



Høgskolen i **Hedmark**

Elverum

Avdeling for folkehelse

Ann Helen Rekdal Godheim

Bacheloroppgave

Tilpasset opplæring i kroppsøving i grunnskolen

Adapted training in physical education in primary
and secondary school

Bachelor – Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Sammendrag

Ann Helen Rekdal Godheim,

Bachelor i faglærer i kroppsøving og idrettsfag 2014, Høgskolen i Hedmark, avdeling Elverum.

Denne oppgaven tar for seg begrepet tilpasset opplæring i kroppsøving, på grunnskolenivå. Problemstilling for denne oppgaven er: «Hvordan legges det til rette for tilpasset opplæring i kroppsøving i grunnskolen?»

I kapittel 3 belyses temaet tilpasset opplæring ved å henviser til relevant litteratur. Jeg har sett på hva tilpasset opplæring er, og hvordan det tilrettelegges og tilpasses for elevene.

For å svare på problemstillingen benyttet jeg meg av litteraturstudie, og jeg har tatt i bruk fire artikler. Resultatet i denne studien viser at kroppsøvingslærerne har ulike meninger om tilpasset opplæring, og en av de største utfordringene er å planlegge, organisere og tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev. Det er stor variasjon i hvordan hver enkelte skoler og lærere praktiserer tilpasset opplæring i kroppsøving, og de fleste jobber individuelt med tilrettelegging av undervisning.

Forord

Dette er den avsluttende oppgaven for mitt treårige studie ved Høgskolen i Hedmark, innen Bachelor i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Som problemområde har jeg valgt å ta for meg begrepet *tilpasset opplæring* i kroppsøving i grunnskolen. Bakgrunnen for valg av dette temaet er at de interesserer meg, og det er nyttig å ta med seg videre som framtidig kroppsøvingslærer.

Det har vært en spennende og lærerik prosess å arbeide med denne fordypningsoppgaven. Prosessen har gitt meg mersmak på å arbeide med dette temaet, og inspirasjon til videre studieretning. Jeg vil med dette ønske å takke Siw Huatorpet for god veiledning gjennom hele perioden. Og til slutt vil jeg takke mine medstudenter for mange gode råd og givende diskusjoner på biblioteket.

Elverum, 30. april 2014

Ann Helen Rekdal Godheim

Innhold

Forside	
Sammendrag.....	2
Forord.....	3
1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde	6
1.2 Begrensning av problemområde.....	6
2.0 Problemstilling	7
2.1 Hovedproblemstilling.....	7
3.0 Teori	8
3.1 Tilpasset opplæring	8
3.2 Ordinær- og spesialundervisning	9
3.3 Læringsmiljø for tilpasset opplæring	10
3.4 Didaktiske relasjonsmodellen	11
4.0 Metode.....	15
4.1 Hva er metode?.....	15
4.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	15
4.2 Valg av metode.....	15
4.3 Litteraturstudie	16
4.4 Inklusjonskriterier	17
4.5 Innhenting av data	18
4.6 Validitet og reliabilitet.....	19
4.6.1 Kildekritikk	19
4.6.2 Etikk	20
5.0 Presentasjon av artiklene.....	21

5.1 Artikkel 1.....	21
5.2 Artikkel 2.....	22
5.3 Artikkel 3.....	23
5.4 Artikkel 4.....	24
6.0 Resultat og drøfting.....	25
6.1 Tilpasset opplæring.....	25
6.2 Tilpasset opplæring i ordinær – og spesialundervisning.....	26
6.3 Læringsmiljø.....	28
6.4 Didaktiske relasjonsmodellen.....	29
7.0 Konklusjon/Avslutning.....	34
Referanser.....	36

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre kort rede for mitt problemområde, og hvorfor jeg har valgt dette problemområde.

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Norge har blitt et mer mangfoldig samfunn, både etnisk, religiøst og kulturelt. Norsk skole står overfor store utfordringer når det gjelder sosial utjevning (Jenssen, 2011c), og de trenger mer kunnskap om tilpasset opplæring. En styrking av tilpasset opplæring kan kun lykkes gjennom et samarbeid blant alle som har ansvar innenfor grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Læreren er ansvarlig for at elevene får et positivt møte med skolen som vil påvirke den faglige interessen, gi motivasjon og føre til læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevene skal få oppleve mestring ved å nå målene sine og samtidig kunne gi noe til fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Jeg valgte dette temaet fordi det er et sentralt og mye omdiskutert tema i dagens skole. Det er også et tema som interesserer meg, og jeg ønsker å få større forståelse for det. Læreplan for kunnskapsløftet 2006 (2012a) legger stor vekt på prinsippet om tilpasset opplæring, og som fremtidig kroppsøvlingslærer er dette et viktig tema å sette seg inn i. Tilpasset opplæring byr på mange utfordringer, og formålet med denne oppgaven er å finne ut hvordan kroppsøvlingslærerne velger å tilrettelegge undervisningen for å gi elevene best mulig utbytte.

1.2 Begrensning av problemområde

Oppgaven er begrenset til å ta for seg begrepet tilpasset opplæring i kroppsøvlingsfaget i grunnskolen. Oppgaven vil i hovedtrekk ta for seg tilpasset opplæring i undervisning, læringsmiljø og gjennom den didaktiske relasjonsmodellen.

2.0 Problemstilling

I dette kapittelet presenterer jeg min valgte hovedproblemstilling.

«Spørsmål om *hva* undersøkelsen skal fokusere på, vil si å utforme en problemstilling. Det innebærer å definere ett eller flere tema som forskningsprosjektet skal gi informasjon om» (Thagaard, 2009, s.51).

En god problemstilling må være tydelig nok til å gi retningslinjer for de metodiske og faglige valgene som blir foretatt i prosjektet. Den må være tilstrekkelig avgrenset til at den kan realiseres innenfor de rammene som er satt, men samtidig være åpen nok til å kunne utforske temaer som viser seg interessante underveis (Thagaard, 2009).

2.1 Hovedproblemstilling

Hvordan legges det til rette for tilpasset opplæring i kroppsøving i grunnskolen?

Denne oppgaven skal prøve å finne svaret på hvordan kroppsøvlingslærerne i grunnskolen legger til rette for tilpasset opplæring i sin undervisning. Det blir sett på læringsmiljø, de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen og begreper som ordinær – og spesialundervisning.

3.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for begrepet *tilpasset opplæring*, og jeg anvender fagstoff som er relevant for dette studiet

3.1 Tilpasset opplæring

Helt siden 1930 – tallet har individualisering og differensiering blitt nevnt i læreplanene og disse begrepene har etter hvert blitt erstattet med tilpasset eller tilrettelagt undervisning (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Men det var ikke før 1939 at det ble lagt vekt på individualisering i undervisningen, og dette var en viktig faktor for utviklingen av tilpasset opplæring i de senere årene. I Mønsterplan for 1987 ble begrepet tilpasset opplæring for første gang formulert i en læreplan (Bachmann & Haug, 2006); « Mønsterplanen angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presenterer felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger» (Brattenborg & Engebretsen 2007, s. 21).

Læreplanverket for kunnskapsløftet tar opp begrepet *tilpasset opplæring* i innledningen, den generelle delen og i læringsplakaten. I læreplanens generelle del og under prinsipper for opplæring skriver de at skolen og lærerne skal tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger, evner, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn. Elevene skal kunne nå sine mål, føle mestring, og samtidig få de utfordringer som er tilpasset deres nivå (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Elevens forutsetninger avgjøres både av individuelle og miljømessige forhold der modnings- og utviklingsnivå fysisk, motorisk og psykisk, samt deres evner og muligheter til å lære er sentrale faktorer. Elevene har med seg erfaringer, opplevelser og interesser, samt kulturell bakgrunn og sosial tilhørighet, og de vil representere forskjellige verdier, normer og holdninger. Kjønn kan ha betydning for hvilke behov og forventninger eleven har, og dette påvirker motivasjonen, pågangsmotet, mestring og læring. Ved å tilpasse fagstoffet til lokal kultur, knyttes det opp mot noe som er kjent og relevant for elevene. Det tar utgangspunkt i elevenes omgivelser og miljø, deres virkelighet, erfaringer og opplevelser, som kan øke motivasjonen og skape sosiale bånd (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp for all undervisning i skolen, og stiller utfordringer til lærerne med tanke på tilrettelegging av lærestoff, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet og arbeids – og samværsformer i skolen (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring er en sammenfatning av en skolepolitisk drøm om at skolen skal gi hver enkelt elev en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger. Optimale læringssituasjoner

skal utvikles for hver enkelt elev, basert på elevens ståsted, og med læreplanverket som retningsgivende (Skogen & Holmberg, 2002). Tilpasset opplæring er en kontinuerlig prosess, og skolens virksomhet må tilpasses endringer i elevgrunnlaget, demokratisk utvikling, teknologisk utvikling og lokale utfordringer. Det er en kvalitet som preger skolens virksomhet, og det handler om å tilrettelegg slik at skolen på best mulig måte kan løse oppgavene som er beskrevet i styringsdokumentene (Jensen, 2006).

