



Høgskolen i **Hedmark**

Elverum

Avdeling for folkehelsefag

Camilla Anstensen

**Tilpasset opplæring i kroppsøving i videregående
skole**

**Adapted training in physical education in high
school**

**Bachelor – Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Fordypningsoppgave**

2012

Samtykker til utlån hos biblioteket:

JA

NEI

SAMMENDRAG

Camilla Anstensen,

Bachelor i faglærer i kroppsøving 2012, Høgskolen i Hedmark, avdeling Elverum.

Denne oppgaven tar for seg begrepet *tilpasset opplæring*.

Problemstilling lyder som følger: ”Hvordan ivaretas tilpasset opplæring i kroppsøving på en utvalgt videregående skole og hvordan tilrettelegger lærerne kroppsøvingstimene?”

I kapittel 3 belyser jeg temaet *tilpasset opplæring* ved å henvise til relevant litteratur. Jeg har sett på hva tilpasset opplæring er, hvorfor det er så viktig å tilpasse, og hvordan vi kan tilpasse.

For å få svar på problemstillingen benyttet jeg meg av kvalitativ metode. Jeg gjennomførte kvalitative intervjuer med tre kroppsøvingslærere i videregående skole. Resultatene av undersøkelsen viser at kroppsøvingslærerne ser på tilpasset opplæring som en utfordring. Det er også veldig varierende for hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen i tråd med elevenes forutsetninger, men flertallet velger å differensiere innhold og læringsaktiviteter, for at elevene skal få et størst mulig utbytte av timen.

FORORD

Jeg er nå inne i mitt tredje og avsluttende studieår innen Bachelor i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag og jeg er pålagt å skrive en fordypningsoppgave. Som problemområde valgte jeg å ta for meg begrepet *tilpasset opplæring* i videregående skole. Bakgrunnen for valget er at emnet interesserer meg og jeg som framtidig kroppsøvingslærer har veldig lyst til å bli noen tanker rikere på dette området.

Arbeidet med denne fordypningsoppaven har vært spennende og ikke minst lærerikt. Jeg ønsker å takke mine informanter som var villige til å stille opp og sette av tid til intervjuene. Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder Bente O. Skogvang for god veiledning gjennom hele perioden. Og til slutt vil jeg uttrykke en takk til både medstudenter, familie, venner og samboer, som har støttet meg under oppgaveskrivingen.

Elverum, 30. april 2012

Camilla Anstensen

Innholdsfortegnelse

Forside

Sammendrag

Forord

1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	5
1.2 Begrensning av problemområde	5
2.0 Problemstilling	6
2.1 Hovedproblemstilling	6
3.0 Teori	7
3.1 Tilpasset opplæring og for hvem?	7
3.1.1 Hvordan tilpasse opplæringen?	8
3.2 Hva sier ”Kunnskapsløftet” (L06) om tilpasset opplæring?	9
3.2.1 Spesialundervisning og IOP	10
3.3 Vygotskys proksimale utviklingszone	12
3.4 Den didaktiske relasjonsmodellen.....	14
3.5 Motivasjon.....	21
3.6 Mestring	22
4.0 Metode.....	24
4.1 Hva er metode?.....	24
4.2 Valg av metode.....	24
4.3 Kvalitativ intervju	25
4.3.1 Mulige feilkilder.....	26
4.4 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	27
4.5 Datainnsamling og gjennomføring av intervju.....	28
4.5.1 Intervjuguide	28
4.5.2 Valg av informanter.....	29
4.6 Ethiske retningslinjer.....	29
5.0 Resultater og diskusjon	31
5.1 Mål	31
5.2 Innhold.....	32
5.3 Vurdering.....	34
5.4 Elevforutsetninger	36
5.5 Lærerforutsetninger	38
5.6 Læringsaktiviteter.....	41
5.7 Rammefaktorer	43
6.0 Konklusjon/Avslutning	45
6.1 Kritisk blikk på undersøkelsen	46
Referanser.....	47
Vedleggsoversikt.....	49

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Begrepet *tilpasset opplæring* er et grunnleggende sentralt prinsipp i den norske grunnskolen gjennom mange år (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Tilpasset opplæring handler om å tilpasse undervisningen etter elevenes evner og forutsetninger.

Grunnen til at jeg valgte dette temaet er fordi jeg synes det er et interessant felt. Jeg ønsket å vite mer om dette i og med at det er et viktig tema i dagens skole, og det byr på mange utfordringer. Læreplan for kunnskapsløftet (2006), legger veldig stor vekt på prinsippet om tilpasset opplæring, og som framtidig kroppsøvlingslærer er det viktig å sette seg grundig inn i dette temaet. Formålet med denne undersøkelsen er å kartlegge hvordan kroppsøvlingslærerne velger å tilrettelegge for at elevene skal få et best mulig utbytte av undervisningen.

1.2 Begrensning av problemområde

Oppgaven er begrenset til å omhandle begrepet *tilpasset opplæring* i kroppsøvlingsfaget og i videregående skole. Jeg avgrenset område ytterligere ved at jeg tok utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen og hvordan de didaktiske kategoriene ville påvirke kroppsøvlingslærernes undervisning.

2.0 Problemstilling

*”Spørsmål om hva undersøkelsen skal fokusere på, vil si å utforme en problemstilling....
Problemstillingen inneholder ofte spørsmål som forskeren ønsker informasjon om”*
(Thagaard, 2009, s.51).

I dette kapitlet presenterer jeg min hovedproblemstilling.

2.1 Hovedproblemstilling

Hvordan ivaretas tilpasset opplæring i kroppsøving på en utvalgt videregående skole og hvordan tilrettelegger lærerne kroppsøvingstimene?

Den didaktiske relasjonsmodellen har vært utgangspunktet for min undersøkelse. Jeg har ønsket å bruke denne modellen for å finne svar på om lærerne ivaretar begrepet i sin undervisning og hvordan lærerne tilpasser opplæringen ut fra de didaktiske kategoriene, i den didaktiske relasjonsmodellen.

3.0 Teori

I dette kapittelet gjør jeg rede for begrepet *tilpasset opplæring* og jeg anvender fagstoff som er relevant for dette studie.

3.1 *Tilpasset opplæring og for hvem?*

Læreplanverket for kunnskapsløftet (L06, Utdanningsdirektoratet, 2006) tar for seg begrepet *tilpasset opplæring* i innledningen, i den generelle delen, i læringsplakaten og under prinsippene for opplæringen. I både læreplanens generelle del og under prinsipper for opplæringen står det at skolen og lærerne skal tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger og evner, kjønn, sosiale og kulturelle bakgrunn. Elevene skal også få utfordringer som er tilpasset deres faglige nivå slik at de kan oppleve mestring og nå sine mål. Alle barn og unge har rett og krav på opplæring i samsvar med egne forutsetninger (L06).

I delen om prinsipper for opplæringen står det som følger: ”Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 31). Alle elever er forskjellige og stiller derfor ulike krav. Derfor må skolen ta hensyn å tilpasse samt variere undervisningen og opplæringen slik at den er fleksibel nok til at den enkelte elev får utviklet seg på en allsidig måte (Imsen, 2005).

Tilpasset opplæring er et grunnleggende sentralt prinsipp i den norske grunnskolen gjennom mange år. Begrepene differensiering og individualisering har tidligere blitt brukt og er nå erstattet med tilpasset – og tilrettelagt opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Prinsippet individualisert undervisning, har lenge stått sentralt i norske læreplaner siden 1930-tallet. Derimot var begrepet mer en papirbestemmelse, enn en praktisk realitet. 40 år senere, på 1970-tallet, begynte en å bli kritisk til tanken om å skille ut elevene med svakere forutsetninger i grupper (Imsen, 2005). Idéen om å integrere elevene i samme gruppe eller klasse ble heller satt i fokus. Planen ved å integrere elevene var at de flinke elevene kunne hjelpe de svakere elevene i læringsprosessen ved å trekke de svakere med seg, i et integrert læringsfellesskap. Undervisningen ville varieres ut fra en klasse eller gruppe, slik at alle

elevene fikk utfordringer i samsvar med sine evner og forutsetninger. Betegnelsen, *tilpasset opplæring*, kom til Norge med Mønsterplan av 1987 (ibid.).

”Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap ” (Jensen, 2006, s.15). Som skrevet over må læring i skolen skje gjennom et læringsfellesskap. I utgangspunktet er elevene organisert i grupper, og det er umulig over tid for lærerne å følge opp elevenes individuelle læringsarbeid. Derfor må elevene gjennom samarbeid, refleksjon om læring og hjelp, fungere som en læringsressurs for hverandre. ”I hvilken grad skolen lykkes i å tilpasse opplæringen, må derfor måles ut fra elevenes individuelle utgangspunkt, og ikke bare ut fra definerte mål eller kompetansekrav” (Jensen, 2006, s.16). Jensen (2006) legger vekt på at man må ta hensyn til den enkelte elevs forståelse og hvilket utbytte de får av undervisningen. Undervisningskvaliteten, læringsfellesskapet og det sosiale fellesskapet har hatt en positiv innvirkning på læringsresultatet. Den vanligste forståelsen blant lærere når det snakkes om tilpasset opplæring er tilpasning på individnivå. Det handler som oftest om hvordan elevene tilegner seg kunnskap, holdninger og ferdigheter (ibid.).

Praktisk sett må vi som kroppsøvingslærere legge opp undervisningen som tilfredsstillende elevenes varierende forutsetninger og evner. De svake elevene har like stor rett til tilpasset opplæring som de faglige sterke elevene. Tilpasset opplæring har også konsekvenser for de mange sidene av lærerens arbeid. Dette gjelder særlig planlegging og ikke minst gjennomføringen av undervisningen. Derfor er det viktig at kroppsøvingslærere tar til seg generell kunnskap om hva som trengs og må være tilstede for å gi optimal læring (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Kjennskapen til elevenes rammefaktor, arbeidsmåter, mål, innhold, lærerforutsetninger og vurdering blir da viktig for at man skal klare å tilpasse undervisningen (Engelsen, 2006).

3.1.1 Hvordan tilpasse opplæringen?

Som skrevet over er alle mennesker forskjellige og vi lærer på forskjellige måter. For å tilpasse undervisningen til elevene er det en rekke faktorer vi som lærere må tenke på. En måte å tilpasse undervisningen og opplæringen på er gjennom differensiering. ”Tilpasset

opplæring, forstått som differensierte aktiviteter, handler om lærerens fokus på differensiering som tiltak for å oppnå en tilpasset opplæring. Det omfatter variasjon av innhold, arbeidsmåter og organisering av elevgrupper” (Jensen, 2006, s.18). Å differensiere betyr å dele opp klassen i ulike grupperinger eller å frembringe klasseforskjellen, altså å gjøre en forskjell. Dette er for å kartlegge gruppas nivåforskjeller slik at det blir lettere å lage tiltak som fører til økt læringsutbytte for den enkelte elev. Differensiering gjelder som oftest de flinkeste elevene, eller de elevene med spesielle behov, den er tilfeldig. Elevene er forskjellige og de er ulike på mange områder og derfor har de varierende forutsetninger for utvikling og læring (Jensen, 2006). Når elevene starter på skolen, blir de som oftest plassert i ei gruppe eller i en klasse. En klasse består av elever som er fra samme sted og som er på samme alder, og denne formen kalles for en organisatorisk differensiering. Det kalles pedagogisk differensiering når ulike tiltak for å tilpasse undervisningen skjer i klassen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det finnes mange måter å differensiere undervisningen på, og det er nettopp den enkelte elev, klassen og grupper av elever som helhet som er avgjørende for hva som fungerer i læringsprosessen til enhver tid. I dagens skole blir pedagogisk differensiering ofte brukt i mange læringssituasjoner. Den økte bruken av den pedagogiske differensieringen har utgangspunkt i at elevene skal være i grupper med andre elever som er på samme faglige nivå.” Denne differensieringen bryter ofte med klasse- og alderstilhørighet, men det kan gjøre det enklere å tilrettelegge for tilpasset opplæring. Men det kan også føre til en ekstrem individualisering, og som da vil gå på bekostning av et større fellesskap. Et klassefellesskap og positivt klassemiljø kan også være et godt utgangspunkt for å lære” (Ibid., s. 149).

Begrepet differensiering blir til vanlig forstått som å gjøre endringer i de ulike didaktiske kategoriene som arbeidsmåter, faglig innhold, mål for opplæringen, evaluering av læring og rammer for aktivitetene (Jensen, 2006). Den didaktiske relasjonsmodellen kan være grei å ta utgangspunkt i når læreren skal planlegge sin undervisning. Modellen tar for seg faktorer som er viktige og som spiller inn når læreren skal planlegge undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Jeg forklarer mer om modellens hensikt senere i teori delen.

3.2 Hva sier ”Kunnskapsløftet” (L06) om tilpasset opplæring?

Prinsippet om tilpasset opplæring er svært sentralt i ”Kunnskapsløftet” (L06). I den generelle delen av læreplanen legges det vekt på at den norske skolen skal være en plass for absolutt

alle uansett forutsetninger, bakgrunn, kjønn og evner. Alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende samfunn, gjennom arbeid med fagene. Elevene skal ikke bli stilt ovenfor utfordringer og oppgaver de ikke har forutsetninger til å mestre (Ibid.).

I læringsplakaten, som fastsetter grunnleggende prinsipper for skolens arbeid, står det at skolen og lærebedriften skal ” fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter” og den skal ”gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” og den skal ”fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter” (L06, s.31).

