

Maren Sofie Lauritzen

---

## «Tilpasset opplæring er noe vi gjør, men vi snakker ikke om det»

En kvalitativ studie om lærere og skoleleders erfaringer med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvfingsfaget ved en barneskole.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for lærerutdanning og friluftsliv  
Norges idrettshøgskole, 2022

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som har som mål å belyse hvordan skoleleder og kroppsøvingslærere erfarer arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering i skolen, og da spesifikt i kroppsøvingsfaget. Tidligere forskning viser at tilpasset opplæring og inkludering i dagens skole kan oppleves som utfordrende å praktisere og at andelen av elever som i dag mottar spesialundervisning er stor. På bakgrunn av dette ønsker jeg å undersøke hva som erfares å fungere og hva som oppleves som utfordrende i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering.

For å belyse problemstillingen er det blitt gjennomført åtte semistrukturerte intervjuer med fire ulike prosjektdeltagere. Prosjektdeltagerne er tre kroppsøvingslærere og en skoleleder fra en typisk to parallell skole i en mellomstor norsk by, og intervjuene har blitt gjennomført i to runder. Jeg har valgt en fortolkende tilnærming og datamaterialet er tolket i henhold til dette. For å belyse problemstillingen har jeg også tatt utgangspunkt i teori som bygger på verdier og prinsipper for tilpasset opplæring og inkludering, kroppsøving og utviklingsarbeid.

Studien viser at det er tre faktorer som er viktige i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering og disse er kollektivt arbeid, kompetanse og ressurser. Studien viser at kroppsøvingslærerne opplever at tilpasset opplæring i skolen er utfordrende og at lærerne mangler både kompetanse, men også bevissthet rundt arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. Hovedfunnene i studien viser at både kroppsøving, tilpasset opplæring og inkludering er temaer som får lite tid til formell drøfting og ikke oppleves som prioritert i arbeidet med kompetanseheving på skolen. I studien fremgår samarbeid og nærhet til andre instanser som viktig i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. Tidspresst kommer frem som en utfordrende faktor i både lærernes og skoleleders hverdag når det kommer til samarbeid, kompetanseheving og planlegging og gjennomføring av undervisning som alle er viktige faktorer i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering.



## Innhold

Sammendrag .....	2
Forord .....	7
1.0 Innledning .....	8
1.1 Min interesse og bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Formål og problemstilling .....	9
1.3 Historikk .....	9
1.3.1 Tilpasset opplæring .....	10
1.3.2 Inkludering .....	11
1.4 Utdanningspolitiske styringsdokumenter.....	12
1.4.1 Tilpasset opplæring og inkludering i overordnet del av læreplan .....	12
1.4.2 Opplæringsloven .....	13
1.4.3 Læreplan i kroppsøving .....	13
1.5 Tidligere forskning.....	15
1.5.1 Kompetanse.....	16
1.5.2 Kollektivt arbeid .....	16
1.5.3 Ressurser .....	17
1.5.4 Behov for videre forskning .....	18
2.0 Teori .....	20
2.1 Tilpasset opplæring og Inkludering.....	20
2.1.1 Vid og smal tilnærming til tilpasset opplæring .....	21
2.1.2 Tilpasset opplæring som et sett av verdier .....	22
2.2 kroppsøvingfaget i dagens skole.....	24
2.2.1 Mindre idrettsfokus, mer læring .....	26
2.3 Utviklingsarbeid og endringsprosesser .....	28
3.0 Metode.....	31
3.1 Kvalitativ metode .....	31
3.2 Intervju.....	32
3.3 Utvalg av prosjektdeltagere .....	34
3.4 Prøveintervju.....	36
3.5 Gjennomføring av intervjuene .....	37
3.6 Transkribering og analyse .....	38

3.6.1	Transkribering og nye intervjuer .....	38
3.6.2	Koding og analyse.....	39
3.7	<i>Etikk</i> .....	40
3.8	<i>Vurdering av mitt forskningsprosjekt</i> .....	41
3.8.1	Bekreft barhet .....	42
3.8.2	Gjennomsiktighet .....	42
3.8.3	Troverdighet .....	43
3.8.4	Styrker og svakheter .....	43
4.0	Resultater.....	45
4.1	<i>Lia barneskole, en typisk to parallell skole, med et jevnt over stort elevmangfold.</i> .....	45
4.2	<i>Hva er egentlig tilpasset opplæring?</i> .....	46
4.2.1	Ønske om en alternativ opplæringsarena.....	51
4.3	<i>Kroppsøving - et viktig fag for mange elever</i> .....	52
4.4	<i>Hvordan tilrettelegge for et godt samarbeid?</i> .....	55
4.5	<i>Ønsker mer tid og flere mennesker inn i skolen</i> .....	59
4.5.1	Tiden er en knapphets ressurs.....	60
4.5.2	Voksenteitet, hva er det? .....	61
4.6	<i>Hvordan kan vi vektlegge tilpasset opplæring og inkludering i større grad i skolen?</i> .....	62
4.6.1	Tilpasset opplæring og inkludering er lite prioritert i utviklingsarbeidet på skolen.....	62
4.6.2	De ansattes ønsker for utviklingsarbeid oppleves som nedprioritert .....	64
4.6.3	DeKomp .....	66
5.0	Drøfting .....	68
5.1	<i>En bred forståelse av kroppsøvingfaget</i> .....	68
5.1.1	Kroppsøvingfaget – som et læringsfag eller et aktivitetsfag.....	70
5.2	<i>Den enkelte eleven eller hele fellesskapet</i> .....	72
5.2.1	Er det spesialundervisning som er løsningen?.....	74
5.2.2	Segregerende tilbud eller nytenking? .....	75
5.2.3	Du lærer det på skolen også hører du aldri om det igjen .....	76
5.3	<i>De avgjørende faktorene</i> .....	80
5.3.1	Vi er opptatt av å hjelpe hverandre .....	80

5.3.2 Nærhet mellom skolen og andre instanser.....	81
5.3.2 Det er tid vi tar oss .....	83
<b>5.4 Det hadde vært matnyttig med konkrete tips.....</b>	<b>86</b>
5.4.1 Hvem er det som avgjør utviklingsarbeidet i skolen?.....	87
5.4.2 Hva er det som prioriteres i utviklingsarbeidet .....	89
<b>6.0 Avslutning.....</b>	<b>92</b>
6.1 <i>Veien videre</i> .....	95
<b>7.0 Litteraturliste .....</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>103</b>
<i>Vedlegg 1</i> .....	103
<i>Vedlegg 2</i> .....	105
<i>Vedlegg 3</i> .....	107
<i>Vedlegg 4</i> .....	108
<i>Vedlegg 5</i> .....	110
<i>Vedlegg 6</i> .....	114
<i>Vedlegg 7</i> .....	116

## Forord

I skriveprosessen av denne masteroppgaven, har det blitt mange timer alene på soverommet. I bakhode har jeg de fantastiske elevene som jeg er så heldig å være kontaktlærer for skoleåret 2021/2022. Nå er det utrolig godt å levere og jeg tar med meg masse kunnskap ut i arbeidslivet som jeg er sikker på at jeg får bruk for.

Jeg er veldig takknemlig for hjelpen og støtten jeg har fått underveis i skrivingen min. Jeg må takke min flotte familie for å ha støttet meg og oppmuntret meg hver dag. Som har stilt opp og gjort hverdagen enklere for at jeg skal kunne prioritere og sitte og skrive. Min bestevenn og samboer som har holdt ut med en sliten student. Elevene mine som inspirerer og minner meg på hvor viktig jobb jeg har. Kollegaer som viser hensyn og støtter meg i arbeidet med studier og jobb.

Jeg vil også takke prosjektdeltagerne for engasjerte og innholdsrike intervjuer. Det var hyggelig å bli kjent med dere og få ta del i deres interessante refleksjoner.

Til slutt vil jeg takke min veileder, Ellen Berg, for hjelp, støtte og ikke minst engasjement. Jeg har opplevd at hun har tro på både meg og oppgaven min og det har vært betryggende i en ellers frustrerende skriveprosess. Her må jeg også takke min mamma som stadig stiller opp med oppmuntrende ord, samtaler og gjennomganger av oppgaven min. Dette hadde ikke gått uten dere.

Mai 2022

Maren Sofie Lauritzen

## 1.0 Innledning

Min masteroppgave er en kvalitativ studie som har som mål å belyse hvordan lærere og skoleleder arbeider med tilpasset opplæring og inkludering. Jeg tar utgangspunkt i kroppsøvingsundervisningen, men skal også belyse hvordan skolen arbeider med tilpasset opplæring og inkludering generelt på skolen. Tidligere forskning viser at tilpasset opplæring representerer en faglig utfordring for skoleledere og lærere (Jenssen, 2011, s.7). Forskning viser også at tilpasset opplæring oppleves som et vanskelig og uklart begrep og at det kan være stor forskjell i hvordan det oppleves og håndteres (Jenssen, 2011, s.10) Håstein og Werner (2014) påpeker at det vil være viktig å finne en måte å beskrive prinsippene på som gjør de gjennomførbare i hverdagen og som gjør at lærerne opplever de som meningsfulle i deres arbeid (s.27). På bakgrunn av dette ønsker jeg å belyse erfaringer rundt arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvingsfaget.

### **1.1 Min interesse og bakgrunn for valg av tema**

Jeg har valgt å ta for meg temaene tilpasset opplæring og inkludering, da dette er et felt som opptar meg som kroppsøvlingslærer. Jeg har tidligere skrevet en bacheloroppgave om hvordan tilpasset opplæring og inkludering kan bidra til motivasjon i kroppsøvlingsfaget og nå ønsker jeg å jobbe videre med temaene. Jeg opplever det som en viktig del av lærerarbeidet som jeg synes er svært spennende, men også utfordrende på samme tid. Som lærer møter man et stort mangfold av elever hver dag og en viktig del av jobben min er å se hver enkelt av disse elevene og tilrettelegge slik at de har utbytte av skolehverdagen, både faglig og sosialt. Læreryrket gir meg en varierende, kreativ og utfordrende arbeidshverdag. For meg er det svært viktig å få med alle elevene og det gir meg en stor glede å se når elever mestrer i kroppsøvlingsfaget. Tilpasset opplæring og inkludering er viktig for at alle elever skal ha mulighet til å føle på mestring og jeg mener det er svært viktig for meg som lærer og være interessert i å utvikle kunnskapen min rundt temaene for å kunne tilrettelegge best mulig for mine elever. Det er min opplevelse at lærere ønsker å tilpasse- og skape en inkluderende undervisning, men at dette oppleves som utfordrende av mange grunner. Jeg ønsker derfor å belyse lærere og skoleledere sine erfaringer med tilpasset opplæring og inkludering. Ved å



kartlegge hva som oppleves som utfordrende og hva de opplever at de får til, kan dette bidra med kunnskap om hva som må gjøres for å tilrettelegge for tilpasset opplæring og inkludering i skolen.

## **1.2 Formål og problemstilling**

På bakgrunn av min interesse og tidligere forskning på temaet ønsker jeg å belyse kroppsøvlingslærere og skoleledelsen sine erfaringer med inkludering og tilpasset opplæring på barneskolen. Formålet med oppgaven er å belyse hvordan en barneskole lærer å jobbe med tilpasset opplæring og inkludering, og da spesielt i kroppsøvlingsfaget. Ved å belyse dette håper jeg å kunne bidra til å svare på hva som fungerer og hva som er utfordrende med dagens praksis. Jeg håper at dette kan bidra med kunnskap om hva som må gjøres for å tilrettelegge for tilpasset opplæring og inkludering i skolen. Jeg ønsker derfor å ta for meg problemstillingen:

*«Hvordan erfarer kroppsøvlingslærere og skoleleder arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering i barneskolen generelt og spesifikt i kroppsøvlingsfaget?»*

## **1.3 Historikk**

Jeg ønsker å belyse tilpasset opplæring og inkludering sin historiske bakgrunn og hvordan begrepene er forplantet i utdanningspolitiske styringsdokumenter for å vise temaets plass i skolen gjennom årene. Jeg vil forklare begrepene og sammenhengen mellom dem. Jeg har valgt å ta for meg tilpasset opplæring og inkludering samlet fordi det er vanskelig å oppnå den ene, uten å tilrettelegge for den andre. Forskning sier at kriteriene for å oppnå tilpasset opplæring i stor grad er sammenfallende med kriteriene for å oppnå inkludering og at for å oppnå et inkluderende læringsmiljø må skolen benytte seg av blant annet tilpasset opplæring (Olsen, 2010; Mitchell, 2014; Håstein & Werner, 2014).

Tilpasset opplæring og inkludering er to begreper som overlapper hverandre svært mye og er til dels forutsetninger for hverandre (Bachmann og Haug, 2006, s.87). De har til felles at de begge har blitt dannet i politiske sammenhenger og har opp gjennom årene blitt tildelt mye ulikt innhold. Dette har resultert i at begrepene i dag ikke har en klar definisjon (Bachmann

og Haug, 2006, s.8 og 87). Dette påvirker dagens praksis og forskning viser at det uklare innholdet i tilpasset opplæring og inkludering legger ansvaret på den enkelte læreren, noe som resulterer i svært ulik praksis (Jenssen, 2009, s.13). Som lærer skal man ta utgangspunkt i de utdanningspolitiske styringsdokumentene når man planlegger undervisningen. Tilpasset opplæring er lovfestet i opplæringsloven, men blir også gjort rede for i overordnet del av læreplan. I overordnet del av læreplan finner vi også prinsippet om en inkluderende skole. Disse utdanningspolitiske styringsdokumentene finner jeg relevant å redegjøre for når jeg skal introdusere teamet. Dette kommer jeg tilbake til.

### **1.3.1 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et fleksibelt begrep som kan fylles med mye ulikt innhold. Standal (2015) skriver at en grunn til at begrepet kan være utfordrende å forstå er at det er så fleksibelt at regjeringer fra ulike politiske retninger kan fylle det med forskjellig ideologi (s.12).

Politiske retninger som legger vekt på fellesskapet i skolen, kan begrunne tilpasset opplæring som et virkemiddel for å ta vare på enhetsskolen. Politiske retninger som ønsker å prioritere enkelt elevens læringsutbytte, kan derimot se på tilpasset opplæring som et tiltak for å sikre best mulig læringsutbytte (Standal, 2015, s.15). Jenssen og Lillejord (2009) støtter denne påstanden og viser i sin forskning til hvordan begrepet har bestått gjennom flere regjeringsskifter, men blitt tillagt ulikt innhold. De skriver at tilpasset opplæring ser ut til å være et politisk vellykket begrep fordi ulike regimer kan fylle det med ulikt innhold (Jenssen og Lillejord, 2009, s.15). Håstein og Werner (2007) legger frem at det ikke er en bestemt måte å undervise tilpasset opplæring på, det må forstås som en tilstand preget av bestemte kvaliteter som gjør at alle elevene lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med de andre (s.52). Håstein og Werner (2007) definerer tilpasset opplæring følgende: *«tilpasset opplæring kan være vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iaktakelse, planlegging, gjennomføring og løpene evaluering aktivt ser til alle elever – med sine forskjelligartede ulikheter – får utfordringer og muligheter som bidrar til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe»* (s.53). Denne definisjonen sier både noe om hva skolen gjør og noe om hva elevene skal oppnå som et resultat av skolens innsats.

### 1.3.2 Inkludering

Utrykket inkluderende skole dukket opp i forarbeidet til L97. I stortingsmelding 29 (1994-1995) fremgår det at inkludering får en positiv omtale av høringsinstansene og det understrekes at tilpasninger og planlegging måtte skje innenfor rammen av en inkluderende skole. I 1997 ble begrepet en del av den nasjonale læreplan for grunnskolen (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2015, s.42-43). Strømstad (2004) påpeker at studier om inkluderingsbegrepet i norsk og utenlandsk litteratur peker i svært ulike retninger og sier at betegnelsen er langt fra entydig (s.115). Haug (2018) har samme oppfatning og skriver at inkludering har i dag ingen universell akseptert definisjon og dette kan være en viktig faktor for hvorfor det har så mange ulike praksiser (s.12).

I 1994 sluttet Norge seg til Salamanca erklæringen sammen med flere andre land. De forpliktet seg til en inkluderingsideologi med formål om at skolene skulle gå fra en integrert undervisning til en inkluderende undervisning. Tidligere har begrepet «integrering» blitt brukt i skolesammenheng, men dette ble noe misvisende da det i praksis avgrenset seg til at ekskluderte elever skulle få ta del i fellesskapet (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2015, s.42-43). Inkludering har et sterkere krav enn integrering, da det ikke bare skal la elevene ta del i fellesskapet, men også skal tilrettelegge for at alle elevene deltar aktivt i læringsfellesskapet (Standal, 2015, s.15). Salamanca-erklæringen var et viktig steg på veien når det kommer til å bringe inkludering inn i skolepolitisk sammenheng (Standal, 2015, s.15).

Bakgrunnen for begrepet inkludering er derimot et ønske om at skolen skal være for alle. Likevel er det dessverre slik at «alle» ofte utelukker noen. Ifølge Haug (2018) har skolen en tradisjon for at «alle barn» betyr barn som ikke avviker meget fra normalen (s.6). Begrepet inkludering skal derimot gi en ny forståelse av «alle» og målet er at absolutt alle skal kunne ta del i klassefellesskapet og få et likeverdig opplæringstilbud. Dette er et ambisiøst mål og slik skolen er i dag må denne ambisjonen ses på som en utviklingsprosess (Haug, 2018, s.7). Inkludering handler om mer enn bare skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, det skal tilrettelegge for alle forhold som virker segregerende for elever.

Dette gjelder i like stor grad for de elevene som er spesielt evnerike som de som er fra marginaliserte grupper eller har lærevansker (Haug, 2018, s.8).

## **1.4 Utdanningspolitiske styringsdokumenter**

### **1.4.1 Tilpasset opplæring og inkludering i overordnet del av læreplan**

Overordnet del er en del av læreplanverket som gjelder for hele grunnopplæringen i Norge og dette innebærer opplæringen fra første året på barneskolen og ut hele videregående (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.1). Den overordnede delen av læreplanverket utdyper verdigrunnet i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Den gir retning for opplæringen i alle fag og bidrar til å realisere opplæringens bredere formål. Overordnet del beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen, og tydeliggjøre skolens og lærebedriftens ansvar for danning og utvikling av kompetansen til alle deltakerne i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.1). Jeg finner det relevant å redegjøre for overordnet del av læreplanverket da den beskriver grunnsynet som skal prege skolens pedagogiske praksis og bidra til å realisere skolens bredere formål som er viktig i skolens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering.

Overordnet del kapittel tre, prinsipper for skolens praksis, tar for seg både inkludering og tilpasset opplæring. Den norske skolen skal ha et inkluderende læringsmiljø, og skal jobbe med å utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elevene. Et trygt og inkluderende læringsmiljø er viktig for å stimulere til faglig og sosial utvikling, og utrygge omgivelser kan virke hemmende på læring. I arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs og det er viktig at elevene lærer seg å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.14-15).

Prinsippet for tilpasset opplæring innebærer at skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Alle elever har krav på likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger og det er derfor viktig at skolen tar hensyn til

at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Prinsippet om tilpasset opplæring er til for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Tilpasset opplæring skal i den grad det er mulig skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Dette kan skje gjennom tilpasning av arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Elever som likevel har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16).

#### **1.4.2 Opplæringsloven**

Et annet styringsdokument som lærere og skolen må følge er opplæringsloven. Jeg velger å trekke frem paragrafer fra opplæringsloven da jeg finner de relevante for mitt prosjekt. Dette er lover som er med å styre hvordan skolene skal jobbe og dette legger føringer for skoleleder og lærerne sine erfaringer med tilpasset opplæring og inkludering. §1-3 tilpasset opplæring, lyder som følgende «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette vil si at skolen er pliktig til å tilpasse undervisningen til den enkelte eleven. Videre har vi § 5-1. Rett til spesialundervisning, som er for de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen og opplæringstilbudet og derfor har krav på spesialundervisning. Elevene som får spesialundervisning skal ha det samme timetallet som de andre elevene, og det skal tilrettelegges slik at eleven får et tilnærmet likt læringsutbytte. Det skal tas hensyn til elevens forutsetninger og sette opp mål som er realistisk for den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §5-1).

#### **1.4.3 Læreplan i kroppsøving**

Læreplan i kroppsøving vil også være relevant for min oppgave da dette er et styringsdokument som skolen må forholde seg til i arbeidet med kroppsøvfaget som jeg ønsker å belyse. Utdanningsdirektoratet (2020) sier at kroppsøvfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen. Faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Elevene skal opparbeide seg kompetanse om trening, livsstil og helse og erfare hvordan deres egen innsats har betydning for å oppnå mål. Det skal fremme kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Kroppsøvfingsfaget skal ta utgangspunkt i et bredt spekter av bevegelsesaktiviteter som skal være en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Gjennom aktiviteter ute og ferdsel i naturen skal elevene få et grunnlag for naturglede, miljøbevissthet og respekt for naturen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2).

De tre kjerneelementene i kroppsøvfingsfaget er bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2-3). Elevene skal lære og utforske sin egen kropp, identitet og selvilde. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). De må kunne håndtere utfordringer i et læringsfelleskap og reflektere over samhandling og likeverd. De skal fremme læring både hos seg selv og andre gjennom samarbeid og dette innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2-3). De skal også utforske nærområdet under vekslende årstider og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. De skal introduserer for ulike kulturer innenfor friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3).

Kroppsøvfingsfaget skal også ivareta de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3). Kroppsøvfingsfaget skal fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene nødvendige verktøy til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3). Faget skal blant annet medvirke til at elevene får kunnskap og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid. Det skal øves på kritisk tenkning og lære å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3). Gjennom naturopplevelser skal elevene lære om trygg og bærekraftig ferdsel og få en forståelse av at valgene vi tar, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.3).

## **1.5 Tidligere forskning**

Tilpasset opplæring har i flere år vært en del av den norske skolen, men likevel er verken begrepsinnholdet entydig eller opplagt. Jenssen (2011) hevder at begrepet mangler en teoretisk forankring og er et politisk skapt begrep som over tid er tillagt ulikt innhold (s.4). Haug og Bachmann (2007) skriver at tilpasset opplæring er «enkel å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere» (s.15). Forskningen på temaet viser at tilpasset opplæring i skolen kan være vanskelig å praktisere og at det ofte blir opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å praktisere tilpasset opplæring og inkludering i undervisningen (Jenssen, 2011, s.82).

I 2017 fikk en gruppe mennesker forespørsel fra Kunnskapsdepartementet om de ville delta i en ekspertgruppe som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Ekspertgruppen ble opprettet da det eksisterende tilbudet til denne gruppen av barn ikke var tilfredsstillende i norsk barnehage og skole (Nordahl, 2018, s.5-6). Til tross for at rapporten tar for seg barn og unges behov for særskilt tilrettelegging, finner jeg det relevant å ta for meg ekspertgruppens rapport da den også presenterer interessante funn når de kommer til hvordan tilpasset opplæring og inkludering praktiseres i skolen i dag. Ekspertgruppens arbeid har som mål å gi nasjonale og lokale myndigheter og aktører et grunnlag for å velge de best egnede inkluderende virkemidler og tiltak (Nordahl, 2018, s.15). På bakgrunn av hovedfunnene i rapporten til Nordahl (2018) foreslår ekspertgruppen at det etableres et helhetlig system for en inkluderende og pedagogisk praksis i barnehage og skole. For at dette skal være gjennomførbart hevder ekspertrapporten til Nordahl (2018) at det er viktig at barn og unge får den hjelpen de trenger der de er, at støtten iverksettes tidlig, opplæringen skal være tilpasset den enkelte og foregå innenfor det inkluderende fellesskapet, barn og unge skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse og den pedagogiske veiledningstjenesten skal organiseres slik at den er nærmest mulig skolene (s.8).

På bakgrunn av dette vil jeg videre undersøke hva tidligere forskning viser at kan oppleves som utfordrende i forbindelse med arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering, og jeg har

derfor gjennomført en litteraturgjennomgang. Da kom jeg frem til noen gjentakende faktorer som påvirker arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. Disse faktorene er kompetanse, kollektivt arbeid og ressurser. Jeg vil beskrive og utdype disse nå.

### **1.5.1 Kompetanse**

I ekspertgruppens arbeid kommer det frem at det er et klart behov for mer relevant og høyere kompetanse innenfor fagområdet knyttet til en inkluderende og tilpasset praksis (Nordahl, 2018, s.246-248). Lærerne møter hver dag elever i skolen som har behov for særskilt tilrettelegging. De står overfor svært kompliserte og utfordrende oppgaver og det er derfor svært viktig at lærerne har svært høy og relevant kompetanse (Nordahl, 2018, s.234-235). En annen utfordring ved dagens praksis er at en stor andel av barna som i dag mottar særskilt tilrettelegging møter ansatte uten pedagogisk kompetanse. Dette er et stort problem da forskning viser at kompetanse hos lærere er helt avgjørende for barn og unges læring og utvikling (Nordahl, 2018, s.215). Flere andre artikler presiserer også at en utfordring med tilpasset opplæring og inkludering i skolen er mangel på kompetanse blant lærerne som skal utføre det i praksis (Solhaug & Fosse, 2008; Thygesen, 2011; Wilson, 2020). Artikkelen til Tristani (2020) etterspør en opplæringsressurs som kan gi konkrete eksempler på hvordan læreren skal tilrettelegge for hver enkelt elev. Dette viser at lærerne er usikre på hva de skal legge i tilpasset opplæring og inkludering og hvordan de kan gjennomføre dette. Det er altså et kunnskapshull i kompetansen til lærerne når det kommer til praktisering av tilpasset opplæring og inkludering og at det ville vært en fordel for skolene å ha tydeligere retningslinjer på hvordan man skal forstå og arbeide med dette.

### **1.5.2 Kollektivt arbeid**

En annen faktor som blir nevnt i tidligere forskning er samarbeid og det kollektive arbeidet på skolene. Artikkelen til Wilson et.al (2020) og Tristani et.al (2020) belyser begge viktigheten av at lærerne samarbeider om hvordan man kan tilrettelegge undervisningen, men også at lærerne som har de samme elevene i ulike fag er flinke til å snakke sammen om hvordan de kan tilrettelegge for den enkelte elevens skolehverdag slik at ikke forskjellen blir så stor i ulike fag. Begge disse artiklene trekker også frem annet skolepersonell som ledelse og spesialpedagoger, da de også spiller en viktig rolle (Wilson et.al, 2020; Tristani et.al, 2020).



Tristani et.al (2020) påpeker at skolekulturen dannes av ledelsen og det er derfor viktig at de prioriterer inkludering på dagsplanen for at lærerne også skal se på dette som et viktig tema og arbeide med (379-380). Wilson et.al (2020) hevder at et samarbeid mellom lærer og spesialpedagog kan gjøre at det er lettere å inkludere alle elevene i den ordinære undervisningen og tilrettelegge for den enkelte eleven uten at hen må ekskluderes fra klassen (198-199).

Ifølge Nordahl (2018) kjennetegnes gode profesjonelle læringsfellesskap ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte (s.245). Videre påpeker Nordahl (2018) at denne type læringsfellesskap må etableres i skolene slik at lærerne ikke står alene i arbeidet med å realisere en inkluderende og tilpasset praksis, men at de opplever at de får støtte og veiledning (s.245-246). Det fremheves også viktigheten av nærhet mellom skoler og de andre støttesystemene i kommunen. Den pedagogiske veiledningstjenetesen må samarbeide tett og direkte inn i skolen for å sikre at skolene har tilgang til ekstra veiledning og støtte i deres arbeid med tilpasset opplæring (Nordahl, 2018, s.245-246). Det er viktig at barn og unge møter lærere med høy kompetanse og det er derfor avgjørende at det eksisterer systemer som gjør at lærere og andre ansatte kan lære av hverandre og få veiledning og støtte når det er behov for det (Nordahl, 2018, s.245-246). Når det kommer til det flerfaglige og tverrfaglige samarbeidet hevder Nordahl (2018) at det er flere utfordringer som kan være avgjørende for at dette skal fungere og blant disse finner vi blant annet begrensede ressurser og tid til rådighet for å få til dette samarbeidet (s.181-182). Tidsfaktoren trekkes frem av lærere som en utfordring for det helhetlige arbeidet i skolen (Nordahl, 2018, s.181-182). Tidligere forskning viser at lærere opplever at de mangler tid til planarbeid, samarbeid og refleksjon for å sikre et helhetlig opplæringstilbud for elevene (Nordahl, 2018; Damsgaard, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2009).

