

20.05.2020

Universelt læringsdesign for inspirasjon til livslang bevegelsesglede

*En kvalitativ, intervjubasert
undersøkelse av tilrettelegging
gjennom universelt læringsdesign*



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Bachelor i samfunns- og idrettsvitenskap

Forfatter: Eirik Frestad

Forord

Kjære leser

Jeg skrev denne oppgaven våren 2020 i IDRSA2900: Bachelor i samfunns- og idrettsvitenskap ved NTNU. Ideen om å studere tilrettelegging vokste frem gjennom diskusjoner med min veileder, som jeg gjerne vil takke for bidrag og tilbakemeldinger i prosessen. Ikke minst hans pedagogiske fremgangsmåte som fikk meg til å tenke litt ekstra og ta selvstendige valg. Jeg har lært utrolig mye i denne prosessen og lagt ned mange timer, dager og uker med arbeid for å ferdigstille oppgaven. Selv er jeg meget interessert i både temaet og det å skrive en bachelor oppgave. Forhåpentligvis kan oppgaven bidra positivt til lesernes egne tilretteleggingsprosesser.

Jeg vil gjerne takke alle gode venner og pappa som har hjulpet meg med korrektur, bevisstgjøring og diskusjoner som har vært lærerike og til stor hjelp. En stor takk rettes også til foreleserne på studiet som har hjulpet meg til å finne et interessant tema. Til slutt vil jeg takke alle informantene som tok seg tid til å stille på intervju i en ellers travel hverdag med mye å gjøre i sine fag. Jeg ønsker dem lykke til med sine fag.

Sammendrag

Universelt læringsdesign (ULD) er et pedagogisk konsept som har fått oppmerksomhet i flere land og vakt oppsikt som et rammeverk for å inkludere og aktivisere *alle* elever. Oversatt fra engelsk heter det «Universal design for learning» (Ahlgrim-Delzell, Baker, Browder, Harris & Spooner, 2007). ULD hevdes å kunne øke elevenes kompetanse til å reflektere over og motta informasjon fra lærer, som vil bidra positivt til elevenes karakterer (Al-Azawei, Serenelli & Lundqvist, 2016). I denne oppgaven har jeg med dette som utgangspunkt undersøkt hvordan lærere kan tilrettelegge for alle elever i videregående skole.

Dette er en kvalitativ studie der fem studenter ble intervjuet om deres tanker angående tilrettelegging i kroppsøving slik at alle elever kan delta. I intervjuet ble betydningen av klassestørrelse og forslag til løsning på hvordan en svært overvektig og dårlig trent elev lagt frem. Skal læreren ha kapasitet til å hjelpe alle elevene, kan det ikke være for mange elever i klassen. Svarene til en løsning ligger i hvordan eleven skal engasjeres og i et utvalg av øvelser som øker sosial sammenligning med andre elever. I ULD er engasjement sammen med uttrykk og handling to sentrale faktorer som påvirker elever til tilrettelegging for inkludering og aktivitet. Derfor kom jeg frem til en pyramidemodell (se figur 2) som kan bidra med å forenkle prosessen om å tilrettelegge (Collins, Cook & Rao, 2017). ULD er med på å øke sosiale interaksjoner mellom elevene, uavhengig av lærevansker. Det positive med dette er at økt sosial interaksjon kan bidra til økt akademisk kompetanse, som er en fordel for andre fag i skolen (Katz & Sokal, 2016).

Abstract

Universal design for learning (UDL) is a pedagogical concept that has caught a lot of attention for its focus on inclusion and activation of *all* pupils (Ahlgrim-Delzell et al., 2007). On the other hand, this is a concept in progress. It has been argued that an implementation of UDL could help pupils improve their ability to absorb and process new information, in a way that could help them improve their grades (Al-Azawei et al., 2016). Keeping this in mind, I analyse how teachers can design teaching activities consistent with UDL.

This is a qualitative study where five university students have been interviewed regarding adaptation in physical education. In the interviews, the issue of too many pupils in one class has been mentioned as well as different propositions for a teacher with a significantly obese student in a bad shape. Clearly, the teacher cannot help all students if they are too many because a teacher needs time to get to know all of them. The interviewees were mostly in agreement that they wanted to engage this pupil with fun games and somehow prevent social comparison with other students. There are two central terms in UDL - "engagement" and "action and expression". These terms will help a teacher with adaptation in physical education and I have come up with a pyramid model to help with the progress (see figure 2) (Collins et al., 2017). UDL increases social interactions between pupils independently of any learning disabilities. The potential behind social interactions is that it could increase pupils' academic competence, which is an advantage while attending other classes.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	5
<i>1.1 Forskningsspørsmål og avgrensning</i>	5
2.0 Fagfelt: Studier av kroppsøving	6
3.0 Universelt læringsdesign	9
<i>3.1 Kritikk av fagfeltet ULD</i>	13
4.0 Metode	14
<i>4.1 Kvalitativ metode</i>	14
<i>4.2 Intervju og utvalg</i>	16
<i>4.3 Behandling av data</i>	18
<i>4.4 Validitet og reliabilitet</i>	18
5.0 Analyse av studentenes svar og ULD	19
<i>5.1 Erfaringsbasert kunnskap</i>	19
<i>5.2 Engasjement og læringsmiljø</i>	20
<i>5.3 Klassestørrelse og lærers uttrykk og handling</i>	23
<i>5.4 Tilrettelegging for inkludering</i>	26
6.0 Oppsummering	30
<i>6.1 Videre forskning</i>	31
7.0 Litteraturliste	32
Vedlegg 1: Komprimerte transkriberingsnotater	34
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	40
Vedlegg 3: Intervjuguide	41
Vedlegg 4: Studentenes svar på aktuelt eksempel	43

1.0 Introduksjon

Å videreføre gammel kunnskap vil ikke gjøre noe annet enn å videreføre utfordringene (Capp, 2017). Derfor er det viktig å være nytenkende og diskutere ideer som kan tette kunnskapshull, forkaste eller forbedre kunnskap (Golafshani, 2003). Hvordan en elev tilegner seg kunnskap og ferdigheter varierer i stor grad for eksempel med forutsetninger, sosiale ferdigheter og læringsmiljø (Katz & Sokal, 2016). Universelt læringsdesign (ULD) er et rammeverk som kan hjelpe lærere med undervisningsplanlegging. Det er en mulighet for å kunne tilrettelegge for alle elever (Capp, 2017; Collins et al., 2017; Katz & Sokal, 2016; Lieberman, 2017). En lærer kan ha en klasse elever med enorme forskjeller. Da må læreren være i stand til å legge til rette uavhengig av forskjellene. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal alle elevene tas hensyn til uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Videre kan dette forstås gjennom følgende sitat: «Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.» (Udir, 2015). Dette formålet må alle kroppsøvingslærere ta hensyn til. På bakgrunn av dette skal jeg undersøke hvordan ULD kan brukes for å tilrettelegge undervisning. Samtidig gir intervjuene, av fem studenter, en forståelse om tilrettelegging for elever i kroppsøving på videregående skole.

1.1 Forskningsspørsmål og avgrensning

Jeg ønsker å undersøke følgende forskningsspørsmål:

På hvilken kan universelt læringsdesign, og studentenes forståelse av tilrettelegging, bidra til livslang bevegelsesglede for alle elever?

I oppgaven undersøker jeg tilrettelegging og ønsker å forstå hvordan studenter tenker når det gjelder tilrettelegging i videregående skole. For å gjøre dette vil jeg aktivt bruke *Universelt læringsdesign* som teoretisk perspektiv. Universelt læringsdesign er oversatt fra engelsk og heter opprinnelig «Universal design for learning» (Ahlgrim-Delzell et al., 2007). Jeg bruker ULD og andre teorier sammen med data fra intervju og analyserer dette. Jeg presenterer deler av transkripsjonen min i oppgaven med fiktive navn slik: «*Fiktivt navn x*// <...>» i kapittel 5.0. Her vil analysedelen struktureres inn til fire deler. Først presenteres erfaringskunnskap før jeg går over til å fokusere på hvordan læreren stegvis kan nå målet om tilrettelegging via to fokusområder. Da drøftes engasjement i forhold til hvordan dette påvirker læringsmiljøet til elevene. Deretter

analyseres hva lærerens uttrykk og handling har til betydning sammen klassestørrelse før jeg kommer til siste punkt om tilrettelegging og livslang bevegelsesglede. I kapittel 5.0 presenteres også resultatene fra intervjuene. Resultatene ses i lys av teori presentert i kapittel 2.0 hvor ULD er mest sentral. Videre legger jeg ved spørsmål og hele svar som komprimerte transkriberingsnotater (se vedlegg 1).

Tilrettelegging kan sammenlignes med tilpasset opplæring. Begge handler om å ta vare på elevene og gi dem støtten de trenger. Begrepet tilrettelegging brukes i oppgaven, da den undersøker hva læreren kan gjøre for å legge opp undervisningen best mulig for hver enkelt elev. Å justere eller forandre undervisningsopplegget slik at det passer for hver enkelt vil være hovedfokuset, fordi det er en viktig del av lærerens jobb (Udir, 2018). Inkludering går igjen flere ganger i oppgaven. I ordet inkludering mener jeg at både elevene og læreren sørger for at alle elevene er deltagende både sosialt og faglig. Når jeg skriver om engasjement, kan dette bety to ting for elevene. Enkelte av dem er allerede engasjerte og trenger kun en lek de synes er gøy for å være aktive og med. Det vil si å opprettholde engasjementet. Andre elever trenger at læreren bidrar til å øke deres engasjement dersom dette er lavt i utgangspunktet.

Motivasjonen min for oppgaven er at jeg synes det er interessant å se hvordan kroppsøvingstimer foregår og hvordan lærere bruker tiden sin slik at alle elevene er aktive og inkludert. Dette har jeg selv erfart i praksis som utfordrende. Derfor har jeg valgt å undersøke temaet *tilrettelegging i kroppsøving*. Jeg ønsker å forstå hvordan kroppsøvingsstudenter tenker når de skal tilrettelegge for sine elever. Dette bidrar til at jeg kan bli en bedre kroppsøvingslærer og flinkere til å inkludere elevene mine og sørge for livslang bevegelsesglede.

2.0 Fagfelt: Studier av kroppsøving

Kroppsøvingsfaget i norsk skole har spesifikke formål om hva elevene skal oppnå i faget. Blant annet er en av de viktigste formålene som nevnt i innledningen «Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.» (Udir, 2015). Wiken (2011) fant derimot ut i sin kartleggingsundersøkelse av 3 forskjellige skoler at nesten 1 av 3 elever (28,1%) svarer at de ikke får forklart av læreren hvorfor de må gjennomgå de forskjellige aktivitetene. I tillegg svarer 36,8% av dem at læreren klargjør kompetansemålene i

liten grad. 48% er uenige i påstanden om at læreren forklarer hvordan de skal oppnå målene som er satt. Videre svarer 41,9% av elevene at de ikke føler de får tilstrekkelig nok tilbakemeldinger fra læreren. Dette argumenterer hun for at er for dårlig av lærere og trenger forbedring. En ting lærere tar for gitt, er at elevene har lest kompetansemålene selv om de ligger tilgjengelig på utdanningsdirektoratet sine nettsider. Tre av fem elever svarer i undersøkelsen at de hverken har lest eller er kjent med kompetansemålene. Når elevene ikke vet hva de skal lære er det vanskelig å vite hva de har lært (Wiken, 2011).

Engasjement i kroppsøving er et sentralt punkt når det gjelder å inspirere elevene til livslang bevegelsesglede (Brattli, Hansen, Ingebrigtsen & Steiro, 2014). Det er en fordel om elevene er engasjerte med tanke på bevegelsesaktiviteten. Engasjementet og opplevelse av faget er avgjørende faktorer for at elevene inspireres til livslang bevegelsesglede. Samtidig har det betydning for deres holdninger og kunnskap om faget. Derfor er det viktig at læreren legger til rette for at alle elever kan ha glede av og lyst til å delta. Da må læreren sørge for et tilbud hvor alle elevene føler seg inkludert (Brattli et al., 2014). Læreren kan fremme elevenes engasjement ved å legge opp til at de opplever mestring, gjennom selvregulert engasjement. Det betyr at eleven selv har valgt å være med og ønsker å delta fordi det er meningsfullt (Ennis, 2017).