I følge Opplæringsloven (1998) § 1-3, er tilpasset opplæring elevenes rett til opplæring i samsvar med sine forutsetninger og evner. Opplæringen og alle dens sider som innhold, læremidler og arbeidsmåter, skal tilrettelegges på best mulig måte, nettopp med tanke på elevens læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

I læreplan i kroppsøving, under formålet med faget, står det at ”Rørsle er grunnleggjande hos mennesket. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet...kroppsøving som allmenndannande fag skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skaper med kroppen”

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 151). Kroppsøvingfaget skal inspirere til selvstendighet, bevegelse og kreativitet hos den enkelte. Faget skal være med på å gi den enkelte fysiske utfordringer og ikke minst medvirke at elevene opplever forståelse og inspirasjon ved å være i bevegelse og samarbeide med andre. Det er viktig at forholdene blir lagt til rette for den enkelte elev, slik at elevene opplever glede og mestring. Det legges også vekt på at god opplevelse i faget kan være med på å legge grunnlaget for en helsefremmende og en fysisk aktiv livsstil hos barn og unge (L06).

3.2.1 Spesialundervisning og IOP

I opplæringsloven (1998) § 5-1 står det at:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei

opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar.

”Elever som har spesielle vanskeligheter kan på bakgrunn av søknad få tildelt ekstra ressurser og spesialundervisning. Det skjer etter sakkyndig vurdering fra for eksempel pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste (pp-tjenesten) og skolens helsepersonell” (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s.156). Skolene samarbeider som oftest med pp-tjenesten for å kunne tilpasse undervisningen på best mulig måte for elevene (ibid.).

Lærerne må utarbeide individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med særskilte vansker (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Elevene som har en slik plan kan velge om de vil ha vurdering med karakter eller uten karakter. Kroppsøvingslæreren kan skaffe seg kjennskap og kunnskap til elevene gjennom samtale og observasjon. Enkelte elever kan ha fysiske problemer som er lette å se mens andre kan ha problemer som ikke er like synlige. Det kan synes som at elever med særskilte vansker i forhold til kroppsøvingsfaget og friluftsliv ofte blir fritatt for deltakelse i stedet for at skolen søker opp ekstra ressurser. Årsaken til dette kan være at lærerne har for lite kunnskap om dette (Ibid.).

En helt ny doktoravhandling innen dette feltet ble publisert av Norges idrettshøgskole i april 2012 (Bredahl, 2012a). Bredahl (2012a) slår fast at for elever med funksjonsnedsettelse oppfattes fritaket svært negativt. Hennes studie viser også at personer med funksjonsnedsettelse har hatt sine mest negative opplevelser rundt fysisk aktivitet i tilknytning til kroppsøvingsfaget på skolen. Deltakernes mest negative opplevelser utgjorde mer enn 75 % i kroppsøvingsfaget (Bredahl, 2012b, s. 19). Bredahl (2012b, s.3) slår fast at årsaken til at elever med funksjonsnedsettelse opplever kroppsøvingsfaget som negativt er: 1. Opplevelsen av og ikke bli inkludert, 2. opplevelsen av og mislykkes og 3. opplevelsen av og ikke bli lyttet til.

”I was just exempt. From I was eleven years old and lost my legs. There was no talk about that they could find other activities for me. Instead I went to the physiotherapist for training, or I sat and watched [the others]. It was completely idiotic, as there are so many things I could have done” (Bredahl, 2012b, s. 13). Bredahl (2012b) skriver videre i studien at ved å være i fysisk aktivitet kan det være en potensiell risiko ved at man kan bli ekstra synlig gjennom å

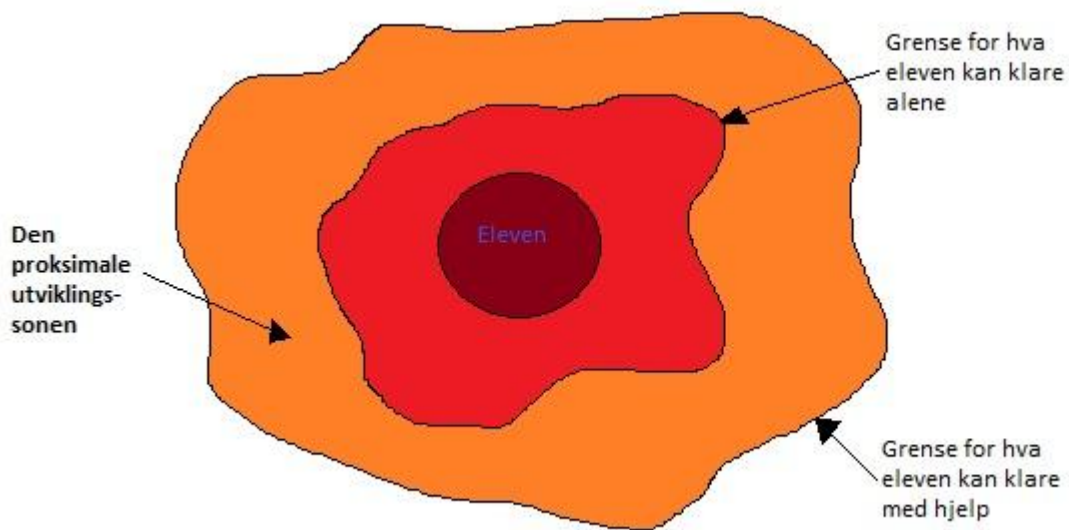
delta i for eksempel kroppsøvningsundervisningen, hvis elevene ikke klarer å leve opp til de forventningene som stilles til faget. I undersøkelsen konkluderes det med at ”Funnene støtter tidligere forskning som viser at fysisk fostring kan være en vanskelig arena for deltakere med funksjonshemninger” (Bredahl, 2012b, s.23, egen oversettelse). De 20 informantene med funksjonsnedsettelse som Bredahl (2012b) intervjuet viste også til positive opplevelser i tilknytning til fysisk aktivitet. Og disse positive opplevelsene var når deltagerne utførte ulike aktiviteter hvor funksjonshemmingen kom i bakgrunn. Dette ga deltakerne opplevelser av ”å kunne” og opplevelsen av frihet.

Det er viktig å huske at det ikke er kroppsøvingslærerne alene som har ansvaret for tilretteleggingen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Rektor må også være en samarbeidspartner og en støtte for læreren, i og med at det er han eller hun som har det overordnede ansvaret. Skolen og faglærerne kan også søke hjelp hos andre faginstanser som pp-tjenesten og skolehelsepersonell. Foreldrene og elevene er de viktigste informantene, og det er det samarbeidet som er det viktigste å huske på (Ibid.).

3.3 Vygotskys proksimale utviklingszone

Vygotsky (1896-1934) var en av de fremste teoretikerne og er kjent for sine utviklingsteorier. Hans forskningsarbeid omfatter utvikling og læring hos mennesket (Imsen, 2005). Vygotsky mente at:

Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosial betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet. Det er omvendt. Utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og til en tilstand der det kan gjøre ting alene. Det sosiale kommer først, deretter det individuelle (Imsen, 2005, s, 255).



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2005, s. 259).

Vygotsky ser på utvikling og læring som et resultat av samspill, slik at eleven kan tilegne seg de redskapene som ligger til grunn (Imsen, 2005).

I forhold til den proksimale utviklingssonen kan læreren fungere som en støttespiller for eleven. Elevene kan nå nye høyder ved å hjelpe hverandre og samarbeide. Læreren må gjennom observasjon finne ut hvilket nivå eleven er på, og ut ifra dette tilpasse undervisningen og oppgavene (Ibid.).

I teorien om den proksimale utviklingssonen ligger som nevnt en bestemt oppfatning av *tilpasset opplæring*, nemlig at undervisningen ikke skal være lagt på det nivået som eleven allerede behersker, men på et litt høyere nivå, slik at eleven må <<strekke seg litt>>. Dette må selvsagt ikke ligge utenfor det området som eleven har mulighet til å beherske (Imsen, 2005, s.261).

I sitatet kommer det fram at læreren har en viktig oppgave ved å tilrettelegge undervisningen etter elevenes faglige nivå slik at de oppnår progresjon. Elevene trenger progresjon for å oppnå mestring i de ulike aktivitetene og oppgavene som blir gitt i undervisningen.

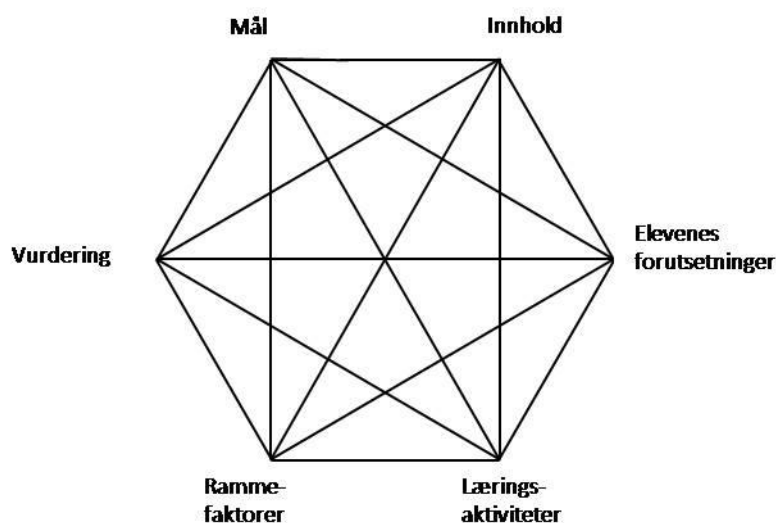
Den proksimale utviklingssonen handler om å forstå hvordan barn mestrer og lærer de ulike oppgavene. Dette gjøres først i samspill med andre, og deretter utfører barnet oppgaven alene. Elevene har da en mulighet til å komme seg lengre i undervisningssituasjonen (Imsen, 2005).

3.4 Den didaktiske relasjonsmodellen

I 1978 formulerte Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg en modell med navnet *didaktiske relasjonstenkning*. Denne modellen har fått stor utbredelse og blir brukt som et redskap for å planlegge undervisningen (Imsen, 1999). ”Modellen bygger på ideen om at det er en sammenheng mellom følgende faktorer i undervisningen: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, elev- og læreforutsetninger samt materielle forutsetninger” (Imsen, 1999, s.360).

I planleggingsfasen må man veksle mellom de ulike kategoriene slik at det blir et best mulig samsvar mellom beslutningene som tas. Faktorene er gjensidig avhengig av hverandre og modellen understreker en helhetstenkning (Engelsen, 2006). Lærerne kan begynne med hvilken som helst kategori som de selv ønsker, men de avgjørelsene og valgene som blir tatt vil påvirke og få konsekvenser for de ulike kategoriene. Uten en full gjennomtenkning er det ikke sikkert at man ser konsekvensene av valgene og resultatet kan bli et opplegg der det ikke finnes en sammenheng i planleggingen. Modellen har blitt presentert i flere lærebøker og har blitt anbefalt innenfor de ulike delene av utdanningssystemet (ibid.).

I Brattenborg & Engebretsen (2007), er de didaktiske kategoriene: Innhold, vurdering, elevforutsetninger, læringsaktiviteter, rammefaktorer og mål. Benevnelsen på de ulike kategoriene varierer fra lærebok til lærebok, men tenkningen og samspillet mellom de ulike kategoriene er den samme.



Figur 2: Den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 67).

Jeg vil nå med utgangspunkt i Brattenborg & Engebretsen (2007, s. 67-78 og s.144-148) gjennomgå hvordan de forklarer de ulike kategoriene som følger. Navnet på kategoriene er skrevet i kursiv for at det skal bli lettere å se hvilken didaktisk faktor det er prat om.

Rammefaktorer forteller noe om de ulike faktorene som muliggjør eller begrenser undervisningen og læringen, det vil si hvilke ressurser man har å utarbeide i fra. Det er viktig å analysere rammefaktorene nøye når vi planlegger. En rammefaktor kan være lærerens holdninger og oppfatning av de ulike faktorene. Lærerens kreativitet, holdninger til kroppsøvfingsfaget, kunnskap om kroppsøvfingsfaget og ikke minst lærerens utdanning vil være spesielt framtreddende (Brattenborg & Engebretsen, 2007). ”Lærerne anses ofte for å være den viktigste personen i skolen. Det er ikke tvil om at læreren har mye å si for i hvilken grad elever lærer” (Jensen, 2006, s.87). Læreren kan også være en viktig faktor når det kommer til det at elevene ikke lærer det de kunne ha fått lært. Om læreren kan å gjøre jobben sin vil i stor grad bli knyttet til elevenes læring. Jensen (2006) skriver:

Lærerens kompetanse i fagene er sentral....Det øker mulighetene for tilpasning av stoffet, fordi læreren kan bruke flere innfallsvinkler....Jø høyere kompetanse, desto større grunn er det til å anta at læreren blir i stand til å tilpasse for den enkelte elev. I tillegg kreves god didaktisk kunnskap, slik at læreren er i stand til å differensiere....Engasjement når lærestoffet presenteres er en etterspurt egenskap fra elevenes side. Det hjelper ikke å kunne faget, hvis framføringen ikke engasjerer (s. 87).

Videre står det beskrevet i L06, under *det arbeidende menneske*, at:

Lærernes og veiledernes fagkunnskap er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt. Den gode lærer kan sitt fag – sin del av vår felles kulturarv....Læreren må kjenne kunnskapens grenser og muligheter – også for å holde seg à jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom faglig utvikling eller forskning....Faglig kompetanse er nødvendig for at en lærer skal være trygg og ikke bli usikker og enstelig når elevene stiller spørsmål og svar. Kyndighet gjør at en lærer kan makte over stoffet i perspektiv og møte både elever og kolleger med åpenhet og frisinn. Å Kunne gi forklaringer og eksempler tilpasset hver enkelts forutsetning og ståsted, krever systematisk og bred kunnskap om et felt (s. 11).