### **1.5.3 Ressurser**

Enda en relevant faktor som jeg ønsker å undersøke i mitt prosjekt er skolens bruk av ressurser. Artikkelen til Thygesen (2011) peker på de økonomiske- og organisatoriske utfordringene på skolene. Det kommer frem at det i flere undervisningssituasjoner blir satt

assistenter på oppgaver som skulle vært gjennomført av spesialpedagoger. Dette er i tråd med Nordahl (2018). Dette er med å senke standarden på opplæringstilbudet til elevene, da assistentene i flere tilfeller ikke har den kompetansen de trenger for å tilrettelegge for hver enkelt elev. Alle kommuner i Norge har en ramme til grunnopplæringen (Nordahl, 2018, s.226). Det er opp til ledelsen og skoleeier å prioritere bruken av ressursene på sin skole innenfor disse rammen. Jo mer ressurser som brukes på spesialundervisning, jo mindre er igjen til den ordinære opplæringen (Nordahl, 2018, s.227). Nordahl (2018) påpeker også at avstanden mellom pedagogisk-psykologisk tjeneste og skolen er for stor (s.217).

Henvvisningssystemene som skolene skal bruke når de ønsker hjelp fra den pedagogisk-psykologisk tjenesten krever mye av skolene og forskning viser også at pedagogisk-psykologisk tjeneste bruker lite av sine ressurser til direkte veiledning og støtte av lærere og assistenter (Nordahl, 2018, s.217). Nordahl (2018) setter denne problemstillingen litt på spissen og skriver «*jo dårligere tilpasset opplæring du gir, jo flere enkeltvedtak, jo mer ressurser får du til klassen din*» (s.227). Mye ressurser går til spesialundervisningen som fører til manglende bruk av ressurser på veiledning av lærere og assistenter og ikke minst det ordinære opplæringstilbudet (Nordahl, 2018, s.227-228).

Thygesen (2011) og Nordahl (2018) drøfter begge fordelene ved å styrke den ordinære undervisningen for å heve standarden og kunne ha mindre spesialundervisning. På denne måten kan vi oppnå en mer inkluderende skolehverdag. Større lærertetthet, gir større muligheter for tilpasset opplæring og det kan se ut til at ved å styrke den ordinære opplæringen gjennom universelle tiltak i klasserommene, jo bedre læringsutbytte får majoriteten av elevene (Nordahl, 2018, s.226).

#### **1.5.4 Behov for videre forskning**

Tidligere forskning legger vekt på kompetanse, kollektivt arbeid og ressurser som avgjørende faktorer i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering (Nordahl, 2018; Solhaug & Fosse, 2008; Thygesen, 2011; Wilson, 2020; Tristani, 2020). Nordahl (2018) påpeker at det er behov for en markant endring i det norske skolesystemet om alle barn og unge skal få et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud (s.232-233). Jenssen (2011) legger vekt på behovet for

forskning som kan bidra til bedre og økt innsyn i hva som kjennetegner håndteringen av tilpasset opplæring der den synes å fungere godt (s.82). Mitchell (2018) skriver at det ikke holder å lappe på deler av utdanningssystemet, det krever en nytenkning (s.14).

Ekspert rapporten kommer med en rekke forslag til hvordan man kan arbeide for å få til et mer helhetlig system i grunnskolingen. Det helhetlige systemet som fremstilles i denne rapporten burde testes ut og Nordahl (2018) påpeker at det da vil være avgjørende at nødvendige ressurser blir stilt til disposisjon og at det blir gitt tillatelse til nødvendige unntak fra lovverket for å gjennomføre utprøvingen (s.263-264).

Funnene i disse studiene er med og påvirker forståelsen som jeg tar med meg inn i prosjektet. Jeg har også tatt utgangspunkt i denne forskningen når jeg har utarbeidet min problemstilling og intervjuguide.

## 2.0 Teori

Teori kan defineres som et system av antakelser innenfor et fagområde som kan beskrive, analysere, forklare og forutsi fagets fenomener, og som danner forståelsesrammer for faget (Rienecker & Jørgensen, 2013, s.180). Teori kan ha ulike funksjoner i en oppgave og kan blant annet brukes for å drøfte utsagn i oppgaven (Rienecker & Jørgensen, 2013, s.181). Jeg har valgt teoretiske perspektiver som er sentrale for å forstå kroppsøvlingslæreres og skoleleders arbeid med tilpasset opplæring og anvendt teorien som analyseverktøy til funn og diskusjonsdelen.

Som forsker finner jeg det relevant å redegjøre for den forforståelsen som jeg bringer med meg inn i prosjektet. Min vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva jeg søker informasjon om og danner et utgangspunkt for den forståelsen jeg utvikler (Thagaard, 2019, s.33). Denne studien er påvirket av at jeg som forsker har en fortolkende tilnærming. Dette innebærer at jeg finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner, fremfor å bare ta for meg det som direkte blir sagt av prosjektdeltagerne (Kvale og Brinkmann, 2018, s.234). Funnene i denne studien baseres derfor på prosjektdeltagernes beretninger, men også på mine tolkninger av disse beretningene. Hvordan jeg tolker prosjektdeltagernes beretninger er påvirket av min forforståelse av temaet. Min forforståelse preges av tidligere forskning og teori som jeg fremstiller i denne studien. Med dette mener jeg at tidligere forskning og teori vil prege spørsmålene jeg stiller og hva jeg ser etter når jeg analyserer datamaterialet.

Jeg vil på bakgrunn av tidligere forskning, teori og egne antagelser utarbeide spørsmål som søker svar på hva som oppleves som utfordrende og hva prosjektdeltagerne erfarer at må arbeides med for å forbedre praksisen med tilpasset opplæring og inkludering i skolen og da spesielt i kroppsøvfingsfaget.

### **2.1 Tilpasset opplæring og Inkludering**

Hovedtemaet for denne oppgaven er tilpasset opplæring og inkludering, og derfor vil disse temaene i størst grad prege kunnskapsgrunnlaget. Jeg vil påpeke at til jeg ser på begrepene tilpasset opplæring og inkludering som overlappende og til dels forutsettende for hverandre.

Håstein og Werner (2014) poengterer også at inkludering er en del av tilpasset opplæring. Jeg tenker at man må inkludere alle når man skal tilpasse opplæringen og man kan ikke få til inkludering uten å gjøre tilpasninger. Dette har jeg som utgangspunkt i mitt masterprosjekt.

### **2.1.1 Vid og smal tilnærming til tilpasset opplæring**

Jeg finner det relevant å belyse ulike måter å forstå begrepet tilpasset opplæring.

Prosjektdeltagernes forståelse av begrepet kan være svært ulike og dette vil være med å prege deres måter å praktisere tilpasset opplæring på. Tilpasset opplæring kan ifølge Bachmann og Haug (2006) forstås i lys av en vid og smal forståelse av begrepet. Den smale forståelsen er ofte knyttet til enkelt tiltak som å tilpasse undervisningen ved bruk av metode eller en bestemt måte å organisere opplæringen på. Disse kan iverksettes direkte og de kan registreres. Vekten er mer på pragmatisk handling enn på de grunnleggende forutsetningene som opplæringen hviler på og omtales derfor i ulike sammenhenger som en instrumentell forståelse og orientering. Denne forståelsen av tilpasset opplæring rettes ofte mot den enkelte eleven, og sikter etter å gi dem en god opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s.7). En vid forståelse av begrepet sikter derimot på hele skolen og all virksomhet der og kan oppfattes som en ideologi eller pedagogisk plattform. Det vil ikke være nok med enkelt tiltak for å organisere undervisningen, men en mer omfattende og overordnet strategi for skolens virksomhet som helhet, med utgangspunkt i at alle elever skal få en så god opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006, s.7).

Bachmann og Haug (2006) drøfter tilpasset opplærings vide forståelse opp mot inkludering og begrunner dette med at den vide forståelsen på mange områder er helt lik eller delvis kan erstattes av inkluderingsbegrepet (s.88-89). For å vise til dette, trekker de frem en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet som består av fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må arbeide med for å kunne oppnå en mer inkluderende virksomhet. Disse er utarbeidet på bakgrunn av de mest sentrale styringsdokumentene for norsk skole og relevant faglitteratur. De fire trekkene som Bachmann og Haug (2006, s.88-89) trekker frem som viktige for å skape en mer inkluderende skole er:

- Øke fellesskapet. Alle elever skal være medlem av en klasse eller gruppe, slik at de får tatt del i det sosiale.
- Øke deltakingen. Ingen elev skal trenge å være tilskuer, og alle skal få lov å delta i fellesskapet ut fra sine egne forutsetninger.
- Øke demokratisering. Alle skal bli hørt, og alle skal ha mulighet til å uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
- Øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som gagnar deg både faglig og sosialt.

Disse punktene er felles for en vid forståelse av tilpasset opplæring og inkluderingsbegrepet. Dette er likevel ingen fasit på hvordan man kan gjennomføre tilpasset opplæring eller inkludering i praksis og noen av punktene motarbeider hverandre. Det vil si at ved å praktisere et av punktene kan man risikere og hindre et annet. Dette viser hvor innfløkt og sammensatt begrepene kan være når det kommer til praksis (Bachmann og Haug, 2006, s.89).

### **2.1.2 Tilpasset opplæring som et sett av verdier**

Håstein og Werner (2014) påpeker at det ikke alltid er like enkelt for politikere å beskrive prinsipper som skal gjelde i en praktisk skolehverdag. Når et prinsipp skal settes ut i livet som pedagogisk virksomhet, må det formuleres på en måte som gir mulighet til gjenkjennelse og assosiasjon til praktiske situasjoner (s.27). Håstein og Werner trekker frem at politikere befinner seg i en formuleringsarena, der deres jobb er å fastsette lover og regler for skolen. På formuleringsarenaen er det bestemt at den norske skolen skal være for alle og at alle skal ha mulighet til å lære og utvikle seg (tilpasset opplæring). Det er dermed ikke krevd at politikere skal vite hvordan tilpasset opplæring skal omsettes i praksis (Håstein & Werner, 2014, s.24). Det er skolens jobb, som realiseringsarena, og på et selvstendig og profesjonelt grunnlag utforme undervisningen, og på bakgrunn av dette finne ut hva som skjer med elevene på deres skole. Det er i det innholdet elevene møter og lærer i skolen, at prinsippet blir realisert og gjøres levende (Håstein & Werner, 2014, s.25). Utfordringen med tilpasset opplæring blir derfor å finne en måte å beskrive prinsippet på en måte som gjør det gjennomførbart i hverdagen. Beskrivelsen bør være meningsfull for lærerne i deres arbeid med planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen (Håstein & Werner, 2014, s.27).

På bakgrunn av dette har Håstein og Werner (2014) utarbeidet syv verdier som de tror kan bidra til å klargjøre prinsippet om tilpasset opplæring (s.27). Verdier kan ifølge Håstein og Werner (2014):

*«forstås som et sett av grunnleggende goder som en i et samfunn eller et fellesskap ønsker å vektlegge og ta hensyn til i mange ulike situasjoner. Verdiene gir oss grunner til å handle slik vi gjør» (s.27).*

Gjennom disse verdiene mener Håstein og Werner (2014) at de har sammenfattet kjernen i tilpasset opplæring på en måte som gjør dem aktuelle og håndterbare for lærere (s.30).

Formålet med tilpasset opplæring er å tilrettelegge for ønsket læring og begrepet gir kun mening når det kobles til innholdet i opplæringen. Verdiene tar derfor utgangspunkt i relasjoner og arbeidsprosesser, men også om målene, lærestoffets faglige standard, kvalifikasjoner hos lærere og ledere og det faglige innholdet i det skolen ønsker at elevene skal ta del i (Håstein & Werner, 2014, s.30). På bakgrunn av dette finner jeg det relevant å belyse disse verdiene i min studie. Dette er verdier som ifølge Håstein og Werner (2014) skal kunne bidra til å klargjøre prinsippet om tilpasset opplæring og hjelpe lærerne med å gjøre prinsippet mer gjennomførbart i hverdagen. Dette viser tidligere forskning at er etterspurt av lærerne (Tristani, 2020) og jeg mener det er relevant for å belyse min problemstilling.

Håstein og Werner (2014) konstaterer at tilpasset opplæring skal foregå innenfor fellesskapets rammer og har derfor valgt å utforme de enkelte verdiene i et språk der de bruker «alle elever» eller «elevene» som subjekt i setningene. Tabellen under siterer ordrett de syv verdiene for tilpasset opplæring av Håstein og Werner (2014), til tross for at de ikke fremviser verdiene i en tabell, slik som jeg har valgt å gjøre:

Inkludering	«Alle elever skal lære i et inkluderende fellesskap og ha nytte av opplæringen som gis».
Variasjon	«Elevenes opplæringstilbud skal være preget av både variasjon og stabilitet».

Erfaringer	«Elevenes erfaringer, kompetanse og potensial skal bli tatt i bruk og utfordret i klasserommet, og de skal gis muligheter til å lykkes».
Relevans	«Det elevene møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og fremtid».
Verdsetting	«Det som foregår, skal skje på en måte som gjør at alle møtes med positive forventninger, slik at de kan oppleve at de blir verdsatt både av skolen og av medelever».
Sammenheng	«Elevene skal erfare at de ulike delene av opplæringen har sammenheng med hverandre».
Medvirkning	«Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og vurdering av skolearbeidet».

*Håstein og Werner (2014) s.29 – Tilpasset opplæring som syv verdier.*

## **2.2 kroppsøvfingsfaget i dagens skole**

Min oppgave tar for seg arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering i barneskolen generelt, men også spesifikt opp mot kroppsøvfingsfaget. Jeg finner det derfor relevant å se nærmere på fagets legitimering og praktisering i dagens samfunn.

I læreplanverket står det:

*«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020).*



Dette er kjerneelementene og hva som skal være relevant i dagens kroppsøvningsundervisning. Sammen med de overordnede målene finner vi også kompetansemål som forteller oss hva kroppsøvningsundervisningen skal inneholde og hva som er målet for barn og unges læring i faget. Likevel er det mange som peker på en uklar legitimering av faget (Ommundsen, 2013; Gurholt & Steinsholt, 2010).

For å få et innblikk i hvordan dagens kroppsøvningsfag praktiseres holder det ikke å bare se på hva som står i læreplanverket. Det må undersøkes hvordan faget oppfattes og praktiseres i skolen. Det er helt nødvendig å belyse og problematisere de ulike praksisene som vi ser i dagens kroppsøvningsfag. Jeg skal derfor sette søkelyset på de ulike diskursene og ideologiene som kroppsøvningsfaget er tuftet på. Hvordan faget praktiseres og hvilke diskurser som er fremtredende kan ha innvirkning på hvordan lærerne tilpasser undervisningen.

Diskursbegrepet kan forklares som en felles måte og forstå og kommunisere for oss mennesker. Man kan si at en diskurs ligger «ferdig tilgjengelig» og inneholder spesifikke meninger, betydninger og måter å bruke disse på (Lock & Strong, 2014, s.354). For å forklare dette begrepet opp mot kroppsøving kan vi se på det som en felles forståelse for hva kroppsøvningsfaget skal inneholde, hva elevene skal lære og hvordan faget skal formidles. Disse diskursene er med og styrer faget til tross for de utdanningspolitiske styringsdokumentene som skal legge føringene i faget.

Vi kan si at diskurser er knyttet til makt (Berg, 2021). Hvilken diskurs som er dominerende i kroppsøvningsfaget-, skolen- og samfunnskonteksten er avgjørende for hvordan elevene posisjoneres i faget. Diskursen legger et grunnlag for hvordan man rangerer ulike typer kunnskap, mennesker, evner og kropper i faget (Berg, 2021, s.14-15). Historisk sett er kroppsøving et fag med militære røtter og som først var forbeholdt gutter. Den militære gymnastikken ble etter hvert erstattet med andre former for gymnastikk og jentene fikk også ta del i undervisningen. Seinere fikk også lek en større plass, før idretten/konkurransetidretten ble en dominerende diskurs i faget (Augestad, 2003; Kirk, 2010). I dag er kroppsøvningsfaget obligatorisk for alle elever uavhengig av deres forutsetninger, til tross for dette har faget forandret seg lite de siste 20 årene (Aasland, 2019; Kirk, 2010). I fagets overordnende mål

står det at kroppsøvfingsfaget skal være et allmenndannende fag, likevel er det mye som tyder på at faget legitimitet og praksiser i stor grad er tuftet på instrumentelle mål (Kirk, 2010), som blant annet å bidra til god helse (Brattli & Moen, 2019). To sentrale diskurser som trekkes frem som dominerende i dagens kroppsøvfingsundervisning er idrettsdiskursen og helsediskursen (Brattli & Moen, 2019; Moen et.al 2018; Erdvik et.al, 2019, Aasland, 2019; Kirk, 2010).

### **2.2.1 Mindre idrettsfokus, mer læring**

I 2017 startet arbeidet med utarbeidelse av nye læreplaner til Kunnskapsløftet 2020.

Kroppsøvfingsfaget skulle nå bli et mindre idrettsrettet fag og læreplan vektlegger i større grad ulike bevegelsesaktiviteter. Fokuset er nå gått mer over på lek og øving i et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter, mens idrettsperspektivet blir ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1) I mitt masterprosjekt finner jeg det relevant og rette søkelyset mot idrettsdiskursen som preger kroppsøvfingsfaget. I 2018 ble det gjennomført en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen, kalt «*når ambisjon møter tradisjon*». Her fremgår det at idrettsaktiviteter og grunntrening har stor plass i dagens kroppsøvfingsfag og at det er ballspill som er dominerende (Moen, et.al., 2018, s.38-40). Rapporten viser at et stort flertall av elevene opplever at de har kroppsøving for å bli gode i idrett og at det er lite fokus på dans og moderne aktiviteter (Moen, et.al., 2018, s.38-40). Det kommer også frem at det er stor sammenheng mellom trivsel i kroppsøvfingsfaget og hvem det er som driver med idrett på fritiden ((Moen, et.al., 2018, s.36-37). Dette kommer også frem i artikkelen til Erdvik et al. (2019) som mener at faget i dag vektlegger elevenes nevro-muskulære funksjon og atletiske ytelse fremfor utviklingsprosesser, forståelse og læring (s.777). Erdvik et.al. (2019) påpeker dette som problematisk da de elevene som kommer inn i faget med minst bevegelseserfaring kan oppleve lite mestring i bevegelseskonteksten. Dette kan ha mye å si for elevenes selvbilde og egenutvikling. Det kan igjen resultere i at noen elevers utvikling stopper opp eller bremses betraktelig og kan da føre til sosiale ulikheter i en klasse (Erdvik, et.al., 2018, s.777).

I dagens kroppsøvningsfag blir det ofte lagt opp til at elevene skal introduseres for mange ulike aktiviteter og idretter gjennom et skoleår. Dette bygger på antagelser om at elevene vil fortsette med idrett livet ut hvis de finner aktiviteter de mestrer og liker (Kirk, 2010). Det blir også trukket frem at det viktigste er at elevene er i aktivitet, «*Keeping them busy, happy and Sweet*» (Ohman & Quennerstedt, 2008). Dette kan ses i sammenheng med en snever helsediskurs som begrunnes med at elevene må bevege på seg i en ellers inaktiv hverdag. Laxdal (2020) har gjennomført en kartlegging av 1133 elever i Norge og Island som viser at i dagens kroppsøvningsfag skal elevene gjennom mange aktiviteter hvert år og det blir satt av liten tid til hvert tema. Fokuset blir derfor på å gjennomføre de ulike aktivitetene, men ikke på å lære dem (Laxdal, 2020). Dette kan være en bakgrunn for at man får lite progresjon i faget og barn og unge opplever at de lærer lite i kroppsøvningsundervisningen (Berg, 2021, s.56). Slik faget blir praktisert i dag kan det se ut som at det er aktivitet som dominerer i faget, og at opplæring blir satt til siden (Kirk, 2010; Laxdal, 2020).

Berg (2021) trekker frem at for å gi elevene et bedre og mer likeverdig opplæringstilbud i kroppsøvningsfaget, er det viktig at vi retter søkelyset mot læring (s.54). Ved å rette fokuset på læring fremfor selve aktiviteten vil det åpne seg flere muligheter for å tilpasse opplæringen. Et eksempel som Berg (2021) tar frem er: «*Hvis læringsmålet er å tilegne seg kunnskap om og gjennomføre utholdenhetstrening etter bestemte treningsprinsipper, kan de gjøres med svært forskjellige aktiviteter og metoder. Enkelte elever kan for eksempel ikke løpe, men de kan heller drive med utholdenhetstrening gjennom sykling, svømming, ved å ta i bruk trampoline eller ulike lekaktiviteter*» (s.56-57). I dette eksempelet er tilpasningsmulighetene mange, samtidig som elevene blir nødt til å lære hva utholdenhetstrening er for noe, fremfor å bli «servert» en aktivitet. Det er viktig at kroppsøvningsfaget læringspotensial blir drøftet i større grad og at skolene gjør seg opp en mening av hva kroppsøvningsfaget skal være og hvordan man skal jobbe med det. For å utvikle et inkluderende og tilpasset kroppsøvningsfag er det også viktig å få økt innsikt i hvordan tilpasset opplæring og inkludering forstås og praktiseres (Berg, 2021, s.60-61).

Videre finner jeg det relevant å se på skolens utviklingsarbeid. Blir kroppsøving, tilpasset opplæring og inkludering tatt med i utviklingsarbeidet og hvordan blir dette gjennomført.

### **2.3 Utviklingsarbeid og endringsprosesser**

Hva som blir prioritert i skolens utviklingsarbeid sier noe om hva som står i fokus på skolen. Forskning viser blant annet at kroppsøvingfaget er et lavstatusfag (Paechter, 1998; Ommundsen, 2005) og jeg ønsker derfor å belyse kroppsøvingfagets plass i utviklingsarbeidet på skolen. Jeg mener også at det er relevant å belyse hvordan det arbeides med tilpasset opplæring og inkludering på skolen og om dette får plass i skolens arbeid med kompetanseheving. Jeg har derfor valgt å ta for meg hva skolen prioriterer i utviklingsarbeidet og hvordan utviklingsarbeidet blir implementert og gjennomført.

*«Utviklingsarbeid forstås som et systematisk arbeid, som anvender eksisterende kunnskap for å gi økt kunnskap. Utviklingsarbeid utnytter ny kunnskap til å innføre prosesser, metoder, systemer eller tjenester som skal forbedre det som allerede eksisterer» (OECD-rapport, 2004).*

Utviklingsarbeid er et arbeid som gjøres på skolen med hovedformål å om å forbedre elevenes læringsmiljø og dermed elevens mulighet til å oppnå et bedre læringsutbytte (s.9-10).

Læringsutbytte er da forstått som både den faglige og sosiale utviklingen til elevene. I skolen vil dette innebære og endre og utvikle praksisen på skolen og i det enkelte klasserommet (Fullan, 2007). Når det kommer til læringsutbytte viser resultatene at det er store forskjeller mellom de elevene som mestrer skolen bra og derfor har et godt læringsutbytte, og de elevene som ikke mestrer skolen så bra og derfor har et dårligere læringsutbytte (Nordahl, Sunnevåg & Ottosen, 2009). Med denne kunnskapen kreves det handling både nasjonalt og lokalt i den enkelte kommunen, men også på den enkelte skolen. På flere skoler er det lagt opp til utviklingsarbeid for å imøtekomme disse utfordringene (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.6).

En avgjørende faktor i ethvert utviklingsarbeid viser seg å være hvordan utviklingsarbeidet blir implementert (s.20). Det vil si at gode programmer, modeller eller strategier i seg selv ikke er tilstrekkelig hvis de ikke blir anvendt slik de er ment å bli anvendt. Derfor er arbeidet

med å implementere utviklingsarbeidet vel så viktig (s.20). I Sunnevåg og Andersen (2012) beskrives utviklingsarbeidet som en planlagt prosess som inneholder tre hovedfaser: integrering, implementering og videreføring (s.20). Jeg vil nå gå inn på de tre fasene og avgjørende faktorer for å lykkes med utviklingsarbeidet.

Det første som må gjøres når man skal starte et utviklingsarbeid er å finne ut av hvilke program, modeller eller tiltak som skolen ønsker å integrere. I integreringsprosessen er det derfor viktig å finne ut av hva det er skolen ønsker å arbeide med (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.22). Det er flere måter å løse dette på, men i Sunnevåg og Andersen (2012) blir det belyst at den beste måten å initiere til et utviklingsarbeid på er når ledelsen og ansatte er enige om hvilke utfordringer de står overfor, og hva som er målet med utviklingsarbeidet (s.22). Forandringsprosessene på skolen påvirker alle de ansatte og man vil møte mange ulike holdninger og syn til utviklingsarbeidet. De ulike aktørene vil imøtekomme prosjektene med ulik grad av engasjement, motivasjon og ulik grad av behov for endringer (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.11). På bakgrunn av dette kan dere være lurt å drøfte integrering av nye prosjekter med alle aktørene slik at aktørene ikke føler at det er bestemt fra overordnet hold og de ikke ønsker å ta del i prosjektet eller gjøre motstand (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.22).

Videre har vi selve implementeringen hvor det skal legges til rette for at utviklingsarbeidet blir jobbet med systematisk over tid (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.29). Faktorer som kommer frem som viktig i implementeringen er at ledelsen prioriterer utviklingsarbeidet og jobber aktivt med å støtte oppunder det. Det er også viktig at det utvikles en kollektiv og samarbeidsorientert skolekultur preget av felles visjoner, ansvar for og forpliktelser overfor arbeidet, og det må implementeres i skolens mål og planer (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.29). En tredje faktor som er viktig i arbeidet er å få veiledning underveis i prosessen. Til tross for at aktørene har godt av å reflektere med hverandre vil de også være nødvendig å innhente eksterne veiledere eller ressurspersoner. På skolen vil alle aktørene ha en relasjon til hverandre og dette vil blant annet påvirke deres kommunikasjon med hverandre. En ekstern veileder vil ha lettere for å komme inn å gi aktørene nye perspektiver og tanker på de ulike

prosessene i utviklingsarbeidet samtidig som aktørene føler at arbeidet blir fulgt opp (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.36-37).

Utviklingsarbeidet på skolen sier noe om hva som er fokusområdet på skolen. Hvordan skolen implementerer og arbeider med utviklingsarbeidet sier også noe om det kollektive arbeidet på skolen. Jeg finner det relevant å belyse skolens utviklingsarbeid da det kan gi meg implikasjoner på hva skolen prioriterer å arbeide med og jeg får et inntrykk av samarbeidet mellom skoleleder og hennes ansatte.

I neste kapittel skal jeg presentere valg av metode, gjennomføringen av prosjektet, etiske vurderinger og vurdering av studien som helhet.

## 3.0 Metode

Tranøy (1986) hevder at «Å være vitenskapelig er å være metodisk» (s.127). Ved å ta i bruk og overholde intellektuelle standarder i vår argumentasjon arbeider vi metodisk i vitenskapelig forstand. Metode forteller oss hvordan vi skal arbeide for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2019, s.51). Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet», og hvilken metode som tas i bruk avhenger av prosjektets tema og problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2018, s.140). Når valg av metode skal begrunnes er det viktig å tenke på hvorfor denne metoden er best egnet til å belyse spørsmålet eller problemstillingen på best mulig måte (Dalland, 2019, s.51). I dette kapittelet skal jeg redegjøre for mitt valg av metode og gjennomføringen av mitt prosjekt.

### 3.1 Kvalitativ metode

I mitt masterprosjekt vil jeg ta i bruk kvalitativ metode fordi jeg ønsker å undersøke hvordan lærere og skoleledelsen erfarer arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. Karakteristisk for kvalitativ metode er at forskeren søker en forståelse av sosiale fenomener og begrepet kvalitativt innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. I kvalitativ forskning letes det etter kvalitetene, som vil si egenskapene eller karaktertrekkene, ved de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2019, s.15). Fleksibilitet preger metodearbeidet i kvalitativ forskning, og utformingen av prosjektet kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen. Forskningen er preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene og er basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og de personene vi studerer. I kvalitativ forskning vil det derfor være viktig å reflektere over hvordan prosjektdeltagerens måte å snakke om sine erfaringer og opplevelser kan være preget av forskerens nærvær (Thagaard, 2019, s.16).

Observasjon og intervju er de to mest brukte metodene innenfor kvalitative tilnæringer (Thagaard, 2019, s.12). I mitt masterprosjekt er jeg interessert i å undersøke hvordan lærere og skoleledelsen erfarer å arbeide med tilpasset opplæring og inkludering. Hvordan de forstår begrepene i sin praksis og hvordan de samarbeider for å legge til rette for dette i alle fag, men

da spesielt belyse arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøving. Jeg ønsker å få innsikt i deres praksiser, forståelse og samarbeid rundt tilpasset opplæring og inkludering og vil derfor å undersøke hvordan kroppsøvingslærerne og ledelsen på skolen arbeider kollektivt med dette. For å kunne belyse problemstillingen min på best mulig måte ønsker jeg å anvende intervju, fordi metoden er velegnet til å belyse erfaringer. Tidligere i prosessen ønsket jeg også å ta for meg observasjon, men etter å ha tatt kontakt med ulike skoler har jeg erfart at dette blir for tidkrevende for lærerne og ledelsen. Intervju ble derfor valgt som metode for denne studien. Målet med intervjuene er å få en innsikt i kroppsøvingslærerens praksis, men også hvordan ledelsen forstår arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. Som ledd i dette ønsker jeg å undersøke hva skolen mener er viktig for å skape og utvikle et inkluderende kroppsøvingsfag, og hvordan de diskuterer tilpasset opplæring og inkludering generelt på skolen.

