

Malin Holm

## Lærerens verktøykasse

En videografisk studie av tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Pål Aarsand

Juni 2022



Malin Holm

## Lærereens verktøykasse

En videografisk studie av tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø i kroppsøvingfaget

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Pål Aarsand

Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne studien setter søkelyset på lærerarbeidet i kroppsøvningsundervisning. Kroppsøvningsundervisning er et praktisk estetisk fag og krever en annen organisering enn teoretisk undervisning i klasserommet (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Faget stiller dermed store krav til lærerrollen, og formålet med denne studien er å undersøke hvordan læreren arbeider med tilpasset opplæring og inkludering, og hvilke verktøy som kan benyttes i prosessen. Verktøy forstås her som redskaper læreren har til rådighet i undervisningen (Helstad & Øiestad, 2017; Skrøvset & Slettbakk, 2019). Dette kan være både små grep som det å gi elevene et smil, eller det kan være store grep som lærerens kompetanse i undervisningsfaget. Gjennom å undersøke hvilke verktøy læreren benytter i arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering, kan en forhåpentligvis konkretisere hvordan en kan jobbe med begrepene. Begrepene er omfattende og står sentralt i dagens skole, likevel oppleves de like konkretisert (Damsgaard & Eftedal, 2015). Denne studien ønsker derfor å undersøke hvordan en kan jobbe med disse svevende begrepene i håp om til en viss grad konkretisere dem. Problemstillingen som søkes besvart er:

“Hvordan arbeider læreren med tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø i faget kroppsøving?”

Studien bygger på et etnometodologisk perspektiv der en studerer hvordan mennesker samhandler med hverandre i hverdagslige aktiviteter (Aarsand & Schofield, 2021) og et videografisk perspektiv der en anser kontekst som fundamentalt for å skape mening til samhandling (Knoblauch & Schnettler, 2012). For å belyse problemstillingen ble det gjennomført videoobservasjoner av fire undervisningstimer i kroppsøving, følgende av sekvensiell analyse. Med utgangspunkt i studiens empiri og teoretiske bakgrunn blir funnene presentert gjennom følgende aspekt: “lærerens arbeid med organisering og tilrettelegging”, “lærerens arbeid med positivt læringsmiljø” og “lærerens arbeid med struktur og regler”.

I analysen blir det synlig hvordan læreren arbeider med tilpasset opplæring gjennom valg, tilrettelegging og organisering av aktivitetene. Aktivitetene preges av fleksibilitet og åpner opp for flere løsninger, og kan dermed romme en større bredde av elevmangfoldet. Variasjon i undervisningen kommer også frem som et vesentlig verktøy i analysen. I tillegg kommer det frem ulike verktøy som kan benyttes i utviklingen av elevenes læringsmiljø, slik som hvordan en kan skape god stemning og eksempler på hvordan en kan gi ros og anerkjennelse. Et eksempel som fremkommer i analysen er det å hilse på elevene på starten av timen ved bruk av navn, samt utrykke at det er godt å se dem. Et annet eksempel er det å ta seg tid til å småprate med elevene før undervisningen starter, en elevgruppe blir eksempelvis spurt om hvordan gårsdagens fotballkamp endte. I tillegg kommer undervisningens struktur til syne gjennom at læreren i oppstarten presenterer målet for timen, hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, og hva de skal lære i løpet av timen. Dette er verktøy som legger grunnlag for forutsigbarhet i undervisningen. De ulike verktøyene i analysen er eksempel på hvordan en kan arbeide i kroppsøvningsundervisning med tanke på tilpasset opplæring og det å danne et positivt og inkluderende læringsmiljø. Da dette er viktig for elevenes trivsel i faget, samt holdninger med tanke på elevenes ønske om en fysisk aktiv livsstil (Kirk, 2005)

# Abstract

This study highlights the role of the teacher in conducting physical education classes. Physical education is a practical aesthetic subject, which requires a different organization than theoretical teaching in the classroom (Brattenborg & Engebretsen, 2021). The subject thus places great demands on the role of the teacher, and the purpose of this study is to investigate how the teacher adapts physical education and creates a positive and an inclusive learning environment. This is a comprehensive concept that is central to today's school, which, however, is little concretized (Damsgaard & Eftedal, 2015). This study therefore wants to investigate how one can work with these floating concepts in the hope of concretizing them to a certain extent. The study addresses the following research question:

"How does the teacher engage in adapted education and inclusive learning environment in the subject of physical education?"

The study has an ethnomethodologic perspective, studying how people interact with each other in everyday activities (Aarsand & Schofield, 2021) and a videography perspective where the context is considered fundamental to creating meaning for interaction (Knoblauch & Schnettler, 2012). To answer the research question, four teaching sessions in physical education were filmed and sequentially analysed. Based on the study's empirical data and theoretical background, the results are presented through the following aspects: "the teacher's work with organization and facilitation", "the teacher's work with a positive learning environment" and "the teacher's work with structure and rules".