«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). Tilpasset opplæring setter den enkelte elev i sentrum gjennom å individualisere læringsprosessen. Det betyr at hver enkelt elev arbeider med egne målsettinger og med eget lærestoff, på sin måte og i sitt tempo (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det er ikke bare elever med lærevansker som skal få tilpasset opplæring, det gjelder også gjennomsnittselever og elever med spesielt gode evner. I opplæringsloven (1998) § 1-3 står det at eleven har rett på tilpasset opplæring i samsvar med sine forutsetninger og evner, og undervisningen i klassen skal tilpasses en variert elevgruppe slik at elevenes behov og utviklingsmuligheter blir ivaretatt. Tilpasset opplæring skal skape grobunn for ny læring, mens undervisning som ikke er tilpasset, kan føre til at eleven ikke utvikler seg i forhold til de muligheter og forutsetninger han eller hun har. Elevene skal føle mestring, samtidig som de får utfordringer som fører dem videre i utviklingen (Skogen & Holmberg, 2002).

Læreren må finne frem til hvordan tilrettelegging og organisering av opplæringen kan bli best mulig (Ekeberg & Holmberg, 2004). Valg av mål, innhold og arbeidsmåter kan være med på å tilpasse undervisningen, og utnytter det handlingsrommet som er tilgjengelig for dem (Jensen, 2006). Læringsstoffet kan differensieres ved å variere tempo, vanskelighetsgrad, mengde og læremidler. Tempo kan differensieres ved at elevene jobber mot et felles mål, men i sitt eget tempo og de får utfordringer som passer dem. Læreren må organisere fagstoff med forskjellig vanskelighetsgrad, og bruke aktivt de hjelpemidlene de har tilgjengelig (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

3.2 Ordinær- og spesialundervisning

I ordinær undervisning følger man de målene som står i læreplanen. En ordinær undervisning fører til et faglig og sosialt fellesskap, der alle er inkludert. Fagstoffet må tilpasses alle nivåer, slik at alle elevene får føle mestring, og får den utfordringen de trenger (Jensen, 2006). Når eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen skal

spesialundervisning iverksettes. Det kan være flere grunner til hvorfor eleven trenger spesialundervisning, for eksempel: eleven har individuelle behov som ikke passer innenfor rammene av ordinær undervisning, eller det kan være at kvaliteten på undervisningen ikke er god nok, og at enkeltelever dermed trenger ekstra hjelp (Nordahl, 2012). Det kan være en form for funksjonssvikt som gjør læringsprosessen tyngre (Imsen, 2005).

Gode relasjoner mellom lærer og elever er en viktig faktor for å oppnå et godt læringsutbytte (Nordahl, 2012). For å kunne tilrettelegge opplæringen, må læreren ha forståelse for situasjonen eleven er i. De må informere om læringsmål og hele tiden gi tilbakemeldinger på elevens arbeid. Spesialundervisning baseres individuell opplæringsplan (IOP), og er en plan som tilrettelegger for den enkelte elevs behov. IOP-en skal sette kroppsøving og læring sammen i et system som gir eleven fysisk og mentale utfordringer og erfaringer, og tar utgangspunkt i de utviklingsmulighetene eleven har. Målene som står i læreplanen gjelder også for elever som mottar spesialundervisning, så langt det er mulig. Viss ikke skal det utarbeides læringsmål etter individuell vurdering (Jensen, 2006). De som utøver spesialundervisning og de som utøver ordinær undervisning må samarbeide om elevens helhetlige undervisningstilbud så de kan sikre at undervisnings- og arbeidsmetodene til sammen er best mulig tilpasset elevens læringsprosess, og at eleven som mottar spesialundervisning opplever et helhetlig tilbud (Nordahl, 2012). Kvaliteten og effekten på spesialundervisningen henger sammen med organiseringen. Elevens forutsetninger og den læringssituasjonen eleven befinner seg i avgjør hvilke organiseringsmåter som er best (Imsen, 2005). Det må aksepteres at elevene er ulike, og bruker forskjellige arbeidsmetoder når de arbeider med lærestoff eller aktiviteter (Jensen, 2006). Det skal være plass til alle elever uansett evne og anlegg, og dette må komme frem i måten de blir omtalt på (Imsen, 2005).

3.3 Læringsmiljø for tilpasset opplæring

«Tilpasset opplæring handler om tilrettelegging av det totale læringsmiljøet» (referert i Jensen, 2006, s. 15). Læringsmiljøet påvirkes av flere faktorer i skolen, men likevel er læringsmiljøet veldig variert fra skole til skole. Et læringsmiljø kan være avgrenset eller utvidet. I et avgrenset læringsmiljø befinner eleven seg i et rom hvor det foregår læringsaktivitet, mens et utvidet læringsmiljø kan være skolen som organisasjon og skolens omgivelser (Jensen, 2006). «Et læringsmiljø kan forstås som de faktorene som påvirker elevens læring og samspillet mellom disse» (Jensen, 2006, s. 43). Læringsmiljøet har en sammenheng mellom faktorer og prosesser som påvirker hverandre, og aktørenes atferd i

skolen. I figuren under framstilles skolens læringsmiljø. Elevens læring står sentralt, knyttet til sentrale didaktiske kategorier som man kan finne i den didaktiske relasjonsmodellen (Jensen, 2006).

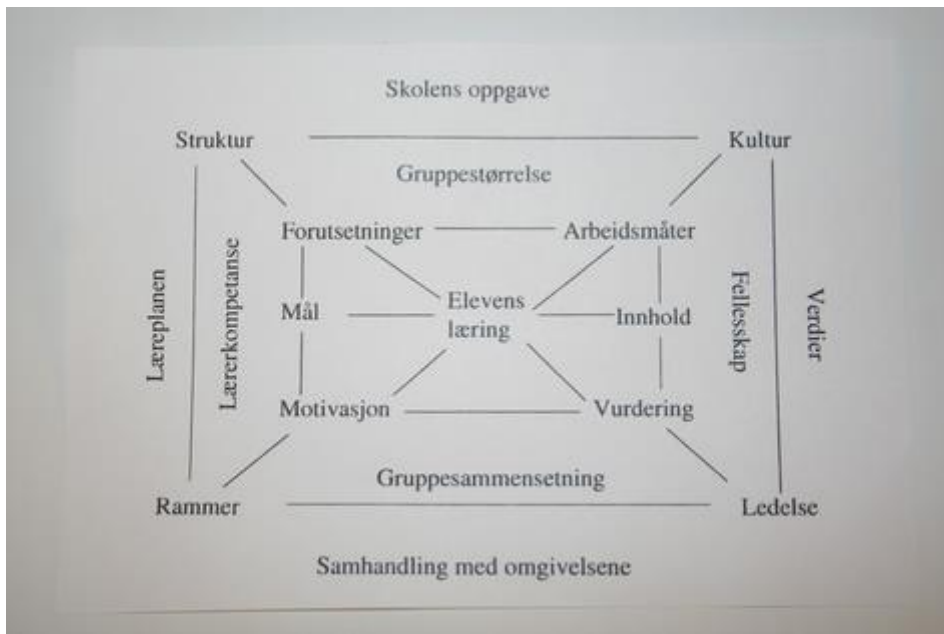


Fig. 1. Skolens læringsmiljø (Jensen, 2006, s. 44).

3.4 Didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen og tenkningen rundt den, er blitt en del av det norske «didaktiske fellesgodet» (Engelsen, 2012). Det er mange faktorer å tenke på i planleggingsfasen: læreplaner, mål, innhold, rom, utstyr og elevens forutsetninger. I 1978 formulerte Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg en modell som ble kalt *didaktisk relasjonstenkning*. Modellen skulle være en felles plattform for planlegging slik at lærerne skulle ha like faktorer og en felles modell å jobbe etter (Imsen, 2009). «Modellen bygger på ideen om at det er en sammenheng mellom følgende faktorer i undervisningen: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, elev- og lærerforutsetninger samt materielle forutsetninger» (Imsen, 2009, s. 406).

Planleggingsmodellen går igjen i flere lærebøker og er anbefalt for ulike deler av utdanningssystemet, og for opplæringsvirksomheten utenfor dette systemet. Modellen er en veiledning i læreplanarbeidet for lærere, og gir rom for lærerens refleksjoner og skapende innsats (Engelsen, 2012). Modellen tar for seg flere vesentlige faktorer som spiller inn på planleggingen av undervisning. Faktoren har et avhengighetsforhold som vil si at alle

faktorene er like viktige, og arbeidet med en faktor vil påvirke de andre (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Etter hvert vil faktorer som dybde, bredde, tempo og vanskegrad i innholdet påvirker planleggingen, og differensiering vil stå i fokus siden de fleste elever har ulike læringskanaler og læringsstiler. Læreren må også tenke på interesse, erfaringer og motivasjon for læring, og forstå sammenhengen mellom de ulike didaktiske faktorene når undervisningen skal planlegges, gjennomføres og evalueres slik at det er tilpasset hver enkelt elev (Jensen, 2006). Hvordan de ulike faktorene framstilles i lærebøkene er veldig variert, men tenkningen og samspillet mellom dem er det samme (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

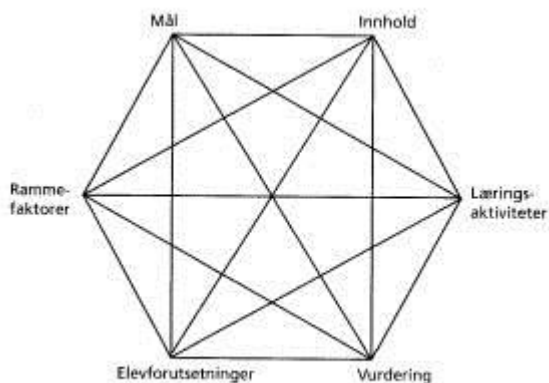


Fig. 2. Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg, 1978) (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 67).