I studien av Brattli et al. (2014) er fremgangsmåten kritikkverdig. Det ble valgt å ha fotball fordi de antok at flest elever har erfaring med dette fra før. Datainnsamlingen ble gjennomført med å spille fotballkamper med varierende størrelse i lag, kjønnsblandede lag og ikke kjønnsblandede lag. Total andel elever på skolen var 105 hvor 58 stykk deltok (30 gutter og 28 jenter). Nesten halvparten av elevene (ca. 45%) valgte å ikke delta på prosjektet. Dette kan være en konsekvens av at fotball ble valgt som idrett. Derfor er det ikke tatt hensyn til at betydningen av negative tanker om idrett kan påvirke resultatet. Det menes i den forstand at elevene muligens ikke ønsket å delta, eller kunne vært aktiv i større eller mindre grad enn ved en annen idrett. I tillegg har kanskje de som velger å delta i undersøkelsen en annen holdning til fotball. Dette kan forårsake feilkilder i studien dersom dette fra tidligere av er fotballaktive gutter eller jenter. Med tanke på at rundt halvparten ikke deltok, kan det stilles spørsmål ved hvorfor fotball ble valgt og om dette har en sammenheng med deltakelse. Dette kan ha resultert i at resultatet blir mer eller mindre positivt fordi en så stor andel ikke deltok. Dersom dette skyldes at 45 % av elevene misliker fotball og

velger å ikke være med, kan dette få konsekvenser for resultatet. Det er i den grad at de som misliker fotball ikke deltar. På en annen side kan det være mange grunner til at omtrent halvparten ikke deltok (Brattli et al., 2014).

«Å lære med kropp og hode må ses på som to sider av samme sak. Dette understrekes av flere teoretikere og empirisk orienterte forskere innen pedagogikk, filosofi og læringsforskning.» (Ommundsen, 2013). Fysisk-motoriske ferdigheter og kroppslig-motorisk kapital er sentrale faktorer for å bidra til å sikre livslang bevegelsesglede hos elevene. Her argumenteres det for at fysisk-motoriske ferdigheter trenger større plass i faget for å øke kroppslig motorisk kapital. Det er fordi dette kan bidra til økt bevegelsesglede. Derfor har kroppsøvingsfagets innhold fått mer oppmerksomhet de siste årene og vil ha stor betydning for elevenes utfall for bevegelsesglede. Kroppsøving kan blant annet bidra til å forbedre seg i andre fag også. For å kunne regne sammen hvor langt en har løpt i en intervalløkt, er tallforståelse nødvendig (Ommundsen, 2013).

Oppgaveorientert læringsklima handler om å inkludere alle elever og sørge for at alle får like mye oppmerksomhet fra læreren. Da får alle elevene like muligheter både til å prøve seg frem, men også anerkjennelse uavhengig av forutsetning og ferdigheter. Det vil også være mulighet for medbestemmelse da elevene selv kan være med å velge øvelser eller hva som skal gjennomføres på økta. Dette skaper et klassemiljø som er aksepterende overfor å gjøre feil og fremmer vilje og innsats. Da kan elevene føle seg trygge både på lærer og medelever. Med trygghet og det å godta feil, tør elevene å prøve på vanskeligere utfordringer selv om de er usikre på om de vil klare å gjennomføre (Ommundsen, 2015, s. 48-49).

I 2017 ble det innført en ny norm i grunnskolen som bygger på lærertetthet. Det betyr at det ikke skal være flere elever enn et spesifikt antall per lærer i offentlige skoler (Udir, 2019). Ifølge Utdanningsforbundet er det mye positive resultater etter lærernormen ble innført. Amerikanske og svenske studier viser blant annet dette i sin forskning. De viser til varig økning av elevenes resultater. Lærernormen har hatt positive effekter på læreres arbeidsmiljø samt elevenes læringsutbytte og klassemiljø. Elevene som sliter mest med skolen er de som tjener mest på et slikt tiltak. Problemet i dag er ikke at det utdannes for få lærere. Tvert imot er det antall utdannede

lærere som velger å jobbe i andre sektorer enn skolen som er problemet (Utdanningsforbundet, 2019).

Til slutt vil jeg presentere en siste teori som handler om erfaringskunnskap. Dette kalles induksjonsprinsippet. Induksjonsprinsippet handler om at man etter å ha erfart en hendelse gjentatte ganger, kan trekke en slutning og si at dette vil gjelde i tilsvarende fremtidige hendelser (Dybvig, Dybvig & Wyller, 2019, s. 259). Det betyr at dersom en for eksempel erfarer at en elev gang på gang blir irritert dersom man velger å ha fotball i kroppsøving, vil der være mulig å forutsi at eleven vil bli irritert neste gang også dersom man gjør det samme. For at en slik hendelse skal være holdbar må grunnlaget være erfaring, altså at en har opplevd det gang på gang. Problemet med slik argumentasjon er at en begrunner argumentet sitt med et annet induktivt argument. Dermed vil en kunne ende opp i en sirkel av argumenter uten vitenskapelig bevis, men erfaring basert på annen erfaring (Dybvig et al., 2019, s. 260).

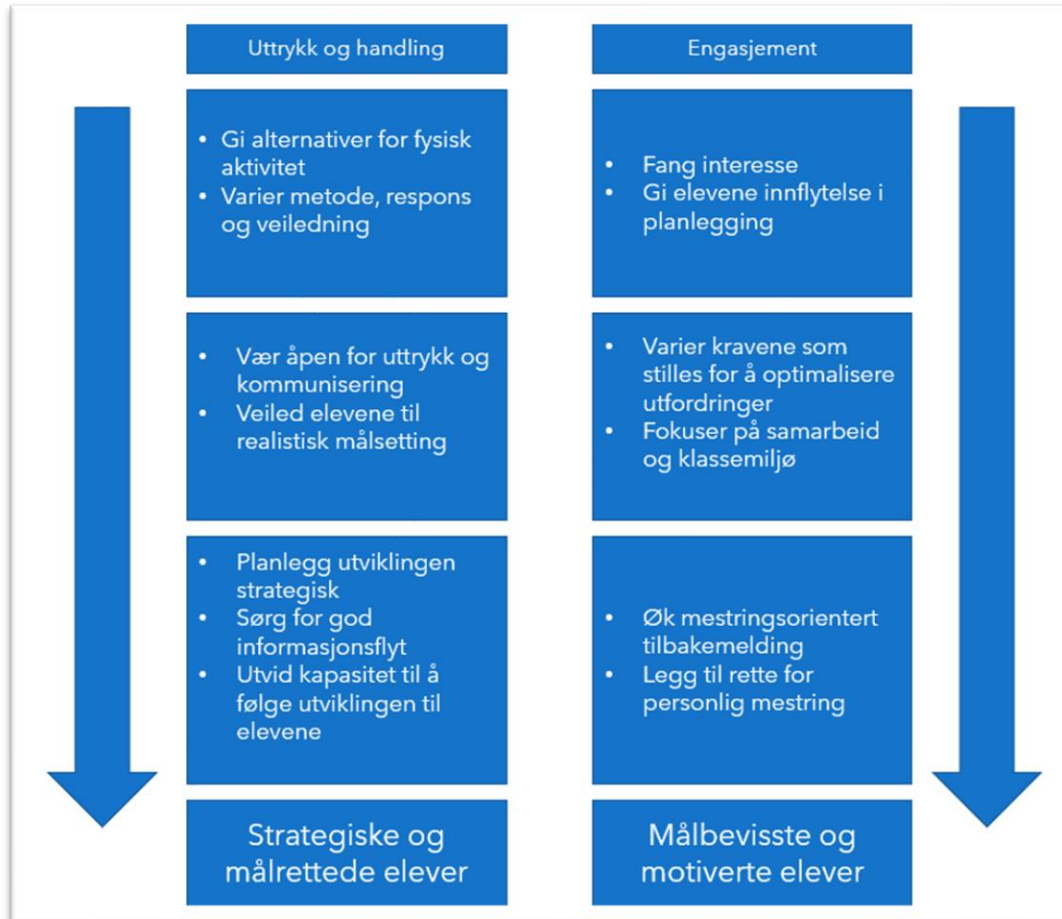
3.0 Universelt læringsdesign

Universelt læringsdesign er utviklet av Center for Applied Special Technology (Collins et al., 2017). ULD er et pedagogisk konsept som kan anses som det bredeste hjelpemiddelet for å planlegge og tilrettelegge undervisning. ULD består av tre hovedpunkter, men for denne oppgaven er to av dem relevante. De to hovedpunktene er «Uttrykk og handling» og «Engasjement» (Ahlgrim-Delzell et al., 2007). ULD handler om et inkluderende klassemiljø hvor man tenker ut alle mulige tilpasninger som trengs for å nå ut til hver enkelt elev slik at de har en gunstig progresjon i læringsprosessen (Capp, 2017). ULD har som mål å unngå sosiale barrierer og forskjeller. På den måten bidrar ULD til at en kroppsøvingslærer kan inkludere alle elevene og slik at elevene arbeider sammen (Al-Azawei et al., 2016; Collins et al., 2017). ULD er et rammeverk hvor læreren skal tenke over alle mulige behov for elevene sine i forkant, slik at dette kan tas hensyn til i timen (Capp, 2017).

Elever lærer i større grad ved gruppeoppgaver enn ved individuelt arbeid. Et godt klassemiljø er derfor en avgjørende faktor for å øke elevens progresjon i læringsprosessen (Katz & Sokal, 2016). ULD gir lærere retningslinjer for hvordan de kan lage kreative og fleksible planer for å engasjere elevene og være godt tilrettelagt for alle (Collins et al., 2017). Blant annet har sosiale ferdigheter

og det følelsesmessige aspektet hos elevene en signifikant betydning for akademisk ferdighetsutvikling (Katz & Sokal, 2016). ULD handler om å utforske sine egne begrensninger, for så å utvikle seg selv. Av hensyn til at elever trenger forskjellige utfordringer for å utvikle seg trenger også hver enkelt å utfordres på forskjellig nivå. Utfordringene bør variere i nivå slik at kroppsøvingstimen har større bredde og treffer flere elever (Katz & Sokal, 2016).

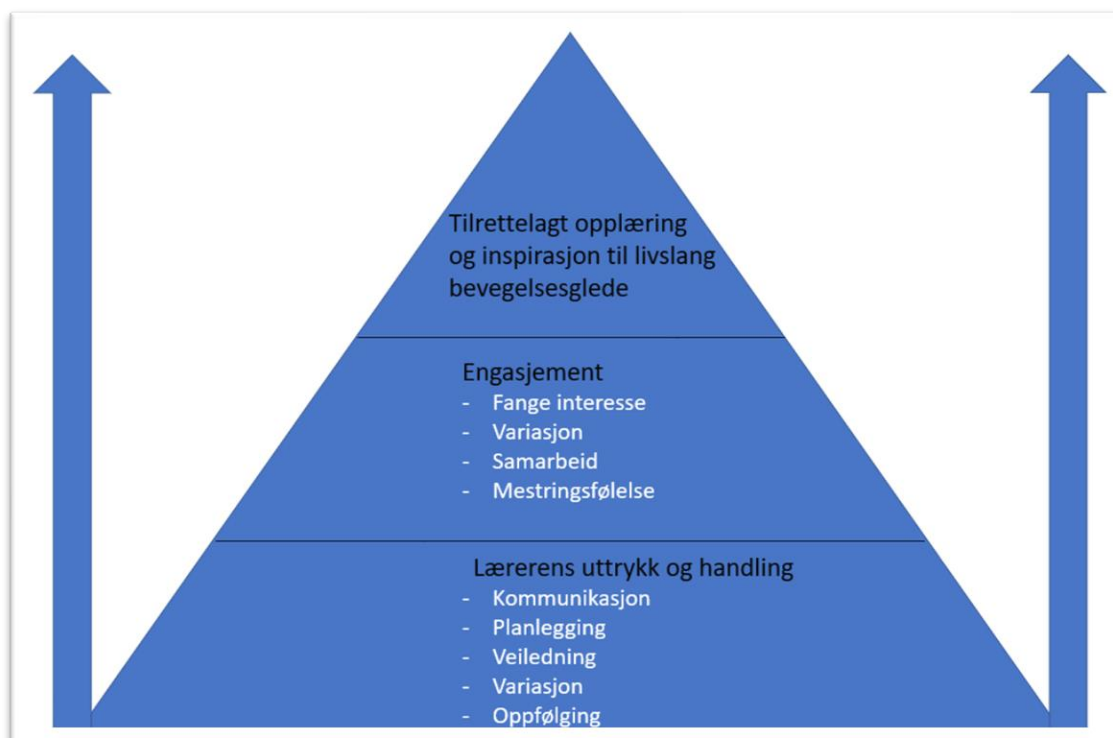
I ULD er det to hovedfaktorer for å tilrettelegge i kroppsøving på en god måte. Dette er *engasjement* hos læreren og elevene samt *uttrykk og handling* (Collins et al., 2017). Engasjement viser til å kunne legge til rette for elever som sliter med læring, enten det er på grunn av funksjonsnedsettelse eller forutsetninger. En må engasjere alle elevene, også de som ikke har lærevansker. Dette kan løses med for eksempel gjenkjennbarhet, repetisjon, mulighet til å reflektere og diskutere med andre elever og lærere (toveiskommunikasjon). Uttrykk og handling viser til hvordan læreren har forberedt tilrettelegging for at alle elever kan kommunisere med hverandre og lærer. Videre handler dette om hvordan læreren opptrer. Dette legger til rette for at elevene skal kunne kommunisere med andre elever og læreren enten det er spørsmål eller i en diskusjon (Ahlgrim-Delzell et al., 2007). En utfordring her er at de fleste elever ikke ønsker et særegent opplegg da dette gjør at skiller de seg ut. De fleste elever vil bare være som de andre og derfor er det viktig å forhindre dette samtidig som man finner smarte løsninger slik at alle blir inkludert (Lieberman, 2017). Effekter av ULD kan være redusert stress hos elevene og større sjanse for suksess uavhengig av forutsetninger. Dette gjelder også for lærere som får redusert sin arbeidsmengde på grunn av ULD. Dette kan ha sin bakgrunn for at timene blir mer elevsentrert fremfor lærersentrert. De viser også til at signifikante positive effekter ved konseptet er at elever øker forståelseevnen slik at elevene blir mer reflekterte (Al-Azawei et al., 2016).