The analysis, show how the teacher adapts the education through choice, facilitation and organization of the activities. The activities are characterized by flexibility, are open for multiple solutions and thus accommodate the student's diversity. In addition, it emerges which tools the teacher uses in the development of the students' learning environment, such as good mood, praise and recognition. A good atmosphere in the learning environment is created through statements, actions and validation of the students, which again may lead to a positive and inclusive learning environment. The teacher for example starts by welcoming all the students in the beginning of the session, introduce the aims and what activities are planned for the session. This is an example of how to build relationship and structure in the teaching, and there will be more examples of how the teacher engage in the analysis. The various tools in the analysis are examples of how one can work in physical education teaching with a view to adapting to form a positive and common learning environment. As this is important for the students' well-being in the subject, as well as attitudes regarding the students' desire for a physically active lifestyle (Kirk, 2005)

# Forord

Nå nærmer det seg slutten på seks innholdsrike og lærerike år som student ved NTNU. Gjennom disse årene har jeg opplevde et bredt spekter av følelser, som frustrasjon, høyt stressnivå, tilhørighet, mestring, glede, ståpåvilje og ikke minst nysgjerrighet. Imidlertid er det de gode følelsene og erfaringene som sitter sterkest i minnet, og som blant annet har gjort meg nysgjerrig på hva fremtiden vil bringe. Ved innlevering av denne masteroppgaven starter et nytt kapittel, noe som både er skummelt og spennende. Denne oppgaven har gitt meg mulighet til å utforske og fordype meg i en viktig tematikk over lang tid, gjennom å utføre et vitenskapelig arbeid. Dette har vært en krevende prosess med både oppturer og nedturer, men alt i alt veldig lærerik og interessant, samt en fin avslutning på seks år. Jeg vil gjerne takke for all hjelp og støtte i forskningsprosessen.

Jeg vil først og fremst takke læreren som gledelig lot meg filme hans interaksjon i undervisningen, og bruke det som data i oppgaven. Det har vært både spennende og lærerikt å observere din undervisning. Du og din velvillighet er mye av grunnen for at dette prosjektet ble gjennomført.

En takk må også rettes til min veileder Pål Aarsand. Tusen takk for faglig veiledning og konstruktive tilbakemeldinger, noe som har vært til stor hjelp for å fullføre dette prosjektet.

Jeg vil også takke min kjære, Markus, for all støtte og forståelse i en hektisk periode med både masterskriving og 60% vikariat på skole. Det hadde ikke gått uten deg ved min side, du har vært både motiverende og beroligende. Jeg vil også takke din mor, Ina. Tusen takk for at du har tatt deg tid til å lese grundig gjennom utkast og gitt spesifikke tilbakemeldinger og stilt kritiske spørsmål. Jeg er også veldig takknemlig for min familie som til enhver tid har hatt tro på meg, støttet meg og oppmuntret meg. Dere har gjort det mulig for meg å fullføre denne masteren. Jeg vil også takke alle mine gode venner for å være både engasjerte og støttende i prosessen.

Trondheim, mai 2022  
Malin Holm





# Innhold

1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	2
1.3 Tidligere forskning .....	2
1.4 Oppgavens disposisjon .....	3
2 Faglig forankring .....	4
2.1 Styringsdokumenter .....	4
2.1.1 Opplæringsloven .....	4
2.1.2 Grunnleggende prinsipper for skolens praksis .....	4
2.1.3 Klasseledelse .....	6
2.1.4 Formålet med kroppsøving .....	6
2.2 Teori .....	7
2.2.1 Forståelsen av tilpasset opplæring og inkludering .....	7
2.2.2 Klasseledelse og lærerrollen .....	8
2.2.3 Prinsipper for god klasseledelse .....	9
2.2.4 Etablering av gode relasjoner .....	10
2.2.4.1 Betydningen av gode relasjoner .....	10
2.2.4.2 Hvordan skape gode relasjoner .....	11
2.2.4.3 Læreren som rollemodell .....	11
3 Metode .....	13
3.1 Valg av forskningsdesign og metode .....	13
3.2 Etnometodologi .....	13
3.3 Videografi .....	14
3.4 Utvalg og tilgang til feltet .....	15
3.4.1 Utvalgskriterier .....	15
3.4.2 Etablering av kontakt og rekruttering .....	15
3.5 Forberedelser og gjennomføring av feltarbeidet .....	16
3.5.1 Beskrivelser av deltakende lærer, aktivitetene og feltet .....	16
3.5.2 Forberedelser .....	17
3.5.3 Min observatørrolle og posisjon som forsker i feltarbeidet .....	17
3.5.4 Kameraets plassering .....	18
3.6 Analyse av datamaterialet .....	19
3.6.1 Steg 1: Identifisere interessante sekvenser .....	19
3.6.2 Steg 2: Transkripsjon .....	20
3.6.3 Steg 3: Analyse .....	20