Derfor vil lærerens holdninger til å undervise i faget være en rammefaktor. En annen viktig rammefaktor er de ulike ressursene skolen har til rådighet og økonomi spiller en stor rolle for hva skolene kan få til. Tilgang til svømmehall, uteareal, friluftsliv utstyr, gymsal og muligheten til å være ute på tur er ingen selvfølge, når kommunebudsjettene ofte er stramme. Tiden til rådighet er også en utfordring og har blitt en ny type ressurs. Rektors og kollegaers holdninger til faget er en rammefaktor og hvordan samspillet mellom disse fungerer er viktig og avgjørende for skolens samarbeid. Det overordnede ansvaret er det rektor som har og det er rektor som har ansvaret for hvordan de ulike ressursene blir brukt og hva som blir prioritert ut ifra dette. Kollegaers holdninger er viktig i forhold til at lærerne i andre fag ser betydningen av at barn og unge får muligheter til bevegelse og aktivitet. Vil dette lykkes, kan man skape et godt grunnlag og et samarbeid på tvers av fagene (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Foreldre- og elevenes holdninger til faget er også en rammefaktor, og det kan virke sterkt inn på vilje, innsats, stemning og ikke minst miljøet i klassen. Det er en gjensidig påvirkning mellom barnet og de foresatte. Enkelte foresatte kan mene faget er viktig og andre ikke, og de kan enten støtte skolen eller motarbeide den. Kulturelle forskjeller vil også være en rammefaktor, elever som kommer fra andre land og kulturer kan ha et helt annet syn på kroppsøvningsundervisningen enn det vi er vant til. Siste, og ikke minst en viktig rammefaktor er klassestørrelse. Med tanke på planlegging, organisering og gjennomføring av aktiviteten vil klassestørrelsen ha mye å si. Er det for eksempel få elever kan det bli vanskelig å differensiere, og blir det for mange kan det bli vanskelig å organisere på en god og hensiktsmessig måte.

Mål settes for undervisningen for at elevene har noe å strekke seg etter og arbeide mot. Når man skal utarbeide mål for undervisningen så er det elevenes læringsprosess som settes i fokus. Det er også viktig å sette realistiske mål ut ifra hver enkelt elevs evner og forutsetning slik at alle kan oppleve mestring. Det er målet som styrer undervisningen, ikke innholdet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Læreren må sette seg mål for elevene, men også for seg selv. Læreren må ta i bruk læreplanen og følge denne i sin planlegging og må også begrunne de valgene som blir satt, og dette er viktig med tanke på samarbeid mellom foresatte og elevene. Årsplan, periodeplan, ukeplan og ikke minst øktplan blir utarbeidet under planleggingen. Kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål blir ofte tatt i bruk. Lærerens oppgave er å tilrettelegge læringen på best mulig måte slik at elevene velger å gjøre kunnskapen til sin egen og det er kun den enkelte elev som styrer denne prosessen (ibid.).

Elevforutsetninger er forutsetninger læreren må kjenne til for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Brattenborg & Engebretsen, 2007). De ulike forutsetningene til et menneske har sitt utspring i både miljømessige og individuelle forhold. Elevenes modnings- og utviklingsnivå fysisk, psykisk og motorisk, samt deres muligheter til å lære ut fra deres ståsted, er en del av elevforutsetningene. I kroppsøvfingsfaget blir elever med forskjellige funksjonsnivåer møtt, noen har gode forutsetninger og evner, mens andre kan ha et annet utgangspunkt for å møte undervisningen. Elevene tar med seg opplevelser, interesser, erfaringer, kulturell bakgrunn og sosial tilhørighet når de møter skolen og faget. Elevene representerer ulike normer, holdninger og forskjellige verdier. Hvordan den enkelte elev vil trives og lære vil være avgjørende for hvordan skolen møter deres interesse, kunnskap, evner, kulturelle tilhørighet, kjønn og livssyn (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Å bli kjent med elevforutsetningene og få kunnskap om disse er viktig med tanke på tilpasset opplæring. Læreren må møte elevene på deres psykiske, fysiske og sosiale utviklingsnivå.

Kroppsøvfingsfaget er et fag hvor undervisningen legger vekt på å utvikle god helse, alt ifra å arbeide individuelt til å samarbeide i grupper. Elever og lærer møtes på en helt annen måte i dette faget, fordi det er det eneste faget der kroppen skal trenes til å utvikle styrke, utholdenhet å yte fysisk, i motsetning til for eksempel matte og norsk (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I Kroppsøvfingsfaget er kropp framtrædende i undervisningen og det er ikke like enkelt for alle elever å takle. Det kan komme av erfaringer knyttet til egen kropp samt det følelsesmessige forholdet til sin egen kropp. Et klassemiljø som er trygt, aksepterende, inkluderende og støttende er da viktig for at elevene skal tørre å stå frem. Læreren må da kartlegge og innhente informasjon gjennom samtaler og observasjon om den enkelte elev slik at det blir lettere å tilpasse undervisningen. Den kunnskapen og informasjonen læreren sitter inne med vil da gjøre det enklere og ha betydning for mål, organisering, metoder og valg av innhold (ibid.). Alle er forskjellige og elevene og miljøet rundt elevene vil stadig være i forandring og i utvikling. Derfor må innhenting av informasjon om elevenes forutsetninger og evner utvikles kontinuerlig.

Tilpasning til forskjeller mellom kjønn

Som skrevet over tar elevene med seg sine interesser, holdninger, verdier, erfaringer og opplevelser inn i kroppsøvfingsundervisningen. Gutter og jenter kan ha forskjellige

forventninger og behov til undervisningen, og dette kan ha betydning for deres læring, mestring, pågangsmot og motivasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Kroppsøvlingslæreren må da tilpasse undervisningen slik at begge kjønn får utfordringer tilpasset deres ståsted på en slik måte at de oppnår mestring.

Tilpasning til den flerkulturelle elevgruppa

Elever med en annen kulturell bakgrunn kan representere en helt annen kropps- og aktivitetskultur enn den kroppsøvlingslærere er vant med. Ethvert samfunn utvikler sin egen kultur og kultur er en viktig del av sosialiseringprosessen. Forståelse og oppfattelse av kropp og bruken av kropp er sentralt i enhver kultur. De ulike kulturene har sin egen forståelse av hva fysisk aktivitet er, dominerende kroppsideal, og hva fysisk aktivitet er godt for (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Derfor kan det være en utfordring for kroppsøvlingslærere å formidle forståelse og kunnskap om faget, til foresatte og elever med en annen kulturell bakgrunn. Det er derfor vesentlig at kroppsøvlingslærere tilpasser undervisningen som i størst mulig grad harmonerer med den enkelte elevs kroppskultur, men samtidig er dette også en utfordring.

Tilpasning til lokal kultur

Lokal kultur er å tilpasse undervisningen og fagstoffet til noe som er relevant for elevene, som de kjenner til (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Elevenes opplevelser av et lokalmiljø, deres erfaringer, deres omgivelser og miljø kan bli utgangspunktet når læreren planlegger sin undervisning. Når læreren tar utgangspunkt i dette kan det bidra til å øke elevenes motivasjon for arbeidet. De vil da kunne bruke sine egne erfaringer i å tilegne seg kunnskap. Tilpasning til lokale forhold har også sin hensikt ved å forsterke elevenes lokale identitet (ibid.). Læreren kan da tilpasse undervisningen ved å ta utgangspunkt i de lokale forholdene som elevene kjenner til.

Innholdet kombinert med de fremgangsmåtene læreren velger, handler om undervisningens *hva* (Brattenborg & Engebretsen, 2007). De ulike framgangsmåter, mål og innhold henger sammen. For å nærme seg eller nå undervisningens mål må læreren velge et innhold og forskjellige framgangsmåter som hun eller han mener er nødvendige. I samfunnet vårt foreligger det enorme kunnskapsmengder og hvilke kompetanse samfunnet har behov for er det store spørsmålet. Læreren tar utgangspunkt i L06 (2006) og kompetansemålene for

kroppsøving når hun eller han skal velge innhold i undervisningen. Det vil være gunstig på mange måter å ha øye for elevenes interesser og ressurser når læreren skal velge innhold. Det er fordi det kan føre til god trivsel, det fremmer læring og mestring og det kan virke motiverende på elevenes egeninnsats. Benytter læreren seg av elevenes interesser og ressurser i undervisningen kan også dette føre til at elevene føler seg respektert av både medelever og lærere (ibid.). Ved siden av å velge ut innhold, er det viktig å vurdere mengden av lærestoff, aktiviteter og rekkefølgen av disse. Læreren må derfor ha en progresjon i aktivitetene, altså å variere hvordan han eller hun strukturerer innholdet. Innholdet må selvfølgelig tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og evner samt gi utfordringer til videre utvikling, mestring og læring. Når læreren organiserer innholdet må hun eller han finne en rekkefølge som viser elevene at de ulike lærings situasjonene bygger på hverandre. Dette er for at elevene skal erfare og skape en forståelse for sammenhengen i læringsprosessen (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

I forskrift til Opplæringsloven (2006) § 3-3, blir det beskrevet at summen av kompetansemålene i faget er utgangspunktet for vurdering i kroppsøving. Videre står det at eleven skal møte og delta aktivt i undervisningen slik at læreren får grunnlag til å vurdere eleven ut ifra kompetansemålene i faget. Læreren må også tilpasse undervisningen slik at eleven får et tilstrekkelig grunnlag for å bli vurdert i faget. Brattenborg & Engebretsen (2007, s.183) slår også fast at "Vurdering skal gi en beskrivelse av hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene" og "Vurdering skal bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre læring".

I forskrift til opplæringslova (2006) § 3-2, står det som følger:

"Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane. Undervegs vurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget".

Vurdering bør foregå i forhold til skolens samlede virksomhet, elevenes læring og undervisningen. Vurdering er en medvirkende faktor som læreren må ta hensyn til i

gjennomføring og i planlegging av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). For at vurderingen skal fungere etter sin hensikt, må den være nøye gjennomtenkt, helhetlig og systematisk. Læreren må være bevisst på hvordan hun eller han gir tilbakemeldinger og valg av innhold slik at den kan fungere etter sin hensikt. Elevvurdering skal gi en tilbakemelding på resultat, læringsprosess, framgang og på hvordan eleven arbeider. Læreren skal også inspirere elevene til å ta aktivt del i vurdering av eget arbeid. Vurdering innebærer med og uten karakter og læreren må ta hensyn til elevens individuelle forutsetninger. Læreren må kontinuerlig vurdere eget arbeid, enten alene, i samarbeid med andre kollegaer eller i team (ibid.).

”*Læringsaktiviteter* kan ses på som et samlebegrep for metode, arbeidsmåter og organiseringsformer” (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 78). Læringsaktiviteter er det læreren benytter seg av for å tilpasse undervisningen på best mulig måte for den enkelte elev. Den omfatter den måten eleven arbeider på samt lærerens undervisning. ”En metode kan defineres som en planmessig framgangsmåte for å nå et mål. Metode blir da koblet opp mot lærerens arbeid” (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 78). Når man skal tilrettelegge undervisningen tar læreren i bruk forskjellige metoder. Framgangsmåte, tilnæringsmåte og organiseringsform er konkrete tiltak som læreren gjør for å nå kompetansemålene i undervisningen. Hvilke metoder læreren velger, påvirkes av flere faktorer. Læreren må først velge en metode som på best mulig måte hjelper til å nå målsettingene som hun eller han har satt seg. Et annet forhold som læreren må ta hensyn ved valg av organiseringsform, er de ulike elevforutsetningene. I forhold til dette, er det å variere arbeidsmåtene den sikreste måten å ta hensyn til elevenes forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Ordet variasjon betyr å forandre eller avveksle. Begrepet variasjon er et viktig prinsipp for å oppnå en dynamisk undervisning, som igjen kan gi elevene motivasjon og føre til mer aktivitet. Å utvikle en bred og variert bevegelseserfaring er gunstig for både lærer og elev. I tillegg til at elevenes motivasjon øker, så kan også variasjon ha en positiv effekt på lærerens konsentrasjon og engasjement (ibid.).

Det finnes flere undervisningsmetoder som kan tas i bruk når en skal planlegge å gjennomføre undervisningen. Undervisningsmetode er en framgangsmåte læreren benytter seg av, og vi skiller mellom deduktiv og induktiv metode (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Hovedforskjellen mellom disse metodene ligger i hvor stor grad læreren styrer

undervisningen, og elevenes muligheter til å ta ansvar og initiativ for egen læring. Deduktiv metode er når læreren instruerer og gir elevene arbeidsmetoder og instruksjon som elevene skal følge. Induktiv metode er en problemløsende metode, der eleven selv skal prøve seg fram ved å finne ut hvordan oppgaven eller aktiviteten skal eller kan gjennomføres (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 112-117). Det finnes også ulike måter å organisere undervisningen på. Organiseringsform handler om tiltak som læreren bruker i undervisningen for å nå målene som er satt for timen. Tiltakene kan være rollespill, konkurranse, dramaaktiviteter, lek, prosjektarbeid og lignende. Læreren kan være instruktør, formidler, tilrettelegger og veileder ved disse organiseringsformene. Organiseringsformene kan gjennomføres ved bruk av deduktiv og induktiv tilnærming, eller midt i mellom rendyrket deduktiv og rendyrket induktiv undervisningsmetode. Etter at læreren har foretatt valg av undervisningsmetode og organiseringsform blir det å tilrettelegge og organisere undervisningen viktig. Læreren må blant annet tenke på om elevene skal arbeide i grupper eller individuelt, gruppestørrelse, hvordan gruppene skal bli satt sammen eller hvor stort areal elevene har å arbeide ut i fra (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

3.5 Motivasjon

I L06 (2006) står det blant annet at motiverte elever viser evne til å arbeide målrettet, nettopp fordi lysten til å lære er stor. De får erfaringer fra å mestre ulike oppgaver og dette styrker utholdenheten i medgang og i motgang. Det blir lagt stor vekt på at det å være i fysisk aktivitet fremmer god helse og dette kan bidra til at motivasjonen blir større for å lære. Opplæringen skal blant annet oppmuntre elevene ved å klargjøre målene og tilrettelegge for målrettede og varierte aktiviteter. Den skal også bidra til at elevene gjør seg bevisste på hva de har lært og hva de må lære for å nå de målene som er satt (L06).