Figur 1 er eksempel på hvordan en lærer kan bruke ULD i kroppsøving og hvordan en kan tilrettelegge for alle elever med inspirasjon fra Collins et al., (2017).

Som en kan se i Figur 1 er det viktig å fange elevenes interesse for å skape engasjement. Da er variasjon av krav som stilles til elevene en viktig faktor sammen med klassemiljø (Collins et al., 2017). Det er ikke slik at det finnes en korrekt løsning som fungerer for alle elever (Capp, 2017). Enda en viktig faktor i Figur 1 er å legge til rette for personlig mestring. For å legge til rette for personlig mestring kommer alle de andre punktene inn som skaper den målbevisste og motiverte eleven (Collins et al., 2017). For å skape den strategiske og målrettede eleven er variasjon av metode, respons, planlegging og veiledning viktige faktorer. Varierte fysiske aktiviteter bidrar til dette, hvor kreativiteten til læreren blir begrensningen. God informasjonsflyt er også en del av viktigheten med ULD. Det betyr at tydelighet er viktig slik at elevene forstår hva du sier. Da blir elevene i større grad målrettet og klar over hva som kreves for å oppnå målene de har satt seg (Collins et al., 2017).

Til tross for at det er begrenset med forskning på effekten av ULD per dags dato viser de gjeldende gode resultater og ULD virker som et lovende pedagogisk konsept. Fordelene ligger i at forskning tilsier at både deltakelse og faglig fremgang har hatt en positiv effekt, ifølge en kanadisk studie (Katz & Sokal, 2016). Videre har blant annet oppførsel og mestringfølelse mot andre elever hatt positive effekter etter implementering av ULD. Antall sosiale interaksjoner hos elever med store lærevansker, eller andre utfordringer, med elever uten lærevansker har økt. Elevene med lærevansker har utviklet i større grad sitt sosiale kompetansenivå tilnærmet deres alder. Altså bidrar ULD til å øke elever med lærevansker sine sosiale kompetanse (Al-Azawei et al., 2016; Katz & Sokal, 2016).



Figur 2 benytter seg av hovedelementene i figur 1 med et annet perspektiv som kan sette rammer for hovedpunktene i tilretteleggingsprosessen. Figuren henter inspirasjon fra (Collins et al., 2017) og er min forståelse for hvordan lærere kan inspirere til livslang bevegelsesglede

Figur 2 viser en stegvis metode for hvordan en lærer kan tilrettelegge for at elevene får livslang bevegelsesglede. Dette bygger på at læreren må starte nederst og bygge seg oppover. Hvis de forskjellige punktene under uttrykk og handling er tatt hensyn til i undervisningen kan en gå

videre opp i pyramiden til engasjement. Uttrykk og handling er hvor læreren kan tilegne seg informasjon om elevene slik at det kan brukes til fordel for elevene. Da kan læreren forstå sitt handlingsrom og bruke dette til å engasjere elevene. Derfor kan begge faktorene fra ULD ha signifikant betydning for elevenes bevegelsesglede (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017).

3.1 Kritikk av fagfeltet ULD

ULD skaper muligheter for flere elever uavhengig av deres forutsetninger (Lieberman, 2017). Utfordringen er at når man åpner døren for noen, lukkes den for andre (Griful-Freixenet, Struyven, Verstichele & Andries, 2017). Det betyr at når man møter utfordringene til enkelte elever, for å inkludere dem i timen, kan dette skape nye utfordringer for andre. For å konkretisere kan en tenke seg en klasse med store forskjeller fra elev til elev. Klassen har både faglig sterke og svake elever, og elever som liker og ikke liker kroppsøving. Dersom man legger opp til at arbeidsoppgavene i timen har et høyt nivå vil den som ikke liker og ikke er flink i kroppsøving mistrives og den som liker og er flink trives. På samme måte er det motsatt dersom man legger opp til at utfordringene har et lavt nivå. Det er mulig med nivåddifferensiering for å hindre dette, men da øker muligheten for sosial sammenligning og prestasjonsklima. Da konkurrerer elevene i større grad med hverandre fremfor å mestre arbeidsoppgaven. Det er ikke hensiktsmessig, fordi da kan det å gjøre feil bli mindre godtatt og elevene ikke tør å prøve i frykt for å vise mangel på ferdigheter (Ommundsen, 2015, s. 48-49).

Å utvikle en modell som forteller hvordan en kan inkludere alle elevene sine og gi retningslinjer for dette er bra å forholde seg til. På en annen side er ikke ULD en fasit eller løsning, det er et rammeverk (Rose & Meyer, 2006). Åpenbart er skoleklasser forskjellige, og da vil en ha forskjellige typer elever i klassen som krever forskjellig type oppmerksomhet for å utvikle seg. ULD kan kun fortelle om en viss metode man kan bruke for å gå frem, men hver enkelt lærer må gjøre et eget arbeid for å bli kjent med klassen. Først da kan læreren lage sin egen fasit med hjelp fra ULD. Her mener jeg det kan oppstå utfordringer for flere lærere. På bakgrunn av at ULD er et rammeverk, betyr det at den er åpen for tolkning. Det vil si at lærere kan finne utallige løsninger på utfordringene sine med hjelp av ULD, men det vil ikke bety at de alltid vil fungere.. Etersom det finnes utallige løsninger, er det umulig å si om en annen fremgangsmetode ville fungert bedre

eller dårligere uten å teste den ut. Derfor er det viktig at læreren setter seg inn i ULD om hvordan det fungerer fordi effekten kan variere fra klasse til klasse.

Videre er lærerens motivasjon en viktig faktor for å bruke ULD i klasserommet. Læreren trenger motivasjon til handlingskraft slik at han eller hun er villig til å legge ned et arbeid for dette (Neves de Jesus & Lens, 2005). Derfor vil det ha betydning for hvor motivert læreren er til å sette seg inn i ULD og bruke den riktig. Dersom ikke læreren er motivert til endring eller sette seg inn i ULD vil det ikke fungere (Neves de Jesus & Lens, 2005). Forskningen på ULD i flere land slik som Singapore, Australia, Brunei, USA, Canada kan en ikke si at ULD er akseptert som et universelt konsept enda (Al-Azawei et al., 2016).

Etter mange søk på ULD i søkemotoren «Google Scholar» var majoriteten av studiene rettet mot elever med lærevansker, enten det for eksempel er på grunn av funksjonshemninger eller sen motorisk utvikling. Det er altså ikke likevekt i forskningen da undersøkelser setter søkelyset mot elever med lærevansker. Dette er en begrensning i rammeverket ULD. Det er underlig, ettersom ULD skal være en rammefaktor for alle elever og ikke bare elever med lærevansker. Enda et problem er at undersøkelser fortsatt retter sitt søkelys mot elever med lærevansker eller funksjonsnedsettelse (Katz & Sokal, 2016).

4.0 Metode

4.1 Kvalitativ metode

I vitenskapen skiller man på kvalitativ og kvantitativ metode. Denne oppgaven benytter seg av førstnevnte. Kvalitativ metode handler om å ha en naturlig tilnærming til fenomenet en ønsker å undersøke, når det er i sitt naturlige habitat (Choy, 2014). Det er viktig med minst mulig påvirkning fra forskeren. Verden er i konstant endring og det er derfor viktig å ha kvalitative undersøkelser for å holde følge med endringene både før og etter (Golafshani, 2003). I kvalitativ metode forsøker forskeren å tolke datainnsamlingsmateriale for å skape nye teorier. På den andre siden kan det også brukes til å forsterke stående teorier eller forkaste dem. Det finnes flere styrker og svakheter med kvalitativ metode (Choy, 2014). Tre svakheter med en kvalitative studier er som følgende:

1. Det første er at kvalitativ metode påvirkes subjektivt av forskeren fordi han eller hun må tolke datamaterialet som er samlet inn (Choy, 2014).

2. Det andre er at det er krevende å gjennomføre intervju. Det krever erfaring å gjennomføre. Uansett hvor erfaren intervjueren er kan viktig informasjon utebli (Choy, 2014).
3. Den tredje svakheten henger sammen med den andre da det er tidkrevende å gjennomføre. Da blir det også lettere å overse viktig materiale da alle forskere har en begrenset evne til å tolke informasjon (Choy, 2014).

Dette er svakheter i studien, spesielt med tanke på at det er første gang jeg gjennomfører et intervju. Ettersom forskere har begrenset evne til å tolke informasjon, velger også studentene selv hva som sies og ikke. Dette kan påvirke hvordan studien formes. Her kommer min begrensning inn da jeg skal bearbeide informasjonen og tolke dette på nytt i oppgaven.

Tre styrker med kvalitative studier:

1. Det bidrar til en bedre forståelse av et fenomen (Choy, 2014).

Til tross for forskjellige studenter i intervjuet får intervjueren en forståelse av hva de mener om tilrettelegging i kroppsøving slik at alle elever blir inkludert. Med tanke på at det ikke finnes noe fasit på hvordan en kan tilrettelegge for en spesifikk klasse, er det mulig å bruke rammeverk som ULD (Ahlgrim-Delzell et al., 2007) og studentenes tanker om tilrettelegging. Intervjuer får en dypere forståelse av studentenes meninger gjennom oppfølgingsspørsmål og at de kan ordlegge seg fritt (Choy, 2014).

2. Den andre faktoren som styrker kvalitativ metode, er at det kan være relativt åpent (Choy, 2014).

Da kan studentene svare det de ønsker på spørsmålene og fremheve meninger de synes er viktige, uten å bli påvirket av hva de tror forskeren vil vite. Da kan en komme frem til nye teorier som ikke nødvendigvis var målet med studien fra starten.

3. Den tredje styrken som tydelig skiller kvalitativ fra kvantitativ metode er at den egner seg godt til å undersøke underliggende verdier, meninger og holdninger (Choy, 2014).

Uavhengig av hva slags metode jeg velger finnes det ikke en perfekt en. I kvalitativ metode og kvantitativ metode er det mulig skille dem ut ifra hvilken som gir best resultat i forhold til hva som undersøkes (Choy, 2014). Jeg har valgt en kvalitativ undersøkelse fordi egner seg best med tanke på hva jeg ønsker å oppnå med studien, som er å få et innblikk i studentenes meninger og holdninger (Tjora, 2017, s. 114).

4.2 Intervju og utvalg

Tre av intervjuene ble gjennomført på studentens studiested slik at det skulle være minst mulig arbeid for studentene å delta. En student ble intervjuet på praksisskolen sin og den siste ble intervjuet gjennom «Facetime», som er en videosamtale, da det ble vedtatt om sosial distansering på grunn av koronapandemi, som hindret et møte en av studentene. Med tanke på at et intervju måtte gjennomføres elektronisk kan det by på problemer eller et påvirket resultat. I et telefonintervju er det ikke mulig å observere hverandre, derav nonverbal kommunikasjon (Tjora, 2017, s. 169). Til tross for dette benyttet jeg meg av «Facetime» slik at jeg fikk muligheten til å observere dette. Derfor vil ikke resultatet være påvirket i noen grad som ved et telefonintervju, etter min vurdering om at det fungerte godt. Et poeng, derimot, er at konteksten ble annerledes fordi det ble gjort elektronisk. Dette kan ha påvirket resultatet, men i svært liten grad. For å gjøre det enklere for studentene var det de som bestemte når og hvor intervjuet skulle gjennomføres. På den måten kunne studentene føle seg trygge da de befant seg på arbeidsplassen deres eller sitt eget hjem (Tjora, 2017, s. 121). I forkant av alle fem intervjuene forsøkte jeg å prate om tema som ikke var direkte knyttet til intervjuet, som hverdagslige temaer for å bli kjent med dem og skape en hyggelig stemning. Jeg benyttet meg av grupperom, slik at vi ikke ble forstyrret underveis i alle intervjuene hvor jeg fysisk møtte studenten. Jeg sørget for slike rammer ettersom Tjora (2017, s. 122) påpeker at det kan virke som små detaljer, men kan ha stor betydning i enkelte intervjusituasjoner. Derfor forsøkte jeg å skape best mulig rammer rundt intervjuene før de ble gjennomført.

