervisning. Spesialundervisning er her forstått som en elev med en spesiell utfordring som for eksempel funksjonsnedsettelse, språk, psykiske problemer eller lignende som gjør at eleven ikke får et likeverdig undervisningstilbud i den ordinære undervisningen (Ekeberg & Holmberg, 2000). Selv om lærerne selv reflekterer best rundt egen praksis vil det alltid være en mulighet for å få et ”forfinet” bilde på hva som skjer i kroppsøvingstimene. Jeg ønsker derfor å også inkludere elevenes opplevelse i mitt prosjekt, både for å få ulike refleksjoner rundt samme situasjon, men også for å gi et mer helhetlig bilde på tilpasset opplæring.

2. Problemstilling og begrepsavklaring

2.1 Problemstilling

Tilpasset opplæring er et omfattende fenomen som omfavner mange aspekter ved skolens virksomhet. For å spesifisere mitt fokus på begreps praksisfelt, har jeg i derfor valgt ut noen begrep for å konkretisere interesseområdet mitt. Disse er gjengitt og forklart med grunnlag i didaktisk relasjonstenkning, styringsdokumentenes føringer for praktisering av begrepet, og sentral litteratur som omhandler tilpasset opplæring (Dale & Wærness, 2004; Håstein & Werner, 2004; Bachmann & Haug, 2006). Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen slik den er modifisert av Bjørndal & Lieberg (1978, sitert av Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 79), kan man tydelig se at alle faktorene avhenger av hverandre. Det har vært et vesentlig poeng i min oppgave for å fremholde sammenhengen mellom begrepene som benyttes i problemstillingen.



Figur 2.1: Didaktisk relasjonsmodell, gjengitt etter Bjørndal og Lieberg (1978, sitert av Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 79). Gjengitt med tillatelse (se vedlegg 6).

Av prosjektets omfang har jeg valgt ut de emnene jeg mener er de mest sentrale faktorene med tanke på tilpasset opplæring i praksis i kroppsøvningsfaget. Jeg har valgt å

utelate vurdering på grunn av at det er et meget stort område som fort kunne styre oppgaven min i en annen retning. Materielle forutsetninger, eller rammefaktorer som noen forfattere velger å kalle det, vil være et underliggende element i punktene og er derfor ikke nevnt eksplisitt.

Som det går frem av Kunnskapsløftets generelle del (2006), skal opplæringen ta utgangspunkt i flere aspekter ved elevens egenskaper enn kun faglige evner. Dette innebærer at man må tilpasse opplæringen også med tanke på å utvikle elevenes sosiale, faglige og personlige egenskaper. For å ivareta de ulike aspektene ved elevens utvikling, har jeg valgt å bruke begrepet elevutbytte som et paraplybegrep for elevenes opplevelse og læring i faget. Min overordnede problemstilling er følgende:

Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget?

En kvalitativ undersøkelse av et utvalg elever og læreres syn på tilpasning av organisering, mål, arbeidsmåter og innholdet i kroppsøvingstimen.

Jeg har gjennom intervju og observasjon forsøkt å finne ut elever og læreres opplevelse og syn på begrepet tilpasset opplæring slik det blir praktisert i skolen. På grunn av at begrepene var definert på forhånd vil det være ulik vektlegging av begrepene med tanke på svarene som gikk frem i intervjusamtalene. Jeg ser det derfor nødvendig å gi en nærmere innsikt i min forståelse av disse begrepene med utgangspunkt i relevant litteratur.

2.2 Redegjøring av begrep i problemstillingen

I oppgavens utforming har jeg stått overfor en del veivalg i bruk av begreper. I følgende kapittel vil jeg gå nærmere inn på begrep som benyttes i min problemstillingen eller er sentrale for øvrig i min oppgave. Jeg vil først beskrive deres allmenne betydning, for så å belyse hvordan jeg har forstått begrepene med støtte av teori, og hvilket meningsinnhold jeg ønsker å vektlegge oppgaven. Det er disse begrepene jeg anser som de mest sentrale pedagogiske og didaktiske prinsippene for å påvirke elevenes læringskontekst, og påvirke deres opplevelse av faget. Skal en påvirke elevenes opplevelse av faget, må man endre på de faktorene som har innvirkning på elevenes opplevelse (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Forskningsprosjektet *”Differensiering og tilrettelegging i den videregående opplæring”* (Dale, Wærness & Dyvik, 2005, sitert av

Dale & Wærness, 2004) som er en av de største empiriske undersøkelsene gjort om tilpasset opplæring i videregående skole. I boken *”Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen”* som er en sluttrapport for forskningsprosjektet, legges det blant annet frem syv konkrete kategorier for differensieringstiltak som må tas hensyn til når lærerne tilpasser undervisningen:

1. Elevenes læreforutsetninger og evner
2. Læreplanmål og arbeidsplaner
3. Nivå og tempo
4. Organisering av skoledagen
5. Læringsarenaer og læremidler
6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder
7. Vurdering

(Dale & Wærness, 2004, s. 79-116)

Disse kategoriene har vært med å påvirke min utforming av de aspektene jeg valgte å se på innenfor tilpasset opplæring. Jeg har imidlertid valgt å operasjonalisere de gjennom forskjellig litteratur slik at de vil ligge nær min forståelse av begrepene, og videre lagt vekt på de områdene som jeg anser vil være mest synlige i praktisk undervisning.

2.2.1 Elevutbytte

Som nevnt tidligere skal opplæringen legges til rette for elevenes læring og utvikling. Det neste spørsmålet som melder seg vil naturlig være hva som skal læres og utvikles. I litteraturen nevnes blant annet ordet ”evner”. Dette er et vidt begrep som kan omfatte veldig mye. I Kunnskapsløftet innførte man begrepet ”kompetanser” som er med på å beskrive hva elevene skal lære: *”I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver.”* (Meld. St. 20 (2012-2013, s.21)).

Kunnskapsløftet fremholder en kompetanse som en evne til å mestre oppgaver. I fag som matte og norsk er det som regel stor enighet i hvilke oppgaver som man skal kunne løse for å vise til kompetanse. I kroppsøvingfaget er det i motsetning tidligere påpekt en større forskjell i hva lærere mener at elevene skal lære (Annerstedt, 1991), og

hvilken kompetanse som blir anerkjent i faget (Green, 2008). For å belyse dette området velger jeg å benytte meg av begrepet *elevutbytte* slik det presenteres i Imsens (2003, s. 3) studie av Reform 97: ”Med elevutbytte menes elevenes læring i de ulike skolefagene, så vel som deres sosiale og følelsesmessige opplevelser av skolen.” Det er altså en relativt vid tilnærming som omhandler elevenes utvikling. Gjennom å bevare et åpent syn på hva som legges i utvikling, fikk jeg se hva lærerne prioriterer å vektlegge i sin undervisning, og hvilke egenskaper som fremholdes som viktige for elevene.

”Utbytte viser til en sum av kunnskaper, holdninger, ferdigheter, følelser og sosiale erfaringer som elevene høster gjennom alle årene i grunnskolen på både godt og vondt.” (Imsen, 2003, s. 105). Imsen påpeker videre at det er vanskelig å måle dette konkret, men gjennom elevers refleksjoner fra opplevelser i faget ønsker jeg å kunne si noe om hva elevene har erfart som mer og mindre fungerende, med fokus på praktiske forhold for tilpasning av undervisningen. Kompetanse vil altså handle om faktorer som er vanskelig å måle objektivt, men som i større grad vil kunne komme frem i et intervju, som et resultat av elevenes samlede opplevelse av ulike aspekter ved faget. Dette kan være med på å beskrive påvirkningen av elevenes læringsmiljø med tanke på organisering, arbeidsmåter, innhold og mål. Det helhetlige synet på eleven er også påvirket av mitt sosiokulturelt syn på utvikling, hvor utvikling anses som noe som skjer både på grunnlag av noe biologisk og sosialt, og tar høyde for den helhetlige konteksten den lærende er en del av (Säljö, 2000). Ved å ikke låse meg til enten læring, inkludering eller andre sider ved elevenes utbytte, vil jeg bedre kunne belyse ulike sider ved tilpasningens hensikt. I oppgaven benyttes ordet psykososialt for å beskrive elevenes affektive og sosiale utbytte.

2.2.2 Arbeidsmåter

Arbeidsmåte som hverdagslig begrep omtaler hvordan man utfører et arbeide. I pedagogisk sammenheng blir arbeidsmåter beskrevet som ”den metoden læreren velger at elevene skal nærme seg innholdet på” (Bø & Helle, 2008, s. 21). Snakker man om dette i skolesammenheng vil arbeidsmåte være et allment forståelig begrep, mens ordet arbeidsmetode, straks virker mer rettet mot pedagogiske prinsipper. I styringsdokumentene som omhandler retningslinjer for undervisningen i kroppsøving, benyttes ofte ordet arbeidsmåter uten videre utdyping, men knyttes tett opp mot tilpasset opplæring. I Læringsplakaten som fremgår i Kunnskapsløftet, heter det at ”Skolen og

lærebedrifta skal: fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar”

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). I faglitteraturen benyttes ordene arbeidsmåte og arbeidsmetode ofte om hverandre uten at de defineres noe videre, utdanningsdirektoratet antyder imidlertid en forskjell, selv om begrepene henger tett sammen:

”Arbeidsmetoder er nært knyttet til arbeidsmåter, men kan skilles ved at arbeidsmetoder er knyttet til en særlig metodikk, en systematikk eller prosedyrer. For eksempel kan det å notere informasjon fra forskjellige kilder være en arbeidsmåte som kan utvikles til en arbeidsmetode i studieteknikk.” (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Min forståelse av ordet arbeidsmåter som noe mer praksisnært underbygges også av andre som holder frem at: *”Bruker en betegnelse som arbeidsmåter eller læringsaktiviteter flyttes fokus også gjennom begrepsbruken over til elevens egen læringsprosess og eget læringsarbeid”* (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 98). Det er altså prosessen som er av interesse i min oppgave. Jeg anser også begrepet arbeidsmåter som et enklere begrep å forstå både for elever og for lærere. Begrepet arbeidsmåter vil være mer praksisnært, og i større grad beskrive hva som skjer i timene, enn hva ordet arbeidsmetoder vil gjøre (Lyngsnes & Rismark, 2007). Arbeidsmåter i kroppsøving vil derfor i denne oppgaven både handle om hvilke oppgaver elevene utfører, og om hvilke arbeidsmåter lærerne benytter i timene. I samtalen med elevene om arbeidsmåter, har jeg spurt om måten de lærer nye ting på og hvordan dette oppfattes i undervisningen. I intervjuundersøkelsen benyttet jeg ord og begreper som: å jobbe individuelt, samarbeide, instruksjon, prøve ut på egen hånd for å konkretisere emnet og spørsmålene. Begrepet kan i utgangspunktet sies å være underliggende organisering, men jeg ønsker å ha dette som et eget punkt for å i større grad belyse virkningen av dette med tanke på hvilket utbytte elevene har i forhold til arbeidsmåten som velges.

2.2.3 Organisering

”Organisere vil si å lede, fordele og systematisere – å skape orden ut av kaos.” (Imsen, 2010, s. 301). En slik forståelse av ordet som en prosess for å skape orden er allment forståelig. Det handler altså om undervisningens «hvordan». Innenfor skolen vil begrepet organisering kunne påstås å være et overordnet begrep for all undervisning, og derfor kunne romme øvrige begrep som brukes i problemstillingen (mål, innhold og arbeidsmåter). Når organisering omtales i forbindelse med tilpasset opplæring, kommer

ofte uttrykket organisatorisk differensiering opp. Organisatorisk differensiering omhandler i følge litteraturen hvordan elevene deles inn i klasser eller grupper etter for eksempel evner, interesser eller andre forhold (Dale & Wærness, 2004). Jeg ønsker å både se på strukturen av gruppeinndelingen, og måten elevene deles inn i grupper på. Videre har jeg under dette emnet også spurt om deres oppfatning av nivå delt undervisning. I tillegg har jeg sett på hvordan lærerne vurderer praktiske overveielser for timen som aktivisering av elever, bruk av utstyr og rom, flyt i leksjonen og oppbygning av aktiviteter, som er særlig vesentlige i kroppsøvningsundervisning (Annerstedt, 2007).

Jeg har valgt å benytte «organisering» istedenfor «rammefaktorer» som nevnes i didaktisk relasjonsmodell. Dette er fordi det kan gi et mer åpent syn på hvordan undervisning gjennomføres, ved at det åpner både for inkludering av rammefaktorer, gruppeorganisering, samarbeidsformer, plassutnyttelse og oppbygning av timen.

2.2.4 Innhold

Innhold kan beskrives som undervisningens «hva» og går i korte trekk ut på hva som skjer i timene. Innholdet bestemmes ut i fra hovedområder og kompetansemål i læreplanen i kroppsøving, samt de grunnleggende ferdighetene som skal gripe inn i all undervisning. Ifølge læreplanen bør også elevs interesser og lokale forhold, være med å bestemme hvilket innhold som velges for timene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Aktivitetene velges ut i fra føringene som foreligger i den reviderte læreplanen fra 2012, hvor områdene for innhold er: idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det gis her imidlertid stort handlingsrom for lærerne selv i valg av hvilket område som blir vektlagt og hva de konkrete aktivitetene skal være. Til slutt vil kompetansemålene også være styrende for hvilket innhold som blir valgt, med tanke på at man skal forsøke å nærme seg disse.

“Hovedområdet idrettsaktivitet omfatter eit breitt utval av idrettar, dansar og alternative rørsleaktivitetar. Det skal leggjast vekt på rørsleleik, og på skapande og utøvande aktivitet tilpassa føresetnadene hos elevane. Utvalet vil variere med lokale forhold og individuelle interesser. Deltaking i og framføring av dansar, både eigenproduserte dansar og dansar frå ulike kulturar, mellom anna frå ungdomskulturane, er ein del av det. Organisert aktivitet, fri aktivitet og

eksperimentering står sentralt som aktivitetsområde.” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3)

Som utdraget fra Kunnskapsløftet (2012) over viser, er innholdet i undervisningen et viktig punkt for å tilpasse undervisningen både med tanke på lokale forhold, elevenes forutsetninger og interesser. Under dette punktet vil jeg se på aktivitetsutvalget i faget, på hvilket grunnlag aktivitetene velges, elevenes medvirkning, og opplevelsen av ulike aktiviteter for både lærer og elev med tanke på muligheter for tilpasning for den enkelte.

2.2.5 Mål

Enkelt sagt beskrives mål som noe man arbeider mot, og som noe en kan vite om man nærmer seg eller ikke (Lyngsnes & Rismark, 2007). Styringsdokumentene kan tolkes som føringer for hva som anses som mål i skolen. Helt fra formålsparagrafen på toppen, via prinsipper for opplæringen og ned til kompetansemål i fag. Kunnskapsløftet som læreplan kan sies å være en resultatorientert læreplan med tanke på kompetansemålenes formulering, hvor det uttrykkes hva elevene *skal* oppnå etter de ulike årstrinnene (Imsen, 2010). Det er imidlertid stor handlingsfrihet her for lærerne hva de ønsker å vektlegge, og hvordan de legger opp timene for å nå disse målene. I denne oppgaven vil jeg både snakke om mål i forbindelse med det overordnede formålet med faget, men også som mer konkret i form av kompetansemål, og de eventuelt egenformulerte mål som gjelder for timer og for de enkelte elevene.

Måltaksonomien¹ i den videregående skolen er mer preget av en mål-middeltenkning enn i grunnskolen, dette får konsekvenser i form av hvor ”hovedansvaret” for læringen ligger, og hvor aktive elevene selv må være i læringsprosessen. Man kan sette et skille mellom samfunnets mål og deltakernes mål, sistnevnte vil innebære mål som er lokalt utformet av lærere og eventuelt elevene selv (Hiim & Hippe, 1994). Begge disse sidene ved mål vil være innvirkende for hvordan tilpasset opplæring praktiseres, og jeg vil derfor vie begge aspektene ved mål plass i denne oppgaven.

2.2.6 Oppløve og erfare

Ordene oppleve og erfare blir i dagligtalen ofte brukt til å beskrive samme handling, nemlig at man registrerer noe. Likevel er det distinksjoner mellom ordene som vil være

¹ Begrep om hvordan formuleringen av mål er utført.

retningsgivende for hvordan de brukes i oppgaven. Når jeg snakker om å oppleve noe, vil det være med tanke på å gjengi tanker og følelser rundt en praktisk handling som har skjedd. Det er altså snakk om en subjektiv tolkning av en hendelse, Gurholt (2010, s. 192) uttrykker det slik: *”Det opplevde viser [...] til noe selvopplevd. Til inntrykk, følelser og stemninger som går forut for fortolkning.”* Jeg tolker dette som en mer praktisk beskrivelse ved at man adresserer hva man følte og sanset i selve hendelsen. Ordet erfaring vil jeg knytte opp mot en mer reflektert beskrivelse av en hendelse. Man kan for eksempel oppleve noe i en aktivitet, for å senere reflektere over dette, og gjøre det om til en erfaring. Eller slik ordet defineres i ordboken: *”å få vite ved å reise igjennom”*, man må altså oppleve en situasjon for å kunne få en erfaring fra den. Det vil være en vid forståelse som omfatter elevenes tolkning av skolen, og vil sammenfalle med Skaalvik & Skaalviks (2013, s.190) beskrivelse av opplevelseskriterier som presenteres på følgende måte: *”Opplevelseskriteriene gjelder i vid forstand hvordan elevene opplever skolen – sosialt, kognitivt og emosjonelt. Dette inkluderer læring av kunnskaper, ferdigheter og adekvate læringsstrategier”*. Opplevelsen av skolen innlemmer altså elevenes oppfatning av skolen både med tanke på de psykososiale faktorene så vel som læring i sin rent kognitive forstand. Dette vil kunne bidra med å beholde synet på den totale påvirkningen for elevene, med tanke på at tilpasset opplæring bør ta sikte på å se hele eleven.

2.3 Oppgavens videre struktur

Videre følger det teoretiske rammeverket for oppgaven som først gir en oversikt over begrepet tilpasset opplæring. Deretter gir jeg en innføring i det sosiokulturelle perspektivet, som har vært med å påvirke hvilke funn jeg valgte å løfte frem videre oppgaven. Til slutt i teorikapitlet har jeg valgt å presentere et begrepssett for ulike måter å forstå læring på i kroppsøvfaget.

I metodekapitlet utdypes min rolle som forsker og gir en detaljert beskrivelse rundt oppgavens gjennomføring av observasjon og intervju.

Analysen består resultatkapittel og en diskusjonsdel. I resultatkapitlet har jeg valgt å presentere funnene fra intervjusamtalene, basert på kategoriene i intervjuene mine. I diskusjonskapitlet har jeg løftet frem det jeg anser som de mest sentrale funnene, disse

trekkes frem og diskuteres både i et sosiokulturelt lys og ved hjelp av didaktisk teori på sine respektive områder.

Til slutt vil jeg oppsummere funn og komme med egne refleksjoner rundt egen forskningsprosess og forslag til videre forskning på området.

Oppgaven er skrevet etter APA-standarden, noe som innebærer at jeg har skrevet sitat fra intervju, eller sitat fra kilder fortløpende i teksten i kursiv i de tilfellene de er under 40 ord. Er de lenger er de separert fra resten av teksten med avsnitt.

3. Teoretisk rammeverk

I følgende kapittel vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som jeg har benyttet i min oppgave. Først vil jeg presentere litteratur som har vært relevant for min forståelse av begrepet tilpasset opplæring. Deretter trekkes det sosiokulturelle perspektivet frem, da dette sammenfaller mest med mitt eget syn på læring og anses som mest fruktbart for å belyse fenomenet tilpasset opplæring. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet går jeg videre inn på Vygotskys begrep om den proksimale utviklingszone, aktivitetsteorien og læringsmiljø som jeg anser som mest sentrale aspekt for min oppgave. Til slutt i teorikapitlet presenteres et begrepssett som jeg vil benytte for å se nærmere på hvordan læring i kroppsøvingsfaget forstås.

3.1 *Tilpasset opplæring som begrep og fenomen*

Tilpasset opplæring har eksistert lenge, men ble først tydelig presentert i Mønsterplanen fra 1974, hvor det går frem at tempo og innsats skal tilpasses forutsetningene hos eleven (Imsen, 2010). I litteraturen skilles det ofte mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er knyttet til en forestilling om at tilpasning er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på, som kan omsettes direkte til praksis. Fokuset ligger her er rettet mot tilpasset opplæring som en pragmatisk handling, i stedet for på de grunnleggende prinsippene opplæringen baseres på. I den vide oppfatningen beskrives tilpasset opplæring som en overordnet ideologi og tenkemåte som er gjeldende for undervisningen i skolen (Bachmann & Haug, 2006). I min oppgave vil begge oppfatninger av begrepet bli brukt, dette på grunn av at jeg blant annet ønsker å se forholdet mellom disse to forståelsene hos lærerne. Derfor har jeg overfor informantene benyttet en åpen tilnærming som rommer begge forståelsene. Det vil imidlertid fra min side være en overvekt av den smale forståelsen av begrepet. Dette fordi jeg anser denne som mest egnet for å beskrive det praktiske aspektet ved undervisningen, som er interesseområde i denne oppgaven. Samtidig vil jeg holde øynene åpne for den vide forståelsen, noe som gjør at jeg fortsatt kan se på hvordan begrepet oppfattes i en mer ideologisk forstand av lærere.

I opplæringslova § 1-3 (1998) heter det at "*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og læringen.*" Som det går frem her er tilpasset opplæring lovpålagt for alle skoler og lærere. Likevel ser man at det ikke går frem noen

detaljerte retningslinjer for hvordan dette skal, eller bør gjøres i styringsdokumentene. Derfor settes ansvaret her til den enkelte lærers kompetanse og profesjonalitet for å utføre dette i tråd med loven. Nettopp på grunn av at det ikke finnes noen klare linjer for praksis, oppleves tilpasset opplæring av mange lærere som vanskelig og problemfylt å gjennomføre (Berg & Nes, 2007).

Tilpasset opplæring er et bredt felt, og det vil være greit å snevre inn området noe for min oppgave. Jeg vil derfor benytte Goodlads fem læreplanansikter, for å belyse hvor i implementeringen av læreplanen mitt prosjekt vil befinne seg. Goodlad (m.fl. 1979, I: Imsen, 2010, s.195) har utviklet et begrepsapparat som beskriver læreplanen i fem stadier: den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen. Områdenes titler sier mye i seg selv, og jeg vil derfor ikke gå detaljert inn på hvert enkelt område, men presisere at mitt prosjekt tar sikte på å vektlegge undersøkelse av *den gjennomførte* og *den erfarte læreplanen*. Den gjennomførte læreplanen omhandler det som faktisk utspiller seg i kroppsøvingstimen, og den erfarte læreplanen er slik den forstås av lærer og elever. Med tanke på min åpne tilnærming vil jeg likevel ha øynene åpne for hvilke virkninger de tre første stegene ved implementeringen vil ha for undervisningen. Selv om lærer har satt opp en detaljert og god plan for en time, vil ting ofte utspille seg noe annerledes i praksis på grunn av et dynamisk klima med mange variabler (Håstein & Werner, 2004). For eksempel vil lærernes beskrivelse av timen, kunne være annerledes fra hvordan eleven selv har opplevd timen. Dette forholdet mellom lærerens tiltak, og elevens opplevelse, er et av mine interesseområder og bringer oss over i den erfarte læreplanen. Den erfarte læreplanen handler om hvordan den oppfattes av både lærere og elever som møter timen med helt ulike bakgrunner, forventninger og forutsetninger (Imsen, 2010).

Som nevnt har de skolepolitiske tankene rundt opplæring vært med på å endre innholdet i begrepet tilpasset opplæring. I Kunnskapsløftet ble det fremmet en ny politisk ideologi for tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Gjennom økt handlingsfrihet for både skoler og lærere, ble det større rom til å ”definere” begrepet tilpasset opplæring på egen hånd. Denne endringen gjorde at hovedhensikten for tilpasset opplæring ikke lenger kun var fokusert på enhetsskolen og å fremme fellesskapet, men gikk over i en dreining mot å se individet med sine forutsetninger og å gjøre rom for lokale

tilpasninger (Ibid.). ”Et sentralt forskningsspørsmål knyttet til Kunnskapsløftets formål med tilpasset opplæring er dermed hvordan, på hvilke måter og med hva, skolepraksis velger å fylle det økte handlingsrommet.” I sitatet over, fra Bachmann & Haugs (2006, s. 59) forskningsrapport om tilpasset opplæring, anses det derfor interessant å se hvordan lærere benytter handlingsrommet. Videre i samme rapport holdes det frem at i forskning på tilpasset opplæring vil definisjonen, forståelsen og operasjonaliseringen være sterkt med å prege resultatene av forskningen (Ibid.) Jeg forstår ut i fra dette at det vil være avgjørende for oppgavens fokus at begrepet bevisst operasjonaliseres slik at jeg får svar på det jeg ønsker.

Likevel har jeg valgt å gå inn med en mer åpen forståelse av begrepet for ikke å styre vektleggingen i lærernes forståelse og praktisering av begrepet. Min personlige oppfatning av begrepet vil imidlertid ligge nærmest definisjonen som presenteres av Håstein & Werner (2004, s. 53) hvor de fokuserer på tilpasset opplæring som undervisning hvor elever med sine ulikheter, får utfordringer som støtter opp om deres mestring, tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe.

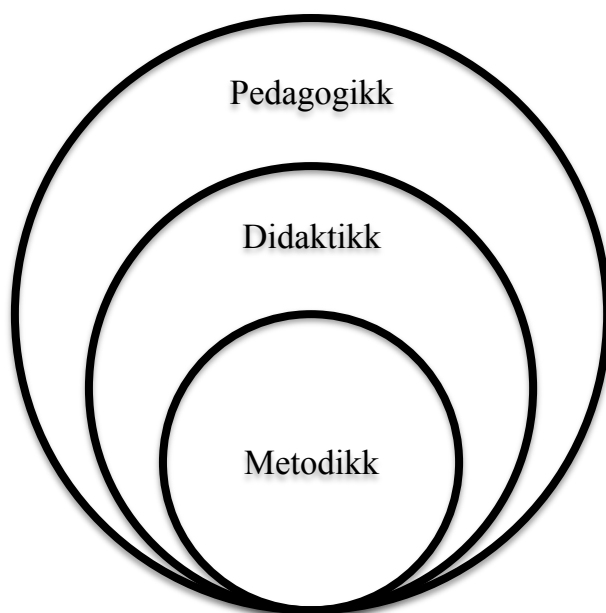
3.2 Tilpasset opplæring i denne oppgaven

Når man snakker om tilpasning i den praktiske organiseringen av undervisningen, dukker som nevnt ofte begrepet differensiering opp. I tidligere styringsdokumenter er differensiering nevnt som et verktøy for å tilpasse undervisningen. Og det viser seg at mange lærere anser begrepene tilpasning og differensiering som to sider av samme sak (Dale & Wærness, 2004, s. 46). Dale & Wærness hevder at disse begrepene ”...står i et komplementært forhold til hverandre” gjennom at tilpasning kun tar sikte på å organisere en undervisning som tar hensyn til elevers forutsetninger og evner, mens en differensiert opplæring tar sikte på elevers ulike måter å lære på. De mener derfor at en blanding av disse begrepene er det vi bør ta sikte på, eller som de kaller det: *differensiert tilpasning* (Dale & Wærness, 2004, s. 8). Jeg kommer i min oppgave til å benytte begrepet tilpasset opplæring slik det går frem i prinsipper for opplæring i Kunnskapsløftet: “*Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa.*” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette synet anser jeg som å inkludere begge de to aspektene, tilpasning og differensiering av opplæringen.

Som det påpekes av Bachmann og Haug i sitatet under, kan det innen forskning på tilpasset opplæring være fruktbart å kunne gå inn med en åpen forståelse av begrepet:

”For å kunne gripe tak i dette er det nødvendig å møte skolene med størst mulig bredde i hva som kan falle inn under tilpasset opplæring, enten dette begrepet ved skolen er knyttet til læringsstrategier, undervisningsmetoder, organiseringsformer, innholdsvalg, det fysiske skolemiljø, sosialpedagogiske programmer eller andre forhold” (Bachmann & Haug, 2006, s. 38).

Likevel er det viktig å påpeke at jeg gikk inn i forskningsprosjektet med min egen oppfatning av begrepet som jeg må ta høyde for. Videre anser jeg det nødvendig å forklare min forståelse nærmere gjennom å gi en innsikt i litteraturen som har vært aktuell i utformingen av min oppgave. Den vil dermed bygge på pedagogisk teori, didaktisk teori og styringsdokumenters presentasjon av begrepet. Som figuren (3.2) til Annerstedt (1995) skildrer under, vil pedagogikk, fagdidaktikk og metoder henge tett sammen, jeg ønsker derfor ikke å snevre inn tilpasset opplæring til et av områdene, men forsøke å se på helheten og relasjonen mellom disse.



Figur 3.2: Forholdet mellom pedagogikk, didaktikk og metodikk. (Annerstedt, 1995, s. 9). Gjengitt med tillatelse (se vedlegg 6).