3.7	Etiske betraktninger .....	21
3.7.1	Informert samtykke.....	21
3.7.2	Konfidensialitet og taushetsplikt og anonymitet.....	21
3.8	Forskningens kvalitet .....	22
3.8.1	Kvaliteter for fremstilling i sin helhet .....	22
3.8.2	Kvaliteter hos resultatene .....	23
3.8.3	Generaliserbarhet.....	23
4	Analyse .....	24
4.1	Lærerens arbeid med organisering av aktiviteter .....	24
4.1.1	Aktivitet 1 og aktivitet 2: «The floor is lava» .....	24
4.1.2	Aktivitet 3: Paintball kanonball.....	28
4.2	Lærerens arbeid med å utvikle et positivt læringsmiljø.....	30
4.2.1	“Så godt å se dokker igjen” .....	30
4.2.2	“Knallbra jobba” .....	34
4.2.3	“Det va veldig gøy at du kom å så litt på da” .....	38
4.2.4	Elevenes læringsmiljø .....	40
4.3	Lærerens arbeid med struktur, forutsigbarhet, rutiner og regler .....	44
4.3.1	Oppstart og regler.....	44
4.3.2	Overganger .....	47
5	Avslutning.....	51
5.1	Oppsummering og avsluttende diskusjon .....	51
5.2	Veien videre .....	53
	Referanseliste .....	55

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolen spiller en viktig rolle for barns fysiske aktivitet, da stor del av elevenes aktivitetsnivå kan dekkes i løpet av en skoledag. I følge de nordiske ernærings- og fysisk aktivitetsanbefalingene anbefales barn og unge opptil 18 år å være fysiske aktive i minimum 60 minutter hver dag, enten moderat eller høy intensitet (Anderssen & Eklund, 2018). Dette kan forklares med at jevnlig fysisk aktivitet har positiv effekt på psykisk helse, konsentrasjon og læring (Anderssen & Eklund, 2018). Andelen som oppfyller disse anbefalingene for fysisk aktivitet er størst blant de yngste barna, men synker med alderen (Hansen, Steene-Johannessen & Kolle, 2018). Aktivitetsnivået til 6-åringene er 53% høyere enn aktivitetsnivået til 15-åringene, og 9-åringene har et aktivitetsnivå som er 28% høyere enn aktivitetsnivået til 15-åringene (Steene-Johannessen, Anderssen, Bratteteig, Dalhaug, Andersen, Andersen, Kolle, Eklund & Dalene, 2019). Dette kan det være flere forklaringer til, men Kirk (2005) mener at det har en sammenheng med tidligere bevegelseserfaringer. Han skriver at tidligere læringserfaringer har stor betydning for om en ønsker å fortsette å være i fysisk aktivitet. Kroppsøvfaget spiller en stor rolle når det gjelder disse tidlige bevegelseserfaringene og noe av ansvaret for å holde barn og unge fysiske aktive i tråd med anbefalingene (Bjerke, Lyngstad & Lagestad, 2016). Faget burde dermed legge til rette for gode bevegelseserfaringer, noe som også er presisert som fagets formål: å "stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger" (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

De som trives best i kroppsøving har vist seg å være de som er idrettsaktive på fritiden, noe som kan ha en sammenheng med at kroppsøvfaget tradisjonelt sett har lagt vekt på tradisjonelle konkurranseidretter (Berg, mfl., 2021; Brattenborg & Engebretsen, 2021). Det er enkelte som ikke liker faget, eller som av en eller annen grunn faller utenfor (Standal, 2021a). Bildet av det å havne utenfor eller å være innenfor ansees som flytende da det påvirkes av læreren, eleven og deres forutsetninger. Gjennom ulike valg i undervisningen er læreren med på å avgjøre hvem som havner innenfor og hvem som havner utenfor (Standal, 2021a). Lærerarbeidet spiller dermed en avgjørende rolle for elevers opplevelse av kroppsøvfaget og bevegelseserfaring, og det er viktig å utvikle gode læringsrom som omfavner alle elever (Standal, 2021a). Dette gjøres gjennom å tilpasse opplæringen og å skape et inkluderende læringsmiljø, slik at elevene får deltatt ut ifra sine forutsetninger. "I et godt læringsmiljø får elever ta i bruk sine ressurser, de blir interessert og engasjert i læringsarbeidet og yter sitt beste" (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 139). Viktigheten med tilpasset opplæring og inkludering kan forklares både juridisk og læringsmessig, da både nasjonale styringsdokumenter og teoretisk rammeverk legger vekt på lærerens rolle i tilknytning, inkludering og tilpasset opplæring (Skrøvset & Slettbakk, 2019).