Motivasjon er viktig for videre læring, og for at elevene skal bli mer mestringsorienterte er det viktig at lærerne tilpasser undervisningen og gir hver enkelt elev utfordringen basert på deres faglige nivå. Utfordringene som er tilpasset vil trolig skape flere motiverte elever ved at utfordringene samsvarer med deres evner og forutsetninger. Utfordringene bør varieres i forskjellige vanskelighetsgrader, fra å være helt enkel til å bli mer komplisert (Imsen, 2005). ”Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder

denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd” (Imsen, 2005, s. 375). Den kan være indre eller ytre styrt, der indre er personlighetsegenskaper som ligger til grunn, eller ytre der det er noe spesielt en vil oppnå. Ordet motivasjon har en sammenheng med grunnleggende verdier og derfor er det viktig å huske på at vi alle er forskjellige og at motivet for ulike handlinger kan variere ettersom hva individet anser som godt og vondt, vesentlig eller uvesentlig eller overordnet og underordnet (Imsen, 2005). ”Prestasjonsmotivasjon er betegnelse på trangen vi har for å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard” (Imsen, 2005, s. 392). Personen som er sterkt motivert ønsker å gjøre det bra og lykkes med utfordringer. Oppnåelse av status eller profitt er ikke like viktig, men bare det å gjøre sitt beste uansett belønning (ibid.).

I følge Atkins i Imsen (2005) sin bok finnes det to grunnleggende tendenser i prestasjonsmotivasjonen. To impulser vil melde seg når et menneske befinner seg i en prestasjonssituasjon, og den ene er lysten til å ta fatt på oppgava, og den andre er angsten for å mislykkes. Den ene impulsen vil trekke i den retning av å gå løs på oppgaven og den andre impulsen vil holde personen tilbake eller trekke den unna oppgaven. Disse tendensene vil alltid virke sammen som to konkurrerende handlingsimpulser. Er angstimpulsen større enn lystimpulsen, vil personen vegre seg for å gå løs på oppgaven. Grunnleggende verdier blir forbundet med kultur, og motivasjonen blir derfor ikke bare et individuelt fenomen, men også et sosialt anliggende. Vi motiveres av det som verdsettes i den kulturelle sammenhengen hvor vi hører til (Imsen, 2005). Det er tre grunnleggende dimensjoner i menneskesinnet som gjenspeiler hverandre. Det følelsesmessige grunnlaget er det første, der følelser står sentralt. Det kognitive systemet som er den andre, er kort sagt, fornuften, altså tanker, vurderinger, planer og beslutninger. Motivasjonen er den tredje, et system som får oss til å sette følelser handlingsimpulser ut i livet. Denne tredelingen kan man kalle for ”*sinnets trilogi*” og disse elementene henger nøye sammen (ibid.).

3.6 Mestring

Dersom utfordringene er tilpasset til hver enkelt elev, vil det være stor sjanse for at elevene vil få oppleve følelsen av mestring (Imsen, 2005).

”*Mestringsmotivet* er en latent disposisjon eller egenskap i retning av å forvente positive eller negative følelser i en gitt type situasjon” (Imsen, 2005, s. 395). Egenskapen aktiviseres når personen er i en prestasjonssituasjon. Det er noen personer som har et sterkt mestringsmotiv, og det er andre som har mindre av denne egenskapen. De med et sterkt mestringsbehov vil vise tydelige tegn på stor motivasjon når motivet er vekket. Virkningen av mestringsmotivet vil være avhengig av hvilken situasjon individet befinner seg i (ibid.).

Mestring er en viktig faktor i undervisningen og det er viktig at læreren bruker varierte og tilpassede arbeidsmetoder. Dette bidrar til videre lærelyst hos elevene samt en realistisk og positiv oppfatning av egne muligheter, ferdigheter og talenter (L06). Motivasjon og mestring hører sammen og for at elevene skal beholde motivasjonen og arbeide selvstendig mot et mål, må de erfare at det de gjør er nyttig (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Elevene må erfare at arbeidet som blir utført fører til mestring, og derfor er det viktig at lærings situasjonen tar utgangspunkt i den enkelte elev. Elevene må ha mulighet til å mestre oppgavene ut i fra sine egne evner og forutsetninger. De erfarer da det viktigste om mestring og læring, nettopp at det nytter å gjøre et godt arbeid og stå på. Mestring er avgjørende for motivasjonen videre, og det å mestre og å være motivert, og ha et en positiv selvoppfatning, er avgjørende for videre læring og innsats. Eleven må ha tro på egen framgang og ha tro på egne muligheter (Ibid.).

4.0 Metode

Jeg har valgt å ta i bruk kvalitativ metode (kvalitative intervjuer) i min forskningsoppgave.

4.1 Hva er metode?

Metode er en framgangsmåte og et verktøy som en forsker kan bruke for å skaffe seg informasjon og ny kunnskap. Halvorsen (2008, s.20) definerer metode slik: ”Metode er snevert definert den håndverkmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist den læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon”. Metode er en systematisk måte å undersøke og forstå virkeligheten på. Befring (2007) beskriver at metode skal gi oversikt og innsikt i hva som skal gjennomføres i et forskningsarbeid. Samtidig må forskeren gjennomføre en kritisk vurdering av den forskningen som allerede er tilgjengelig.

I forskning kan man skille mellom to hovedmetoder, en kvalitativ og en kvantitativ metode. I en kvalitativ undersøkelse er det data der informantens selvforståing, intensjoner, holdninger og meninger står sentralt. Datainnsamlingen bygger ofte på verbale uttrykk, uformelle samtaler og deltakende observasjoner. Ved å bruke kvalitativ metode vil det gi rom for improvisasjon samt personlige valg underveis i undersøkelsen (Befring, 2007). I en kvantitativ undersøkelse tar man i bruk kartlegging, forklaringer, analyse samt beskrivelser, som oftest ved bruk av spørreundersøkelse. Kjennetegnene ved å bruke denne metoden er mye formalisering, bruk av statistiske metoder samtidig at en må forholde seg til spesifikke regler. Derfor finnes det lite rom for fleksibilitet i denne metoden (ibid.).

4.2 Valg av metode

”Et fundamentalt valg som må foretas når forskeren har bestemt seg for å samle inn egne data, er valget av undersøkelsesmetode” (Halvorsen, 2008, s. 128). Før forskeren velger metode for undersøkelsen må hun eller han ha klart for seg hva slags type data som skal samles inn, samtidig som forskeren må kjenne til de ulike alternativene som foreligger (ibid.).

I denne oppgaven ønsker jeg å finne svar på hvordan lærere fra videregående skole tilpasser undervisningen i kroppsøvingsfaget og hvordan de ivaretar begrepet tilpasset opplæring. Når

jeg skulle velge en fremgangsmåte i min forskningsoppgave satt jeg meg ned og tenkte nøye over hvilken metode som belyste min problemstilling på best mulig måte. Jeg brukte lang tid og vurderte flere tilnæringsmåter før jeg bestemte meg for hvilken metode jeg skulle ta i bruk. I min fordypningsoppgave fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke den kvalitative metoden i form av intervju. Metoden egnet seg godt for meg fordi jeg ønsket innsikt og forståelse samt en nærkontakt mellom forsker og informant, slik at jeg kunne gå i dybden og spørre spørsmål som var mer personlige, enn ved bruk av kvantitativ metode.

4.3 Kvalitativ intervju

Intervju og observasjon er de mest brukte tilnæringsmetodene innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). ”Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse...Observasjon egner seg godt til å gi informasjon om personens atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre” (Thagaard, 2009, s. 13). Thagaard (2009, s.89) slår videre fast at: ”Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om”. Kvale (1997) skriver at et forskningsintervju er en form for menneskelig samhandling, og denne utvikles gjennom dialog. Intervjuerens oppgave er å etablere en atmosfære der informanten føler seg trygg nok til å snakke åpent om sine følelser, erfaringer og opplevelser.

Et forskningsintervju kan i utgangspunktet utformes på tre forskjellige måter:

Den ene ytterligheten preges av *lite struktur*, og kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd....Den andre ytterligheten har et *relativt strukturert* opplegg. Spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor utstrekning fastlagt.... Den tredje fremgangsmåten, som er den mest brukte i kvalitative intervjuer, karakteriseres ved en *delvis strukturert* tilnærming [egen kursiv] (Thagaard, 2009, s. 89).

I et *lite strukturert intervju* stiller intervjueren åpne spørsmål og prøver å styre samtalen så lite som mulig, slik at informanten kan bringe opp eventuelle temaer som forskeren kan tilpasse spørsmålene ut i fra. Intervjueren må stille spørsmål som inviterer informanten til å gå i dybden å gi utfyllende svar. I et *relativt strukturert intervju* er allerede spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene utformet og fastlagt på forhånd. Intervjueren stiller spørsmålene

og informanten står fritt til å svare på spørsmålene på hvilken som helst måte. Fordelen med dette intervjuet er at intervjueren kan sammenligne svarene som er gitt, nettopp fordi alle informantene hun eller han har intervjuet har svart på de samme spørsmålene og temaene. Når sammenligninger mellom informanter er viktig benyttes denne tilnærmingen (Thagaard, 2009). Jeg har valgt å bruke et *relativt strukturert intervju*. Spørsmålene og rekkefølgen på disse var utformet og fastlagt på forhånd og jeg følte at jeg hadde mye mer kontroll ved å vite helt eksakt hva jeg skulle spørre om og når jeg skulle stille spørsmålene. I et *delvis strukturert intervju* er de spørsmålene og temaene hovedsakelig laget på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis i intervjuet. I intervjuet får informanten stor frihet til å snakke og fortelle om det aktuelle temaet. Likevel får intervjueren den informasjonen om de temaene som er fastlagt på forhånd, ved hjelp av underspørsmål å falle tilbake på. Underspørsmål kommer til hjelp hvis informanten eventuelt skulle bevege seg utenfor emnet. Intervjueren bør være åpen og vise til fleksibilitet hvis informanten skulle ta opp emner som ikke var planlagt (Thagaard, 2009).

4.3.1 Mulige feilkilder

Undersøkelsene som har blitt gjort i min aller første forskningsoppgave, har sine mulige feilkilder. For det første burde jeg ha kjørt en pretest av intervjuguiden og på den måten sett om jeg trengte å foreta meg noen endringer, samt for å vurdere hvordan jeg som intervjuer kunne forbedret meg. På samtlige av spørsmålene var det noen av informantene som misforstod spørsmålet litt ved at de ikke visste eksakt hva jeg var ute etter. Igjen kan dette føre til at jeg ikke fikk all informasjonen som jeg trengte til min undersøkelse. Jeg klarte heldigvis å innhente meg ved å formulere spørsmålet annerledes, slik at de fikk en bedre forståelse av hva jeg var ute etter. Jeg føler at jeg også burde ha gitt intervjuguiden min til informantene før intervjuet, slik at de hadde fått mulighet til å reflektere over spørsmålene og problemstillingen jeg hadde satt meg. Dette hadde gjort arbeidet enda mer effektivt ved at vi kunne ha diskutert uklarhetene før intervjuet startet. Men på en annen side, ved og ikke levere intervjuguiden på forhånd, gjorde det veldig lett for meg å lese informantenes kroppsspråk. Informantene hadde ingen anelse om hvordan spørsmålene kom til å bli stilt og dermed hadde ingen av de mulighet til å øve inn ferdige svar. Det er lett å være ”etterpåkløkt” og jeg vet nå i ettertid at jeg burde forberedt meg bedre generelt til alle nevnte punkter over.

4.4 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Thagaard (2004) skriver som følger:

Troverdighet sier noe om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen, og om forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning. Overførbarhet har referanse til at tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (s.21).

Thagaard (2004) beskriver i boka ”*Systematikk og innlevelse*” de ulike kravene som stilles til kvalitativ forskningsmetode. Thagaard (2004) mener også at en systematisk tilnærming ikke alene er et godt nok grunnlag for å komme frem til forståelse av resultatene. Kreativitet, innlevelse og innsikt er også viktige sider i prosessen.

Jeg begrenset oppgaven min og tok kun i bruk intervju, fordi jeg ville høre hva kroppsøvlingslærerne tenkte, hva deres holdninger og erfaringer var om begrepet tilpasset opplæring. Spørsmålene fra intervjuguiden ble stilt direkte fra arket i første omgang, men det hendte at jeg måtte formulere noen av disse underveis i intervjuet på grunn av hvordan samtalen forløp seg. Det hendte at informantene blant annet kom inn på et senere spørsmål allerede under et av de første spørsmålene.

Jeg merket det var stor forskjell fra den muntlige uttrykksformen til den skriftlige, og noen ganger ble jeg litt usikker på hva informantene mente med det de sa. Det var meningen at jeg skulle prøve å skrive alt som ble sagt under samtalen, men det var umulig. Jeg valgte heller å skrive ned det viktigste av hva de sa, i stikkordsform. Som skrevet under brukte jeg lang tid på transkriberingsarbeidet, og det at informantene begynte noen ganger å snakke litt utenfor temaet eller at de først startet på en setning, for så å starte på en ny setning igjen, gjorde at det tok lang tid å skrive ned samtalen.