Jeg har valgt ut en gruppe studenter til intervjuet med enkelte krav som gir meg et begrenset antall deltakere. Årsaken til dette er å strategisk velge ut en gruppe som kan svare på en reflektert måte i henhold til tema (Tjora, 2017, s. 130). Svarene deres vil bli analysert i kapittel 5.0. henholdsvis som nevnt i fire deler – erfaringsbasert kunnskap, engasjement og læringsmiljø, klassestørrelse og lærers uttrykk og handling, og tilrettelegging for inkludering. Det er viktig å finne ut av hvem som er relevante for oppgaven og jeg har derfor stilt krav til hvem som kan være med. For å tilfredsstillere kravene må en studere Lektor i idrettsfag og kroppsøving som hovedfag på universitet eller høgskole. En må minimum ha fullført 3 år fordi da har studenten gjennomført praksis 3 og eventuelt er i gang med eller er ferdig med praksis 4. Praksisen er svært relevant for spørsmålene i intervjuet. Da har studentene både erfaring og fullført fag som er relevant for å svare på spørsmålene jeg

stiller. Etter jeg startet rekrutteringen til intervju fikk jeg svært liten respons. Det var vanskelig å få tak i personer som tilfredsstilte kravene for å være med, noe som ikke er uvanlig (Tjora, 2017, s. 132). Jeg hadde et minstemål om seks personer og likt fordelt mellom gutter og jenter. Fremgangsmåten var å sende en melding direkte til personene det gjaldt. Enkelte av dem tilbydde å legge ut et innlegg på Facebook på klasesiden de var med i, uten at jeg fikk økt respons. Snøballmetoden handler om at en får tak i flere deltakere gjennom en annen engasjert deltaker (Tjora, 2017, s. 135). Da jeg fikk tak i den første deltakeren fikk jeg tips om andre studenter som kanskje kunne tenke seg å være med. Da endte jeg med fem personer ulikt fordelt mellom kjønnene. Disse ble kontaktet gjennom det sosiale nettverket «Facebook».

Jeg holdt frie dybdeintervju slik at det var åpent for refleksjon og meninger rundt det som ble spurt om. For å unngå å være låst til manus varierte spørsmålene i intervjuguiden mellom å være stikkord og fullstendige setninger for å ha flyt i samtalen. Jeg testet spørsmålene på klassekamerater for å ta en forhåndssjekk på at det var god flyt og naturlig når jeg pratet. Deretter omformulerte jeg spørsmålene etter hva som fungerte best. I intervjuene forsøkte jeg å snakke uten å være låst til manus for å vise at intervjuet ikke er låst til tema. Hvis de mener noe er relevant for spørsmålet har de frihet til å svare det (Tjora, 2017, s. 158). Jeg forsøkte å formulere spørsmålene slik at informantene fikk frihet til å svare det de tenkte, med minst mulig påvirkning fra meg. På den måten er sannsynligheten større for at jeg får informasjonen informanten selv mener. Det var for å hindre å påvirke informanten på noen som helst måte gjennom formuleringer (Tjora, 2017, s. 153-159).

Ettersom at det ble vedtatt unntakstilstand i Norge på grunn av koronaviruset, ble vanskelig å få tak i nok informanter. Derfor blir ikke svarene deres brukt gjennom hele diskusjonen. Jeg benytter meg av relevant litteratur og informantenes svar til refleksjon og svar. På den måten blir oppgaven i noen grad mer representativ og faglig relevant. Det betyr at deler av analysen blir kun basert på teori og resten blir en kombinasjon av teori og studentenes svar.

4.3 Behandling av data

Ettersom Koronaspredningen i Norge gjorde det utfordrende å fysisk møte informanter og intervju dem bestemte jeg at fem personer var nok da jeg heller ikke fikk flere svar. I forkant av hvert intervju fikk alle informantene et informasjonsskriv om oppgaven og signerte en samtykkeerklæring (se vedlegg 2). Norsk senter for forskningsdata sin mal ble brukt for å lage informasjonsskriv og samtykkeerklærings skjema. Etter hvert intervju var ferdig, startet jeg umiddelbart en transkribering av materialet. Hvert ord som ble sagt ble skrevet ned slik at det ble enklere å starte analysen og reflektere rundt studentenes tanker. Dette kalles fullstendig transkribering (Tjora, 2017, s. 173).

Videre har informantene svært forskjellige dialekter noe som i enkelte tilfeller var utfordrende spesielt i transkriberingen. Objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form er ikke mulig (Tjora, 2017, s. 173). Derfor valgte jeg en fullstendig transkribering slik at jeg i etterkant kunne analysere og tolke svarene deres enklere. Dialekten påvirket transkripsjonen i noen grad, da jeg måtte oversette dette til bokmål, men dette er minimert ettersom jeg skrev ned hvert enkelt ord som ble sagt. På den måten vil analysen senere i oppgaven bli mer presis og korrekt (Tjora, 2017, s. 173-174). På bakgrunn av at dette ble store mengder data, velger jeg å legge ved en komprimert versjon (se vedlegg 1) med det tilhørende implementerte sitatet i kapittel 5. For hvert transkriberte intervju ble lydopptaket slettet for godt. For å videre ivareta anonymitet og personvern har studentene fiktive navn uten at kjønn nødvendigvis stemmer overens med virkeligheten da kjønnsroller ikke tas høyde for i oppgaven.

4.4 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet i kvalitative studier avhenger blant annet av forskerens ferdigheter, evne og innsats til å gjennomføre en troverdig og gjennomtenkt studie. Reliabilitet handler om troverdighet og pålitelighet. Det er kritisk at studiet har kvalitetssikret empiri (Golafshani, 2003). Golafshani (2003) sier at enkelte forskere mener at reliabilitet i en kvalitativ studie ikke er nødvendig. På den andre siden mener forskere at validitet er avhengig av reliabilitet. Det betyr at validitet mister sin relevans uten reliabilitet. Reliabilitet er avgjørende for at validitet skal ha betydning. Det betyr at en ikke kan argumentere for at en studie er gyldig dersom en ikke argumenterer for at den også er pålitelig (Golafshani, 2003). Forskerens engasjement i studien kan

påvirke resultatet på grunn av subjektivitet. Det er ikke pålitelig å si at en studie er 100 prosent objektiv da forskerens syn og forståelse av fenomenet alltid vil påvirke studien (Tjora, 2017, s. 235). En svakhet i denne studien er at det er at intervjuene ble korte. De varte fra mellom 15 og 30 minutter. Dette har betydning for oppgaven i den grad at informasjonen fra informantene ikke ble like omfattende slik jeg hadde håpt.

Validitet handler om hvorvidt og hvordan oppgaven svarer på problemstillingen. Det forteller om presisjon og gyldighet (Tjora, 2017, s. 233). I studiet benyttes det direkte sitater fra intervjuene som representerer det jeg mener er de viktigste argumentene i intervjuet. For å gi en økt forståelse rundt sitatet har lagt ved spørsmålet og større del av svaret som vedlegg (se vedlegg 1). For at sitatet skulle bli benyttet i oppgaven måtte det ha betydning for oppgavens problemstilling. I tillegg bør det ha en positiv innvirkning i kroppsøvningsfaget etter min mening. Dette må være knyttet til studentenes tanker om tilrettelegging for inkludering av elevene deres. Sitatene diskuteres i lys av både ULD, men også annen relevant teori. På den måten kan jeg komme frem til faglige begrunnelser og svar på problemstillingen.

5.0 Analyse av studentenes svar og ULD

5.1 Erfaringsbasert kunnskap

Induksjonskunnskap kan være nyttig dersom en erfarer at enkelte grep fungerer i kroppsøving. På en annen side er skolen stadig i forandring. Derfor kan induksjonskunnskap som er mange år gammel ikke nødvendigvis være relevant i dagens kroppsøvingstimer. På samme måte som Dybvig et al. (2019, s. 259-260) argumenterer for at induksjonskunnskap blir en sirkel av erfaringsargumentasjon, kan en derfor argumentere for at eldre kunnskap kan være utdatert. Alle studentene forklarer at de bruker erfaringer både fra da de selv var elev eller lærer. Dette kan argumenteres for å være induksjonskunnskap og dermed kan det stilles spørsmål ved om det er oppdatert kunnskap. På den andre siden forteller alle studentene at de bruker erfaringene sammen med blant annet pensum og vitenskapelige artikler de kommer over i fagene.

Ragnar 1// Ja, jeg bruker mye derfra ja. En ting er sånn som jeg snakka om laginnledning. Trener min var sånn at han enten så delte han oss opp i vilden sky, eller så telte han ikke alltid sånn 1-2-3-4, 1-2-3-4, han kunne f.eks. si 1-2-3-4, også 4-3-2-1, 2-3-4-1, sånn at ingen kan stille seg strategisk

sånn at man kommer på lag med venninna. På v.g.s. må man tåle det å bli kjent med andre og være på lag med andre og folk man ikke liker så godt heller.

Spørsmålet handlet om studenten brukte erfaring fra da han selv var elev. Ragnar gir uttrykk for at han ønsker å blande elevene uavhengig av vennskap for at elevene skal bli kjent med hverandre og ikke bare sine beste venner. Dette er en fremgangsmåte for å variere kroppsøvingstimene ikke bare i innhold, men til hvem som samarbeider (Collins et al., 2017). Samarbeid er ønskelig i det oppgaveorienterte klassemiljøet, og bidrar til inkludering. Det kan være med på å øke sosial kompetanse (Ommundsen, 2015, s. 48-49). Derfor er det hensiktsmessig å variere metoder ved laginndeling, slik at elevene omgås med flere personer i klassen. Til tross for at dette er en erfaring fra da Ragnar selv var elev vil dette være hensiktsmessig i den grad samarbeid bidrar til et bedre klassemiljø.

Bjørn 3// «Ja, jaja, mye! Det henger kanskje litt sammen med trenger kanskje ikke ta det nå, men utdanningen er veldig lite praksisrettet da.». Bjørn konkluderer med at han bruker tidligere erfaring fordi han ikke får nok gjennom utdanningen. Til tross for at induksjonskunnskap kan være negativt, sier Bjørn at det fungerer bra i timene hans. En sammenheng mellom bruk av erfaring og bruk av vitenskapelig teori kan dermed bryte denne sirkelen og studentene kan holde seg oppdatert på for eksempel vitenskapelige artikler når de planlegger kroppsøving (Dybvig et al., 2019, s. 259-260). Da er også svarene deres i intervjuet mer troverdige og relevante fordi de fremdeles studerer.

5.2 Engasjement og læringsmiljø

Felles for alle studentene er at alle trivdes godt med kroppsøving da de selv var elever. Dette var også en motivasjonsfaktor for å velge å studere dette videre for å bli lektor. Alle studentene har erfaring med elever som krever ekstra tilrettelegging enten det var andre i klassen da de var elev, eller som lærer. Utfordringene varierer fra om elevene har med assistenter i timen, eller om eleven rett og slett ikke ville ha kroppsøving. Til tross for dette sier to av studentene at det ikke blir lagt vekt på at alle elevene skal være aktive i hver kroppsøvingstime.

Sigrid 1//

Fordi det er veldig vanskelig å få absolutt alle til å være aktive hver eneste sekund. Så målet er at alle skal være aktive i store deler av økta, i løpet av økta. Så i enhver øvelse eller aktivitet eller bevegelsessituasjon da vil det nesten være umulig at alle skal være aktive og like deltakende da. For da har du spennet fra de som elsker å være aktive og driver toppidrett på siden, til de som elsker å ikke være aktive og egentlig ikke vil være der de er. Da er det vanskelig å finne en mellomting hvor alle trives.