For å få et mest mulig virkelighetsnært bilde på tilpasset opplæring i skolen, gikk jeg derfor inn med en relativt åpen tilnærming for hva begrepet kan omfatte. Dette har vært et viktig i utforming av oppgaven for å kunne gi et riktig bilde på hvordan tilpasset opplæring forstås, praktiseres og oppleves i kroppsøvingstimene. Videre vil tilpasset opplæring også alltid være avhengig både av den sosiale konteksten og de forskjellige individene som deltar, og vil derfor aldri kunne måles objektivt: *"Den [tilpasset opplæring] vil være avhengig av relasjonene mellom individene der handlingen skjer. Siden elever og lærere er handlende og tenkende personer, vil deres opplevelser og handlinger ikke kunne bestemmes på forhånd."* (Bachmann & Haug, 2006, s. 26).

På dette grunnlaget mener jeg at for å se nærmere på tilpasset opplæring, så vil den sosiokulturelle teorien være anvendelig, da den forsøker å forene individets selvstendige tenkning og det sosiale samspillet påvirkning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tilpasset opplæring skal man både se individet med sine unike forutsetninger, men samtidig ta hensyn til at eleven er en del av et fellesskap som man samtidig inkluderes i. Jeg vil til slutt gjengi et sitat fra Stortingsmelding 16 (2006-2007), som presiserer at tilpasset opplæring i seg selv ikke må sees på som et isolert mål for undervisningen:

"Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene." (St. Meld. Nr. 16, (2006-2007, pkt. 6.3.4)).

Det har i denne oppgaven derfor vært viktig å ikke være på utkikk etter å finne en universell måte å bedrive tilpasset opplæring på, men en mer virkelighetsnær måte å forstå praksis på, som videre kan være med å danne et grunnlag for refleksjon om god pedagogisk praksis (Bachmann & Haug, 2006).

3.3 Læring og det sosiokulturelle perspektivet

Læring er et mangfoldig begrep som i dagligtalen oppfattes ulikt fra person til person. Imsen (2008, s. 165) referer til en svensk undersøkelse som spurte 90 unge og voksne om deres oppfatning av hva læring er og hvordan det skjer. Her kom det frem fem ulike hovedkategorier for syn på hva læring er:

1. Læring som øking i kunnskap
2. Læring som gjenkalling av informasjon
3. Læring som tilegnelse av fakta og fremgangsmåter som kan bevares og/eller brukes i praksis
4. Læring som abstraksjon av mening
5. Læring som en tolkningsprosess med sikte på forståelse av virkeligheten

Disse perspektivene hadde til felles at de alle inneholder en viss kunnskap som skal læres (hva), de viser til en prosess for at læringen skjer (hvordan) og begrunner det i at vi kunnskap er noe vi har behov for (hvorfor) (Imsen, 2008). Videre er læring blitt tolket forskjellig opp gjennom tiden, og ulike faglige tradisjoner har forsøkt å finne en definisjon av begrepet. Illeris (2006, s. 16) presenterer en vid forståelse av begrepet læring ved å definere det som: *"Enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring."* Det anses altså som en intensjonell handling, som inkluderer hele mennesket. Illeris (2006) hevder videre at det på tvers av ulike læringsyn kan identifiseres tre felles dimensjoner for læring; *innhold, drivkraft og samspill*. Disse kan sees i sammenheng med Imsens (2008) tre dagligdagse syn på læring som omhandlet *hva, hvorfor og hvordan*. I innhold legger han at all læring omhandler et syn på hva som skal læres, enten det handler om kognisjon, fysiske ferdigheter eller holdninger. Når det gjelder forhold som beskriver drivkraften bak læringen, også kalt drivkraftsdimensjonen og omhandler i korte trekk hva som motiverer læringen. Den siste faktoren som spiller inn i læringen er samspillsdimensjonen, dette omhandler læringsprosessen som kan skje enten mellom mennesker eller objekter i den materielle verden (Illeris, 2006). Jeg finner disse aspektene for læring nyttige å bruke for å beskrive ulike sider ved prosessen for læring i min oppgave.

Det hersker liten tvil om at skolens formål er å bidra til at elever skal lære noe. Som nevnt finnes det mange ulike måter å forstå hva læring er. Innenfor læringsteoriene kan man grovt sett skille mellom fem ulike grunnleggende måter å forstå læring på (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 29). Disse har mer eller mindre ulike måter å forstå innhold-, drivkraft- og samspillsdimensjonene på, og kan presenteres som følger:

- Behavioristiske teorier

- Kognitive teorier
- Sosial kognitiv teori
- Sosial læringsteori
- Sosiokulturell læringsteori

Dette er en veldig skjematisk fremstilling benyttet kun for å plassere mitt prosjekt. Og det skal sies at flere av disse bygger på hverandre, og at de ikke kan beskrives som isolerte og uavhengige teorier. I min oppgave har jeg valgt å ta utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Her legges det vekt på det sosiale samspillet mellom mennesker og at kulturen barnet vokser opp i har konsekvenser for hvordan og hva barnet lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Derfor har denne teorien vært passende for min oppgave som ønsker å belyse hvordan de sosiale relasjonene og konteksten påvirker elevutbyttet i kroppsøvningsfaget. Den sosiokulturelle tenkningen søker å finne forbindelsen mellom individet og fellesskapet, derfor er også læringsmiljø et sentralt aspekt ved dette perspektivet (Imsen, 2008; Dysthe, 2001) og vil derfor beskrives nærmere senere i kapitlet.

Gjennom mitt fokus på tilpasset opplæring, forstår jeg ordet kontekst i vid forstand i undervisningen. Kontekst vil omhandle det fysiske miljøet, aktivitetene, sosiale relasjoner og andre områder som er med på å påvirke elevutbyttet i kroppsøvingstimen. Med dette ønsker jeg å belyse hva som oppleves som gode og mindre gode betingelser for læring og utvikling i faget. Skaalvik & Skaalvik (2013, s. 68) beskriver forbindelsen mellom sosiokulturell teori og læring på en måte som har vært toneangivende for min oppgave: *”Mens de kognitive teoriene er opptatt av å forklare de kognitive eller mentale prosessene som skjer under læring, ... fokuserer det sosiokulturelle perspektivet mer på spørsmål om hvilke situasjoner læring finner sted, eller hva som er gode betingelser for læring.”*

Da det i kroppsøvningsfaget vil være vanskelig å sette en objektiv målestokk for læring, vil jeg derfor se hva elevene selv mener de lærer, og hvordan lærerne anser læring i faget. I følgende avsnitt vil jeg gå nærmere inn på det sosiokulturelle perspektivet slik det er gjort kjent gjennom psykologen Lev Vygotsky, og deretter synliggjøre hvilke aspekter ved teoriperspektivet som har hatt størst betydning for min oppgave.

Vygotskys sosiokulturelle perspektiv

Sosiokulturelle læringsteorier bygger i utgangspunktet på et konstruktivistisk syn på kunnskap, hvor man legger vekt på at kunnskapen skapes av individet. Ut i fra dette ble sosial konstruktivisme utledet, som også tok høyde for det sosiale samspillet. Mens det sosiokulturelle synet slik vi kjenner det i dag har fokus på at kunnskapen blir skapt ”...gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser” (Dysthe, 2001, s. 42). Så selv om de sosiokulturelle teoriene har fokus på det relasjonelle samspillet, utelukker ikke dette synet på de individuelle og kognitive prosessene, som dermed anses som både sosiale og individuelle. Det sosiokulturelle perspektivet bygger på arbeidet til flere kjente teoretikere som blant annet Mead, Dewey, Loentjev og Vygotsky, og har sitt utspring i psykologien. Deres tanker er blitt videreutviklet og har tatt ulike retninger, og representerer i dag ulike teoretiske retninger innenfor det sosiokulturelle perspektivet (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Dysthe, 2001).

Moderne pedagogikk har særlig benyttet seg av tenkningen til den russiske psykologen Lev Vygotsky, som av noen betraktes som hovedtalsmann for det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe & Igland, 2001). Vygotsky hadde som utgangspunkt ”å forene den filosofiske siden av marxismen med psykologi om menneskets utvikling og sosialisering til samfunnsindivid” (Imsen, 2008, s. 253). Dette innebærer blant annet at den går fra et fokus rettet mot fellesskapet til å se individet, samtidig som fellesskapets påvirkning ikke elimineres. Dette skiller Vygotskys teorier fra andre utviklingsteorier ved at han hevder at det alltid må tas hensyn til flere perspektiver samtidig, og ikke et enkelt perspektiv. Han holdt frem at menneskelig aktivitet alltid utspiller seg i en kulturell sammenheng, og at den derfor kun kan forstås i sammenheng med omgivelsene (Imsen, 2008). Dette gjør teorien overførbar til tilpasset opplæring, som også vil avgjøres av de kontekstuelle rammen rundt eleven. For Vygotsky sto samhandling sentralt, og en av hans hovedtanker var at mentale strukturer og prosesser ble til som resultat av samhandling med andre mennesker (Woolfolk, 2004). Dette er et viktig punkt i hans teorier, og noe som gjør at jeg ønsker å benytte et slikt syn i min oppgave, nemlig hans syn på at all utvikling og tenkning skjer med utgangspunkt i sosiale relasjoner. Så når utvikling skjer, er det alltid først i samhandling med andre, for så å etter hvert være i stand til å kunne utføre noe alene: ”*The social dimension is primary in time and in fact. The individual dimension of consciousness is derivativ and secondary.*” (Vygotsky, 1979, sitert av Bråten, 1996, s. 21).

Som i alle læringsteorier har man i det sosiokulturelle perspektivet, som tidligere nevnt, også en drivkraftsdimensjon. I et sosiokulturelt perspektiv vil elevene motiveres gjennom to forhold; det første er samfunnets forventninger til ulike situasjoner, hvor elevene motiveres gjennom at de opplever sammenheng og mening mellom de ulike arenaene de deltar i. Det andre forholdet som kan skape motivasjon er at man skaper et godt læringsmiljø hvor eleven føler seg verdsatt og at eleven blir stilt overfor situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse (Dysthe, 2001).

Sentralt for Vygotskys teorier er også hans unike syn på utvikling. Han hevder at læring trekker med seg utviklingen, dermed vil altså utviklingsprosesser være umulige uten at læring skjer. Dette er altså ikke to separate, men to sammenvevde prosesser (Dysthe & Iglund, 2001). Videre holder han frem at det er essensielt for utviklingen at vi klarer å identifisere elevens mentale utvikling ved å se hva det er i stand til å gjøre i samarbeid med enten en dyktigere medelev eller en lærer. Denne avstanden mellom hva eleven klarer å utføre alene og hva eleven klarer med assistanse, kalte Vygotsky for den nærmeste utviklingssonen, her omtalt som den proksimale utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jeg ønsker derfor her å gå nærmere inn på henholdsvis den proksimale utviklingssonen og læringsmiljø sett i et sosiokulturelt perspektiv.

3.3.1 Den proksimale utviklingszone

Selv om Vygotsky ofte omtaler dette i forbindelse med barns utvikling, anser jeg ideen som overførbart for å beskrive utviklingen hos elevene i min undersøkelse. Jeg vil derfor referere til «eleven» istedenfor «barnet» slik som Vygotsky gjør i sine teorier.

Vygotsky ser læring og utvikling først og fremst som et resultat av samspill, fortrinnsvis sosialt samspill, slik at eleven kan tilegne seg kulturen den er en del av. Dette blir omtalt i litteraturen som en internaliseringsprosess (Flem, 2000). Som nevnt tidligere anså Vygotsky at læringen gikk før utviklingen, og at undervisning ble sett på som en form for læring. For å forklare forholdet mellom læring og utvikling presenterte Vygotsky begrepet "*den proksimale utviklingssonen*". Den handler om et individs mulighet for utvikling gjennom samarbeid med andre, og forklares av ham selv på følgende vis: "*It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under guidance or in collaboration with more capable peers.*"

(Vygotsky, 1978, s. 86). Det er altså sonen mellom elevens selvstendige problemløsning og problemløsning i samarbeid med andre individer som angir den proksimale utviklingssonen. Praktisk overført kan man si at eleven alene vil kunne lære et begrenset innhold, mens sammen med andre vil man kunne strekke seg lengre. Dette kan forstås som noe av hovedtanken bak å praktisere tilpasset opplæring og påpekes gjennom at *"instruction creates the zone of proximal development"* (Vygotsky, 1987, sitert av Flem, 2000, s. 25). Med dette forstår jeg at man gjennom undervisning kan påvirke elevens utviklingspotensial. I praksis vil det dermed, i følge Vygotsky, gi best forhold for utvikling gjennom å skape oppgaver hvor elever kan mestre i samarbeid med enten lærer eller andre elever med større evner på et område (Woolfolk, 2004). Dette omtales som assistert læring, hvor læreren bidrar med hint, tips og oppmuntring til å gjøre det som er ønskelig. Dette er også noen plasser beskrevet som "scaffolding" eller "stillasbygging" i litteraturen. Analogien om stillasbygging beskriver en situasjon hvor lærer tilrettelegger og hjelper eleven på vei til å mestre en oppgave, helt til eleven klarer dette på egen hånd, og stillaset kan fjernes. Dette kan sammenlignes direkte med tilpasset opplæring i praksis, hvor lærer hjelper eleven til å mestre nye ting gjennom blant annet instruksjon.

Et viktig poeng ved den proksimale utviklingssonen er at eleven alltid er på et utviklingsstadium og vil aldri kunne påstås å være "ferdiglært", det er et dynamisk utviklingsstadium. Det vil også si at selv om utgangspunktet hos to elever er likt, kan utviklingspotensialet være ulikt. Her må altså, som Vygotsky påpeker, to ting klargjøres for å kunne gi elevene mest mulig adekvate oppgaver: *"the actual developmental level and the zone of proximal development"* (Vygotsky, 1978, s. 87). Dette gjøres blant annet gjennom vurdering og analyse av elevens aktuelle nivå. Testing og objektive former for vurdering er imidlertid betraktet som negativt i et sosiokulturelt perspektiv. Säljö (2000, s. 122) holder frem at; *"... i et sosiokulturelt perspektiv er det lite fruktbart å forsøke å finne en spesiell sosial praksis der individets kompetanse kan avleses på en nøytral måte."* Med dette forstår jeg av Vygotsky var opptatt av kognitive prosesser og at om man kun har fokus på elevens synlige prestasjoner, vil synet av hva eleven faktisk kan klare, gå tapt. En slik test skaffer kun et innblikk i hvor eleven står, og ikke hva eleven er kapabel til å få til. Derfor bør man altså ha større fokus på hva eleven kan klare, i stedet for hva eleven kan vise til. Som nevnt vil ikke vurderingsprosessen bli gått nærmere inn på i denne oppgaven.

Den proksimale utviklingssonen kan sees på som et nøkkelbegrep innenfor tilpasset opplæring. Ved å gi elever adekvate oppgaver kan vi bedre elevenes mulighet til å oppleve mestring i undervisningssammenheng. Dette på grunnlag av å gi passende oppgaver for elevene som ikke kun tar utgangspunkt i synlige ferdigheter, men også psykososiale faktorer. Så selv om teorien senere i oppgaven ikke nevnes eksplisitt, vil den være til stede som et grunnlag for min forståelse av tilpasset opplæring som fenomen.

Sentralt her står altså at elever kan lære både av hverandre og lærer, noe som fordrer et godt læringsmiljø (Flem, 2000, s. 41). Gundersens (2012) undersøkelse av kroppsøvingfaget påpeker at læringsmiljøet er avgjørende for inkludering og hva elevene lærer i kroppsøvingundervisningen, og vil derfor være en vesentlig del av tilpasset opplæring. Når jeg i min oppgave ønsker å se nærmere på den proksimale utviklingssonen, vil konteksten for læringen være et medvirkende aspekt. Jeg vil derfor greie ut min forståelse av læringsmiljø, for å bedre forstå hvordan de tilpasningene som ble gjort, påvirker elevenes helhetlige utbytte.

3.3.2 Læringsmiljø i det sosiokulturelle perspektivet

Læringsmiljø kan ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) defineres på ulike måter, og kan gi konsekvenser i hvordan man oppfatter begrepet. De mener at læringsmiljø kan betraktes som to ulike forhold, man kan enten se på det som *”totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring”* eller så kan man se på *”miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen.”* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Min oppgave vil gjennom et sosiokulturelt perspektiv forsøke å omfavne begge disse ”sidene” ved begrepet læringsmiljø, både de fysiske faktorene så vel som de psykososiale forholdene. Dette med et ønske om blant annet å se hvordan disse påvirker hverandre. Denne tilnærmingen underbygges av Dysthe (2001) som hevder at:

”I sosiokulturelle studier av læring betyr det at analyseininga ikkje er den enkelte eleven som lærande person eller læraren eller læringsmiljøet, men heile aktivitetssystemet som består av samhandlande individ, situasjonar, aktivitetar,

faginnhald og dei vidare sosiohistoriske kontekstane som er med på å gi mening til det som skjer.” (Dysthe, 2001, s. 52)

Her nevnes det sentrale sider ved tilpasning av opplæringen. Også i styringsdokumenter finner man sammenhengen mellom tilpasset opplæring og læringsmiljø. Som det går frem i prinsipper for opplæringa, er en av hensiktene ved tilpasset opplæring å oppnå et inkluderende læringsmiljø, som både kan gi individuell utfordring samtidig som man ivaretar fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er gjort forskning både på læringsmiljø generelt, men også på læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Tidligere er Imsens forskningsprosjekt, *”Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte”* nevnt, dette tar for seg blant annet læringsmiljø som en faktor som kan påvirke elevenes utbytte i skolen. Hun hevder her at *”[...] vi vet mer om prinsippene og ideene enn de faktisk virkningene.”* (Imsen, 2003, s. 23). Altså finnes det mye litteratur på hvordan læringsmiljøet bør være, men heller mindre forskning på hvordan virkningene av tiltakene har blitt. Dette er altså en av grunnene til at jeg ønsker å inkludere dette i min oppgave; for å belyse den faktiske opplevelsen av læringsmiljøet hos aktørene i timen.

3.3.3 Læring som situert og kontekstavhengig

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet vektlegges altså læring som deltakelse i sosiale praksiser. Det finnes imidlertid innenfor dette perspektivet ulike distinksjoner for hva som anses som de mest sentrale aspektene for læringen. Dysthe (2001, s. 43) har derfor kategorisert seks ulike aspekt som vektlegges innenfor det sosiokulturelle perspektivet;

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosesser
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap

I min oppgave vil synet på læring som situert være mest fruktbart å benytte seg av. Her vektlegges det at både den sosiale og fysiske konteksten er avgjørende for hva og hvordan en person lærer; *”Korleis ein person lærer, og situasjonen der han lærer, er altså ein fundamental del av det som blir lært”* (Dysthe, 2001, s. 43). Jeg forstår ordet kontekst i en sosiokulturell forstand hvor alle faktorer som påvirker læringen er vevd

sammen i hverandre, og aldri kan sees på isolert. Forståelsen av læring som situert, må imidlertid ikke forveksles med «situert læring» slik den blant annet kjennes fra Lave og Wengers arbeider.²

For å si noe om kontekstens konsekvens for elevutbytte vil jeg derfor heller kort nevne situert læring, også kjent som aktivitetsteori. Dette anses som en filosofisk tenkemåte, som også bygger på Vygotskys sosiokulturelle perspektiv. Med tanke på at kroppsøving er et fag som i større grad omhandler fysisk aktivitet, vil aktivitetsteoriens filosofiske rammeverk egne seg i mitt prosjekt, gjennom at menneskelig aktivitet står sentralt. Innenfor denne retningen av sosiokulturelt perspektiv tar man hensyn til hvem aktørene er, hvilke mål og intensjoner de har, hva produktet for aktiviteten er, samt den samfunnsmessige sammenhengen den skjer i. Dette blir i litteraturen (Dysthe, 2001, s. 59) omtalt som ”aktivitetssystem” og vil være greit å benytte for å belyse de ulike sidene som påvirker den menneskelige aktiviteten.

Andre har også tatt for seg aktivitetssystemet som helhet, blant annet Tharp & Gallimore (1988, sitert av Flem, 2000, s. 38) peker på dette som aktuelt å benytte for å se på konteksten for læring, og bygger på Vygotskys tanker om assistert læring og samarbeid. De fremhever at om man skal se på læring må man i tillegg til det kognitive aspektet, også inkludere det fysiske, ytre omgivelser og så vel som den sosiale konteksten. Dette helhetlige perspektivet på læring og utvikling vil være mest nærliggende for min undersøkelse som tar for seg mange ulike aspekter ved undervisningssituasjonen. Grunnen til at jeg ønsker å nevne det filosofiske rammeverket i aktivitetsteorien, er fordi hovedfokuset for min oppgave er å si noe om konteksten læringen skjer i, mens læringsprosessen i seg selv vil være underliggende. Læring i kroppsøvingsfaget er vanskelig å måle og forstås som noe mer helhetlig i denne oppgaven, og vil som nevnt tidligere bli omtalt som elevutbytte.

3.4 Læring om, i og gjennom bevegelse

Som foregående kapittel påpeker, er det i denne oppgaven et bredt spekter av utviklingens påvirkningsfaktorer. Læring vil i kroppsøvingsfaget være spesiell, ved at

² Vektlegger situert læring hvor kunnskap og ferdighet er situasjonsbundet, og læring gjerne skjer gjennom samarbeid med person med mye erfaring. Også kjent som mesterlære. (Lave & Wenger 2003).

man lærer på en annen måte enn i andre fag, nemlig ved at man er i bevegelse. Jeg ønsker derfor å introdusere Peter Arnolds tre perspektiv for å se på læring i bevegelse. Den skotske idrettsfilosofen Peter Arnold forsøker å beskrive hvordan man kan se på bevegelsens dannende funksjon på linje med andre fag i skolen. Dette gjør han ved å presentere tre dimensjoner for læring i bevegelse (Arnold, 1980, s. 14-17):

- Læring om bevegelse
- Læring gjennom bevegelse
- Læring i bevegelse

Læring om bevegelse handler om kunnskap og informasjon som forklarer bevegelse, og tar for seg spørsmål som: hvilke fordeler gir fysisk bevegelse og hvordan vi kan lære ulike teknikker. Dette omfatter altså ulike læringsaspekter ved bevegelse som fysiologi, anatomi, fysikk og lignende områder. *Læring gjennom bevegelse* går ut på at man gjennom aktiviteten i seg selv, kan nå andre mål. Disse målene vil være utenforliggende som for eksempel å oppnå fysiske, intellektuelle, sosiale eller emosjonelle fordeler. Slike utenforliggende mål blir omtalt som instrumentelle, hvor bevegelsen sees på som ”instrumentet” for å nå målene. Den siste dimensjonen beskrives som *læring i bevegelse*, og handler om den subjektive egenverdien i aktiviteten. Dette er altså synet på at bevegelsen i seg selv gir glede (Arnold, 1980; Annerstedt , 2007).

Det er viktig å presisere at disse ikke ekskluderer hverandre, men finnes i ulik grad om hverandre (Arnold, 1980). I Annerstedts (2007) tolkning av begrepene trekker han frem at dimensjonene ”om” og ”i” bevegelse, vil skape grunnlaget for dannelse i faget, mens dimensjonen ”gjennom” med sine instrumentelle fordeler, heller må betraktes som heldige biprodukt av undervisningen enn å utgjøre målet i seg selv. Han mener at et fokus på dimensjonen ”gjennom” bevegelse, kan føre til at faget reduseres til et instrument for å nå andre utenforliggende mål, i stedet for at aktiviteten er et mål i seg selv. Disse begrepene vil jeg benytte for å se hvor synet på læring i kroppsøvningsfaget ligger i min undersøkelse, og hvilke konsekvenser dette eventuelt medfører med tanke på å tilpasse opplæringen.

3.5 Oppsummering av oppgavens teoretiske forankring

For å oppsummere det sosiokulturelle perspektivet kan vi gå tilbake til Illeris' (2006) tre holdepunkter for læring som ble presentert i starten av kapitlet; *innhold, drivkraft og samspill*. Disse kan man se opp mot det sosiokulturelle perspektivet for å klargjøre hovedtrekkene ved teorien som har vært påvirkende for min diskusjon. Jeg tolker det slik at *innholdet* i læringen handler om at eleven tar del i kulturen, og strukturerer sin egen kunnskap ut i fra erfaringer og opplevelser i samhandling med kulturen rundt seg. *Drivkraften* bak læringen ligger i å være et grunnleggende sosialt menneske, men også gjennom at innholdet oppfattes som kjent og meningsfylt og at eleven opplever et positivt inkluderende miljø hvor eleven føler seg akseptert og verdsatt. *Samspilldimensjonen* er viktig i sosiokulturell teori, og baserer seg på at all læring foregår gjennom å ta del i sosial praksis og lære av og sammen med andre mennesker. Aktivitetsteorien er inkludert for å belyse min filosofiske tilnærming hvor det helhetlige perspektivet på kontekstens påvirkning av elevutbyttet står sentralt. Dette har altså vært mine ”briller” å gjennomføre forskningen på, og vært medvirkende for hvilke resultater som har blitt løftet frem.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet ønsker jeg å trekke frem Vygotskys proksimale utviklingszone og læringsmiljø for å beskrive tilpasset opplæring. Dette er overordnede begreper som griper inn i min tekning rundt tilpasset opplæring. Til slutt ble begrepene *om, i og gjennom* bevegelse presentert som et verktøy for å bedre forstå hvordan elever og lærere ser på læring i selve faget kroppsøving, med sikte på å nærmere kunne forklare de tilpasningene som gjøres for å lære i faget.

4. Metode

I følgende kapittel vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen med tanke på valg av informanter, gjennomføring av intervju og observasjon og hvilken analysestrategi jeg har benyttet for å løftet frem mine funn. Jeg har valgt å nevne styrker og svakheter fortløpende, mens etiske betraktninger i de respektive delene av prosessen overveies samlet i et eget kapittel til slutt.

4.1 *Kvalitativ forskningsmetode*

Tidligere har kvalitativ forskning blitt sett på som den mest verdifulle måten å fremskaffe god kunnskap på. Kvalitativ og kvantitativ forskning bør heller sees på som komplementære, gjennom at de utfyller hverandre i stedet for at den ene er bedre egnet enn den andre (Silverman, 2013). Jeg ønsket å gå nærmere inn på hvordan begrepet tilpasset opplæring ble opplevd og forstått for deltakerne i kroppsøvingsfaget, og anså derfor den kvalitative tilnærmingen som best å benytte for å gi meg svar på dette.

Den kvalitative metoden tar sikte på å utforske og forstå hvordan mennesker opplever verden rundt seg, videre er dette en forskningsmetode som beskriver sosiale situasjoner og forsøker å søke en dypere forståelse av fenomener (Hassmén & Hassmén, 2008). Tilpasset opplæring er i stor grad et sosialt fenomen, som i min oppgave anses best beskrevet gjennom erfaringer som lærere og eller elever gjør i møte med dette i praksis og derfor gjennom en kvalitativ tilnærming.

Innenfor kvalitativ forskning bruker forskeren seg selv og sin forståelse som et verktøy. Å ta høyde for sin egen oppfatning av fenomenet som forskes på blir i så måte viktig. Jeg har derfor i et senere kapittel utgreid om min forforståelse og rolle som forsker. Innenfor kvalitativ forskning er det også vesentlig at prinsippene som forskningen baserer seg på, blir nøye gjennomgått for å sikre reliabilitet og validitet i forskningen (Thagaard, 2009).

4.2 *Vitenskapsteoretisk forankring*

I vitenskapsteorien skiller man gjerne mellom induktiv og deduktiv tilnærming til et forskningsprosjekt (Hassmén & Hassmén, 2008). Den kvalitative forskningsmetoden har tradisjonelt sett hatt en induktiv tilnærming, men åpner for bruk av begge metodene.

Det er vanlig at et forskningsprosjekt har en overvekt av enten den ene eller den andre metoden. Jeg har ikke satt opp en hypotese som skal testes og derfor vil dette prosjektet beskrives å ha en overvekt av induktiv tilnærming (Thagaard, 2009). Dette innebærer en åpen tilnærming hvor man utforsker et problemområde, istedenfor å gå inn med et sterkt definert teori for å bekrefte eller avkrefte en oppsatt hypotese.