### **3.2 Intervju**

Et forskningsintervju er en samtale med en viss struktur og hensikt, og den går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen (Kvale og Brinkmann, 2018, s.22). Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap både i form av dagliglivets kunnskap og den systematiske etterprøvbare viten. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler og konstruerer kunnskap i samspill eller interaksjon mellom forsker og prosjektdeltager (Kvale og Brinkmann, 2018, s.22). Formålet med intervjuet er å få fylldige og omfattende kunnskaper om andre menneskers synspunkter og perspektiver på temaene tilpasset opplæring og inkludering i skolen og i kroppsøvingsfaget. Intervju er særlig godt egnet for å få en innsikt i en persons erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2019, s.89). Thagaard (2019) skiller også mellom ulike perspektiver på hva et intervju gir kunnskap om (s.89). I mitt masterprosjekt tar jeg utgangspunkt i det interaksjonistiske perspektivet som vektlegger at forskeren og prosjektdeltageren samarbeider om å videreutvikle forståelsen av de erfaringene og opplevelsene prosjektdeltageren gir uttrykk for (Thagaard, 2019, s.89). Resultatet av intervjuet vil derfor ikke være et referat av prosjektdeltagerens opplevelser og tanker, men vise til en samarbeidsprosess hvor prosjektdeltager og forsker deltar og bidrar til å utvikle forståelse av prosjektdeltagerens erfaringer (Thagaard, 2019, s.89). Jeg velger derfor



å ta i bruk betegnelsen prosjektdeltager, for å vise til personene som deltar og samhandler med meg i mitt prosjekt.

Forskningsintervjuet kan gjennomføres på ulike måter, men jeg ønsker å ta i bruk det semistrukturerte forskningsintervjuet. Et semistrukturert intervju er den mest brukte tilnærmingen innenfor kvalitativ forskning og tillater forskeren å ta seg friheter underveis, samtidig som det er delvis strukturert. Temaene som skal tas opp i intervjuet er fastlagt på forhånd, men forskeren kan tilpasse seg prosjektdeltageren underveis i intervjuet. Dette vil si at forskeren kan endre på rekkefølgen av spørsmålene og legge til nye spørsmål som dukker opp underveis i intervjuet (Thagaard, 2019, s.91). På denne måten får jeg mulighet til å følge opp temaer som prosjektdeltageren tar opp underveis i intervjuet, som jeg selv ikke har tenkt på i forkant og som kan bidra med nyttig kunnskap om fenomenet jeg studerer.

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg to intervjuguider som jeg brukte når jeg gjennomførte intervjuene mine. En intervjuguide til kroppsøvingslærerne (se vedlegg 1) og en intervjuguide til ledelsen (se vedlegg 2). Jeg valgte å lage to intervjuguider på bakgrunn av at arbeidsoppgavene til ledelsen og kroppsøvingslærer er svært ulike og de vil derfor kunne gi meg kunnskap om ulike aspekter ved skolens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering.

Intervjuguiden min er bygd opp med en innledning, hoveddel og avslutning. I innledningen ønsket jeg å bli kjent med prosjektdeltageren. Her var planen å fortelle litt om meg selv og prosjektet mitt, før jeg spurte prosjektdeltageren spørsmål om seg selv, deres historie og arbeidsliv. Hoveddelen valgte jeg å dele inn i tre deler med hvert sitt hovedtema. Disse temaene var (a) verdier – kulturer, holdninger, menneskesyn og læringssyn, (b) organisering, rammer og ressurser og (c) tilpasset opplæring og inkludering (se vedlegg 1 og 2).

Bakgrunnen for hovedtemaene er preget av tidligere forskning som er presentert tidligere i oppgaven. Kollektivt arbeid, ressurser og kompetanse kommer frem som sentrale faktorer i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering (Nordahl, 2018; Rekaa, 2018; Solhaug & Fosse, 2008; Thygesen, 2011; Wilson, 2020) og har derfor vært relevante temaer for meg å stille spørsmål om i intervjuene. Disse hovedtemaene var like i alle intervjuene, mens underspørsmålene var derimot forskjellige innenfor de ulike teamene i intervjuet med ledelsen

og kroppsøvlingslærerne. Avslutningsvis ønsket jeg å åpne opp for innspill fra prosjektdeltageren og en oppsummering av intervjuet.

### **3.3 Utvalg av prosjektdeltagere**

Et kjennetegn ved kvalitative studier er at det som regel er et begrenset antall personer som deltar i undersøkelsen. Dette setter krav til utvelgelsesprosessen og gjør det viktig å velge ut deltagere som kan være med å belyse problemstillingen slik at analysen av data kan gi en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2019, s.54). Jeg vil derfor bruke strategisk utvelgelse i mitt masterprosjekt og velger ut personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er strategiske i forhold til min problemstilling (Thagaard, 2019, s.54).

For å kunne belyse problemstillingen måtte jeg også ta stilling til hvor mange prosjektdeltagere jeg ønsker å intervju. Når det kommer til antall prosjektdeltagere påpeker Kvale og Brinkmann (2018) følgende:

*«Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite»*  
(s.148).

Er antallet prosjektdeltagere for lite, kan det være utfordrende å sammenligne likheter og forskjeller mellom prosjektdeltagerne. Er antallet for stort vil det derimot være vanskelig å få tid til å foreta en dyptgående analyse av hvert intervju (Kvale & Brinkmann, 2018, s.148). Jeg måtte ta hensyn til oppgavestørrelsen og hvor mye tid jeg hadde til rådighet når jeg skulle vurdere antall prosjektdeltagere. Det er også viktig å huske at man kan nå et metningspunkt i innsamlingen av data. Dette vil si at ytterligere intervjuer ikke vil føre til ny data, fordi du har avdekket det som er mulig og flere intervjuer vil kun føre til flere like svar (Kvale & Brinkmann, 2018, s.148). Et generelt inntrykk ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er at det kan være en fordel å ha færre prosjektdeltagere og heller bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene (s.148).

I dette masterprosjektet er formålet å belyse lærere og skoleleder sine erfaringer med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvlingsfaget og jeg ønsket derfor å intervju kroppsøvlingslærere. Jeg tenkte det ville være relevant og gjennomførbart for meg å intervju

to til tre kroppsøvingslærere, da jeg ønsket å gjennomføre et dybdeintervju for å få økt innsikt i kroppsøvingslærerens forståelse og praktisering av tilpasset opplæring og inkludering. Jeg ønsket også at det skulle være mulighet for å gjennomføre en ny runde med intervjuer hvis det skulle vise seg å være nødvendig. Dette kan blant annet være aktuelt hvis det dukker opp nye spørsmål i forbindelse med analysearbeidet. Videre ønsket jeg å intervju en eller to personer fra ledelsen på skolen. Bakgrunnen for dette er at tidligere forskning viser at det kollektive arbeidet på skolen er viktig for å lykkes med tilpasset opplæring og inkludering. Intervju med ledelsen kan gi meg økt innsikt i hvordan det jobbes med tilpasset opplæring og inkludering generelt på skolen, men også for å undersøke hvordan skoleledelsen tilrettelegger for diskusjoner rundt tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvingsfaget. Andre formål ved å intervju ledelsen er for å finne hvilken visjon skolen har og om tilpasset opplæring og inkludering er en del av deres visjon.

Rekrutteringen av prosjektdeltagere til studien har vært en lang og utfordrende prosess. Inklusjonskriteriet som jeg vektla i denne oppgaven, var først og fremst at det er en skole som jobber aktivt med tilpasset opplæring og inkludering, slik at jeg har mulighet til å belyse deres erfaringer rundt dette arbeidet. Utenom dette hadde jeg ingen spesifikke kriterier og jeg valgte å være ganske fleksibel da jeg erfarte at det kan være utfordrende å inkludere prosjektdeltagere. Mange skoler sa nei til å delta i prosjektet da de hadde nok med skolehverdagen i seg selv og ikke følte de hadde tilstrekkelig med tid og kapasitet til å delta i et prosjekt. Det må også nevnes at rekrutteringsarbeidet skjedde i en skolehverdag som var svært preget av pandemien.

Ettersom det var så utfordrende å få tak i prosjektdeltagere begynte jeg å spørre flere skoler som jeg hadde lite kunnskap om på forhånd og derfor ikke kunne vite om de jobbet aktivt med tilpasset opplæring og inkludering. Jeg begynte etter hvert å ta kontakt med skoler som jeg hadde kjennskap til fra tidligere. Da fikk jeg kontakt med en skole som jeg vet at er kjent for sitt mangfold av elever og som jobber aktivt med å fremme mangfoldet på sin skole som noe unikt og fint. Dette var en skole jeg tenkte kunne passe til min oppgave og jeg ble interessert i å høre med dem hvordan de arbeidet for å ta vare på elevmangfoldet på sin skole.

Assisterende rektor på skolen ble min kontaktperson og jeg lot det være opp til henne hvem som skulle delta i mitt prosjekt.

Utvelgelsesprosessen startet med en samtale med konstituert rektor på skolen. Jeg fortalte kort om prosjektet mitt og spurte om hun kunne hjelpe meg med å rekruttere deltagere. Jeg spesifiserte at de måtte ha kroppsøvningsundervisning i sin klasse og at jeg ønsket variasjon blant deltagerne i form av aldersspenn og bakgrunn i forhold til kroppsøving og idrett. Hun foreslo tre kroppsøvingslærere som hun mente utfylte kriteriene og videre kontaktet jeg dem. Dette valget vil jeg komme tilbake til og drøfte senere under metodens styrker og svakheter.

### **3.4 Prøveintervju**

Jeg valgte å gjennomføre prøveintervju for å opparbeide meg erfaringer med intervju, prøve ut intervjuguiden og bruk av diktafon. Jeg intervjuet en rådgiver på en videregående skole og en kollega på barneskolen jeg jobber til daglig. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å forberede meg på hvordan det var å intervjuere lærere på barneskolen. Utvalget for prøveintervjuene var mennesker jeg kjenner godt fra før og som selv tar masterutdanning nå. Dette gjorde at de har en forståelse for prosessen jeg er i med mitt masterprosjekt og jeg tenkte derfor at de kunne gi meg relevante tilbakemeldinger. Jeg var på forhånd innstilt på at de kanskje ikke kunne svare på alt slik som prosjektdeltagerne, da de har ulik bakgrunn enn hva som er tiltenkt mitt prosjekt. Prøveintervjuene var for å få erfaring med intervjusituasjonen og gi meg mulighet til å gjøre eventuelle endringer i intervjuguiden min. Dette viste seg å være lurt da jeg erfarte at jeg synes det var vanskelig å ta i bruk diktafon og ikke minst stole på den. Jeg fikk det ikke til på mitt første intervju og måtte derfor oppsøke hjelp slik at jeg stilte bedre forberedt til neste intervju. Jeg erfarte også etter første prøveintervju at jeg måtte prøve å løsrive meg mer fra intervjuguiden og ta i bruk oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk tilbakemelding på at det var viktig å ikke bli for opptatt av hva som sto på intervjuguiden min og at jeg hadde gode spørsmål som fikk henne til å reflektere. Når diktafonen var på plass og jeg hadde mitt andre intervju opplevde jeg det tryggere å løsrive meg fra intervjuguiden og samtalen fløt bedre. Dette gjorde at jeg genererte data som jeg sannsynligvis ikke ville fått hvis jeg fulgte intervjuguiden i detalj.

### **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

Planen var å begynne å intervju ledelsen på skolen for å kunne bruke data jeg fikk her i intervjuene med kroppsøvingslærerne. På grunn av pandemien og mye sykdom ble dette vanskelig. Jeg hadde derfor intervju med tre kroppsøvingslærere i begynnelsen av desember 2021. Intervjuet med ledelsen fikk jeg gjennomført i januar 2022. Jeg ønsket ikke at intervjuene skulle bli belastende for prosjektdeltagerne og spurte derfor hver enkelt av dem om de hadde spesifikke ønsker om tid og sted for intervjuet. Alle synes det var lettest at jeg møtte de på skolen. Intervjuene ble derfor gjennomført på deres arbeidssted tilpasset deres timeplan. Mitt ønske var derimot å prøve å få samlet dem på en uke og det passet for de tre kroppsøvingslærerne. De tre første intervjuene ble derfor gjennomført i løpet av en uke. Det siste ble flyttet til januar. To av lærerne ønsket å ta i bruk et litt større rom som tilhørte sosiallæreren på skolen. Her hadde vi god plass og intervjuet foregikk helt uforstyrret. Det tredje intervjuet ønsket læreren å gjennomføre på kontoret sitt. Det var tydelig at hun var bekvem her og atmosfæren opplevdes som lett og trygg. Den tredje prosjektdeltageren er en lærer jeg har snakket med tidligere i andre sammenhenger og intervjuet ble av den grunn mer naturlig. Det siste intervjuet med ledelsen foregikk på hennes kontor. Her var det mye trafikk rundt dørene, noe som førte til litt forstyrrelser. Det var svært lytt og til tross for at ingen snakket direkte til rektor opplevde jeg likevel at det påvirket intervjuet. Til tider virket hun litt stresset av alt som skjedde og dette gjorde at hun begynte å bevege mer på seg og kroppsspråket hennes sa meg at hun var litt stresset.

Jeg startet med å innhente samtykkeerklæringen som var sendt til dem på forhånd. Vi snakket kort om hva det innebærer for dem å delta i prosjektet og jeg svarte på spørsmål. Deretter fortalte jeg litt om meg selv og prosjektet mitt. Jeg presiserte at jeg ønsket prosjektdeltagerens tanker og oppfatning av spørsmålene mine, og ikke et «fasitsvar» fra politiske styringsdokumenter. Det var spesielt en deltager som var redd for å svare «feil» i forkant av intervjuene. Jeg prøvde derfor å trygge de på at det ikke var noe galt eller riktig svar på disse spørsmålene, men at jeg var genuint interessert i deres erfaringer og meninger. Jeg var også tydelig på at de kunne stille spørsmål hvis noe var uklart eller de ikke forstod spørsmålene jeg stilte. Selve intervjuet startet med generelle spørsmål om deres undervisningserfaring, som

hvilket klassetrinn de jobber på, hvilke fag de underviser i og lignende (se vedlegg 1 og 2). Dette for å få en oppvarming til videre refleksjon rundt deres erfaringer i skolen og da spesifikt inn mot tilpasset opplæring og inkludering. Alle intervjuene varte omkring 45 minutter og jeg opplevde at alle prosjektdeltagerne tok seg tid til å reflektere over svarene sine.

### **3.6 Transkribering og analyse**

I min studie vil analyse og tolkning av data være en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele prosjektet (Thagaard, 2019, s.151). Fra jeg startet intervjuene har jeg tolket prosjektdeltagernes uttalelser og kroppsspråk og notert meg refleksjoner jeg har hatt underveis. Disse notatene legger et grunnlag for hvordan jeg analyserer intervjuene. Når jeg nå snakker om transkribering og analyse retter jeg oppmerksomheten mot fremgangsmåten min i arbeidet med å organisere data i arbeidet mitt med intervjuene.

#### **3.6.1 Transkribering og nye intervjuer**

Jeg brukte diktafon under alle intervjuene. Dette var for å sikre meg at jeg fikk med meg alt som prosjektdeltageren fortalte. Jeg valgte å transkribere alt som ble sagt i intervjuet, både fra prosjektdeltager og min side, ordrett. Jeg har derimot redusert mengden korte ord som «emm» og «hmm» og passet på å notere ned «pauser» eller «tenker». Enkelte siteringer som kunne bryte anonymiteten til prosjektdeltagerne mine har jeg gjort om på, ved å bruke for eksempel «skole» der navn på skolen kommer frem, «kommune» der kommunenavnet kommer frem eller «annen lærer» der navnet på en kollega dukker opp. I et av intervjuene var det mye støy på opptaket som til tider gjorde det utfordrende å transkribere. Dette har jeg notert ned og prosjektdeltageren har selv fått lest transkriberingen for å se at hun er enig i det som er skrevet. På denne måten sikret jeg meg at transkriberingen var korrekt og at jeg ikke hadde hørt feil på opptaket i etterkant av intervjuet.

Jeg transkriberte alle intervjuene kort tid etter gjennomføringen. På denne måten fikk jeg anonymisert dokumentene og slettet lydfilene. En annen fordel med å transkribere kort tid etter intervjuet er at det er friskt i minnet og det er lettere å notere ned hvordan man opplever prosjektdeltageren og deres kroppsspråk. Dette er viktige observasjoner som er relevant for

min analyse. Prosjektdeltagerne kan si ting med kroppsspråket som ikke kommer frem hvis man kun leser transkriberingen. Jeg noterte ting underveis i transkriberingen som vil være relevant når jeg skriver analysen inn i et tematisk skjema.

Etter å ha transkribert alle intervjuene la jeg merke til at jeg hadde spurt for lite om deres tanker rundt kroppsøvingfaget. Dette var viktig for meg å vite mer om og jeg henvendte meg derfor til rektor på nytt og spurte om å få ta nye intervjuer med alle prosjektdeltagerne, men da i kortform. Dette fikk jeg lov til og jeg besøkte derfor skolen en dag til. Til rektor hadde jeg flere spørsmål enn til lærerne (se vedlegg 4) så dette intervjuet varte ca. 30 minutter. Intervjuene med lærerne var på omkring 10 minutter (se vedlegg 3) og jeg fikk beskjed om å bare komme innom kontorene deres. Jeg opplevde at alle var positive til å se meg igjen og jeg fikk spurt mer om kroppsøvingfaget som var nødvendig for at jeg skulle klare å besvare problemstillingen min.

### **3.6.2 Koding og analyse**

Jeg har valgt å ta for meg en tematisk analyse av mine data. Jeg skal undersøke meningsinnholdet i tekstene og sammenligne på tvers av prosjektdeltagerne, tidligere forskning og teori. Med en tematisk analyse vil jeg kunne bryte ned teksten i ulike temaer (Thagaard, 2019, s.171). Analysen har for meg vært en kontinuerlig prosess og mine antagelser har vært med å prege hvordan jeg har stilt spørsmål i intervjuene og påvirker også analyseprosessen (Kvale og Brinkmann, 2018, s.238). For å kunne gjennomføre en tematisk analyse vil jeg først kode og klassifisere dataene under de ulike temaene (Thagaard, 2019, s.171). For å gjennomføre dette har jeg valgt å lage temaer basert på funnene i studien og satt dette inn i en tabell. Her har jeg kodet funnene etter hvert som de viste seg å være relevante i min studie. Eksempler på ulike koder er blant annet tilpasset opplæring, inkludering, samarbeid, ressurser og andre funn som kom frem i analysen av datamaterialet. Under de ulike kodene skrev jeg sitater fra hver enkelt av prosjektdeltagerne slik at det er lettere å sammenligne. Jeg hadde også en egen rute til mine refleksjoner og relevant teori. Denne ruten tar for seg de tolkningene som jeg har gjort meg underveis i prosessen, helt fra

intervjusituasjonen og frem til slutfasen av studien. Jeg skriver også inn tidligere forskning og relevant teori da jeg aktivt bruker dette som analyseverktøy.

Når jeg først begynte å kode datamaterialet tok jeg for meg et funn og sammenlignet dette på tvers av alle intervjuene før jeg gikk videre til et annet funn. Denne tilnærming ga meg mulighet til å se spesifikt på et funn i hvert av intervjuene, men jeg mistet helheten av intervjuet. Jeg bestemte meg derfor for å prøve en annen tilnærming og i neste fase av analysen gikk jeg dypere inn i hvert av intervjuene før jeg tok for meg neste intervju. Mine refleksjoner skrev jeg fortløpende på siden. Jeg fikk et mer helhetlig bilde av intervjuene når jeg gjorde det på denne måten og jeg følte jeg nå hadde en bedre innsikt i prosjektdeltagerens meninger.

Noen av hovedfunnene er preget av mine spørsmål i intervjuene. De er preget av min forforståelse av kroppsøving, tilpasset opplæring og inkludering. Denne forforståelsen har jeg dannet meg ut ifra egne erfaringer i skolen, men også tidligere forskning og teori som jeg har valgt å implementere i denne studien. Jeg ønsket blant annet å høre prosjektdeltagernes erfaringer med samarbeid, kompetanse innenfor kroppsøving, tilpasset opplæring og inkludering og ressurser i skolen. Dette er temaer som jeg eksplisitt bestemte meg for å spørre prosjektdeltagerne om, men som også kom opp som relevante i deres arbeidshverdag. Til tross for at dette var temaer som jeg ønsket å belyse på forhånd, viste funnene mine andre sider ved disse temaene enn mine antagelser i forkant. Ettersom samarbeid, kompetanse og ressurser var funn som viste seg å være relevante for prosjektdeltagernes arbeidshverdag er dette funn som jeg vil presentere og drøfte videre i min studie. Andre funn som jeg mener er sentrale å presentere og drøfte er prosjektdeltagernes ønske om mer tid til blant annet samarbeid med elever, kollegaer og andre instanser, samt ressurser i form av mennesker.

### **3.7 Etikk**

Av hensyn til både prosjektdeltakerne i undersøkelsen og gruppen de representerer, har jeg et ansvar for å reflektere over etisk aspekter og mulige konsekvenser av disse (Kvale & Brinkmann, s.107). Det har vært viktig for meg å være oppdatert på etiske retningslinjer og følge disse i hele forskningsprosessen. For å kunne starte rekrutteringen av prosjektdeltagere



og datainnhenting, måtte prosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD, u.å.). I meldeskjema til NSD la jeg med informasjonsskriv med samtykkeerklæring, intervjuguide, prosjektbeskrivelse og skjema om håndtering av datamaterialet (se vedlegg 5). Beskrivelse av hva slags personopplysninger som ville innhentes og hvordan det skulle anonymiseres ble også spesifisert. Når jeg fikk prosjektet godkjent av NSD (se vedlegg 6), sendte jeg ut informasjonsskrivet til de aktuelle skolene. Informasjonsskrivet inneholdt formålet med prosjektet, forskningsspørsmålet, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hva det innebærer for prosjektdeltageren, prosjektdeltagerens personvern og rettigheter, at det er frivillig å delta og hva som skjer med opplysningene når prosjektet er over (se vedlegg 5). Prosjektdeltagerene må gi meg informert samtykke før jeg kan starte datainnsamlingen (Thagaard, 2019, s.115). Prosjektdeltagerne er også helt frie til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid og dataene vil da slettes og ikke bli brukt videre i arbeidet.

Jeg har valgt å bruke min private bærbare enhet og i den forbindelse må lagring av data skje i henhold til NIHs retningslinjer for lagring (se vedlegg 7). Dette er informert om til NSD og godkjent. Den bærbare enheten som ble benyttet i prosjektet er derfor oppdatert i forhold til retningslinjene. Når det kommer til innhenting av data er det brukt godkjent diktafon som er lånt på NIH. Dataen ble transkribert og aidentifisert i overføringen til bærbar enhet. Alle dokumentene er kryptert med passord. I tråd med det forskningsetiske prinsippet om anonymisering, er prosjektdeltagerne gitt pseudonymer. Jeg har også tenkt nøye gjennom fremstillingen av prosjektdeltagerne og informasjonen om skolen slik at det ikke skal være mulig for andre å indentifisere skole og prosjektdeltagere. De er etter min mening anonymisert på en ordentlig måte, og det skal ikke være mulig å kjenne dem igjen.

### **3.8 Vurdering av mitt forskningsprosjekt**

En viktig del av forskning er å vurdere hele forskningsprosessen. Denne vurderingen vil gi oss et grunnlag til hvorvidt vi kan stole på resultatene i forskningsprosjektet. For å vurdere mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å ta i bruk begrepene bekreft barhet, gjennomsiktighet og troverdighet (Larsen, 2017, s.93-95).

### **3.8.1 Bekreft barhet**

Det første jeg finner relevant å se på er prosjektets bekreft barhet. Ifølge Larsen (2017) er bekreft barhet hvorvidt jeg har klart å stille spørsmål som vil belyse problemstillingen min og om jeg har bakgrunn for å bekrefte funnene og slutningene jeg trekker (s.93). Den første utfordringen jeg møtte på i prosjektet var rekruttering av prosjektdeltagere. Da tidligere forskning etterspurte prosjekter med skoler som virket å jobbe godt med tilpasset opplæring, tok jeg kontakt med skoler som hadde vært med på prosjekter knyttet opp mot temaene tidligere. Dette viste seg å være utfordrende og etter flere avslag bestemte jeg meg for å endre på problemstillingen for å få flere muligheter når det kom til utvalget av prosjektdeltagere. Jeg hadde derfor ingen formening om hvordan eller hvor mye skolen jeg endte med hadde fokus på tilpasset opplæring og inkludering. Den skolen jeg rekrutterte beskrev seg derimot som en mangfoldskole som var opptatt av å inkludere alle sine elever på en likeverdig måte. Målet mitt gikk derfor fra å belyse opplæring der tilpasset opplæring og inkludering synes og fungerer godt, til å belyse skolens erfaringer med arbeidet. Jeg opplever derimot at jeg klarer å belyse problemstillingen med de dataene jeg har, nå som problemstillingen er endret.

En annen faktor som har påvirket bekreft barheten til mitt prosjekt er selve intervjuene. Til tross for at jeg hadde en intervjuguide som jeg var fornøyd med, opplevde jeg det utfordrende å innhente informasjonen jeg trengte i intervjuene. En svakhet ved mitt prosjekt var min evne til å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Dette la jeg spesielt merke til i koding- og drøftingsprosessen, da jeg opplevde at det var flere ting jeg gjerne skulle latt prosjektdeltageren utdype. Jeg fikk da mulighet til å gjennomføre oppfølgingsintervju med alle prosjektdeltagerne, noe som gjorde at jeg fikk mer data til å belyse min problemstilling. Likevel ser jeg at det ville vært nyttig med enda mer erfaring i intervjusituasjonen.

### **3.8.2 Gjennomsiktighet**

Gjennomsiktighet er en annen faktor jeg finner relevant å ta for meg. Den forteller noe om i hvor stor grad forskeren viser hvordan egne analyser har gitt grunnlag for de konklusjonene som er gjort. Det vil med andre ord være viktig at man beskriver godt hvordan man har gjennomført prosjektet og hvilke begrunnelser som ligger bak konklusjonene som er tatt (Larsen, 2017, s.94). Det vil være viktig for meg å beskrive alle de ulike delene av prosjektet

slik at de som leser det kan vurdere prosessen. Det er også viktig å være kritisk til eget arbeid og reflektere rundt eventuelle svakheter ved prosessen. I denne masteroppgaven har jeg prøvd å gjøre tydelige skiller på hva som er prosjektdeltagernes utsagn, teori og hva som er mine tolkninger. Jeg har prøvd å bruke ordrette sitater hyppig for at gjenfortellingen skal være så nøyaktig som mulig. Gjennom metodekapittelet har jeg forsøkt å gi en grundig beskrivelse av alle prosjektets prosesser slik at det skal være mulig for andre å vurdere arbeidet. Jeg har også skrevet min forforståelse og teoretiske ståsted da dette vil ha innvirkning på tolkningen min og beslutningene jeg har tatt i forskingsprosessen.

### **3.8.3 Troverdighet**

For at datamaterialet skal være toverdig kan det ikke bygge på forskerens subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter under prosessen (Larsen, 2017, s.95). Grønmo (2016) skriver at troverdighet handler om å hvorvidt datainnsamlingen har blitt gjennomført systematisk og i samsvar med vanlige forutsetninger (s.249). I min gjennomføring av prosjektet har jeg til enhver tid loggført prosessen og søkt hjelp hvis det var noe jeg har vært usikker på. Jeg opplever selv at prosessen min har hatt en god struktur og jeg har forklart alle de ulike delene av prosessen. Det har vært viktig for meg å ikke stille ledende spørsmål, men heller la prosjektdeltageren styre samtalen i størst mulig grad. Jeg vil derimot påpeke at dette er en prosess mellom prosjektdeltagerne og meg, og til tross for at jeg har forsøkt å ikke påvirke deres svar og refleksjoner, vil det bære preg av at intervjuene er gjennomført av meg. Det er tross alt jeg som stiller spørsmålene og det er lite trolig at en annen forsker kunne gått inn og fått akkurat de samme svarene. Jeg har også litt kjennskap til noen av deltagerne fra før, noe som kan ha betydning for svarene jeg får.

### **3.8.4 Styrker og svakheter**

Et viktig moment ved forskningsprosjektet mitt er at i utvelgelsen av prosjektdeltagere var det rektor på Lia barneskole som fikk velge hvilke ansatte jeg skulle spørre om å delta i prosjektet. Bakgrunnen for dette var at hun fikk litt informasjon om prosjektet og hva som var viktig for meg blant deltagerne. Mitt ønske var at prosjektdeltagerne underviste i kroppsøving og at hun trodde de hadde noen tanker rundt prosjektets temaer. Siden hun kjenner sine ansatte godt, ble vi enige om at hun skulle komme med forslagene og at jeg skulle snakke

med de aktuelle om de ønsket å delta. De tre første som rektor foreslo, takket ja til å bli med. Dette momentet kan ha sine fordeler og ulemper. Fordelen er helt klart at rektor kjenner sine ansatte og på denne måten kunne spare meg for tid til å finne prosjektdeltagerne på egenhånd. En annen fordel er at hun har noen tanker om hvem som kan hjelpe meg å belyse problemstillingen. Ulempen er derimot at rektor kan påvirke resultatene i ganske stor grad hvis hun ønsker dette. Hun kan velge å utelate ansatte som hun tror ville satt skolen i et dårlig lys eller lignende. Dette var derimot et valg jeg tok og som jeg velger å tro fungerte som en fordel for meg.