Med utgangspunkt i Brattenborg & Engebretsen (2007, s. 67 – 78) vil jeg ta for meg de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen; mål, innhold, læringsaktiviteter, vurdering, elevforutsetninger og rammefaktorer.

Rammefaktorer kan muliggjør eller begrense undervisning og læring. Lærers oppfatning av rammefaktorene har mye å si for mulighetene eller begrensningene i planleggingen. Her vil også lærers utdanning, kreativitet, kunnskap, holdninger og skolens ressurser spille inn (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). Lærers kompetanse i et fag er sentral. Ved høy kompetanse er det store muligheter for bedre tilpassing av stoffet fra flere innfallsvinkler (Jensen, 2006). Ledelse og undervisningspersonale i skolen er en annen rammefaktor, og rektor har det overordnede ansvaret for ressursbruken. Foreldre kan støtte og motarbeide skolen, men de er en viktig ressurs for skolens praksis. Foreldrenes holdninger smitter over på barna, som igjen påvirker miljø og innsats til elevene. Klassestørrelsen er en annen viktig rammefaktor. Blir klassen for

stor kan det være vanskelig å gjennomføre noen aktiviteter, og organisere på en god måte, her har plassmangel stor påvirkningskraft. Det viktigste vil være å kunne bruke kreativiteten sin og se muligheter i rammefaktorene. Elevenes læringsprosess skal være i fokus, og lærerne må arbeide for å oppdatere og forbedre rammefaktorene ved å prøve å påvirke politiske beslutninger som er vesentlige (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Mål er noe en kan arbeide mot eller en oppdatering på hvor man ligger i utviklingen. Det må utarbeides realistiske mål som er oppnåelige, men samtidig utfordrende. Er målene for lette blir det kjedelig og lite framgang, er målene for vanskelige vil ikke eleven føle mestring og gir fort opp. Opplæringsloven og læreplanen er to sentrale styringsinstrument når det gjelder å sette opp mål for skolen og undervisningen. De overordnede målene som blir presentert må brytes ned og utarbeides til presise og konkrete målformuleringer. Et mål kan være konkret og presist eller åpent. Et mål som er konkret og presist kan være at *eleven skal kunne sende en innsidepasning i fotball til en medelever*, mens et åpent mål kan være at *eleven skal ha grunnleggende ferdigheter innenfor en valgt ballidrett*. Er det for mye fokus på målet i undervisningen er det lett for at den blir målstyrt, og ødelegger prosesser som samarbeid, kreativitet og problemløsning (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Elevforutsetninger er elevens fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå. Elevene som møter i skolen har ulikheter når det gjelder erfaring, interesser, evner, kunnskap og ferdigheter. De har forskjellig sosial og kulturell tilhørighet, og representerer forskjellige kjønn, språk, kulturer og livssyn. For å kunne legge til rette for elevene må læreren kjenne til elevforutsetningene i en klasse. I kroppsøvingsfaget er kropp og bruk av kroppen sentralt i undervisningen, noe som ikke er like enkelt for alle elever. Det kan være selvillit, sykdom, funksjonshemming, vonde erfaringer eller opplevelser som gjør at de har et dårlig forhold til kroppen. Det er derfor viktig å ha et godt klassemiljø som er trygt, inkluderende, aksepterende og støttende, og en lærer som har forståelse for alt det følelsesmessige rundt. Den kunnskapen læreren har om elevene og klassen, har betydning for valg av innhold, mål, læringsaktivitet og organiseringsformer i undervisningen, og med tanke på tilpasset opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2007). «Elevene og miljøet rundt elevene er i stadig forandring og utvikling... å innhente informasjon om elevenes forutsetninger må utvikles kontinuerlig» (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 76).

Innholdet er sammen med framgangsmåte undervisningens «hva», og henger nøye sammen med målsettingen. Skolens innhold velges i to faser. Fase en er når sentrale læreplaner

utarbeides og fase to er valg av innhold i kroppsøvningsundervisningen. Da er utgangspunktet læreplanen og kompetansemålene for kroppsøving. De grunnleggende ferdighetene som lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og digitale verktøy skal flettes inn i undervisningen på en meningsfull og naturlig måte. Elevenes interesser og ressurser er viktig å ta i betraktning når innholdet skal fastsettes. Det er motiverende for elevenes innsats og trivsel, som igjen fremmer mestring og læring. Når innholdet skal velges ut må mengden lærestoff og rekkefølgen på aktivitetene være lagt opp slik at det blir struktur og progresjon. Det må være tilpasset elevenes forutsetninger samtidig som det gir utfordring for videre utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Vurdering er en viktig del av planleggingsarbeidet og bør foregå i forhold til skolens samlede virksomhet, undervisningen og elevens læring. En av hovedhensiktene er å fremme elevens utvikling og læring. Lærers tilbakemelding til elevene skal si noe om hvordan de arbeider, læringsprosessen og framgangen. Den skal være kontinuerlig, oppfølgende og motivere elevene til videre innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Læringsaktiviteter tar for seg metode, arbeidsmåter og organiseringsformer. Det gjelder både lærers undervisning og måten eleven arbeider på. Det brukes forskjellige metoder for å tilrettelegg undervisningen, og er en planmessig framgangsmåte for å nå et mål. LK06 gir stor pedagogisk frihet, også metodefrihet. Læreren får bruke sitt profesjonelle skjønn og varierer metode, organiseringsformer og arbeidsmåter (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

4.0 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for metode og hvilken metode jeg har valgt å bruke.

4.1 Hva er metode?

Metode er et redskap eller et verktøy som blir brukt når det skal gjennomføres en undersøkelse eller et forskningsprosjekt (Larsen, 2007). Det er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Halvorsen, 2008), og hjelper til med å samle inn data, altså den informasjonen som trengs til undersøkelsen. Vilhelm Aubert (1985) formulerte metode som: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (referert i Dalland, 2012. s. 111).

Ved å gjøre ulike oppdagelser og bruke ulike metoder i den menneskeskapte verden kan man forbedre og skjerpe oppdagelsesevnen for å kunne «... se årsakene bak hendelser, meninger bak handlinger og samhandling og kollektivens og sosiale-materielle strukturers betydning for individers og grupperes meninger og handlinger» (Halvorsen, 2008, s. 20). Metode er en fremgangsmåte for å komme frem til ny kunnskap, det er et hjelpemiddel og ikke et mål i seg selv (Halvorsen, 2008). «Det er læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene» (Halvorsen, 2008, s. 21).

4.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Det skilles mellom to hovedtyper av metode, kvalitativ og kvantitativ metode (Larsen, 2007). «*Kvalitet* betyr beskaffenhet og viser til egenskaper ved fenomener, mens *kvantitet* viser til mengde eller antall» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 363). Kvalitativ data er tilrettelagt slik at kjennetegnet ved et fenomen kan telles opp, og spørsmål og hypoteser er ofte blitt opparbeidet på forhånd. Kvalitative data foreligger som regel i en form hvor de ulike kjennetegnene ikke uten videre kan telles i ulike kategorier. Kategoriseringen skjer ofte i ettertid og utarbeides fra informantens svar (Johannessen et al., 2010).

4.2 Valg av metode

Når jeg har foretatt mitt valg av metode har jeg gjort en rekke vurderinger om tid, ressurser, etiske retningslinjer og innhenting av relevant informasjon. Disse vurderingene er først og fremst tatt med utgangspunkt i min problemstilling.

Problemstillingen min er:

Hvordan legges det til rette for tilpasset opplæring i kroppsøving i grunnskolen?

Om oppgaven skulle involvere bestemte lærere fra utvalgte skoler i nærheten kunne dette medføre etiske dilemmaer. Gjennomføring av intervju eller spørreskjema kan føre til at man oppgir sensitiv informasjon, noe som medfører at det må søkes til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å kunne innhente denne type data. Det vil være ressurs- og tidkrevende å søke NSD, og utarbeide og gjennomføre intervju eller spørreundersøkelse. Jeg har derfor valgt å bruke litteraturstudie som metode. Litteraturstudie gir meg muligheten til å hente informasjon fra tidligere studier og forskning umiddelbart, og jeg slipper å vente på svar fra NSD.

Med bakgrunn i min problemstilling velger jeg å bruke kvalitativ innsamlingsmetode fordi de er den kvalitative dataene som gir en best mulig forståelse av problemområdet. Fordelen med litteraturstudie er at man har tilgang til tidligere data og kan derfor basere seg på tidligere forskning. De dataene som blir funnet og videreformidlet blir tilgjengelig for andre som kan bruke informasjonen til å etterprøve og forske videre på temaet (Støren, 2010).

4.3 Litteraturstudie

I en litteraturstudie får man oversikt over hva som er skrevet om et tema fra ulike vinklinger (Boeije, 2010). Ved leting av litteratur utvikler man en ny forståelse av temaet, og dette kan hjelpe til med å presisere problemstillingen (Andrews, 2003). Litteratur er allerede eksisterende kunnskap, og en litteraturstudie skaper ingen ny kunnskap selv om nye erkjennelser kan komme frem når man sammenstiller kunnskap fra flere undersøkelser eller artikler. Litteraturstudie er en systematisering av kunnskap, og er nyttig fordi man skaffer seg en oversikt over den kunnskapen som finnes (Støren, 2010). Å systematisere vil si å samle inn, gå kritisk gjennom og sammenfatte. Målet med en litteraturstudie blir å sammenfatte det man finne av data fra tidligere kilder, og systematisere dem for å samle kunnskap som kan være nyttig for andre (Magnus & Bakketeig, 2000).