Jeg har tatt utgangspunkt i å gjennomføre intervjuer og observasjoner, og benyttet meg av en semi-strukturert intervjuguide. En slik tilnærming som tar utgangspunkt i å beskrive en subjektiv forståelse og opplevelse av et fenomen, for å søke en videre innsikt på området, vil kunne beskrives som et fenomenologisk vitenskapssyn. Her ønsker forskeren *”å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem”* (Thagaard, 2009, s. 38). Samtidig vil et slikt prosjekt baseres ut i fra en fortolkning av data gjennom min egen subjektivitet som forsker, noe som ligger nærmere en hermeneutisk tilnærming. Innenfor det hermeneutiske vitenskapssynet tar man høyde for at all informasjon som tilegnes baserer seg på tidligere erfaringer og må sees i forhold til dette. *”All forståelse bygger på en forforståelse”*. (Thagaard, 2008. s. 39). Denne prosessen med å tolke delene ut ifra helheten, slik at helhetsforståelsen forandres og man deretter å tolker delene ut i fra en ny helhet, er i litteraturen kjent som den hermeneutiske spiral (Hassmén & Hassmén, 2008). Det finnes ulike tolkninger av denne teorien, noen mener at man må kunne distansere seg fra sine egne meninger for å kunne oppfatte noe så objektivt som mulig, andre mener at man forstår ut i fra en for-forstående bakgrunn, og at de nye erfaringene legges til i denne bakgrunnen. Jeg ønsker å oppnå en blanding av den hermeneutiske og den fenomenologiske tilnærmingen for å i større grad ta høyde for både egne forforståelser og å forstå subjektets opplevelse, eller som Steinsholt fremholder det:

”Alternativt kan vi, istedenfor å forsøke å overskride den hermeneutiske sirkel i streben mot et nøytralt utgangspunkt, forsøke å grave dypere i samspillet mellom subjekt og objekt innenfor ulike relasjoner.” (Steinsholt, 1997, s. 168)

Med dette forstår jeg at man i større grad kan reflektere nærmere over hvordan man oppfatter verden rundt seg, heller enn å tilstrebe et objektivt syn på et fenomen. Som Gadamer (sitert av Steinsholt, 1997) påpeker må man være bevisst på at forforståelse og forutinntatthet kan påvirke forståelsen i stor grad, men samtidig er det uunngåelig å frigi

seg fra disse for å i det hele tatt forstå noe i det hele tatt. Det er altså nødvendig med en forforståelse for å kunne forstå noe.

I praksis innebar dette at jeg måtte ta høyde for, og holde meg kritisk til min egen bakgrunn innenfor kroppsøvingsfaget og mine erfaringer som lærer. Gjennom min utdanning var det nærliggende for å meg å ha en mening om hva som er mer eller mindre ”riktig” praksis, og hvilke funn som jeg anså som interessante. Det har derfor vært en viktig del av hele forskningsprosessen å være kritisk til mitt eget ståsted. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om min forskerrolle, hvor jeg blant annet tar for meg mitt ståsted i forhold til de erfaringene som er gjort underveis i forskningsprosessen.

4.3 Utvalg

I utvelgelsen av mine intervjupersoner benyttet jeg et strategisk utvalg, som baserer seg på å velge informanter som jeg anså å sitte med mest relevant informasjon om emnet (Thagaard, 2009). Ønskede kriterier for valg av lærere var at de hadde erfaring innen kroppsøvingsundervisning og gjerne hadde en utdanning i kroppsøving. Dette var ønskelig fordi jeg ville at informantene skulle ha kjennskap til begrep som ville bli diskutert, og at de satt med mange erfaringer om temaet tilpasset opplæring. Jeg ønsket også at de underviste i en tredjeklasse på videregående, i faget kroppsøving. Jeg valgte to lærere for å sikre informasjonsgrunlaget.

Jeg hadde ingen tidligere kjennskap til verken lærere eller elever som deltok i undersøkelsen. Dette kan ha både sine for- og bakdeler. Jeg anså det som en fordel ved at de da følte seg friere til å komme med uttalelser som kanskje omhandlet andre personer involvert i undersøkelsen. Som ny person i feltet ble det på den andre siden stilt høyere krav til meg som intervjuperson for å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen for å skape trygghet til å uttrykke seg om personlige erfaringer og følelser (Kvale & Brinkmann, 2010). Et poeng for utvelgelse av elever til min undersøkelse var å skape en viss variasjon blant informantene. Ved å tilstrebe en heterogen gruppe, ønsket jeg få å oppnå et så nyansert bilde som mulig. Variasjonen ble tilstrebet gjennom å velge studiespesialiserende linje hvor jeg antok å finne en mest mulig sammensatt gruppe av elever hva angår interesse for fysisk aktivitet og kroppsøvingsfaget. Elevene ble delvis valgt gjennom et strategisk utvalg og delvis gjennom et tilgjengelighetsutvalg. Ved at de måtte melde seg frivillige til å delta på

intervjuundersøkelsen, ble det altså et spørsmål om tilgjengelighet først. Blant de som meldte seg villige til å delta, samarbeidet jeg med lærer for videre utvelgelse som kunne sikre spredning med tanke på kompetanse i faget, deltakelse i timene og kjønn, som vil være den strategiske delen av utvalget. Elevutvalget spenner seg fra relativt inaktive elever som ikke deltar i organisert aktivitet på fritiden, og har hatt negative opplevelser i møte med kroppsøvningsfaget. Og til elever som bruker store deler av sin fritid på forskjellige typer organisert idrett, har hatt en aktiv livsstil og forteller stort sett kun om positive opplevelser i faget.

Videre var et kriterium å få intervjupersoner som hadde evne til å gi gode svar (Holme & Solvang, 1986). I mitt prosjekt som blant annet dreier seg om elevers opplevelser i kroppsøvningsfaget, har jeg lagt til grunn at jeg ønsket elever med lang tid i skolen, og som var gamle nok til å kunne gi reflekterte og rike beskrivelser av hendelser og tiltak over flere år. Derfor valgte jeg å intervju elever på 3. år videregående. Disse var i tillegg også gamle nok til å ta en avgjørelse på deltakelse i prosjektet selv. Når det gjelder antallet, fant jeg det mest nyttig å velge fem elever fra to klasser. I og med at tilpasset opplæring er et såpass individuelt anliggende, følte jeg at antallet ikke ville nå et metningspunkt³, men heller skride over hva som var tidsmessig gjennomførbart. Forskningsoppgavens mål lå ikke i å finne kausale sammenhenger som kunne generaliseres og være med på å gi retningslinjer for praktisering av tilpasset opplæring, men heller å søke innsikt i kompleksiteten av begrepets praktisering. Dette underbygger hvorfor jeg ikke har et større antall intervjupersoner, men heller få og mer aktuelle personer (Holme & Solvang, 1986).

Å velge to klasser fra ulike skoler kunne bidratt til større bredde i materialet. Grunnen til at jeg ikke valgte to klasser fra ulike skoler var for å unngå en sammenligning av skolene, fremfor en dypere forståelse av opplevelsene av fenomenet tilpasset opplæring i praksis. Skolen som ble valgt, var tilfeldig valg ut i fra tilgjengelighetsprinsippet, da det stilte krav om at lærerne ønsket å være med eller ikke (Thagaard, 2009). Skolen er en byskole på Østlandet.

³ "Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet som studeres." (Thagaard, 2009, s. 59)

4.4 Observasjon

I tillegg til å bruke intervju, ønsket jeg å observere to timer i kroppsøving for å ha et utgangspunkt for intervjusamtalene som ble gjennomført. Observasjon er godt egnet om man ønsker å registrere hva mennesker faktisk gjør og ikke hva de sier at de gjør (Jacobsen, 2005. s. 159). Ved at jeg observerer timene kan det forsterke validiteten for mitt prosjekt hvor jeg ønsker å se på hva som faktisk skjer i timene. Dette gjennom at jeg ikke kun får refleksjoner fra lærerne, noe som kan føre til et bilde på hva de ønsker å gjøre, fremfor hva de faktisk gjør. Det er imidlertid viktig å presisere at observasjonens mål ligger i å kunne skape noe felles mellom intervjuer og informant, og er valgt fordi den også er godt egnet til å se på relasjoner mellom mennesker i sosiale situasjoner (Thagaard, 2009). Observasjon i min oppgave har altså ikke som hensikt å ”kontrollere” hva som faktisk skjer, men å danne et utgangspunkt for intervjusamtalen. Både jeg og informanten kunne dermed komme med konkrete eksempler, noe som bidro positivt i gjennomføringen av intervjuene.

Jeg valgte å gjennomføre det som i litteraturen (Thagaard, 2009) beskrives som deltakende observasjon. Dette er mellomting mellom fullstendig deltakelse og fullstendig observasjon, hvor min rolle lå nærmest fullstendig observasjon. Som Fangen (2011) påpeker kan deltakende observasjon bidra til å komme nærmere inn på informanter og få tilgang på informasjon som kanskje ikke vil gå frem i en intervjusituasjon. Jeg valgte likevel å ikke delta i selve undervisningen fordi jeg ønsket å påvirke timens forløp minst mulig, for å få et mest mulig virkelighetsnært bilde på undervisningen. Det tillot meg også i større grad å observere flere elever enn om jeg hadde deltatt i timen. På en annen side kunne jeg kommet nærmere elevene og skapt større tillit ved å deltatt i timen. Jeg gjorde altså en åpen observasjon av kroppsøvingstimer uten aktiv deltakelse, dette innebærer at informantene var klar over mitt nærvær og min hensikt, samtidig som jeg ikke var en fullverdig deltaker av aktiviteten (Thagaard, 2009). Dette var på grunn av at jeg følte jeg kjente til situasjonen godt fra før, og at jeg ønsket å ikke påvirke undervisningen eller elevenes oppførsel i timen.

4.5 Intervju

4.5.1 Kvalitativt forskningsintervju

Med sikte på å utforske elever og læreres personlige opplevelser, valgte jeg å benytte meg av et åpent intervju. Et åpent individuelt intervju vil egne seg best når ”*relativt få enheter undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ sier og eller når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen*” (Jacobsen, 2005, s. 142). Når dette er avklart var det naturlig å stille spørsmål rundt hvordan selve intervjuet skulle være, med tanke på grad av struktur. Jeg har valgt en middels strukturingsgrad eller det som også er kjent som et «semi-strukturert livsverdenintervju» (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette beskrives som en planlagt og fleksibel samtale, som tar sikte på å utforske intervjupersonens beskrivelse av et fenomen. Semistrukerert beskrives da altså som en mellomting mellom to ytterpunkt. På den ene siden har man en helt åpen samtale, mens i den andre enden vil intervjuet foregå med faste spørsmål og muligens også med svaralternativ. Dette beskrives som pre-strukturering og er med på å styre intervjuet mer eller mindre i en retning. Strukturering vil noen mene innebærer at man beveger seg bort fra idealet for kvalitativ forskning, ved at man som forsker i større grad styrer svarene hos informanten (Jacobsen, 2005). For å få relevant informasjon om mitt aktuelle tema, så jeg det som et viktig element å i noen grad skape en struktur i intervjuene. Intervjuet mitt følger en struktur som tillot at det kom opp andre interessante ting som var relevante og kunne følges opp, for deretter å gå tilbake til hovedtemaet. Denne typen intervju kan beskrives derfor som en ”*elv-med-sidestrømmer*” (Thagaard, 2009, s. 101).

Som Thagaard (2009, s. 91) påpeker, er det hensiktsmessig å gjennomføre en pilotundersøkelse i forkant av selve undersøkelsen når det gjelder intervju: ”*Uansett hvor god erfaring vi har, er det viktig med prøveintervjuer i enhver ny undersøkelsessituasjon, slik at vi kan forberede oss på å intervjuer innenfor nye områder*”. Jeg valgte å gjøre en pilotundersøkelse før jeg gjennomførte mitt prosjekt, fordi intervjusituasjonen var relativt ny for meg. Slik fikk jeg øvd meg på selve intervjusituasjonen, og fikk etterprøvd at intervjuguiden ville gi meg svar på problemstillingen min. Jeg gjennomførte et intervju av en lærer og to elever, og erfaringene fra pilotundersøkelsen var at mine spørsmål var litt for snevre og at jeg ofte som intervjuperson virket noe ledende i min spørsmålsstilling. Jeg så imidlertid at intervjuguiden var omfattende nok, og gav mye og relevant informasjon. Jeg endret

spørsmålene noe, og tenkte videre gjennom flere oppfølgingsspørsmål for å få ”dypere” svar enn jeg fikk i pilotundersøkelsen.

I utarbeidelsen av min intervjuguide har jeg vært bevisst på at en slik strukturering innebærer at min førforståelse og antakelser vil komme til syne, desto større strukturingsgraden var. Jeg etterstrebet derfor å ta høyde for dette både i analysen av materialet og under intervjuet, med tanke på hvordan spørsmålene ble stilt.

4.5.2 Intervjusituasjonen

Det var et viktig for meg at intervjuene ble gjort på elevenes ”hjemmebane”. Dette innebar at alle intervjuene ble gjennomført på elevenes skole, i et grupperom som ble reservert i samarbeid med lærerne i undersøkelsen. Dette var for å skape en tryggere ramme for intervjupersonene, med en hensikten å gjøre det enklere å snakke om personlige opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2010). Andre tiltak jeg gjorde var å etter hvert skjule båndopptakeren under selve intervjuet og å skape en positiv atmosfære ved å starte intervjuene om deres egen bakgrunn uten at det nødvendigvis var essensielt for undersøkelsen min. Jeg fortalte innledningsvis om prosjektet, konfidensialitet og om at de stod fri til å trekke seg når de ønsket. Deretter fikk de lese over samtykkeerklæringen (vedlegg 1), og skrev under på denne. Under selve intervjuene var det utfordrende å unngå å stille ledende spørsmål, men dette gikk bedre etter hvert. I de tilfeller jeg føler at spørsmålene mine har vært ledende, har jeg valgt å utelate påfølgende uttalelser.

Tidsbruken for intervjuene ble cirka en time for elevene, og cirka en og en halv time hos lærerne. Gjennomføringen av intervjuene gikk bra, og det kom seg etter hvert som jeg ble mer kjent med intervjuguiden. Da slappet jeg mer av og kunne stille bedre oppfølgingsspørsmål. Jeg følte at jeg klarte å skape tillit slik at elever turte å fortelle om sine opplevelser i faget - både de gode, og de mindre gode. Etter intervjuene stoppet jeg båndopptakeren og spurte om informantene hadde noen spørsmål til meg. Dette var for å skape en god avslutning på intervjuet, og for å gi informantene mulighet til å eventuelt tilføye andre ting.

4.5.3 Utvikling av intervjuguide og transkripsjon av intervju

I utviklingen at intervjuguiden min benyttet jeg kategoriene mine som hovedtema, deretter utformet jeg åpne spørsmål som omhandlet elever og læreres praktiske

undervisning. I starten omhandlet spørsmålene informantenes bakgrunn og tidligere erfaringer fra faget. Mot slutten gikk jeg over i mer konkrete spørsmål som omhandlet selve temaet for undersøkelsen. Dette var bevisst fra min side, for å først etablere et tillitsforhold og en trygg ramme før jeg stilte mer personlige spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010). Et annet viktig punkt var å stille spørsmål som var enkle å forstå for både lærere og elever, derfor benyttet jeg også situasjoner fra observasjon for å konkretisere mine spørsmål og som sagt for å gjøre det enklere for elevene å ha noe konkret å snakke ut i fra. I transkriberingen av materialet forsøkte jeg å ta med alt som ble sagt, det være seg også småkommentarer som ”eeh” og ”tja”. Dette for å gi et mer helhetlig bilde av intervjutranskripsjonene i analysearbeidet.

4.6 Reliabilitet og validitet

Som Hassmén og Hassmén (2008) påpeker finnes det innenfor kvalitativ forskning mange ulike måter å beskrive reliabilitet og validitet, dette på grunn av at det i utgangspunktet er begrep som er brukt i kvantitativ forskning. Flere har forsøkt å overføre disse til den kvalitative forskningen på ulike måter. Reliabilitet i kvalitativ forskning må ikke forstås i samme form som i kvantitativ forskning hvor spørsmålet som stilles er om en annen forsker ville funnet ut det samme gjennom å benytte samme metode (Thagaard, 2009). Dette vil ikke være overførbart til kvalitativ forskning, hvor forskeren i stor grad bruker seg selv, og sin førforståelse i analysen av materialet. For min del vil derfor reliabilitet heller beskrives som pålitelighet, og vil tilstrebes gjennom å redegjøre for prosessen av innsamling og fremstilling av data mest mulig detaljert.

Når det gjelder validitet i kvalitativ forskning vil noen forskere i stedet benytte ordet gyldighet i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Dette kan oppnås gjennom å forklare prosessen for analysen og gjennom å reflektere over min posisjon både til informantene og feltet jeg tar del i. Å vurdere gyldigheten i det informantene uttrykker, kan gjøres gjennom å se på om det stemmer overens med helheten av intervjuet, og vil også styrke gyldigheten i hvordan utsagnene fremstilles. En lærer uttrykker blant annet følgende: *”Jeg har jo lært alt for mye om hva man skal svare og ikke svare på sånne spørsmål”*. Det vil da være opp til meg å se an om informanten sine svar har som mål å gi svar som er ”riktige”, eller om informanten uttrykker det han eller hun faktisk selv mener. Svar som det som er presentert over, og svar som er uttrykt på grunnlag av noe jeg tolker som et ledende spørsmål fra min side, er som sagt derfor forsøkt å styre unna i mine

analyser. I utarbeidelsen av min intervjuguide har jeg vært bevisst på at en slik strukturering innebærer at mine fordommer og antakelser vil komme til syne, så utfordringen ligger i å ta hensyn til dette både under intervjuet og i analysen av materialet.

4.7 Analysestrategi

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere hvordan analyseprosessen ble gjennomført, og samtidig gi et bilde på hvordan analysen vil blir fremstilt i denne oppgaven.

I starten av analysearbeidet benyttet jeg en kombinasjon av en temasentrert og en personsentrert analyse. Den temasentrerte tilnærmingen er nyttig å bruke når man ønsker å sammenligne informasjon fra flere informanter om et eller flere tema, mens den personsentrerte analysen i større grad fremhever personenes erfaring og opplevelse (Thagaard, 2009, s. 150). Mitt prosjekt vil jeg ha en overvekt av den temasentrerte analysestrategien men vil gjennom en kombinasjon forsøke å ivareta en bedre helhetsforståelse av intervjuene.

Jeg valgte først å kategorisere datamaterialet ut i fra temaene i problemstillingen (mål, arbeidsmåter, innhold og organisering) slik at jeg kunne få en bedre oversikt over datamaterialet. Her brukte jeg fargekoder for å kategorisere utsagn i intervjutranskripsjonene i ulike bolker, dette omtales i litteraturen som «matriser» (Thagaard, 2009). En slik tilnærming hjalp meg å skaffe orden i materialet, noe som var viktig på grunn av datamaterialets omfang. Matrisene fungerte godt som et grunnlag for å finne tendenser i materialet på, men bidro ikke til å fremheve nyansene i mitt datamateriale. Dette er derfor kun benyttet for å organisere og systematisere data, og ikke som et grunnlag for selve analysen (Thagaard, 2009).

Når materialet var kategorisert kunne jeg gå videre til selve analysen av datamaterialet. Som nevnt tidligere vil mitt prosjekt ta utgangspunkt i en kombinasjon av et hermeneutisk og et fenomenologisk vitenskapssyn. Innenfor hermeneutikken ønsker man gjerne å tolke fenomener på flere nivåer. Dette beskrives som at forskeren går fra en tynn til en tykk beskrivelse. Den tynne beskrivelsen gjengir stort sett fenomenet som det observeres, mens den tykke beskrivelsen inkluderer fortolkninger av meningen ved det informanten sier, sammen med forskerens fortolkning (Thagaard, 2009). Min

analyse ble derfor gjennomført på to nivåer. Først utarbeidet jeg en enkel fremstilling av mine funn gjennom en tynn beskrivelse. Dette ble til kapitlet som jeg har valgt å kalle «resultater». Her tar jeg sikte på å beskrive hva informantene sier og gjør, og blir omtalt som den *deskriptive fasen*. På det neste nivået gikk jeg nærmere inn i resultatene for å beskrive nyansene og for å oppnå en dypere forståelse, dette blir omtalt som *den tolkende fasen*:

”Analysen av materialet kan inndeles i en beskrivende og en tolkende fase. Den beskrivende fasen gir en første orden og oversikt over materialet. [...] Under tolkningen av data arbeider vi mot en forståelse som gir grunnlag for å utvikle begreper og teorier” (Thagaard, 2009, s. 173).

I denne tolkende fasen, var målet å oppnå en gyldig presentasjon av meningene. Her ble materialet etter hvert inndelt etter interessante funn og mønster som kom frem i den deskriptive fasen. Det ble på dette grunnlaget dannet nye kategorier innenfor og på tvers av de respektive temaene fra den deskriptive fasen. Dette for å fremheve mønster og tendenser i materialer, med utgangspunkt i mine informanternes uttalelser. Videre ble kategoriene fortolket og belyst gjennom relevant teori, slik Thagaard påpeker:

”Materialet kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring, og på den andre til de tendensene og sammenhengene som forskeren vurderer under analyse av dataene.” (Thagaard, 2009, s. 189). Denne delen har jeg valgt å kalle «diskusjon».

En slik tematisering kan imidlertid skape en løsrivelse av data fra sin originale kontekst, og kan føre til at undersøkelsen får et positivistisk preg (Thagaard, 2009). Det var derfor under prosessen viktig å se intervjuene i sin helhet, selv om jeg trakk ut enkeltstående sitater. Dette ble forsøkt opprettholdt gjennom å se deler av intervjuet i sammenheng med resten av intervjuet, og ved å notere meg små kommentarer om hvordan de uttalte ting i transkripsjonen, slik Kvale og Brinkmann (2010, s. 201-202) presiserer:

”En fokusering på transkripsjonene som en samling uttalelser kan fryse intervjuet i ferdig, tilbakelagte enheter, i stedet for at man behandle tekstblokkene som trinn på vei mot en kontinuerlig utfoldelse av meningen med det som ble sagt.”

Jeg vil avslutningsvis presisere at siden mine analyser er gjort med et utgangspunkt i etablerte begreper, vil tidligere teori ha en innvirkning på analysen. Jeg vil også legge til at det sosiokulturelle perspektiv vil være overordnet for hele diskusjonen, med tanke på den proksimale utviklingssonen og læringsmiljøet. Siden overvekten ligger i en temasentrert analyse, vil ikke informantene bli personlig referert til i sitatene, men det vil gå fortløpende frem i teksten om uttalelsen er fra en lærer eller en elev. I fremstillingen av sitater har jeg også valgt å forenkle sitater for å tydeliggjøre poengene, dette er i litteraturen kjent som meningsfortetning (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 212).

4.8 Etiske betraktninger og min forskerrolle

I alle forskningsprosjekt må man ta hensyn til etiske betraktninger rundt hele prosessen. Jeg benyttet både observasjon og intervju og vil her diskutere aktuelle etiske konflikter omkring dette, men samtidig også ta opp etiske konflikter og overveielser for øvrig i forskningsprosessen.

Ved å sende inn og få godkjent prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste fikk jeg avklart etiske forhold omkring personvern. I en intervjusituasjon kan man si at kunnskapen produseres i samspillet mellom intervjupersonen og den som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2010). Det er derfor viktig å ta høyde for at det kan oppstå både moralske og etiske spørsmål som man må vurdere underveis. I litteraturen skilles det mellom forskeretikk og forskningsetikk. Forskeretikk angår forskeren og sier noe om hvilket ansvar man har i gjennomføringen av et forskningsprosjekt. Her trekkes det frem tema som plagiering og redelighet i forskningen. Forskningsetikk omhandler selve forskningsprosessen, og her trekkes retningslinjene fra det tidligere Humanistisk-samfunnsvitenskapelig forskningsråd frem (Hassmén & Hassmén, 2008). Disse har vært gode pekepinner i prosessen for å utføre en etisk god forskningsprosess:

Informasjonskravet fremholder at alle som deltar i forskningsprosessen får en god innføring i hva som er prosjektets hensikt og hvordan intervjuene skal foregå. Her var det viktig å meddele at deltar som var intervjupersoner kunne trekke seg fra prosjektet til enhver tid. I kontakten med lærere valgte jeg å begrense informasjonen om prosjektet og meddelte at prosjektet omhandlet forskning på innholdet i kroppsøvningsfaget (se vedlegg 2). De ble ikke tilsendt intervjuguider, men fikk vite om de fire punktene som oppgaven tar utgangspunkt i; mål, innhold, arbeidsmåter og organisering. Dette kan være nyttig for å ikke påvirke svarene og oppførselen hos lærerne i en retning

(Silverman, 2013, s. 206). Jeg mener dette er forsvarlig, da det ikke ga noen negative konsekvenser hos informantene. *Samtykkekravet* går ut på at deltakerne av et forskningsprosjekt har rett til å bestemme over hva de ønsker å dele. Det greie med min undersøkelse var at den kun omfattet myndige personer, som selv kunne avgjøre om de ønsket å delta på grunnlag av samtykkeerklæringen som de signerte før intervjuene startet (se vedlegg 1). *Konfidensialitetskravet* gir føringer for at alle opplysninger som går frem i forskningen skal anonymiseres og at all informasjon skal lagres utilgjengelig for andre. Dette ble ivare tatt ved å låse inn transkripsjonsnotater og PC, og å omtale informantene som ”elev” og ”lærer”. Jeg har også styrt unna informasjon som gir spesifikke opplysninger som kan spores tilbake til skolen eller enkeltpersoner. Det siste punktet er *nyttekravet* som presiserer at opplysninger og informasjon som går frem i forskningen kun skal brukes til det som er forskningens formål. (Hassmen & Hassmen, 2008. s. 390). Disse dekker i noen grad de viktigste sidene ved en god kvalitativ forskningsundersøkelse. Jeg har i min forskning også valgt å følge Kvale & Brinkmanns (2010) etiske retningslinjer for syv stadier i forskningen, som retter seg spesielt mot intervjuundersøkelser. Her har jeg forløpende belyst hvordan jeg har gått frem for å ivareta disse i intervjuprosessen. *Tematisering* handler om at prosjektet bør ha et sikte på å forbedre et aspekt ved sitt problemområde. Området tilpasset opplæring kan trygt kalles et problemområde, som jeg i min undersøkelse ønsker å belyse for bidra til en bedret praksis. *Planlegging* omfatter prosessene rundt innsamling av data gjennom å sikre konfidensialiteten og å overveie konsekvenser for deltakerne. Her valgte jeg å gå via lærere for å få godkjenning for å gjennomføre prosjektet mitt hos de før jeg snakket med klassen. I tillegg var jeg også i kontakt med rektor på skolen før gjennomføringen. I *intervjusituasjonen* er det essensielt at informantene er kjent med at alt de sier vil holdes anonymt og konfidensielt mellom deg om dem, dette er utdypet i eget kapittel (4.5.2). Jeg overveide også spørsmålene nøye for å ikke stille spørsmål som kunne virke kompromitterende, særlig overfor lærerne i undersøkelsen. Som Thagaard påpeker bør ikke det å delta på intervjuene føre til noen negative konsekvenser hos deltakerne (Thagaard, 2009). *Transkribering* av intervjuene medfører også etiske spørsmål knyttet til å gjengi informantens budskap på en korrekt måte, når aspekt som kroppsspråk og tonefall faller bort. Jeg noterte derfor små kommentarer ved setninger hvor jeg anså at kroppsspråk eller tonefall var angivende for meningsinnholdet. I *analyseringen* av materialet har jeg forsøkt å se hele intervjuet som helhet når jeg har gjengitt informanter, og sett deres meninger i kontekst når jeg har tolket materialet. Gjennom

dette har jeg tilstrebet å gjengi deres meninger på en så korrekt måte som mulig. Det neste punktet heter *verifisering* og behandler spørsmål om den informasjonen man mottar er så sikker som mulig, dette har jeg forsøkt å ivareta gjennom blant annet å stille det som omtales som ”fortolkende spørsmål” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 149), hvor forsøkte å få bekreftet min forståelse av informantens svar, hvis jeg var usikker. Det siste punktet heter *rapportering* og omhandler oppgavens fremstilling av informantene, her må igjen konfidensialitetsprinsippet ivaretas slik at de ikke kan gjenkjennes som gruppe elever individer. Samtidig tilstrebet jeg å ikke stille spørsmål som kunne stille lærerne i et dårlig lys, eller fikk dem til å føle seg irettesatt som lærere. (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 80-81).

Under hele forskningsintervjuene har jeg forsøkt å stille kritiske spørsmål, men begrenset det i forhold til følgende oppfordring: *“Prinsippet om at informanten ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, bør være ledende for hvor nærgående forskeren kan være i intervjusituasjonen.”* (Thagaard, 2010. s. 110). På grunn av at spørsmål om etikk alltid må sees i hensyn til kontekst, var dette noe som ikke kunne utelukkende planlegges på forhånd men som jeg måtte ta stilling til gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette berører ikke kun hvilke spørsmål som ble stilt, men også hvilket kroppsspråk og holdninger jeg som intervjuere hadde under intervjuet.

I forkant av observasjonen og intervjuene unnlot jeg, som nevnt tidligere, å snakke mye om undersøkelsens tema og problemstilling. Dette ble gjort slik at jeg fikk observert en time som var så lik den naturlige situasjonen som mulig, og gjort et intervju hvor lærernes umiddelbare oppfatning av begrep kom frem. Dette kan forstås som å ”unnholde informasjon” fra informantene, og kan tolkes som etisk uriktig. Jeg mener imidlertid at dette ikke førte til noen form for ubehageligheter hos informantene og at det i større grad bidro til *”kunnskap som kan forbedre forholdene for det større fellesskapet”* (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 89), ved at datamaterialet i større grad baseres på informantenes umiddelbare oppfatninger. Under observasjonen tenkte også gjennom hva jeg hadde på av klær og hvordan jeg presenterte meg for informantene, med tanke på hvilken innvirkning det ville ha for timens forløp. Jeg valgte å si noe om meg selv og prosjektet mitt kort, for så å trekke meg tilbake på sidelinjen å påvirke situasjonen så lite som mulig (Thagaard, 2009).