4.5 Datainnsamling og gjennomføring av intervju

Jeg kontaktet rektoren på den utvalgte videregående skolen der hvor undersøkelsen skulle foregå. Første dagen var ikke rektor til stede, så jeg tok kontakt med assisterende rektor og ble fortalt at jeg skulle komme tilbake dagen etter. Andre dagen var rektor til stede og jeg leverte en søknad om tillatelse til å gjennomføre et intervju og fikk godkjent dette (se vedlegg 1). I søknaden ble det beskrevet hva jeg forsket på og hvordan jeg ønsket å gå frem. Det ble også presisert at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og at all innsamlende data var anonyme. Etter å ha fått søknaden godkjent, henvendte jeg meg til de lærerne jeg ønsket og intervjuet. De fikk et informasjonsskriv om undersøkelsen (se vedlegg 2), en samtykke erklæring (se vedlegg 3) og en underskrevet taushetserklæring av meg (se vedlegg 4). Lærerne kontaktet meg et par dager senere hvor de fortalte at de ville være med i undersøkelsen, i form av intervju. Deretter ble tid og sted planlagt for hvor og når intervjuet skulle foregå. Under intervjuet satt informanten og jeg på et rom der det var rolig og stille, slik at begge fikk hørt hva som ble sagt. I forkant av intervjuet fortalte jeg at informanten hadde mulighet til å trekke seg når som helst og at intervjuet var anonymt. Jeg hadde med meg en digital lydopptaker og den ga meg mulighet til å være delaktig og tilstede i intervjuet, slik at jeg ikke trengte å bruke all tiden på å skrive. To av intervjuene varte i 20 minutter, og det siste varte i 40 minutter. Intervjuene ble totalt foretatt over en periode på 3 uker. Dette på grunn av når informantene hadde tid til å bli intervjuet. Intervjutidspunkt og sted ble bestemt ut ifra hva som passet for informantene. Jeg har i ettertid vært svært nøye med å skrive ned hva som ble sagt. Jeg har også hørt på lydopptakene gjentatte ganger for å høre etter om det var noe jeg hadde skrevet feil, mistet eller om det var noe jeg ville legge til. Etter transkriberingsarbeidet ble samtalene slettet fra diktafonen. Avslutningsvis vil jeg nevne at all bearbeiding av data har blitt gjort på en systematisk måte.

4.5.1 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, før intervjuene ble gjennomført (se vedlegg 5). En intervjuguide angir en rekkefølge og ulike emner i et intervju. Intervjuguiden kan enten inneholde en bestemt rekkefølge av spørsmål og temaer, eller en skisse over temaer som skal diskuteres (Kvale, 1997). Jeg møtte min veileder

noen dager etter jeg hadde sendt intervjuguiden på mail, og vi diskuterte og reflekterte mine spørsmål og om disse kom til å belyse min problemstilling. Utarbeidelsen av denne ble en viktig prosess for meg fordi jeg var helt uerfaren når det kommer til å lage en intervjuguide og intervju. Jeg brukte lang tid på å formulere spørsmålene jeg skulle stille til mine informanter. Det var viktig for meg at jeg kjente godt til spørsmålene, og at jeg visste hva jeg ville ha svar på, i tilfelle informanten bevegde seg utenfor mine temaer. Jeg valgte å knytte spørsmålene opp mot den didaktiske relasjonsmodellen og på den måten ble intervjuguiden oversiktlig, strukturert og ikke minst mer målrettet. Jeg valgte å stille ett til to spørsmål for hver kategori i den didaktiske relasjonsmodellen, som er: Innhold, elevforutsetninger, arbeidsmetoder, vurdering, mål og rammefaktorer. Intervjuene ble skrevet ned av meg selv og totalt utgjorde de transkriberte intervjuene av informantene 20 sider.

4.5.2 Valg av informanter

Når det kommer til valg av informantene, så henvendte jeg meg til en utvalgt videregående skole hvor tre kroppsøvlingslærere var villige til å bli intervjuet. Jeg hadde ingen kjennskap til informantene, annet enn at jeg visste at de var kroppsøvlingslærere på den aktuelle skolen. Jeg valgte tre informanter for å være sikker på at jeg kunne samle inn nok data for finne svar på min problemstilling. Jeg har foretatt et strategisk utvalg da jeg skulle velge informanter til mine kvalitative intervjuer, og dette presiserer Thagaard (2004) i sin bok *Systematikk og innlevelse*. Det er viktig med et strategisk utvalg for at funnene av forskningen skal generaliseres. All datainnsamling skal bearbeides og analyseres og tre informanter var nok til min undersøkelse. Jeg intervjuet 3 kroppsøvlingslærere, 2 menn og 1 kvinne. Hensikten med å intervju begge kjønn var for å få bredde i utvalget, samt å se på om det var forskjeller mellom hva informantene sa.

4.6 Etiske retningslinjer

Jeg opplyste informantene før intervjuet startet, at data innsamlingen ville bli behandlet konfidensielt og at det ikke var mulig å spore opp informantene eller skolen ut ifra resultatene. Jeg skrev også under på en taushetserklæring som ville bli behandlet konfidensielt og i tråd med NSD (norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) regler. Jeg har utelatt enkelte steds-,

skole-, og kommunenavn som informantene benyttet seg av i intervjuene. Det eneste som oppgis av informasjon om lærerne i diskusjonen er kjønn, yrke og hvilken aldersgruppe de underviser for. Mine informanter har også i undersøkelsen fått uekte navn slik at det ikke skal være mulig å spore tilbake til verken skole eller personer. At informantene er informert om at all innsamlet data blir behandlet konfidensielt, vil som regel føre til et mer avslappet forhold til intervjuet, noe som igjen kan føre til at det blir lettere for informantene til å svare ærlig på spørsmålene som stilles fra intervjueren.

5.0 Resultater og diskusjon

Jeg vil i dette kapitlet sammenligne svarene som har blitt gitt av informantene og knytte disse opp mot sentrale punkter i teoridelen. Informantene har fått uekte navn slik at det ikke er mulig å spore tilbake til personopplysninger. Informantene vil hete ”Raymond”, ”Sputnik” og ”Laila” i drøftingen. Dataene er presentert i form av tekst. Jeg har brukt ordrett det informantene har sagt, og jeg har skrevet teksten i kursiv.

5.1 Mål

Hvordan tilrettelegger du undervisningen i de ulike aktivitetene for at elevene skal nå målene i kroppsøving?

Ved å ha sammenlignet svarene, er det ulike syn blant informantene rundt dette.

Raymond uttrykker det slik *”Jeg skal være så ærlig å si det at av og til så går man bare inn i timen også bare kjører du i gang med det du skal gjøre, også når timen er ferdig så ”ha det” også blir elevene borte. Også har jeg kjørt en time der målet er her, og jeg har gjort timen min, også har jeg glemt å hekte det på elevene, det skjer av og til”*. Raymond sier videre *”Det å huske å si hva vi driver med, huske å repetere hva vi har i dag, og der er det en god hjelp for oss, for da blir vi mint på det, for i hverdagen vår så surrer timene fort, og da er det fort gjort å glemme det der”*. Jensen (2006, s.16) skriver som følger *”Lærerne ser ut til å være mer opptatt av å gjennomføre læringsaktiviteter enn av hva det fører til av læring for den enkelte elev”*. Derfor skal også elevene være ansvarlig for egen læring (Ibid.). Sputnik forklarer det slik *”Hovedsakelig at jeg er bevisst på å sette sammen grupperinger, slik at enkelte elever kan dra nytte av andre. Det blir den røde tråden jeg gjør. Etter hvert som jeg blir kjent med folk, så gjør jeg det bevisst eller som en tilfeldighet”*. Laila mener det er en utfordring å tilrettelegge undervisningen fordi det er 30 elever i klassen som man skal tilrettelegge for samtidig. Med tanke på planlegging, organisering og gjennomføring av aktiviteten vil klassestørrelsen ha mye å si, forklarer Brattenborg & Engebretsen (2007). Er det for eksempel få elever i undervisningen kan det bli vanskelig å differensiere, og blir det for mange kan det bli vanskelig å organisere på en god og hensiktsmessig måte (Ibid.). Laila sier videre *”Og da er det noe med å være bevisst på at nå har jeg gitt mye tilbakemeldinger til den og den eleven*

i denne økta her, nå må jeg passe på å fange opp de andre....Og da er det noe med å bygge opp gradvis”.

Brattenborg & Engebretsen (2007) presiserer at når læreren utarbeider mål for timen, så er det elevenes læringsprosess som settes i fokus og målet settes for at elevene har noe å arbeide mot. To av tre informanter mener at det er en utfordring å tilrettelegge undervisningen for alle, på grunn av antall elever og tiden som utgår. ”Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap ” (Jensen, 2006, s.15). Som skrevet over må læring i skolen skje gjennom et læringsfellesskap. I utgangspunktet er elevene organisert i grupper, og det er umulig over tid for lærerne å følge opp elevenes individuelle læringsarbeid. Derfor må elevene gjennom samarbeid, refleksjon om læring og hjelp, fungere som en læringsressurs for hverandre (Ibid.). Ved at elevene samarbeider og hjelper hverandre, kan dette styrke og utvikle elevenes potensial.

5.2 Innhold

Hvordan vil elevenes nivåforskjeller påvirke innholdet i kroppsøvingstimene?

Etter å ha sammenlignet svarene er det klare likhetstrekk av hva informantene sier og de velger å lage grupper ved å differensiere etter forutsetningene.

I teorikapittelet (s. 9) beskriver jeg at kroppsøvingslærerne må gjøre et omfattende arbeid ved å legge opp undervisningen som tilfredsstillende elevenes varierende forutsetninger og evner.

Det er viktig at lærerne tar til seg generell kunnskap om hva som trengs og må være tilstede for å gi optimal læring (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Kjennskapen til elevenes rammefaktorer, mål, arbeidsmåter, innhold, lærerforutsetninger og vurdering blir da viktig for at læreren skal klare å tilpasse undervisningen (Engelsen, 2006).

Jensen (2006) forklarer at tilpasset opplæring handler om at læreren må ha fokus på å differensiere undervisningen for å oppnå tilpasset opplæring. Elevene er ulike på mange områder og derfor har de varierende forutsetninger for utvikling og læring. Sputnik vet at spriket er stort for hva elevene får til når han skal velge innhold og tema for undervisningen. Sputnik gjør seg derfor bevisst og forberedt på at elevene har forskjellige utgangspunkt og velger derfor å differensiere ved å forenkle øvelsen ved nivåvariasjoner. Når læreren skal differensiere undervisningen er det viktig å ta hensyn til elevenes forutsetninger og evner slik

at de får størst mulig utbytte av timen (Jensen, 2006). Raymond syns elevforskjellene påvirker kroppsøvingstimene hele tiden. Raymond uttrykker seg slik *”De må bruke mye mer tid på de ulike nivåene og at de må bruke flere hjelpeøvelser. Det tar mer tid gjennom at progresjonen tar lengre tid”*. Laila forteller at *”Det preger undervisningen og det henger sammen med tilpasning at vi har en tendens til at vi treffer litt midt på, for det er vanskelig å fange hele skalaen...Å være bevisst på å lage del øvelser og lage ulike grupper ved å differensiere etter forutsetningene”*.

Når elevene starter på skolen, blir de som oftest plassert i ei gruppe eller i en klasse. En klasse består av elever som er fra samme sted og som er på samme alder, og denne formen kalles for en organisatorisk differensiering (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Laila sier videre at det finnes elever som blir plassert i en klasse de selv ikke har valgt, og dette er for å fylle opp klassen. Ved at dette skjer kan man få et kjempe sprik i klassen og da er det viktig å være bevisst på å fange opp de elevene og la dem få sin del i undervisningen også. Et positivt læringsmiljø og et positivt klassemiljø kan være et godt utgangspunkt for å lære (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Alle informantene mener elevenes nivåforskjeller vil påvirke innholdet i kroppsøvingstimene, og de differensierer ved å dele elevene i grupper etter nivå og evner. I følge Brattenborg & Engebretsen (2007) kalles denne formen for differensiering, pedagogisk differensiering. Ulempen med å dele elevene i grupper ut i fra deres faglige nivå, vil være at de som ikke behersker aktivitetene like godt, ikke vil lære av de flinke elevene. Den proksimale utviklingssonen av Vygotsky, støtter opp denne teorien. I teorien står det forklart at elevene kan nå nye høyder ved å samarbeide med hverandre. Lærer, eller elevene, som er flinke og har erfaring, kan fungere som en støttespiller og en ressurs. Det er viktig å huske på å ta hensyn til elevenes sterke og svake sider og bruke disse ressursene i fellesskapet.

Hvor stor vekt legger du på bruk av variasjon av undervisningsmetoder?

Informantene kommer med noe varierende svar på dette spørsmålet. To av tre informanter er bevisste på at de burde variere arbeidsmetodene ytterligere, også for at de skal lære mer gjennom å utvikle seg.

Sputnik sier følgende *”Egentlig ikke så mye, mye av variasjonen skaper ustruktur, så der er jeg litt nøye”*. Raymond mener han kan bli flinkere til å variere undervisningsmetoder. Videre sier Raymond *”Det året her så kjører jeg en ny egentrening med vg2, som jeg aldri har gjort før. Da går elevene sammen i grupper også trener de klassen.... De får øvet seg på å*

instruere og de får øvet seg på å lede. Det blir ikke så mye variasjon i metode, men det blir en slags metodikk, for elevene kan prøve seg, og prøve å feile, også kan jeg gå inn å rettlede”.

Laila forklarer det slik ”Jeg tror generelt at de fleste kroppsøvlingslærerne bruker med deduktiv metode. Vi kunne helt sikkert vært flinkere til å bruke induktiv metode i noen situasjoner, men så tenker jeg at du skal være bevisst på hvorfor du bruker det ene og det andre....Det må ha en hensikt, det må gi noe ekstra eller noe mer til undervisningen”.