Ved litteraturstudie lærer man hvordan informasjonen kan vurderes og sammenlignes med annen forskning som er funnet (Axelsson, 2012). Det er mye tekst å gå gjennom, og det er derfor viktig å være kritisk til det som blir funnet og trekke ut den teorien som er relevant. Det må foretas en grundig undersøkelse av tilgjengelig teori og videre prøve å presentere det på en innsiktsfull måte, slik at leserne får innblikk i situasjonen rundt problemstillingen (Bell, 1987). I et vitenskapelig tidsskrift skilles det mellom to typer litteraturstudie, den allmenne og

den systematiske. En allmenn litteraturoversikt beskriver og analyserer et antall artikler uten noen tydelig systematisk i hvorfor de inkluderes. I en systematisk litteraturoversikt finner man data fra primærkilder i form av vitenskapelige artikler. Det innebærer at artikkelen er skrevet av den personen som har gjennomført undersøkelsen. De høye kravene som stilles ved en systematisk litteraturstudie gjør at det oftest er både pålitelig og relevant for leserne (Axelsson, 2012).

4.4 Inklusjonskriterier

«Med problemstillingen som grunnlag bør vi derfor utarbeide noen kriterier som kan begrense søkingen» (Dalland, 2012, s. 70).

Litteratur er den kunnskapen oppgaven tar utgangspunkt i, og hjelper til å drøfte problemstillingen. Det er derfor viktig å få tydelig frem hvilken litteratur som skal være med og hvordan utvalget er gjort. For å kunne finne det man leter etter er det viktig å vite hva man ser etter. Internett og de ulike databasene gir nærmest ubegrensede muligheter til å søke etter litteratur, og faren er at man finner mer enn man kan overkomme. Offentlige dokumenter og forskningsartikler fra omtalte personer eller firmaer er oftest til å stole på. Ellers må man inkludere data som kan være relevant, men det er viktig å vurdere det faglige innholdet og være kritisk. Innholdet må være faglig begrunnet og ikke basert på personlige meninger som ikke er faktabasert (Dalland, 2012).

Når jeg har søkt på relevant data til min oppgave har jeg satt ned noen inklusjonskriterier for å begrense søket:

- Artiklene skal hentes fra anerkjente databaser.
- Litteraturen skal være på norsk, dansk, svensk eller engelsk.
- Artiklene skal ikke være eldre enn år 2006.
- Artikler og litteratur skal ha tilfredsstillende relabilitet og validitet.

De dataene jeg henter inn skal være valide og ha relabilitet. Det er fordi jeg ønsker at den informasjonen jeg formidler videre skal være reell og skal kunne brukes av andre. Litteraturen som blir brukt skal være på norsk, dansk, svensk eller engelsk siden det er de språkene jeg forstår godt. Artiklene jeg bruker skal være fra år 2006 eller nyere siden det vil være relevant for min oppgave som tar utgangspunkt i Læreplan for Kunnskapsløftet for 2006. Det vil også være relevant med tanke på at det er den reviderte utgaven av læreplanen som brukes i skolen i dag.

Når jeg har søkt etter artikler har jeg brukt en sjekklister med ulike spørsmål for å finne ut om artiklene er relevante og pålitelige for min problemstilling. Jeg har hele tiden hatt inklusjonskriteriene i bakhodet i letingen av artikler, og lest sammendragene for eventuelle artikler som kan brukes i min studie. Videre vurderes studien i forhold til metode og formål for å finne ut om resultatene er pålitelige. Endte opp med en samling av relevante studier som hadde den informasjonen jeg lette etter. Det ble sett på innholdet i artiklene med kritiske øyne, med tanke på studiedesign, kvalitet, innhold, deltagere, presisjon av resultater og eventuelle feil som skjedde under studiet. Jeg har valgt å ta med to artikler i resultater som ikke tar for seg tilpasset opplæring i kroppsøving, men tilpasset opplæring generelt i grunnskolen. Dette valget ble tatt for å styrke oppgavens validitet, og det er relevant å se på tilpasset opplæring fra flere synsvinkler, og for at kroppsøvingslærerne skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring i sin undervisning, trengs det en ledelse som har forståelse og legger til rette for akkurat dette.

4.5 Innhenting av data

Innhenting av data til en litteraturstudie er omfattende og det må gjennomføres systematiske søk etter fagstoff som er relevant for min problemstilling. Jeg har benyttet meg av skolebiblioteket og funnet frem til de seksjonene som hadde relevant informasjon og plukket ut den litteraturen som kan være nyttig for meg. Jeg har også sett på tidligere bachelor – og masteroppgaver for å se etter mulige kilder i referanselisten.

Videre benyttet jeg de databasene som er tilgjengelig på skolen for å søke etter artikler som kunne være relevant for meg. Jeg har brukt Oria og Idunn for å finne frem til den litteraturen jeg vil ha, og gjennomførte følgende søk:

- Tilpasset opplæring
- Tilpasset opplæring og skolen
- Tilpasset opplæring og tilrettelegging
- Tilpasset opplæring og ungdomsskole
- Tilpasset opplæring og grunnskolen

Når jeg skulle bearbeide den innhentede dataen vurderte jeg først om informasjonen var relevant i forhold til de inklusjonskriteriene jeg hadde satt, og videre vurderte jeg relevansen av artikkelens innhold. En utdypet begrunnelse finnes i punkt 4.4.

4.6 Validitet og reliabilitet

Validitet kan defineres som gyldighet eller relevans. Hvor god validiteten er, kan ikke måles empirisk. Det må brukes skjønn når relevant data skal velges ut, og kunne argumentere for vårt standpunkt (Halvorsen, 2008). Gyldighet kan deles i to former, det er intern gyldighet som vil si å fått tak i det man ønsker, og ekstern gyldighet som går ut på at det er overførbart til andre sammenhenger (Jacobsen, 2010). Reliabilitet er hvor pålitelig målingen er. Høy reliabilitet er med på å sikre dataens pålitelighet og kan være med på å belyse en vitenskapelig problemstilling. Reliabilitet er viktig for at data skal kunne brukes til å teste en hypotese, og det må samles inn på en måte så dataen er pålitelig (Dalland, 2012). Dataen må også være valid, som vil si at de er relevante for problemstillingen. Dette kan være problematisk når man samler inn data som andre har samlet inn, siden det kan ha andre formål (Halvorsen, 2008). Når man må stille seg kritisk til gyldigheten og påliteligheten vil det si å forholde seg kritisk til kvaliteten på de dataene som er samlet inn (Jacobsen, 2010).

4.6.1 Kildekritikk

Kildekritikk brukes for å finne ut om en kilder er sann, og skiller verifiserte opplysninger fra spekulasjoner. Man må være kritisk til det materialet som velges ut og brukes i oppgaven, dette er for å finne relevansen og gyldigheten litteraturen har for oppgaven. Kildekritikk betyr ikke at alt er feil, men det er hele tiden viktig å se hva kilden skal belyse for å finne relevansen. Noen fagfelt vokser raskt og da er det nødvendig å se om litteraturen er oppdatert for dagens situasjon. En annen utfordring kan være sekundærlitteratur som betyr at teksten er bearbeidet og presentert av en annen en den som skrev teksten opprinnelig. Det betyr at det opprinnelige perspektivet kan ha endret seg, men det er ikke alltid så lett å se. Kildekritikk viser at man er i stand til å forholde seg kritisk til det materialet som er funnet. En kilde brukes som opphav til kunnskap, og ikke alt som presenteres som kunnskap er like holdbart. Kilden går gjennom en prosess for å sjekke om den er brukbar i forhold til kvalitet og relevansen for ditt arbeid. Når det arbeides med kilder kan det deles i informasjon og kunnskap. Informasjon er opplysninger der riktigheten ikke alltid er fastslått, mens kunnskap er kontrollerte opplysninger. Informasjonsmengden på internett er enorm og digital publisering skjer ikke bare i tradisjonelle forlag som bidrar til å kvalitetssikre produktene. En større del av publiseringene kan bli gjort av hvem som helst, og utfordringen blir derfor å sile ut det fagstoffet om er kvalitetssikret (Dalland, 2012).

4.6.2 Etikk

Når det skrives en litteraturstudie er det lettere å forholde seg til etikk, fordi man verken har intervju eller spørreundersøkelse som stiller krav til anonymitet eller de etiske retningslinjene. Etiske overveielser handler om å følge regler og det er viktig å tenke over etiske utfordringer som kan oppstå, og hvordan de skal håndteres. Etikk handler om normene for riktig og god livsførsel, og den skal gi veiledning og grunnlag for vurderinger før man handler. Forskningsetikk har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Man må ivareta personvern og sikre at forskningsresultatene blir troverdige. Målet er å finne ny kunnskap og innsikt som ikke går på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2012). Etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker, hva man kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Men det er ikke begrenset til bare konkrete handlinger, mennesker påvirker hverandre både direkte og indirekte. De etiske problemene oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt når det gjelder datainnsamling gjennom observasjon, intervju eller eksperimenter (Jacobsen, 2010).

5.0 Presentasjon av artiklene

I dette kapittelet vil jeg gjøre kort rede for de fire artiklene jeg har valgt å ta med i denne oppgaven.

5.1 Artikkel 1

Jenssen, E. S. (2011a). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), 172-184.

Artikkelen drøfter skolelederens forståelse av tilpasset opplæring, hvilke utfordringer de opplever og hvilke handlingsvalg de gjør når de leder tilpasset opplæring ved egen skole.