Videre i oppgaven kommer jeg til å omtale elever som ”dyktige” og ”mindre dyktige” i de situasjoner hvor kompetansenivå i faget er av relevans. Dette er basert på elevenes egne refleksjoner og lærers uttalelser om deres kompetanse i faget. Det er da viktig for meg å presisere at dette er ut i fra elever og læreres beskrivelse av deres kompetanse i faget, og ikke min egen.

5. Resultat

I dette kapitlet presenteres elever og læreres oppfatning av temaene i problemstillingen. Resultatkapitlet vil representere det første nivået, beskrevet som den deskriptive fasen. Jeg ønsker jeg her å gi et innblikk i hvordan de ulike temaene ble oppfattet av informantene. De funn jeg som forsker anser som mest sentrale både med tanke på å gi svar på problemstillingen min er uthevet med **fet skrift**. Teoretisk forankring samt tendenser og mønster fra funnene har også vært toneangivende for aktuelle områder som tas videre i diskusjonsdelen (Jf. analysestrategi, kap. 4.7). Disse funnene vil løftes videre opp på det andre nivået kjent som den fortolkende fasen som følger i diskusjonskapitlet.

5.1 Mål

Mål i skolen finnes på flere nivåer. Helt fra statlig satte utdanningsmål, og helt ned til lokalt satte mål som gjelder for elevene i kroppsøvingstimen. I samtalene med elever og lærere kom det frem to ulike forståelser av mål i kroppsøving. Disse kan deles i to kategorier eller områder for å forklare de nærmere. På den ene siden fortelles det om målet med selve kroppsøvingsfaget, noe som bedre kan beskrives som **fagets formål**. Dette berører ikke den praktiske tilpasningen av undervisningen direkte, men indirekte gjennom at de overordnede målene med timen vil påvirke måten å nå de på. Her gikk det blant elevene frem en oppfatning av at det overordnede målet for faget blant annet var: avkobling, bedre helse og et generelt fysisk utbytte. Lærerne hadde en relativt lik forståelse av fagets formål, men presiserte et ønske om at faget skulle bidra til en interesse for fysisk aktivitet etter elevene var ferdig med sin skolegang.

På den andre siden ble det snakket om **mål for timene**, og i de konkrete aktivitetene som ble gjennomført. Elevene forteller at dette som regel ikke ble kommunisert fra lærerne før timene, og at mål var noe som lærerne ikke snakket så mye om. Elevene oppfattet målet med timen som noe selvsagt og implisitt; om de skulle ha basketball forstod de at målet var å bli flinkere til å spille basketball.

Dette stemmer godt over ens med lærernes betraktninger rundt mål for timene, de sier også at de gangene det uttrykkes et mål for timen, var dette et felles mål for alle deltakerne. Ved denne skolen hadde to av kroppsøvingslærerne satt seg ned og utformet

sine egne kriterier for måloppnåelse ut i fra kompetansemålene. Disse ble omtalt som vurderingskriterier og beskrev hva elevene burde kunne innenfor de ulike områdene. Disse gikk blant annet ut på mestring av ferdigheter, som for eksempel ”å mestre en *brystpasning i basketball*”. Ved spørsmål ble også holdninger som for eksempel fairplay og samarbeid nevnt av lærer som en del av vurderingskriteriene, og dermed også som en del av målet for undervisningen. Alle disse kriteriene ble lagt ut på Fronter⁴ slik at elevene kunne gå inn å se hvor de stod i forhold til kriteriene. Disse kriteriene fungerte dermed i stor grad som mål for undervisningen. Elevene fortalte at disse målene var blitt gått gjennom en gang, men at det ikke var noe de selv ofte kikket på. Elevene opplevde sjeldent å få individuelle mål, i form av egne arbeidsoppgaver, men heller tilpasning gjennom å bli roset for deres innsats om de ikke hadde optimale tekniske ferdigheter. Noen elever mente det var bedre å jobbe med konkrete mål, mens andre mente det ikke ville gitt noe særlig bedre utbytte av undervisningen. Læreren sa videre at mål ikke var noe kroppsøvingslærerne snakket så mye om, og at de ulike lærerne antageligvis også hadde ulike overordnede mål for faget. **Læring i kroppsøvingsfaget**, som gikk på holdninger og kunnskap som for eksempel samarbeid, lære regler, kunnskap om treningsmetoder og treningsfordeler ble av elevene oppfattet som ”et heldig biprodukt”, snarere enn et eksplisitt mål for timene. Læring ble av lærerne forklart som å lære noe nytt i form av en teknisk ferdighet, teknikk og å trene riktig. En lærer fortalte at egenvurdering over, og repetisjon av hva de konkret skulle lære i timene, var en god mulighet for å bevisstgjøre elevene på målet, men grunnet tidsmangel ble ikke dette gjennomført. Elevene snakker ofte om det å lære noe, som synonymt til å bli bedre i en idrett eller sport.

5.2 Innhold

I denne oppgaven er innhold forstått som aktivitetene elevene blir presentert for i timene. Innholdet i timene viser seg å være veldig avgjørende for de andre aspektene ved tilpasning av opplæringen. Siden dette er en videregående skole hadde elevene veldig ulike bakgrunner både innenfor fysisk aktivitet generelt, men også i kroppsøvingsfaget. Elevene hadde forskjellige erfaringer fra grunnskolen med tanke på innhold. Elevene fortalte på den ene siden om lærere som kom til timen og slang ut en ball i gymsalen eller sendte elevene på joggetur rundt den lokale joggeløypa. Og på den

⁴ Digital læringsplattform for kommunikasjon og informasjon, for lærere og elever

andre siden fortalte andre om dedikerte lærere som i stor grad forsøkte å variere aktivitetene og la ned en stor innsats i å gå elevenes ønsker om aktivitet i møte.

I Kunnskapsløftet er det rom for lærerne å selv velge hvilke aktiviteter som velges i timene, og man ser at allerede her starter første steg i tilpasning av undervisningen. Nesten samtlige elever ytret at aktivitetsutvalget hadde mye å si for hvordan de opplevde faget, og **variasjon** ble holdt frem som et viktig element i valg av aktiviteter. Lærerne ved skolen forsøkte å legge opp aktiviteter etter elevenes ønsker, ved å dele ut et skjema hvor elevene kunne krysse av for hva de helst ønsket, og hva de helst ikke ønsket seg. Dette aktivitetsutvalget var basert på aktiviteter som lærerne hadde satt opp på forhånd. Elevene var klar over at de fysiske rammene og utstyret de hadde tilgang på var en begrensende faktor for undervisningen, og uttrykte en forståelse for de begrensningene som lærerne hadde med tanke på å variere undervisningen. Videre holdt elevene frem **innflytelse** på aktivitetsutvalget, som noe positivt. Dette mente elevene de hadde mulighet til, men ikke alltid så en stor vinning i å gjøre. Ved denne skolen ble det praktisert en aktivitet som var hentet fra medie verden og tydeligvis sto relativt sterkt ved skolen, særlig blant de elevene som drev mindre med tradisjonell organisert idrett. Dette var også blitt implementert i gymtimene, og kan på lang vei karakteriseres som en **lokal tilpasning** i tråd med læreplanen i kroppøving hvor det fremholdes av aktiviteter *”vil variere med lokale forhold og individuelle interesser”* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Også nye aktiviteter som var mindre tradisjonelle ble fremmet som positivt blant elevene. Elevenes svar pekte videre mot at aktivitetene i stor grad ble valgt ut av læreren i vanlig undervisning, og at **kriterier for valgene** i følge elevene hovedsakelig var: tid, ork, lærers egeninteresse og bakgrunn, plass og utstyr, kompetansemål og læreplan. Lærerne opplyste at stor variasjon av aktiviteter var viktig, men at læreplanen, egen kompetanse og rammefaktorer⁵ var de mest avgjørende kriteriene for aktivitetsvalget.

5.3 Arbeidsmåter

For å kunne føre samtaler med elever om arbeidsmåter, ble det lagt frem relativt åpent gjennom å spørre hvordan de gikk frem for å lære nye ting i kroppøvingundervisningen. Her sa både lærere og elever at det i hovedsak ble benyttet en metode hvor lærer forklarte og viste en teknikk eller øvelse, for så at elevene selv

⁵ Her: Fysiske og materielt gitte forhold som muliggjør eller begrenser undervisningen. (Plass, antall baller, skolens beliggenhet o.l.)

fikk gjennomføre den. For å se nærmere på dette ønsker jeg å benytte begrepene **deduktiv og induktiv arbeidsmåte**. Metoden beskrevet over kan tolkes som en deduktiv arbeidsmåte, hvor lærer gir ferdig kunnskap over til elevene i en meddelende form. Det motsatte av deduktiv metode vil være en induktiv arbeidsmåte, hvor elevene stilles overfor et problem som de selv må komme frem til en løsning på av seg selv eller ved assistanse fra andre elever eller lærer (Lyngsnes & Rismark, 2007). Undervisningen i timene gikk ofte ut på innlæring av spesifikke teknikker eller øvelser, og med dette som mål fremmes en lærerstyrt metode som det mest fruktbare. Her går lærer inn, viser og forklarer hvordan den nye teknikken skal gjennomføres. Hvorpå elevene utfører øvelsen selv, mens lærer gir tilbakemelding om hvor de befinner seg i forhold til det foreviste sluttproduktet. Elevene holder her frem at det å få et godt øvingsbilde var veldig viktig, og at det å herme etter noen som kunne gjøre det godt, ofte var den beste måten å lære en ny teknikk på. Den deduktive undervisningsformen beskrives som veldig grei og ryddig blant elevene. En elev tydeliggjør imidlertid at arbeidsmåter ikke er noe de i stor grad tenker så mye på, ved å spørre: *”hvordan skulle vi ellers gjort det?”*. Grunnen til at de liker den deduktive innlæringen best er fordi det går klart frem hva de skal gjøre. Det er bare i danseundervisningen at det opplyses om en mer ren kreativ tilnærming, som vil befinne seg mer mot en induktiv metode. Flere av elevene uttrykker at de gjerne ønsker noe konkret å jobbe med og mot, og mener dette gir et større utbytte enn å utfolde seg på egen hånd. Videre etterlyser elevene mer individuell tilbakemelding, men ser at klassestørrelsen begrenser lærers mulighet til dette. Noen elever mener at om man ønsker mer hjelp, er det et ansvar som elevene selv må ta initiativ til. Lærerne formidler en forståelse for arbeidsmåter som forholdet mellom induktiv og deduktiv, og velger bevisst en mer deduktiv tilnærming til faget, fordi dette anses som mer effektivt i innlæringen av nye teknikker, idretter og øvelser.

5.4 Organisering

På denne skolen ble det praktisert en nokså vanlig organiseringsform av kroppsøvingfaget hvor de hadde en lærer per klasse. De underviste som regel i bolker hvor de hadde samme aktivitet over en liten periode, men forsøkte å ”løse det opp litt” med andre aktiviteter innimellom slik at elevene ikke mistet motivasjonen. Denne gjennomføringen ble oppfattet som fungerende for de fleste elevene. Noen etterlyste imidlertid en økende vanskelighetsgrad fra årstrinn til årstrinn, og følte at det ble mye gjentakende undervisning i de samme aktivitetene fra første til tredje klasse. Lærerne på

sin side kunne godt tenkt seg færre elever per lærer, slik at de kunne få bedre tid med alle elevene.

I faget kroppsøving hvor fysisk aktivitet er i fokus, vil organiseringen av undervisningen være svært delaktig for hvilket utbytte elevene sitter igjen med etter timen. Under dette temaet var det ulike områder som var fremtredende for elevene. Det som opptok elevene mest var hvordan gruppeinndelingen ble gjort i timene. Både når det gjaldt lag som skulle velges i spilldelen, men også om hvorvidt **nivådeling** var en vei å gå, for å gi et større utbytte hos den enkelte. Elevene hadde opplevd lite nivådelt undervisning i grunnskole og videregående, og mange (særlig de dyktige elevene) mente i utgangspunktet at dette i kunne være en nøkkel for å bedre utbyttet i undervisningen. Likevel forandret flere sin holdning til dette gjennom intervjuet, og sa at med hensyn til de mindre dyktige elevene forstod de hvorfor nivådeling ikke ble brukt i større grad. Ved spørsmål om hvordan og hvem elevene jobbet best sammen med, uavhengig av størrelse på gruppesammensetninger, mente de fleste at det fungerte best når man var med noen som hadde klart høyere kompetanse innenfor et område, enn seg selv. Dette synet ble også imidlertid problematisert i løpet av intervjuene på grunn av sosiale komplikasjoner begge veier, både for de veldig dyktige, og de svake. Lærerne på sin side var delt i synet på nivådeling, hvor den ene læreren holdt frem at dette kunne være en god løsning for å gi flere elever mer adekvate arbeidsoppgaver, mens den andre læreren mente at **miljøet i klassen** var mer avgjørende og at dette burde gå foran inndeling etter ferdigheter.

6. Diskusjon

I følgende kapittel vil analysen fortsette med det andre nivået, den fortolkende fasen. Her vil jeg trekke frem det jeg anser som sentrale funn i forhold til tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget. Jeg vil her tydeliggjøre elever og læreres opplevelser i møte med ulike tilpasninger, og belyse de gjennom teori og egne fortolkninger. Diskusjonen er inndelt i egne temaer med bakgrunn i resultatdelen. Kapitlene beskriver informantenes forståelse av ulike aspekter ved faget, som fortløpende knyttes opp mot tilpasset opplæring og relevant teori.

Det sosiokulturelle perspektivet med sitt fokus på læringsmiljø og Vygotskys tanker om den proksimale utviklingszone vil være underliggende for hvilke funn som er løftet, selv om teoriene ikke nevnes eksplisitt i diskusjonskapitlet. Det var ofte mer fruktbart å benytte relevant didaktisk teori, da jeg anså dette som mer anvendelig for å diskutere mer praktiske anliggender som kom frem i intervjuene.

I første kapittel vil jeg gjøre rede for informantenes umiddelbare oppfatning av begrepet tilpasset opplæring. Videre presenteres det hva elever og lærere anser som læring i faget, tett etterfulgt av neste kapittel som handler om mål. Disse er diskutert separat fra hverandre selv om de henger tett sammen. Det første handler om synet på læring i faget, mens det andre kapitlet tar utgangspunkt i fagets spesifikke mål for undervisningen. Her diskuteres både fagets mål, men også mål for timene. Videre diskuteres aktivitetens innhold, både hvordan de aktuelle aktivitetene oppleves og hvordan utvelgelsesprosessen foregår. Til slutt har jeg valgt å slå sammen organisering og arbeidsmåter, to tema som i stor grad henger tett sammen. Her presenteres elever og læreres syn på nivådeling, gruppeinndeling og måten de går frem for å lære nye ting i faget på.

6.1 Hva er så dette begrepet tilpasset opplæring?

Som nevnt finnes det mange ulike oppfatninger av hva tilpasset opplæring innebærer. Med utgangspunkt i at Kunnskapsløftet er såpass åpent, og lærerne selv må definere sin forståelse og utøvelse av begrepet, var det interessant å se hvordan lærerne tolket og praktiserte dette i timen. Samtidig var det også interessant for meg å høre elevenes synspunkt om samme begrep. Både elever og lærere ble spurt åpent om deres

oppfatning av begrepet tilpasset opplæring. De fleste elevene svarte at de ikke var kjent med begrepet, men at de kunne ”gjette seg til” hva som lå i det. En elev svarte på følgende måte: *”Ikke hørt det før, men jeg kan jo tenke meg hva det er... At man tilpasser det til hver enkelt persons fysiske forutsetninger da.”* Selv om elevene ikke hadde hørt begrepet før, kom de med sine umiddelbare tanker rundt hva de mente lå i begrepet. Man må derfor ta høyde for at de tankene som elevene hadde rundt dette spørsmålet ikke var gjennomtenkte ideer om begrepet, men deres umiddelbare konstruksjon av et begrep de i utgangspunktet ikke forventes å ha noe forhold til. Det var veldig ulikt hvor reflekterte svarene på dette spørsmålet var, noen uttrykte bare enkelt og greit at det var en tilpasning til de forskjellige elevenes forutsetninger, mens andre elever hadde klare meninger på hvordan det ble gjort, og hvordan de selv ønsket at det burde bli gjort. En elev forteller om tilpasset opplæring som en nøkkel for å opprettholde interessen for dyktige elever. Dette var noe eleven hevdet ikke ble gjennomført i stor grad i vårt skolesystem (og på denne skolen), fordi det var et større fokus på å gi alle en mulighet:

”Det er litt den mentaliteten i skolesystemet generelt at alle skal ha lik mulighet hele veien. Noe jeg absolutt støtter under, men samtidig synes jeg at, hvis man tar et annet fag som for eksempel matte, så synes jeg de som er gode i matte skal få en større utfordring enn de som sliter med faget, og det samme burde jo være i gym, at man burde få en større utfordring hvis man er veldig god og presterer veldig bra. Og kanskje si at man presterer til en sekser, så er det ikke sånn at den større utfordringen bør ødelegge for den sekseren den skal bare gi deg mer påfyll i faget da, for å holde interessen ved like.”

Selv om oppfatningene blant elevene var ulike i omfang, hadde samtlige elever en viss formening om begrepets innhold. Samlet sett kan dette oppsummeres med at undervisningen skulle ta hensyn til elevenes ulike fysiske forutsetninger og eller ferdigheter. Likevel vil det være lærernes forståelse av begrepet som i størst grad styrer hvordan undervisningen utarter seg.

Lærerne på sin side uttrykte to ulike forståelser av begrepet tilpasset opplæring. Umiddelbart presenteres et syn på tilpasset opplæring som spesialundervisning, altså en individuell tilpasning for enkeltelever som ikke kan delta i den ordinære

undervisningen. Deretter forteller de om tilpasninger som gjøres for elever innad i gruppen, hvor forskjellene også kan være store, særlig med tanke på de fysiske forutsetninger:

”Nei det er jo ofte du tenker på når det er noen som ikke kan delta i vanlig undervisning, selv om det, du kan jo godt tenke på tilpasset opplæring som sånn nivåtilpasning i en gruppe hvor det er noen godt trente, noen er dårlig trent og noen kan det godt fra før og noen har aldri gjort det før. Men som regel så tenker du på tilpasset opplæring som de som trenger et eget opplegg utenom den vanlige undervisningen.”

I følge opplæringsloven har en elev krav på spesialundervisning når, eleven ikke får *”tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet”* (Opplæringslova, §5-1, 1998). Spesialundervisning vil med dette være undervisning som krever at lærer trenger ekstra ressurser for å gi eleven et adekvat utbytte. Oppfatningen av spesialundervisning og tilpasset opplæring som to sammenfallende begrep er et kjent tilfelle, som kan ha både positive og negative følger. At begrepene i det hele tatt eksisterer som to forskjellige begrep er diskutert og problematisert av flere (Dale & Wærness, 2004; Håstein & Werner, 2004; Ekeberg & Holmberg, 2000). Noen velger heller å kalle spesialundervisning for forsterket tilpasning, med ønske om å i større grad se på det som en forlenging av tilpasset opplæring (Dale & Wærness, 2004). Håstein og Werner (2004) diskuterer hvorvidt spesialundervisning bør beholdes som et eget begrep eller om det helle bør innlemmes i begrepet tilpasset opplæring. De hevder at en positiv side ved å beholde begrepene separert er at man sikrer elevens rett til både tilpasset opplæring og spesialundervisning. Negative sider ved å dele opp begrepene er at begrepet spesialundervisning kan lett føre til en segregering, gjennom at eleven blir utelatt fra fellesskapet. Det kan også føre til at det blir mindre rommelighet i den vanlige oppfatningen av begrepet tilpasset opplæring.

Jeg fikk videre et inntrykk av at tilpasningene som beskrives i hovedsak har en overvekt av en ren fysisk forståelse, både hos lærere og elever. En elev forteller om tilpasset opplæring i undervisningen på følgende måte:

”Men det er jo for eksempel hvis vi har styrketreninger da. Eller sånn styrkesirkel så kan lærer si at: «Hvis dere ikke klarer det, så kan dere gjøre det på denne måten, eller hvis dere synes det blir for lett så kan dere jo prøve dette».”

Dette eksemplet representerer den generelle oppfatningen av hvordan tilpasset opplæring i praksis forstås og beskrives av elevene. Selv om lærerne selvfølgelig har et mer nyansert bilde på hva tilpasset opplæring er, så er det de fysiske rammene som blir trukket frem som betydningsfulle for tilpasningen også hos de. Da er gjerne også det overordnede målet med å tilpasse, utvikling av den fysiske ferdigheten hos eleven. Den ene læreren eksemplifiserer tilpasset opplæring på samme relativt lik måte som eleven nevnt over;

”I styrketrening så pleier jeg å ha øvelser som kan varieres ut i fra, hvis du synes det er for tungt så kan du gjøre det og det, og hvis du synes det er for lett så kan du gjøre det og det, og få øvelsen på sitt, på sitt nivå.”

Læreren uttrykker videre at elever med andre problemer som ikke går direkte på det fysiske, i utgangspunktet er andres ansvar å fange opp, og kommer dermed i andre rekke med tanke på tilpasning. Gjennom disse uttalelsene tolker jeg det som at læreren innehar en overvekt av det som kan kalles et dualistisk kroppssyn. Dette innebærer at kropp og tanke skilles som to uavhengige enheter, henholdsvis som et fysisk og et psykisk aspekt (Engelsrud, 2010). Dette synet kan virke å være førende for at lærerens umiddelbare tanke om tilpasning i kroppsøving, skjer på grunnlag av kroppens fysiske egenskaper. Denne forståelsen kan underbygges av en elev som i forlengelsen av diskusjonen om tilpasset opplæring uttrykker følgende: *”Man blir jo mest sett for det vi gjør, ikke det vi er. Så det går jo på det du presterer.”* Her presiserer eleven at de tilpasningene som gjøres, baseres på deres fysiske egenskapene, med en hensikt å prestere bedre. Engelsrud (2010) presiserer at Kunnskapsløftet legger vekt på ”det helhetlige” læringsutbytte, og argumenterer i forlengelsen av dette at man kan være bedre tjent med å i større grad å nærme seg et holistisk syn på kropp, som innebærer å inkludere både de ”fysiske” og ”de psykiske” sidene ved mennesket. Med utgangspunkt i dette, vil det vesentlige spørsmålet man da bør stille følgende: Ut i fra hvilket kroppssyn forstås begrepet forutsetninger? Dette er et poeng jeg vil komme tilbake til, men ønsker at man tar høyde for det i videre lesning.

Lærene uttrykte altså en forståelse av begrepet tilpasset opplæring som noe som går hånd i hånd med spesialundervisning. Som vist er forskjellene ikke veldig store, men det kan skape en misforstått forståelse og syn på tilpasset opplæring i praksis. Ved å ikke anerkjenne skillelinjene mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning kan man gå i en felle å tape synet av elever som egentlig burde hatt spesialundervisning. Spesialundervisning bør likevel ses på som en forlenging av skolens ansvar for å tilpasse opplæringen. Jeg tror imidlertid det viktigste er, at man som lærer har et bevisst forhold til de to begrepene. Slik at man ikke kommer til et punkt hvor spesialundervisning blir en unnskyldning for å ikke tilpasse undervisningen, eller at tilpasset opplæring sees på som noe kun elever med synlige funksjonsnedsettelse har behov for.

Et annet poeng jeg vil fremheve er at lærerne selv kommuniserer at de i liten grad gjennomfører tilpasset undervisning. Selv om hele intervjuet i så måte handler om tilpasset opplæring. De reflekterer over begrepet som et intensjonelt tiltak for å gi enkeltelever fysisk utfordring på sitt nivå med tanke på arbeidsoppgaver. Dette kan omtales som det snevre synet på tilpasset opplæring, som ble omtalt innledningsvis, hvor fokuset ligger i tilpasset opplæring som en pragmatisk handling (Bachmann & Haug, 2006). Dette altså på tross av at de, gjennom hele prosessen med utvelgelse av mål, organisering av timen, valg av aktiviteter og arbeidsmåter i en viss grad uansett vil bedrive tilpasset opplæring.

Jeg har nå gitt et innblikk i hvordan elever og lærere forstår tilpasset opplæring. De forståelsene av begrepet jeg la frem var: tilpasning for det fysiske, tilpasning som en ”mild versjon” av spesialundervisning og som et vanskelig begrep å omtale i praksis. Dette er viktige poeng i selv og må tas høyde for i videre lesning.

6.2 Hva er læring i faget kroppsøving?

I undersøkelsen ble elever og lærere både spurt om mål for faget, og hva de skulle lære i faget. Dette er to tema som kan sies å henge tett sammen gitt at målet i noen fag utelukkende sammenfaller med læring. I min undersøkelse gikk det imidlertid frem ulike forståelser av hva som skulle læres i faget, og hva målet for faget var. Jeg ønsker derfor å diskutere disse separat, med visshet om at de henger tett sammen. Med tanke på

at oppgaven min omhandler tilpasset opplæring, er det derfor naturlig å først se på hvordan læring oppfattes av informantene i kroppsøvfingsfaget.

Som nevnt tidligere skisserer Illeris (2006, s. 43) opp tre dimensjoner ved læring; *innhold, drivkraft og samspill*. Innholdsdimensjonen omfatter hvilken kunnskap, forståelse og ferdigheter som skal læres. Drivkraft handler om motivasjon, følelser og vilje med tanke på læringsprosessen. Mens den siste dimensjonen kalles samspill og omfatter handling, kommunikasjon og samarbeid i forhold til læringen. I dette avsnittet ønsker jeg å gå nærmere inn på innholdsdimensjonen, for å se på hvilken forståelse informantene har av læring i kroppsøvfingsfaget.

Når man ser på kroppsøvfingsfagets egenart hvor bevegelse er i sentrum, er det naturlig at læringen vil innebære flere aspekter enn i andre fag. I veiledningen for kroppsøvfingsfaget beskrives det at kompetansen i faget "*er i hovedsak basert på læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter*" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med dette som et utgangspunkt vil jeg vise til Peter Arnold's begreper som omhandler læring *om, i og gjennom* bevegelse, slik de er presentert tidligere (kap. 3.5).

I kroppsøvfingsfagets formål kan man finne igjen disse perspektivene, men med en ulik vektlegging. Jeg tolker det slik at overvekten i formålet for kroppsøvfingsfaget ligger i dimensjonen som Arnold (1980) omtaler som *gjennom*. Gjennom faget skal elevene i oppnå utenforliggende mål som blant annet går på en aktiv livsstil, god helse og fair play, for å nevne noen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Jeg tolker det slik at både dimensjonene *om* og *i* er mindre vektlagt i formålet. Dimensjonen *om*, kan sies å være representert gjennom at elevene i faget skal tilegne seg kunnskap om trening og helse, mens dimensjonen som beskrives som læring *i* bevegelse, slik jeg tolker det er ivaretatt i en setning hvor det heter at: "*Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet med andre*" (Utdanningsdirektoratet, 2012). Som nevnt tidligere kan ikke disse dimensjonene isoleres fra hverandre, men jeg velger her å likevel fremheve en overvekt av enten den ene eller den andre, for å illustrere et poeng om hvor hovedvekten i fagets læring ligger. I læreplanen kan det sies å være en overvekt av læring *gjennom* bevegelse, altså at det i faget vektlegges å nå utenforliggende mål gjennom bevegelse. Denne vektleggingen kan

finnes igjen også i både lærere og elevers synspunkt på hva læring i kroppsøvningsfaget handler om.