Laila forteller videre at hun kunne vært flinkere til å variere undervisningsmetodene. I teorikapittelet har jeg beskrevet hvorfor det er så viktig å variere undervisningen og undervisningsmetodene. Varierer læreren undervisningsmetodene kan dette gi elevene videre motivasjon, og i tillegg til at elevenes motivasjon øker, kan det også ha en positiv effekt på lærerens engasjement og konsentrasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I L06 står det også at læreren må bruke tilpassede og varierte læringsaktiviteter i undervisningen. Dette er fordi at det kan bidra til videre lærelyst samt en positiv oppfatning av egne muligheter og ferdigheter, hos eleven.

Elevene lærer på forskjellige måter og derfor er det viktig å variere slik at alle oppnår glede, mestring og motivasjon ut i fra deres faglige nivå. Læringsplakaten, som fastsetter grunnleggende prinsipper for skolens arbeid, står det at skolen og lærebedriften skal ” fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter” og den skal ”gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.31).

5.3 Vurdering

Hvordan bruker du vurdering i undervisningen med hensyn til tilpasset opplæring?

Når jeg sammenligner svarene som er gitt av informantene i dette spørsmålet, vurderer informantene ut fra hva elevene mestrer og tilpasser undervisningen deretter.

Sputnik sier ”Vurderingskriteriene likker jo der, og jeg har noen elever som er dårlige i historikk med tanke på kroppsøving, og som velger og ikke møte opp fordi at de tenker at de ikke får en god karakter likevel. Så da prøver jeg å involvere de gjennom dialog, å gi dem tilpasset opplæring, på sitt nivå men da vil de nok ikke komme høyt opp på karakterskalaen men de får en karakter”. Laila sier ”Jeg tilpasser opplegget ved at elevene går tilbake på en øvelse. For eksempel hvis du ikke får til baklengsrulle, så kan man øve videre på forlengs. Det

vil være eventuelt å gå tilbake på trinn, å gjøre en enklere øvelse, forenkle, dele opp, det er det jeg tenker at jeg må gjøre". Raymond sier at "Jeg har lite at elevene vurderer sitt eget arbeid, det er ikke det jeg gjør mest av. Jeg har timer og jeg vurderer. Det som jeg av og til gjør, det er at elevene vurderer hverandre, der ligger det en slags veiledning/vurdering/tilbakemelding, men det ender ikke opp i en vurdering hvor elevene skriver noe eller tas med i den totale vurderingen. Men i en prosessinnlæring, en måte å lære på, så bruker jeg det som en slags vurdering, rettleidningsform fra elev til elev".

I forskrift til Opplæringsloven (2006) § 3-3, blir det beskrevet at summen av kompetansemålene i faget er utgangspunktet for vurdering i kroppsøving. Dette betyr at det er elevenes kompetanse i kroppsøvingfaget som skal bli vurdert. Videre står det at eleven skal møte og delta aktivt i undervisningen slik at læreren får grunnlag til å vurdere eleven ut ifra kompetansemålene i faget. Læreren må tilpasse opplæringen slik at eleven får et tilstrekkelig grunnlag for å bli vurdert i faget.

Hvilke tilbakemeldinger gir du til elevene i aktivitetene? (Før, under og etter veiledning).

Det kommer fram i intervjuene at alle informantene viser tegn til å gi tilbakemeldinger underveis i timen, men de forklarer veldig lite om før og etterveiledning.

Raymond sier som følger "Når vi driver med idrett så får de jo tilbakemeldinger på hvordan de gjennomfører en teknikk eller ferdighet. På idrett og teknikk blir det gitt veldig konkrete tilbakemeldinger og på ferdig kurs så ender det som oftest opp med en karakter". Videre mener Raymond at jobben blir for omfattende til å gi tilbakemeldinger til alle elevene, så det blir mer en slags tallvurdering som han bruker mest av. Sputnik skriver at han gir elevene ofte et klapp på skulderen som bekrefter at de har gjort en god jobb. "At folk jeg ser som kanskje ikke får det helt til, så bekrefter jeg at dette går og de har god tid. Og det gjør jeg utelukkende 100 % positivt", forteller Sputnik. "Jeg gir tilbakemelding der og da, det du gjør i timen vil du få tilbakemelding på...Og da er det å prøve å vinkle det positivt, det er ikke sikkert vi klarer det bestandig, men det er hvert fall ideen da", forteller Laila. Forskrift til opplæringsloven (2006) § 3-2 sier at: "Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane".

Som det står skrevet i *forskrift til Opplæringslova* (2006) § 3-2, så skal undervisvurderingen brukes som et redskap for læreren i læringsprosessen. Den skal brukes som et grunnlag for å tilpasse opplæringen og den skal bidra til at eleven øker sin kompetanse i faget.

Tilbakemeldingene bør være positive men samtidig konstruktive, slik at eleven vet hva han eller hun har å arbeide med (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I teorikapittelet blir det forklart at motivasjon er en viktig faktor i læringsprosessen og for at elevene skal bli mer mestringsorienterte er det viktig at lærerne tilpasser undervisningen og gir hver enkelt elev utfordringer basert på deres faglige nivå. Utfordringene som er tilpasset hver enkelt elev vil trolig skape flere motiverte elever ved at utfordringene samsvarer med deres evner og forutsetninger (Imsen, 2005). L06 nevner også dette ved at motiverte elever viser evne til å arbeide målrettet, av den grunn at lysten til å lære er stor.

5.4 Elevforutsetninger

Hvor godt kjenner du elevenes forutsetninger i kroppsøving og hvilke hensyn tar du?

Etter å ha sammenlignet informantenes svar ser det ut til at alle tar hensyn til elevenes forutsetninger i kroppsøvingsfaget.

Raymond skriver at *”Det er lovpålagt å ta hensyn til dem, og tilpasningen skjer når eleven kommer til meg og vi har gjennom dialog eller får vite at en har begrensninger eller utfordringer”*. Sputnik sier han bruker god tid på dette og at perspektivet må være i orden. Videre sier Sputnik at *”Etter hvert som tiden går og jeg treffer elevene så får jeg en opplevelse av dem, og da tar jeg det hensynet at jeg må inn i dialog med elevene”*. Laila forteller at *”Jeg prøver å ta hensyn og jeg prøver å tilpasse, men det er klart at hvor godt opplegget er tilpassa, det varierer litt”*. Laila mener også at det kommer an på når på skoleåret hun får kjennskap til elevene. *”Første klasse på høsten så har jeg ikke peiling i det hele tatt, men mindre jeg har fått noen informasjon om spesielle ting....De som trenger å prate med meg om diverse, som har noen betydning for kroppsøvingsfaget å gjøre, kommer til meg....Er det vg2 eller vg3 som jeg har hatt før så gjør jeg meg opp en mening og jeg ser ting etter hvert....Jeg noterer ting hele tide og er i dialog med elevene og tar hensyn til deres forutsetninger”*. Som sagt får kroppsøvingslærerne bedre kjennskap til elevene gjennom dialog. I L06 står det at alle barn og unge har rett og krav på opplæring i samsvar med egne forutsetninger. Alle elever er forskjellige og stiller derfor ulike krav. Derfor må skolen ta

hensyn til å tilpasse samt variere undervisningen og opplæringen slik at den er fleksibel nok til at den enkelte elev får utviklet seg på en allsidig måte (Imsen, 2005).

Videre forteller Raymond at *”Av og til så er det dokumentert med legemelding, av og til er det udokumentert men behovet er der”*. Det Raymond sier her støttes teoretisk av opplæringsloven (1998) § 5-1, og her blir det beskrevet at de elevene som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det vanlige opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Lærerne må også utarbeide individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever med særskilte vansker (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Hvordan tilpasser du undervisningen etter kjønn, kulturell bakgrunn, lokale forhold og elevforutsetninger?

Ut fra mine intervjuer er svarene gitt av mine informanter tilnærmet like, men det er fortsatt delte meninger om hvor mye de velger å tilrettelegge for de ulike faktorene.

Både Raymond og Sputnik tilpasser undervisningen i liten grad etter kjønn og Laila sier at hun tilpasser de fysiske kravene etter kjønn, men hun ser ikke at det er noen spesielle grunner til at det skal være forskjell mellom disse. Brattenborg & Engebretsen (2007) forklarer at jenter og gutter kan ha forskjellige forventninger og behov til kroppsøvingundervisningen, og dette kan ha betydning for deres mestring, læring, pågangsmot og motivasjon. Kroppsøvingslæreren må da tilpasse undervisningen slik at begge kjønn får utfordringer tilpasset deres ståsted på en slik måte at de oppnår mestring (Ibid.). Her ser man viktigheten ved å tilpasse til begge kjønn.

Når det gjelder å tilpasse undervisningen til elevenes kulturelle bakgrunn, skriver Raymond at han så langt ikke har gjort noen kulturelle variasjoner. Laila har heller ikke opplevd noen spesielle behov til å tilpasse til kulturell bakgrunn, men sier videre at *”Klart at man må tilpasse for eksempel i forhold til dans, det med å kle av seg.... og det her med å la gutter og jenter gå sammen, men jeg har ikke opplevd det som noe stort problem Ramadan opplever vi jo, vi har jo elever hvert år som er slitne fordi de verken spiser eller drikker, og det er klart at hvis ramadan er i ute perioden og vi driver mest med utholdenhets trening, så får de ta det roligere”*. Laila sier også videre at hun ikke anser dette som noe problem, og hvis det eventuelt skal dukke opp så tar hun det når det kommer. Sputnik forteller at han er veldig forsiktig når det kommer til å tilpasse til kulturell bakgrunn. *”Jeg lar spesielt en jente som jeg*

vet kommer fra en kultur som jeg ikke bør eksponere dem for konkrete ting. Der gir jeg dem valgfrihet, kanskje noen må dusje før andre for eksempel”.

Elever med en annen kulturell bakgrunn kan representere en helt annen kropps- og aktivetskultur enn den kroppsøvingslærere er vant med. De ulike kulturene har sin egen forståelse av hva fysisk aktivitet er, dominerende kroppsideal og hva fysisk aktivitet er godt for. Det er derfor viktig at læreren tar hensyn og tilpasser undervisningen på en slik måte at den harmonerer med den enkelte elevs kroppskultur (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Alle informantene tilpasser undervisningen til lokale forhold/kultur. Sputnik mener det er viktig å ta vare på og følge opp den lokale kulturen, nettopp fordi det er identiteten deres. Lokal kultur er å tilpasse undervisningen og fagstoffet til noe som er relevant for elevene, som de kjenner til (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Ved å tilpasse undervisningen etter det eleven er kjent med og etter hva eleven synes er gøy, kan dette bidra til videre motivasjon, mestring og læring. Hvordan den enkelte elev vil trives og lære vil være avgjørende for hvordan skolen møter deres interesse, kunnskap, evner, kulturelle tilhørighet, kjønn og livssyn (Brattenborg & Engebretsen, 2007)

Videre skriver Sputnik at *”Elevforutsetninger handler om dialog for min del, å bli kjent med eleven”*. Raymond og Laila bruker også dialog som et hjelpemiddel til å få kjennskap til eleven forutsetninger, bakgrunn, holdninger til faget og interesser.

Elevforutsetninger er forutsetninger læreren må kjenne til for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Brattenborg & Engebretsen, 2007). De ulike forutsetningene til et menneske har sitt utspring i både miljømessige og individuelle forhold. Elevenes modnings- og utviklingsnivå fysisk, psykisk og motorisk, samt deres muligheter til å lære ut fra deres ståsted, er en del av elevforutsetningene.

5.5 Lærerforutsetninger

Hvilke forventninger/kompetanse har du for å tilrettelegge for elevene i undervisningen?

Etter sammenligning av spørsmålene ser informantene på erfaring som viktig og vesentlig for å ta med seg kunnskap videre i læringssituasjonene.

”Jeg har mitt mellomfag i idrett, som gir meg en sånn formell kompetanse, jeg har ikke noe egen spesial kompetanse på tilrettelagt. Jeg tenker at erfaringen gjør at jeg og blir flinkere til

å legge til rette”, forteller Raymond. Laila forteller også ”Jeg har ingen videre utdanning, det er det vi får gjennom idrettsutdanningen. Også gjør man seg en del erfaringer opp gjennom årene”. Sputnik uttrykker seg slik ”Jeg har min utdannelse i pedagogikk, spesialpedagogikk og fagpedagogikk. Opp gjennom årene har jeg vært på veldig mange kurs der hvor tilrettelegging har vært tema, fagdiskusjoner, fagmøter, det er vel den røde tråden i forutsetningen. Og erfaringen min selvfølgelig, den er viktig”. Lærerens kreativitet, holdninger til kroppsøvningsfaget, kunnskap om kroppsøvningsfaget og ikke minst lærerens utdanning vil være spesielt framtrædende (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Generelt har alle informantene utdanningen, faglærer i idrett. Utover dette underviser informantene i idrettsfag, toppidrett og breddeidrett og de underviser for alle klassetrinn på videregående skole (vg1, vg2, vg3). I L06 under *det arbeidende menneske*, står det beskrevet at ”Lærernes og veiledernes fagkunnskap er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt....Faglig kompetanse er nødvendig for at en lærer skal være trygg og ikke bli usikker og engstelig når elevene stiller spørsmål og svar” (s.11).

”Lærerne anses ofte for å være den viktigste personen i skolen. Det er ikke tvil om at læreren har mye å si for i hvilken grad elever lærer” (Jensen, 2006, s.87). Læreren kan også være en viktig faktor når det kommer det til at elevene ikke lærer det de kunne ha fått lært. Om læreren kan å gjøre jobben sin vil i stor grad bli knyttet til elevenes læring (Ibid).