En styrke ved å ta i bruk kvalitativ metode og intervju er at det er en fleksibel prosess hvor man kan gå frem og tilbake i de ulike fasene. Jeg benyttet meg blant annet av muligheten til å spørre prosjektdeltagerne om et oppfølgingsintervju da jeg ikke opplevde at jeg hadde fått nok data for å belyse problemstillingen. Å ha muligheten til dette er en stor fordel og vil være med å styrke det endelige resultatet. En svakhet ved dette forskningsprosjektet kan derimot være antallet prosjektdeltagere som jeg valgte å bruke. I ettertid ser jeg at det kunne vært en fordel å inkludere flere prosjektdeltagere og da kanskje fra to ulike skoler for å få et større bilde av lærernes og skoleledelsens erfaringer med tilpasset opplæring og inkludering.

## 4.0 Resultater

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene av studien. For å få et innblikk i hvem jeg har snakket med vil jeg imidlertid først presentere prosjektdeltagerne. Deretter vil jeg belyse hvordan kroppsøvingslærerne og skolelederen erfarer arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering i barneskolen, og da spesielt i kroppsøvingsfaget. Min analyse viser at det kollektive arbeidet, ressurser i form av tid og mennesker, og kompetanseheving er sentrale funn i deres arbeid med tilpasset opplæring og inkludering og blir derfor vektlagt i dette kapittelet.

### ***4.1 Lia barneskole, en typisk to parallell skole, med et jevnt over stort elevmangfold.***

Alle prosjektdeltagerne jobber på den samme skolen, Lia barneskole. Barneskolen beskrives som en typisk to parallell skole i en mellomstor norsk by. Det er rundt 300 elever og 40-45 ansatte på Lia. Skolekretsen er tett befolket og elevene bor i nærheten av skolen. Til tross for at skolekretsen strekker seg over et mindre areal er det en ganske variert sosiodemografi. Rektor forklarer at en høy andel av barna vokser opp med skilte foreldre, og variert bakgrunn med utgangspunkt i det økonomiske-, sosiale-, og kulturelle perspektivet. Det er også en stor andel av minoritetsspråklig eller flerspråklig elever på skolen. Det er mange ulike nasjonaliteter og jevnt over et stort elevmangfold. Av prosjektdeltagerne er det en rektor og tre lærere. De tre lærerne har til felles at de alle er kontaktlærere som underviser i flere fag, deriblant kroppsøvingsfaget.

Rektor, Mia, har selv jobbet som lærer tidligere. Hun har en sammensatt grad av fransk, statsvitenskap, prosjekt og organisasjon og ledelsesstudier. Hun tok praktisk pedagogisk utdanning i etterkant da hun fant ut at hun ønsket å jobbe i skolen. Hun har jobbet i skoleverket i 15 år og vært på Lia de siste 4,5 årene. Her har hun både vært lærer, assisterende rektor og konstituert rektor. Dette gjør at Mia kjenner til hvordan det er å inneha ulike roller i skolefellesskapet.

Kroppsøvingslæreren Gro har lang erfaring i skolen. Hun er utdannet adjunkt og har fagene engelsk, norsk, spesial pedagogikk, og kroppsøving. Hun har arbeidet i skolen i nesten 25 år, men det er de 12 siste årene hun har jobbet på Lia barneskole. På Lia er hun kontaktlærer for en syvende klasse, men underviser i alle de tre klassene på 7.trinn. Hun underviser i kroppsøving, musikk, historie og norsk. Hun uttrykker at hun er ekstra glad i de praktisk-estetiske fagene i skolen.

Jonas er relativt nyutdannet og beskriver seg selv som fersk. Han er utdannet grunnskolelærer for 5-10.trinn og hans hovedfag er religion, kroppsøving og engelsk. Han jobbet som vikar under studietiden og fikk jobb på Lia rett etter studiene og har nå jobbet der som kontaktlærer i tre år. I dag jobber han som kontaktlærer på 5.trinn hvor han har alle fagene med sin klasse.

Kroppsøvingslærer 3, Ida, er utdannet grunnskolelærer fra 1-7. trinn og har jobbet på Lia skole i 7 år. Hun fikk jobb på Lia rett etter endt studier, men har hatt mye vikartimer på andre skoler og i andre kommuner samtidig som hun studerte. I disse dager tar hun et årstudium i spesial pedagogikk og er kontaktlærer på 4.trinn. Her underviser hun i norsk, mat og helse, musikk og kroppsøving.

#### **4.2 Hva er egentlig tilpasset opplæring?**

For å belyse problemstillingen min er det viktig å få innsikt i prosjektdeltagernes forståelse og tanker om tilpasset opplæring og inkludering, men også hvordan de erfarer at det fungerer i praksis. I rektor Mia sine beretninger fremgår det at hun mener tilpasset opplæring i stor grad handler om et inkluderende klasserom. Skolen må se elevene med deres forutsetninger og kunne tilby dem en skolehverdag hvor elevene møter undervisning og læring som de har forutsetninger til å mestre. Lærere og skoleledere må jobbe for at alle elever har sin plass, både sosialt og faglig. Hovedsakelig tenker rektoren at alle elevene som er i klasserommet skal ha en mulighet til å kunne gjøre det samme. Kunne bidra inn i en oppgave på samme måte som alle andre, men at læreren likevel klarer å differensiere oppleggene sånn at elevene føler at de er en del av det samme. Det tror hun er nøkkelen til tilpasset opplæring i et inkluderende klasserom. Mia mener det er viktig å legge opp undervisningen slik at oppgaveformen i seg selv gir rom for at alle kan jobbe med det samme, til tross for ulikt

ferdighets- og konsentrasjonsnivå. Hun legger til at hun vet det er en utfordrende jobb. Hun har selv jobbet som lærer og ønsker ikke å komme inn å si at det er så lett hvis man bare gjør det på denne måten, for hun er fullt klar over at det er vanskelig. Mia er bekymret for at skolen bruker spesialundervisning i de tilfellene hvor de mislykkes med tilpasset opplæring. Det illustreres i følgende sitat:

*«Også er jeg opptatt av det grenselandet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Og det tenker jeg er en større debatt, men jeg syns helt personlig, det er min personlige mening, at spesialundervisning blir satt i verk i veldig mange tilfeller hvor man ikke får til tilpasset opplæring. Hvor jeg personlig tenker at det egentlig ikke er spesialundervisning som er løsningen, men det å endre undervisningspraksis som er løsningen» (Rektor Mia).*

Ut fra dette sitatet tolker jeg at rektoren mener at dagens undervisningspraksis har behov for endringer. Videre i rektoren Mia sin beretning kommer det frem at hun ikke tror det står på lærernes kompetanse, men heller at dette har blitt en vane eller et mønster på hvordan man underviser. Hun tror at dette handler om mer enn bare lærerne, og sier at det handler om hele skolesystemet. I de kommunene som Mia har kjennskap til opplever hun at de løser en elevs utfordringer med spesialundervisning som gir dem et vedtak, som igjen gir dem en ressurs. For selv om det ikke gir skolen mer penger, så rettferdiggjør det bruken av pengene på ekstra ressurser. Hun utdyper dette blant annet i følgende sitat:

*«Så jeg tror at det på mange måter er en litt ond sirkel, men jeg tror det både er systematisk, men også på en måte handler om den enkelte lærerens utfordringer. Sikkert også skolelederen i måten de kan oppmuntre dette, eller kreve dette. Initiere den måten å jobbe på, men også at det er noe på det systemiske nivået som gjør at det har blitt sånn. Personlig tenker jeg at det er alt for høy prosentandel av elevene som har spesialundervisning. Jeg kan ikke skjønne at behovet skal være så høyt. Da tror jeg det er noe med måten som vi driver skoler på som gjør at elevene henger etter» (Rektor Mia).*

I min analyse av Mia sitt sitat oppfatter jeg at rektoren mener at den høye andelen de har av spesialundervisning i dag kan skyldes en dårlig praksis, som hun opplever som vanskelig å forandre. Jeg tolker det dithen at rektoren Mia mener at skolens praksis må endres for å tilrettelegge bedre for alle elevene.

I min analyse av datamaterialet tolker jeg at læreren Gro er svært opptatt av mestringsbegrepet og at alle elever skal oppleve mestring. Det er ikke alltid man kan tilpasse undervisningen ved å gi mindre eller lettere oppgaver, men kanskje den til tider handler om å få gå i skogen og brenne bål for å orke resten av skoleuken. Gro opplever at de som jobber på Lia barneskole er flinke til å tenke alternativt og sier at tilpasset opplæring ofte skjer i andre sammenhenger enn akkurat bak den enkelte elev sin pult. Gro mener at tilpasset opplæring i praksis er ulikt, avhengig av hvilket fag hun har, men at det først og fremst handler om å gi samme oppgaver, men at hun tilpasser i form av mengde. I musikk beretter Gro at undervisningen ikke nødvendigvis er så skriftlig eller utfordrende, så hun føler ikke hun trenger å legge undervisningen på noe lavere nivå. I samfunnsfag, norsk og engelsk tilpasser hun ved å gi noen elever en enklere tekst og mindre oppgaver. I Gro sin beretning om kroppsøvfingsfaget kommer følgende sitat:

*«Også har jeg jo da gym i min egen klasse. Her er det mange som er veldig atletiske og veldig flinke og driver med idrett på fritiden. Og fullstendig gale når det kommer til konkurranseinstinkt så der er den største tilpasningen det at jeg må tvinge dem til å forstå at det ikke er som på treingen, men at dette heter kroppsøving og at vi må legge oss etter de som, den helt svakeste, den som kan aller minst. Det er den tilpasningen jeg får til der da. Også har vi også miljøarbeidere der da, som følger de elevene som kanskje ikke klarer det likevel» (Lærer Gro).*

I min analyse av Gro sine erfaringer med kroppsøving tolker jeg det dithen at hun ønsker å lære elevene forskjellen mellom kroppsøving og idrettsaktiviteter på fritiden. Jeg tolker at hun har et ønske om å tilpasse undervisningen ved å legge den på et lavt nivå og gi alle mulighet til å delta, men at dette kan oppleves som utfordrende. I min analyse av læreren Jonas sine beretninger tolker jeg det dithen at han synes tilpasset opplæring først og fremst handler om å



gi elevene oppgaver som de får til, samtidig som de ikke kan bli for lette eller for vanskelige. Det er en kontinuerlig justeringsprosess hvor man må ta hensyn til elevens dagsform, men samtidig huske hvor han skal om tre år. Jonas sier at han ønsker å tilpasse opplæringen for alle elevene i sin klasse, men at det fort blir et større fokus på de som ikke får det til. Jonas deler tilpasset opplæring i to, faglig og sosial tilpasning. Den faglige tilpasningen gjør han først og fremst i form av mengde, noe følgende sitat illustrerer:

*«Man får oppgaver i den form som man mestrer og er skrudd til den mengden du er mottagelig for» (Lærer Jonas).*

Den sosiale tilpasningen kaller han for inkludering. Når det kommer til inkludering sier læreren Jonas at det handler om at alle skal få ta del i fellesskapet. Han opplever også at man møter på situasjoner hvor eleven ikke ønsker plass i fellesskapet og at det da blir en tvungen inkludering. Han tenker først og fremst at alle skal med, men det må ikke gå på bekostning av elevens velvære. Han sier også at inkludering ikke bare handler om å ha en plass i fellesskapet, men hvordan man bidrar aktivt her. Han mener at skolene må sette fokus på det som gjør oss forskjellige, og bruke denne særheten eller egenheten til noe kult og interessant. Hvis lærerne belyser det på riktig måte, kan man bruke det til å lære av hverandre. I tillegg til dette opplever han at inkludering handler mye om å vise elevene at han som lærer ser dem.

I analysen av læreren Ida sine beretninger, oppfatter jeg at tilpasset opplæring er noe hun synes er utfordrende og som hun gjerne ville hatt mer fokus på i skolen. Ida sier at tilpasset opplæring først og fremst er noe lovpålagt som hun skal ta ansvar for at alle elever skal få. Hun tar utgangspunkt i en rød linje som er hva elevene skal lære, og så vet hun at noen er over denne og skal få hjelp til å bli enda flinkere, mens andre er under og disse må hun prøve å dra med seg. Denne kombinasjonen opplever Ida som vanskelig, og det illustreres blant annet i følgende sitat:

*«Jeg må være helt ærlig på det at begrepet tilpasset opplæring det er noe du lærer om også hører du aldri noe mer om det. Det tas bare for gitt at.. Skal du henviser en elev for eksempel så spør de hva du har prøvd og hvilken tilpasset opplæring har du gitt.*

*Også vet du ikke egentlig hva du skal skrive for det er ikke noe vi går og prater om, det er ikke noe vi driver med. Det forventes bare at du gjør det. Også glemmer jo egentlig halvparten bort at det eksisterer, selv hvor viktig det er. Det er kjempeviktig. Men eller kanskje det er andre veien da. At vi er vane med å prøve så mye, vane med å snu hverdagen vår og finne løsninger, at det går under tilpasset opplæring likevel» (Lærer Ida).*

Jeg tolker det dithen at læreren Ida kunne tenkt seg litt drahjelp i arbeidet med tilpasset opplæring, enten det er fra ledelsen på hennes arbeidsplass eller fra høyere hold. Videre påpeker hun at det ikke burde være sånn at man kommer ut i arbeidslivet og vet at skal drive med tilpasset opplæring, men så vet man ikke hvordan det egentlig fungerer.

Om inkluderingsbegrepet tolker jeg det dithen at læreren Ida syns det er spennende å arbeide med inkludering, men også litt skummelt. Hun mener at inkludering handler om at alle er like mye verdt og skal få like sjanser uansett forutsetninger, hudfarge og bakgrunn. Om inkluderingsbegreper uttrykker Ida:

*«slik har det jo vært lenge og de som ikke har fått med seg det burde kanskje ikke jobbe i skolen» (Lærer Ida).*

Ut fra dette sitatet tolker jeg at læreren Ida ser på det som en selvfølge å jobbe inkluderende. Likevel kommer det frem i hennes beretning at hun ikke tror at man er så flinke til å jobbe med inkludering og ha fokus på det i det daglige. Det Ida opplever som utfordrende, er å gi alle like stor sjanse uansett deres faglige nivå eller utageringer, da hun syns dette er vanskelig å håndtere. Hun påpeker også at tilpasset opplæring og inkludering virker lett i teorien, men er utfordrende i praksis. Dette illustreres i følgende sitat:

*«Ja, sånn som Thomas Nordahl sin ekspertrapport som sier at dette funker ikke, og norsk skole har bommet i så mange år. Også plutselig så kommer du dit da med sosioemosjonelle problemer for eksempel, alle har rett på inkludering, men er det egentlig det beste for alle til enhver tid? Akkurat i min hverdag så føler jeg at det er stor åpenhet for å tørre å si at: nei, det er det ikke og vi er nødt til å tenke litt*

*annerledes. For best mulig læring og inkludering. Men det er egentlig trykka ned over hodet vårt at alle skal være like og dytta inn i et klasserom. Jeg syns jo ikke det er inkludering heller, det er jo tvang» (Lærer Ida).*

Jeg tolker læreren Ida sine beretninger dithen at hun syns teorien hun leser og praksisen ikke stemmer overens og hun finner arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering utfordrende. Analysen av datamaterialet viser at læreren Ida skulle ønske det var mer fokus på både tilpasset opplæring og inkludering i skolen. Dette er store og viktige temaer som burde vært tatt opp mer i hverdagen og som læreren Ida blant annet skulle ønske de kunne få mer veiledning i. I kroppsøvfingsfaget opplever Ida at hun arbeider godt med inkludering og er glad i åpne oppgaver som man kan løse ulikt. Hun syns derimot det er vanskelig å tilpasse rent faglig eller selve organiseringen. Læreren Ida definerer ikke seg selv som den faglig beste læreren, men at hennes styrke ligger i det å jobbe med mennesker. Hun opplever at hun er flink til å se barna, har et ønske om å hjelpe og finne løsninger for dem. Hun påpeker at hun prøver å lære av de rundt seg og søke kunnskap hos andre. Hun har stort sett jobbet på mellomtrinnet og har derfor søkt tips og råd fra lærere og ledelse på ungdomsskoler for å få en større faglig utvikling.

#### **4.2.1 Ønske om en alternativ opplæringsarena**

I analysen av datamaterialet fremgår det at rektoren Mia ønsker seg et kommunalt alternativt opplæringstilbud. Hun utdyper dette blant annet i følgende sitat:

*«En slags alternativ opplæringsarena hvor man kunne jobbe inn de grunnleggende og nødvendige ferdigheter på en annen måte. Hvor barn blir satt i en litt annen læringssetting enn det vi på en måte har ressurser til å tilby» (Rektor Mia).*

Slik jeg tolker rektoren sine beretninger opplever hun at det er en økende andel av elevene som sliter med det som handler om å være i et klasserom og hvordan skolen i dag er konstruert. Hun ønsker derfor et alternativt tilbud for disse elevene. Læreren Ida sier også at hun skulle ønske de hadde et bedre tilbud til de som ikke får til skolehverdagen sin. Det illustreres i følgende sitat:

*«De store tøffe guttene som går igjen på en måte, de kan mye, men vi har ikke tid eller folk, eller penger, eller noe til å, lage egne planer. Så okay, på onsdager så er du i arbeid på et annet sted. Også er det masse læring i det, men da må vi jo ha en annen tankegang da. For det blir fler og fler som trenger noe helt annet. Så det kunne jeg ønsket meg» (Lærer Ida).*

Jeg tolker ut fra datamaterialet at læreren Ida ønsker å se forandring i skolens praksis og drift. Hun er svært engasjert når hun snakker om alternative måter å gjennomføre undervisningen på, og hun legger til at med litt hjelp fra de «høyere opp i systemet», er det mange voksne på Lia barneskole som kunne blomstret opp hvis de fikk jobbe alternativt og som kunne bidratt med mange nye tanker. Ida påpeker at et problem er ressursene på skolen, og hun opplever at det er utfordrende å gi elevene det opplæringstilbudet de fortjener med de ressursene skolen har i dag. Ida utdyper dette i følgende sitat:

*«Noen steder, men det, ikke som en helhet. Men hvis vi hadde snudd opp ned på alt og tenkt mer sånn på kryss og tvers, litt sånne alternative ting så kunne det gått. Men jeg tror at med de ressursene vi har nå og med kravene som er nå og alle lover og regler som vi absolutt ikke skal bryte så tror jeg folk hadde holdt seg unna, nesten litt i frykt for å trå feil» (Lærer Ida).*

I min analyse av Ida sine beretninger tolker jeg at Ida mener at lærerne på Lia barneskole kunne gitt elevene et enda bedre opplæringstilbud hvis det var mer ressurser i skolen og mindre lover og regler som styrte deres arbeidshverdag. Læreren Gro påpeker at lærerne på Lia er opptatt av mange ulike former for kunnskap og at det er viktig å være nytenkende og se andre alternativer enn at alt skal foregå bak en pult. Gro uttrykker videre at for noen elever er det helt avgjørende å få gå ut i skogen å lage bål en dag i uka for å orke resten av dagene i klasserommet.

### **4.3 Kroppsøving - et viktig fag for mange elever**

Mia som er skoleleder på Lia barneskole beretter at hun ser på kroppsøving som et like viktig fag og på lik linje med alle andre fag i skolen. Hun påpeker at hun derimot tror at det er et fag

som for mange elever er viktigere enn andre fag. Bakgrunnen for dette er at hun tror det er et fag hvor mange føler på mestring, og da kanskje spesielt de barna som føler på mindre mestring på andre områder. Hun tror også at mange av elevene generelt er glad i faget. I datamaterialet fremgår det at rektoren Mia påpeker at fokuset i kroppsøvingstimene på Lia først og fremst er på å øve på ulike ferdigheter, samspill, deltagelse og det å være i aktivitet. Bruken av tester for å vurdere elevene er helt borte og i tradisjonelle friidrettsøvelser så handler det om å delta, og de som ønsker kan få vite sine egne resultater. Hun tror det er en felles enighet om dette blant de ansatte på Lia.

Ut fra analysen av datamaterialet tolker jeg at læreren Jonas sine oppfatninger av hva som er sentralt i kroppsøvingfaget er i tråd med skoleleder sine tanker og han opplever at de mentale aspektene rundt kroppsøving er mer vektlagt og at det nå går mot et mer holistisk fag. Han er opptatt av bredde i undervisningen, deltagelse, trivsel, god og konstruktiv samhandling mellom elevene og å legge fokus på lagdynamikken fremfor resultater. I min tolkning av Jonas sine uttalelser, oppfatter jeg at han mener at kroppsøving fort kan bli ballspott for enhver pris, med noen unntak. Jonas påpeker at det å holde seg til en idrett eller tema over lengre tid kan skape et skille mellom de som får det til og de som ikke får det til. Dette skillet opplever han også at kommer hvis man velger å fokusere på prestasjoner. Klarer læreren derimot å legge bort forventningen om å vinne, tror Jonas det er lettere for barna å forstå lagdynamikken. Det blir lettere å fokusere på det positive, og derfor bygge samhandlingsevnen til elevene, fremhever Jonas. I Jonas sin beretning påpeker han at han prøver å legge opp undervisningen slik at den skal fremme god fysisk helse og trivsel og robusthet i møte med ulike idretter. Det kommer blant annet frem i følgende sitat:

*«Jeg ønsker å stille elevene ovenfor ukjente arenaer som trigger vekst gjennom for eksempel helt nye bevegelsesmønstre. Slik danner vi robusthet i møte med et variert utvalg av gym aktiviteter. Per nå ligger mye av mitt fokus på trivsel. Jeg opplever at det er alfa omega for idrett knyttet til skole. Her møter du barn med ulike utgangspunkt og ferdigheter hele tiden. Det er greit å ikke få det til, men det er ikke greit og ikke prøve» (Lærer Jonas).*

Min analyse av læreren Gro sine perspektiver om kroppsøvfingsfaget er på mange punkter i tråd med det Jonas vektlegger. Gro er opptatt av at det er et skille mellom kroppsøving og treningen elevene gjør på fritiden. Det illustreres i følgende sitat:

*«Jeg er også ekstremt tydelig på at det heter kroppsøving og at det viktigste er å prøve og bli svett. Altså øve kroppen» (Lærer Gro).*

Jeg tolker ut fra datamaterialet at Gro er opptatt av at elevene skal prøve så godt de kan, men at hun også er opptatt av at elevene er i aktivitet og blir svette i undervisningen. Videre i læreren Gro sine beretninger tolker jeg det dithen at det er viktig for henne å følge læreplanen, og at dette innebærer mer enn bare fotball, som hun opplever får stor plass i kroppsøvfingsfaget. Hun sier det er viktig å få med seg alle elevene, også de som ikke er så glad i idrett. Hun er ikke opptatt av prestasjoner, det fremkommer i følgende sitat:

*«Jeg har ikke vært opptatt av resultater og prestasjon siden det første året jeg jobbet. Da jeg hadde gym på ungdomsskolen, og var således bundet av at elevene skulle ha karakterer. I 31 år, snart hvert fall, har jeg derimot først og fremst lagt vekt på innsats, samarbeid og fair play. Hadde jeg vært diktator, skulle vi ikke hatt verken karakterer, prøver eller eksamen» (Lærer Gro).*

I min analyse av Gro sine beretninger er hun opptatt av at alle elevene skal prøve og de skal vurderes etter deres innsats. Prestasjonsfokuset er ikke vektlagt av Gro. Ut fra datamaterialet tolker jeg at læreren Ida har flere av de samme tankene om kroppsøvfingsfaget som skoleleder og hun sier at kroppsøving er et svært viktig fag på mange måter. Hvorfor Ida mener kroppsøvfingsfaget er viktig kommer frem i følgende sitat:

*«Det er en arena som så mye sosial lærling, ja mye fag og lærdom av idretter, anatomi, friluftsliv også videre. Men i min arbeidshverdag nesten mer sosial trening, garderobekultur, fokus på kroppspositivisme også videre» (Lærer Ida).*

Videre påpeker læreren Ida at faget gir elevene mulighet til å jobbe sammen på en annen måte og bruke hode og kropp. Hun tror også at faget gir de som synes skole er tøft av ulike grunner mulighet til å vise seg frem annerledes. Hvordan hun gjennomfører faget i praksis varierer fra

klasse til klasse, men det overnevnte er alltid i fokus. Hun påpeker derimot at hun i noen klasser kan utfordre de enda mer rent faglig, og i ulike grener, og da er det viktig å gjennomføre det også. I datamaterialet fremgår det at læreren Ida selv ikke føler hun har nok kompetanse i ulike aktiviteter og at hun derfor innhenter ekstern kompetanse for at elevene skal få gjennomført de ulike aktivitetene som hun ønsker. Det kommer frem at dette blant annet kan være trenere fra ulike idrettslag. Videre tolker jeg at hun er opptatt av å ufarliggjøre lek, og at samspill og sosiale koder skal bli positivt fremhevet i faget. Når det gjelder fagets plass i barneskolens skolen hvor hun jobber, tolker jeg derimot at Ida mener det er nedprioritert. Det kommer til uttrykk i følgende sitat:

*«I dag er det mye slik at kroppsøving er det faget som står igjen når timeplaner legges. Mange lærere vegrer seg for det og bytter det gjerne bort. Det er nok en kombinasjon av lite eller ingen kompetanse, lite forståelse av kroppsøving av et rent fag og utfordringer fra elever og klasser som gjør settingen slitsomt» (Lærer Ida).*

I min analyse av Ida sine beretninger tolker jeg at kroppsøving ikke er et prioritert fag på Lia barneskole. I datamaterialet fremgår det at mange tenker at kroppsøving skal være mye moro og lek, men lite læring i kroppsøvingsfaget. Ida påpeker at hun personlig tenker at faget er ekstremt viktig og burde vært prioritert helt annerledes fra 1.klasse enn hva det gjøres på Lia barneskole. Til tross for at rektoren Mia påpeker at kroppsøving er et viktig fag på lik linje med andre fag, tolker jeg det dithen i min analyse at kroppsøvingsfaget ikke er så prioritert på Lia barneskole.

#### **4.4 Hvordan tilrettelegge for et godt samarbeid?**

Samarbeid er relevant i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. I rektoren sine uttalelser om samarbeidsrutinene på skolen tolker jeg at hun mener en viktig del av hennes arbeid i forhold til samarbeid er å sette sammen gode team. Hun trekker frem at for å tilrettelegge for skolens visjon «*ha rom for alle, men tilpasning til og blikk for den enkelte*» og for å oppnå de læreplanmessige og det fagutviklende arbeidet er sammensetningen av teamene på skolen viktig. Det illustreres i følgende sitat:

*«Måten vi har kunne jobbet med det nå de siste årene har vel hovedsakelig vært måten man setter sammen et team på. Litt det å komplementere hverandre og utfylle hverandre. Det også styrke teamsamarbeidet på alle trinn og da snakker jeg jo om alle voksne som er involverte også på en måte få lærere, pedagoger og miljøarbeidere til å kunne jobbe sammen i et samspill. Hvor man kommer med på en måte sine, sine arbeidsoppgaver, men også sine styrker inn i et team og på en måte se hva man kan tilby for å kunne ha på en måte støtte. For å kunne lage mest mulig robuste team og opplegg, faglig opplegg rundt elevene da, som er utgangspunktet» (Rektor Mia).*

Ut ifra rektoren sine beretninger tolker jeg det dithen at hun mener at teamsamarbeid er en viktig måte å arbeide for å styrke det faglige tilbudet til elevene. Når det kommer til samarbeidstid tolker jeg det slik at Mia mener det er satt av faste timer til dette hver uke. Hun utdyper at det er satt av i underkant av to timer hver uke til utviklingsarbeid for pedagogene. Arbeidsoppgavene i denne tiden kan variere ut ifra hvilket mål de har for arbeidet, men det blir gitt føringer fra ledelsen om hva tiden skal brukes til. Det er også satt av 45 minutter hver uke til teamsamarbeid og kalles for storsteam. Her deler de ansatte seg i småtrinnet og mellomtrinnet. Her har pedagogene på de ulike trinnene samarbeidstid, og annenhver uke får trinnene ha med seg miljøarbeiderne som jobber på trinnet. Hun påpeker at det kan være utfordrende å få til møter med alle de ansatte på skolen, da miljøarbeiderne også jobber på SFO og møtene er innenfor SFO sin åpningstid. På disse samarbeidsmøtene er ikke ledelsen direkte involvert, men en teamkoordinator som operer som en utvidet del av ledelsen deltar, og tar med seg sakene fra de ansatte tilbake til ledelsen.