I denne undersøkelsen var det ønske om erfarne og utviklingsorienterte informanter som er opptatt av undervisning og tilpasset opplæring. De åtte skolelederne som har blitt intervjuet, ble håndplukket fra utvalgte grunnskoler i Sogn og Fjordane. Intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert intervjuguide, og svarene ble transkribert og analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse.

Funnene viser at rektorene har nokså like oppfatninger av begrepet tilpasset opplæring, og de mener at begrepet skal være en kvalitet og variasjon i opplæringstilbudet som kan imøtekomme og realiseres om rammene, ressursene og forutsetningene er tilstede. Rektorene er oppdaterte på myndighetenes ambisjoner, og kan vise til stortingsmeldinger, artikler og faglige foredrag om tilpasset opplæring, men likevel oppleves det en avstand mellom mål og praksis. De største utfordringene ved tilpasset opplæring i skolen knyttes til personalet, og de er tvilende i om planene for tilpasset opplæring blir fulgt opp i praksis i all undervisning. Intervjutekstene viser at rektorene foretar en rekke målrettede handlinger når det gjelder ledelse av tilpasset opplæring ved egen skole. Rektorene forteller om hvordan de bruker ulike administrative systemer for å skaffe en oversikt over elevenes utvikling, og bruker dette som utgangspunkt for samtaler om undervisningsmetoder og organisering. Måten de legger opp timeplan og setter sammen team, har mye å si for arbeidet med tilpasset opplæring ved skolen. Rektorene er engasjert i å sette klare mål og utvikle tiltak for å nå målene, og de ønsker å være en pådriver ved å utvide undervisningsbegrepet og redusere den segregerte spesialundervisningen.

Noen av rektorene trekker frem den faglige kompetansen og formidlingsevnen til lærerne som viktige virkemidler når tilpasset opplæring skal realiseres, og de jobber målrettet med satsing

på kompetanseheving gjennom videreutdanning. Rektorene legger vekt på å integrere skolens ulike deler og skape felles mål for alle de ansatte når det gjelder tilpasset opplæring. Flere av rektorene prioriterer i sin skole å utvikle gode relasjoner mellom ulike aktører ved å opprette og styrke ulike kommunikasjonsarenaer. Funnene i undersøkelsen viser at rektorene leder tilpasset opplæring gjennom målrettede handlinger på flere ulike områder, og de har en indirekte innflytelse på praksisen i undervisningen.

5.2 Artikkel 2

Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk* 77 (7), 4-13.

Artikkelen retter fokus mot Læreplan for Kunnskapsløftet 06 og drøfter i hvilken grad skolen klarer å tilpasse undervisningen i kroppsøving til den enkelte elevs evner og forutsetninger, og går spesielt inn på elever med funksjonshemning.

Feltarbeidet inneholdt å besøke 15 utvalgte skoler i Oslo – og Akershus-regionen. Kroppsøvingslærere, skoleleder og andre lærere har vært informanter for denne undersøkelsen, og i artikkelen blir fem av 15 sitater gjengitt. Målsettingen med dette feltarbeidet var å bli kjent med den enkelte skoles rammebetingelser, undervisningsopplegg og organisering av spesialundervisning og tilpasset opplæring for elever med funksjonshemning i kroppsøving. I tillegg ble det sett på hvordan den enkelte skole organiserte og gjennomførte fysisk aktivitet på sjette og sjuende trinn i grunnskolen.

Funnene viser at det er stor forskjell i hvordan skolen tilrettelegger, organiserer og utarbeider arbeidsplaner i kroppsøving for elever med funksjonshemning, eller for elever generelt. Noen av skolene har lite erfaring på dette området, og andre har så vidt begynt og utarbeidet slike arbeidsplaner eller individuelle opplæringsplaner (IOP). Ingen av lærerne ved de fem skolene som er lagt frem, poengterer at kroppsøving er et helserelatert fag hvor fysisk aktivitet bør stå i sentrum for læringen. En av lærerne legger frem at i den skolen han jobber, finnes det ikke årsplaner eller retningslinjer for kroppsøvingsfaget i noen av de sju første skoleårene. Det kommer også frem at kroppsøving er et ikke-tema ved hans skole. På en annen skole ble det ofte organisert felles kroppsøvingsundervisning for alle elevene i barneskolen. Det ser ut til at det er først på ungdomsskolen at lærerne begynner å lage fagplaner i kroppsøving og arbeidet blir mer målrelatert.

Det tyder på at mange skoler har en mangelfull tilrettelegging og oppfølging av elever, da spesielt elever som trenger ekstra tilrettelegging og oppfølging. Det kan virke som om enkelte av skolene fraskriver seg ansvaret om tilpasset opplæring i kroppsøvningsundervisningen. Informantene sier at de generelt kan lite om temaet, og det gjelder spesielt elever som ikke kan følge den ordinære undervisningen hundre prosent.

5.3 Artikkel 3

Jenssen, E. S. (2011b). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk* 76 (7), 41-52.

Artikkelen tar for seg hva en gruppe lærere i grunnskolen legger vekt på når de skal tilpasse opplæringen.

I denne undersøkelsen ble åtte erfarne lærere fra seks utvalgte skoler i Sogn og Fjordane plukket ut. Formålet var ikke at resultatene skulle gjelde alle lærere, men heller å oppdage, forstå og vinne innsikt. De var ønske om informanter med erfaringer fra tilpasset opplæring i grunnskolen, og informantene ble derfor bevisst valgt ut. Artikkelen bygger på tilnærmet samme intervjuguide som artikkel 1.

Artikkelen trekker frem ulike sider ved tilpasset opplæring: som overordnet perspektiv, i praksis, som relasjon og som samarbeid. De åtte lærerne er positive til tilpasset opplæring og ser det som et kjerneprinsipp i læreryrket, men de tolker og håndterer begrepet svært ulikt. Informantene er enige i at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men de har ulike oppfatninger av hva som skal tilpasses. Når lærerne snakker om hvor effektiv opplæringen har vært, trekker ungdomsskolelærerne frem karakterer og sluttresultat, mens barneskolelærerne tenker på prosessene, og trekker frem læringsmiljø og undervisningssituasjoner.

Informantene kjenner til begrepene tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning, men forstår begrepene ulikt. Den uklare begrepsforståelsen kan henge sammen med at skolene ikke har en felles begrepsforståelse, og ledelsen har latt den enkelte lærer utvikle en praksis for tilpasset opplæring. Lærerne velger ulike praksisformer når de tilrettelegger for den enkelte elev innenfor fellesskapet. Halvparten av informantene synes segregering er en god måte å tilpasse opplæringen på, men tre av lærerne er skeptisk til dette. Informantene trekker også frem at gode relasjoner mellom lærer og elevgrupper, og mellom hjem og skole har betydning for vellykket tilpasset opplæring. Lærerne samarbeider lite om tilpasset opplæring og gir uttrykk for at det er opp til den enkelte lærer når det gjelder

tilpassing. I intervjuene gir informantene uttrykk for at lærerdyktighet er en personlig kompetanse som er utviklet individuelt, og den privatpraktiserende lærer fortsatt rår grunnen.

5.4 Artikkel 4

Rage, I. (2011). «Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn»: En kvalitativ studie av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving. (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Lokalisert på

<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171766/Rage%20v2011.pdf?sequence=1>

Artikkelen har som hensikt å få frem kunnskap om hvordan lærerne utøver inkludering og tilpasset opplæring i sin undervisning.

Det gjennomføres en empirisk undersøkelse med et utvalg på syv lærere. Fire lærere som underviser i barneskolen, og tre lærere som underviser i ungdomsskolen. Undersøkelsen har et kvalitativt design, og det blir brukt semistrukturert intervju med lærerne og deltagende observasjon i undervisningstimene i kroppsøving. Det rettes oppmerksomhet mot hvilke erfaringer et utvalg lærere har med inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving.

Informantene er opptatt av at tilpasset opplæring gjelder alle elever, og ikke bare elever med nedsatt funksjonsevne. Målet er at alle elever skal kunne delta i den samme undervisningen og de må jobbe ut fra lovverket om tilpasset opplæring. Det kommer frem at selv om de skal tilpasse undervisningen for alle, trenger ikke alle gjøre det samme til enhver tid. En annen lærer trekker frem at realistiske mål er en viktig del av å tilpasse undervisningen. Målene må tilpasses den enkelte elevs nivå, slik at de kan oppleve mestring. Flere av lærerne trekker frem at det ikke alltid er de elevene med nedsatt funksjonsevne som har behov for tilpasset opplæring, og legger frem bekymringer for den økende overvektproblematikken.

En utfordring er å tilpasse undervisningen til enkeltelever, samtidig som at det ikke går på bekostning av læringsutbytte til de elevene som ikke har behov for tilpassing i samme grad. De opplever stor avstand mellom tilpasset opplæring slik det brukes i lovverk og styringsdokument, og hva som lar seg gjennomføre i praksis.

6.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil jeg diskutere de resultatene som har kommet frem i de valgte artiklene. Jeg har valgt å bruke samme hovedpunkt som i teorien for å få en oversiktlig og strukturert diskusjon av de ulike punktene.

6.1 Tilpasset opplæring

Individualisering og differensiering har vært nevnt i læreplanene helt siden 1930-tallet, og har etter hvert blitt erstattet med tilpasset opplæring eller tilrettelagt undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det kommer tydelig frem at tilpasset opplæring er et vidt begrep, og flere skoler trenger en klarere begrepsformulering av dette begrepet. Det er et skille mellom mål og praksis som gjør at arbeidet med tilpasset opplæring blant lærerne blir individualisert (Jenssen, 2011a; Jenssen, 2011b; Rage, 2011). I opplæringsloven (1998) § 1-3 står det at alle elever har rett på tilpasset opplæring i samsvar med sine forutsetninger og evner. Både rektorene i undersøkelsen til Jenssen (2011a) og samtlige av informantene i undersøkelsen til Jenssen, (2011b) er nokså samstemte i oppfatningen av tilpasset opplæring, og kjenner til den utdanningspolitiske målsettingen. Men likevel opplever de en spenning mellom tilpasset opplæring som ideelt prinsipp og som praksis ved egen skole.