I min undersøkelse ble elever og lærere spurt om hva de mente man skulle lære i faget kroppsøving. Lærerne snakker i starten mest om læring som et middel for å nå ulike typer mål, noe som kan falle under kategorien læring *gjennom* bevegelse, som vil være den mest synlige dimensjonen. Den ene læreren ønsket at elevene i faget skulle lære å trene på en korrekt måte: *”De skal kunne trene riktig, både med tanke på effektiv trening og fysisk fremgang. Og at de skal kunne trene hensiktsmessig, for å ikke skade seg.”* Den andre læreren uttrykte at også kunnskap *gjennom* bevegelse var viktig, og holdt frem viktigheten ved at elevene satt igjen med et sett ”minimumsferdigheter” slik at de eventuelt kunne delta i fysiske aktiviteter utenfor skolen. Svarene som gikk frem fra lærere handlet ofte om læringen som kroppsøvningsfaget kunne bidra med *gjennom* aktiviteten. Dimensjonen læring *gjennom* bevegelse var størst representert også blant elevenes syn på læring i faget. En elev forteller om at læring i kroppsøvningsfaget handler om ulike måter å trene på, som kan beskrives som en mellomting mellom *om-* og *gjennom-*dimensjonen: *”Man skal lære om ulike idretter, og ulike treningsformer først og fremst.”* Jeg vil likevel her si at *gjennomdimensjonen* er størst representert, for ved oppfølgingsspørsmål om det da burde prioriteres mer teoriundervisning i faget, var svaret fra eleven, kontant *”nei”*. Noe som for øvrig var en gjennomgående oppfatting blant elevene. Andre elever så ikke på kroppsøvningsfaget som en arena for læring i det hele tatt: *”Det burde jo ikke være så mye fokus på læring, det burde være fokus på å utvikle folk fysisk.”* Eleven uttrykker at man ved å være i aktivitet kan oppøve sin fysiske kompetanse. Et annet mål for faget som presenteres er at det skal være en avkobling *fra* læring, i en ellers teoritung hverdag: *”Vel, jeg mener at man ikke skal lære i kroppsøvningsfaget. Jeg mener på en måte at det er et litt sånn ”pausefag”, et avbrekk der du kan bruke kroppen din og ta en pause fra matte og kjemi.”*

Denne typen syn på fagets læring som å nå utenforliggende mål *gjennom* bevegelse, omtales som nevnt som en instrumentell legitimering (Ommundsen, 2008). Ommundsen (2013) påpeker at legitimeringen av dagens kroppsøvningsfag, både av lærere og elever, i stor grad skjer gjennom å anse faget som et middel for å nå utenforliggende mål, og ikke i at faget i seg selv kan bidra til læring.

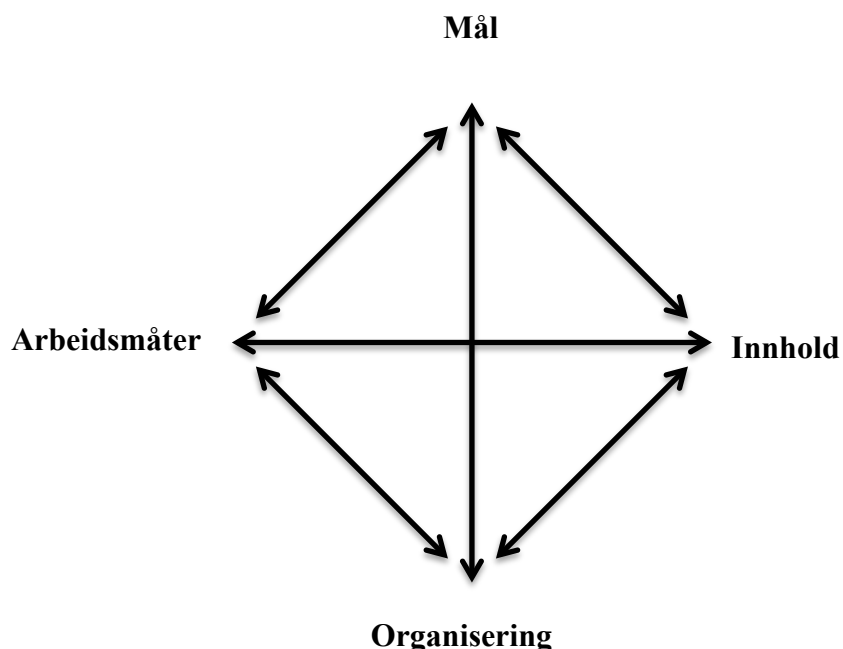
Innenfor de tingene man kunne oppnå gjennom faget var det av en lærer rettet et fokus mot det fysiske utbyttet, noe jeg umiddelbart følte dette sitatet underbygde: ”Jeg er av de som kanskje synes at de skal lære det å ta seg litt ut, altså svette litt.” Her kan man imidlertid også hevde at *i-dimensjonen* er representert selv om den kanskje ikke er veldig fremtredende. Læreren snakker om ”å ta seg ut” som en viktig faktor, og kan beskrives som den subjektive opplevelsen av å være i fysisk aktivitet, altså sier den noe om egenverdien av det å være sliten. Også en elev anerkjenner læring som egenverdien ved selve bevegelsen: ”For meg handler det vel om å rett og slett bare benytte kroppen. Forstå at den er brukbar holdt jeg på å si.” Jeg tolker det slik at denne eleven tilkjenner en verdi i å lære av å være i bevegelse i seg selv, uten at det ligger et annet mål til grunn om for eksempel helsegevinst eller prestasjonsutvikling, men kun for å bli kjent med sin egen kropp.

Den siste typen legitimering for læring i faget, hvor faget begrunnes med egenverdien av å være i fysisk aktivitet bør i følge Peter Arnold (1988) være den tyngst veiende legitimeringen for faget (selv om man ikke kan skille dimensjonene helt fra hverandre). Også Ommundsen (2013) støtter et slikt syn, og hevder at bevegelseslæring i seg selv, bør kunne sidestilles og verdsettes på samme måte som kognitiv eller teoretisk læring i andre fag. Bevegelseslæring omtaler han som representant for fagets egenverdi og allmenndannende komponent. Han hevder videre at et slikt syn på læring, forbeholder at man i større grad nærmer seg et holistisk syn på kropp og læring, versus et adskilt syn mellom læring og kropp (Ommundsen, 2008). Jeg vil avslutningsvis påpeke at lærernes syn på læring i faget ikke på noen måte er ”feil”, men heller at det viser seg å gi utslag i hvordan lærerne tilpasset opplæringen. Jeg har her sett på hva elever og lærere anser som læring i faget. Det kan sies at det i faget ved denne skolen hersker et *instrumentelt* syn på læring, hvor fokuset altså ligger i å nå et utenforliggende mål. Jeg vil derfor nå gå videre å se på hva elever og lærere anser som mål i faget.

6.3 Hva er målene i faget?

Jeg anser det som viktig i min diskusjon å trekke frem hvor hovedvekten for undervisningens mål ligger. Dette på grunn av at fagets overordnede mål for undervisningen slik den forstås av lærerne, vil påvirke de andre faktorene som spiller inn på tilpasningen av undervisningen, slik figuren (figur 6.3.1) under illustrerer (jf. didaktisk relasjonstenkning). Jeg vil her løfte opp refleksjonene rundt mål, som ble

presentert i resultatkapitlet, og er en fortsettelse i beskrivelsen av læringens innholdsdimensjon slik den ble beskrevet i forrige kapittel.



Figur 6.3.1: Relasjonsforholdet mellom mål, innhold, organisering og arbeidsmåter. (Egen figur, inspirert av didaktisk relasjonstenking).

I skole- og undervisningssammenheng finnes det en normativ antakelse om at mål er et system for styring av virksomhet. I skolen snakker man gjerne om at det benyttes en målstyring, dette innebærer at det er et overordnet nivå som setter målene, og at skolene bestemmer hvordan disse målene skal nås (Imsen, 2010). Hensikten i dette kapitlet er å se nærmere på hvordan mål oppfattes av lærere og elever, hvilke mål lærerne ønsker å prioritere i sin undervisning og hvordan dette er med på å påvirke elevenes utbytte i faget. Som beskrevet tidligere kom det frem to ulike oppfatninger av mål, det ene perspektivet omhandlet fagets overordnede mål og hensikt, og kan sammenlignes med det som i læreplanen er kjent som fagets formål. Den andre oppfatningen handlet om målene for selve timen. I bevissthet om at disse vil påvirke hverandre, ønsker jeg likevel her å diskutere de separat.

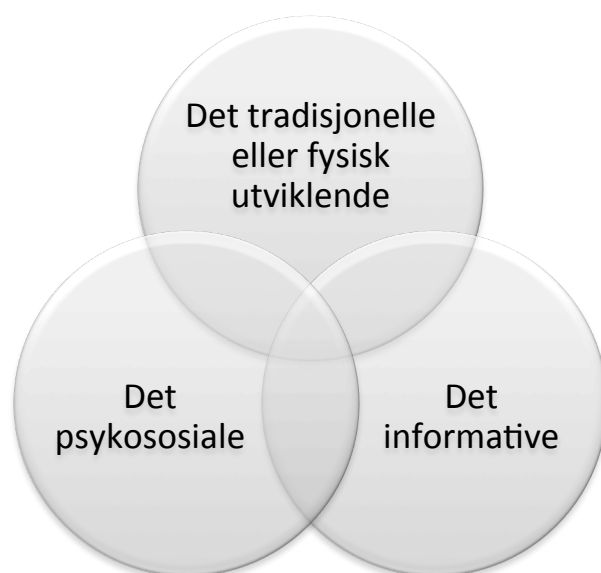
Hiim og Hippe (1994) skiller mellom to ulike typer mål for undervisningen, samfunnets mål og deltakernes mål. I min undersøkelse kan man trekke paralleller mellom det som ble beskrevet som fagets formål og samfunnets mål. Den andre opplevelsen av mål som omhandler mer konkrete mål som gjelder for spesifikke timer eller elever kan beskrives som deltakernes mål. Et mål kan altså både være noe overordnet, men også noe mer konkret som gjelder for enkelttimer, en gruppe elever eller enkeltelever.

Hva er fagets formål?

Som Annerstedt (2007) påpeker er det liten enighet blant kroppsøvlingslærere for hva fagets mål er. Ulike forskere har imidlertid forsøkt å sette ord på hva som kjennetegner lærernes mål for timen, og Annerstedt (1991, sitert av Annerstedt, 2007, s. 33) fant i sin undersøkelse et gjennomgående overordnet ønske fra kroppsøvlingslærernes side om *”att skapa ett bestående interesse för fysiska aktivitet efter avslutad skolgång”*. Samme ønske kan gjenkjennes også hos begge lærere i min undersøkelse, selv om de uttalte ulike meninger rundt hva som var fagets formål. Som nevnt tidligere vil målet være styrende med tanke på hvordan undervisningen legges opp. Forståelsen av formålet vil derfor virke indirekte inn på opplevelsen og forståelsen av tilpasset opplæring.

Gjennom samtaler med elever og lærere pekte mønsteret mot en enighet om at det sentrale målet for læring i kroppsøving lå i det instrumentelle perspektivet. Dette være seg: å oppnå et generelt fysisk utbytte av å være i aktivitet, å ”koble av” fra teoretiske fag og å lære idretter og treningsmåter. Elever så både en umiddelbar fordel ved å være i fysisk aktivitet, men også at gode opplevelser i aktiviteten kunne være med å skape en positiv holdning til fysisk aktivitet senere i livet. Flere elever gjenkjenner begge disse to perspektivene på fagets formål, både som et umiddelbart viktig element for avkobling og velvære i den fysiske aktiviteten, og samtidig i et livslangt perspektiv gjennom kunnskap og positive erfaringer i faget. En elev uttrykker det slik: *”Jeg synes det er fint å få innsikt i forskjellige idretter, og forskjellige treningsformer å trene på, det er noe man kan ta med seg videre også.”* I samme intervju gir eleven samtidig til kjenne et stadig herskende syn på fagets hensikt: *”Kroppsøving er et veldig deilig avbrekk når man har mye teoretiske fag da, å røre litt på seg og sånn.”* Som det går frem her ligger altså fagets hensikt stort sett innenfor dimensjonene som *om* og *gjennom* bevegelse, altså at fagets funksjon ligger i å nå utenforliggende mål.

For å kategorisere forståelsen av fagets hensikt, ønsker jeg å benytte meg av et begrepssett som kom frem i en dansk undersøkelse hvor de deler inn det moderne kroppsøvningsfagets funksjoner i tre kategorier: en tradisjonell og fysisk utviklende, en informativt og en psykososial funksjon. *Den tradisjonelle* funksjonen holder frem at fysisk trening og bevegelse står i sentrum. Her anses faget som en avkobling fra teoretiske fag. Det kalles tradisjonelt blant annet fordi det trekker med seg verdier som det tidlige kroppsøvningsfaget ble bygget på. *Den informative* innebærer fagets ansvar som kunnskapsformidler og å gi elever anledning til å utforske forskjellige aktiviteter med baktanke om at de kan fortsette med dette videre i livet. Den siste funksjonen er *den psykososiale*, som innebærer at kroppsøving skal være et fag som utvikler sosiale ferdigheter, kroppsbevissthet og fremmer integrering (Schelin, 1988, s. 8-11).



Figur 6.3.2 Relasjonell fremstilling av ulike syn på kroppsøvningsfagets funksjoner (egen figur, inspirert av Schelins (1988) læringsfunksjoner).

Disse tre forståelsene av fagets funksjon er også identifisert i min undersøkelse. Her tolker jeg det som at synet på faget mye godt ligger dets funksjon som fysisk utviklende og informativt, både hos lærere og elever. Det er imidlertid viktig å presisere at de tre funksjonene ikke fortrenger hverandre, men står i et komplementært forhold. Fagets bidrag til det psykososiale ble mindre vektlagt både av elever og lærere, det ble heller ansett som et heldig biprodukt, eller som et middel for å nå de andre funksjonene. Schelin (1988, s. 10) hevder at hovedvekten bør rettes mot fagets funksjon som

informativt, særlig sett i et livslangt perspektiv. Han mener videre at faget i skolen skal ”spredde informasjon om menneskers behov for konditions- og bevegelsestrøning, om viktigheten af at spise riktig, sitte riktig, gå riktig o.s.v”. Alle disse tre synene på fagets funksjon kan anses å ligge i dimensjonen jeg tidligere har omtalt som ”gjennom” fysisk aktivitet. Jeg vil imidlertid si meg delvis uenig i en slik vektning, og mener at man heller bør ta sikte på å ivareta alle de tre funksjonene, gjennom å legge vekt på læringens egenverdi i faget, jamfør Ommundsens (2008) synspunkt om fagets allmenndannende verdi.

Fysisk, psykososialt eller kunnskap som utbytte?

Kroppsøving er et fag som har røtter langt tilbake i tid og ble implementert i den norske skole som en avledning av militær fysisk fostring. Med påvirkning av den svenske Ling-gymnastikken og den fremvoksende idrettskulturen ble kroppsøvingfaget et fag som fokuserte på å styrke elever på det rent fysiske planet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Også i dagens samfunn ser vi altså at samfunnets syn på kroppsøvingfagets mål, domineres av et helsefokus. Ved at kroppsøvingfaget legitimeres ut i fra et slikt ståsted, vil det fort få ansvaret for å forhindre overvekt og spiseforstyrrelser (Ommundsen, 2008). Ytterkanten av et slikt perspektiv på fagets formål beskrives derfor som ”tradisjonelt og fysisk utviklende”, og er som vist i avsnittet over, det som virker å være synet på fagets funksjon også blant dets deltakere.

I samtale med lærerne fikk de spørsmål om hva de selv mente var hensikten med å ha kroppsøvingfaget i skolen. Den ene læreren gav umiddelbart uttrykk for et tradisjonelt syn: ”Det er for å holde kroppen i form”. Deretter trakk læreren frem at faget også kan bidra til en avkobling fra andre fag, samt å regulere kroppsvekt. Her kan man tydelig se en vektlegging av faget som *tradisjonelt og fysisk utviklende*. Videre forteller læreren at det overfor elever presenteres på en litt annen måte ved å si følgende: ”Dere trener ikke for meg, dere trener for dere selv, og jeg håper at dere kan være mer fysisk aktiv når dere er ferdig med videregående.” Dette sammenfaller med Annerstedts (1991) funn om kroppsøvingslærernes overordnede mål for undervisningen, og jeg vil holde frem dette som essensen i lærernes personlige målsetting for undervisningen i min undersøkelse. Det viser seg imidlertid at i samtaler om fagets formål, forsvinner fokuset litt vekk fra det å bidra til livslang læring. Også hos den andre læreren fremstår det et skille mellom eget ønske for faget og undervisningens formål. Denne læreren gir

umiddelbart også uttrykk for at helse er viktig, og bruker ordene *”å holde seg i form”* når fagets formål omtales. Videre i intervjuet utdyper læreren at dette innebærer å gi elevene kunnskap om hvordan og hvorfor de bør holde seg i form. Dette gjennom å prøve mange ulike aktiviteter *”...som de da kan forhåpentligvis fortsette med i en eller annen form når de skal ut i verden og klare seg selv”*. Dette synet sammenfaller mer med kategorien som er beskrevet som *”det informative perspektivet”*, og utgjør i større grad et mer langsiktig perspektiv for målet og hensikten med faget, hvor stikkordene *”livslang læring”* og *”aktiv livsstil”* står sentralt. Det sistnevnte perspektivet på fagets formål, er lett gjenkjennelig i Kunnskapsløftet, og står frem som en av de viktigste hensiktene for kroppsøvingsfaget: *”Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader.”* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om begge lærerne uttrykte det langsiktige perspektivet om å skape interesse for fysisk aktivitet etter de er ferdig på skolen, oppfattet jeg gjennom observasjon av timer og øvrige deler av intervjuet, at det likevel var problemfylt å fremme et slikt mål i den praktiske undervisningen.

I samtaler om formål med elevene i de to klassene, kom det frem et relativt likt perspektiv som hos lærerne. Altså lå også tendensen her også i et *”tradisjonelt fysisk utviklende”* syn på fagets med formål. De uttrykt også i likhet med lærerne et mer langsiktig perspektiv, ved at faget skulle bidra til fysisk aktivitet også etter skolen: *”Jeg tenker at videre i livet, så er det ingen arbeidsgiver som vil tenke det at, nei du var dårlig i fotball, så det går ikke. Men at man er i god form, og klarer å ta vare på kroppen sin, det trenger man videre.”*

Det som var interessant var at elevene i større grad holdt frem læringsmiljøet som et viktig aspekt ved undervisningens formål, noe som i mindre grad var nevnt av lærerne. Dette kan omtales som fagets *psykososiale funksjon*. Her pekte de på faktorer som blant annet samarbeid og det sosiale miljøet i klassen som viktige mål i faget: *”Å samarbeide på et lag, kan man dra nytte av i jobbsituasjoner med en gruppe mennesker, å samarbeide og høre på andre. Også lærer man av andre og. Jeg tror det er noe som går igjen generelt mye i livet, både jobb og skole.”* Selv om noen av elevene uttrykker et slikt syn på fagets hensikt, tolket jeg det slik at overvekten hos elevene likevel bunnar ut i en overvekt av at det fysiske aspektet er det viktigste ved fagets formål. Rent praktisk førte dette til at elever anså kroppsøving som et rekreasjonsfag, hvor de kom for å få en

”god treningsøkt”, som en elev uttrykte det. Elevutbyttet for faget fokuseres dermed rundt de fysiske og helsemessige fordelene hos informantene. Dette går klart frem i samtale med elevene hvor de ble spurt om deres utbytte i faget: *”Egentlig så tror jeg det er å ha det gøy, og ja det å få beveget seg da, jeg mener hvis jeg går ut av en gymsal og ikke er svett engang liksom, så tenker jeg sånn: dette var en dårlig gymsal, og jeg har ikke fått noe som helst utbytte av det.”* Jeg tolker det slik at elevene mener at det fysiske utbyttet i timene er det viktigste, og at psykososiale egenskaper som for eksempel samarbeid, fair play og respekt var heldige biprodukt i undervisningen.

I et sosiokulturelt perspektiv vil det vektlegges at læringen bidrar til kunnskap som kan benyttes også i andre sammenhenger. Dysthe (2001) beskriver dette som *”autentiske aktiviteter”*, ut i fra dette kan vi trekke at situasjonene ikke nødvendigvis bør ligne mest på de elevene møter i livet (da dette er så å si umulig å si noe om), men at de må være med å utvikle egenskaper som man kan dra nytte av senere i livet. Spørsmålet som da kan stilles er hvorvidt faget med en overvekt av det tradisjonelt fysisk utviklende perspektivet på formålet, vil bidra til livslang læring. Et slikt perspektiv på fagets mål hvor det fysiske utbyttet står sentralt, kan det virke som at dette også blir det avgjørende med tanke på tilpasningstiltak i timene. Både på grunnlag av det fysiske, men også med sikte på å nå et fysisk utbytte. Dette mener jeg kan føre til en mindre helhetlig tilpasning for eleven, med tanke på at kognitive og psykososiale sider ikke blir tatt hensyn til i tilpasningen, og dermed heller ikke utvikles i samme grad.

Deltakernes mål og mestring

For å illustrere sammenhengen mellom overordnede formål og de individuelle målene i timen, viser jeg til Kunnskapsløftets målstruktur som identifiserer fem ulike nivåer: fra formålsparagrafen, den generelle læreplanen, via prinsipper for opplæring, formål med faget og ned til kompetansemål i faget. Målformuleringene i kunnskapsløftet kan beskrives som åpne, og gir mulighet for ulike tolkninger fra lærerne. Jeg ønsker her å belyse det nederste nivået, som omhandler målene som gjelder for enkeltelever og timer, tidligere beskrevet som den gjennomførte læreplanen (Imsen, 2010, s. 257). Å tilpasse undervisningen i forhold til mål vil blant annet innebære å utforme særegne mål for den aktuelle skolen med tanke på de aktiviteter som velges. Det innebærer også å anpasse arbeidsoppgaver for ulike elever, eller elevgrupper slik at de kan oppleve mestring i faget (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Ut i fra figur 6.3.1, ser man at mål står i et gjensidig relasjonsforhold til de andre kategoriene. Det viser viktigheten av at de andre kategoriene som arbeidsmåter, innhold og organisering alltid bør tilpasses i forhold til målet. Sammenhengen mellom disse kan karakteriseres som enten god eller dårlig, og kan hjelpe å belyse om de aktuelle arbeidsmåtene, innholdet og organiseringen er i samsvar med det som uttrykkes som ønskelig mål for undervisningen. Jeg ønsker her å se på hvilke mål som elevene ble stilt overfor i timene.

Å sette mål anses som et viktig aspekt i arbeidet i å tilpasse opplæringen for elevene, og er poengtert i styringsdokumentene. Her knyttes mål tett opp mot mestring, og presiserer at dette er to begreper som henger nært sammen: *”Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål”* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Mestring av utfordrende oppgaver gir motivasjon og innsats hos elever, dette er gjort kjent blant annet gjennom Elevundersøkelsen 2012 (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta, & Skaalvik, 2012). Mestring anses som et sentralt punkt for utvikling også innenfor det det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe, 2001). For å kunne utarbeide mål som er realistiske og oppnåelige for elevene, fordrer dette først og fremst en god vurderingsprosess for å finne ut hvor eleven befinner seg slik at man kan gi elevene individuelle mål å strekke seg etter, noe som i sosiokulturelt perspektiv vil være avgjørende for å fremme utviklingen hos eleven (Woolfolk, 2004).

Ved denne skolen hadde de utarbeidet egne kriterier for måloppnåelse, eller vurderingskriterier som de ble beskrevet som av lærerne. Disse var utarbeidet av to av lærerne ved skolen. Den ene læreren fortalte at disse dreide seg ofte om kvalitet på fysisk utførelse av en bestemt teknikk eller øvelse: *”Det står hvordan du skal utføre brystpasning, hvordan du skal, ja ta en forover rulle, bakover rulle”*. Målet for timene var dermed i stor grad basert på vurderingskriteriene som igjen var basert på kompetansemålene. Videre ble det uttrykt av lærerne at mål for timene ikke alltid ble presentert overfor elevene, men var viktigst om det skulle presenteres noe nytt. Den ene læreren uttrykte at målet for timen både kunne ligge i å lære spesifikke teknikker og aktiviteter, men at målet også noen ganger kunne være av mer psykososial natur: *”Å kose seg, det kan også være et mål.”* Læreren fortalte videre at når målet for timen ikke ble presentert, kunne elever komme å spørre *”Hvorfor skal vi dette?”*. Dette kan bevitne

elevers behov for at undervisningen skal føles meningsfull. Dette gjennom å få en innsikt i meningen som ligger bak, noe som i et sosiokulturelt perspektiv er en medvirkende faktor for å skape motivasjon hos eleven. (Øzerk, 1996).

I samtale med elever om mer konkrete mål for timene, uttrykte de at det sjeldent ble nevnt noe mål i starten av hver time. Det ble heller presentert som et tema for timen, og at målet var implisitt. Andre elever uttrykte at mål for kroppsøvingstimene ikke var noe de tenkte særlig over: *"Jeg tror at vi elever tenker vel egentlig veldig lite på hva målet er, og bare gjør det vi skal gjøre."* Det er altså det å være fysisk aktiv som fremstår som målet for timen, og at et uttalt mål for timen ikke sees på som en nødvendighet. En annen elev uttrykker det slik: *"For meg har egentlig ikke målet noen ting å si, det er aktivitetene som vi gjør som har noe å si for meg."* Her tolker jeg det slik at synet på fagets overliggende mål tidligere beskrevet som det "tradisjonelt fysisk utviklende", også dominerer som målet for selve timen. Målet for undervisningen virker å ligge i å være i fysisk aktivitet, og ikke nødvendigvis i å lære noe spesielt. Elevenes uttalelser viser at selv om teorien fremholder at et fokus på mål som viktig i bevisstgjøring og for å gi mening i aktiviteten (Bråten, 1996), ble ikke dette ansett som et viktig punkt hos elevene i min undersøkelse. De uttrykte også at individuelle mål var noe de sjeldent fikk i timene, og forsto at på grunn av at de var så mange elever per lærer lot ikke dette seg gjøre.

I samtale med lærerne fortalte de at mestring var viktig med tanke på timens mål. De uttrykte et ønske om å kunne tilpasse undervisningen og målene for hver enkelt, men at det ikke var nok plass og tid til å gjennomføre dette. Resultatet ble i følge den ene læreren at aktivitetene ble lagt på et nivå som var anpasset gjennomsnittet i klassen: *"Sånn, jeg prøver mer at de skal mestre litt i den timen. Hvert fall gjennomsnittet, det er alltid et mål for timen."* Her melder det seg en komplikasjon overført til praksis. Om målet i kroppsøvingstimen er anpasset gjennomsnittet, hva vil da skje med de som er "under gjennomsnittet"?

Elevene ble også spurt om hvorvidt de følte mestring i timene, og jeg ser her en sammenheng med svarene og lærerens mål som legger for et antatt gjennomsnitt. Dyktige elever fortalte at de av og til følte mestring, men at undervisningen ofte ble lite utfordrende. Mens en av de svake elevene mente at mestring ikke var noe lærer gikk

aktivt inn for: ”Jeg tror ikke læreren bevisst legger opp for at man skal kunne mestre.” Noen av de svake elevene opplevde at de ikke fikk tilpasset oppgaver som samsvarte med deres nivå. En av de mindre dyktige elevene beskrev det slik: ”Da er det jo oftere at jeg bare tar det ned til mitt nivå”. Likevel følte ikke elevene at dette var et problem, fordi læreren var flink til å gi uttrykk for at innsatsen også telte. Jeg forstår det slik at selv om målet for timen var tilsiktet å nå gjennomsnittet, ble man belønnet for å gjøre en innsats selv om ferdigheten ikke strakk til. En annen mindre dyktig elev uttrykker følgende: ”Jeg tror det har mye med læreren å gjøre, fordi lærer har et sånn forhold til gym at «alle skal med», og da får en ikke det presset fra gymlærer da.” Jeg tolker det slik at lærerne forsøker å ivareta mestring hos de svakere elevene gjennom å gi ros for å yte god innsats, selv om målet nødvendigvis ikke nås. Dette kan sammenlignes med det som i litteraturen beskrives som ettergivenhet som undervisningsstrategi, og kan føre til at kvaliteten i undervisningen senkes (Dale & Wærness, 2004). Jeg tror ikke at kvaliteten nødvendigvis senkes, men at de elevene som ligger under gjennomsnittet ikke vil oppleve mestring i samme grad som andre elever i timen. Et resultat av å legge målet for timen med tanke på å ”nå gjennomsnittet”, kan føre til at det blir en gjengående gruppe som ikke vil oppleve mestring og utvikling i faget. Både hos de mindre dyktige, men også hos de veldig dyktige elevene.

Jeg vil avslutningsvis presentere et sitat av Annerstedt (2007, s. 46), som påpeker en utfordring i å ikke ha et klart uttalt mål: *Att inte ha målen för verksamheten klart för sig, kan jämföras med ett skepp som är ute på havet utan att veta vart det är på väg.*” Med dette ønsker jeg å påpeke at lærernes personlige intensjoner om å gi alle elever en god opplevelse i faget slik at de kan drive med det på fritiden, kan kollidere med deres faktisk praktisering av faget. Dette gjennom lite uttalte overordnede og individuelle mål som tar sikte på å nå gjennomsnittet, hvor resultatet blir at ikke alle elever opplever mestring. Følgende sitat beskriver mål, både overordnet og for timene på en god måte: *”Målenes funksjon dreier seg snarere om klargjøring og bevisstgjøring i forhold til hva som er hensikten med undervisningen. Hva er det samfunnet, skolen, lærerne, foreldrene og elevene selv ønsker å oppnå?”* (Hiim & Hippe, 1994, s. 216). Jeg tror dette er et spørsmål lærerne hadde vært tjent å stille, for å bedre kunne nå sitt personlige mål for undervisningen. Å ha et for tydelig mål kan på en annen side også påstås også å ha sine negative konsekvenser. Eisner (sitert av Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 94) påpeker at en snever oppfatning av mål som noe kvantifiserbart og konkret kan være

med å tape syne av prosessen, særlig i estetiske fag. Likevel tror jeg at man som lærer er tjent med å i større grad reflektere over sitt eget mål for faget, men også mål for konkrete timer særlig for å kunne oppnådd større mestring for flere elever. Å sette et tydelig mål kan være en god start for å gi flere elever mestring, gjennom god tilpasning av opplæringen.