Ut fra Mia sine beretninger tolker jeg at hovedutfordringen, når det kommer til samarbeid med enkeltpersoner eller enkeltsaker, er å få tid til å følge det opp. Hun opplever at både ledelsen og de ansatte har et ønske om å få det til, men at ikke tiden alltid strekker til. I ledelsen på skolen er de kun to, assisterende rektor og rektor, og det er begrenset hvor mye tid de har til rådighet. En annen faktor som fremgår i datamaterialet er at mange av møtene som ledelsen må delta på er satt opp etter undervisningstid, og dette er vanligvis da de ansatte har mulighet til å delta i møter. Hun påpeker at samarbeidet i ledelsen er godt og at assisterende



rektor og rektor har et tett samarbeid. Det er noen oppgaver som ligger til rektors funksjon, assisterende rektor er hovedsakelig orientert mot den daglige driften, men får også ansvar for enkeltområder utover dette. Til tross for godt samarbeid og to personer som utfyller hverandre bra, føler de på at de ikke strekker til, og at to personer i en ledelse på skolen ikke er nok i forhold til antall elever og ansatte.

Mia påpeker også at samarbeidet med andre etater er viktig for skolen og for å finne gode løsninger for hver enkelt elev. Og da presiserer hun at dette gjelder for alle elevene i klasserommet, ikke bare de som har krav på spesial undervisning. Dette kommer frem i følgende sitat:

*«Men de, det jeg skulle ønske meg, når du spurte om det i stad, er jo at vi kunne hatt litt flere av disse andre yrkesgruppene inn i skolen slik at vi kunne jobbet mer helhetlig da. For vi ser jo at veldig mye av det vi holder på med nå går litt utover det som kanskje egentlig var definert som kjernevirksomheten. Så det å kunne ha flere yrkesgrupper på plass her og ikke bare konsultasjon på eksterne eller andre kommunale etater da, det hadde vært fint» (Rektor Mia).*

I min analyse av rektoren sine uttalelser tolker jeg det dithen at til tross for at hun skulle ønske de inn i skolen for et mer helhetlig samarbeid, mener hun at samarbeidet med barnevernet, familiehelsetjenesten, PPT, BUPP og spesialhelsetjenesten rundt enkeltelever er god.

I min analyse av læreren Gro sine beretninger oppfatter jeg at samarbeidet på hennes team, som omfatter tre 7-klasser, fungerer godt. Jeg tolker derimot at Gro ikke opplever at det er satt av tid til dette samarbeidet. Det illustreres i følgende sitat:

*«Ja, det synes jeg. Men det er tid vi tar oss, det er ikke tid som er satt av til det. Men vi sitter ofte til 16.15 for da må kollegaen min løpe å hente barn i barnehagen. Så sitter vi gjerne og jobber til det og andre kan ofte sitte lenger også. Det er jo tid vi tar oss» (Lærer Gro).*

Jeg tolker ut fra datamaterialet at Gro ikke opplever det er satt av tid til samarbeid i teamet, og hun uttrykker også at det ikke er satt av en bestemt tid til samarbeid med ledelsen. Dette er i

motsats til rektoren sine uttalelser. Læreren Gro påpeker at de nesten to timene som er satt av til utviklingsarbeid hver uke for pedagogene ofte er fylt med innhold som er bestemt fra noen høyere oppe i systemet. I datamaterialet fremgår det at Gro opplever at det er mangel på fellestid til å jobbe med samarbeid eller andre oppgaver som hun finner mer relevant for sin arbeidshverdag. Hun påpeker derimot at samarbeidet med ledelsen har vært greit de siste årene på Lia barneskole. Hun kan gå innom dem, sende e-post eller ta opp saker i stortemaet, som fungerer som et utvidet lederteam. Da opplever hun at ledelsen tar kontakt når de har mulighet og at teamet deres får den hjelpen de trenger.

I min analyse tolker jeg det dithen at læreren Jonas savner mer tid til samarbeidet. I hans beretninger tolker jeg at det er satt av tid til teamsamarbeid, men at han gjerne skulle hatt mer tid. Det illustreres blant annet i følgende sitat:

*«Vi har jo bundet tid til halv fire hvor vi sitter og prepper og holder på. Men det er ikke den, er ikke den formaliteten at nå setter vi oss ned og snakker om den situasjonen. Har du noen tips? Hvis jeg spør om det så får jeg det, men det er på kollegiale sin kappe som tar seg tid. Men jeg vet at kollegaene også er like pressa på tid som meg, så det kan jo være at de ønsker å prioritere ja, de kommende dagene på undervisning for det er mye som skal planlegges sånn sett. Sånn tenker jeg at, rett og slett skulle hatt mer. Men det gjøres ja» (Lærer Jonas).*

I dette sitatet tolker jeg det dithen at læreren Jonas ønsker seg mer tid til å drøfte saker og situasjoner med kollegaene sine. Jonas påpeker at det er et kollegium på skolen som er svært opptatt av å hjelpe hverandre. Han vil også fremheve rektor, som ser sine ansatte og viser dem en aksept for å prøve ut nye ting og feile. Jonas føler ikke at det er satt av tid til samarbeid med ledelsen, men påpeker at de derimot er opptatt av å få tilbakemeldinger fra sine ansatte og at det er rom for å gjøre dette i løpet av uken gjennom storsteam eller andre møtetider. Han påpeker også at døren til ledelsen alltid er åpen så man kan gi tilbakemeldinger personlig.

I min analyse av læreren Ida sine beretninger oppfatter jeg at hun er tydelig på at det er satt av for lite tid til samarbeid i løpet av skolehverdagen. Jeg tolker at hun mener det ikke er satt av

tid til samarbeid med kollegaene, men at de er nødt til å bruke tid etter undervisningstid. Dette kommer til uttrykk i de følgende sitatene:

*«Fra 1-4 så har du ikke en halvtime fri i løpet av dagen, det er ingenting. 5-7 så har du jo noen timer nedsatt, men aldri parallelt med den du egentlig skulle samarbeide med» (Lærer Ida).*

*«Også er det jo det da, hvis du har ressurser inne, miljøarbeidere, assistenter, miljøterapeuter eller lignende. Og de velger jo jeg, hvertfall i storskolen, så bruker jeg min nedsatte tid på å organisere slik at jeg kan samarbeide med dem, for det er det ikke satt av noe tid til. Men det må jeg hvis jeg skal kunne følge opp, enten spesial undervisningen, eller ja rent faglig eller sosialt. Så må jeg sette av tid til det selv. Man må lete etter tid og man må lete etter et ønske om å samarbeide. Det ligger ikke der fra før, det gjør det ikke» (Lærer Ida).*

I min analyse av læreren Ida sine beretninger oppfatter jeg at det er skapt lite rom for samarbeid i hverdagen til lærerne på Lia barneskole. Når det kommer til samarbeidet med ledelsen tolker jeg det dithen at hun mener de sitter litt på hver sin «tue». Det er litt fellestid på onsdager og noen planleggingsdager, men ellers får man kun den hjelpen som man oppsøker selv, uttrykker Ida. Det er mye ledelse som skal forvaltes av få personer, og Ida påpeker at hun har full forståelse for at det er mye å stå i for ledelsen. Likevel tolker jeg at læreren Ida føler at døren til ledelsen alltid er åpen, men at det er viktig å komme med ryddige og saklige tilbakemeldinger for å bli tatt på alvor og ikke bruke opp tiden deres, da tid er en knapphetsressurs på Lia barneskole.

#### **4.5 Ønsker mer tid og flere mennesker inn i skolen**

Ut fra analysen av datamaterialet oppfatter jeg at ressurser er viktig for skolens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering. I min analyse har jeg kommet frem til at det er spesielt to ting som utmerker seg når det gjelder ressursene på skolen. De to ressursene som jeg tolker at prosjektdeltagerne savner mest, er tid og mennesker i skolen.

#### 4.5.1 Tiden er en knapphets ressurs

En fellesnevner i alle intervjuene er at tid er noe det er for lite av i skolehverdagen. Dette oppdaget jeg spesielt i prosjektdeltagernes beretninger om det kollektive arbeidet på skolen. Ut fra datamaterialet tolker jeg at rektoren Mia opplever at hovedutfordringen når det kommer til samarbeid med sine ansatte er å ha nok tid. Hun begrunner dette med at de ulike stillingene har ulike arbeidsoppgaver og hun opplever at ledelsen ofte har en timeplan full av møter, når pedagogene er ferdig med dagens undervisning. Jeg tolker at rektoren opplever tiden som en knapphets ressurs og det er derfor viktig for alle parter at de er konstruktive i samarbeidssituasjoner. Rektoren Mia påpeker at hennes ansatte til tider kan slite med å holde frister og det kan også være utfordringer med å følge opp. Dette mener rektoren Mia at ikke nødvendigvis står på vilje, men at arbeidsbyrden er stor både for ledelsen og pedagogene og at det derfor blir for knapt med tid til å overholde fristene.

I min analyse av læreren Gro sine beretninger oppfatter jeg at hun nevner tidsproblematikken flere ganger. Det kommer frem i datamaterialet at kollegiale på Lia barneskole er flinke til å ta seg tid for å få til samarbeidet seg imellom, til tross for at det ikke er avsatt tid til dette. I min analyse av datamaterialet tolker jeg derimot at både læreren Gro og læreren Ida savner tid mens elevene er på skolen, for å få mer tid til å snakke med enkelt elever. Det samme gjelder for samarbeidet med miljøarbeider, miljøterapeuter og assistenter. De har ingen avsatt samarbeidstid med disse kollegaene og det fremmer både Gro og Ida som utfordrende. Gro skulle ønske at Utdanningsforbudet kunne kjempet for at kontaktlærerne skal få mer nedsatt tid. Det illustreres i følgende sitat:

*«Utdanningsforbudet er kjempeflinke til å jobbe på lønn, men jeg har hvertfall i godt over 20 år vært kontaktlærer og sagt: Hva med meg liksom? Som trenger, jeg trenger ikke nødvendigvis mer penger, men jeg trenger mer tid! Når skal dere jobbe for det liksom? Så jeg tenker at den kompensasjonen du har som kontaktlærer ville jeg byttet da. Den ville jeg byttet og heller fått en ekstra time nedsatt» (Lærer Gro).*

Jeg tolker at Gro mener at tidsressursen er noe som påvirker hennes arbeidshverdag i stor grad og at mer tid er svært etterlengtet. I min analyse av datamaterialet oppfatter jeg at dette er noe

alle prosjektdeltagerne opplever som utfordrende. I Jonas sin beretning presiseres det at det er for lite tid til samarbeid, da både han og kollegaene er presset på tid når det kommer til andre oppgaver og undervisningsopplegg som må lages. Dette kommer i første rekke og mye av det uformelle samarbeidet og samtalene man trenger rundt elevene kommer derfor i andre rekke, og blir bortprioritert på grunn av for lite tid.

#### **4.5.2 Voksenteitet, hva er det?**

Enda et fellestrekk som kommer frem i analysen av alle prosjektdeltagerne er at de ønsker seg flere mennesker inn i skolen. Enten det er i form av assistenter, lærere eller personer fra helt andre yrkesgrupper. Ut fra datamaterialet tolker jeg at rektoren Mia ønsker seg flere yrkesgrupper inn i skolen for et tettere samarbeid og bedre oppfølging av elevene. I analysen av datamaterialet oppfatter jeg at det er et generelt behov for flere voksne i skolen, men at prosjektdeltagerne har sluttet å håpe på dette da de oppfatter dette som urealistisk. Læreren Gro påpeker at hun mener at ekstra voksne i klasserommet ville spilt en viktig rolle for skolens arbeid med tilpasset opplæring. Det illustreres i følgende sitat:

*«Også mener jeg virkelig det også ha en ekstra voksen, om det er en miljøarbeider eller om det er en pedagog. Kan ha en ekstra voksen som er tilknyttet trinnet 100% og som kan gå inn å si: okei, nå har vi hatt en matteprøve, vi har hatt brøk og ser at det er seks elever på trinnet som ikke har fått med seg det. Da tar vi de seks med inn med den voksne også har vi et lynkurs. Et intensiv kurs. Og ha den fleksibiliteten da. Det tror jeg er kjempeviktig og helt utopisk for det kommer ikke til å skje, hehe» (Lærer Gro).*

Jeg tolker læreren Gro sine beretninger dithen at hun opplever at hun ikke har nok tid til å følge opp alle elevene, og at de med en ekstra voksen kunne tilpasset undervisningen i større grad til hver enkelt elev. Det fremgår i datamaterialet at læreren Jonas ønsker flere ulike yrkesgrupper inn i skolen. Det påpekes at det er vikarmangel på skolen som gjør at det er færre voksne på trinnet enn hva som er tiltenkt, men Jonas påpeker også at han skulle ønske flere av de andre samarbeidsinstansene var mer på skolen. Han mener dette ville gjort samarbeidet mye lettere og han tror de kunne gitt elevene et mye bedre opplæringstilbud på

denne måten. Jeg tolker ut fra datamaterialet at læreren Ida er frustrert over mangelen på voksne i skolen. Dette illustreres i følgende sitat:

*«Når det kommer til organiseringen av undervisningen, eller som vi snakket om i stad om å tenke litt alternativt da, så er det så pressa økonomisk. Lærertetthet er at, tetthet, det er vel ikke noe tetthet tror jeg, bare store hull. Det er tøft, kjempetøft. Det handler ikke bare om her, ikke noe organisatorisk spesielt her, det er generelt. Det er tøft»  
(Lærer Ida).*

I min analyse av datamaterialet tolker jeg at mangelen på voksenpersoner i skolen er et relevant funn å ta med seg til videre gjennomgang i drøftingen. Det er tydelig ut fra datamaterialet at det er ønskelig med flere voksne inn i skolen, og da i form av vikarer, assistenter, og andre instanser som skolen samarbeider med.

#### **4.6 Hvordan kan vi vektlegge tilpasset opplæring og inkludering i større grad i skolen?**

Et tredje funn som kommer frem i min analyse av datamaterialet som relevant for skolens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering var kompetanse blant de ansatte. Et sentralt funn som kom opp i forbindelse med kompetanseheving var DeKomp, som er et utviklingsarbeid som Lia barneskole har deltatt på de siste årene. Andre sentrale funn som jeg tolker ut fra datamaterialet var at kroppsøving, tilpasset opplæring og inkludering var lite prioritert i skolens utviklingsarbeid.

##### **4.6.1 Tilpasset opplæring og inkludering er lite prioritert i utviklingsarbeidet på skolen**

I min tolkning av rektoren Mia sine beretninger oppfatter jeg at tilpasset opplæring og inkludering er lite vektlagt i utviklingsarbeidet. Det illustreres i følgende sitat:

*«Med tanke på det jeg kjenner til, så er det ganske lite som er målrettet mot akkurat det området. Den kompetansehevingen som man er en del av går jo på kjernefagene. Og det er jo etter på en måte føringer fra regjeringen ikke sant. Med hva som er krav til undervisningskompetanse. Også vil det jo være enkelte lærere som mer på eget initiativ som søker kompetanseheving på dette eller andre områder. Men da er det jo*

*mer at det er en interesse de har, også kan man som skole velge og støtte opp på det. Men at det er en prioritet eller satsing det føler jeg ikke» (Rektor Mia).*

I dette sitatet fra rektor tolker jeg det dithen at tilpasset opplæring og inkludering er fraværende i Lia barneskole sitt utviklingsarbeid og at dette skyldes føringer fra staten. Det fremgår derimot i datamaterialet at det neste skoleår er planlagt et større utviklingsarbeid knyttet til en inkluderende praksis som skal ta utgangspunkt i alle fag. I rektoren sine beretninger oppfatter jeg at dette er etterlengtet. Det illustreres i følgende sitat:

*«Det er klart at det er min oppgave som skoleleder å injisere det og legge til rette for det og minne på det. Også endre praksis hvis vi ikke mener det blir gjort i tilstrekkelig grad da. Og det er det jeg tenker det ikke blir nå så derfor er det utviklingsarbeidet vårt for det kommende skoleåret» (Rektor Mia).*

I dette sitatet tolker jeg at rektor mener at hun har mer innflytelse over utviklingsarbeidet enn hva hun gir uttrykk for i tidligere sitat hvor hun påpeker føringer fra staten. Jeg tolker også ut fra datamaterialet at rektoren Mia mener det er viktig med en forandring av hele skolesystemet fra slik det er i dag. Denne endringen må både komme ovenfra og nedenfra, da Mia mener man ikke får til endringer hvis det bare blir tredd ned over hodet på seg. Jeg tolker også at rektoren Mia mener at tilpasset opplæring og inkludering er utviklingsarbeid som må prioriteres for å gjøre en endring i dagens skole og at hun mener det er viktig at alle de ansatte er med fra starten av slik at de føler at de eier det og ønsker å arbeide med det.

Det fremgår i datamaterialet at læreren Ida føler seg litt alene i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. Hun opplever ikke at det får noe plass i utviklingsarbeidet på skolen, men snarere at det bare forventes at du kan det og gjør det når du kommer ut i jobb. Dette illustreres i følgende sitat:

*«Og ja for all del vi skal også vite hva vi driver med, og alle burde sette seg ned og lese noe om opplæringsloven og kunnskapsløftet i august, vi burde virkelig gjøre det, men jeg tror ikke vi har ikke de smutthullene til å faktisk klare å tenke at nå skal jeg ha*

*dette som fokusområdet. Jeg tror det er der det egentlig, det glipper fra toppen og da blir det heller ikke forankra nedover så da.. nei, alle mann for seg» (Lærer Ida).*

Ut fra dette sitatet tolker jeg at læreren Ida ønsker at ledelsen og kommunen skal prioritere tilpasset opplæring og inkludering i større grad i skolens utviklingsarbeid. Hun mener at ledelsen også bør ha mer krav til sine ansatte når det kommer til å oppdatere seg på tilpasset opplæring og inkludering. Kompetansen må være på plass og det er viktig med kompetanseheving i alle ledd. Om tilpasset opplæring og inkludering beretter Ida:

*«Men akkurat det å få gått opp, hva er egentlig begrepet, hva er inkludering? Tilpasset opplæring skulle vi ha jobbet mye mer med. Ihvertfall for min del hadde det vært veldig matnyttig å fått konkrete tips. Det syns jeg, det mangler over hele fjøla syns jeg. Og det henger jo sammen, kjære vene, får du ikke til det ene så får du ikke til det andre. Men ja det hadde nok vært greit det altså, gått opp noen linjer igjen» (Lærer Ida).*

Ut fra læreren Ida sin beretning oppfatter jeg at hun ønsker mer bevisstgjøring av hva tilpasset opplæring og inkludering er og hvordan det skal gjennomføres i praksis. Ut fra datamaterialet tolker jeg at alle prosjektdeltagerne opplever at tilpasset opplæring og inkludering får lite plass i utviklingsarbeidet på skolen.

#### **4.6.2 De ansattes ønsker for utviklingsarbeid oppleves som nedprioritert**

Det fremgår i analysen av datamaterialet at læreren Gro ikke føler seg hørt når hun kommer med ønsker om utviklingsarbeid som hun finner relevant. Gro opplever at det er skolekommuneledelsen som bestemmer hva slags utviklingsarbeid de skal drive med på skolen og hva fellestiden på onsdager skal brukes til. Dette utdyper hun i følgende sitat:

*«Ikke sånn hver dag, ikke sant. Men ihvertfall i forhold til de tingene der da. At de her store vyene og visjonene og nå skal vi utvikle ditt og nå skal vi utvikle datt liksom. Det er jo sånn som vi må forholde oss til og da kan det være sånn, okei, nå må vi bruke så og så mange onsdager på det. Også er det andre ting vi kanskje hadde følt var mer matnyttig» (Lærer Gro).*



Ut fra datamaterialet tolker jeg at læreren Gro opplever at hun har lite medbestemmelse over skolens utviklingsarbeid. Hun ønsker at de praktisk-estetiske fagene skal bli mer vektlagt i utviklingsarbeidet, men at ledelsen ikke prioriterer dette. Hun påpeker at hun har hatt kontakt med ulike klubber som har tilbydd seg å holde kurs i dans og orientering for personale, men at hun får beskjed om at det ikke finnes noen onsdager eller fellestid til rådighet. Jeg tolker det dithen at fokuset ligger på norsk og matte og det blir ikke prioritert kompetanseutvikling i andre fag, til tross for at det er et ønske fra personalet.

I min tolkning av læreren Jonas sine beretninger oppfatter jeg at de samsvarer med mye av det som Gro påpekte. Jeg tolker ut fra datamaterialet at han mener at kroppsøvfingsfaget alene får lite tid til formell drøfting. Han påpeker derimot at sammenhengen mellom fysisk aktivitet og mental helse er temaer som det snakkes mye om på skolen. Han opplever at skolen er opptatt av å skape aktiviteter og være med på prosjekter som legger opp til fysisk aktivitet, men at dette først og fremst er opp mot fritid og friminutt, og ikke kroppsøvfingsfaget. I analysen av datamaterialet fremgår det at læreren Ida mener at kroppsøvfingsfaget er lite prioritert og at det er gymsalkabalaen som er det eneste som drøftes rundt faget på Lia barneskole. Det illustreres i følgende sitat:

*«På min arbeidsplass drøftes ikke kroppsøvfingsfaget i det hele tatt. Det er ikke fokus på det med tanke på pedagogisk utvikling i det hele tatt. Matte, norsk og engelsk går hele veien. Kroppsøving er som sagt det faget som står igjen når timeplaner legges og ingen sloss om. Det er vel en gjenganger at det ofte blir fokus fra time til time «hva skal vi gjøre i gymmen?» og ikke lagt vekt på. Å sette seg inn i kunnskapsløftet og se omfanget av faget og hvilke muligheter det gir. Det er tydelig at flere nyutdannede de siste årene har mer kunnskap og et annet syns på faget, men rent utviklingsmessig drøftes ikke faget i det hele tatt» (Lærer Ida).*

Ut fra læreren Ida sine beretninger oppfatter jeg at kroppsøvfingsfaget er lite prioritert i utviklingsarbeidet på skolen, men også at det er et lite verdsatt fag. Det kan virke som at det kun er kjernefagene som står i fokus når det kommer til kompetanseheving på Lia barneskole. Jeg tolker ut fra datamaterialet at alle prosjektdeltagerne er enig i at kroppsøvfingsfaget er

nedprioritert, da også rektoren gir uttrykk for at kroppsøvfingsfaget er lite prioritert i skolens utviklingsarbeid. Hun nevner at de tidligere har jobbet med vurdering for læring, og at kroppsøvfingsfaget da ble drøftet på lik linje med de andre fagene, men ikke spesifikt. Slik jeg oppfattet dette mener hun at de da snakket generelt om alle fagene i skolen. Neste skoleår skal de ha et større utviklingsarbeid som handler om en inkluderende praksis. Også her vil kroppsøvfingsfaget drøftes på lik linje som andre fag, men at det ikke blir et eget utviklingsarbeid som setter søkelyset på kroppsøving i skolen. Mitt helhetsinntrykk etter å ha analysert datamaterialet er at kroppsøvfingsfaget har en lav status på Lia barneskole og jeg tolker det dithen at det ikke blir sett på som et viktig fag på lik linje med de andre fagene i skolen.

#### **4.6.3 DeKomp**

I min analyse av datamaterialet kom DeKomp opp som skolens utviklingsarbeid. I rektoren Mia sin fortelling fremgår det at DeKomp er et samarbeid med den regionale høgskolen for skoleutvikling. Det er et desentralisert samarbeid og i deres kommune har søkelyset vært konsentrert til å arbeide med fagfornyelsen og grunnleggende ferdigheter på mellomtrinnet og småtrinnet. De skal ha en ny runde nå hvor fokuset endrer seg til undervisningspraksis og konkrete ferdigheter i kjernefagene, men Mia tror de også skal konsentrere seg mer om hvordan man kan tilpasse opplæringen i kjernefagene.

I min analyse av dataene sitter jeg igjen med et inntrykk av at prosjektdeltagerne ikke er så fornøyde med dette tilbudet. DeKomp er et samarbeid som kommunen begynte med under pandemien og ingen av samlingene har derfor hatt fysisk oppmøte slik som opprinnelig var tiltenkt. Jeg tolker at rektoren Mia opplever at det i hovedsak ikke er DeKomp hun har dårlig erfaring med, men heller formen på det. Det har vært vanskelig å få den tilknytningen til opplegget, og høgskolen har heller ikke vært så tilknyttet til enhetene som de hadde ønsket. Jeg tolker ut fra Mia sine beretninger at det har vært vanskelig å få opp engasjementet rundt DeKomp på grunn av pandemien og mangel på oppfølging. Ut fra datamaterialet tolker jeg at læreren Jonas syns DeKomp har hatt svært lite med tilpasset opplæring og inkludering å

gjøre, og at det er mange andre måter å arbeide på som kunne belyst dette bedre. Det illustreres i følgende sitat:

*«Jeg tror at vi ønsker det DeKomp prøver å oppnå. Det å gi oss refleksjon og verktøy for å tilpasse opplæringen. Samtidig så presses det på oss og hvis man ikke er enige med formen det utføres på, så vil jeg tro at føles, hvis man kan bruke ordet belastende da, litt tvang. Man skal jo delta på det, men jeg tror også at DeKomp er noe som vi egentlig ønsker oss, men at det må formuleres på riktig måte. Komme frem der det når flest og er mest effektivt» (Lærer Jonas).*

Jeg tolker at lærer Jonas egentlig er positiv til tanken bak DeKomp, men at arbeidsformen har gjort at det har vært lite givende for lærerne på Lia barneskole. I min analyse av lærerne Gro og Ida sine beretninger om DeKomp kommer det tydelig frem at DeKomp ikke har vært nyttig for dem. Gro mener at DeKomp ikke kommer med noe nytt og at hun opplever det som bortkastet tid. Læreren Ida føler ikke at det er praksisnært. Det illustreres i følgende sitater:

*«Når det kommer til akkurat dette her, eller den måten å jobbe på så det blir nok en gang litt sånn fantastisk flott og svevende også får du ikke dratt det ned til situasjonen i klasserommet» (Lærer Ida).*

Ut fra datamaterialet tolker jeg at de tre kroppsøvlingslærerne synes det er for stor avstand mellom teorien og praksisen, og at de gjerne skulle hatt utviklingsarbeid som opplevdes som mer praktisknært enn hva DeKomp klarer å få til i dag. Jeg tolker det derfor dithen at DeKomp ikke fungerer optimalt som utviklingsarbeid for prosjektdeltagerne på Lia barneskole.

I det neste kapittelet vil jeg drøfte kroppsøvlingslærernes og skoleleders beretninger om kroppsøving, tilpasset opplæring og inkludering i lys av tidligere forskning og teori. Jeg vil ta med meg funnene fra analysen og mener at kompetanseheving, ressurser, samarbeid og tidsutfordringen er relevante funn i drøftingsarbeidet rundt tilpasset opplæring og inkludering.

## 5.0 Drøfting

Hensikten med dette masterprosjektet er å belyse hvordan ansatte på en barneskole erfarer arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering kollektivt på skolen, men også spesifikt i kroppsøvfingsfaget. I det følgende kapitlet vil empirien presentert i kapittel 4, drøftes og diskuteres opp mot teori og tidligere forskning. Hovedfunnene som fremgår i denne studien om lærernes og skoleleders erfaringer med kroppsøvfingsfaget, tilpasset opplæring og inkludering tar for seg det kollektive arbeidet, kompetanseheving og ressurser i form av tid og mennesker. Jeg vil i dette kapitlet drøfte hovedfunnene for å belyse problemstillingen i lys av teori og tidligere forskning.

### 5.1 En bred forståelse av kroppsøvfingsfaget

I min problemstilling spør jeg spesifikt etter prosjektdeltagernes erfaringer med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvfingsfaget. Jeg finner det derfor relevant å ta for meg deres erfaringer og tanker med faget og se dette opp mot læreplanen i kroppsøving, samt diskurser som eksisterende forskning viser preger kroppsøvfingsfagets praksiser i dag (Brattli & Moen, 2019; Moen et.al 2018; Erdvik et.al, 2019, Aasland, 2019; Kirk, 2010; Laxdal, 2020). Min analyse av prosjektdeltagernes beretninger om kroppsøvfingsfaget viser at alle mener at kroppsøving er et viktig fag i skolen, og et fag som skal være med å fremme kroppslig-, sosial-, og bevegelseslæring. Alle de tre kroppsøvfingslærerne trekker frem kroppsøvfingsfaget som en arena for samspill. Dette stemmer godt overens med fagets sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Jeg tolker lærernes forståelse av kroppsøvfingsfaget dithen at de har en bred forståelse av faget. Ved å vektlegge kroppslig-, sosial-, og bevegelseslæring, samt samspill i faget, fremfor prestasjoner og evner mener jeg at det vil være lettere for lærerne å tilpasse og inkludere alle elevene i undervisningen. To av kroppsøvfingslærerne trekker frem at faget handler om mer enn bare fotball og at det er viktig med bredde i undervisningen. Lærer Jonas fremmer blant annet dette gjennom dette utsagnet: «Jeg opplever at gym fort kan bli ballsport for enhver pris». Tidligere forskning viser også at ballsport har fått stor plass i kroppsøvfingsfaget og at andre aktiviteter som for eksempel dans og orientering får mindre plass (Moen, et.al., s.38-40). Dette er i tråd med Jonas sine

opplevelser av faget. Lærer Gro trekker frem at kroppsøvningsfaget også skal få med seg de barna som ikke er så glad i idrett og at faget først og fremst skal handle om å øve med kroppen. Tidligere forskning viser at kroppsøvningsfaget slik det praktiseres i Norge i dag er bedre likt av elevene som driver med idrett på fritiden (Säfvenbom, 2014; Erdvik, et.al, 2019; Moen et.al 2018).