«Teorien er jo en ting, sant, men i praksis...Ja altså alle disse her festtalene rundt hva det er for noe, det kan jeg godt lære og kunne til eksamen, men for meg så blir det ord (Bente)» (Jenssen, 2011b, s. 44).

I læreplanverket for kunnskapsløftet sies det at skolen og lærerne skal tilpasse opplæringen etter elevenes evner, kjønn, forutsetninger, sosial og kulturell bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Informantene er opptatt av at tilpasset opplæring skal gjelde alle (Jenssen, 2011a; Jenssen, 2011b; Rage, 2011), men hva som skal tilpasses er det ulik oppfatning av (Jenssen, 2011b). Læreren og skolen må selv finne frem til hvordan tilretteleggingen og organiseringen av opplæringen kan bli best mulig (Ekeberg & Holmberg, 2004). Dette gjør at det er stor variasjon i hvordan skolene organiserer og tilrettelegger for tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget (Eriksen, 2012), men lærerne er opptatt av at alle skal ha den samme adgangen til kunnskap (Jenssen, 2011b) og kunne delta i den samme kroppsøvningsundervisningen (Rage, 2011). Rektorene mener at tilpasset opplæring ikke er et fjernt og uopnåelig ideal, men en kvalitet og variasjon i opplæringstilbudet (Jenssen, 2011a), men i undersøkelsen til Eriksen (2012) kan det tyde på at enkelte skoler fraskriver seg ansvaret om tilpasset, målrettet undervisning i kroppsøving. Da må man spørre seg selv, hvor

svikter arbeidet med tilpasset opplæring i skolen? Tilpasset opplæring skal være et grunnleggende prinsipp i skolens daglige arbeid, og det er et viktig politisk virkemiddel for å møte utfordringene i skolesektoren (Jenssen, 2011a). Dagens rammeverk for grunnskolen gir den enkelte skole økt frihet og ansvar for å gi tilpasset opplæring et praktisk innhold, noe som stiller høyere krav enn tidligere til samarbeid mellom lærer og ledelse, og lærere imellom (Kunnskapsdepartementet, 2009). For at tilpasset opplæring skal virke i en positiv retning, kreves det ikke bare samarbeid mellom ledelse og lærere, men en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring og klare tiltak for arbeid mot de felles målene som er satt (Jenssen, 2011a).

Det blir gitt klart uttrykk for hva som er utfordrende for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring på en god måte. Den største utfordringen knytter seg til spenningen mellom ulike krav og skolens forutsetning for å innfri disse. Lærerstaben er sammensatt, men det er store sprik når det gjelder stabilitet, alder, holdning og kompetanse (Jenssen, 2011a). Lærernes utdanning og kunnskaper rundt tilpasset opplæring og kroppsøving bør få økt fokus i dagens skole (Eriksen, 2012). Lærerne må se på hvilke muligheter som finnes og ikke hvordan elevenes forutsetninger kan begrense kroppsøvingundervisningen (Rage, 2011). Rektorene er ikke så ofte inne i klasserommene, men mener likevel at de har god oversikt over hva som skjer i undervisningen (Jenssen, 2011a). Fra lærernes synsvinkel kommer det frem at ledelsen er mest opptatt av administrering og rapportering, og ikke de faglige og pedagogiske sidene. De har også lite tro på at ledelsen har nok kunnskap om tilpasset opplæring og kjennskap til hva som skjer i undervisningen (Jenssen, 2011b). Hvor blir kommunikasjonen av blant skolens ansatte? Dette kan tyde på at mange skoler har lite samarbeid blant skoleledelse og lærer, og det arbeidet skoleledelsen gjør for å tilpasse opplæringen kommer ikke frem i lyset. Det kan virke som at rektorene har en indirekte innflytelse på praksisen i klassene. Selv om de sjelden er til stede i undervisningen, gir det ikke noen grunn til å si at sporene etter rektor stopper ved klasseromsdøren (Jenssen, 2011a).

6.2 Tilpasset opplæring i ordinær – og spesialundervisning

Informantene i undersøkelsen til Jenssen (2011a) og halvparten av informantene i undersøkelsen til Jenssen (2011b) er ganske samstemte i sin beskrivelse av forholdet mellom ordinær undervisning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I samsvar med utdanningsdirektoratets (2012b) formuleringer rundt tilpasset opplæring, forstår informantene sammenhengen mellom begrepene og ser på tilpasset opplæring som en kvalitet ved ordinær –

og spesialundervisning. Den andre halvparten av informantene i undersøkelsen til Jenssen (2011b) graderer de tre begrepene etter graden av tilpassing. Det laveste nivået er ordinær undervisning, så kommer tilpasset opplæring, og sist kommer spesialundervisning, som er ekstra tilrettelegging. Disse informantene fremstiller ordinærundervisning som «gammel undervisningsform» eller «den som du kun bruker på et vanlig barn». En av informantene uttaler: «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen (Jenssen, 2011b, s. 44). Opplæringsloven (1998) kommer med relativt klare mål når det gjelder tilpasset opplæring for hver enkelt elev, men med en så ulike begrepsforståelse klarer ikke lærerne å tilrettelegge undervisningen på en tilfredsstillende måte. Som det er nevnt i punkt 5.1 kan den uklare begrepsforståelsen henge sammen med at skole ikke har utarbeidet en felles forståelse av tilpasset opplæring, ordinær undervisning og spesialundervisning. Ledelsen har latt det bli opp til hver enkelt lærer å utvikle en praksis for tilpasset opplæring, og det blir dermed utfordrende å kommunisere om tilpasset opplæring når ordinær undervisning for noen defineres som daglig undervisning, mens for andre betyr det gammeldags undervisning (Jenssen, 2011b).

Det er stor variasjon i hvordan skolene organiserer, tilrettelegger og utarbeider planer for tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget for elever, og da spesielt for elever med nedsatt funksjonsevne. Noen av skolene har litt erfaring med dette, mens andre akkurat har begynt å utarbeide IOP i faget kroppsøving (Eriksen, 2012). Faktorer som individuelle behov, kvaliteten på undervisningen eller en form for funksjonssvikt kan gjøre læringsprosessen tyngre (Imsen, 2005), og da kan en IOP være et alternativt hjelpemiddel. En slik fagplan setter kroppsøving og læring sammen i et system med hovedvekt på de fysiske aktivitetene som enkelteleven kan utvikle, styrke og vokse positivt på (Jensen, 2006). De målene som er definert i læreplanen må tilpasses forutsetningene til den enkelte elev (Jenssen, 2011a), og tar utgangspunktet i de utviklingsmuligheter den enkelte elev har (Eriksen, 2012).

Rektorene ønsker å være en pådriver til å utvide undervisningsbegrepet og redusere den segregerte spesialundervisningen (Jenssen, 2011a). De siste tre skoleårene ser det ut til at økningen har flatet ut, og i år har det vært en nedgang på tre prosent i antall elever med spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2013). I samsvar med rektorene (Jenssen, 2011a) er halvparten av informantene i Jenssen (2011b) enige i at tilpasset opplæring er best innenfor en godt planlagt, strukturert og variert klasseromsundervisning. De mener graden av segregering bør begrenses og trekker frem verdien ved å tilhøre et fellesskap. Mens lærerne som graderte de tre begrepene, har positive erfaringer med segregering, og mener det er den

beste formen for tilpasning elevene kunne fått innenfor de gitte rammene. Spesielt i de eldste gruppene blir det ved flere av skolene gitt spesialundervisning i faste grupper utenfor klassefellesskapet (Jenssen, 2011b). For å kunne gi elevene et helhetlig undervisningstilbud som er tilpasset den enkelte elev, må det være et samarbeid mellom ordinær – og spesialundervisning. Tilpasset opplæring må ses som en kvalitet i opplæringen, og ikke en egen undervisningsform (Nordahl, 2012). I stedet for å være sammen med klassen i all aktivitet, gjennomfører noen av elevene egentrening på sidelinjen, men er likevel med i den ordinære undervisningen. Dette er spesielt når aktivitetene som gjennomføres blir for «krevende», som vil si at aktiviteten stiller for store krav til bevegelse til at eleven kan delta. Det kommer frem av behovet for bedre oppfølging i kroppsøving er nødvendig for at den ordinære undervisningen skal bli ennå bedre. De ønsker flere assistenter i faget, og mener det vil gi dem mer tid til bedre oppfølging og tilrettelegging av undervisningen (Rage, 2011).