Det kan bli for mye oppfølging av elever fra ivrige kroppøvlingslærere som ikke er ønskelig fra elevenes side (Lieberman, 2017). Derfor vil en filosofi hvor en ikke alltid vil ta ekstra hensyn til eleven til enhver tid være gunstig. For å unngå for mye særegen tilrettelegging er det viktig at læreren tenker over sine handlinger og uttrykk overfor elevene. Da kan læreren utnytte tiden sin bedre. Dette kan være god informasjonsflyt som vil føre til en utvidet kapasitet til oppfølging. Variasjon av innhold i kroppøving og tilbakemeldinger kan bidra positivt til elevenes tanker om kroppøving (se Figur 1) (Collins et al., 2017).

Bjørn, Ragnar, og Astrid forteller at de ønsker å få alle så mye som mulig med, men understreker at det er vanskelig. Da jeg spurte hvorfor de ønsker å aktivisere alle i klassen ble det lagt frem at det er med på å skape et inkluderende klassemiljø som vil hindre at folk trekker seg ut. De ønsker å inkludere alle i klassen slik Ommundsen (2015, s. 48-49) skriver at er et optimalt oppgaveorientert læringsklima. Ved bruk av ULD kan alle elevene få oppmerksomhet og utfordringer tilrettelagt deres ferdighetsnivå og kan oppleve mestring som kan bidra til livslang bevegelsesglede (Al-Azawei et al., 2016; Udir, 2015). På den ene siden kan tilrettelegging få større plass i et oppgaveorientert læringsklima på grunn av aksept for å feile. Det betyr at en forstår at det er nivåforskjeller i klassen og kan legge til rette for dette uten problemer (Ommundsen, 2015, s. 48-49). På den andre siden forteller studentene at det er utfordrende å skape dette klassemiljøet. Da er det vanskeligere å legge til rette for alle elevene som trenger alternativer for å gjennomføre.

Det å kjenne klassen sin blir lagt frem som avgjørende av alle studentene når det gjelder inkluderingen av elevene å holde dem aktive. Videre presenteres to eksempler av hva som ble sagt.

Sigrid 2// «Ja. Kjenne klassen og bruke variasjon da. Det er også en måte du kan bli kjent med klassen og variere og undersøke litt hva de ulike liker.». *Bjørn 1//* «jaja å kjenne klassen sin er

absolutt veldig viktig. Det er vanskelig å legge til rette hvis man ikke kjenner de. Veldig viktig.».

Ifølge studentene kan altså kunnskap om klassen gjøre tilrettelegging enklere. En god dialog med klassen og spesielt de som trenger tilrettelagt undervisning kan gi læreren svært nyttig informasjon. Det er for eksempel deres styrker og svakheter. Da kan læreren bruke dette til å planlegge god undervisning for hver enkelt (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017). Ved en god toveiskommunikasjon øker en engasjementet hos elevene og bidrar til å skape det oppgaveorienterte læringsklimaet og målrettede elever (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017; Ommundsen, 2015, s. 48-49).

En helhetlig forståelse av alle studentenes meninger om tilrettelegging er at det er viktig med variasjon. Variasjon i kroppsøvingen vil opprettholde engasjementet hos elevene slik at de har lyst til å delta som er et av punktene i ULD. Derfor er studentenes tanker angående variasjon og retningslinjene om variasjon i ULD i tråd med hverandre (se Figur 1 og 2) (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017; Katz & Sokal, 2016; Lieberman, 2017). Studentene legger blant annet vekt på flyt i overganger gjennom varierte måter å samle dem på. Dette har betydning for hvor rolige eleven blir som igjen har betydning for god kommunikasjonsflyt. De legger vekt på overganger da de mener dette har mye å si for å kunne prate tydelig til elevene slik at de forstår. Med en mangfoldig klasse kan studentene for eksempel repetere øvelser slik at elevene blir kjent med dem, kjenner reglene og trives med leken. Det kan bidra til å øke elevenes engasjement og tanker om kroppsøving og en sparer tid på å måtte forklare alle regler. En lek elevene kjenner til og trives med kan øke deres engasjement (Ahlgrim-Delzell et al., 2007).

Sigrid 3//

Jeg forbereder meg med å sette opp en plan. Jeg skal ha et lokalt mål for timen. Hvis vi skal ha orientering, badminton, friluftsliv, hva enn det skal være da, så er det et lokalt mål knyttet opp mot tema. Med lokalt mål, så mener jeg på en måte hva er mitt mål med timen. Hva skal elevene få gjøre i denne timen. Så vil det også kobles opp mot kompetansemål som jeg da gjør om til et læringsmål for timen istedenfor. Fordi for eksempel i friluftsliv er det veldig brede kompetansemål. Da er det planlegge og delta i. Eller å planlegge og gjennomføre en overnattingstur. Det er veldig mye som går inn i det så da blir det å sette opp et helt konkret mål da, eller flere konkrete mål.

Dette mener hun kommer mer naturlig på bakgrunn av at hun vet hva elevene skal lære eller oppnå i løpet av timen. Bjørn forteller at han planlegger timen nøye til hva slags aktiviteter som skal gjennomføres. Hva slags plan hver enkelt har er ikke det viktigste. Det viktigste er at planen fungerer for den læreren som skal gjennomføre den. Med god planlegging og kjennskap til elevene gjør det gjennomføringen av timen enklere og tilretteleggingen man fokuserer på mer effektiv (Collins et al., 2017; Katz & Sokal, 2016).

5.3 Klassestørrelse og lærers uttrykk og handling

Bjørn 2//

Ja, jeg har en klasse hvor 2 klasser er satt sammen, og da er vi 32. Også har vi en der det er 16. Det er sykt stor forskjell. Hvor mye tid jeg har til hver elev. Og hvor mye jeg kan tilrettelegge undervisningen og tilpasse til forskjellige nivåer og det er alfa omega, det har veldig mye å si.

Jo større en klasse er jo mindre til vil en lærer har til hver enkelt elev. Ifølge Bjørn er det for mange elever i hans klasser per dags dato. Han legger til at det kan bli for få elever i en klasse slik at en må finne en middelvei. Dette kan også ha betydning for lærers og elevs stress i hverdagen. Deretter foreslår han at en kan etterstrebe 20 elever per klasse, men understreker at det ville vært vanskelig å realisere på videregående skole. For å regne litt på hvor mye tid en lærer har, forklares nå et eksempel for å tydeliggjøre betydningen av klassestørrelse.

En lærer har 30 elever i en kroppsøvingstime på 90 minutter. Læreren har ikke 90 minutter å bruke til kroppsøving. Det er 90 minutter minus tid til å gjøre seg klar, minus tull og uventede hendelser fra elevene og minus tid til å dusje. Kanskje er til og med en eller flere elever for sene slik at timen starter for sent. Dersom en antar at hver hendelse tar 5 minutter, og en gir elevene 15 minutter på å dusje.

Da står vi igjen med 60 minutter fordelt på 30 elever, som maksimalt gir totalt 2 minutter per elev dersom en umiddelbart går over til neste. Da er det utfordrende for læreren å bli kjent med dem og legge til rette for at alle elevene skal oppleve mestring. I et optimalt oppgaveorientert læringsklima gir læreren like mye oppmerksomhet til hver elev, men dette krever enormt mye hvis klassene slås sammen og blir for mange (Ommundsen, 2015). I tillegg til at elevene skal være aktive, kan det

være tilnærmet umulig eller svært utfordrende å bli kjent med hver og en, for å undersøke hvordan en bør uttrykke seg og handle (Collins et al., 2017). Ved implementering av ULD og reduserte klassestørrelser kan dette sammen bidra til en signifikant forbedring i lærernes og elevenes hverdag. Reflekterte elever er en av de positive effektene ved implementeringen ULD (Al-Azawei et al., 2016). Ved redusert stress hos lærerne kan de bruke overskuddet sitt til oppfølging hos elevene sine og sørge for god veiledning (se Figur 1).

I 2017 ble lærernormen innført i grunnskolen (Udir, 2019). Dette kan bidra til å frita lærerne fra å måtte hjelpe mange elever på en gang, men kan bruke mer tid per elev til oppfølging. Oppgaveklimate sammensvarer i stor grad med ULD som fremhever inkludering av flest mulig i en mangfoldig klasse (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Capp, 2017; Collins et al., 2017; Katz & Sokal, 2016; Lieberman, 2017; Ommundsen, 2015, s. 48-49). Det å innføre lærernormen for videregående skole kan være utfordrende for mange skoler, slik Bjørn påpeker. På den ene siden vil dette også bidra til en mer inkluderende klasse på bakgrunn av at læreren har større kapasitet til å hjelpe elevene. Da kan læreren også bruke mer tid på å bli kjent med hver elev og sørge for et godt læringsmiljø.

Som Utdanningsforbundet (2019) påpeker, har høy lærertetthet gitt positive resultater. Derfor ville det vært interessant å teste dette ut i videregående skole og undersøke om det gir like resultater som grunnskolen. En slik innføring bidrar til at elevene har færre personer i klassen å forholde seg til. På den ene siden ville det krevd store ressurser fra skolene og større antall studenter som velger å ta lærer- og lektorutdanning for deretter å jobbe i skolen (Utdanningsforbundet, 2019). På den andre siden kan dette bidra til at de som blir venner i klassen blir bedre kjent og det blir lettere å inkludere hverandre både sosialt, men også i timen fordi det er færre å ekskludere. Videre vil en høy lærertetthet bidra til en forbedring i resultater hos elevene. Dette kan gi større mulighet til elever med høyt potensial til å oppnå god faglige resultater (Utdanningsforbundet, 2019). Som Bjørn påpekte, ville kroppsøvingslæreren da få mer tid til hver enkelt både til oppfølging og tilrettelegging.

Aslaug 1//

Jeg har hatt 25 selv og synes det funket, men skulle gjerne hatt enda færre. Kanskje mellom 10 og 20 hadde vært ideelt. Da får man sett hver enkelt i løpet av en time. Mengde har absolutt noe å si. Jeg ser ikke noe positivt med for mange elever. Da må man i så fall være flere lærere.

Færre elever i klassen er til fordel for både lærer og elev, da det ikke finnes noe kompromiss hvor en løsning fungerer for alle (Capp, 2017). Læreren kan bli frigjort fra enkelte tiltak og kan bruke overskuddet til å sørge for god kommunikasjon med elevene. Da kan læreren også bruke tiden til å skape engasjement i henhold til ULD sine retningslinjer (Collins et al., 2017).

Studentene sier dette ligger til grunn for å kunne tilrettelegge for elevene sine da kommunikasjon begge veier er sentralt. I henhold til ULD-teori er det en fordel å kommunisere godt med elevene slik at de er klar over hva som skal gjennomgås i timen og forberede seg på det. God kommunikasjon og flyt i overgangene kan påvirkes av hvordan læreren velger å uttrykke seg (Ahlgrim-Delzell et al., 2007). Læreren kan bruke samtalene med elevene til å undersøke hva de ønsker at innholdet i kroppsøving skal bestå av. Dette kan brukes slik at elevene får medbestemmelse og påvirkningskraft (Ennis, 2017). Studentene vektlegger at det er viktig det er å kjenne klassen sin slik at en kan legge til rette for eventuelle utfordringer i klassen.

Som Ommundsen (2013) påpeker, er det fysisk-motoriske ferdigheter som trenger økt fokus for å bidra til livslang bevegelsesglede. For at dette skal fungere trenger en å tilrettelegge for at elevene engasjerer seg i faget og motiveres til å forbedre fysisk-motoriske ferdigheter. Det er ingen hensikt å legge til rette for å øke fysisk-motoriske ferdigheter dersom en ikke har lagt til rette for at elevene kan engasjere seg i øvelsene. Elevene må være motiverte til å legge ned en innsats som læreren må legge til rette for (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Capp, 2017; Collins et al., 2017). For å legge til rette for engasjement bør læreren være tydelig i diskusjoner og når informasjon blir gitt. Videre, dersom læreren bruker tiden sin til å følge elevenes utvikling og gi konkrete tilbakemeldinger, skapes målbevisste elever (se Figur 1). Dersom læreren klarer å uttrykke seg godt nok og handle riktig, vil elevene lettere ha mestringfølelse som bidrar til livslang bevegelsesglede (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Al-Azawei et al., 2016; Collins et al., 2017; Katz & Sokal, 2016).