6.4 Tilpasning gjennom aktivitetsutvalg

I praktisk undervisning kan man anse innholdet som undervisningens ”hva”. Innholdet i timen henger tett sammen med mål, da målene gir en antydning til hva innholdet skal være, og vil derfor være avgjørende for innholdet i timene (Lyngsnes & Rismark, 2007). Som nevnt tidligere er målene som går frem i Kunnskapsløftet relativt åpne, og det er lagt til rette for at skoler og lærere skal kunne tilpasse innholdet i forhold til ressurser, lokale forhold og ikke minst elevenes forutsetninger. I Kunnskapsløftet går det frem tre hovedområder som er styrende for innholdet i kroppsøvingsundervisningen. Disse er idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2012). De eneste aktivitetene som kan sies å være eksplisitt nevnt i Kunnskapsløftet er friluftsliv og dans (under hovedområdet idrettsaktivitet). Med tanke på denne handlingsfriheten var det interessant å se hvilke aktiviteter som ble valgt ut, og på hvilket grunnlag de ble valgt ved denne skolen.

Hva bestemmer aktiviteten?

I min undersøkelse svarer mange av elevene at aktivitetsutvalget i timene i stor grad påvirker deres opplevelse av faget. Videre ble elevene spurt om hva de anså som mest styrende for hvilke aktiviteter som ble valgt ut i faget. Her går det frem en forståelse av at aktivitetsutvalget stor sett styres av lærer. I følge elevene er de fremtredende kriteriene for lærernes valg av aktiviteter følgende, her fremstilt i en skjønsmessig rangering ut i fra intervjumaterialet:

1. Lærers kompetanse og interesseområde
2. Læreplaner og kompetansemål
3. Fysiske rammebetingelser og praktiske hensyn
4. Lærers motivasjon og tid
5. Elevenes ønsker

I intervjuene med lærerne kan de samme faktorene identifiseres, men med en litt annen vektlegging. Den ene læreren trekker først frem elevenes ønsker, mens den andre læreren først fremhever variasjon og fysiske rammebetingelser som styrende. Deretter kommer egen kompetanse (og dermed også interesser) inn som påvirkede faktor. De største forskjellene ligger for det første i at elevenes ønsker, som lærerne henholdsvis mener er og bør være styrende for innholdsvalget, ikke oppleves å bli høyt prioritert av elevene. Den andre forskjellen er at lærerne i det hele tatt ikke nevner egen motivasjon som innvirkende for valg av aktiviteter, noe som jeg anser som naturlig. Det er for øvrig viktig å huske at listen over ikke representerer ønske hos elevene, men mer en refleksjon av hva som faktisk skjer.

Lærerne fremmer også et ønske om variasjon som styrende, dette være seg stort sett innenfor de aktivitetene de behersker å undervise i. Men òg ut i fra et ønske om at alle elever skal være mest mulig i aktivitet, gjennom å få benyttet utstyr og plass på en god måte. Selv om egenkompetanse er høyt opp på listen for valg, viser lærerne at de er åpne for å inkludere nye aktiviteter som de selv nødvendigvis ikke har stor egenkompetanse i. Som for eksempel ved å inkludere en ny aktivitet hentet fra media (som vil bli nærmere omtalt senere i dette kapitlet). I denne aktiviteten må lærer lese seg opp på regler og gjennomføring, og grunnen til at aktiviteten er inkludert i faget springer ut i fra ønske fra elevene. Et tydelig eksempel på at praktiske aspekt og rammefaktorer veier tungt, er skolens vektlegging av friluftsliv. Den kan karakteriseres som å være relativt liten. Lærerne forteller at friluftsliv er ønsket, men er vanskelig å gjennomføre på grunn av skolens beliggenhet og tidsmessige årsaker, et tilfelle som også er påvist i tidligere undersøkelser (Alme, 2013).

Lyngsnes og Rismark refererer til Engelsens tre ulike premisser for utvalget av innhold i undervisningen sin (Engelsen, 2006, sitert av Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 95) som bedre kan være med å belyse hvilke overordnede mål som er med på å påvirke skolens innhold: *fagets egenart*, *samfunnets interesser* og *elevenes behov*. De to første punktene er nevnt og diskutert tidligere under kapitlet som omhandler mål. Jeg ønsker derfor her å se nærmere på det siste premisset, som tar utgangspunkt i elevenes interesser og forutsetninger for valg av innhold. Dette punktet påvirker hvordan undervisningen tilpasses for elevene, fordi man her tar utgangspunkt i selve eleven og dens behov. Her vil elevmedvirkning og lokale tilpasninger være viktige stikkord. Begge disse nevnes

eksplisitt i styringsdokumentene, og anses som relevante tiltak for å tilpasse undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I min undersøkelse går det frem et delt syn på elevmedvirkning i timene. Noen elever ønsker klart større innvirkning på fagets innhold, mens andre ikke ser fordelene ved dette. Sistnevnte gruppe synes aktivitetsvalget bør overlates til læreren med sin kompetanse. På spørsmål om de har muligheten til å påvirke innholdet svarer en elev:

”Ja, det vil jeg si. Hvis jeg har en veldig morsom ide, så tror jeg at jeg kunne gått til gymlæreren og spurt: «Kan vi ta det i neste time?» Det tror jeg ville gått. Men jeg, det er ofte at jeg ikke ser poenget med å, eller et behov for å påvirke faget.”

Denne eleven føler at muligheten for å påvirke er til stede, men ser ikke verdien i å gjøre det. Også andre elever trekker frem at det er best å komme til en time hvor læreren har et klart opplegg på hva som skal gjøres, både av aktivitet og organisering. Når det gjelder elevenes mulighet for å påvirke innholdet, forteller elevene om at de ved denne skolen får tildelt valgskjema ved skolestart, hvor de kan velge hvilke aktiviteter de ønsker, og hvilke aktiviteter de ikke ønsker. Videre trekker de også frem elevstyrte timer⁶ som en måte å påvirke aktivitetsutvalget på. De angir dette som en mulighet som åpner opp for aktiviteter som er utenfor lærerens repertoar, som for eksempel yoga og kampsport. Dette tolkes som positivt fra elevenes side gjennom å få prøvd ut andre aktiviteter enn de ”tradisjonelle”. En elev etterspør også muligheten til å leie inn kursholdere som kan undervise i andre aktiviteter som lærer ikke har kunnskap om:

”For det tror jeg hadde vært veldig kult, hvis man for eksempel lånte en som kan karater eller judo eller et eller annet sånn, og fikk personen til å komme å instruere i to timer i en gymsal. For det tror jeg ikke er så veldig dyrt, også tror jeg ikke folk har så mye mot det heller, å bare vise noe annet.”

Ut i fra intervju med elevene ser jeg at mange av elevene anser nye aktiviteter som positivt, og at en stor variasjon av aktiviteter er ønskelig. Samtidig går det ikke frem et veldig sterkt ønske om å kunne bestemme innholdet hos elevene, men at det i større

⁶ To eller flere elever går sammen og styrer timen, de kan her velge det de ønsker (så fremt det er gjennomførbart.)

grad forventes at læreren tar ansvar for dette, og dermed også da et ansvar for å gi et bredt aktivitetsutvalg.

Hvorfor variere aktiviteter?

Gjennomgående for intervjuundersøkelsene mine var at både elever og lærere hevdet at variasjon var et viktig aspekt for aktivitetene i timen. En lærer begrunner det med følgende utsagn: *”Samme aktivitet kan jo virke positivt og negativt på to forskjellige personer, og det er jo derfor jeg prøver å ha så stor variasjon som mulig.”* Blant elevene kan man identifisere et syn på variasjon som noe umiddelbart viktig for å gi flest mulig elever en aktivitet de opplever mestring i. Mens andre elever forteller om en mer langsiktig virkning av å variere aktivitetene, gjennom å oppdage noe nytt som man mestrer eller synes er morsomt, og dermed ønsker å fortsette med: *”Men hvis man, ja si for eksempel at man har tennis i gymmen, så kjenner man: «Dette her var gøy» også begynner man med det på fritiden også, da har man plutselig fått den personen til å være aktiv.”* Selv om elevene gjerne ønsker en større variasjon i aktivitetsutvalget, er de samtidig bevisste på de faktiske rammene man har ved skolen, både med tanke på utstyr, tilgjengelige lokaler og tidsmessige begrensninger. En elev etterlyser imidlertid at lærerne i større grad kan benytte de ressursene de allerede har tilgang på: *”Det er mye utstyr i gymsalen som aldri blir brukt. Vi kunne brukt mer, det hadde jeg likt. Vi snakker jo om at det skal være praktisk, så da hadde jeg jo ikke stilt noen helt urealistiske krav riktignok. Bare vært litt mer kreativ da.”*

Også lærerne ønsker en stor av variasjon i innholdet i timene, men peker på rammefaktorene som sterkt begrensende for hva som faktisk kan gjennomføres. En lærer holder som nevnt frem at variasjon var det viktigste aspektet når det skulle velges aktiviteter i faget, tett etterfulgt av rammefaktorer. På spørsmål om på hvilket grunnlag aktiviteter i faget velges, svarer lærer bestemt: *”Variasjon. Også hva vi kan gjøre her på skolen. Det må telle, selvfølgelig teller det. Det er klart at det blir veldig mye de fysiske forholdene som bestemmer”.* En av grunnene for å skape stor variasjon er i følge læreren at det skaper motivasjon gjennom å gi flest mulig elever mulighet for å oppleve mestring. Her melder det seg imidlertid et lite dilemma for lærerne: De ønsker å ha samme aktivitet over lengre tid for å legge til rette for utvikling, men samtidig vil de ha stor variasjon slik at elevene ikke blir lei av aktiviteten. Likevel virker det som at variasjon for å ivareta interessen hos elever er mest tellende:

”Og ha mest mulig ulike aktiviteter, jeg prøver å unngå å ha ballspill mange uker på rad for eksempel, hvis du skal ha fire økter med basketball, så bryter jeg gjerne den opp med styrketrening eller dans eller, turn eller, som ikke har med ball å gjøre. For å måtte slippe at noen skal få helt nok. Ofte de som enten ikke liker det, eller de som ikke er så veldig, så veldig gode og sliter med å motivere seg igjen og da.”

I forhold til elevenes ulike interesser, forsøker lærerne å gå dette i møte på samme måte som påpekt tidligere i forbindelse med mål for timen: *”Som sagt det er vanskelig, du prøver jo alltid å treffe gjennomsnittet”*. Kroppsøvingsfagets oppfattede målsetting om å oppnå en optimal individuell tilpasning for enkeltelever, beskrives altså av lærerne å være vanskelig å gjennomføre i praktisk undervisning. Det er viktig å huske at dette i sin ytterste form heller ikke er et mål i seg selv, slik det påpekes i Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011, s. 9): *”Fordi skolen først og fremst er en fellesskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring forstås som en ren individualisering av opplæringen. Tilpasset opplæring handler om å skape god balanse mellom evnene og forutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet.”* Om man tar høyde for dette, bør man altså legge opp til aktiviteter ut i fra enkeltelevers premisser, men samtidig ikke på et individnivå da dette kan gå på bekostning av fellesskapet. Løsningen på denne skolen er at aktivitetsutvalget tar sikte på å treffe gjennomsnittet i elevgruppen, både med tanke på ferdighet i faget, men også med tanke på elevenes interesser. Om aktivitetsutvalget da forsøker å treffe flertallet, hva skjer med elever som da ligger utenfor dette flertallet?

For å belyse dette, ønsker jeg å vise til et forskningsprosjekt gjort av Ingebrigtsen & Melhus (2006, s. 40). I følge deres undersøkelse av et utvalg ungdomsskoleelevers opplevelse av kroppsøvingsfaget, viser det seg at flertallet trives i faget. De deler videre inn elever i kroppsøvingundervisningen i tre grupper, konkurranseorienterte elever, aktivitetsorienterte elever og lite aktive elever. Konkurranseorienterte elever er de som setter pris på konkurranse og anser dette som en utelukkende motiverende faktor. Neste gruppe, den aktivitetsorienterte gruppa får sin motivasjon i faget gjennom å være fysisk aktiv, og det spiller mindre rolle hvorvidt det er konkurransepreget eller ikke. Den siste gruppen som omtales som lite aktive elever, er den gruppen som gjerne ikke deltar i organisert idrett på fritiden og har lav motivasjon for aktivitet i faget. (Ingebrigtsen & Melhus (2006) hevder man kan argumentere for at den sistnevnte gruppen, lite aktive

elever, er den gruppen som liten grad nås med tanke på å oppleve aktivitetsglede, og dermed mestring i faget (Ingebrigtsen & Melhus, 2006).

Jeg tolker det slik at en tilsvarende inndeling også kan spores blant elevene ved denne skolen. Da forstått som at de idrettsaktive elevene er lik den konkurranseorienterte, de middels dyktige elevene i gruppen for aktivitetsorienterte og de mindre dyktige elevene som ikke deltok i idrett på fritiden i den mindre aktive gruppen. Gjennom at man har fokus på å nå gjennomsnittet både med tanke på valg av aktiviteter, vil den sistnevnte gruppen påstås å bli nedprioritert. Dette fordi både de konkurranse- og de aktivitetsorienterte elevenes deltakelse og motivasjon preges mindre av aktivitetsutvalget, enn de svake elevene. Med dette som grunnlag, bør man da utelukket forsøke å legge opp til et aktivitetsutvalg som passer bedre for den lite aktive gruppen? Dette viser seg imidlertid likevel ikke å være optimalt, ved at læringsutbyttet og interessen for den konkurranseorienterte gruppen i dette tilfellet også kan falle. En av de dyktige elevene beskriver dette problemområdet på følgende måte: *”Noen mener det er for lite utfordrende, andre er uinteresserte. Og når man prøver å legge opp sånn at de som er uinteresserte skal ha det gøy, så mister du den andre delen.”* Ingebrigtsen & Melhus (2006) foreslår at målsettingen for faget heller bør ligge i aktivitetsglede for alle, hvor enkeltelevelenes opplevelse er i sentrum. Jeg er i noen grad enig i dette, men som det gikk frem av sitatet over, vil dette igjen kunne å sies å gå på bekostning av interessen og utviklingen hos de mer kompetente elevene i faget. Noe som også er en del av tilpasset opplæring slik den utdypes i læringsplakaten: *”Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder.”* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det er gruppen som beskrives som mindre aktive, som også holder frem at de har hatt dårlige opplevelser i faget, og beskriver aktiviteten som medvirkende for dette. Her er situasjoner hvor prestasjoner og konkurranse vektlegges, størst representert. En elev beskriver en episode fra ungdomsskolen hvor de skulle ha løpetest: *”Det var veldig prestasjonsangst egentlig. Og det var på en måte, du følte at du måtte prestere, du visste på en måte at du ikke var god liksom”* Videre forklarer eleven om den samme følelsen også på videregående: *”Jeg synes jo gym er gøy, men jeg vet at jeg må prestere, og det måtte jeg før også. Så det er på en måte, jeg gruer meg fortsatt litt noen ganger på en måte, og alle gruer seg jo til prøver og 3000-meter og sånn.”* Med grunnlag i dette, kan

man påstå at aktiviteter som inneholder prestasjonspress, kan motvirke motivasjonen hos enkelte elever som befinner seg i gruppen tidligere omtalt som ”de mindre aktive.”

Om vi igjen trekker dette opp mot Engelsens (2006, sitert av Lyngsnes & Rismark, 2007) premisser for valg av innhold, vil jeg påstå at litt av forklaringen kan ligge at fagets legitimering heller mot et innhold som vektlegger ”samfunnets interesser”. I dagens samfunn kan det spores et stort fokus på helse og kropp (Ommundsen, 2008). Dette blir derfor også gjenspeilet i faget kroppsøving. En slik dreining av fagets fokus er påpekt tidligere og jeg tolker det slik at dette kan være med på å bestemme aktivitetsvalget, gjennom at lærernes grunnlag for valg av aktivitet bunner ut i et fokus på det fysiske. I dette legger jeg: fravær av venting, høy aktivitet av flest mulig og fokus på fysiske ferdigheter. Mens dimensjonen om allmenndannelse og elevenes behov ikke blir ivaretatt på samme linje. Konsekvensen blir at de som ikke har en idrettslig bakgrunn eller er fysisk aktive på fritiden stiller med dårligere forutsetninger i møte med fagets innhold. Særlig om det velges aktiviteter med et overhengende fokus på idrett hvor konkurranse og ferdighet står sentralt, kan man komme i skade for at gruppen med mindre idrettserfaring og lavere fysiske forutsetninger ikke opplever trivsel og mestring (Ommundsen, 2006).

Sävfenbom (2010) argumenterer i en forlenging av dette, for at kroppsøvingsfaget i større grad bør åpne for alternative bevegelsesidealer kombinert med et autonomistøttende læringsklima. Et slikt klima karakteriseres blant annet ved at fokuset rettes mer mot innsats og mestring, og at det er en større aksept for prøving og feiling. Han hevder at dette kan skape positive opplevelser i faget, særlig hos de som ikke er så begeistret for det i utgangspunktet (Sävfenbom, 2010). Jeg mener at dette er et viktig punkt å huske i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Ved at man gjennom valg av aktiviteter med mindre prestasjonsfokus, kan gi flere elever en positiv opplevelse av å være i fysisk aktivitet. På tross av at noen elever fortsatt tidvis gruer seg til faget slik det er på videregående, holder andre frem at det likevel har gått et skritt i riktig retning i forhold til hvordan det ble praktisert på ungdomsskolen. Her beskriver eleven hvordan han gikk fra å mistrives i faget på ungdomsskolen, til en motsatt oppfatning på videregående:

”Det var vel egentlig nå på videregående så var det det at i gymmen så var det helt

greit å være så god som det man er. Og det var på en måte, du skal gjøre det du kan, og da er det helt fint. Om du ikke er den raskeste i mål, så går det helt fint. Så jeg opplevde en mye mer hyggelig opplevelse.”

I tillegg til eliminering av prestasjonspresset, pekes det her også på klassemiljøet som en tungt veiende faktor for at eleven nå trives i faget.

Læringsmiljø

Læringsmiljø kan påstås å være en mer altomfattende forståelse av klassemiljø. Jeg omtale her læringsmiljø som en forlenging av klassemiljøet slik elevene omtaler det. At læringsmiljøet i timene spiller en avgjørende rolle for elevens opplevelse av faget, gikk også frem i mine intervjuer. Den ene læreren påpeker at dette er en viktig faktor for trygghet og deltakelse i faget, men gir følgende svar på hvordan lærer går frem for å skape trygghet i klassen: *”De kjenner hverandre så godt, at det er nok mer det, enn hva jeg gjør...”* Med dette tolker jeg det at læreren mener at elevene selv bidrar i større grad til trygghet i timene, enn hva læreren selv er kapabel til å gjøre gjennom eventuelle tilpasningstiltak. Den andre læreren hadde en litt mer bevisst intensjon om å skape et trygt læringsklima, og gjorde dette med tanke på planlegging og hvordan det ble gitt tilbakemeldinger til elever. Dette ble registrert av elever som tolket dette som et positivt bidrag for å kunne oppleve mestring i faget:

”Læreren er veldig flink til å si: «Det viktigste er ikke nødvendigvis at man scorer, men at man prøver», ikke sant, og da tror jeg folk tenker: «Ja, da prøver jeg. Og om jeg ikke scorer så er det greit liksom, men jeg prøver.» Det får folk til å føle seg trygge på en måte, at du ikke føler sånn: «Jeg kommer til å drite meg ut», da er det ikke noe gøy.”

Sett i et sosiokulturelt perspektiv vil det være viktig å holde fokus på å opprettholde et godt læringsmiljø, blant annet som et middel for å motivere elevene, da man i det sosiokulturelle perspektivet motiveres gjennom å ha et trygt læringsmiljø hvor man blir stilt overfor situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse (Dysthe, 2001). Sørvig (2012) fant i sin masteravhandling ulike former som i større og mindre grad skapte et godt læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. Her fant hun eksempler på at aktiviteter som likestilte elevene ferdighetsmessig, gjennom at de var nye eller stilte mindre krav til teknikk og ferdigheter, og i større grad førte til en bedre inkludering av elevene i faget. *”Det som*

pekte seg mest ut blant mine informanter var at det inkluderende fellesskapet kom når det var idretter/aktiviteter som ikke krevde så mye teknikk og ferdigheter” (Sørvig, 2012, s. 53). Denne tendensen kan også kjennes igjen i min undersøkelse. Dette underbygger at valg av aktiviteter som kan skape et godt læringsklima (for eksempel nye aktiviteter), kan være bedre egnet med tanke på å gi flere elever mestring og gode opplevelser i faget.

Lokal tilpasning og nye aktiviteter

Sørvig (2012) påpeker altså i sin masteravhandling at aktivitetsutvalget får store konsekvenser for inkluderingen i kroppsøvfingsfaget. I min undersøkelse går det på lik linje frem at aktiviteten er avgjørende for elevers opplevelse og deltakelse i faget, og som sagt at variasjon står frem som en ønsket vei å gå for å nå dette. Videre i oppgaven til Sørvig (2012) vises det at man med fordel også kan trekke inn nye aktiviteter, som fungerer godt bare fordi de er nye, og fordi de ikke bærer med seg de samme idrettslige prestasjonsrammene. Dette viser seg å også være tilfellet ved skolen i min undersøkelse, i en ny aktivitet som skolen praktiserer. Denne aktiviteten bygger på et spill hentet fra medias populærkultur, og er av stor interesse for mange av elevene ved denne skolen. (På grunn av aktivitetens særegenhet, vil den på grunn av konfidensialitetskravet (jf. kap 4.8) her ikke nevnes ved navn). En elev beskriver populariteten for denne aktiviteten på følgende vis:

”Jeg tror ikke det er noe spesielt med aktiviteten sånn i forhold til andre, men jeg tror på en måte den appellerer mer til folk på skolen her. Og en annen ting er det at de som spiller fotball, har spilt hele livet og er veldig gode. Sånn at det er et veldig stort skritt å begynne med fotball hvis man ikke har gjort det tidligere.”

Dette spillet skaper interesse hos elevene litt fordi de identifiserer seg med vedkommende mediekarakter. Det skaper derfor også motivasjon, men det er mest på grunn av følgende faktorer: man blir mer likestilt, alle kan delta, det er noe nytt og spennende. I tillegg sees det på som en aktivitet det er enklere å tre inn i når man er blitt litt eldre, enn for eksempel fotball, hvor nivåforskjellen blir veldig stor om man ikke har gjort det siden man var liten. Det er i tidligere studier også gjort til kjenne at en større variasjon i aktivitetsutvalg kan gi flere elever gode mestringsopplevelser i kroppsøvfingsfaget (Rustad, 2010). Rustad identifiserte i den samme oppgaven, hvor han

intervjuet elever ved en videregående skole, at elever også opplevde det som mer motiverende når de hadde nye aktiviteter (Rustad, 2010). Dette kan gjenkjennes i min oppgave hvor en elev uttrykker følgende: *”Men jeg tror ikke det er sånn: ”Yes, nå gjør vi noe kult!”, men mer at nå gjør vi noe annerledes.”* Jeg tolker det slik at denne eleven opplever glede også gjennom å gjøre noe nytt, og at det nødvendigvis ikke trenger å være en aktivitet eleven har gjort før og mestrer godt. Det fremstår for meg som at denne aktiviteten er særlig populær blant elever som ikke driver mye med fysisk aktivitet på fritiden, og som kan beskrives som den tidligere nevnte gruppen som opplever minst trivsel i faget. Mens andre, mer aktive elever skildrer denne nye aktiviteten som uortodoks, og ikke ”gyldig” fordi den ikke kan betegnes for å være en ordentlig idrett.

For å oppsummere oppfatter jeg gjennom dette at aktivitetsutvalget ved denne skolen velges på grunnlag av praktiske hensyn, lærers kompetanse og i noen grad elevers interesser. Aktivitetene som velges er ofte valgt med et mål om fysisk utbytte hos elevene, snarere enn elevens interesser og forutsetninger. Dette fører til at fagets innhold passer greit for elever som er aktive og har gode fysiske forutsetninger, og mindre bra for de som ikke har det. De fleste elevene ønsker seg større variasjon og da gjerne med nye aktiviteter, da det viser seg at aktiviteter hvor elevene stiller med et mer likt utgangspunkt, og det ikke er et like stort fokus på fysiske ferdigheter, kan være med å gi en mer positiv opplevelse for elever som ikke trives så godt i faget og kan sees på som et fungerende tiltak for å tilpasse undervisningen for den mindre aktive gruppen elever.

6.5 Arbeidsmåter og organisering

For å nå kompetansemålene i kroppsøving, avhenger det av at læreren klarer å legge opp til en undervisning som passer elevgruppen sin, som vist blant annet gjennom å variere aktiviteter. Et annet aspekt som også er sentralt for tilpasning, er bruken av arbeidsmåter og organisering av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette blant annet grunnet at elever lærer på ulike måter, dette kommer også frem blant en av elevene som ved spørsmål om fagets hensikt svarer følgende: *”...men jeg kan også se, se det som en tilrettelegging for de som er, de som lærer mer aktivt da”*. Her peker eleven på et viktig aspekt ved tilpasset opplæring: elever har ulike måter å lære på.

”Ingen undervisningsmetode er i seg selv god eller dårlig. Hvordan en metode vil fungere i en bestemt undervisningssekvens, er avhengig av elevene og deres forutsetninger for å jobbe på den aktuelle måten.” (Haug & Bachmann, 2007, sitert av Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 98). Arbeidsmetodens virkning må, som det presiseres av Haug & Bachmann (2007), tilpasses elevgruppens forutsetninger. Dette er viktig for meg å presisere fordi man med dette utgangspunktet ser at det nødvendigvis ikke vil være en arbeidsmåte som er bedre eller dårligere enn en annen, men at de må sees an i forhold til målet og elevgruppens forutsetninger.

Med tanke på at *”elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål”*

(Utdanningsdirektoratet, 2006), må altså måtene for å nå målene på også nødvendigvis varieres. Dette området har jeg valgt å beskrive som undervisningens arbeidsmåter og organisering. Selv om læringsplakaten (Ibid.) sier at tilpasset opplæring skjer gjennom variasjon av blant annet arbeidsmåter, presiserer Dale og Wærness at arbeidsmåter og – metoder ikke kun må brukes for å variere undervisningen, men at de hele tiden må være forankret i kompetansemålene slik at de kan bidra til et økt læringsutbytte (Dale & Wærness, 2003). I kroppsøvingsundervisningen vil ikke arbeidsmåtene kun prege hva elevene lærer, men også deres aktivitet, inkludering og opplevelse av faget. Derfor er det viktig med tanke på å tilpasse undervisningen, å velge arbeidsmåter med utgangspunkt i et helhetlig bilde av eleven.

Arbeidsmåter

Litteraturen snakker som tidligere nevnt om ulike definisjoner av ordet arbeidsmåter, men på tross av de ulike definisjonene er hensikten bak stort sett den samme: *”Metode som overordnet begrep, omfatter en plan for et helt undervisningsforløp med ulike former for organisering, ledelse og læringsaktiviteter. Det er dernest elevenes lærerforutsetninger som skal styre valg av arbeidsmåter og hvordan vi anvender dem”* (Stålsett, Storhaug, & Sandal, 2009, s. 14). Her presiseres det at arbeidsmåter og organisering er essensielle områder for å tilpasse opplæringen, og at de skal ta utgangspunkt i eleven. Dale og Wærness fant i sin undersøkelse ulike måter å tilpasse arbeidsmåter på. De presenterer eksempel på arbeidsmåter som: ungdomsbedrifter, problembasert læring, samarbeidslæring, bruk av IKT og drama (Dale & Wærness, 2003). Dette viser at arbeidsmåter kan innebære veldig ulike fremganger, og at det

henger tett sammen med organiseringen av et fag. I kroppsøving vil jeg forstå arbeidsmåter som ulike praktiske tilnærminger for innlæring av nye ting i faget, dette kan for eksempel være muntlig instruksjon, praktisk demonstrasjon, veiledning og vurdering (Annerstedt , 2007, s. 115). I min oppgave ble forhold som omfattet instruksjon og demonstrasjon snakket om mest, og vil derfor også få størst plass her.

Innenfor kroppsøvingsfaget vil faktorene som omhandler hvordan undervisningen legges opp rent praktisk ha store konsekvenser. Å tenke gjennom og planlegge hvordan undervisningen skal foregå er viktig blant annet for: å få flyt i timen, aktivitet hos elevene og av sikkerhetsmessige årsaker (Annerstedt , 2007). Peitersen (2008,, s. 111-131) deler inn metodiske former for organisering av aktivitet i tre aspekter; *sosiale former, handlingsformer og innlæringsformer*. I min oppgave kom det frem ulike vektlegginger innenfor disse metodiske formene, jeg velger her å først se på innlæringsformer, denne metoden vil beskrive forholdet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming i undervisningen og hvordan dette ble oppfattet av elevene. Deretter har jeg valgt å slå sammen sosiale former, som omhandler hvordan inndeling av grupper og lag ble praktisert, og handlingsformer hvor jeg har sett på hvordan lærer går frem for å lære elever nye ting i faget, og hvordan elevene selv mener de lærer best. (Annerstedt , 2007, s. 115).