6.3 Læringsmiljø

Når det jobbes med tilpasset opplæring må det totale læringsmiljøet tilrettelegges (referert i Jensen, 2006). Informantene legger opp til et godt og positivt læringsmiljø der elevene får kjenne verdien av å tilhøre et fellesskap (Jenssen, 2011b). Kroppen er et sentralt element i kroppsøving og for noen elever kan dette være utfordrende. Selvtillit, sykdom, funksjonshemming og vonde opplevelser kan påvirke eleven til å være passiv i kroppsøvingstimen. En utfordring lærerne har blir å ivareta den enkelte elevs behov innenfor fellesskapet, og skape et læringsmiljø som er inkluderende, trygt og respekterende (Eriksen, 2012). I undersøkelsen til Jenssen (2011b) tyder det på at gode relasjoner og tillitsforhold er viktig for læringsutbytte. En lærer som er tolerant overfor elevenes egne initiativer og motiver kan være med på å forbedre elevenes læring i skolefag og på områder som selvtillit, autonomi og motivasjon. En av informantene fortalte hvordan hun bevisst brukte elevenes interesser og hobbyer når hun arbeidet med lærestoffet, og en annen trakk frem nytten av å kjenne den enkelte elevs læringsstil og utholdenhet (Jenssen, 2011b).

Lærerne vektlegger viktigheten av å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Jenssen, 2011b; Rage, 2011), men de trekker også frem at en viktig del av en inkluderende skole er det sosiale fellesskapet blant elevene (Rage, 2011). Gode og positive læringsmiljø der elevens lærings står sentralt, oppleves som inspirerende for både lærer og elever (Jensen, 2006). Det skaper rom for å være annerledes, og elevene lærer seg å omgås og respektere alle typer mennesker (Rage, 2011). Lærerne hevder at den kontakten de har med elevene og klassen, og at elevene

får være en del av det samme fellesskapet er avgjørende for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte (Jenssen, 2011b; Rage, 2011). Elevene får et faglig utbytte ved at undervisningen tilpasses deres forutsetninger, og et sosialt utbytte ved at de opplever å være en deltaker i et fellesskap som er åpent for alle (referert i Rage, 2011). Informantene opplever at den godt tilpassete opplæringen finner sted i deres egne klasse, med elever de kjenner godt (Jenssen, 2011b). Det tyder på at det ikke handler bare om at aktiviteter skal tilpasses, men at det er viktig å skape et miljø der elevene føler seg som en del av, et fellesskap som har rom for ulikheter (Rage, 2011). Informantene har ingen fasit de tar i bruk for å utvikle et godt læringsmiljø, men de vet hva som virker for sine klasser (Jenssen, 2011b).

6.4 Didaktiske relasjonsmodellen

Modellen tar for seg flere vesentlige faktorer som spiller inn på planlegging av undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Informantene uttaler gjentatte ganger at utfordringene for at alle elevene skal få delta i kroppsøvingsundervisningen ligger i måten de planlegger, organiserer og tilrettelegger undervisningen (Rage, 2011). Elevene skal ikke tilpasse seg kroppsøvingsundervisningen, men undervisningen skal differensieres, tilpasses og tilrettelegges for elevenes nivå og forutsetninger gjennom god veiledning og oppmuntring. Enkeltelevnen skal hele tiden stå i sentrum for all læring, og mestring, glede og følelsen av å bety noe skal til enhver tid ligge som basisord i planleggingen (Jenssen, 2011b).

Rammefaktorer

Informantene beskriver rammebetingelsene som de største utfordringene ved tilpasset opplæring. De ønsker seg større voksentetthet, bedre undervisningsrom og mer undervisningsmateriell (Jenssen, 2011b; Rage, 2011). Mangfoldet i elevgruppen har blitt større de siste tiårene på grunn av økning i antall minoritetsspråklige elever og sosiale forskjeller, og stor spredning i elevprestasjoner (referert i Jenssen, 2011b). Blir klassen for stor krever det mer når aktivitetene skal gjennomføres og organiseres (Brattenborg & Engebretsen, 2007). En av lærerne i undersøkelsen til Eriksen (2012) forteller at de ofte organiserer felles kroppsøvingsundervisning for alle elevene i barneskolen, trinn 1 – 7. Denne type organisering medfører lett støy og er en lite effektiv undervisningssituasjon for eksempelvis 70 elever i samme idrettshall. Det kan lett føre til inaktivitet og tilbaketrekking, og forringer mulighetene for individuell tilrettelegging for elevene (Eriksen, 2012). Det er for lite fysisk aktivitet i skolen og den tiden de har til rådighet i kroppsøving er for knapp. Lærerne er opptatt av at faktorer om tid, plass og ekstra personell skaper utfordringer for å

skape en inkluderende undervisning. Lærerne som har undervisning i store idrettshaller har i større grad muligheter til å dele klassene inn i mindre grupper, stasjoner og lignende. Det fører til, i følge lærerne, at flere elever er aktive, og de kan variere undervisningsopplegget i større grad enn de lærerne med liten plass. De må forholde seg til rammefaktorene, men ser lærerne mer begrensninger enn muligheter i planlegging av undervisningen? Lærerne må ikke se begrensninger i de forutsetningene elevene har når de planlegger undervisningen, men de mulighetene de har ut i fra elevforutsetningene (Rage, 2011).

Lærerne er opptatt av å ha god kontakt med foreldre, og involvere dem så tidlig som mulig i skoleprosessene (Jenssen, 2011b).

Jeg har alltid foreldremøte kjempetidlig, og på en måte forklarer de hva det er som nå står fremfor oss [...]hvis ikke foreldre forstår hva vi prøver å formidle til barna deres, altså av kunnskap og alt, så blir de nesten en motpart. (Jenssen, 2011b, s. 46)

Foreldrene kjenner barnet sitt best, og de er en forutsetning for å lykkes i arbeidet med elevene (Eriksen, 2012; Jenssen, 2011b). Dersom foreldrene viser interesse og støtter opp om skolens arbeid, kan det smitte over på barnets interesse for utdanning og skolearbeid. Rektorene legger stor vekt på å skape gode relasjoner mellom lærerne (Jenssen, 2011a), men bare en av informantene i undersøkelsen til Jenssen (2011b) trekker frem kollegaer eller lærerteam som en viktig samarbeidspartner. Lærerne jobber i team og har fellesmøter med andre lærere. Det kommer frem at de synes det er forstyrrende merarbeid, og det tyder på at de fleste planlegger undervisningen sin hjemme, om kvelden.

Mål

Et mål lærerne er opptatt av, er at undervisningen skal ha en klar og tydelig struktur, og tilpasset opplæring skal gjelde alle elever (Jenssen, 2011b). Alle elever skal kunne delta i den samme undervisningen, og ha mulighet til utfordringer, bli møtt på sitt nivå og oppleve mestring i kroppsøving (Rage, 2011). Rektorene legger stor vekt på å integrere skolens ulike deler og motiver de ansatte til å arbeide mot felles mål, kommer det frem i undersøkelsen til Jenssen (2011a). Mens i undersøkelsen til Jenssen (2011b) kommer det frem at lærerne ikke kjenner til noe felles mål i skolen som det jobbes mot, og deres målrettede arbeid blir gjort individuelt. Lærerne forteller at det å tilpasse undervisningen til alle, ikke nødvendigvis betyr at alle må gjøre det samme til enhver tid, men at målene som er definert i læreplanen må tilpasses elevforutsetningene (Rage, 2011).

Inkludering... Da tenker jeg på å inkludere alle i min undervisning. Det betyr at jeg skal på en måte la de klare å gjennomføre det på sin måte.... «Per», han sliter kanskje med en fot. Så må jeg legge opp løpet på en måte slik at han også kan trene utholdenhet, uten at han alltid trenger å gjøre det samme som alle andre. Men allikevel nå målet om å få bedre utholdenhet. (Rage, 2011, s. 54)

I undersøkelsen til Eriksen (2012) har flere av skolene verken årsplan eller retningslinjer i kroppsøvfingsfaget for de sju første skoleårene, og det er da ingen eksisterende mål for undervisningen heller. Det er ikke før i ungdomsskolen at de begynner å jobbe mer målrettet med LK06's ulike kompetansemål. Med verken årsplaner eller retningslinjer i kroppsøvfingsfaget blir det lite tilrettelegging for elevene. Undervisningen blir tilfeldig lagt opp, og elevene sitter verken igjen med følelsen av å ha lært noe, mestring eller å ha blitt sett. Det må lages realistiske mål som er oppnåelige, men samtidig kan gi elevene utfordringer. Blir målene for kjedelige eller for vanskelige føler ikke eleven mestring og gir fort opp (Brattenborg & Engebretsen, 2007). «Sette opp realistiske mål som de vil nå. Ja, som de har muligheter for å nå er jo det som er målet mitt, ... eller bryte ned kanskje, de læringsmålene som de har til deres nivå» (Rage, 2011, s. 55).

Elevforutsetninger

For at kroppsøvfingsundervisningen skal tilrettelegges for hver enkelt elevs forutsetninger, er det viktig å ha gode og strukturerte fagplaner. Slike fagplaner bygger på progresjon og utfordringer, og har som hensikt å gi elevene positiv styrke, fysisk og mentale utfordringer og erfaringer, og ta utgangspunkt i de utviklingsmulighetene hver enkelt elev har. Grunnskolen skal ha ambisjoner på vegne av alle elever sies det i LK06, men hvordan blir de ambisjonene ivaretatt blant elevene som blir sittende på sidelinjen? (Eriksen, 2012).

Kroppen formes på bakgrunn av de erfaringene vi gjør oss i samhandling med våre omgivelser. Elevene som møter i skolen har ulike erfaringer, interesser, evner, kunnskaper og ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Lærerne er opptatt av at det skal komme frem at elevene har ulike forutsetninger, og elevene starter i skolen med forskjellig utgangspunkt. Elevene har ulike erfaringer med å være i bevegelse, fordi noen driver med idrett på fritiden, mens andre spiller i korps og har mindre interesser for idrett. Allikevel skal alle elever ha muligheter til å delta i den samme undervisningen, få de utfordringene de trenger, bli møtt på sitt nivå og oppleve mestring i kroppsøving (Rage, 2011).