Jensen (2006) skriver:

Lærerens kompetanse i fagene er sentral....Det øker mulighetene for tilpasning av stoffet, fordi læreren kan bruke flere innfallsvinkler....Jø høyere kompetanse, desto større grunn er det til å anta at læreren blir i stand til å tilpasse for den enkelte elev. I tillegg kreves god didaktisk kunnskap, slik at læreren er i stand til å differensiere....Engasjement når lærestoffet presenteres er en etterspurt egenskap fra elevenes side. Det hjelper ikke å kunne faget, hvis framføringen ikke engasjerer (s.87).

Mangler du noen kompetanse for å kunne tilrettelegge undervisningen i noen aktiviteter? Hvis ja, hvilke aktiviteter?

Ved å ha sammenlignet svarene til informantene er det flertallet av informantene som velger å utfordre seg selv ved å prøve nye ting for å utvide kunnskap og erfaringer.

Raymond sier at ”Jeg er jo ikke komplett lærer i alle aktiviteter, så hvis en tar læreboka og ser at det finnes 20 forskjellige aktiviteter som jeg kan undervise i så er det jo sånn i praksis, at

da underviser en det en kan, også utfordrer en seg innimellom på noen områder og lærer noe nytt innimellom, og da utvider jeg på en måte spekteret mitt". Videre forklarer Raymond at han liker å utfordre seg selv ved å prøve nye ting. "Det var veldig spennende å få TNS på besøk, som var kickbokser.... Nå må jeg tørre å teste det selv og jeg har aldri gjort det før, etter en 4-5 ganger når jeg har gjort det så får jeg jo erfaring med hvordan det funka, hva funka, hva funka ikke.... Og da har man lært noe", forteller Raymond.

Sputnik forklarer at "Der har jeg vært flink til å melde meg på kurs, som inneholder helt det spesifikke. Spesielt fordi utstyrstilgangen har forandret seg i løpet av årene. Jeg visste jo ikke hva en bosu var for 5 år siden, men jeg har vært på kurs og tar det nå elegant i bruk.... Det blir å gå på trenden i samfunnet, det går på trenden med de nye treningssentrene, så jeg er litt bevisst på at skolen og har kunnet tilby ting.... At skolen er på høyde med samfunnet rundt oss". Laila svarer slik "Det gjør jeg sikkert. Men det er vanskelig å tenke konkret hva det er. For det er klart at det kommer jo an på hva problemet er.... Men jeg tenker ikke på noen aktuelle aktiviteter, jeg tenker at hvis det oppstår en situasjon hvor det kommer en elev med spesielle behov så er det ikke noe verre at jeg kan innhente de opplysningene å få hjelp".

Ved å ha sammenlignet svarene til informantene er både Raymond og Sputnik enige om å prøve nye ting ved å utfordre seg selv og være kreativ når det kommer til egen læring.

"Læreren må kjenne kunnskapens grenser og muligheter – også for å holde seg à jour og vokse i kompetanse når ny viten vinnes gjennom faglig utvikling eller forskning" (L06, s.11).

Det er viktig at læreren søker etter ny kunnskap for å utvikle seg i likhet med samfunnet.

Tross alt er lærernes faglige kunnskaper helt nødvendig når elevenes egne erfaringer skal omsettes til innsikt (Ibid., s.11). "Kyndighet gjør at en lærer kan makte å sette stoffet i perspektiv og møte både elever og kolleger med åpenhet og frisinn. Å Kunne gi forklaringer og eksempler tilpasset hver enkelts forutsetning og ståsted, krever systematisk og bred kunnskap om et felt" (L06, s.11).

Hvilke aktiviteter har du ikke kompetanse til og må ha hjelp til i undervisningen?

Etter å ha sammenlignet svarene fra dette spørsmålet, opplever flertallet av informantene at de ikke har like mye kompetanse i alle idretter og aktiviteter, men likevel så prøver de så godt de kan.

Raymond sier "For første gang i år så har jeg kjørt håndball i undervisningen.... Jeg har ikke kompetanse i håndball men jeg har kasta mye ball at jeg kan vise en grunnteknikk i

kast....Også gjør jeg som jeg alltid har gjort, ser jeg elever som har ferdigheter i håndball og som spiller håndball, så bruker jeg de aktivt til å vise teknikker, hjelpe og spørre om regler, slik at hvis jeg ikke husker eller kan det jeg har lest så får jeg tips". Raymond mener også at hvis man tør og prøve, så får man med seg enda mer erfaringer som man kan ta med seg videre. Sputnik skriver "Egentlig ingenting, jeg bruker å låne kollegaer for å få variasjon i dansen. Så mitt danse reportear er ikke den aller høyeste. Nå har jeg erfaring fra det meste. Jeg har indre motivasjon for å gjøre en god jobb....Jeg er motivert, det kommer jeg aldri til å miste". Laila forteller at "Jeg prøver å øve også sier jeg til elevene at dette ikke er min idrettsgren. Det koster meg ikke noe å dumme meg ut for elevene. Nå er vi mange som kan mye og vi spør hverandre om vi har noen ideer til noen nye øvelser og vi prøver å dele. Og det er klart det er andre som er bedre på ting. Man blir gjerne prega av de idrettene og aktivitetene man er sterke på men jeg kan likevel forklare og ha en formening om hvordan en aktivitet skal være og jeg kan bruke elevene til å vise".

"Det er ikke tvil om at læreren har mye å si for i hvilken grad elever lærer....Om læreren kan å gjøre jobben sin vil i stor grad bli knyttet til elevenes læring" (Jensen, 2006, s.87).

Informantene går inn i kroppsøvingstimen med et stort engasjement og et åpent sinn. Dette viser også hvilken positiv og kreativ holdning disse lærerne har til kroppsøvingfaget. De velger også å dele øvelser med hverandre samt å gi hverandre tips til ulike idrettsgrener og aktiviteter.

5.6 Læringsaktiviteter

Hvilke arbeidsmåter tar du i bruk i undervisningen? (deduktiv, induktiv, oppdagende læring, ute skole, tverrfaglighet).

Som det kommer fram i intervjuene bruker alle informantene som oftest den mest tradisjonelle undervisningsmetoden, som er den deduktive metoden. Ut fra hva informantene svarer kommer det fram at flertallet velger å variere undervisningsmetodene for at elevene skal oppdage og lære nye ting på en annen måte.

Det kommer tydelig fram i intervjuet til Raymond at han tar som oftest i bruk den deduktive metoden. Men "Innimellom så legger jeg bare ut et apparat også sier jeg kriterier og gjør en

kombinasjon, holde kombinasjonen gjennom hele veien, fritt valg. Og da må elevene være kreative og finne en løsning selv. Og da ser man jo at løsningen varierer fra elev til elev, eller fra gruppe når de jobber i stasjoner eller i gruppe, en helt åpen oppgave”, forteller Raymond. Laila legger heller ikke skjul på at det er den deduktive metoden som hun bruker mest i undervisningssituasjonene, og hun bruker denne metoden fordi at hun føler hun har mer kontroll. Sputnik svarer at *”Jeg prøver og tror jeg vil legge veldig mye på det her med å oppdage ting og oppleve ting, for å skape indre motivasjon. Den røde tråden går nok på det å kunne oppdage ting og at dette er bra*”. Hvilke metoder læreren velger, påvirkes av flere faktorer. Læreren må først velge en metode som på best mulig måte hjelper til å nå målsettingene som hun eller han har satt seg. Et annet forhold som læreren må ta hensyn ved valg av organiseringsform, er de ulike elevforutsetningene. I forhold til dette, er det å variere arbeidsmåtene den sikreste måten å ta hensyn til elevenes forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Læringsplakaten forteller også at *”skolen og læringsbedriften skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 31). Lærerne må da variere arbeidsmåter og ta hensyn til elevenes forutsetninger for å få til en best mulig opplæring.

Hvordan tilpasser du arbeidsmetodene til elevenes nivåforskjeller?

Ut fra mine intervjuer er det delte meninger om dette spørsmålet blant mine tre informanter. Sputnik skriver at *”Jeg involverer meg mye mer med enkelte klasser, med enkelte elever, enn andre. Jeg er mye mer meddelsom (...) med idrettsfag for de snakker mitt språk, enn for eksempel i andre klasser*”. Raymond uttrykker seg slik *”Også når en har en liten grunnmur eller base hvor en kan litte grann, så tenker jeg at en kan sleppe litt friere. Det finnes andre måter å gjøre det på, som ikke har blitt vist eller fortalt*”. Ved å bruke den induktive metoden mener Raymond at elevene står ovenfor friere valg og de kan benytte seg av disse valgene med egen utførelse. I og med at elevene stiller med forskjellige forutsetninger, så får de muligheten til å gjøre det på sin egen måte. Laila mener *”Om jeg bruker induktiv eller deduktiv metode har med aktiviteten å gjøre enn med klassen. Og om jeg kan be dem om å finne på noe har nok mer med trygghet i klassemiljøet og hvor kreative dem er*”.

”Tilpasset opplæring handler om å utvikle en skole hvor alle legger til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfelleskap” (Jensen, 2006, s.15). Som skrevet over må læring i skolen skje gjennom et læringsfelleskap. I

utgangspunktet er elevene organisert i grupper, og det er umulig over tid for lærerne å følge opp elevenes individuelle læringsarbeid. Derfor må elevene gjennom samarbeid, refleksjon om læring og hjelp, fungere som en læringsressurs for hverandre (Ibid.).

Et klassemiljø som er trygt, aksepterende, inkluderende og støttende er da viktig for at elevene skal tørre å stå frem. For å kjenne til de ulike elevforutsetningene og for å tilpasse undervisningen på best mulig måte, må læreren innhente og kartlegge informasjon gjennom samtaler og observasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Vi lærer på forskjellige måter, og vi har ulike forventninger, erfaringer og holdninger til kroppsøvfingsfaget. Derfor må lærerne tilpasse undervisningen etter elevenes nivåforskjeller.

5.7 Rammefaktorer

Hvordan påvirker rammefaktorene tilretteleggingen av faget og undervisningen?

- **Tid**
- **Økonomi/utstyr**
- **Rektor/kollega (skolens ledelse) sine holdninger**
- **Lokale idrettsanlegg/uteareal**

Av svarene som er gitt av informantene er det veldig varierende for hva de mener er begrensende i forhold til å tilrettelegge undervisningen. Raymond mener stadig at det ikke finnes begrensninger for hva man kan tilrettelegge og at begrensningen ligger faktisk på å utfordre seg selv og få det til. På den andre siden er Sputnik og Laila enige om at det er flere faktorer som begrenser tilretteleggingen av faget og undervisningen.

Rammefaktorer forteller noe om de ulike faktorene som muliggjør eller begrenser undervisningen og læringen, det vil si hvilke ressurser man har å utarbeide i fra (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I planleggingsfasen må man veksle mellom de ulike kategoriene slik at det blir et best mulig samsvar mellom beslutningene som tas (Engelsen, 2006).

Raymond sier ”*Jeg føler jo det at det er ingen begrensninger på hva jeg kan tilrettelegge i min hverdag (...) Men jeg løper jo ikke ut i naturen og gjør orientering i lengste skogen, det rekker jeg ikke, sånn tidsmessig. Så det er en liten begrensning på en idrett, så da gjør jeg noen små lokale varianter og tilpasser*”. Sputnik mener at tiden påvirker i liten grad tilretteleggingen av faget og undervisningen mens Laila synes at tid definitivt er en begrensning. ”*Dersom man får*

mer tid med hele klassen og hver enkelt elev, så er det mye lettere å tilpasse”, mener Laila.

Svarene som er gitt ifra informantene er veldig forskjellige.

Raymond sier videre at *”Jeg begynner ikke i den enden og ser på hva jeg ikke kan gjøre, jeg har jo det utstyret jeg har, jeg har gode rammer, jeg har godt utstyr, så begrensningen blir hva jeg får til å gjøre. Det er der begrensningen ligger, den ligger ikke i at jeg mangler utstyr eller at det er litt langt til skogen. Vi tar i bruk det vi har og det er masse, begrensningene ligger på og faktisk å gjøre det, utfordre seg selv og få det til”*. Både Sputnik og Laila påpeker at økonomi og utstyr påvirker i stor grad av hva man får gjort og ikke gjort. Det informantene sier her har teoretisk støtte i boken til Brattenborg & Engebretsen (2007), der det blant annet står at de ulike ressursene som skolen har til rådighet og samt økonomi, spiller en stor rolle for hva skolene kan få til.

Både rektor/kollega sine holdninger og idrettsanlegg påvirker i stor grad mener Sputnik og Laila. *”Rektor styrer tidsressurs og økonomi og det gjør at det er begrensninger. Når det gjelder kollegaer så er det ikke noe negativt, de er veldig hjelpsomme. Lokale idrettslag så er det også begrenset hva man kan få til. Det kommer an på hva vi velger av aktiviteter og hvilke idretter vi velger. Det har noe med utstyr og økonomi, hva vi har sjangs å få avviklet, og presentert. Det hadde ikke gjort noe med litt mer frislepp hvis vi hadde mer plass, alt henger sammen”,* forteller Laila. Rektors og kollegaers holdninger til faget er en rammefaktor og hvordan samspillet mellom disse fungerer er viktig og avgjørende for skolens samarbeid. Det overordnede ansvaret er det rektor som har og det er rektor som har ansvaret for hvordan de ulike ressursene blir brukt og hva som blir prioritert ut ifra dette. Kollegaers holdninger er viktig i forhold til at lærerne i andre fag ser betydningen av at barn og unge får muligheter til bevegelse og aktivitet. Vil dette lykkes, kan man skape et godt grunnlag og et samarbeid på tvers av fagene (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

6.0 Konklusjon/Avslutning

Gjennom dette forskningsarbeidet føler jeg at jeg har fått svar på min problemstilling. Funnene i undersøkelsen viser at kroppsøvlingslærerne er bevisste på å tilpasse undervisningen etter elevforutsetningene, men de mener det er en utfordring å ivareta alle kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Resultatet viser også at flertallet av lærerne tilrettelegger undervisningen ved å differensiere innhold og variere arbeidsmetoder for at elevene skal få en best mulig opplæring ut fra deres forutsetninger. Men mine funn kan ikke generaliseres fordi antall informanter er for lite til å gjelde andre kroppsøvlingslærere. Ser vi nærmere på spørsmålene under kategoriene, i den didaktiske relasjonsmodellen, kommer det fram interessante svar fra informantene.