Utdanningsdirektoratet (2019) skriver at kroppsøvningsfaget i større grad skal vektlegge et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter og at idrettsaktivitetene skal få mindre plass i faget enn tidligere (s.1). Dette stemmer godt med de to kroppsøvningslærernes synspunkter på aktivitetsutvalg i faget. Jonas har også uttrykt at han er bekymret for å skape et skille mellom de som mestrer og de som ikke mestrer i faget hvis han holder på med en aktivitet over en lengre periode. Dette er en påstand som jeg finner det relevant å drøfte. Laxdal (2020) har gjennomført en studie i Norge og Island som viser at dagens kroppsøvningsfag legger opp til at elevene skal gjennom en rekke ulike aktiviteter i løpet av et år og at det settes av liten tid til hver aktivitet. Det legges frem at fokuset derfor blir på å gjennomføre aktiviteten fremfor å lære dem. Berg (2021) drøfter om dette kan være en grunn til at kroppsøvningsfaget ikke oppleves som et læringsfag, men heller et avbrekk i en ellers sittestillende hverdag (s.56). Laxdal (2020) legger frem at denne kroppsøvningspraksisen vil være til fordel for de som er idrettsaktive på fritiden, da innholdet i undervisningen ofte knyttes mot idrettsaktiviteter. Tidligere forskning viser altså at å holde på med en aktivitet over en lengre periode ikke nødvendigvis er det som skaper et skille mellom de som mestrer og ikke i faget (Laxdal, 2020). Videre påpeker Jonas at han ikke opplever at dette skillet blir så tydelig hvis man som kroppsøvningslærer velger å sette søkelys på lagdynamikk og samspill fremfor prestasjoner. Erdvik, et.al (2019) trekker også frem skillet som kan oppstå hvis fokuset i kroppsøving er på idrettsprestasjoner da det kan bli problematisk for elevenes selvbilde og egenutvikling hvis det stadig er de som kommer inn i faget med minst bevegelseserfaring som opplever å ikke mestre (s.777). Forskningen til Erdvik et.al (2019) påpeker at dette kan bremse utviklingen til disse elevene og skape sosial ulikhet i en klasse (s.777) eller med andre ord et skille som Jonas beskriver. I min analyse av datamaterialet vil jeg påstå at skillet mellom de som mestrer

og ikke i kroppsøvningsundervisningen, slik Jonas forteller om, er avhengig av at læreren vektlegger læring fremfor prestasjoner og at det ikke nødvendigvis er negativt å holde på med en aktivitet over en lenger periode. Ved å vektlegge læringsaspektet i faget, fremfor evner i de ulike aktivitetene, vil det også være lettere å tilpasse opplæringen og inkludere alle elevene. Man vil da det ikke forutsette at det må være et gitt nivå for å mestre aktivitetene, men fokus på å utvikle seg ut fra egne evner og forutsetninger. Ved å vektlegge læring og gi elevene mulighet til å utvikle seg over en lengre periode, mener jeg det kunne bidra til at flere elever opplever mestring i faget.

### **5.1.1 Kroppsøvningsfaget – som et læringsfag eller et aktivitetsfag**

Lærer Ida trekker frem at hun opplever at faget er mye lek og moro og at det er for lite fokus på læring. Hun påpeker at dette kan ha med kompetansen til de som underviser i kroppsøving. Dette uttrykker hun blant annet gjennom dette sitatet:

*«I dag er det mye slik at kroppsøving er det faget som står igjen når timeplaner legges. Mange lærere vegrer seg for det og bytter det gjerne bort. Det er nok en kombinasjon av lite eller ingen kompetanse, lite forståelse av kroppsøving av et rent fag og utfordringer fra elever og klasser som gjør settingen slitsomt». (Lærer, Ida).*

I Berg (2021) kommer det også frem at det er for lite fokus på læring og mer fokus på aktiviteter i dagens kroppsøvningsfag (s.54). Aktivitetsfokuset kan svekke fagets legitimitet i skolen, og med dagens praktisering av faget viser tidligere forskning at kroppsøving blir sett på som en «pausefag» fremfor et læringsfag i skolen (Moen, et.al, 2018). Ida påpeker at hun syns kroppsøvningsfaget er viktig og at hun syns man skal prioritere faget i større grad helt fra 1.klasse. Hun mener at faget er et viktig læringsfag for elevene, både sosialt og faglig. Dette kommer til uttrykk iblant annet dette sitatet:

*«Det er en arena som så mye sosial lærling, ja mye fag og lærdom av idretter, anatomi, friluftsliv også videre. Men i min arbeidshverdag nesten mer sosial trening, garderobekultur, fokus på kroppspositivisme også videre» (Lærer Ida).*

I dette utsagnet oppfatter jeg at Ida ønsker å vektlegge ulike former for læring i kroppsøvningsfaget, fremfor at det er aktivitetene som står i fokus. Dette kan være med å legitimere faget som et læringsfag i skolen, fremfor et «pausefag» som tidligere forskning viser at faget kan bli oppfattet som (Moen, et.al, 2018). Videre i analysen av dataene kan det virke som om flere av prosjektdeltagerne er opptatt av at prestasjoner og målinger av elevene ikke lenger vektlegges i faget. Dette kan illustreres ved Gro og Jonas sine betraktninger:

*«Jeg har ikke vært opptatt av resultater og prestasjoner siden det første året jeg jobbet» (Lærer Gro).*

*«Det er greit å ikke få det til, men det er ikke greit og ikke prøve» (Lærer Jonas).*

Også rektor uttrykker at bruken av tester for å vurdere elevene er helt borte. Alle disse utsagnene er i tråd med dagens overordnede mål for kroppsøvningsfaget. Men hvorfor er det slik at forskning likevel viser at det er så liten forskjell på faget de siste 20 årene (Kirk, 2010)? I min analyse av dataene oppfatter jeg at prosjektdeltagerne er opptatt av å få frem at de ikke lenger vurderer elevens ferdigheter gjennom testing eller spesifikke idretter, men at de vektlegger samspill, deltagelse og innsats. Når de derimot forteller meg om selve praktiseringen av kroppsøvningsfaget, tolker jeg at det har skjedd lite forandringer. Det er fortsatt den samme måten å gjennomføre faget rent fysisk, men lærerens fokus på vurdering er flyttet. Slik jeg oppfatter den praksisen som kommer til uttrykk i lærernes og skoleleders beskrivelser, så preges kroppsøvningsfaget på Lia barneskole av en aktivitetsdiskurs der fokuset er på å gjennomføre mange ulike aktiviteter på et år slik at alle barna kan finne noe de mester, og de vil være aktive. Fokuset blir da på aktiviteten og ikke læringen i faget (Laxdal, 2020).

Rektor trekker frem at sentralt for kroppsøvningsfaget på Lia barneskole er å øve på ulike ferdigheter, deltagelse, samspill og det å være i aktivitet. Lærer Gro påpeker at hun vektlegger et bredt spekter av aktiviteter gjennom året og hun er opptatt av at elevene øver med kroppen. Gro uttrykker blant annet hva som er viktig i kroppsøving i dette sitatet:

*«Jeg er også ekstremt tydelig på at det heter kroppsøving og at det viktigste er å prøve og bli svett. Altså øve kroppen» (Lærer Gro).*

Dette gir flere indikasjoner på at kroppsøvingsspraksisen på Lia er preget av en aktivitetsdiskurs. Tidligere forskning viser blant annet til aktivitetsdiskursen gjennom dette sitatet: *«Keeping them busy, happy and Sweet»* (Öhman & Quennerstedt, 2008). Dette sitatet kan minne om uttalelsen til lærer Gro. Ut ifra mine tolkninger av datamaterialet er det mange likheter mellom aktivitetsdiskursen og praktisering av kroppsøvingsspraksisen på Lia barneskole.

## **5.2 Den enkelte eleven eller hele fellesskapet**

En smal forståelse av tilpasset opplæring er ofte knyttet til enkelt tiltak som å tilpasse undervisningen ved bruk av metode eller en bestemt måte å organisere opplæringen på. Denne forståelsen av tilpasset opplæring rettes ofte mot den enkelte eleven, og sikter etter å gi den enkelte en god opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s.7). I min tolkning av datamaterialet oppfatter jeg at samtlige av deltagerne synes det er vanskelig å definere hva tilpasset opplæring skal være i skolen og jeg oppfatter at de først og fremst beskriver en smal forståelse av begrepet. To av deltagerne retter søkelyset på tilpasninger av oppgavene som gis. Jeg oppfatter at de først og fremst tenker tilpasninger i form av mengde og nivå når det kommer til den faglige tilpasningen i skolen. Jeg oppfatter at det for lærer Gro er avhengig av hvilket fag hun har, men at tilpasningen ofte skjer i form av mengde. Jonas uttrykker også at den tilpasningen han føler han får til, er i form av mengde på arbeidsoppgaver. Han uttrykker dette slik:

*«Man får oppgaver i den form som man mestrer og er skrudd til den mengden du er mottagelig for» (Lærer Jonas).*

I Jonas sin beretning kommer det også frem at til tross for at tilpasset opplæring er noe som alle elevene i en klasse skal ha, kan det fort bli et større fokus på de som ikke mestrer like mye. Denne formen for tilpasning som prosjektdeltagerne her beskriver kan minne om en smal tilnærming til tilpasset opplæring, som beskrevet i Bachmann & Haug (2006, s.7).



En vid tilnærming til tilpasset opplæring vil derimot vektlegge fellesskapet og kan ses opp mot inkluderingsbegrepet (Bachmann & Haug, 2006, s.7). Bachmann og Haug (2006) skriver at den vide forståelsen av begrepet er så likt inkluderingsbegrepet på mange områder at det delvis kan erstattes av det (s.88-89). I Rektor Mia sin beretning kommer det frem at hun hovedsakelig tenker at elevene som er i klasserommet skal ha mulighet til å gjøre det samme, og at oppgaven må differensieres slik at oppgaveformen i seg selv gir rom for at alle kan jobbe med den. Videre uttrykker hun at alle elever skal møte undervisning og læring som de har forutsetninger for å mestre. Jeg tolker det dithen at Mia ikke nødvendigvis mener at det må være en oppgave som skal tilpasses i form av mengde og nivå til enkeltelever, men at skolen og lærerne må jobbe slik at hele opplæringen er så åpen at alle elevene kan finne sin egen måte å løse det på. I min analyse av rektoren sin forståelse av tilpasset opplæring oppfatter jeg at den sammenfaller med flere av punktene som Bachmann og Haug (2006) trekker frem som viktige arbeidsoppgaver som skolen må jobbe med for å bli en mer inkluderende virksomhet (s.88-89). Disse punktene vektlegger at alle elever skal få være del av en gruppe og delta i det sosiale, ingen elever skal være tilskuere og alle skal få lov å delta i fellesskapet ut fra sine egne forutsetninger, og alle elever skal ha utbytte av opplæringen både faglig og sosialt (Bachmann og Haug, 2006, s.89). Til tross for at rektor Mia virker å ha mange gode tanker om hvordan man kan arbeide med tilpasset opplæring i skolen, påpeker hun også at hun vet at det kan være utfordrende å få det til i praksis. Hun uttrykker tydelig at hun vet det er en tøff jobb som lærerne står i hver dag og at det ikke er så enkelt som det kan høres ut som. Bachmann og Haug (2006) formidler at selv med punkter som de anbefaler å følge, er det ingen fasit på hvordan det skal praktiseres og noen av punktene kan motarbeide hverandre. Bachmann og Haug (2006) ønsker å fremheve hvor innfløkt og sammensatt begrepene kan være når det kommer til praksis (s.89). I min tolkning av datamaterialet oppfatter jeg at rektorens tanker sammenfaller med mye av det som påpekes av Bachmann og Haug (2006). Både rektor og forskning viser derimot, at til tross for en felles forståelse av tilpasset opplæring og inkludering, er det ikke så lett å praktisere det i skolehverdagen.

### 5.2.1 Er det spesialundervisning som er løsningen?

I min tolkning av datamaterialet kommer rektor Mia sin bekymring for antallet elever som i dag mottar spesialundervisning frem. Hun beskriver det som ubegripelig at det er en så stor andel av barn og unge i dag som trenger spesialundervisning, og setter et spørsmålstegn til hvordan man driver skolen. Det kommer frem i dette sitatet:

*«men jeg synes helt personlig, det er min personlige mening, at spesialundervisning blir satt i verk i veldig mange tilfeller hvor man ikke får til tilpasset opplæring. Hvor jeg personlig tenker at det egentlig ikke er spesialundervisning som er løsningen, men det å endre undervisningspraksis som er løsningen» (Rektor Mia).*

Dette sitatet illustrer at rektoren har en bred forståelse av tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning der fokuset rettes mot å utvikle skolen og undervisningen. For å skape en mer inkluderende skole må man altså endre skolens undervisningspraksis. Dette er i samsvar med tidligere forskning som peker på at det norske skolesystemet er nødt til å tenke annerledes i arbeidet med tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning enn de gjør i dag (Nordahl, 2018; Mitchell, 2018). Mitchell (2018) uttaler blant annet at det ikke lenger holder å lappe på deler av undervisningssystemet, det kreves nyteknung (Mitchell, 2018).

Nordahl (2018) kommer frem til at det går mye ressurser til spesialundervisningen i dagens skole, som da betyr mindre ressurser til den ordinære opplæringen og er med på å svekke kvaliteten på den ordinære opplæringen (s.227). Rektor Mia opplever at det har blitt en ond sirkel og at skolen i dag er inne i et system hvor man løser en elevs utfordringer med spesialundervisning, da dette gir dem et vedtak, som igjen gir dem en ressurs. En slik forståelse og praksis knyttet til spesialundervisning er i tråd med Nordahl (2018) som peker på at (s.227):

*«jo dårligere tilpasset opplæring du gir, jo flere enkeltvedtak, jo mer ressurser får du til klassen din» (Nordahl, 2018).*

Utfordringen med denne tankegangen, påpeker både Mia og Nordahl (2018), er at skolen ikke får mer penger ved å løse opplæringen på denne måten, det bare rettferdiggjør bruken av

pengene på en ekstra ressurs. Alle kommunene i Norge har en ramme til grunnopplæringen og det er opp til ledelsen og skoleeier å prioritere bruken av disse ressursene på sin skole innenfor disse rammene (Nordahl, 2018, s.226). Det er med andre ord opp til hver enkelt skole hvordan de velger å bruke sine ressurser og løse utfordringene som følger med dette ansvaret. Mia påpeker derimot at det er på tide med en forandring, og hun mener at dette er en forandring som må skje på flere nivåer. Det kreves en jobb av hennes ansatte og av henne som rektor, men også på et system nivå. Hun ønsker å bruke mindre ressurser på spesialundervisningen og ha mer penger å bruke i den ordinære undervisningen. Thygesen (2011) og Nordahl (2018) drøfter fordelene ved å heve standarden i den ordinære undervisningen og oppnå en mer inkluderende skolehverdag. Mer ressurser til den ordinære undervisningen vil kunne gi større lærertetthet, gir større muligheter for tilpasset opplæring og det kan se ut til at ved å styrke den ordinære opplæringen gjennom universelle tiltak i klasserommene, jo bedre læringsutbytte får majoriteten av elevene (Nordahl, 2018, s.226).

### **5.2.2 Segregerende tilbud eller nytenking?**

Flere av prosjektdeltagerne påpeker at skolen har behov for å tenke litt nytt og annerledes. De opplever at det er flere elever som ikke passer inn i skolens organisering av undervisningen og at de ønsker å tilby elevene noe annet enn den tradisjonelle undervisningen i klasserommet. Mia som er rektor, uttrykker et ønske om ressurser i form av en alternativ opplæringsarena. I følgende sitat begrunner Mia hvorfor hun ønsker en alternativ opplæringsarena:

*«Hvor barn blir satt i en litt annen læringssetting enn det vi på en måte har ressurser til å tilby» (Rektor Mia).*

I dag har Norge en fellesskole og rektors uttalelse her står i motsats til skolens mål om en inkluderende opplæring. Rektor ønsker å tilpasse tilbudet for en elevgruppe, men føler ikke at skolen har ressursene som kreves for å få dette til. En alternativ opplæringsarena vil fremme en ekskluderende praksis og sette oss tilbake i tid. Tidligere forskning viser derimot at mangel på ressurser er et reelt problem i skolen (Nordahl, 2018; Thygesen, 2011; Rekaa, 2018). Dette påpeker også Mia, og i min tolkning av datamaterialet oppfatter jeg at Mia mener at det er for

mye ressurser som går til spesialundervisningen i dagens skole. Dette er i tråd med ekspertgruppens rapport, hvor det kommer frem at det går så mye ressurser til spesialundervisningen, at det i dag går utover kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet (Nordahl, 2018, s.227-228). Tidligere forskning viser derimot at skolene ikke trenger en alternativ opplæringsarena for å ta vare på disse elevene, men at skolene er nødt til å tenke nytt og at det er behov for en omfattende omlegging av det spesialpedagogiske systemet som er i skolene i dag (Nordahl, 2018; Mitchell, 2018). Dette er i tråd med lærer Ida sine tanker om dagens drift av skolen. Hun ønsker at de i dag hadde rom for å tenke litt annerledes innenfor skolens rammer. Det uttrykker hun blant annet gjennom dette sitatet:

*«Men hvis vi hadde snudd opp ned på alt og tenkt mer sånn på kryss og tvers, litt sånne alternative ting så kunne det gått» (Lærer Ida).*

I min tolkning av datamaterialet oppfatter jeg at læreren Ida både ønsker og mener at skolen burde tørre å prøve noe nytt og ikke holde seg til gamle rutiner. I Ida sin beretning fremgår det imidlertid at de ansatte er redd for å trå feil i et eventuelt nyskapende arbeid. Hun tror at det er mangel på ressurser og redsel for å bryte lovverk som holder skolen igjen fra å prøve å være alternative i sin praktisering av opplæringen. Jeg tolker det dithen at læreren Ida føler seg styrt av føringer som hun må holde seg innenfor og dette setter grenser for hennes arbeid med tilpasset opplæring og inkludering. Tidligere forskning viser at det er behov for en markant endring i det norske skolesystemet og at en avgjørende faktor for å få testet ut denne endringen vil være å gi skolene de nødvendige ressursene og tillatelse til å gjøre nødvendige unntak fra lovverket (Nordahl, 2018, s.263-264). Dette bekrefter Ida sin bekymring, da denne forskningen også påpeker at ressurser og lovverk er en utfordring som skolen står overfor i sitt arbeid mot et mer helhetlig system.

### **5.2.3 Du lærer det på skolen også hører du aldri om det igjen**

Håstein og Werner (2014) legger frem syv verdier som skal sammenfatte kjernen av tilpasset opplæring i skolen og gjøre de håndterbare for lærerne (s.30). Disse verdiene dreier seg om inkludering, variasjon, erfaring, relevans, sammenheng, verdsetting og medvirkning. Ifølge Håstein og Werner (2014) vil det være lettere for lærerne å treffe kjernen med tilpasset

opplæring i arbeidet med planlegging, gjennomgang og evaluering av opplæringen hvis de har med seg dette verdisettet (s. 29-30). Min tolkning av dataene viser at lærere og skoleledelsen ved Lia barneskole opplever at inkludering er noe de jobber godt med på skolen. De virker derimot mer usikre på deres arbeid med å tilpasse opplæringen. Jeg oppfatter derimot at de gjennom sine beskrivelser av arbeidshverdagen ofte nevner måter de tilpasser opplæringen. Det kan derimot virke som at dette er noe ubevisst. Når de skal definere sin forståelse av begrepene virker det som de ser på inkludering som den sosiale tilpasningen, mens tilpasset opplæring handler om det rent faglige. I Jonas sin beretning tolker jeg det dithen at han ser på den sosiale tilpasningen som inkludering. Ida trekker frem at hun synes det er vanskelig å tilpasse opplæringen rent faglig, men at hun klarer å jobbe godt med inkludering.

Alle prosjektdeltagerne påpeker at det er viktig at elevene føler på mestring og at opplæringen er tilpasset elevenes forutsetninger. En av verdiene i Håstein og Werner (2014) retter søkelyset mot er viktigheten av at elevenes potensial skal bli tatt i bruk og utfordres i klasserommet, og at elevene må få muligheten til å lykkes (s.29-30). Lærerne Jonas og Ida påpeker begge viktigheten av å gi elevene oppgaver som er tilpasset på en måte som gir dem riktig mengde utfordringer, men også mestring. Dette opplever de at kan være vanskelig og Jonas påpeker at dette er en kontinuerlig justeringsprosess. Videre påpeker Jonas at det er viktig å huske at inkludering ikke bare handler om å ha en plass i fellesskapet, men hvordan elevene får mulighet til å bidra aktivt inn i fellesskapet. Han ønsker å sette fokus på at elevene er forskjellige og fremme denne egenheten som noe kult og interessant. På denne måten tror Jonas at man kan lære mye av hverandre. Jonas sine tanker om inkludering er i tråd med Jordet (2020) sin pedagogiske teori om anerkjennelse i skolen, som kan vise vei mot en bedre og mer human skole for alle elever. Han påpeker at mennesker er avhengig av tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Jordet, 2020). Jeg ønsker å fremme den sosiale verdsettingen da jeg oppfatter at denne er i tråd med lærer Jonas sine tanker om inkludering. Jordet (2020) peker på sosial verdsetting som:

*«ved å bli verdsatt for sine ytelser i de sosiale fellesskapene det lever sitt liv i. Det er ikke tilstrekkelig at vi bare passivt godtar hverandres ytelser. Sosial verdsetting som*

*solidaritet innebærer at vi også aktivt må legge til rette for og etterspørre hverandres bidrag og verdsette det som like verdifullt som vårt eget. Det legger grunnlag for selvtillit» (Jordet, 2020).*

Jeg tolker det dithen at både Jonas og Jordet (2020) peker på viktigheten av å bety noe i fellesskapet og ikke bare delta. Jonas sitt utsagn kan også ses opp mot verdiene til Håstein og Werner (2014) om å verdsette hver enkelt elev for den de er og møte de med positivitet som er en viktig del av tilpasset opplæring (s.29-30).

Rektoren Mia trekker frem at tilpasset opplæring først og fremst handler om et inkluderende klasserom, hvor alle har sin plass både sosialt og faglig. Alle elevene skal ha mulighet til å ta del i det samme og bidra inn i en oppgave på samme måte som alle andre. Også læreren Ida trekker frem at hun liker å bruke åpne oppgaver som kan løses ulikt. Håstein og Werner (2014) påpeker at en viktig verdi å ha med seg i arbeidet med tilpasset opplæring er å la elevene ta del i et inkluderende fellesskap hvor de har nytte av opplæringen som gis (s.29-30). Slik jeg tolker Mia og Ida sine beskrivelser, oppfatter jeg at de mener at valg av arbeidsform kan være med å tilrettelegge for at alle får ta del og lære i fellesskapet. Lærerne Gro og Ida påpeker at de på Lia barneskole jobber både variert og alternativt. Lærerne påpeker at tilpasset opplæring kan være alt fra åpne oppgaver i matte, til å gå ut i skogen og grille. Jeg tolker dataene dithen at alle deltagerne er opptatt av variasjon i undervisningen. Variasjon i opplæringstilbudet er også en av verdiene som Håstein og Werner (2014) trekker frem (s.29-30).

I prosjektdeltagernes utsagn kommer det frem at de jobber med både inkludering og tilpasset opplæring, og flere av deres beretninger sammenfaller med Håstein og Werner sitt sett av verdier for tilpasset opplæring. Likevel virker det ikke som om prosjektdeltagerne selv er helt bevisst på at det de gjør i det daglige nettopp er å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger. Læreren Ida kan være illustrerende for dette:

*«Jeg må være helt ærlig på det at begrepet tilpasset opplæring det er noe du lærer om også hører du aldri noe mer om det. Det tas bare for gitt at.. Skal du henvisse en elev*

*for eksempel så spør de hva du har prøvd og hvilken tilpasset opplæring har du gitt. Også vet du ikke egentlig hva du skal skrive for det er ikke noe vi går og prater om, det er ikke noe vi driver med. Det forventes bare at du gjør det. Også glemmer jo egentlig halvparten bort at det eksisterer, selv hvor viktig det er. Det er kjempeviktig. Men eller kanskje det er andre veien da. At vi er vane med å prøve så mye, vane med å snu hverdagen vår og finne løsninger, at det går under tilpasset opplæring likevel» (Lærer Ida).*

I Ida sitt utsagn kommer det frem at tilpasset opplæring drøftes lite i skolen. I boken til Berg (2021) påpekes viktigheten av at profesjonsutøvere er bevisst på hvilke begreper de bruker, hvordan de forstår disse og hvilken betydning deres forståelse har for praksisen som utøves (s.65). Videre påpeker Berg (2021) at for å utvikle den profesjonelle praksisen er det viktig at vi også drøfter våre samarbeidspartneres forståelse av tilpasset opplæring og inkludering (s.65). Ida etterspør mer samtaler og arbeid med både tilpasset opplæring og inkludering. I min analyse av dataene oppfatter jeg at det kan være viktig å belyse tilpasset opplæring og inkludering i større grad, for å bevisstgjøre de ansatte på hva de faktisk gjør for elevene sine hver dag og det kan gjøre at de selv opplever at de mestrer tilpasset opplæring og inkludering i større grad enn de selv tror. Tidligere forskning viser at det er mangel på kompetanse blant lærerne når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering i skolen (Solhaug & Fosse, 2008; Thygesen, 2011; Wilson, 2020; Reka, 2018), men jeg vil også rette søkelyset mot selve bevisstgjøringen av arbeidet som lærerne gjør. Til tross for at forskning viser at det er mangel på kompetanse, så kommer det frem i min analyse av dataene at lærerne også gjør mye bra uten at de selv er bevisst på det. Min analyse peker derfor på to faktorer som kan gjøre at arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering oppfattes som utfordrende for lærerne, nemlig kompetansen på temaene og bevisstgjøringen av eget arbeid opp mot begrepene. Jeg oppfatter derfor at en viktig faktor i lærernes arbeid med tilpasset opplæring og inkludering er å belyse temaene i større grad og drøfte det mer med sine samarbeidspartnere. Dette er i tråd med (Nordahl, 2018) som påpeker at det bør eksistere systemer som gjør at lærere og andre ansatte kan lære av hverandre og få veiledning og støtte når det er behov for det (s.245-246).

Jeg vil senere drøfte mer rundt lærernes bevisstgjøring av kompetanse, og da spesielt rette søkelyset mot lærernes og skoleleders oppfatning av kompetanseheving, innenfor blant annet kroppsøving, tilpasset opplæring og inkludering.

### **5.3 De avgjørende faktorene**

Ifølge tidligere forskning er det noen faktorer som viser seg å være relevante i skolens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering (Nordahl, 2018; Rekaa, 2018; Solhaug & Fosse, 2008; Thygesen, 2011; Wilson, 2020). De tre faktorene er det kollektive arbeidet, ressurser og kompetanse. Datamaterialet viser at flere av disse faktorene sammenfaller med faktorer som trekkes frem av rektor og lærerne på Lia barneskole. I min analyse av dataene var det spesielt disse tre faktorene som ble vektlagt, men også hvilke utfordringer de har i hverdagen som gjør at disse kan bli nedprioritert. En viktig faktor som kommer opp som utfordrende i arbeidshverdagen deres er tidsproblematikken. Jeg skal nå gå mer inn på hver enkelt av faktorene.

#### **5.3.1 Vi er opptatt av å hjelpe hverandre**

Nordahl (2018) fremhever at «*Gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte*» (s.245). Mia som rektor legger også vekt på at samarbeid er sentralt, og anser at en av de viktigste oppgavene hun gjør for samarbeidet på skolen er å sette sammen team som skal jobbe sammen på hvert trinn.