Ahlgrim-Delzell et al. (2007) mener at uttrykk og handling er hvordan læreren har forberedt seg for å tilrettelegge for elevene sine. For å forberede seg er god og tydelig kommunikasjon med elevene sentralt. Hvis læreren uttrykker seg på en måte som gjør at elevene tør å åpne seg og prate om deres utfordringer åpner mulighetene seg. Først da kan læreren ta hensyn til elevene og finne løsninger som fungerer for alle elevene, fordi læreren kjenner klassen og har kunnskap om elevene sine (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017). Når læreren vet dette kan elevene få veiledning mot en realistisk målsetting for å for at de skal bli strategiske og målrettede elever. På den måten henger uttrykk og handling sammen med engasjement. Det er fordi læreren må bruke sine uttrykk og handlinger til å gjøre elevene målrettet og klar over hva de holder på med. Samtidig kan læreren vektlegge mestringsorienterte øvelser og engasjere eleven slik at eleven bli målbevisst og engasjerte (Ahlgrim-Delzell et al., 2007) (se Figur 1).

5.4 Tilrettelegging for inkludering

I intervjuet formulerte jeg et aktuelt eksempel på en utfordring kroppsøvlingslærere kan stå overfor slik:

Se for deg at du har en ny klasse i kroppsøving. I forkant får du beskjed om at en elev er svært overvektig og dårlig trent. Hvordan vil du gå frem for å inkludere eleven og tilrettelegge slik at han eller hun ikke føler seg ekskludert, men får muligheten til livslang bevegelsesglede.

Bjørn, Sigrid, Aslaug og Ragnar sier at noe av det viktigste for hvordan en skal tilrettelegge for kroppsøving er at en kjenner klassen sin. Det var det første steget de ville tatt som kroppsøvlingslærer dersom de skulle havnet i en situasjon med store utfordringer i en ny klasse. Sigrid presenterer en lek hun kalte «Migrenebriller» (se vedlegg 4). Da fester elevene to plastkopper med hull i foran øynene for å se mindre. Dette er en metode Sigrid bruker til å fange interessen og oppmerksomheten til elevene på imens hun starter med en lek. Jeg mener at det å skape engasjement bidrar til inkludering og samtidig holder elevene aktive (Collins et al., 2017). Elevene blir da mer målbevisste og motiverte for timen (se Figur 1). Det interessante her er at målet med leken er å senke elevenes nivå ved å redusere synet. Dette bekrefter Sigrid at har vært vellykket i timene hennes.

Sigrød 4// «Legger gjerne inn noen gulrøtter med tanke på leksaktiviteter som mange pleier å like.». Sigrød sa at det var en mulighet for å bli kjent med klassen sin og skape relasjoner til dem fordi de fleste elevene trivdes godt med leken. Ved å legge inn gulrøtter mener hun å gjøre noe som elevene kommer til å like. Samtidig som elevene trives får læreren et innblikk i hvordan den overvektige og dårlig trente eleven er uten at det er godt synlig for de andre elevene som er opptatt med sitt. Elevene får da mulighet til å gjøre sitt beste, uten frykt for at andre elever skal se på. Det kan bidra til å opprettholde eller øke engasjementet til elevene ved at det er noe nytt og spennende de prøver ut. På den andre siden ved å øke engasjementet mener jeg å inspirere elevene med artige aktiviteter slik at engasjementet deres øker (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017). Ikke alle elever ønsker å være aktive eller med i kroppsøving, men de utgjør også en del av gruppen som skal inspireres til livslang bevegelsesglede (Udir, 2015). Ved å engasjere elevene øker man sjansen for å nå målet om livslang bevegelsesglede (Brattli et al., 2014). Dette gjør engasjement til en svært sentral faktor i norsk skole ettersom det bidrar til å nå formålet med faget (Udir, 2015).

Sigrød forklarer at det ville vært viktig å ha gjentatte samtaler med eleven for å bli kjent med denne spesifikt. Hun foreslår at en kan feste beina til elevene sammen slik at de ikke kan løpe fritt. På den måten mente Sigrød at å gjøre ting artig, men også utfordrende, vil det bidra til glede hos elevene. På bakgrunn av Katz og Sokal (2016) som mener at elever i stor grad lærer ulikt, er det viktig å legge til rette for dette. Ragnar sier at han ønsker å legge opp til nivåddifferensiering etter elevenes ønske. Både ved gruppearbeid og individuelle utfordringer vil det å kunne velge vanskelighetsgrad i øvelsen være hensiktsmessig, da dette legger til rette for mestring og gir elevene medbestemmelse (Ommundsen, 2015, s. 48-49). Nivåddifferensiering, dersom man klarer å forhindre sosial sammenligning, vil bidra til en positiv utvikling og engasjement. Ragnar velger å se på fordelene med nivåddifferensiering og spesielt modellering. Da er det en fordel for utviklingen hos elevene gjennom samarbeid med hverandre (Katz & Sokal, 2016).

Slik kan elevene lære av hverandre og bruke hverandre til å finne nye ideer for å samarbeide. Da kan nivåddifferensiering bidra til et inkluderende klassemiljø. Videre vil det også øke deres engasjement gjennom sosial omgang med klassekamerater og mestring (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Al-Azawei et al., 2016; Capp, 2017; Ommundsen, 2015, s. 48). Da hjelper ULD elevene til å se forbi sosiale forskjeller og omgås med hverandre uavhengig av dette (Katz & Sokal, 2016).

Elevene blir flinkere til å inkludere hverandre og bidra til samhold gjennom for eksempel å kunne prate med hvem som helst. Dette gjelder uavhengig av om eleven har lærevansker eller ikke, og vil derfor kunne være en fordel hos elever som strever med læring. Hvis dette blir opprettholdt, skapes det gode inkluderende klassemiljøet og deres sosiale ferdigheter styrkes med gruppearbeid. Da kan kroppsøving bidra til å styrke elevenes akademiske ferdigheter, som vil være gunstig for andre fag og bidra til å øke karaktergjennomsnitt (Katz & Sokal, 2016; Ommundsen, 2013).

Undersøkelsen til Wiken (2011) viser blant annet at norske elever ikke er klar over kompetansemålene i faget. Dette kan gå utover deres opplevelse av faget. Som det står i retningslinjene i ULD er kommunikasjon mellom lærer og elev viktig for et godt klassemiljø og engasjerte elever (Ahlgrim-Delzell et al., 2007). Dette har ingen betydning dersom store deler av elevene ikke føler de får gode nok tilbakemeldinger og formidling av faget. Derfor er lærerens evne til å formidle og bruke tiden sin rett avgjørende. Studentene snakket om at det er viktig å kjenne elevene sine og spesielt snakke med eleven som er overvektig og dårlig trent. Dette er en utfordring ettersom Wiken (2011) fant ut at et elever ikke føler lærere snakker nok til dem og formidler formål med faget. Da må lærere bruke mer tid på å prate med elevene og forklare dem hva som kreves og hva målene med faget er (Collins et al., 2017). De opprettholder ikke prinsippet om å være åpen for kommunikasjon og det å være god til å kommunisere (se Figur 1 og 2).

Astrid, på den andre siden, ville fokusert mer på utvalgt av øvelser. Hun vil ikke at timen skal preges av noen form for konkurranser eller noe fysisk krevende. Den første timen skulle bestå av enkle øvelser. Hun vil ikke benytte seg av øvelser der ferdighetsnivå blir synlig for andre eller at eleven føler han eller hun ødelegger for andre. På den måten vil hun bli kjent med eleven i starten for å se hvordan øvelsene løses. Avslutningsvis understreker hun at øvelsesutvalget er det første hun ville tenkt nøye over for å bli kjent med eleven. Bjørn mener det også ville vært viktig å vite om eleven liker kroppsøving eller ikke da dette spiller en stor rolle for hvordan dette kan løses. På bakgrunn av de forskjellige fremgangsmetodene er det mulig å si at det finnes mange forskjellige løsninger på hvordan en kan gå frem for å inkludere eleven. Studentene har forskjellige syn på hvordan en kan løse denne utfordringen. Dette gjør problemstillinger som dette vanskelig fordi det finnes mange måter det kan løses på.

Henholdsvis er det likheter mellom Sigrid og Astrid sine fremgangsmetoder. Det handler om å bli kjent med eleven for å forstå hans eller hennes grenser og ønsker. Derfor kommer god kommunikasjon igjen inn som en viktig del av løsningen (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017; Katz & Sokal, 2016). For å skape fremgangen man ønsker for denne eleven er det flere ting som må ligge til rette. Fra studentenes side tyder det på at forståelse for elevens utfordringer og ønsker ligger sentralt her. Dersom dette er på plass, kan en starte å tilrettelegge for hvordan denne eleven skal inspireres til livslang bevegelsesglede. Da kommer Figur 1 og 2 inn som viktige retningslinjer igjen. Det er viktig at en ikke glemmer resten av klassen, samtidig som en skal forsøke å inkludere denne eleven. Derfor må læreren gi alternative bevegelsesaktiviteter slik at elevene kan velge. Da kan læreren veilede eleven til og gi tilbakemeldinger for å nå målene de har satt sammen (Collins et al., 2017). Dette handler om lærerens uttrykk og handling for å starte en bevisstgjøring hos eleven om hva som kreves. Dersom en kommer langt nok til at eleven blir målrettet kan en sørge for at eleven er engasjert i det som gjennomføres. Læreren må da fange interessen og kan for eksempel fokusere på samarbeidsøvelser for mestringsfølelse både hos eleven og resten av klassen (se Figur 1). På en annen side vil elevens syn på bevegelse og kroppsøvingfaget være sentrale faktorer her. Det er ikke nevnt noe om hvorvidt eleven misliker faget eller er faglig svak. Dette vil spille inn som avgjørende faktorer i tilretteleggingsprosessen.

Ut ifra min forståelse av ULD og studentenes meninger kan en stegvis dele opp en løsning på utfordringer lærere kan møte (se Figur 2). Først og fremst handler det om at læreren må bli kjent gjennom kommunikasjon og legge til rette for at elevene kan bli mer målrettede. Det betyr at lærerens uttrykk og handling ligger som en grunnmur for videre handlinger og er det første som bør være på plass før videre tiltak. Når grunnmuren er bygd, har læreren blitt kjent med elevene og kan bruke dette til å engasjere dem, som nevnt flere ganger i oppgaven (se Figur 2). Dette betyr at det er en stegvis metode, hvor de ulike stegene sammen kan bidra til livslang bevegelsesglede hos elevene (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017; Katz & Sokal, 2016). Videre presenterer jeg studentenes svar på hva de mener er det viktigste i kroppsøving. Dette er lagt inn i en boks for tydelig å skille mellom deres kommentarer og min.

Aslaug 2// «At alle elevene får utfordret seg på en eller annen måte og opplever mestring på en eller annen måte.». *Astrid 1//* «At det er godt planlagt synes jeg er viktig. At det er variert og at jeg selv er engasjert og til stede i det jeg gjør for å få elevene med.». *Bjørn 4//* «Jeg synes det er viktig at elevene trives i faget og har det gøy med bevegelse og det synes jeg er det viktigste. Det er jo dette her med bevegelsesglede som er så viktig i faget selvfølgelig.». *Sigrid 5//* «Læreren som kjenner elevene sine, variasjon og rett og slett ikke kjøre seg fast i noe stereotypisk mønster for det fjerner mye glede.».

Ragnar 2//

Nei det er jo at alle er positivt innstilt og er i aktivitet mer eller mindre grad kan man si. Er ikke sånn at man trenger å være søkksvett etter hver time, men at man har vært med og rørt på kroppen.

Studentene uttrykker hva de tenker er det viktigste med kroppsøving. Min forståelse av dette er at mestringsfølelse, sammen med gode holdninger, er det viktigste i kroppsøving. Skal en forstå begrepene fra Figur 1 og Figur 2 kan dette ses i sammenheng med at elevene må ha gode holdninger til faget for at det skal fungere. Studentenes meninger om det viktigste i kroppsøving er i henhold til ULD. Det bidrar til et godt klassemiljø og riktig innstilte elever (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017; Katz & Sokal, 2016).

6.0 Oppsummering

Avslutningsvis er kroppsøvfaget uten tvil et viktig fag i skolen. ULD bidrar, gjennom sosialt samvær, til at kroppsøving ikke bare spesifikt utvikler ferdigheter. Det kan bidra til akademisk ferdighetsutvikling som er en fordel for andre fag (Katz & Sokal, 2016). Ommundsen (2013) argumenterer for at fysisk-motorisk ferdighetsutvikling er sentralt for å nå livslang bevegelsesglede, men for at elevene skal gjøre det, må de være engasjerte og motiverte for innsats. Her kommer de to ULD faktorene inn. Hovedpoenget i oppgaven er to faktorer som bygger opp til at læreren kan tilrettelegge for alle elevene – «engasjement» og «uttrykk og handling» (Ahlgrim-Delzell et al., 2007; Collins et al., 2017). Studentene har et hovedfokus på å engasjere elevene sine gjennom sine handlinger som må gjøres på enkeltnivå. Kroppsøvlæreren må kjenne sine elever, noe som et sentralt poeng fra studentene. Uten å kjenne elevene sine vil videre bruk av ULD være verdiløst. Studentenes svar viser en sammenheng med retningslinjer i ULD rettet mot engasjement (Collins et al., 2017).