Når det gjelder *mål* framkommer ulike syn blant informantene. Noen av informantene mener det er en utfordring å fange opp alle elevene, på grunn av klassestørrelse, samtidig som tiden ikke strekker til. Det ser ut til at det er populært blant informantene å differensiere *innholdet* i undervisningen ved å lage del øvelser og dele klassen opp i grupper. Informantene *vurderer* ut ifra hva elevene mestrer i undervisningen og tilpasser ut ifra hva de ikke får til. Når det kommer til *elevforutsetninger*, er det enighet blant informantene om at det er viktig å ta vare på den lokale kulturen. Informantene bruker dialog som et hjelpemiddel til å få kjennskap til elevenes forutsetninger. Informantene gir uttrykk for at de tilpasser undervisningen, men hvor mye hver enkelt lærer tilrettelegger rundt de ulike faktorene varierer. *Lærerforutsetninger*, kroppsøvlingslærerne gjør seg opp meninger og erfaringer opp gjennom årene, og alle informantene ser på erfaring som en vesentlig faktor for å tilegne seg ny kunnskap. Lærerne presiserer også at de prøver nye ting for å utfordre seg selv, være kreativ og utvikle seg i takt med samfunnet. Informantene er bevisste på hvilke *arbeidsmåter* de bruker, og velger å variere og tilpasse arbeidsmetodene for at elevene skal oppdage og lære. Undersøkelsen viser at det er ulike syn blant lærerne når det gjelder hvilke *rammefaktorer* som virker begrensende i forhold til hvordan de tilpasser undervisningen. Informantene har gjennom intervjuene svart varierende til tider, og en kan derfor konkludere med at det er ulike syn blant lærerne rundt spørsmålene.

6.1 Kritisk blikk på undersøkelsen

Jeg velger å være ydmyk, ærlig og kritisk til mitt eget arbeid. Dette er første gang jeg har utarbeidet et forskningsarbeid, noe som resulterer i at jeg er helt uerfaren. For det første ville jeg satt meg litt bedre inn i teorien rundt temaet og formulert spørsmålene mine enda bedre. Dette er fordi at informantene misforstod en del av spørsmålene, og dette førte til at jeg ikke fikk all den informasjonen som jeg trengte til min undersøkelse. Med mer erfaring som intervjuer blir en også flinkere med oppfølgingsspørsmål for å klargjøre og få informantene til å utdype seg. Dette vil jeg sannsynligvis bli bedre på i min neste kvalitative undersøkelse. Det hadde også vært interessant og intervjuet flere informanter, og sett om det hadde vært mulig om forskningen hadde blitt generaliserbar. Å gjennomføre et prøveintervju for eksempel med en medstudent og så tilpasse intervjuguiden i etterkant, hadde jeg også ville prøvd.

Denne oppgaven har gitt meg mye nyttig kunnskap som jeg vil ta med meg videre i arbeidslivet. Dersom jeg skulle ha gått videre med emnet *tilpasset opplæring*, tror jeg det kunne være interessant å forsøke å finne ut hvordan elevene opplever kroppsøvingundervisningen med tanke på tilpasset opplæring. Jeg tror det også kunne vært interessant å være tilstede i undervisningen og observere hva lærerne gjør, og ikke bare få høre hva de tenker.

REFERANSELISTE

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utgave). Oslo: Samlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bredahl, A.M. (2012a). “*Freedom of the treadmill – Physical acitivity, disability and existence*”. Doktoravhandling, Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Bredahl, A.M. (2012b). *Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in physical education when having a disability*. s.1-29. I: Bredahl, A.M. (2012a). *I ”Freedom of the treadmill – Physical acitivity, disability and existence*”. Doktoravhandling, Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges: arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. (5. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Formålet med vurdering*. § 4-2. (2006-06-23). Lokalisert på:
<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Grunnlaget for vurdering i fag*. § 4-3. (2006-06-23). Lokalisert på:
<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet – En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5 utgave). Oslo: Cappelens Akademiske forlag.
- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (2. utgave). Oslo: Tano Aschehoug

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2011). Lokalisert på: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Thagaard, T. (2004). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

VEDLEGGSOVERSIKT

Vedlegg 1: Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervju

Vedlegg 2: Vedrørende intervju til forskningsoppgaven

Vedlegg 3: Samtykke erklæring - Skoleansatte

Vedlegg 4: Taushetserklæring

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1

Camilla Anstensen
Adressen min
student

Elverum, 30.01.2012

Til
Rektor ved utvalgt skole.

Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervju

Jeg Camilla Anstensen, er student ved Bachelor i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskolen i Hedmark.

Jeg er i gang med avsluttende fordypningsoppgave på studiet ved Institutt for idrett og aktiv livsstil, der temaet er ”*Tilpasset opplæring i kroppsøving*”. Hensikten med fordypningsoppgaven er å kartlegge hvordan tilpasset opplæring er i kroppsøving og hvilken kompetanse kroppsøvingslærerne har til å tilrettelegge undervisningen i kroppsøving, samt hvordan de tilrettelegger undervisningen i kroppsøving.

I den forbindelse søker jeg derfor om å få gjennomføre intervjuer med kroppsøvingslærerne ved deres skole. I intervjuene vil jeg ta i bruk båndopptaker og skrive notater ved siden av.

Temaene som vil bli berørt under intervjuet er: Kompetanse, arbeidsmetoder, elevforutsetninger og lærerforutsetninger, innhold/mål og dens påvirkning osv.

Jeg har underskrevet taushetserklæring og forsikrer om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det understrekes at deltakelse i prosjektet er frivillig. Deltakerne kan trekke seg fra prosjektet når som helst underveis i prosjektet og samtidig få allerede registrerte opplysninger om seg slettet. Min veileder Bente Ovedie Skogvang, har også underskrevet brevet, for å vise hvem fra høgskolen som er ansvarlig veileder for mitt prosjekt.

Jeg håper på snarlig svar og positiv respons.

Med vennlig hilsen

Camilla Anstensen (student)

Bente Skogvang (veileder)

Vedlegg 2

Camilla Anstensen

Adressen min

student

Elverum, 05.03.2012

VEDRØRENDE INTERVJU TIL FORSKNINGSOPPGAVEN

”Tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget”

Jeg, Camilla Anstensen, er student ved Bachelor i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved Høgskolen i Hedmark. Som en del av tredje studieår er studentene pålagt å skrive en oppgave innen forskning og utviklingsarbeid rettet mot kroppsøving i skolen/den frivillige idretten.

Jeg har valgt å skrive en oppgave om: *”Tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget”*. Hensikten med fordypningsoppgaven er å kartlegge hvordan tilpasset opplæring er i kroppsøvingsfaget og hvilke kompetanse kroppsøvingslærerne har til å tilrettelegge undervisningen i kroppsøving, samt hvordan de tilrettelegger undervisningen i kroppsøving.

I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med kroppsøvingslærerne ved deres skole. I intervjuet vil jeg ta i bruk båndopptaker og skrive notater ved siden av. Temaene som vil bli berørt under intervjuet er: Kompetanse, arbeidsmetoder, elevforutsetninger og lærerforutsetninger, innhold/mål og dens påvirkning osv.

Jeg har vært i kontakt medvideregående skole hvor jeg har informert rektor om oppgavens innhold og formål, og rektor har gitt meg tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. Denne søknaden er skrevet generelt og vil bli tildelt de aktuelle lærere som kan være aktuelle til å delta. Jeg har underskrevet en taushetserklæring som sikrer at alle opplysninger vil bli behandlet **konfidensielt** (vedlegg 1). Oppgaven vil være anonym og kan på ingen måte rettes tilbake til skolen/lærerne. Verken lærernes navn eller skole skal kunne gjenkjennes av hensyn til personvernet.

Det understrekes også at deltakelse i prosjektet er frivillig. Deltakerne kan trekke seg når som helst underveis i prosjektet og samtidig få allerede registrerte opplysninger om seg slettet. Jamfør vedlagte kopi av **samtykke-erklæring** som de involverte lærerne blir bedt om å underskrive før deltakelse i prosjektet. Bente Ovedie Skogvang har også underskrevet dette brevet for å vise hvem fra høgskolen som er ansvarlig veileder for mitt prosjekt.

Håper på positivt svar!

Vennlig hilsen

Camilla Anstensen

Bente Skogvang

Vedlegg 3

Samtykke erklæring - Skoleansatte

Jeg bekrefter med dette at jeg har lest informasjonsbrevet om prosjektet: ”*Tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget*” med Camilla Anstensen som prosjektleder. Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i intervju og jeg deltar på de vilkår som er gitt i informasjonsbrevet.

Jeg er klar over at deltakelsen er frivillig og at jeg kan trekke meg når som helst samtidig som alle opplysninger om meg blir slettet. I FOU-oppgaven blir det ikke gitt opplysninger som kan føres tilbake til meg.

.....

Dato, underskrift (deltaker)

Taushetserklæring



Høgskolen i Hedmark
Avdeling for helse og
idrettsfag

UNDERSØKELSE I BARNEHAGE, GRUNNSKOLE OG VIDEREGÅENDE SKOLE TAUSHETSPLIKT

Med bakgrunn i kapittel 15, §15-1.i ”Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa”, kapittel VI, §20 i ”Lov om barnehager” og bestemmelsene i §13 til og med bokstav e, i «Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker», gjøres dere med dette kjent med kravet om taushetsplikt i forbindelse med opplysninger dere får kjennskap til gjennom prosjektarbeidet i grunnutdanninga.

FORVALTNINGSLOVENS TEKST:	
<p>§13¹ (taushetsplikt) Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om:</p> <ol style="list-style-type: none">1. noens personlige forhold, eller2. tekniske innretninger og framgangsmåter samt drifts- eller forretningsforhold som det vil være av konkurransemessig betydning å hemmeligholde av hensyn til den som opplysningen angår. <p>Som personlige forhold regnes ikke fødested, fødselsdato og personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted, med mindre slike opplysninger røper et klientforhold eller andre forhold som må anses som personlige.</p>	<p>Kongen² kan ellers gi nærmere forskrifter om hvilke opplysninger som skal regnes som personlige, om hvilke organer som kan gi privatpersoner opplysninger som nevnt i punktumet foran og opplysninger om den enkeltes personlige status for øvrig, samt vilkårene for å gi slike opplysninger.</p> <p>Taushetsplikten gjelder også etter at vedkommende har avsluttet tjenesten eller arbeidet.</p> <p>Han kan heller ikke utnytte opplysninger som nevnt i denne paragraf i egen virksomhet eller i tjeneste eller arbeid for andre.</p>
<p>Jeg er kjent med overnevnte bestemmelser.</p>	
<p>_____ NAVN - klasse</p>	

¹ Tilføyet ved lov av 27 mai 1977 nr 40. Endret ved lov av 11 juni 1982 nr 47.

² Justisdepartementet iflg. res. 16 des 1977.

Vedlegg 5

Intervjuguide

BAKGRUNNSDATA

Kjønn?

Alder?

Utdanning?

Hvilke fag underviser du i tillegg til kroppsøving?

Hvilket klassetrinn underviser du i?

UTDANNINGSBAKGRUNN

Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?

Hvilken kompetanse har du innenfor utdanning innen tilpasset opplæring?

Hva er dine tanker rundt tilpasset opplæring?

Hvor bevisst er du i forhold til å tilpasse elevenes nivå til undervisningen?

Mål:

Hvordan tilrettelegger du undervisningen i de ulike aktivitetene for at elevene skal nå målene i kroppsøving?

Innhold:

Hvordan vil elevenes nivåforskjeller påvirke innholdet i kroppsøvingstimene?

Hvor stor vekt legger du på bruk av variasjon av undervisningsmetoder?

Vurdering:

Hvordan bruker du vurdering i undervisningen med hensyn til tilpasset opplæring?

Hvilke tilbakemeldinger gir du til elevene i aktivitetene? Og hvor konkrete er de? (Før, under og etter veiledning).

Elevforutsetninger:

Hvor godt kjenner du elevenes forutsetninger i kroppsøving og hvilke hensyn tar du?

Hvordan tilpasser du undervisningen etter kjønn, kulturell bakgrunn, lokale forhold og elevforutsetninger?

Lærerforutsetninger

Hvilke forutsetninger/kompetanse har du for å tilrettelegge for elevene i undervisningen?

Mangler du noen kompetanse for å kunne tilrettelegge undervisningen i noen aktiviteter? Hvis ja, hvilke aktiviteter?

Arbeidsmetoder:

Hvilke arbeidsmåter tar du i bruk i undervisningen? (deduktiv, induktiv, oppdagende læring, ute skole, tverrfaglighet).

Hvordan tilpasser du arbeidsmetodene til elevenes nivåforskjeller?

Rammefaktorer:

Hvordan påvirker rammefaktorene tilretteleggingen av faget og undervisningen?

- Tid
- Økonomi/utstyr
- Rektor/kollega (skolens ledelse) sine holdninger
- Lokale idrettsanlegg/uteareal

Hvilke aktiviteter har du ikke kompetanse til og må ha hjelp til i undervisningen?