I min undersøkelse ble arbeidsmåter brakt opp veldig åpent overfor lærerne, hvor begge lærerne startet å prate om induktiv og deduktiv metode i undervisningen. Elevene ble imidlertid spurt hvordan de jobbet for å lære nye ting i faget, og deres svar dreide seg i hovedsak om lærerens måte å lære de nye ting på, gruppeinndeling og klassemiljø.

Innlæringsformer: induktiv eller deduktiv arbeidsform

Om vi først tar for oss begrepene induktiv og deduktiv er det viktig for meg å presisere at jeg som nevnt forstår disse begrepene som et kontinuum med induktiv og deduktiv metode i hver sin ende, hvor det er en gradvis overgang fra det ene til det andre, og ikke to begreper som utelukker hverandre. Selv om disse begrepene kan sies å omhandle prinsipper for opplæringen, snarere enn selve undervisningshandlingen, finner jeg det likevel fruktbart å benytte begrepene for å beskrive graden av lærerstyring. Dette fordi det er slik begrepene forstås av lærerne i min undersøkelse. I det følgende vil jeg kun benytte ordene induktiv og deduktiv, for å beskrive lærernes tilnærming for arbeidsmåte

i faget, som viser til en overvekt av henholdsvis problemløsning på den ene siden og lærerstyring på den andre.

Den ene læreren beskriver sin forståelse av arbeidsmåter på følgende måte: *”Det kan være lærerstyrt tenker jeg på. Elevstyrt. Også kan det være sånn problemløsningsmetode.”* Dette forstår jeg som en skildring av henholdsvis deduktiv og induktiv tilnærming i undervisningen. Læreren forteller at hvilken metode som benyttes er styrt med tanke på hvilken aktivitet de skal ha. Mer kreative aktiviteter passer bedre til en problemløsende metode, som for eksempel dans og turn, mens i idrettsaktiviteter som omhandler teknisk innlæring brukes en deduktiv arbeidsmåte. Måten å undervise på beskrives som *”å vise og forklare”*, og læreren holder frem at det i stor grad benyttes denne læringsformen hvor overvekten kan beskrives å være deduktiv. Dette begrunnes med praktiske hensyn som tid og plass, da en deduktiv innlæringsform fremstår som det mest effektive for å lære bort en teknikk eller ferdighet: *”Si at vi skal ha basket da, og vi skulle hatt problemløsningsmetode, jeg vet ikke helt, det hadde nok blitt kaos.”* Også Lyngsnes og Rismark (2007) holder frem en slik tilnærming som fungerende for innlæring av praktiske ferdigheter hvor det angivelig foreligger en riktig måte å utføre aktiviteten på: *”Dette [deduktiv læringsmetode] er effektivt når elevene skal lære regler, lover eller prinsipper så hurtig som mulig. Imidlertid kan det være en utfordring å ivareta elevenes motivasjon i form av nysgjerrighet, initiativ eller kreativitet gjennom slike opplegg.”* (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 116).

Hvis vi kaller lærernes oppfatning av ”lærerstyrt” og ”problemløsende” undervisning henholdsvis en deduktiv og induktiv tilnærming, ser man at de oppleves som to motstående begreper som enten er tilstede eller ikke, istedenfor en gradvis vektlegging av enten det ene eller det andre. Jeg tolker det slik at lærerne, på grunn av et ønske om å aktivisere elevene, oftest benytter en deduktiv tilnærming i sin undervisning. Hiim & Hippe (1994) påpeker at en slik lærerstyrt tilnærming er vanlig, og mener at grunnen til dette er at den tidligere var veldig mye brukt i skolen, og fremstår som den mest kjente arbeidsmåter for lærerne selv. Videre hevder de at en veldig lærerstyrt tilnærming: *”[...] imidlertid er lite velegnet i forhold til å tilpasse undervisningen elevenes ulike forutsetninger, idet læreren blir nødt til å legge seg «midt på treet»”* (Hiim & Hippe, 1994, s. 283). Som påpekt tidligere kan dette fenomenet gjenkjennes også i min undersøkelse, og en elev eksemplifiserer dette gjennom en situasjon hvor

undervisningen tar utgangspunkt i gjennomsnittet: *”Noen ganger kjennes det på en måte, det hadde vært bedre om vi kunne fått litt mer introduksjon til sånne sporter, for det er ofte jeg har vært i en gymsal og rett og slett lurt på om jeg har gått glipp av et eller annet som lærer har sagt. Er det slik at alle her kan det, og ikke jeg?”*. Dette viser at man i veldig lærerstyrt undervisning som tilpasses gjennomsnittet kan komme i skade for å ekskludere små grupper, eller enkeltelever i klassen. Man kan da stille spørsmål til om en overvekt av lærerstyrt undervisning kan gå på bekostning av tilpasningen for noen elever, og om man kan være tjent med å variere arbeidsmåtene for å enda større grad nå flere elever. Jeg tror imidlertid ikke at dette er ”løsningen”, men at det i større grad bør gjøres bevisste valg også i forhold til arbeidsmåter, da dette også har innvirkning på inkluderingen i faget, sagt med andre ord: *”Hovedsaken er at arbeidsmåter og metoder blir analysert og vurdert i forhold til den didaktiske helheten. Hvilke arbeidsmåter passer best til det aktuelle temaet, til målet, til elevenes forutsetninger og til rammebetingelser?”* (Hiim & Hippe, 1994, s. 282).

Hva som passer elevene best er imidlertid vanskelig å fastslå, men jeg tror at en variasjon gjennom bevisste valg kan føre til bedre tilpasning for flere elever, og vil i tillegg bedre nå den delen av fagets formål som påpeker at faget også skal; *”stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding.”* (Utdanningsdirektoratet, 2006). At lærere, som påpekt tidligere, har et tradisjonelt fysisk utviklende syn på fagets mål, gjør også at en arbeidsmåte som fremmer fysisk ferdighet vil være et åpenbart og naturlig valg. Det andre aspektet som også virker avgjørende er rammebetingelser. Da med vekt på tid og plass, i forhold til å kunne lære bort mye på den tiden de har med elevene. Elevene blir også spurt om hvordan de går frem for å lære nye ting i faget, og mange trekker frem eksemplet hvor lærer eller elev viser en korrekt utøvelse av en bevegelse, for så at elevene skal forsøke å kopiere denne. De fleste anser dette som en grei arbeidsmåte, og sier at de har et mindre utbytte når man jobber mer selvstendig. Utbytte som omtales vil da sies å ligge i det fysiske. Mange anser instruksjon som en grei arbeidsmåte, og elevene uttrykker som nevnt tidligere at dette ikke er noe de i stor grad tenker over. Det kan virke som at arbeidsmåter ikke er noe lærerne heller tenker veldig mye på i planleggingen av sin undervisning, men at det er noe som er mer implisitt i aktiviteten de gjennomfører.

Sosiale former og handlingsformer: gruppeinndeling og praktisk organisering

Arbeidsmåter i undervisningen henger tett sammen med organisering av undervisningen og kan i noen sammenhenger påstås å være en underliggende del av organiseringen, jeg ønsker her å belyse hvordan undervisningen foregår i sin praktiske forstand med tanke på tilpasninger. I intervju med elevene går samtalene om arbeidsmåter naturlig over i organiseringen av undervisningen hvor fokus rettes mot gruppeinndelinger, samarbeid og individuelle oppgaver, aktivitetsnivå i timen, synlighet og forhold som berører det sosiale samspillet i klassen. Arbeidsmåter og organisering kan skilles fra hverandre ved at disse to faktorene kan variere på tvers av hverandre, selv om arbeidsmåten er satt, kan organiseringen variere og omvendt. Arbeidsmåter handler om lærerens strategier for innlæring, mens organisering er de konkrete tiltakene som gjøres. Faget kroppsøving skiller seg mye fra teoretiske fag når det gjelder organisering. Her omhandler ikke spørsmålet kun om elevene skal jobbe individuelt eller i gruppe, men har en del flere dimensjoner ved seg. En elev beskriver det slik: *”Fordi du er sammen med noen på en annen måte, og i en annen atmosfære liksom, fordi da er det ikke sånn at du sitter på en stol og ser frem, det er mer sånn kommunikasjon og samspill med andre da.”*

Det sosiale samspillet som her beskrives kan sies å ha både sine positive og negative sider, dette avgjøres blant annet av hvordan læreren velger å organisere undervisningen. I et fag som kroppsøving blir læringsresultatet mye mer synlig enn i et teoretisk fag hvor man kan velge å dele sitt prøveresultat for andre. Dette kan gi noen elever dårlige opplevelser gjennom å føle at de presterer under gjennomsnittet, noe som vises godt for resten av klassen (Patriksson, 1992). En elev beskriver at noe av grunnen til sin negative opplevelse av faget kommer fra høydehopping på ungdomsskolen: *”Jeg tror det har med det at folk ser på deg ikke sant. For det var jo ofte man skulle stille seg i køer ikke sant. Også skulle man hoppe over.”* Det går her klart frem at organiseringen av selve undervisningen, hvor hele klassen ser på en elevs prestasjon, var avgjørende for elevens opplevelse av faget.

Nivådelt undervisning

Annerstedt (2007) mener at det er viktig å tenke gjennom gruppeinndelinger i kroppsøvingsundervisningen, og mener at elevene selv ikke bør få anledning til å velge lag selv, men at læreren bevisst deler inn gruppene. Ved denne skolen ble elevene delt inni lag gjennom en tilfeldig nummerutvelging, og hvis de skulle jobbe sammen i par

gikk de ofte sammen med elever av cirka samme størrelse. Dette ble av elevene opplevd som greit og rettferdig. Ved spørsmål om hvem de jobbet best sammen med, kom det mange ulike syn frem. Dette satte i gang refleksjonen om det var best å jobbe med noen på samme nivå, eller med noen som var bedre. I senere tid er spørsmålet om nivådelt undervisning vært mye diskutert. I følge John Hatties (2013) metaanalyse⁷ av avgjørende faktorer for elevers læring, viste seg imidlertid at nivådelte grupper ikke har så store fordeler som først antatt, og at det heller virket negativt på likeverdet i klassene. Denne undersøkelsen omhandlet i stor grad teoretiske fag, og vil muligens ikke gjelde i samme grad i kroppsøving, men man kan se tendenser av en slik virkning også i denne undersøkelsen. Hos lærerne ved denne skolen var synet delt om hvorvidt elevene var tjent med å bli delt inn i grupper basert på deres ferdigheter i faget. En av lærerne anser nivådeling etter ferdighetsnivå som et tiltak som kan gi elevene et bedre utbytte av undervisningen:

”Hadde jeg kjørt de ti dårligste i, hatt de i fire timer, så er det klart de hadde blitt bedre. Helt sikkert. Men da måtte jeg hatt en sal på de ti. For hvis jeg skulle disse ti da, som jeg gjerne ville gitt mer individuell tilpasning, hvor skal de andre kjøre hen? Det er ikke plass til de igjen.”

Her uttrykker læreren at nivådelt undervisning er ønskelig, men ikke lar seg gjøre på grunn av praktiske hensyn. Den andre læreren mener at man ikke har like stor vinning av å nivådele undervisningen, og begrunner det med at personlig kjemi mellom elevene var viktigere enn elevenes ferdighetsnivå. Denne læreren gikk derfor av og til bevisst inn å delte elevene inn i grupper basert på hvem som jobbet godt sammen. Noen av elevene, særlig de med gode ferdigheter i faget, mente at nivådeling i undervisningen kunne vært en god vei å gå for at de skal få et større utbytte i faget:

”Jeg føler faget i seg selv burde være organisert på en annen måte, litt sånn i matten, så tar man enten t-matte eller p-matte i førsteklasse, ut i fra hvor god du er. Ut i fra forutsetningene. Og jeg mener at gymmen også burde være organisert litt sånn, at de som har bedre fysiske forutsetninger i en klasse, og de som kanskje ikke trener så mye, eller ikke har drevet med noe idrett før, burde være i egen klasse.”

⁷ ”Statistisk studium hvor man tar for seg en mengde ulike undersøkelser av ett og samme fenomen.” (Bø & Helle, 2008, s. 193).

Her kan man tydelig identifisere at eleven ønsker seg nivådeling med hovedtanken å få et større fysisk utbytte i faget. Det som imidlertid er interessant er at i løpet av intervjuene skifter flere av disse elevene som først ønsker seg en nivådeling i faget, over til en holdning hvor de ser at en slik ordning kan være uheldig for elever som er svakere i faget. Den samme eleven som over uttalte at nivådeling var positivt sier senere i samme intervju følgende:

”Det du kunne ha gjort er at du kunne delt inn, problemet med gym, er jo alle andre kan se det du gjør. På en matteprøve så kan du ikke se det den andre gjør med mindre han eller hun sier det til deg. Så altså at det er mye mer prestasjonspress da. Så det blir kanskje feil å dele det inn etter nivå også.”

Flere av elevene reflekterer over at fagets egenart gjør at en nivådelt organisering kan være uheldig for mange elever i faget blant annet på grunn av synligheten og prestasjonspresset. Om man ser nivådeling opp mot Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone, kan man argumentere for heterogene grupper, med tanke på at elevene lærer gjennom å jobbe mer kyndige personer rundt seg (Bråten, 1996). Men, i ytterste grad vil dette også kunne sies å virke mot sin hensikt ved at gapet mellom to personer blir for stort til at de kan dra nytte av hverandre. Elevene peker imidlertid på det sosiale miljøet i klassen som like avgjørende for sitt utbytte, som en tilpasning gjennom nivådelte grupper. Dette skildres blant annet av den tidligere nevnte eleven som peker på det sosiale klimaet som en av grunnene til at han har gått fra å mislike faget på ungdomsskolen, til å like faget godt på videregående. Jeg spurte hva som var grunnen til denne forandringen var, og eleven svarte: *”Vel, det er vel for det meste klassemiljøet, at det er hyggelige mennesker. Og, ikke minst hyggelige lærere.”* Også en av lærerne vektlegger det sosiale klimaet i klassen som mer avgjørende for utbyttet i timene enn forskjeller i ferdighetsnivået:

”Jeg tror faktisk at personlig kjemi i gruppen har mer å si enn nødvendigvis ferdigheter, fordi de som er sterke faglig, kan dra med seg en svak hvis de funker sammen, men plutselig så har du noen som har så dårlig kjemi at de vil ikke snakke med hverandre en gang. Da kan det være to sterke som drar i hver sin retning.”

Elevene forteller at de har opplevd noe nivå delt undervisning på ungdomsskolen, men mindre av det på videregående. I de tilfellene har det vært med tanke på kjønn (om dette kan kalles nivådeling spør en elev) eller for eksempel i turn, hvor det er naturlig at ulike elever får ulike oppgaver å jobbe med, fordi ferdighetsnivået er veldig spredd. Min undersøkelse underbygger for så vidt Hatties (2013) resultater og elevene selv mener at de negative effektene nivådeling medfører, ikke veier opp for et eventuelt større utbytte i timene.

En løsning lærerne legger til rette for, er at de dyktige elevene kan brukes som ressurser for å hjelpe andre i stedet for å få vanskelige oppgaver: *"Det jeg prøver å gjøre er å gi de sterkeste oppgaver i å hjelpe de svakere eller ikke nødvendigvis svakere, men de som ligger midt på treet. Og på en måte dra de med seg."* Dette anses i utgangspunktet som en grei ordning, men det viser seg at de dyktige elevene selv ikke mener dette alltid er utelukkende positivt gjennom å trekke frem andre faktorer som spiller en større rolle for deres opplevelse i samarbeid med andre elever. Det første er at noen elever ikke anser læring fra en annen elev som like gyldig som når det kommer fra en lærer, det andre problemområdet knytter seg til ubehageligheten rundt å tro at man er bedre enn andre. Flere elever nevner dette som en *"jantelov-preget"* følelse, en dyktig elev beskriver det å hjelpe andre i faget på følgende måte: *"Da føler jeg, da blir man på en måte en rolle som den bedre viteren, og ingen liker deg veldig godt."* Jonathan Tudge (1993) viser til flere studier som påpeker at samarbeidslæring mellom elever er mer kompleks enn først antatt. Han konkluderer med at man ikke må ta for gitt at elever som jobber sammen "automatisk" oppnår en høyere forståelse eller bedre læring, men at dette må sees i sammenheng med det sosiale samspillet: *"Rather than casually assuming the cognitive benefits of pairing a child with a more competent peer, we should pay more attention to the process of interaction themselves."* (Tudge, 1993, s. 169)

Dette gir et mer nyansert bilde av samarbeidslæring og fremhever at kompleksiteten ved den proksimale utviklingssonen kanskje er større enn ved første øyekast. Man ser her at sosiale faktorer mellom de som lærer kan være viktigere enn å kun jobbe med noen som er på et høyere nivå enn seg selv. Som nevnt i starten av dette kapitlet oppfordres man i læreplanen i faget at elevene skal jobbe mer aktivt og utforskende. Det viser seg i min undersøkelse at det ikke reflekteres veldig mye over arbeidsmåter fra lærers side, og at praktiske hensyn styrer valget av arbeidsmåte i timen og at det derfor ofte blir

valgt en lærerstyrt arbeidsmåte i undervisningen. Det er imidlertid viktig å huske at man ikke automatisk oppnår et større læringsutbytte gjennom å variere undervisningen, Stålset (et al., 2009, s. 15) uttrykker det slik: *”Arbeidsmåtene fører ikke uten videre til forventede læringsresultater. Det er måten vi som lærere bruker dem på, og spesielt måten vi følger opp elevene på, som avgjør hvilket læringsutbytte elevene får.”*

Som vist tidligere, vil i didaktisk relasjonstenking, arbeidsmåter stå i et relasjonelt forhold til de andre faktorene som for eksempel innhold og mål. Som også Håstein og Werner (2004) påpeker, bør arbeidsmåter velges i forhold til hvordan de egner seg for å nå læreplanens mål. Sett opp mot tilpasset opplæring bør selvfølgelig elevenes forutsetninger og ulike måter å jobbe på også tas høyde for. Jeg vil her argumentere for at man ikke nødvendigvis trenger å etterstrebe større bruk av en induktiv arbeidsform i undervisningen for å oppnå en større grad av tilpasning, men at man som lærer bør reflektere rundt valget med tanke på elevenes forutsetninger og målet for timen. Ronglan (2008) forklarer at organiseringen i fysisk aktivitet kan legges opp med tanke på å arbeide med fysiske, tekniske eller psykososiale ferdigheter, og at dette er med på styre hvilken organisering vi ønsker å benytte. I mine undersøkelser så jeg en overvekt av fokus på de fysiske og tekniske ferdighetene i fagets formål, det kan dermed virke som at dette også får konsekvenser for hvilke arbeidsmåter og organisering som velges i faget. Det er imidlertid greit å presisere at arbeidsmåten i seg selv ikke kan sies å føre til det ene eller det andre, men at den er medvirkende i summen av undervisningens helhet. Dette kan underbygges av andre forskere som uttrykker følgende:

”Det er knapt med forskningsbasert kunnskap om konkrete arbeidsmåter, pedagogiske virkemidler og elevens læringsutbytte. Det vi kjenner til av norske og internasjonale studier med relevans for dette feltet, peker alle i retning av at det er den største sammenhengen arbeidsmåten inngår i, som avgjør resultatet.” (Stålsett, Storhaug, & Sandal, 2009, s. 15).

Når det er sagt er det viktig for meg å også å holde frem at elevene opplever den deduktive arbeidsmåten i faget som en grei tilnærming og etterlyser heller forbedringspotensial ved denne, med tanke på mer tilbakemeldinger fra lærer under veis i økten.

7. Oppsummering og videre forskning

Jeg vil her først gi en kort oppsummering av det jeg anser som mest sentrale aspekter som kom frem i min oppgave. Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere mine refleksjoner underveis i arbeidsprosessen, med tanke på metodiske og teoretiske valg jeg har stått overfor. Jeg vil også kort foreslå videre forskning både på området, men også i forlengelse av mitt prosjekt.

7.1 Oppsummering av mine funn

I samtaler med lærerne uttrykte de ofte at begrenset tid og antall elever skapte utfordringer i arbeidet med å tilpasse undervisningen. De fortalte videre at de gjennom så få timer, heller ikke rakk å bli godt kjent med elevene. Lærernes syn på tilpasset opplæring i denne oppgaven kan sies å være en kombinasjon av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette innebar at tilpasset opplæring umiddelbart ble kommunisert som undervisning hvor man gjorde særegne tiltak, for å gi eleven et bedre utbytte av timen, snarere enn at det påvirket all planlegging og undervisning. Jeg tolker det slik at lærerne i undersøkelsen hadde en smal oppfatning av begrepet tilpasset opplæring. I dette lå det et syn på begrepet som konkrete organisatoriske tiltak i timen, dette fikk den følgen at de selv mente at de ikke gjennomførte tilpasset opplæring i stor grad. Min forståelse er at de gjennomfører tilpasninger kontinuerlig i sin planlegging og gjennomføring av undervisning, men reflekterer ikke over prosessen i stor grad.

Sett i et didaktisk relasjonsperspektiv, vil de ulike aspektene for å tilpasse opplæringen, avhenge av hverandre. Jeg tolker det slik at lærernes syn på fagets formål med fokus på det fysiske utbyttet, kan være innvirkende for hvordan de velger å tilpasse sin praktiske undervisning. Dette være seg gjennom valg av aktiviteter hvor høy aktivitet blir vektlagt, organisering av timen som fokuserte på effektivitet og arbeidsmåter som tok sikte på innlæring av fysiske ferdigheter. Jeg ønsker ikke med dette å påstå at dette er feil praksis, men vil heller fremheve at disse har innvirkning på hverandre. Dette kan være et poeng for lærere å ta med seg i refleksjon over tilpasningen av undervisningen.

Elevene på sin side hadde et overraskende reflektert bilde på hva tilpasset opplæring innebar, selv om det ikke er et begrep de forventes å ha kjennskap til. Her pekte svarene

mot at de i liten grad fikk individuelt tilpassede oppgaver i timene, men hadde forståelse for dette på grunn av at de var så mange elever per lærer. Flere elever holdt frem nivådeling som en god måte for å tilpasse undervisningen på, men endret i løpet av intervjuet mening og så at dette kunne gå på bekostning av det sosiale miljøet i klassen. Dette underbygger at en intervjusamtale er en dialogisk ”kunnskapsproduksjonsprosess” hvor man gjennom refleksjon kan komme til nye forståelser av ting (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 37).

Videre holdt elevene frem at innholdet i timene var viktig for deres opplevelse av faget. Her ønsket de gjerne større variasjon av aktiviteter, slik at flere kunne oppleve mestring i faget. Det viste seg i min undersøkelse av svake elever følte større mestring og glede i nye aktiviteter, noe som kan ha bakgrunn i at nivåforskjellene ble utjevnet og prestasjonspresset i aktiviteten minket. Flere svake elever holdt frem aktiviteter med høyt prestasjonspress som mest uheldig for opplevelsen av faget. Videre gikk det frem at elevene ikke anså nivådelt undervisning som en god tilpasning for å øke utbyttet, men heller som noe som kunne virke negativt for klassemiljøet. Elevene mente at klassemiljø var en viktig faktor for å føle seg trygge i faget.

Jeg har i denne oppgaven hatt en vid tilnærming til feltet tilpasset opplæring. Dette har ført til interessante opplevelser og syn på ulike tiltak. Selv om funnene ikke kan generaliseres og gi retningslinjer for hvordan tilpasset opplæring bør gjøres, føler jeg likevel å ha fått belyst områder ved fenomenet som av elever oppleves mer og mindre fungerende. Jeg håper også at oppgaven gi et innblikk i hvordan ulike aspekter ved undervisningen alltid påvirker hverandre, og kan bidra til større refleksjon rundt planleggingen av undervisningen.

Jeg vil avslutningsvis løfte opp spørsmålet som ble trukket frem i oppgavens innledning: ”[...]Det er derfor grunn til å spørre om lærerne har funnet den mest fruktbare praktiske utformingen av tilpasset opplæring” (Imsen, 2003, s. 47). Jeg mener at svaret på dette er, og vil være nei. Man kan aldri finne en universell og ”mest fruktbar” måte å gjennomføre tilpasset opplæring på, men gjennom god refleksjon rundt undervisningstiltak vil man kunne nærme seg i større grad.

7.2 Refleksjon over eget forskningsprosjekt og veien videre

Grunnen til at jeg valgte et sosiokulturelt perspektiv var fordi jeg gjennom faglærerstudiet på NIH har fått et innblikk i blant annet Vygotskys teoretisk verktøy om den proksimale utviklingssone, og oppfattet denne som lettfattelig og overførbar til praksis, særlig med tanke på tilpasset opplæring. Med utgangspunkt i tilpasset opplæring følte naturlig å benytte det sosiokulturelle perspektivet, et perspektiv som jeg har opplevd som mer og mer interessant desto dypere inn i det jeg har kommet. Jeg ser i ettertid at jeg kunne vært tjent med å tidligere i prosessen satt meg bedre inn i teorien, som viste seg å være meget omfattende og vid.

Med tanke på metodiske valg, var det utfordrende å avgjøre hvordan jeg best skulle få innsikt om problemstillingen min, som var følgende: ”*Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget?*” Etter mye refleksjon rundt ulike tilnærminger, landet jeg på å gjøre semi-strukturerte intervju og observasjon, noe som viste seg å fungere bra for å belyse de områdene jeg ønsket. Jeg så i etterkant at intervjuene ble meget omfattende på grunn av sin videre tilnærming, jeg følte av og til at jeg ikke rakk å løfte frem alle de interessante tingene som kom frem i intervjusamtalene.

En fordel med at intervjuene var såpass vide og omfattende var imidlertid at det gav meg som person og lærer stor innsikt i hvordan et variert utvalg av elever opplevde faget. De har, med sine reflekterte og gode fortellinger fra møtet med faget opp gjennom deres skolegang beriket meg og min kompetanse som kroppsøvningslærer. Og funnene mine gir meg økt motivasjon og interesse for å fortsette å forbedre faget.

I forhold til teoretisk rammeverk, gikk jeg litt for mye i dybden i det sosiokulturelle læringsperspektivet, med tanke på at det ikke er blitt gitt omfattende plass i oppgaven. Jeg anser den likevel som viktig, fordi den har stått bak mange av tankeprosessene for mine tolkninger. Det ble benyttet mer didaktisk og pedagogisk litteratur, gjerne i form av konkrete begrepssett og verktøy for å utdype mine funn. Dette kan virke begrensende for nyansering av materialet ved at de belyses gjennom tydelig definerte verktøy. Jeg har imidlertid forsøkt å holde meg kritisk til disse begrepssettene ved å også komme med personlige refleksjoner rundt de. I løpet av arbeidet med oppgaven fant jeg Arnolds

teori om læring i faget interessante, og mulig hadde vært bedre for å belyse elevenes utbytte bedre enn det sosiokulturelle perspektivet.

Videre forskning kunne tatt sikte på å gå dypere i mine funn, som for eksempel lærernes oppfatning av begrepene tilpasset opplæring versus spesialundervisning, og sett hvilke konsekvenser dette gir for undervisningen. Det hadde også vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse for å utfylle mine data, hvor man hadde tatt sikte på å finne ut hvilke av tilpasningene som hadde størst innvirkning for elevenes utbytte. Eller laget en større spørreundersøkelse på grunnlag av begrepet som står sentralt i min oppgave, for å se hvilke faktorer som er mest avgjørende for lærernes tilpasninger. Det kunne videre også vært interessant å gjøre en undersøkelse av hvordan vurdering benyttes i prosessen med å tilpasse opplæringen, noe som ble utelatt i min undersøkelse.

Denne oppgaven løfter flere interessante sider ved tilpasset opplæring. Jeg håper at denne oppgaven kan bidra til at kroppsøvingslærere i større grad reflekterer over de valgene de gjør i timen, slik at de i større grad kan bidra til flere gode opplevelser i fysisk aktivitet for alle elever i kroppsøvingsundervisningen.