Følgende sitat er illustrerende for betydningen av teamsamarbeidet:

*«Litt det å komplementere hverandre og utfylle hverandre. Det å styrke teamsamarbeidet på alle trinn og da snakker jeg jo om alle voksne som er involverte også på en måte få lærere, pedagoger og miljøarbeidere til å kunne jobbe sammen i et samspill. Hvor man kommer med på en måte sine, sine arbeidsoppgaver, men også sine styrker inn i et team og på en måte se hva man kan tilby for å kunne ha på en måte støtte. For å kunne lage mest mulig robuste team og opplegg, faglig opplegg rundt elevene da, som er utgangspunktet» (Rektor Mia).*



Min analyse av datamaterialet viser at alle prosjektdeltagerne mener de har et godt kollegiale og at det er et ønske om å samarbeide. Gro sin beretning viser at hun og kollegaene har et godt samarbeid og at de ønsker å sette av tid til å samarbeide:

*«Men det er tid vi tar oss, det er ikke tid som er satt av til det. Men vi sitter ofte til 16.15 for da må kollegaen min løpe å hente barn i barnehagen. Så sitter vi gjerne og jobber til det og andre kan ofte sitte lenger også. Det er jo tid vi tar oss» (Lærer Gro).*

Min tolkning er at Jonas og Ida også opplever at de har et godt kollegium på Lia barneskole og at de er opptatt av å få til samarbeidet med sine kollegaer. Men også i deres beretninger tolker jeg at tidsproblematikken er essensiell:

*«Hvis jeg spør om det så får jeg det, men det er på kollegiale sin kappe som tar seg tid» (Lærer Jonas).*

*«Også er det jo det da, hvis du har ressurser inne, miljøarbeidere, assistenter, miljøterapeuter eller lignende. Og de velger jo jeg, hvert fall i storskolen, så bruker jeg min nedsatte tid på å organisere slik at jeg kan samarbeide med dem, for det er det ikke satt av noe tid til. Men det må jeg hvis jeg skal kunne følge opp, enten spesialundervisningen, eller ja rent faglig eller sosialt. Så må jeg sette av tid til det selv. Man må lete etter tid og man må lete etter et ønske om å samarbeide. Det ligger ikke der fra før, det gjør det ikke» (Lærer Ida).*

Til tross for at prosjektdeltagerne ved Lia barneskole virker fornøyd med kollegaene sine og at det er et felles ønske om å få til samarbeidet, er det også tydelig at tid erfares som utfordrende og det er en viktig faktor som spiller inn i teamsamarbeidet. Deres fortellinger viser, slik jeg tolker det, at det er et behov for at ledelsen i større grad kan skape en struktur og mer rom for samarbeid. Jeg vil fortsette drøftingen av tidsproblematikken i et nytt kapittel, etter jeg har gått inn på skolens samarbeid med andre instanser.

### **5.3.2 Nærhet mellom skolen og andre instanser**

Både rektoren Mia og læreren Jonas snakker om ressurser i form av andre instanser som skolen samarbeider med. Mia trekker frem barnevernet, familiehelsetjenesten, pedagogisk-

psykologisk tjeneste, spesialisthelsetjenesten og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk. Jonas trekker spesifikt frem helsesykepleier og psykolog. Det jeg oppfatter at Jonas og Mia har til felles i min analyse er at de skulle ønske flere av disse yrkesgruppene inn i skolen. De påpeker begge at samarbeidet i dag er godt, men at det hadde vært fint med en større nærhet mellom skolen og de andre instansene. Det løftes frem i både Nordahl (2018) og Mitchell (2014) at det er viktig for skolen med nærhet til støttesystemene i kommunen. Ikke bare for at instansene skal jobbe opp mot elevene, men også for at lærerne skal få mer støtte og veiledning i deres arbeid. For at lærerne skal kunne møte elevene med høy kompetanse er det viktig at det eksisterer systemer som gjør at lærere og andre ansatte kan lære av hverandre og få veiledning og støtte når det er behov for det (Nordahl, 2018, s.245-246).

Mitchell (2014) hevder at en inkluderende opplæring er avhengig av et team med fagfolk. Dette innebærer assistenter, pedagoger, spesialister og andre relevante fagpersoner som kan støtte og veilede hverandre. I min analyse av Ida sine beretninger er dette noe jeg oppfatter at er savnet på Lia barneskole. Hun etterspør drahjelp, støtte og veiledning i sitt arbeid med tilpasset opplæring og inkludering. Videre påpeker Ida at det er lite pratet om på skolen, og hun opplever at det er en forventning om at tilpasset opplæring er noe du har lært på lærerutdanningen og når du kommer ut i arbeidslivet så skal man klare det på egenhånd. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat:

*«Jeg må være helt ærlig på det at begrepet tilpasset opplæring det er noe du lærer om også hører du aldri noe mer om det. Det tas bare for gitt at.. Skal du henwise en elev for eksempel så spør de hva du har prøvd og hvilken tilpasset opplæring har du gitt. Også vet du ikke egentlig hva du skal skrive for det er ikke noe vi går og prater om»*  
(Lærer Ida).

Jeg oppfatter Ida sin uttalelse dithen at hun gjerne skulle fått mer veiledning og støtte i sitt arbeid med tilpasset opplæring. Dette er i tråd med hva Mitchell (2014) påpeker at lærerne burde ha, men som i mitt datamateriale fremstår som manglende. I min analyse kommer det også frem at flere av prosjektdeltagerne opplever at det ikke er nok tid i arbeidshverdagen til å sette seg ned å reflektere og støtte hverandre i arbeidet med tilpasset opplæring. Det er så mye

som skal forberedes til undervisningen, at slike samtaler forsvinner bort i en travel arbeidshverdag. Igjen kommer det frem at tidsproblematikken er en utfordring og en avgjørende faktor i lærernes hverdag. Jeg vil derfor utdype dette nærmere.

### **5.3.2 Det er tid vi tar oss**

I min analyse av datamaterialet merket jeg meg at tidsproblematikken ble nevnt av alle prosjektdeltagerne. Dette var en av de faktorene som de erfarte hadde en stor innvirkning på deres arbeidshverdag. Dette støttes av tidligere forskning som viser at lærerne er under et tidspress i deres arbeidshverdag (Nordahl, 2018; Damsgaard, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2009). I rapporten til Nordahl (2018) påpekes blant annet tidsfaktoren som en utfordring for det helhetlige arbeidet i skolen (s.181-182).

Rektoren Mia uttrykker at tiden er en knapphetsressurs både for henne og pedagogene på Lia barneskole. Hun påpeker blant annet at pedagogene til tider synes det er utfordrende å holde frister. I min analyse av Mia sine beretninger oppfatter jeg det som at hun mener at dette ikke står på vilje, men at arbeidsmengden er så stor at det er utfordrende for de ansatte. Lærerne uttrykker også at tidsproblematikken er en stor utfordring i deres arbeidshverdag. Det er utfordrende i form av tid til å se elevene, samarbeid med kollegaer og andre instanser, samt planlegging og evaluering av undervisning. Både Jonas og Ida uttrykker i sine beretninger at det går så mye tid til planlegging av undervisning at det er sjeldent tid til å sette seg ned med kollegaene sine og snakke om blant annet tilpasset opplæring og hvordan ivareta elevene. Det kommer blant annet til uttrykk i disse sitatene:

*«Vi har jo bundet tid til halv fire hvor vi sitter og prepper og holder på. Men det er ikke den, er ikke den formaliteten at nå setter vi oss ned og snakker om den situasjonen. Har du noen tips? Hvis jeg spør om det så får jeg det, men det er på kollegiale sin kappe som tar seg tid. Men jeg vet at kollegaene også er like pressa på tid som meg, så det kan jo være at de ønsker å prioritere ja, de kommende dagene på undervisning for det er mye som skal planlegges sånn sett. Sånn tenker jeg at, rett og slett skulle hatt mer» (Lærer Jonas).*

*«Fra 1-4 så har du ikke en halvtime fri i løpet av dagen, det er ingenting. 5-7 så har du jo noen timer nedsatt, men aldri parallelt med den du egentlig skulle samarbeide med» (Lærer Ida).*

I min tolkning av datamaterialet oppfatter jeg at prosjektdeltagerne ikke opplever at det er satt av tid til samarbeid og at det er logistikkproblemer når det kommer til å gjennomføre dette samarbeidet innenfor deres arbeidstid. Jonas påpeker at han som lærer også har mange andre viktige arbeidsoppgaver som tar av tiden hans. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at lærerne i dag bruker mye tid på møter, administrative oppgaver og dokumentasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Damsgaard, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2009). Læreren Gro uttrykker også i sin beretning at tidspresset er stort og at hun trenger mer tid i arbeidshverdagen enn det hun opplever at hun har i dag. Dette kommer blant annet til uttrykk i følgende sitat:

*«Utdanningsforbudet er kjempeflinke til å jobbe på lønn, men jeg har hvert fall i godt over 20 år vært kontaktlærer og sagt: Hva med meg liksom? Som trenger, jeg trenger ikke nødvendigvis mer penger, men jeg trenger mer tid! Når skal dere jobbe for det liksom? Så jeg tenker at den kompensasjonen du har som kontaktlærer ville jeg byttet da. Den ville jeg byttet og heller fått en ekstra time nedsatt» (Lærer Gro).*

I min analyse av datamaterialet kommer det frem at tidsfaktoren er en sentral faktor i lærernes arbeidshverdag og spesielt når det kommer til samarbeid med kollegaer og andre instanser. Når det kommer til det flerfaglige og tverrfaglige samarbeidet trekker (Nordahl, 2018) frem flere utfordringer som kan være avgjørende for at dette skal fungere, blant annet begrensede ressurser og tid til rådighet for å få til dette samarbeidet (s.181-182). Tidsfaktoren trekkes frem av lærere som en utfordring for det helhetlige arbeidet i skolen. Lærere opplever at de mangler tid til planarbeid, samarbeid og refleksjon for å sikre et helhetlig opplæringstilbud for elevene (Nordahl, 2018, s.181-182). Dette sammenfaller godt med rektor og kroppsøvlingslærerne på Lia barneskole sine beskrivelser av egen arbeidshverdag.

Analysen av datamaterialet og tidligere forskning (Nordahl, 2018; Damsgaard, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2009) viser at lærerne opplever å ha en stor arbeidsmengde og at de erfarer å ha oppgaver som går utover lærernes arbeidsbeskrivelse. I min tolkning av datamaterialet oppfatter jeg at lærerne opplever at de bruker tid på så mye annet enn undervisningen og elevene. Dette kommer blant annet til uttrykk fra rektor i følgende sitat:

*«Men de, det jeg skulle ønske meg, når du spurte om det i stad, er jo at vi kunne hatt litt flere av disse andre yrkesgruppene inn i skolen slik at vi kunne jobbet mer helhetlig da. For vi ser jo at veldig mye av det vi holder på med nå går litt utover det som kanskje egentlig var definert som kjernevirksomheten. Så det å kunne ha flere yrkesgrupper på plass her og ikke bare konsultasjon på eksterne eller andre kommunale etater da, det hadde vært fint» (Rektor Mia).*

Jeg tolker Mia sin beretning dithen at hun opplever at skolene i dag tar på seg mye av jobben til andre instanser da de mangler nærhet til dem i skolen. Læreren Jonas uttrykker blant annet et behov for å ha helsesykepleier på skolen hver dag, slik at elevene har mulighet til å søke hjelp der, fremfor at læreren blir værende med denne oppgaven. I datamaterialet kommer det også frem at det går mye tid til administrative oppgaver. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at flere lærere opplever at de i deres arbeidshverdag bruker mye tid på oppgaver som ikke er undervisningsrelaterte, og de ønsker å bruke mer tid på undervisning og for- og etterarbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2009).

Skaalvik og Skaalvik (2009) viser at det er en tydelig sammenheng mellom lærenes tidspress og deres trivsel i læreryrket. Undersøkelsen viser at 53% til 74% av lærerne svarer bekreftende på at det er et stort tidspress og være lærer, og at 1/3 av lærerne ikke ville valgt læreryrket igjen. Hvis belastningen på lærerne er så stor som det kommer frem i min analyse og i tidligere forskning (Nordahl, 2018; Damsgaard, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2009) så er dette kanskje noe det bør gjøres noe med høyere opp i systemet for å sikre lærerne en bedre arbeidshverdag. Det fremstår også som en viktig faktor for skoleleder å arbeide med og legge til rette for tid til samarbeid og refleksjoner innad i

kollegiale. I min analyse av datamaterialet fremgår det at alle lærerne blant annet ønsker seg mer tid til å diskutere tilpasset opplæring med sine kollegaer. Læreren Jonas ønsker tid til det uformelle samarbeidet og drøfte og få tips til hvordan man kan tilrettelegge for de ulike elevene på skolen. Det kommer frem i tidligere forskning (Nordahl, 2018; Damsgaard, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2009) og blant lærernes at dette er tid de ikke har. At lærerne ikke har tid til å drøfte tilpasset opplæring og inkludering med sine kollegaer kan være en av grunnene til at de er usikre på begrepene og deres arbeid med tilpasset opplæring og inkludering.

#### **5.4 Det hadde vært matnyttig med konkrete tips**

I rapporten til Nordahl (2018) kommer det frem at det er et klart behov for mer relevant og høyere kompetanse innenfor fagområdet knyttet til en inkluderende og tilpasset praksis (s.246-248). Dette er i tråd med min tolkning av læreren Ida sin beretning hvor det kommer frem at hun ønsker mer kunnskap om tilpasset opplæring og inkludering. Dette kommer blant annet til uttrykk i følgende sitat:

*«Men akkurat det å få gått opp, hva er egentlig begrepet, hva er inkludering? Tilpasset opplæring skulle vi ha jobbet mye mer med. Hvert fall for min del hadde det vært veldig matnyttig å fått konkrete tips. Det syns jeg, det mangler over hele fjøla syns jeg» (Lærer Ida).*

I dette sitatet uttrykker Ida spesifikt at hun kunne tenkt seg mer kunnskap om tilpasset opplæring og inkludering. Tidligere forskning presiserer at en utfordring med tilpasset opplæring og inkludering i skolen er mangel på kompetanse blant lærerne som skal utføre det i praksis (Solhaug & Fosse, 2008; Thygesen, 2011; Wilson, 2020). Det fremheves også at det etterspørres en opplæringsressurs som kan gi konkrete eksempler på hvordan læreren skal tilrettelegge for hver enkelt elev (Tristani, 2020) slik som Ida påpeker at ville vært til hjelp i hennes arbeidshverdag. Videre påpeker Ida at hun tror det er avgjørende hvordan tilpasset opplæring og inkludering er forankret i skolen, og at det er viktig med en ledelse som setter krav til sine ansatte:

*«Og ja for all del vi skal også vite hva vi driver med, og alle burde sette seg ned og lese noe om opplæringsloven og kunnskapsløftet i august, vi burde virkelig gjøre det, men jeg tror ikke vi har ikke de smutthullene til å faktisk klare å tenke at nå skal jeg ha dette som fokusområdet. Jeg tror det er der det egentlig, det glipper fra toppen og da blir det heller ikke forankra nedover så da... nei, alle mann for seg» (Lærer Ida).*

Dette sitatet illustrerer at ledelsens rolle erfares som viktig for lærerarbeidet i skolen. Dette er i tråd med Sunnevåg og Andersen (2012) som presenterer tre faser ved utviklingsarbeidet i skolen (s.20). Disse fasene inneholder viktige faktorer for å lykkes med utviklingsarbeidet og her kommer det blant annet frem at det er viktig hvordan ledelsen implementerer og følger opp utviklingsarbeidet (s.29). I Ida sin beretning får jeg et inntrykk av at hun savner krav og styring fra ledelsen i arbeidet med å utvikle mer inkluderende og tilpasset opplæring på Lia barneskole.

#### **5.4.1 Hvem er det som avgjør utviklingsarbeidet i skolen?**

En annen viktig faktor når det kommer til implementeringen av utviklingsarbeid som kommer frem i Sunnevåg og Andersen (2012) er å finne ut av hva det er skolen ønsker å arbeide med (s.22). Det er flere måter å løse dette på, men i Sunnevåg og Andersen (2012) blir det belyst at den beste måten å initiere til et utviklingsarbeid på er når ledelsen og ansatte er enige om hvilke utfordringer de står overfor, og hva som er målet med utviklingsarbeidet (s.22). I analysen av datamaterialet fremgår det at verken lærerne eller rektor er de som avgjør hva skolen skal arbeide med i sitt utviklingsarbeid. Rektoren Mia gir ulike signaler på hvem som har ansvaret for å avgjøre hva skolen skal arbeide med. Det illustreres i de følgende sitatene:

*«Den kompetansehevingen som man er en del av går jo på kjernefagene. Og det er jo etter på en måte føringer fra regjeringen ikke sant. Med hva som er krav til undervisningskompetanse» (Rektor Mia).*

I denne uttalelsen tolker jeg det dithen at rektor opplever at hun ikke avgjør hva skolen skal arbeide med, men at det er bestemt fra regjeringen sin side hva Lia barneskole skal gjennomføre i utviklingsarbeidet. Hvis dette er tilfellet motstrider det forskningen til Sunnevåg og Andersen (2012), som hevder at en viktig faktor for utviklingsarbeid er at

skolens leder og ansatte sammen bør finne ut hva de ønsker å arbeide mot (s.22). Det påpekes at forandningsprosessene på skolen påvirker alle de ansatte, og de ulike aktørene vil møte prosjektene med ulik grad av engasjement, motivasjon og ulik grad av behov for endring. Det vil på bakgrunn av dette være en fordel hvis prosjektet er drøftet med alle aktørene slik at de ikke føler at det er bestemt fra overordnet hold og presset på dem (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.22). I analysen av datamaterialet tolker jeg rektoren Mia sine uttalelser som motstridene til tross for at hun mener at skolen i dag følger regjeringens føringer til kompetanseheving, uttaler hun at de fremover skal ta del i et større utviklingsarbeid som omhandler en inkluderende praksis:

*«Det er klart at det er min oppgave som skoleleder å injisere det og legge til rette for det og minne på det. Også endre praksis hvis vi ikke mener det blir gjort i tilstrekkelig grad da. Og det er det jeg tenker det ikke blir nå, så derfor er det utviklingsarbeidet vårt for det kommende skoleåret» (Rektor Mia).*

I denne uttalelsen tolker jeg at rektoren Mia ikke finner deres arbeid med en inkluderende praksis tilstrekkelig, og at hun som leder har tatt en avgjørelse på at inkludering derfor skal være utviklingsarbeidet til Lia barneskole fremover. Hun uttaler også at lærerne kan komme med innspill til hva de ønsker å arbeide med, men at dette da blir individuelt og ikke et felles arbeid for skolen. I Mia sin beretning om kompetanseheving i tilpasset opplæring uttrykker hun følgende:

*«Også vil det jo være enkelte lærere som mer på eget initiativ som søker kompetanseheving på dette eller andre områder. Men da er det jo mer at det er en interesse de har, også kan man som skole velge og støtte opp på det. Men at det er en prioritet eller satsing det føler jeg ikke» (Rektor Mia).*

I min analyse av datamaterialet tolker jeg det som at Mia ikke opplever at tilpasset opplæring er et fokus i kompetansehevingen på skolen, men at hver lærer kan velge å heve kompetansen sin på eget initiativ. Jeg tolker derimot lærernes beretninger dithen at de ikke opplever at de har så stor innvirkning på hva som skal være på planen for skolens utviklingsarbeid. Læreren



Gro uttaler at hun ikke føler seg hørt når hun kommer med ønsker til utviklingsarbeid. Hun opplever at det er kommuneledelsen som avgjør hva det skal arbeides med på Lia barneskole. Det uttrykker hun blant annet i følgende sitat om kommuneledelsen:

*«At de her store vyene og visjonene og nå skal vi utvikle ditt og nå skal vi utvikle datt liksom. Det er jo sånn som vi må forholde oss til og da kan det være sånn, okay, nå må vi bruke så og så mange onsdager på det. Også er det andre ting vi kanskje hadde følt var mer matnyttig» (Lærer Gro).*

Fra blant annet denne uttalelsen tolker jeg at utviklingsarbeidet på Lia barneskole er bestemt ovenfra og derfor ikke føles så relevant for alle lærerne på skolen. Dette hevder tidligere forskning at kan spille inn på deres opplevelse, arbeid og vurdering av utviklingsarbeidet (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.22). Rektoren Mia påpeker selv at hun tror det er viktig for Lia barneskole å arbeide med kompetanseheving hvor ønsket om endringer og utvikling kommer både nedenfra og ovenfra. Dette er i tråd med Sunnevåg og Andersen (2012) sine tanker om endringsprosesser og utviklingsarbeid i skolen. Til tross for rektoren sine tanker om et utviklingsarbeid som kommer både nedenfra og ovenfra, tolker jeg det i min analyse av datamaterialet at dette ikke er reelt i dagens praktisering av utviklingsarbeidet på Lia barneskole.

#### **5.4.2 Hva er det som prioriteres i utviklingsarbeidet**

I dag er Lia barneskole en del av et utviklingsarbeid som de kaller for DeKomp. Det kommer frem i rektors beretning at dette er et desentralisert samarbeid som skolene i kommunen har med høgskolen. Søkelyset i dette utviklingsarbeidet har vært konsentrert til å arbeide med fagfornyelsen og grunnleggende ferdigheter i kjernefagene. Søkelyset har også vært rettet mot undervisningspraksis og konkrete ferdigheter i kjernefagene, men også om hvordan man kan tilpasse opplæringen i kjernefagene. I min analyse av datamaterialet tolker jeg at alle prosjektdeltagerne er skeptiske til DeKomp, og jeg oppfatter en del misnøye med opplegget. I deres beretninger kommer det frem at DeKomp ikke har klart å belyse tilpasset opplæring og inkludering godt nok og prosjektdeltagerne uttrykker at de tror det er andre måter de kunne jobbet bedre med begrepene. Prosjektdeltagerne uttrykker at det ikke nødvendigvis er

innholdet, men heller formen på arbeidet som ikke fungerer. Det kommer blant annet frem i følgende sitat fra Jonas:

*«Jeg tror at vi ønsker det DeKomp prøver å oppnå. Det å gi oss refleksjon og verktøy for å tilpasse opplæringen. Samtidig så presses det på oss og hvis man ikke er enige med formen det utføres på, så vil jeg tro at føles, hvis man kan bruke ordet belastende da, litt tvang. Man skal jo delta på det, men jeg tror også at DeKomp er noe som vi egentlig ønsker oss, men at det må formuleres på riktig måte. Komme frem der det når flest og er mest effektivt» (Lærer Jonas).*

I denne uttalelsen oppfatter jeg det som om DeKomp er noe som er presset på lærerne og at de ikke nødvendigvis opplever det som positivt. Hvis prosjektdeltagerne opplever dette utviklingsarbeidet som tvang, vil det være vanskelig for deltagerne å oppleve arbeidet som meningsfylt og motiverende. Dette er dokumentert i tidligere forskning at kan gi utviklingsarbeidet dårlige forutsetninger for å lykkes (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.22). Læreren Ida trekker frem at hun skulle ønske de kunne gjennomføre utviklingsarbeid som oppleves som mer nyttig og praksisnært. Hun ønsker seg mer konkrete tips som hun kan ta med seg direkte inn i klasserommet. Dette viser også tidligere forskning at er ønskelig blant lærere, og det etterspørres en opplæringsressurs som kan bidra med å gi lærerne disse konkrete eksemplene på hvordan man kan tilpasse opplæringen (Tristani 2020). At utviklingsarbeidet oppleves som praksisnært er også en viktig forutsetning for å lykkes (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.9).

Det kommer frem i min analyse av data at det er kjernefagene som står i fokus i utviklingsarbeidet på Lia barneskole og at de andre fagene får liten plass i utviklingsarbeidet til tross for ønske fra personale. Ida påpeker dette ved følgende sitat:

*«På min arbeidsplass drøftes ikke kroppsøvingfaget i det hele tatt. Det er ikke fokus på det med tanke på pedagogisk utvikling i det hele tatt. Matte, norsk og engelsk går hele veien. Kroppsøving er som sagt det faget som står igjen når timeplaner legges og ingen sloss om. Det er vel en gjenganger at det ofte blir fokus fra time til time «hva*

*skal vi gjøre i gymmen?» og ikke lagt vekt på. Å sette seg inn i kunnskapsløftet og se omfanget av faget og hvilke muligheter det gir. Det er tydelig at flere nyutdannede de siste årene har mer kunnskap og et annet syns på faget, men rent utviklingsmessig drøftes ikke faget i det hele tatt» (Lærer Ida).*

Min analyse av Ida sin beretning kan tolkes i retning av at kroppsøvningsfaget er lite prioritert på Lia barneskole. Lærerne Gro og Jonas uttrykker også at de praktisk-estetiske fagene ikke får plass i drøftingen. I min analyse av datamaterialet fremgår det at læreren Gro har prøvd å snakke med ledelsen om dette flere ganger, men at hun bare får beskjed om at det ikke er tid. Hun føler det ikke blir prioritert, til tross for at det er ønsket fra personale. Videre påpeker Gro at i arbeidet med kompetanseheving må det skje en endring i hele organisasjonen. Ut ifra disse utsagnene tolker jeg det dithen at ledelsen ikke lykkes med å inkludere sine ansatte i utviklingsarbeidet, noe som tidligere forskning viser at er en viktig faktor for å lykkes med endringsprosesser i skolen og kommunen (Sunnevåg og Andersen, 2012, s.22).

I min analyse av datamaterialet tolker jeg at verken kroppsøving eller tilpasset opplæring og inkludering er temaer som blir prioritert i skolens utviklingsarbeid. Kroppsøvningsfaget på Lia barneskole virker å få veldig liten plass i drøftingen og faget beskrives som nedprioritert eller bortprioritert. Dette er i tråd med tidligere forskning som hevder at faget lenge har vært et lavstatusfag i skole- og samfunnskonteksten (Ommundsen, 2005). I tidligere kapitler i denne oppgaven kommer det frem at lærerne på Lia barneskole er lite bevisste på deres arbeid med tilpasset opplæring og inkludering. I min analyse av datamaterialet virker det som om temaene er lite belyst i skolens utviklingsarbeid og det vil derfor være naturlig at lærerne er noe usikre på begrepene da de ikke drøftes i særlig grad i fellesskapet på skolen.

I det neste og avsluttende kapitlet skal jeg oppsummere hovedtrekkene fra studien og peke på mulige implikasjoner funn i studien kan ha for praksis, utdanning og forskning.

## 6.0 Avslutning

Målet med dette forskningsprosjektet er å belyse hvordan skoleleder og kroppsøvingslærere på barneskolen erfarer arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering og da spesifikt i kroppsøvingsundervisningen. Gjennom intervjuer med fire prosjektdeltagere, en rektor og tre kroppsøvingslærere, har jeg prøvd å belyse denne problemstillingen. Jeg vil nå avslutte med en oppsummering av studiens hovedfunn og mulige implikasjoner for videre forskning.

Min analyse av praktiseringen av kroppsøvingsfaget på Lia barneskole tolker jeg dithen at de har et åpent og utviklende syn på kroppsøvingsfaget. De ønsker å gå vekk fra prestasjonsfokus og ønsker å gi elevene et bredt utvalg av aktiviteter i faget. Jeg tolker deres tanker om faget dithen at det legges til rette for en åpen undervisningsform som gjør det lettere å tilpasse opplæringen og inkludere alle elevene i undervisningen. Til tross for at jeg tolker ut fra datamaterialet at lærerne opplever det som utfordrende å komme med spesifikke eksempler på tilpasninger i faget, kommer det likevel frem gjennom deres beretninger at de gjør en del tilpasninger som de selv ikke er så bevisste på.

Videre kommer det frem i min analyse at kroppsøvingsfaget på Lia barneskole er et svært nedprioritert fag. Det får liten eller ingen tid i det formelle drøftingsarbeidet, og det er det faget som står igjen til sist når man skal sette opp timeplanen. Dette kan tyde på at faget har lav status på Lia barneskole, noe som er i tråd med hva tidligere forskning sier om faget (Ommundsen, 2005). Hvordan faget blir prioritert og snakket om vil være viktig for fagets legitimitet i skolen. Jeg tolker også ut fra datamaterialet at det vil være viktig for lærernes arbeid med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøving at faget blir mer belyst i skolen og drøftet i større grad enn det blir i dag. Dette kan være med på å trygge lærerne i deres arbeid med tilpasset opplæring og inkludering, som jeg tolker at de i dag er usikre på.

I studien fremgår det at kroppsøvingsfaget på Lia barneskole er preget av en aktivitetsdiskurs, da jeg tolker at flere av prosjektdeltagerne vektlegger aktivitetene og intensitetsnivået, fremfor selve læringen i faget. Dette uttrykker blant annet læreren Ida at hun opplever som et problem, og hun synes kroppsøvingsfaget må få større plass i skolen helt fra skolestart. Både i

beretningen fra prosjektdeltagerne og tidligere forskning vises det at kroppsøvfingsfaget i skolen må prioriteres i større grad enn det gjøres i dag for å ikke miste dets legitimitet (Moen, et.al, 2018). Det kommer også frem i min analyse av datamaterialet at prestasjonsfokuset og konkurranseidrettene får mindre plass i faget. Likevel kommer det frem i denne studien at idrettsaktivitetene fortsatt praktiseres på lik måte som tidligere, men at lærerne ikke vektlegger resultatene eller ferdighetene i like stor grad i vurderingen. Til tross for at vurderingen og tanken bak aktiviteten er endret, vil faget kunne oppfattes som likt av elevene og praksisen kan se relativt lik ut. Dette kan derimot være med på å støtte oppunder tidligere forskning sin påstand om at fagets praksis har endret seg i svært liten grad de siste 20 årene (Aasland, 2019; Kirk, 2010). Jeg mener at det er viktig for lærerne på Lia barneskole og vektlegge læringsaspektet i større grad da dette kan gjøre faget mer inkluderende.