Er lærerens uttrykk og handlinger i tråd med retningslinjer fra ULD, kan læreren gå videre til å vektlegge aktiviteter som fremmer engasjement hos elevene. Da må læreren tilrettelegge aktivitetene slik at elevene kan engasjere seg på hver sin måte, ettersom ingen er like og det ikke finnes en løsning som fungerer for alle (se figur 1 og 2) (Capp, 2017). Figurene kan bistå lærere til hva han eller hun burde fokusere på eller ha kontroll på hos elevene for å inspirere dem til livslang bevegelsesglede (Collins et al., 2017). Implementeringen av ULD øker elevenes evne til å reflektere og motta informasjon gjennom at klasserommet er elevsentrert fremfor lærersentrert (Al-Azawei et al., 2016).

6.1 Videre forskning

ULD virker som et lovende konsept for meg. På den ene siden ville det fått større utbredelse i skolen dersom en forsket på effekten hos elever uten lærevansker. Ved å avdekke eventuelle styrker og svakheter hos elever uten lærevansker kan en videreutvikle konseptet til å bli best mulig. Inkludering og klassemiljø er etter min mening en viktig del i utdanningen og ULD bør derfor forskes på i større grad i norsk skole. Etter min anbefaling burde det også forskes på utbyttet elever med høyt potensial får gjennom ULD. Katz og Sokal (2016) mener sosiale ferdigheter bidrar til økt akademisk kompetanse. Derfor ville det vært interessant å undersøke om elever med høyt potensial har like godt utbytte som andre elever.

7.0 Litteraturliste

- Ahlgrim-Delzell, L., Baker, J. N., Browder, D. M., Harris, A. A. & Spooner, F. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and special education*, 28(2), 108-116.
- Al-Azawei, A., Serenelli, F. & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): a content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.
- Brattli, V. H., Hansen, K. L., Ingebrigtsen, J. & Steiro, M. J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.
- Choy, L. T. (2014). The strengths and weaknesses of research methodology: Comparison and complimentary between qualitative and quantitative approaches. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(4), 99-104.
- Collins, L., Cook, S. C. & Rao, K. (2017). Self-monitoring interventions for students with EBD: Applying UDL to a research-based practice. *Beyond Behavior*, 26(1), 19-27.
- Dybvig, D. D., Dybvig, M. & Wyller, T. (2019). *Tanke og handling : filosofi, vitenskap og samfunn* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ennis, C. D. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: Enhancing mindfulness, motivation, and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(3), 241-250.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627-1649.
- Katz, J. & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion: A Qualitative Report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63.

- Lieberman, L. J. (2017). The need for universal design for learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(3), 5-7.
- Neves de Jesus, S. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving—et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155-166.
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 46-60). Oslo: Universitetsforlag.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning* ERIC.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Udir. (2015). *Føremål* (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Udir. (2018). *Tilpasset opplæring for alle elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Udir. (2019). Lærernormen i grunnskolen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/hvordan-gar-det-med-norm-for-larertetthet/>. Lest 26.03.2020
- Utdanningsforbundet. (2019). Gi elevene nok lærere. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/gi-elevene-nok-larere/>
- Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving?: hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd Kunnskapsløftet 2006?* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole).

Vedlegg 1: Komprimerte transkriberingsnotater*Ragnar 1//*

1. Når du skal tilrettelegge for en time - bruker du erfaring fra da du var elev?

Ja, jeg bruker mye derfra ja. En ting er sånn som jeg snakka om laginnleding. Trener min var sånn at han enten så delte han oss opp i vilden sky, eller så telte han ikke alltid sånn 1-2-3-4, 1-2-3-4, han kunne f.eks. si 1-2-3-4, også 4-3-2-1, 2-3-4-1, sånn at ingen kan stille seg strategisk sånn at man kommer på lag med venninna. På v.g.s. må man tåle det å bli kjent med andre og være på lag med andre og folk man ikke liker så godt heller.

- Bruker du erfaring fra du har vært lærer?

Nei det er jo litt det som jeg nevnte. Være midtpunktet og eksponere seg selv. Kanskje prøve å tenke øvelser der man ikke blir så synlig hvis man har elever som ikke er så komfortabel med det. Da gir jeg gjerne gruppearbeid. I forskjellige øvelser. Sånn at folk kan ha litt mer fokus på seg selv. Det kan være en fin mulighet.

Ragnar 2//

- Hva vil du si er det viktigste for en best mulig kroppsøvingstime?

Nei det er jo at alle er positivt innstilt og er i aktivitet mer eller mindre grad kan man si. Er ikke sånn at man trenger å være søkksvett etter hver time, men at man har vært med og rørt på kroppen. Så kjenne at blodet pumper og går littegrann.

- Så du mener det at man skal kjenne litt på det at man har bevegde seg litt?

Ja, det er jo det som er formålet også. Man skal fremme en positiv bevegelsesglede. Så hvis man da gunner på med en 3000 meter sånn, så er det ikke så mange som får en positiv opplevelse av det. Så det er å prøve å skape en positiv aktivitet på en måte. Mye lek.

- Er det lek som er det viktigste da mener du?

Ja, ufarliggjøre kroppsøvingfaget da. Kan godt bruke lek eller hinderløype som man kjenner litt til fra barndommen da for eksempel. Da var ofte kroppsøving veldig ufarlig. Da var det gøy.

- Forstår jeg deg rett hvis det du sier nå handler om variasjon i kroppsøving er viktig?

Ja det er viktig. Det tror jeg. De fleste holder jo på med fotball, så de vil jo gjerne spille fotball. Og det er fort de som skriker høyest som får den aktiviteten de vil ha. Så man må tenke litt på det og variere litt slik at man treffer alle.

Sigrid 1//

- Legger du vekt på at alle skal være aktive i kroppsøving?

Nei.

- hvorfor ikke? Er det på grunn av noe erfaring? Eller hvorfor velger du å ikke gjøre det? Det er på grunn av erfaring ja. Fordi det er veldig vanskelig å få absolutt alle til å være aktive hver eneste sekund. Så målet er at alle skal være aktive i store deler av økta, i løpet av økta. Så i enhver øvelse eller aktivitet eller bevegelsessituasjon da vil det nesten være umulig at alle skal være aktive og like deltakende da. For da har du spennet fra de som elsker å være aktive og driver toppidrett på siden, til de som elsker å ikke være aktive og egentlig ikke vil være der de er. Da er det vanskelig å finne en mellomting hvor alle trives. Så derfor legger jeg heller opp til at det er ulike deler av økta hvor en med.. kall det lavere forutsetninger vil trives bedre enn en med veldig gode forutsetninger vil gjøre. Sånn at man kan mikse litt slik at det blir «overall» ok da.

Sigrid 2//

- Er det noe spesielt som har skjedd når du har vært lærer som du tenker på når du skal tilrettelegge?

Ja altså det blir jo på en måte å finne ut av behovene til elevene. Du må kartlegge klassen din litt. Om du har en majoritet av klassen som elsker å være aktive, eller hater å være aktive. Hva slags interesser de har rett og slett da. Hva slags interesser de har. Så klart du kan spille litt på interessene de har, men om det er noen som er, ja ta det stereotypiske da, noen som er gode i fotball da, og en gjeng på fem stykk, så kan du ikke ha fotball veldig ofte, men du kan finne noen varianter av det slik at du kan aktivisere de også.

- Så du mener nøkkelen til suksess er at man kjenner klassen man før man kan begynne å tilrettelegge på en god måte?

Ja. Kjenne klassen og bruke variasjon da. Det er også en måte du kan bli kjent med klassen og variere og undersøke litt hva de ulike liker.

Sigrid 3//

- Hvordan forbereder du deg?

Jeg forbereder meg med å sette opp en plan. Jeg skal ha et lokalt mål for timen. Hvis vi skal ha orientering, badminton, friluftsliv, hva enn det skal være da, så er det et lokalt mål knyttet opp

mot tema. Med lokalt mål, så mener jeg på en måte hva er mitt mål med timen. Hva skal elevene få gjøre i denne timen. Så vil det også kobles opp mot kompetansemål som jeg da gjør om til et læringsmål for timen istedenfor. Fordi for eksempel i friluftsliv er det veldig brede kompetansemål. Da er det planlegge og delta i. Eller å planlegge og gjennomføre en overnattingstur. Det er veldig mye som går inn i det så da blir det å sette opp et helt konkret mål da, eller flere konkrete mål. Det er vel egentlig det eneste jeg gjør for å forberede timer.

Sigrid 4//

Hvordan vil du sørge for at elevene vil være gira og har lyst når de er i kroppsøvingstimen. Hvordan vil du som lærer bruke seg selv til å påvirke de og legge opp kroppsøvingstimen slik at de er engasjert?

I: Ja, mye går på måten jeg presenterer timen for dem. Starter som regel hver økt med å samles, møtes, si god dag og presentere hva vil skal, sånn om det er innebandy fotball eller håndball. Og hvordan vi skal gå gjennom det, med ulike øvelser vi skal gjøre. Legger gjerne inn noen gulrøtter med tanke på leks aktiviteter som mange pleier å like. Enter som noe som kommer eller noe vi starter med for å bare gira de opp litt. Ja egentlig det.

Sigrid 5//

- Hva vil du si er det viktigste for en best mulig kroppsøvingstime?

Læreren som kjenner elevene sine, variasjon og rett og slett ikke kjøre seg fast i noe stereotypisk mønster for det fjerner mye glede. Og på en måte, så langt det lar seg gjøre, unngå favorisering. For når man begynner å favorisere noen elevgrupper eller ulike aktiviteter så plukker elevene veldig fort opp på det. Og da mister man, ja, da kan man miste en del elever da.

Bjørn 1//

1. Hvordan tilrettelegger du for at alle skal være aktive?

det er jo i planleggingsfasen egentlig. I begynnelsen syns jeg det var veldig vanskelig for da kjente jeg ikke elevene. Men når du blir kjent med elevene så vet jeg dette fungerer for de fleste, dette er utfordrende for noen også kan jeg skille mellom klasser da. Som jeg vet at denne klassen kommer

det til å funke ganske greit, men jeg kan ikke gjøre det samme med den andre. Men man gjør jo individuelle endringer underveis også da.

- Så du mener det er veldig viktig å kjenne klassen sin for å kunne legge til rette?

jaja å kjenne klassen sin er absolutt veldig viktig. Det er vanskelig å legge til rette hvis man ikke kjenner de. Veldig viktig.

Bjørn 2//

- Legger du vekt på at alle skal være aktive i kroppsøving?

Ja jeg gjør jo for så vidt det. Ja det syns jeg er veldig viktig. Planlegger jo timene ut ifra det å redusere mest mulig stillestående og venting og ja for eksempel når jeg tenker ut en aktivitet eller lek så hvis de ryker ut så skal de gjøre noe annet da så ikke de bare blir sittende å se på i hjørnet, men samtidig det er jo situasjoner der det skjer, hvis du har 30 elever da. Så blir det jo naturlig at noen må hvile eller ha pause av og til da.

- Syns du det er for mange elever per klasse i kroppsøving?

Ja. Hvis du sier 30 er det som er vanlig så er det for mange.

- Har du noen klasser med 30 elever?

Ja, jeg har en klasse hvor 2 klasser er satt sammen, og da er vi 32. Også har vi en der det er 16. Det er sykt stor forskjell. Hvor mye tid jeg har til hver elev. Og hvor mye jeg kan tilrettelegge undervisningen og tilpasse til forskjellige nivåer og det er alfa omega, det har veldig mye å si.

- Har du noe tall på hva du mener hvor mange elever du helst skulle hatt i kroppsøvingstimen?

Det er vanskelig å si, men det er veldig stor forskjell bare fra 15 til 30. Men sånn 20-30 er og kjempestor forskjell. Men når du går over 20 så syns jeg det det begynner å bli for mange og. Du kan jo ha for få og. Hvis du bare har 10 elever så er det vanskelig å gjøre enkelte det. Hvis noen er borte så er det plutselig 7. Men sånn 20 er vel noe man bør prøve å etterstrebe da, hvis man kan. Men jeg vet det er mange ting i skolen som gjør at ikke det er mulig. Men jeg syns det er for mange med 30 ja.

Bjørn 3//

- a. Bruker du erfaring fra da du var elev?