Referanser

- Alme, E. (2013). *Korleis blir friluftsliv framstilt og forstått i den vidaregåande skulen*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktisk perspektiv*. Göteborg: Göteborgs Studies in Educational Sciences 82.
- Annerstedt, C. (1995). *Idrottsdidaktisk reflektion*. Multicare Förlag AB. Varberg.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Arnold, P. (1980). Movement, Physical Education and the Curriculum. *Physical Education Review*, vol. 3, 14-17.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 5-15.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære I: I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 13-42). Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. & Wærness, J. (2004). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Capellen Akademisk Forlag AS.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Vygotskj og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, B. J. (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*. Otta: Tano Aschehoug.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I: K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv*. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse (s. 35-50). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fangen, K. (2011). *Deltakegende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Flem, A. (2000). *Den inkluderende skole - fra ideologi til praksis*. Trondheim: Tapir forlag.
- Gundersen, J. G. (2012). *Læring i kroppsøving - om et utvalg elevers opplevelser og forståelse*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Gurholt, K. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: K. Steinsholt, & K. Pedersen Gurholt (Red.) *Aktive liv*. Trondheim.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: Sage Publications Inc.
- Hassmén, P. & Hassmén, N. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. (Oversatt av I.C. Goveia). Oslo: Cappelen Damm. (Originalutgave utgitt 2009).
- Hiim, H. & Hippe, E. (1994). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1986). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano Aschehoug.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige - Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2008). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2010). *Lærerens verden - Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J. & Melhus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. I: H. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samsunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, 2, 8-12.

- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvningsfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lundeberg, J. (2007). *Kroppsøving og Asperger syndrom: tilrettelegging av fysisk aktiviteti kroppsøvingstimene for ungdomsskoleelever med Asperger syndrom*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Meld.St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 13. mars 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Meld.St. 20 (2012-2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 20. april 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: Trådt i kraft 27. november 1998*. Hentet 3. Mai 2014 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I: H. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen (Red.) *Idrettspedagogikk* (s. 47 - 61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor vi har et kroppsøvningsfag. *Bedre skole*, 2, 78-82.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøvningsfaget - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 155-166.
- Patriksson, G. (1992). Konkurranses i skole og idrett. I: C. Annerstedt (Red.) *Barn i lek og idrett - Didaktikk for kroppsøving og idrett*. Friundervisningens forlag.
- Peitersen, B. (2008). Metode i det pædagogiske og didaktiske univers. I: H. Rønholt, & B. Peitersen (Red.) *Idrættundervisning. En grundbok i idrættendidaktikk*. (s. 111-131). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Rage, I. (2011). *Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn. En kvalitativ undersøkelse av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

- Rustad, M. (2010). *"Det viser seg at mange ting er jo gøy!" : en kvalitativ analyse av 8 elevers erfaringer med kroppsøvningsfaget : sett i lys av selvbestemmelsesteorien.* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Ronglan, L. (2008). *Lagspill, læring og ledelse.* Oslo: Akilles Forlag.
- Schelin, B. (1988). *Prosjekt ungdom og idræt. Hovedundersøkelsen. Bakgrunn og design samt idrættens situation i gymnasieskolen.* København: Danmarks Højskole For Legemsøvelser.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research.* London: Sage Publications Ltd.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - selvpoppfatning, motivasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- St.Meld. Nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 15. mai 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- St.Meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.* Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 20. mai 2014 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM20032004003000DDDPDFS.pdf>
- St.Meld. Nr. 32 (1998-1999). *Videregående opplæring.* Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Steinsholt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke.* Trondheim: Tapir forlag.
- Stålsett, U., Storhaug, M. & Sandal, R. (2009). *Veiledning i tilpasset opplæring.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Svendby, E. B. (2013). *"Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn": En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvningsfaget når de har en sjelden diagnose.* Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. I: K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155-173). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken.* Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Sørvig, M. (2012). *Inkludering i det samfunnsskapte kroppsøvningsfaget .* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Tudge, J. (1993). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. I: L. C. Moll, *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (s. 155-172). Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan for Kunnskapsløftet*. Hentet 14. April 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læringsplakaten*. Hentet 9. mai 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 9. februar 2013 fra www.udir.no: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Arbeidsmater/Valg-av-arbeidsmater-i-lareplaner-med-kompetansemaal/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 27. mai 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Hentet 15. januar fra www.udir.no: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/2-Fagets-egenart/?read=1>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubelman, (Eds.). London: Harvard University Press.
- Wilhelmsen, W. F. (2007). *En kartlegging av holdninger blant øvingslærere i kroppsøving i forhold til å undervise elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M., & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: I. Bråten (Red.) *Vygotsky i pedagogikken* (s. 160-187). Gjøvik: Cappelen Akademisk forlag.

Figuroversikt

Figurene i oppgaven er nummerert etter hvilket kapittel de står under. Her følger en oversikt over hvor figurene befinner seg samt en kort forklaring.

Figur 2.2: *Didaktisk relasjonsmodell, gjengitt etter Bjørndal og Lieberg (1978, sitert av Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 79). Gjengitt med tillatelse.(s. 13).*

Figur 3.2: *Egen figur gjengitt etter figur av Annerstedt, C. (1995). Idrottsdidaktisk refleksjon. Multicare Förlag AB. Varberg. (Side 9). Gjengitt med tillatelse. (s.25).*

Figur 6.3.1: *Relasjonsforholdet mellom mål, innhold, organisering og arbeidsmåter. (Egen figur, inspirert av didaktisk relasjonstenkning). (s.64).*

Figur 6.3.2 *Relasjonell fremstilling av ulike syn på kroppsøvingsfagets funksjoner (egen figur, inspirert av Schelins (1988) læringsfunksjoner). (s.66).*

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel og om deltakelse i intervjuundersøkelse med samtykkeerklæring for elever og lærere.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor og aktuelle lærere.

Vedlegg 3: Godkjenning for behandling av personopplysninger av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Vedlegg 5: Intervjuguide lærere

Vedlegg 6: Godkjenning for bruk av figurer

Forespørsel om å delta i intervjuundersøkelse

”- Elever og læreres erfaringer om kroppsøvingfaget”

Bakgrunn og formål for studien

Mitt navn er Marius Derås, jeg studerer kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. Jeg jobber nå med å skrive min masteravhandling, hvor jeg ønsker å se nærmere på innholdet i kroppsøvingstimene og de ulike erfaringen elever og lærere har av faget.

For å se nærmere på dette ønsker jeg å observere en kroppsøvingstime, og deretter gjøre intervju av både kroppsøvingslærer og elever på studiespesialiserende linje på 3.år videregående. Intervjuene vil foregå etter ønsket tid og sted, og vil ha en varighet på cirka 40-60 minutter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det er helt frivillig å være med og du har under hele prosessen rett til å trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Jeg vil først foreta en observasjon av en time, deretter vil jeg gjennomføre intervjuer som vil handle om det som skjer i kroppsøvingstimene. Spørsmålene vil blant annet omhandle hvordan aktivitetene i timene organiseres, hvilke aktiviteter som gjennomføres, målene for timen og hvordan dette oppleves av deltakerne i timen. Datamaterialet i intervjuene vil bli tatt opp på båndopptager, mens under observasjonen vil jeg gjøre skriftlige notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

All informasjon som fremkommer vil forhandles konfidensiell og alle personer som deltar anonymiseres i oppgaven, slik at det i etterkant ikke vil gå frem hvilke personer som har deltatt i intervjuundersøkelsen. Det er kun jeg som forsker og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger som fremskaffes, og vi har begge taushetsplikt. Etter oppgaven er avsluttet (våren 2014) vil alle personopplysninger i forbindelse med

oppgaven anonymiseres og slettes. Om det er ønskelig, kan jeg sende deg en temaoversikt for intervjuet, slik at du kan se hvilke emner jeg ønsker å snakke om.

Dersom du synes dette høres interessant ut, og har lyst til å delta på et intervju skriver du under på samtykkeerklæringen under og leverer eller sender den til meg på kontaktinformasjonen som går frem under.

Om du har spørsmål eller lurer på noe, kan du ta kontakt med meg på telefon: 97 53 93 15, eller sende meg en e-post på marius_deras@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk, førsteamanuensis Per Midthaugen via e-post på per.midthaugen@nih.no, mobil: 97 68 76 07 eller på jobb: 23 26 24 04.

Studien er meldt inn til "Personverombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste." (NSD).

Med vennlig hilsen

.....
Marius Derås
Dalsbergstien 22C
0179 OSLO

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur..... Dato.....

Informasjonsbrev

Til aktuelle lærere og rektor

Jeg er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole og går mitt avsluttende år på masterutdanningen i kroppsøving og idrettsfag. Dette siste året skal jeg skrive en masteravhandling om nettopp kroppsøvingfaget i videregående skole. Jeg ønsker å skrive en oppgave om hva som skjer i kroppsøvingstimene, og elever og lærers syn på innhold, aktiviteter, organisering og arbeidsmåter. Dette er for å belyse hva som skjer i kroppsøvingstimenes praksis, gjennom å få refleksjoner fra både lærere og elever.

For å gjøre dette har jeg planlagt å gjennomføre en observasjon av en kroppsøvingstime, og gjøre intervju med to kroppsøvingslærere og 6 elever på 3. år videregående, på studiespesialiserende linje. Intervjuene vil ta cirka 45 minutter, og gjøres når det passer for intervjupersonene. I den anledning ønsker jeg å spørre deg om dette var noe din skole kunne sagt seg villig til å delta på.

Om du skulle vise interesse for å delta ønsker jeg å få gjennomført undersøkelsen i oktober eller november, alt etter hva som passer for dere. Nærmere detaljer rundt tidspunkt, intervju, observasjon og utvalg av elever kan vi eventuelt komme nærmere tilbake til.

Ved spørsmål og tilbakemelding, ta gjerne kontakt med meg eller min veileder Per Midthaugen på telefon eller e-post som følger under.

Med vennlig hilsen masterstudent ved Norges Idrettshøgskole

Student	Marius Derås
Tlf:	97 53 93 15
E-post:	marius_deras@hotmail.com

Veileder:	
Førsteamanuensis NIH	Per Midthaugen
Tlf:	97 68 76 07
Epost:	per.midthaugen@nih.no

Svarbrev med godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Midthaugen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 04.09.2013

Vår ref:35252 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35252	<i>En kvalitativ undersøkelse av elever og læreres erfaringer om tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Midthaugen</i>
<i>Student</i>	<i>Marius Derås</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marius Derås, Dalsbergstien 22C, 0170 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Intervjuguide elever

Før intervjuet

- Presentere meg selv og informere om taushetsplikt, anonymitet og bruk av båndopptager, og at de har rett til å trekke seg når de vil
- Få undertegnet samtykkeerklæring
- Si at jeg ikke er ut etter rette og gale svar, men elevens synspunkter, opplevelser, erfaringer, ta seg tid til å tenke
- Eventuelle spørsmål eller ting intervjupersonen lurer på

Elevens bakgrunn

- Fysisk aktivitet i oppveksten, organisert idrett eller andre former for aktivitet på fritiden
- Forhold til faget gjennom barne- og ungdomsskole, opplevelser, eksempler?
- Lærer noe å si? Hvorfor?
 - o Hvilke type lærere?
 - o Forskjell på mannlige versus kvinnelige lærere?
- Forhold til faget nå?

Om kroppsøvingfaget (slik du opplever det i dag)

- Hovedhensikten med faget kroppsøving? Hvorfor har vi dette faget i skolen?
 - o Mer eller mindre plass?

Innhold

- Hvilke aktiviteter ble ofte praktisert generelt opp gjennom skoletiden? (individuelle, lagspill, ballspill, dans, friluftsliv?)
 - o Har dette hatt noe å si for din opplevelse av faget?
- Aktivitetsutvalget på videregående, hva praktiseres mest her?
 - o Individuelle eller lagaktiviteter, ballspill osv.
 - o Best og verst, for deg og klassen? Hvorfor. Eksempler?
 - o Leker og andre aktiviteter versus idretter
- Din mulighet til påvirkning, egne interesser.
 - o Hvordan får du være med å bestemme? (Ønsker du å ha større påvirkning?)
 - o Hvordan oppleves dette? Hva fører dette til?

- Fordeling mellom dans, friluftsliv, lek og idrett.
- Hvem velger innholdet? Lærer, skolen eller elevene? Ut i fra hvilke kriterier?
- Hvilket innhold/aktiviteter mener du det burde blitt prioritert mer av? Hvorfor?
- Hvordan mener du aktivitetsutvalget burde vært for at flere skulle like faget/delta?
- Om du kunne velge HELT fritt, hvilken aktivitet ville du hatt med i faget?
- Hvilken rolle spiller aktivitetsutvalget for elevenes holdning til faget?
- Din holdning til aktivitetene?
- Er innholdet i faget bedre tilpasset gutter enn jenter med tanke på aktivitetsutvalget?
- Lokale tilpasninger?

Organisering

- Organisering av timer generelt?
 - o Ulike flere klasser sammen?
 - o grupper etter interesser?
 - o Alle i klassen samlet?
 - o Bolker med aktiviteter? Gjentakelse?
- Høy aktivitet i timene?
 - o Får alle prøve like mye?
 - o Er alle i aktivitet?
 - o Rammer noe å si?
- Gruppeinndeling i aktiviteter (eks fra observasjon?)
 - o Hvordan deles det inn? (Hvem og hvordan bestemmes det?)
 - o Hvordan oppleves dette, rettferdig?
 - o Be de utdype
- Deles dere noen ganger inn etter nivå? Når og hvorfor?
 - o Hva synes du om det, (også hvis nei)
 - o Hvordan oppleves det i forhold til ting du er god versus dårlig på?
 - o Hvilke kriterier ligger til grunn for nivådelingen?
 - Din opplevelse av inndeling?
 - o Eksempler, mindre interesserte elevers synspunkt/opplevelse av slik inndeling?
- Fordeling av jenter og gutter i aktiviteter?
 - o Hva fungerer best for deg, når og hvorfor? Eksempler på når det fungerer godt/dårlig?
 - o Har dette noen betydning for timens aktivitetsnivå?
 - o Hvordan mener du det er best å dele for at alle skal delta aktivt?
- Hvilken inndeling er mest optimal for deg? Når lærer du mest? Hvorfor er dette best for deg, din opplevelse?
- Nivå, tempo, ulike oppgaver vanskelighetsgrad

Arbeidsmåter

- Hvordan jobber dere i for å lære nye ting i kroppsøving? (Eksempel fra aktiviteter, volleyball)
 - o Samarbeid eller individuelt? (fordeler og ulemper med dette? Eksempler?)
 - o Instruksjon fra lærer
 - o Lærer/noen viser riktig måte, deretter prøve det samme?
 - o Prøve ut ting på egen hånd, uten fasit?
- Hvordan oppleves det å bli veiledet av en elev som har god kunnskap versus en lærer?
- Konkurransereform i aktiviteter, hva syns du om det?
- Hva benyttes oftest (instruksjon), hva opplever du dette? Når lærer du best, og hva lærer du?
- Hvem lærer du best av, andre elever eller lærer? Hvorfor?
- Ved innlæring av nye teknikker (for eksempel basket/badminton osv, hvordan lærer du dette best? Vent på svar. Instruksjon av lærere, lærer viser, andre elever, på egen hånd?
- Opplever at du føler deg trygg i faget?
 - o Hva gjør lærer for å oppnå dette?
- Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lærer?
 - o Føler du at lærer ser deg, og ditt ståsted i faget? Hvordan legger lærer det til rette for deg i timene? Blir du sett?

Mål

- Hva er ditt mål for kroppsøvingstimene?
- Hva mener du forventes av deg i kroppsøvingstimene?
 - o Kreves det samme av alle?
- Hvilken kjennskap har du til målene som gjelder for kroppsøving? Andre fag?
- Ønsker du å vite hvilke mål som ligger bak timene, før de starter?
 - o Har dette noe å si for deg i timen?
- Har lærere klare mål for kroppsøvingundervisningen generelt, eller for timene? Eksempel?
 - o NEI – hva synes du om det?
 - o JA – gjør dette deg mer bevisst på hva du skal gjøre i timene?
- Hva tror du er målet for lærerne i kroppsøvingstimen er?
- Hva tror du var målet med økten som ble gjennomført? Og hvorfor?
- Hva mener du bør være målene for hver kroppsøvingstimene? Hvilke mål synes du burde være mer/mindre vektlagt? Hvorfor?
- Har alle elevene et felles mål, eller forventes det ulikt av forskjellige elever?
- Hva er mest interessant å lære om i faget?
- (Eventuelt snakke om testing?)
 - o Positive og negative sider, hva synes du?

- Bruker lærerne dette som mål for undervisninga (å gjøre det bra på tester?)
- Hva brukes testene til?
- Hvordan oppleves det å bli testet, og at det er dette som er målet for undervisningen?
- Rent fysisk, (om det er et mål å bli svett) hvilket utbytte har du av kroppøvingstimene?
- Hva legges det på denne skolen vekt på at dere skal lære i kroppøvingfaget?
- Hva kunne du ønsket deg å lære mer om i dette faget?
- Hvilke kriterier vurderer seg selv i faget etter? (hverandre, måloppnåelse?)

Om tilpasset opplæring generelt i kroppøvingfaget

- Har du hørt om tilpasset opplæring?
 - Hva er din oppfatning av begrepet tilpasset opplæring
 - Hvordan gjennomføres dette i kroppøving?
- Forutsetninger
 - Hvordan vil du beskrive dine forutsetninger for å gjøre det bra i kroppøvingfaget?
 - Føler du at lærer tar hensyn til dine forutsetninger i undervisningen? For andre i klassen?
 - Bør det tas hensyn til i undervisningen? I vurderingen?
- Hva er innsats?
 - Hva avgjør om du yter god innsats?
 - Bør det telle som en del av vurderingen?
- Tilpasses opplæringen i faget for deg?
 - Eksempler?
 - Eksempler fra timen? Hva kunne vært bedre for deg? (mer aktiv, mer motivert, bedre opplevelse av timen?)
 - Føler du deg sett av lærer i timene? Gir hun deg feedback, hvordan?
 - Hvordan er dette avgjørende for din opplevelse av faget?
 - For din læring i faget?
 - Får du adekvate utfordringer for å utvikle deg i faget?
 - Hvem passer faget best for slik det er nå?

Mestring, motivasjon og utbytte

- Begrepet motivasjon?
 - Hva motiverer deg i kroppøvingfaget? Eksempler?
 - Hva kan virke demotiverende? Eksempler?
 - Har faget økt din interesse for fysisk aktivitet?
 - Lyst til å drive med fysisk aktivitet i fremtiden, faget bidratt eller motvirket?

- Begrepet mestring?
 - o Situasjoner og aktiviteter hvor du mestrer? Eksempler?
 - o Hva gjør lærer for deg, for at du skal oppnå mestring?
- Begrepet utbytte
 - o Hva legger du i begrepet?
 - o Hvilket utbytte har du av kroppsøvningsfaget?

Intervjuguide lærere

Før intervjuet

- Presentere meg selv og snakke litt om oppgavens formål
- Informere om taushetsplikt, anonymitet og bruk av båndopptager
- Få underskrift på samtykkeerklæringen
- Ikke noe riktig og galt, kun interessert i å høre dine synspunkter på fagets innhold og praksis . Ta seg tid til å tenke
- Eventuelle spørsmål eller ting intervjupersonen lurer på

Lærers bakgrunn

- Idrettslig bakgrunn
- Utdanning
- Undervisningserfaring
- Tid, årstrinn, kroppsøving/idrettsfag
- Egen erfaring med kroppsøving som elev, eksempler?
 - o Har dette påvirket deg som lærer? (Viktigere enn spørsmål om egne lærere.)
 - o Egne lærere
- Noen dårlige opplevelser? Eksempler?

Om kroppsøvingsfaget

- Hvilken plass har kroppsøvingsfaget ved denne skolen?
- Helt generelt, hva mener du er det overordnede hensikten med kroppsøvingsfaget i skolen?
- Vet elevene om din mening om faget?

Innhold

- Læreplanen er veldig åpen. Hvordan vektlegger skolen innholdsfordelingen i kroppsøvingsfaget, med tanke på hovedområdene i læreplanen: idrettsaktiviteter, friluftsliv, trening og livsstil.
 - o Skolens vektlegging. Hvorfor?
 - o Hvilken plass har friluftsliv? (Og dans, som tidligere også var nevnt som hovedområde?)
- Hva legger dere på denne skolen i området ”Trening og livsstil?”

- Vektlegges teori?
- Egentrening? Hvordan fungerer dette?
- Hvilke aktiviteter står sterkt ved denne skolen?
 - Lokale aktiviteter? Tradisjon ved denne skolen?
- Hvordan velges aktivitetene for opplæringen din? Hva har størst innflytelse? (Rammefaktorer, egen bakgrunn, elevenes interesser, læreplanen, foreldre?)
 - Har din idrettslige bakgrunn stor påvirkning?
 - Velges ofte aktiviteter som du selv har kompetanse i? Hvorfor er dette viktig?
 - Hva skjer om du IKKE har best kompetanse i en aktivitet?
- I hvilken grad har elevene mulighet til å påvirke fagets innhold?
 - Hvordan gjøres dette?
 - Hvorfor? Hvorfor ikke? Fordeler og ulemper av dette?
 - Forskjell på motivasjon?
- Hvilke type aktiviteter fungerer godt, og mindre godt i din klasse? Eksempel? (Inkludering, mestring, motivasjon).
 - Hva bruker du oftest og hvorfor?
 - Hvilken type/hvilken aktivitet deltar alle i? Hva er vanskelig å få alle å delta i?
 - Trygghet, hva fører til/motvirker dette?
- Vil du si at aktivitetsutvalget påvirker elevenes mulighet for å gjøre det bra i faget?
 - Hvordan? Eksempler?
 - Burde aktivitetsutvalget vært større?

Organisering

- Hvordan organiseres faget på denne skolen med tanke på klassestørrelser og inndeling? (To-lærersystem, ulik inndeling av klasser, kun klasser og lignende.)
- Tema, bolker eller tilgjengelighet?
- Hvordan påvirker klassestørrelse kroppsøvingsundervisningen?
- Aktivitetsnivå og flyt i timen, køståing, med tanke på plass, tenker du på dette i planlegging av undervisningen?
- Hvilken påvirkning utgjør utstyr/rammebetingelser din undervisning? Konsekvens for elevene?
- Hvordan tenker du i planleggingen av økter, viktigst?
- Tid? Nok tid til gjennomføring av faget? Mer/mindre?
- Gruppeinndelinger, hvordan deles det inn i grupper, lag i undervisninga? Dine tanker for inndeling?
 - Kjønnssdeling, ”vinnere” og ”tapere”?
 - Nivådeling – tanker om dette?

- Hvilke kriterier gjelder?
 - Hvem bestemmer?
- Hvilken rolle spiller dette for elevenes utbytte av undervisninga?
- Hvilken inndeling fungerer godt, eksempler? Mindre godt, eksempler?
- Ikke deltakende elever? Fast ordning? Hva gjør du for å inkludere de? Går de samme igjen?
- Læringsmiljø? Trygghet og trivsel som stikkord, hvordan og hvorfor?

Arbeidsmåter

- Hva tenker du når jeg sier arbeidsmåter? (Ta tak i det som kommer opp, deretter kan du styre)
- Hvordan går du frem for å lære elevene noe nytt? Hvordan lærer de best?
- Gi oppgaver, instruere, vise og forklare, utforske, lære av andre elever? Fordeler og ulemper?
 - Utfordres elever til å tenke og å løse problemer selv?
 - Instruksjon: Vise for elever, de hermer, forklare med ord, instruksjon, forklaring
 - Føler du at det som lærer er et ”krav” til å vise øvelser? Elever lærer fra hverandre eller av lærer?
 - Hva skjer når lærer ikke er den mest erfarne på området?
 - Hvilke overveielser gjør du når du skal lære elevene en ny teknikk gjennom instruksjon?
 - Instruksjon og selvstendig arbeidsmåte. Når brukes hva og hvorfor? Styrker og svakheter ved begge? Hvordan reagerer elevene på de ulike formene?
- Progresjon, nivå, tempo, hel/del, progresjon, repetisjon? Får alle elever en adekvat utfordring?
 - Hva benytter du oftest, hvorfor? Bevisst?
 - Når er det enklest å inkludere alle, hva er best?
- Hvordan arbeider elevene i timene, individuelt, sammen? Fordeler og ulemper med tanke på læring? Når brukes hva?
- Prioriter dere teoriundervisning i faget?
 - Utfordringer, elever som har god kunnskap? (Informasjonssamfunn).
 - Føler du at du som regel sitter med best kunnskap?
- Beskriv deg selv som lærer, hvordan vil du fremstå og hvorfor? Hvordan er ditt forhold til elevene? Fløyte?
- Hvordan går du frem for å bli kjent med elevene? Er dette viktig?
- Forskjell i hvordan man opptrer som lærere på vanlig kroppsøving og aktivitetslære (der de velger det selv?)

Mål

- Skolens syn på kroppsøvningsfagets mål ved denne skolen?
- Har skolen et uttalt/uttalt mål for kroppsøvningsundervisningen?
- Hva er viktig for deg at elevene skal lære i kroppsøvningsfaget?
 - Hva legger du i begrepet læring? (generelt, og i kroppsøving)
 - Hvordan lærer elever best i faget?
 - Hva ønsker du at elevene skal lære i dine timer? (viktigst?)
 - Hvordan styre hva som læres?
 - Har du noen praktiske eksempler på hvordan du gjennomfører dette?
- Hvem og hvordan bestemmes hvilke mål som skal nås?
- Hvordan velges det ut hvilke mål som gjelder for undervisningen? Bolker med mål, eller mål for hver time?
- Målene i Kunnskapsløftet er åpne for tolkning, hvordan overføres disse til praksis i timene? Hva vektlegges ved denne skolen?
- Viktigste egenskapen å utvikle hos elevene i faget?
- Snakker lærere seg imellom hvilke mål som gjelder?
- Hva er målet for dine timer? Kommuniseres mål til elever? Hvordan?
- Utarbeides det ved denne skolen kjennetegn for måloppnåelse? I hvilken grad er elevene bevisste på hvilke mål som gjelder? Hvorfor/hvorfor ikke?
- I den timen jeg observerte, hva var målet? Når er du fornøyd med en time?
- Gjelder de samme målene for alle elever? Vurdering? Forutsetning.
 - o Alle lik mulighet til å oppnå god karakter?
- Hvorfor sette mål for elevene i kroppsøving?
- Fysiske mål og ”psykiske mål, vektlegging og syn
 - o Fysiske – idrettslige prestasjoner
 - o Psykiske – trivsel, samarbeid, fairplay, respekt,
- Fordeler ulemper med å sette klare mål for elevene?
- Teller holdninger og kunnskap/kompetanse? (forståelse av de siste to begrepene?)
- Hvordan vite når målet er nådd?

Om tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget

- Hva tenker du om jeg sier tilpasset opplæring som et prinsipp?
- Skolens holdninger om tilpasset opplæring
- Tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget i forhold til andre fag
 - o Forutsetninger
- Hvordan tilpasser du din undervisning til elevene?
- Hva mener du er hovedhensikten med tilpasset opplæring?
- Hvordan kartlegges elevenes ulike egenskaper/forutsetninger? Hva legger du i begrepet forutsetninger? I forhold til vurdering? Eksempler?

- Tilpasset opplæring i planlegging av undervisning?
 - utfordringer
 - løsninger
 - eksempler
- Underveis i økten?
 - utfordringer
 - løsninger
 - eksempler?

Mestring, motivasjon og utbytte

- Egen oppfatning av ulike begrep
 - Motivasjon – Hva legger du i begrepet?
 - Er dette viktig?
 - Hva tror du skaper motivasjon for elevene i kroppsøvningsfaget?
 - Hvordan legger du opp dine timer for at elever skal oppnå motivasjon?
 - Har du noen eksempler på hvordan du motiverer dine elever?
 - Mestring
 - Hva legger du i begrepet mestring?
 - Hvilken rolle spiller dette på elevenes læring i faget?
 - Hvorfor er dette viktig?
 - Hvordan ser man/vurderer man mestring?
 - Er det oppnåelig for alle å få en god karakter i kroppsøving?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvordan legger du til rette for at dine elever opplever mestring?
 - Hva legger du i begrepet utbytte?
 - Hvilket utbytte ønsker du at dine elever skal sitte igjen med etter å ha hatt kroppsøving?

Godkjenning for bruk av figurer:

Bruk av figur i masteroppgave

Claes Annerstedt (claes.annerstedt@ped.gu.se) Add to contacts 5/27/2014

To: Marius Derås

Det är ok - med referens. Lycka till med arbetet.

Claes A

Skickat från min iPhone

Marius Derås 5/27/2014

To: claes.annerstedt@ped.gu.se

Hei!

Mitt navn er Marius Derås, og skriver nå min masteravhandling om tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget. I den anledning vil jeg spørre om det er greit at jeg benytter din figur som beskriver relasjonen mellom didaktikk, pedagogikk og metodikk i min masteravhandling? (I: Idrottsdidaktisk refleksjon, s. 9).

Med vennlig hilsen Marius Derås

Bruk av didaktisk relasjonsmodell

Sigmund Lieberg (sigmund.lieberg@iped.uio.no) Add to contacts 5/27/2014

To: Marius Derås

Hei,

Det kan du selvfølgelig. Lykke til med arbeidet.

hilsen

Sigmund Lieberg

Marius Derås 5/27/2014

Hei!

Mitt navn er Marius Derås, jeg studerer ved Norges Idrettshøgskole og skriver nå min masteravhandling om tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget.

Jeg lurer i den forbindelse om jeg kunne fått en tillatelse for å bruke deres figur av den didaktiske relasjonsmodell i min oppgave?

Med vennlig hilsen Marius Derås