Ut fra datamaterialet tolker jeg at det er noen tydelige forskjeller mellom skoleleders og kroppsøvfingslærernes erfaringer med tilpasset opplæring og inkludering. Skoleleder kommer ikke med spesifikke eksempler, men prater om en vid tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006), og påpeker at inkludering er en viktig del av arbeidet med tilpasset opplæring. Kroppsøvfingslærerne virker mer usikre, og deres forståelse av begrepene kan ses i tråd med en smal tilnærming av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Denne studien og tidligere forskning (Solhaug & Fosse, 2008; Thygesen, 2011; Wilson, 2020; Nordahl, 2018; Mitchell, 2018;) viser at det er tre sentrale faktorer som er viktig i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. Disse faktorene er kompetanse, samarbeid og ressurser. I studien fremgår det også at lærerne opplever tilpasset opplæring og inkludering som utfordrende. Grunnen til dette er blant annet mangel på kompetanse, men det studien også viser at det er mangel på bevisstgjøring av arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering. Lærerne i studien er alle usikre på hvordan de skal forklare at de arbeider med tilpasset opplæring, både i kroppsøvfingsfaget, men også generelt i skolen. I deres beretninger kommer det likevel frem at de ofte jobber i henhold til en vid tilnærming til tilpasset opplæring.

Som nevnt er en av grunnene til at arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering er utfordrende for lærerne mangel på kunnskap og bevisstgjøring på temaene. Studien viser også at det er manglene tilbud på kompetanseheving innenfor tilpasset opplæring og inkludering. Kompetansehevingstilbudet som Lia barneskole har i dag, retter seg først og fremst mot kjernefagene i skolen. Det kommer også frem at det nåværende tilbudet ikke oppleves som nyttig og praksisnært for de ansatte på skolen, og de etterspør et utviklingsarbeid hvor de kan få konkrete og praksisnære oppgaver som de kan få bruk for i sin arbeidshverdag. I studien kommer det frem at tilpasset opplæring og inkludering er mindre prioritert i skolen, og dette kan være med å redegjøre for hvorfor lærerne føler seg usikre i dette arbeidet. Lærerne er alene i arbeidet med tilpasset opplæring og at det blir opp til hver enkelt lærer hvordan de velger å praktisere tilpasset opplæring. Det er behov for systemer som gjør at lærere og andre ansatte kan lære av hverandre og få veiledning og støtte når det er behov for det.

Studien viser også at skolens ressurser kan være en utfordring for deres arbeid med tilpasset opplæring og inkludering i skolen. Prosjektdeltagerne opplever at de har for lite ressurser til å kunne tilby alle elevene den opplæringen de trenger. Det kommer frem at skolen bruker mye ressurser på spesialundervisning, og disse ressursene blir tatt fra den ordinære undervisningen og er med på å svekke tilbudet i den ordinære undervisningen. Studien viser også at det er ønskelig å bruke mer ressurser på å tilpasse den ordinære undervisningen for å minske andelen av spesialundervisning. For å få til en mer inkluderende undervisning og minske andelen spesialundervisning fremgår det at skolen trenger mer ressurser, og at skolen blir nødt til å bli mer nytenkende fremfor å lappe på deler av utdanningssystemet.

Den siste faktoren som kommer frem som viktig for skolen sitt arbeid med tilpasset opplæring og inkludering er det kollektive arbeidet. Til tross for at samarbeid ses på som viktig i dette arbeidet fremgår det i denne studien at det er satt av lite tid til dette samarbeidet. Studien viser at tid til samarbeid og drøfting om tilpasset opplæring og inkludering med kollegaer og andre instanser er etterlengtet blant lærerne på skolen. Tidsproblematikken er en av utfordringene som kommer frem i studien når det gjelder oppfølging av elever og samarbeid med kollegaer

og andre instanser. Studien viser at det går mye tid til administrative oppgaver og at det er ønskelig med mer nedsatt tid mens elevene er på skolen. Dette er for å kunne samarbeide mer med assistenter og miljøarbeidere, samt følge opp elevene bedre. Det kommer også frem i studien at det er ønskelig med større nærhet til andre instanser i skolen for å kunne gi elevene et bedre opplæringstilbud.

I studiens funn kan vi se at både kroppsøvingfaget og arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering i dag får lite plass i skolen og ikke er en del av det formelle drøftingsarbeidet på skolen. Dette skaper en usikkerhet blant lærerne og de etterspør mer konkret hjelp når det kommer til hvordan man skal arbeide med tilpasset opplæring og inkludering.

## **6.1 Veien videre**

Med bakgrunn i studiens funn finner jeg det relevant å belyse tilpasset opplæring og inkludering i skolen i større grad enn det gjøres i dag. Tilpasset opplæring og inkludering er begge grunnprinsipper for opplæringen og skal praktiseres i alle deler av skolesystemet. Å vektlegge arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering i større grad finner jeg derfor relevant. Jeg mener det vil være viktig å ha fokus på dette i lærerutdanningen, men tenker også at det vil være relevant å følge opp dette arbeidet i arbeidslivet. Jeg mener det vil være relevant for skoler å vektlegge tilpasset opplæring og inkludering i større grad i dere arbeid med kompetanseheving og sørge for at lærerne får den veiledningen og støtten de trenger. Det samme gjelder for kroppsøvingfaget i skolen. Skal vi se en endring i dagens praksis vil det være relevant å prioritere faget og faktisk behandle det som et læringsfag på lik linje med de andre fagene i skolen.

Jeg tenker at det videre er behov for mer forskning på tilpasset opplæring og inkludering der det synes å fungere godt. Det kommer frem i denne studien at lærerne er usikre på arbeidet og de ønsker konkrete eksempler som de kan ta med seg i klasserommet. Jeg mener derfor at det ville være relevant med forskning som kan vise til praksiser som har rettet søkelyset på, og har gode rutiner i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering.

## 7.0 Litteraturliste

Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. (nr.62). Høgskulen i Volda [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)

Berg, E. (2021). *Kroppsøving – med rom for alle: om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.

Brattli, V.H & Moen, K.M. (2019). Kroppsøving og folkehelse. I: I.B. Vedøy, K. Skulberg & E.Å. Skille (red.), *Folkehelse – en tverrfaglig grunnbok* (s.125-140). Vallset: Opplandske bokforlaget.

Dalland, O. (2019). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg). Gyldendal.

Damsgaard, H. L. (2013, 25.september) *Lærerlivskvalitet- erfaringer læreres opplevelse av skolehverdagen*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larerlivskvalitet--erfarne-lareres-opplevelse-av-skolehverdagen/>

Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Global self-worth among adolescents: The role of basic psychological need satisfaction in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 1- 14.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>

Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. Cassell.



- Grønmo, S. (2016). *samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2007). *Men de er jo så forskjellige: tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. (3.utg). Abstrakt forlag.
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikere, skoleledere og læreres handlingsvalg* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta didactica Norge* (Vol.3 Nr. 1 Art. 13)  
<https://journals.uio.no/adno/article/view/1040/919>
- Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra tidsbruksutvalget*. Tilgjengelig fra  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/documents/rapport-fra-tidsbrukutvalget.pdf?id=2104491>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademis
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg). Fagbokforlaget

- Laxdal, A. G. (2020). *The Learning Environment in Upper Secondary School Physical Education. The Student Perspective*. Doktorgradsavhandling, Faculty of Arts and Education. University of Stavanger, Stavanger.
- Lock, A & Strong, T. (2014). Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner (Oversatt av P. Røen). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2015). *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2utg.). Fagbokforlaget.
- Mitchell, D. (2014) *Hvad der virker i inkluderende undervisning: evidensbasert undervisningsstrategier*. (O.L. Henriksen. Overs.). Dafolo
- Mitchell, D. (2018). *Det ved vi om Inklusion*. Frederikshavn: Dafolo.
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.- 10.trinn)*. Elverum: Høgskolen Innlandet
- Mortimore, D.E. & Laukkanen, V. (2004). *OECD-rapport*. Hentet fra: <http://static.uvm.dk/publikationer/2004/oeed/oeed.pdf>
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.K. & Ottosen, A.L. (2009). *Evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Rapport 4/09. Høgskolen i Hedmark.

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

Norsk senter for forskningsdata (u.å) *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 30.september 2021 fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

Olsen, M. H. (2010, 15.mai). *Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>

Ommundsen, Y (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12. NIH.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevens allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2, 2013, s. 55-166

Opplæringsloven. (1998). *Tilpasset opplæring*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Opplæringslova. (1998). *Retten til spesialundervisning*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019) Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:1, 36-55, DOI:

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

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

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). En paradoksal kombinasjon. *Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. Bedre Skole, 1*, s. 30–37.

Solhaug, T. & Fosse, B. O (2008). Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 92(2), 125-138 <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-05>

Standal, Ø.F. (2015). *Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving*. I Standal, Ø.F. & Rugseth, G. (Red.) *Inkluderende kroppsøving*. (1. utg, s. 9-22). Cappelen Damm AS

Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.). (2010). *Aktive liv*. Fagbokforlaget.

St.meld. nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*.

Strømstad, M. (2004) Inkluderende skole – hva er det? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.) *En likeverdig skole for alle?: Om enhet og mangfold i grunnskolen*. (s. 115-134). Universitetsforlaget.

Sunnevåg, A.K. & Andersen, P.G. (2012). *utviklingsarbeid og endringsprosesser*. Gyldendal.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20:6, 629-646, DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.

Thomas, J.R., Nelson, J.K. & Silverman, S.J. (2015) *Research Methods in Physical Activity* (7.Edition). Human Kinetics.

Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, Cameron, A. D. & Bobo, V. K. (2011) Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 95(2), 103-114 [https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/139218/Thygesen\\_2011\\_Er.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/139218/Thygesen_2011_Er.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Tristani, L., Tomasone, J., Fraser-Thomas, J. & Bassett-Gunter, R. (2020) Examining Factors Related to Teachers' Decisions to Adopt Teacher-Training Resources for Inclusive Physical Education. *Canadian Journal of Education* 43(2) , 367-396  
[file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Examining\\_Factors\\_Related\\_to\\_T.pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Examining_Factors_Related_to_T.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra:  
[file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5%20(5).pdf)

Utdanningsdirektoratet (2019, 18.november). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra:  
[file:///C:/Users/Bruker/Downloads/hva-er-nytt-i-kroppsoving%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/hva-er-nytt-i-kroppsoving%20(1).pdf)

Utdanningsdirektoratet (2020, 1. august). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra:  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Wilson, W. J., Theriot, E. A. & Haegele, J. A. (2020). Attempting inclusive practice: perspectives of physical educators and adapted physical educators. *Curriculum Studies in Health and Physical Education* 11(3) 187-203  
<https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1806721>

Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good – be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 13(4), 365-380.

Aasland, E., Walseth, K., Engelsrud, G. H. (2019). The constitution of the ‘able’ and ‘less able’ student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Intervjuguide til kroppsøvlingslærerne.

#### Innledning:

Spørsmål til innledning for å skape en god atmosfære og å bli kjent: kjønn, alder, utdanning, arbeidserfaring, litt om skolen generelt.

#### Hoveddel:

##### Verdier - holdninger, kultur, menneskesyn og læringssyn:

- Kan du fortelle litt om skolens historie?
- Hva er spesielt bra ved denne skolen, hva kan gjøres bedre (på denne skolen), hvis du kunne forandre noe ved denne skolen hva ville du prioritert?
- Hva er skolens visjon og overordnede mål? Hvordan trekkes du inn i arbeidet med dette? (Er tilpasset opplæring og inkludering med i skolens visjon?)
- På hvilken måte påvirker visjonen og de overordnede målene arbeidet ditt?

##### Organisasjon, struktur og rammer:

- Hvordan er arbeidsdagen din organisert?
- Kan du beskrive samarbeidsrutinene ved skolen. Hva skjer i samarbeidet mellom lærere og ledelse og mellom lærere? Er tilpasset opplæring og inkludering et tema i disse møtene? Hva handler i tilfelle det om?
- Hvordan samarbeider dere internt for å få til tilpasset opplæring og inkludering? Har dere rutiner for å dele gode erfaringer? Hvordan og når?
- Hva tenker du om de organisatoriske rammene? Er det noe her som er særlig utfordrende? Økonomi, lærertetthet, materiell, fysiske forhold, tid osv.
  - Kan du fortelle litt hvordan du tenker at man bør bruke ressursene man har på skolen?

##### Tilpasset opplæring og inkludering:

- Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?
- Hvordan forstår du begrepet inkludering?
- Hvilken betydning tror du tilpasset opplæring og inkludering har for den enkelte elevs læring og utvikling?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan dere har jobbet med elevene for å få til tilpasset opplæring og inkludering, hva har vært vellykket og hva har dere slitt mer med og hvorfor? Hvilke rutiner har dere hatt i dette arbeidet? For eksempel kartleggingsplaner, elevsamtaler, arbeidsplaner, individuelle utviklingsplaner osv?
- Hva opplever du at er viktig for å lykkes med tilpasset opplæring og inkludering?
- Hvilken betydning mener du at skoleleder har for ditt arbeid med tilpasset opplæring og inkludering?
- Opplever du at tilpasset opplæring og inkludering er med i skolens arbeid med kompetanseutvikling av lærere og hvordan foregår i så fall dette?
  - **Er DEKOMP en del av deres kompetanseutvikling? Hvordan opplever dere dette? Er det ønsket av dere eller føles det presset på dere? Hvilken grad øker vi bevisstheten rundt TO og inkludering med DEKOMP. Oppleveres det som støttende og et viktig bidrag til å utvikle dere som lærere?**

### **Avslutning:**

Er det annet du ønsker å formidle som vi ikke har vært inne på og som du mener er sentralt for skolens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering?



## **Vedlegg 2**

### **Intervjuguide til rektor.**

#### **Innledning:**

Spørsmål til innledning for å skape en god atmosfære og å bli kjent: kjønn, alder, utdanning, arbeidserfaring, litt om skolen generelt.

#### **Hoveddel:**

##### **Verdier - kultur, holdninger, menneskesyn og læringssyn:**

- Kan du fortelle skolens historie? (skolens størrelse, hvilke nærområder elevene kommer fra, hvilke rolle skolen spiller i nærmiljøet, osv..)
- Hva er spesielt bra ved denne skolen, hva kan gjøres bedre på denne skolen, hvis du kunne forandre noe ved denne skolen hva ville du prioritert?
- Hva er skolens visjon og overordnede mål? Hvordan jobber du sammen med personalet med visjonen og de overordnede målene? Hvordan tror du disse gjenspeiler skolen?
- Er tilpasset opplæring og inkludering med i skolens visjon?

##### **Organisering, rammer og ressurser:**

- Kan du beskrive samarbeidsrutinene ved skolen. Hvor og når skjer samarbeidet i lederteamet og mellom lærere og ledelse og mellom lærerne? Hva er formålet med de ulike møtene?
- Hvem erfarer du det er viktig å samarbeide med for å legge til rette for tilpasset opplæring og inkludering? (eleven, foreldre, rådgiver, lærere, PPT, miljøarbeidere, Spesialpedagogene, andre).
- Hva tenker du om de organisatoriske rammene? Er det noe her som er særlig utfordrende? Økonomi, lærertetthet, materiell, fysiske forhold, tid osv.
  - Fortell litt hvordan du tenker man bør bruke ressursene man har til rådighet (opp mot TO og inkludering)
- Hvilke arbeidsoppgaver har du som leder/ i ledelsen? Hvilke oppgaver synes du er

viktigst?

- Hva er det som inspirerer deg, skaper engasjement, utfordrer deg i ditt arbeid

som leder/ i ledelsen? Hvem samarbeider du med? Hvem påvirker hvordan du arbeider som leder/setter føringer? (regjeringen, utdanningsavdelinger, distrikter, rektorer, fagansvarlig og klasselærer).

- Hvordan arbeider du med å motivere lærerne til å utvikle seg? (Bruker du medarbeidersamtalen, har lærerne egne kompetanseutviklingsplaner?) (DEKOMP, hva syns du om dette? Virker det som en bra løsning, fungerer det?)

### **Tilpasset opplæring og inkludering:**

- Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?
- Hvordan forstår du begrepet inkludering?
- Hvilke forventninger har du til personalet i forbindelse med deres tilrettelegging for tilpasset opplæring og inkludering?
- Kan du gi oss eksempler på hvordan du har jobbet med personalet i forbindelse med tilpasset opplæring og inkludering, hva har vært vellykket og hva har dere slitt mer med? Hva, hvordan, når, hvorfor?
- Hvilke planer for kompetanseheving har skolen og hvilken plass har tilpasset Opplæring og inkludering i disse planene?
- Hvordan skaffer du deg innsikt i hvordan lærerne jobber med tilpasset Opplæring og inkludering?
- Hvilken betydning tror du at du som skoleleder har for lærernes arbeid med tilpasset opplæring og inkludering?
- Hvordan mener du en bør tilrettelegge for tilpasset opplæring og inkludering for å gi mest mulig utbytte for den enkelte elev?

### **Avslutning:**

Er det annet du ønsker å formidle som vi ikke har vært inne på og som du mener er sentralt for skolens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering?

### **Vedlegg 3**

#### **Oppfølgingsspørsmål til kroppsøvingslærerne – intervjurunde to.**

- Hva tenker du om Kroppsøvingsfaget som fag i dagens skole? ( gjerne spørre om de praktisk estetiske fagene først som oppvarming før dette – mat& helse, musikk).
- I hvilken grad drøftes kroppsøvingsfaget som en del av det pedagogiske utviklingsarbeidet dere gjør på skolen her?
- Kan du gi et spesifikt eksempel på hvordan du jobber med tilpasset opplæring i krø?
- Ifølge forskning har kroppsøving vært tradisjonsbundet fag der man har lagt vekt på prestasjon, konkurransidretter og testing av ferdigheter. I tråd med dagens lovverk er ikke det noe man skal vektlegge i dagens kroppsøvingsfag. Og testing som vurderingsgrunnlag er i strid med forskrifter. Hva syns du om det? (mulig denne må deles i to)
- Føler du at ledelsen legger til rette for tilpasset opplæring i krø? I så fall hvordan? Hvordan er ressursene i krø?

## **Vedlegg 4**

### **Oppfølgingsspørsmål til rektor – intervjurunde to.**

- Hva tenker du om Kroppsøvfingsfaget som fag i dagens skole? (gjærne spørre om de praktisk estetiske fagene først som oppvarming før dette – mat& helse, musikk).
- I hvilken grad drøftes kroppsøvfingsfaget som en del av det pedagogiske utviklingsarbeidet dere gjør på skolen her?
- Hva tenker du som leder at elevene skal lære i kroppsøving? (gjærne spør i relasjon til andre fag)
- Hvilken rolle tenker du at du som leder har for at kroppsøvfingsfaget skal være tilpasset alle elever? I hvilken grad er du som leder med i slike drøftinger?
- Har du erfaringer med at elever har fritak fra kroppsøvfingsfaget? Hvis ja, Hva tenker du er grunnen til det? Hvis nei, Hva tenker du er grunnen til at det ikke er noen elever som har fritak?
- I hvilken grad er du involvert i saker/oppfølging som dreier seg om kroppsøvfingsfaget?
- Hvilke erfaringer har du med skole-hjem-samarbeid om kroppsøvfingsfaget? I samarbeidsmøter? I kontakten med foreldre?
- Hvilke erfaringer har du med vedtak om spesialundervisning i kroppsøving? Har noen elever vedtak nå? Har det vært tidligere. Hva er bakgrunnen for det?
- Tenker du som leder at alle elever kan ha kroppsøving? Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Opplever du at kroppsøvfingsfaget har endret seg etter Fagfornyelsen? Er dette noe dere har drøftet på din skole?
- Hvilken kompetanse har lærerne som underviser i kroppsøving på din skole?
- I hvilken grad mener du at lærere som underviser i kroppsøving må ha formell kompetanse til å undervise i faget? Er det noe du prioriterer/vektlegger når du ansetter nye lærere?
- Ifølge forskning har kroppsøving vært tradisjonsbundet fag der man har lagt vekt på prestasjon, konkurransidretter og testing av ferdigheter. I tråd med dagens lovverk er

ikke det noe man skal vektlegge i dagens kroppsøvingsfag. Og testing som vurderingsgrunnlag er i strid med forskrifter. Hva syns du om det? (mulig denne må deles i to).

- I hvilken grad har du som leder kjennskap til hvordan det arbeides med kroppsøvingsfaget på din skole? Hva vektlegges? Hva tenker du er viktig? Og i hvilken grad formidler du dine meninger om kroppsøvingsfaget til de som underviser i det?

## **Vedlegg 5**

### ***Vil du delta i forskningsprosjektet***

#### ***«Kollektivt arbeid med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvfingsfaget»***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse en inkluderende praksis i skolen, samt vise til gode eksempler på hvordan skolen tilpasser opplæringen for hver enkelt elev. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette prosjektet er en masteroppgave og formålet med oppgaven er å belyse gode praksiser med tilpasset opplæring og inkludering på skolen, men spesielt i kroppsøvfingsundervisningen. Jeg ønsker å se hvordan det jobbes kollektivt på skolen for å skape en inkluderende og tilpasset undervisning og hvilke faktorer dere mener er viktige å fokusere på for å lykkes.

#### **Jeg ønsker å belyse forskningsspørsmålet:**

*«Hvordan kan skolen arbeide for å oppnå et godt tilpasset opplæring- og inkluderingstilbud i kroppsøvfingsundervisningen på barneskolen?»*

Opplysningene jeg samler inn skal brukes til å belyse forskningsspørsmålet og vil være grunnlaget for min masteroppgave. Oppgaven kan eventuelt også publiseres når den er ferdig. Prosjektdeltagerne vil være anonyme.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Norges idrettshøgskole som er ansvarlig institusjon for prosjektet og Ellen Berg som er prosjektleder.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å snakke med deg/dere fordi jeg ønsker å lære mer om hvordan kroppsøvingslærere og skoleledelse arbeider med tilpasset opplæring og inkludering på din skole. Både med tanke på hva som fungerer og hva som erfares som utfordrende i arbeidet.

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

For å gjennomføre dette forskningsprosjektet ønsker jeg å intervju prosjektdeltagerne. Intervjuet vil ha en varighet på mellom 60-90 minutter avhengig av hvor mye du ønsker å fortelle og hvor mye tid du som deltager har mulighet til å sette av. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet for å være sikker på at jeg får med meg all informasjonen du deler med meg. Det vil være mulighet for deg å se på transkriberingen av intervjuet til enhver tid i etterkant av intervjuet og frem til prosjektslutt. Tid og sted for intervjuet avtales direkte med meg og tilpasses din arbeidssituasjon og hva som passer best for deg.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

De som vil ha tilgang til opplysningene vil være deltageren selv, masterstudent Maren Sofie Lauritzen og veileder Ellen Berg.

Det skal ikke være mulig for uvedkommende å få tak i dine opplysninger og personopplysningene skal derfor snarest mulig etter innsamling aidentifiseres ved hjelp av koblingsnøkkel. I praksis betyr dette for eksempel at navnelister oppbevares atskilt fra intervjudata, at lydopptak ikke merkes med navn, men heller med nummer osv. Koblingsnøkkel som kan brukes til å identifisere personene, skal ikke lagres på samme maskin.

I en eventuell publikasjon vil det ikke bli mulig for andre å gjenkjenne prosjektdeltagerne og opplysningene som publiseres vil være stilling (kroppsøvingslærer eller i ledelsen) og hvilken aldersgruppe som går på skolen du jobber (altså barne,- ungdom- eller videregående skole).

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20. Desember 2022. Dine personopplysninger og lydopptak vil bli slettet etter prosjektets slutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Norges Idrettshøgskole ved Ellen Berg på mail: [ellenbe@nih.no](mailto:ellenbe@nih.no) eller tlf: 99722351 som er prosjektansvarlig eller til master student Maren Sofie Lauritzen på mail: [maren-1998@hotmail.com](mailto:maren-1998@hotmail.com) eller på tlf: 95029800.
- Personvernombud ved Norges idrettshøgskole, e-post: [personvernombud@nih.no](mailto:personvernombud@nih.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Ellen Berg*  
(Forsker/veileder)

*Maren Sofie Lauritzen*  
(Masterstudent)



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kollektivt arbeid med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvingsundervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at forskningsprosjektet kan publiseres etter at prosjektet er avsluttet så lenge alle personopplysninger anonymiseres.

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 6**

# Vurdering

Skriv ut

### **Referansenummer**

133198

### **Prosjekttittel**

Kollektivt arbeid med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvningsfaget

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ellen Berg, ellenbe@nih.no, tlf: 99722351

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Maren Sofie Lauritzen , maren-1998@hotmail.com, tlf: 95029800

### **Prosjektperiode**

20.08.2021 - 20.12.2022

### **Vurdering (1)**

---

#### **15.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.2022. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at

det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Henning Levold Lykke til med prosjektet!

b5e9a17df

## Vedlegg 7

31.08.18

### Retningslinjer for behandling av persondata i forskningsprosjekter som gjennomføres av studenter

Personopplysningsloven i Norge stiller strenge krav til personvern. Ved forskning på mennesker stilles det blant annet krav om at databehandlingen skal ha et lovlig formål og samtykke fra forsøkspersonene (eller deres foreldre dersom det er snakk om personer under 18 år), at opplysninger ikke skal brukes til andre formål/på andre måter enn det som forsøkspersonene har samtykket til, og at de skal beskyttes slik at uvedkommende ikke får tilgang til dem.

Når studenter deltar med studentprosjekter inn i større forskningsprosjekter, skal ansvarlig prosjektleder påse at de bruker NIHs infrastruktur og rutiner for sikker behandling av personopplysninger. Når prosjektet ikke inngår i et større prosjekt, og ikke bruker felles infrastruktur, skal studenten i samråd med veileder sikre seg at metode og utstyr for databehandling oppfyller NIHs krav:

1) Studenter må ikke behandle/lagre personsensitive data på PC som ikke er satt opp av NIHs IKT avdeling. Det vil si alle typer opplysninger eller vurderinger som kan knyttes til en bestemt person og som omhandler:

- opplysninger om helse og helserelaterte forhold
- genetiske opplysninger
- biometriske opplysninger som anvendes til entydig identifisering av personer
- opplysninger om etnisk eller rasemessig bakgrunn
- opplysninger om politiske eller religiøse oppfatninger og livssyn
- opplysninger om seksuell forhold og -legning
- opplysninger om fagforeningsmedlemskap

2) Personopplysninger som ikke er sensitive kan lagres på PC som ikke er satt opp av NIHs IKT avdeling, men da stilles følgende krav:

a) Utstyret må være sikret med:

- brukernavn og passord
- skjermsparer/automatisk lås av PC
- automatisk oppdatering av programvare slik at de har siste sikkerhetsoppdateringer
- lokal brannmur installert
- oppdatert anti-virus installert

Videre anbefales det at man krypterer lokal harddisk, for eksempel med BitLocker på maskiner med Windows eller med Filevault på MacOS. Studenten er selv ansvarlig for sikkerhetskopiering.

Data kan alternativt lagres på studentens OneDrive-område som er tilgjengelig via Office 365. Her benyttes Feide brukernavn og passord for innlogging.

b) Fil/data og PC skal kun benyttes av studenten

c) Data skal slettes på PC, og ev. overføres til NIHs løsning for sikker lagring, så raskt som mulig.

d) Veileder har ansvar for at studenten er kjent med og følger disse retningslinjene. Veileder og student signerer på vedlagte bekreftelse. Fagseksjonen arkiverer bekreftelsen.

Studenten kan ta kontakt med NIHs IKT helpdesk for studenter (i biblioteket) for råd og veiledning.



**Bekreftelse på at studentprosjekt gjennomføres i henhold til "Retningslinjer for behandling av persondata i forskningsprosjekter som gjennomføres av studenter"**

Prosjekt (navn):

Kollektivt arbeid med tilpasset opplæring og inkludering i kroppssøvningsfag

Fagseksjon:

Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

Undertegnede bekrefter herved at:

- prosjektet ikke innebærer behandling/lagring av sensitive personopplysninger,
- det i behandling av personopplysninger i prosjektet brukes PC som er satt opp i henhold til NIHs "Retningslinjer for behandling av persondata i forskningsprosjekter som gjennomføres av studenter",
- PC som benyttes til behandling/lagring av personopplysninger kun benyttes av studenten
- Data skal slettes på PC, og ev. overføres til NIHs løsning for sikker lagring, så raskt som mulig.

Dato:

11.11.2021

Ellen Berg

Signatur veileder

Maren Sofie Lauritzen

Signatur student

**NIH** NORGES  
IDRETTSHØGSKOLE

Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo  
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo  
Telefon: +47 23 26 20 00, postmottak@nih.no  
www.nih.no