For å kunne tilpasse opplæringen er det grunnleggende å kjenne til elevenes faglige nivå (Jenssen, 2011b), og det har stor betydning for valg av innhold, mål, læringsaktivitet og organiseringsform i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Når lærerne snakker om tilpasset opplæring er det flere som sier de får dårlig samvittighet, og forklarer det med at de ikke rekker over alle elevene på grunn av så store sprik i nivået. Det tyder på at det er viktig å finne en balanse mellom å tilpasse aktivitetene til den enkelte elev, samtidig som det ikke går ut over læringsutbyttet til de elevene som ikke har behov for at undervisningen tilpasses i samme grad. Oppmerksomheten bør rettes mot elevenes forutsetninger, og ikke hvilke aktiviteter de nødvendigvis skal lære. Dette kan gi elevene muligheter til å utvikle gode kroppslige opplevelser fordi de får en undervisning som legger opp til utfordringer og mestring i samsvar med forutsetningene de stiller med. Positive erfaringer kan motivere til videre deltakelse i ulike aktiviteter, som igjen fører til at elevene får økt selvtillit, kunnskap om og erfaringer med kroppen i bevegelse (Rage, 2011).

Innhold

Når innholdet skal velges blir elevenes interesser og ressurser tatt i betraktning (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Før innholdet blir valgt, må lærerne vite hva målet med undervisningen skal være. Vil de kaste elevene ut i aktiviteten og la de svakeste, nok en gang, bli stående på sidelinjen, eller skal undervisningen tilrettelegges slik at alle får bli med? (Eriksen, 2012). Det er viktig å velge innhold som gjør at forutsetningene kan tilpasses. Elevene skal kunne gå fra en kroppsøvingstime med en god følelse av mestring, samtidig som de skal ha lært noe og fått utfordringer (Jenssen, 2011b). Lærestoffet og rekkefølgen på aktivitetene må legges opp så det blir en struktur og progresjon i undervisningsinnholdet. Føler elevene progresjon og mestring, smitter dette over på motivasjonen, som kan være med på å påvirke innsatsen og trivselen (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Læringsaktivitet

Det blir brukt ulike former for differensiering i arbeidsplaner og oppgaver. En av informantene fremhever fordelene med strukturert og gjennomtenkt undervisning, og tar i bruk undervisningsprinsipper som «makvise». Noen av informantene, som det er nevnt i punkt 6.2, bruker segregering som organiseringsform, andre bruker nivådelte grupper på tvers av klassene og resten er skeptisk til segregering, og fremhever viktigheten av å tilhøre et fellesskap (Jenssen, 2011b). Det er viktig å legge opp til alternative øvelser fordi elevene som

ikke kan delta i den planlagte undervisningen. Det går an å dele opp øvelser i deløvelser for å gjøre det enklere å mestre. Læreren viser først hva elevene skal gjøre, så får hver enkelt elev bestemme selv hvor de vil begynne. Noen elever ønsker å lære de grunnleggende prinsippene først, mens andre er kjent med øvelsen fra før, og ønsker å ta den et steg videre. Når de deler aktiviteter inn i nivåer, gir de elevene mulighet for å selv kunne velge aktivitetsnivå ut ifra forutsetninger og interesser (Rage, 2011). I forskjell fra det Rage (2011) skriver over her, kan man sammenligne med undersøkelsen til Eriksen (2012) der det ofte blir organisert felles kroppsøvingsundervisning for første til sjuende trinn i barneskolen. Dette medfører støy og er en lite effektiv undervisningssituasjon. Elevene går ikke fra undervisningen med en mestringsfølelse, eller en følelse av at undervisningen har vært tilrettelagt for deres forutsetninger og nivå. En annen gruppe lærere tilpasset undervisningen ved å bruke individuelle arbeidsmetoder, mens andre igjen legger større vekt på variasjon i fellesundervisningen (Jenssen, 2011b).

7.0 Konklusjon/Avslutning

Gjennom arbeidet med denne oppgaven føler jeg at jeg har fått svar på min problemstilling. Funnene i studien viser at det er ulike oppfatninger av begrepet tilpasset opplæring, og hvordan det blir tilrettelagt i kroppsøvingundervisningen. Det kommer tydelig frem at tilpasset opplæring er et vidt begrep, og handlingen mellom mål og praksis samstemmer ikke. Informantene er enige i at tilpasset opplæring skal gjelde for alle elever, men de uttrykker at det er utfordrende å skulle tilrettelegge for hver enkelt elev på en god måte. I spørsmålet om sammenhengen mellom ordinær undervisning, spesialundervisning og tilpasset opplæring er det uenigheter. Noen mener tilpasset opplæring er en egen undervisningsform, mens andre ser på begrepet som en kvalitet i opplæringen. Dette kan tyde på at kommunikasjonen mellom lærerne og ledelsen støter på et knutepunkt, og tilretteleggingen av undervisning vil ikke være tilfredsstillende for elevenes forutsetninger. Det må innføres en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring, og felles årsplaner for kroppsøvingfaget helt i fra dag en av skoleløpet.

Informantene er enige i at nøkkelen til et positivt læringsmiljø er å skape et trygt, inkluderende og respekterende fellesskap hvor det er rom for å være annerledes. Det tyder på at gode relasjoner og tillitsforhold mellom elev og lærer er viktig for læringsutbytte, og de trekker frem nytten av å kjenne til elevenes læringsstil og utholdenhet når lærestoffet skal tilrettelegges. Informantene har ikke noe eksakt fasit på hvordan de utvikler et godt læringsmiljø, og begrunner med at, ved å kjenne klassen og elevene så vet de hva som virker. Det blir gjentatte ganger uttalt at utfordringene for at alle elever skal få delta i kroppsøvingstimen ligger i måten de planlegger, organiserer og tilrettelegger undervisningen. Eleven skal alltid stå i sentrum for all læring, og det er undervisningen som skal tilpasses elevens forutsetninger og evner. Informantene er enige i at det er nødvendig med større lærertetthet for å kunne tilrettelegge for hver enkelt elev i alle undervisningstimer. Det er allerede for lite fysisk aktivitet i skolen, og derfor blir det å skape en inkluderende og tilrettelagt undervisning viktig. Dette betyr ikke at alle må gjøre de samme øvelsene til enhver tid, men at målene som er i læreplanen må tilpasses elevforutsetningen. For å kunne drive med tilpasset opplæring, trekker informantene frem relasjoner til foreldre som et kjernepunkt. Foreldrenes interesser og holdninger til skolens arbeid, kan være med på å påvirke barnets interesse for utdanning og skolearbeid.

Funnene i denne studien viser at det er behov for mer forskning innad i kroppsøving og tilpasset opplæring. Den store variasjonen i hvordan hver enkelt skole og lærer organiserer,

tilrettelegger og utarbeider planer for tilpasset opplæring i kroppsøving for elevene, gjør at man kan stille seg spørrende til denne virksomheten. Det kan tyde på at den individuelle og privatpraktiserende læreren er fortsatt til stede i skolen, og vil fortsette å være sånn, så lenge det ikke blir utviklet en konkret og felles begrepsforståelse av tilpasset opplæring.

Noen av resultatene som har kommet frem i denne oppgaven gjør at man stiller seg spørrende til skolens administrasjon og virksomhet. Under arbeidet med denne oppgaven har det dukket opp flere spørsmål som det kan forskers videre på:

Hvilke tiltak må innføres for at skoleledelsen og lærerne skal få en felles forståelse av tilpasset opplæring?

Vil en felles forståelse av tilpasset opplæring føre til bedre tilrettelegging av undervisningen, eller må det større lærertetthet til for at det skal skje?

På hvilken måte kan et samarbeid med kollegaer være med på å svekke eller styrke planleggingen og tilretteleggingen av undervisning?

Hvorfor blir fagplaner for tilpasset opplæring i kroppsøving nedprioritert i forhold til i fag som matte, norsk og engelsk?

Referanser

- Andrews, R. (2003). *Research Questions*. Continuum.
- Axelsson, Å. (2012). Litteraturstudie. I Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälsa-och sjukvår*. (203-220). Lund: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Egset trykk.
- Bell, J. (1987). *Introduksjon til forskningsmetodik*. Sweden: Studentlitteratur.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. Sage Publicatioen.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle: en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk*, 77 (7), 4-13.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. K. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse – og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.

Jenssen, E. S. (2011a). Et skolelederperspektiv på tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(3), 172-184.

Jenssen, E. S. (2011b). «Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen»: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 76 (7), 41-52.

Jenssen, E. S. (2011c). *Tilpasset opplæring i norsk skole: Politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen). Lokalisert på <https://bora.uib.no/handle/1956/5728>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30, 2003-2004). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/8.html?id=404514>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16, 2006-2007). Lokalisert på http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?regj_oss=1&id=441395

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11, 2008-2009). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-/2/1.html?id=544926>

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Magnus, P. & Bakketeig, L. S. (2000). *Prosjektarbeid i helsefagene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T. (Red.). (2012). *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2014). Lokalisert på http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Rage, I. (2011). «Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn»: *En kvalitativ studie av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving*. (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171766/Rage%20v2011.pdf?sequence=1>

Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring: en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Støren, I. (2010). *Bare søk! Praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Oslo: Cappelen Damm.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Kunnskapsløftet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Tall fra grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2013-2014*. Lokalisert på http://www.udir.no/PageFiles/65543/GSI_2013_2014_notat.pdf?epslanguage=no