Ja, jaja, mye! Det henger kanskje litt sammen med trenger kanskje ikke ta det nå, men utdanningen er veldig lite praksisrettet da. Så vi har ikke så mye erfaring med det. Vi får ikke så mye inn i utdanningen vår som handler om det. Og det å lede en time og lede en klasse. Det kommer litt av egen erfaring rett og slett. Så hadde jeg en gymlærer som jeg synes var veldig flink som jeg bruker litt tips og triks fra rett og slett. Som jeg synes fungerer bra

Bjørn 4//

- Hva vil du si er det viktigste for en best mulig kroppsøvingstime?

For elevene sin skyld eller?

- Ja

Jeg synes det er viktig at elevene trives i faget og har det gøy med bevegelse og det synes jeg er det viktigste. Det er jo dette her med bevegelsesglede som er så viktig i faget selvfølgelig. Men jeg synes virkelig det er viktig og. Når du ser problem med folkehelse og lite aktivitet og problemer det kan føre med seg da. Hvor mye glede jeg har fått av aktivitet selv, så vil jeg at elevene skal oppleve det samme. Det er bevegelsesglede som er det viktigste med timen egentlig ja.

Aslaug 1//

- Ja, hva tenker du om klassestørrelse da?

Det er jo et tema jeg har diskutert mye selv i masteroppgaven min nå. Jeg kjenner en som hadde en kroppsøvingssklasse med over 60 stykk. Da føler jeg man ikke tar hensyn til kroppsøvingsfaget da, at man ikke bryr seg om det. Det er jo ikke snakk om tilpassing eller tilrettelegging i det hele tatt. Man får ikke sett hver enkelt. Jeg har hatt 25 selv og synes det funket, men skulle gjerne hatt enda færre. Kanskje mellom 10 og 20 hadde vært ideelt. Da får man sett hver enkelt i løpet av en time. Mengde har absolutt noe å si. Jeg ser ikke noe positivt med for mange elever. Da må man i så fall være flere lærere.

- Har du noe formening om hvor mange elever bør være per lærer?

Jeg tenker ikke noe mer enn 20 som er ideelt. De sier kanskje at det ideelle er 15. men jeg mister jo fort oversikten når det bikker 20 stykk uansett type klasse så. Så det ideelle ville kanskje vært mellom 10 og 15. Men det er jo litt ønsketenkning. Det er jo ikke så veldig realistisk.

Aslaug 2//

- Hva vil du si er det viktigste for en best mulig kroppsøvingstime?

At alle elevene får utfordret seg på en eller annen måte og opplever mestring på en eller annen måte. Jeg skulle til å si at alle syns det er artig, men det vil man ikke få til uansett hver eneste gang tror jeg. Ikke alle syns alle aktivitetene er like artig, men hvert fall i løpet av et år eller semester så skal alle ha hatt glede av faget på en eller annen måte. Alle må kose seg i de fleste timene, men ikke alle. Så da at de opplever mestring og glede med fysisk aktivitet som kan føre til varig glede meg fysisk aktivitet.

Astrid 1//

- Hva vil du si er det viktigste for en best mulig kroppsøvingstime?

At det er godt planlagt syns jeg er viktig. At det er variert og at jeg selv er engasjert og til stede i det jeg gjør for å få elevene med. Og at jeg er strukturert og at det er struktur på timen, det henger jo litt sammen. At det ikke bare er kaos. Det er litt overganger og samling underveis. Så kan jeg og holde alle aktive så mye jeg kan.

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilrettelagt kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.
- At informasjon gitt i intervju, kan transkriberes og brukes i oppgaven.
- Jeg er klar over at informasjonen jeg gir blir anonymisert.
- Jeg er klar over at lydopptaket vil slettes når det ikke lenger er bruk for dette i oppgaven.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 2. Juni

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av prosjektleder, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intro: Se for deg at du skal undervise i kroppsøving når du svarer på disse spørsmålene.

Spørsmålene gjelder hva du vil gjøre på kort sikt og i hver enkelt time på videregående skole

1. Hvordan har det vært å være elev i kroppsøving i videregående skole?
-
2. Har du som lærer erfaring med en elev som krevde ekstra tilrettelegging i kroppsøvingstimen?
- Hvis ja, hvilke utfordringer og hva ble gjort for å legge til rette?

Hoveddel

Hovedspørsmål: Legger du vekt på at alle skal være aktive i kroppsøving?

- HVORFOR / hvorfor ikke? → (hvorfor ikke → På grunn av erfaring?)
- 1. Forbereder du deg til en vanlig kroppsøvingstime? (Hvis nei = improvisering?)
 - a. Hvordan forbereder du deg?
 - b. Er du godt eller lite forberedt?

Delspørsmål

2. Hvordan tilrettelegger du for at alle skal være aktive?
 - a. Hvorfor gjør du det på den måten?
3. Diskuterer du med dine medstudenter/kolleger utfordringer knyttet til tilrettelegging?
 - a. (Hvorfor diskuterer du ikke dette?)
4. Legger du til rette for timen med tanke på hvordan du uttrykker deg til elevene? (væremåte, stemmebruk, støy i bakgrunnen eller fra elevene, plassering av deg selv, hvordan samle elevene, hvordan du gir instruksjoner)
 - a. Hvordan
5. Legger du til rette for å øke eller opprettholde engasjement både hos elevene og deg selv som kroppsøvingslærer?
 - a. Hvordan

Bakgrunns spørsmål

2. Når du skal tilrettelegge for en time:
 - a. Bruker du erfaring fra da du var elev?
 - b. Erfaring som lærer?
 - c. Har du diskutert med dine medstudenter og blitt enige om det dere mener er en best mulig løsning?
 - d. Diskuterer du med dine lærere på studiet og blir enige om det dere mener er en best mulig løsning?
 - e. Bruker du skriftlige kilder når du tilrettelegger? (Oppdaterte vitenskapelige artikler, eldre vitenskapelige artikler, Udir)
 - f. Er det noe annet du benytter deg av når du tilrettelegger?

Aktuelle eksempler

1. Har du erfaring med noen som er overvektige?
2. Se for deg at du har en ny klasse i kroppsøving. I forkant får du beskjed om at en elev er svært overvektig og dårlig trent. Hvordan vil du gå frem for å inkludere eleven og tilrettelegge slik at han eller hun ikke føler seg ekskludert, men får muligheten til livslang bevegelsesglede?

Avslutning

1. Når du har vært i praksis / på lærerjobben din. Har skolen lagt til rette for deg slik at du kan legge til rette for elever med utfordringer?
 - a. Hvordan?
 - i. Rammebetingelser? Enkelt å kontakte andre lærere? Møter?
2. Hva vil du si er det viktigste for en best mulig kroppsøvingstime?

Vedlegg 4: Studentenes svar på aktuelt eksempel*Sigrid //*

Som en helt ny klasse som jeg ikke har møtt før, så er det jo vanskelig man må jo bli litt kjent med klassen. Men i de aller første timene så ville jeg nok ehm... Ja hvis det ikke er vg1 eller vg2 så ville jeg jo hørt med andre lærere om de har noe erfaring for å få litt bakgrunnsinformasjon. Men gitt at jeg ikke har det, så ville jeg startet med kjempeenkle tilpasninger som å gi ulike, ikke handicap, men begrensninger til alle elevene da. Det kan være, ja, noe vi kan kalle migrenebriller. Da tar du to plastkopper eller pappkrus mener jeg og setter hull i endene og setter strikk i dem. For da ser jo folk nesten ingenting. Det begrenser jo synet til nesten alle. Tar du innebandy da eller stikkbball så skjønner jo ingen noenting. Men alle løper litt rundt som hodeløse høns. Det kan jo være en mulighet, og ja det går an å ha ulike sistevarianter. Men istedenfor fritt løp så har du sånn at man stropper fast to eller tre elever på beina samtidig for eksempel. Så jeg ville kjørt mye lek ja. Mye lek og sette mange begrensninger for alle elevene. Ikke sånn at det skal føles ut for den enkelte eleven at det tilpasses for dens del. Men alle får den begrensningen. Men at det bare blir for å gjøre ting litt annerledes da.

Ragnar //

Jeg ville prøvd å legge opp øvelsene slik at man kan differensiere etter eget ønske. Gjerne samme øvelser, men forskjellige elever kan differensiere selv. Slik at de beste elevene kan ta større utfordringer, mens de som har nok med seg selv kan differensiere til litt lavere. Eventuelt differensiering i grupper, hvis man har delt inn i det.

- Har du brukt nivå-differensiering i kroppsøving før?

Ja.

- Syns du det funker?

Det er både fordeler og ulemper med det ja. Noen av fordelene er jo at man får jo flere personer på ish samme nivå som seg selv. Mens en av ulempene kan jo være at hvis man har en veldig faglig sterk elev eller svak elev i kroppsøving, så kan han jo lære mye og se. Sånn modell læring. Og på den måten så mister man litt den dimensjonen da. Men man jobber jo med en relativt likesinnet da. På den måten. Så ta det gradvis. Hvis det er en elev som hater kroppsøving så kan det jo være greit å starte med noe egentrening først kanskje. For å bli kjent rett og slett og eventuelt ta det mer og mer inn i kroppsøvingstimen etter hvert. Spør om det er noen interesser

den personen har. Hvis eleven liker å gå tur for eksempel, si man har skole i byen da, så kan man jo sende eleven ut på en gåtur. Gå innom byen, ta en selfie foran [kirka]. Gå til [brua] ta et bilde, sånn at når han eller hun kommer tilbake kan det dokumenteres at eleven har vært der.

Astrid //

Det første jeg ville tenkt på er hva slags aktiviteter jeg velger. Om det er utholdenhet, eller krever mye. Eller fysisk at man blir utslitt. Men kanskje litt mer lett å gjennomføre, uten at det skal bli så godt lagt merke til, så ikke noe voldsomt til konkurranser og ikke slik at eleven føler han eller hun ødelegger for noe. Så ville jeg hatt litt lavterskel i starten for å få sett han eller hun og sett hvordan det fungerte. Så det er mest øvelsesutvalg er det første jeg ville tenkt over.

Bjørn //

Det er et veldig vanskelig spørsmål da. Som jeg sa jeg syns det er vanskelig å tilpasse og tilrettelegge uten å kjenne elevene, så jeg ville ikke gjort noe enorme tilpasninger til første timen med klassen. Da ville jeg bare hatt en relativt vanlig time og sett hvordan eleven responderer på de ulike tingene da, og heller derfra gjøre tilpasninger for det er vanskelig med mindre jeg kjenner de. Du kan jo være overvektig og dårlig trent, men allikevel være ivrig i gym eller ikke. Og det har jeg opplevd begge deler av. Så litt sånn selv om man ikke klarer å løpe like raskt så løper man hvert fall da, og prøver å være med. Det kommer jo veldig an på om elevene er overvektig og motivert eller overvektig og hater gym, så da ville jeg jo gjort det annerledes.

- Så det du sier at er der utfordringen ligger? Man må bli kjent med elevene sine? Er der man starter?

I: Ja jeg funker hvert fall sånn da. Jeg kan ikke bare høre om en elev som ja den og den er sånn og sånn. Men ja jeg må erfare hvordan den eleven fungerer i timen før jeg kan gjøre så mye tilpasninger da.

Aslaug //

Det er en veldig interessant «case», for det er jo kjempeaktuelt. Det er jo sånn det har blitt hjertebarnt mitt. Alle skal ha mulighet til å bevege seg og ha glede av det. Uansett hvordan jeg har lagt opp økten, så skal alle ha mulighet til å gjennomføre den. Man kan legge opp til ulike nivå. Så de som er flinke kan utfordres og de som ikke er så flinke, så kan de begynne med det og jobbe

seg opp og kjenne mestring. Mestring er jo alfa omega og fører jo til motivasjon. Hvis man klarer å få til at alle elevene mestrer noe så tror jeg man har kommet på god vei. Så akkurat hvilken aktivitet spiller liten rolle. Det handler mer om hvordan man legger opp til at alle kan delta uansett nivå. Jeg har ikke noen gulloppskrift på akkurat hvordan man gjør det. Det er jo det jeg skulle ønske vi skulle ha mer av på studiet. Men så lenge man har en god dialog med eleven og blir kjent med eleven og vet hva han eller hun får til etter hvert og hva som er artig. Hva de har lyst til å få til. At man lærer seg å kjenne eleven. Jeg vil si det at hvis man har god relasjon til elevene så gjør man mye med det. Da tørr eleven å komme til deg og. Faren er jo at den detter ifra og ikke har lyst til å delta. Viktig å snakke og legge litt «groundrules» og påpeke at dette skal være artig. Sørge for at kroppsøving er en trygg plass å komme til så de tør å snakke til deg og. Man starter hvert fall her. En god dialog med klassen og eleven er absolutt veldig viktig.