Tilpasset opplæring og et inkluderende og godt læringsmiljø er prinsipper som er forankret i Opplæringsloven (1998, §1-1 og §9A-2). Opplæringen skal tilpasses elevenes ulike behov og forutsetninger, samtidig som elevene har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer læring, helse og trivsel. Kroppsøving er et obligatorisk fag og representerer en

kontekst der elevene møtes på en annen arena, der de ofte eksponeres for biologiske, sosiale og psykologiske ulikheter (Bjerke et al., 2016).

Elevmangfoldet gjør kroppsøvingundervisningen til en unik arena, men hvordan sørge for at alle elevene skaper seg gode bevegelseserfaringer og opplever mestring i faget? Jeg har selv alltid vært glad i å være fysisk aktiv og er fremdeles idrettsaktiv på fritiden gjennom deltakelse på både et fotballag og et futsalag. Kroppsøving har alltid vært mitt favorittfag og det faget jeg har prestert best i. Likevel har jeg vært vitne til motpolen, både gjennom egen skolegang, men også gjennom praksiserfaringer i utdanningsløpet. Der elever opplever mistriksel til faget og ikke ønsker å delta. Det er vanskelig å tilpasse opplæringen til 23 elever med ulike behov og forutsetninger slik at de opplever mestring, og samtidig legge opp til et læringsmiljø der alle tør å utfordre seg selv. Gjennom praksiserfaringer i utdanningsløpet har jeg erfart hvordan læreren enten kan skape muligheter eller utfordringer for elevene gjennom valg av aktiviteter og organisering. Jeg ønsker dermed å utvikle min kunnskap og undersøke hvordan en konkret kan arbeide med tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø i kroppsøving, og samtidig sette søkelyset på viktigheten med det.

## 1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studie er å få innsikt i hvordan læreren gjennomfører undervisningen og se på hvordan tilpasset opplæring og inkludering kommer til syne i kroppsøvingfaget. Studien vil ta utgangspunkt i lærerrollen, og undersøker hvordan læreren organiserer og gjennomfører kroppsøvingundervisning, og hvilke verktøy som benyttes. I løpet av en kroppsøvingstime skal elevene være i aktivitet, og det jeg ønsker er å se på hvordan læreren legger til rette for det. Ut ifra observasjoner jeg gjør, håper jeg på å kunne gi svar på hvordan læreren arbeider for å tilpasse opplæringen og inkludere elevene. Dette leder fram til problemstillingen:

*Hvordan arbeider læreren med tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø i faget kroppsøving?*

## 1.3 Tidligere forskning

Tidligere forskning er vesentlig for å få en begynnende innsikt i forskningsfeltet. I Dismore og Baileys (2011) forskning knyttet til elevers holdninger i kroppsøving var et vesentlig funn at elevenes opplevelse av å ha det gøy i undervisningen er viktig for deres trivsel og holdninger. En av de faktorene av størst betydning var at undervisningen oppleves som moro og lystbetont. Videre skriver de at det er en evig interesse for forskere å se på elevers holdninger. Dette på bakgrunn av at en ønsker å skape en forståelse av hvordan en kan gjøre kroppsøving til en med verdifull opplevelse for barn, og oppmuntre til en fysisk aktiv livsstil. Et annet funn var at det kreves en viss grad av trivsel, om elevene skal delta i bevegelsesaktiviteter over tid. Dette vil si at elevene behøver å ha det gøy i faget og oppleve mestring, noe læreren skal legge til rette for, slik at elevene ønsker å være i bevegelse.

Moen, Westlie, Bjerke og Brattli (2018) fant i sin studie at kroppsøving er et fag hvor flere trives, spesielt guttene. Likevel fant de at gjennomgangstonen i faget er preget av tradisjonell konkurranseidrett, og at undervisningen burde endres for å treffe en større bredde av elevmangfoldet. Et annet vesentlig funn var at andelen som liker faget, synker med alderen. Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) fant i sin studie blant norske 13-19

åringer at 56% var fornøyde med dagens kroppsøvningsundervisning, 36% ønsket en forandring i faget fremtoning og 12% ikke likte faget.

Hvordan læreren opptrer overfor elevene, kan også ha betydning for elevenes holdninger til faget. Larson (2006) trekker frem faktorer som å bli sett og anerkjent. Der det å bli lagt merke til og vite at læreren bryr seg fremholdes. Dette viser Larson og Silverman (2007) til i sin studie der viktigheten av at kroppsøvningslærere viser omsorg for å motivere elevene og bidra til trivsel, vektlegges. Da spesielt gjennom å kjenne elevene godt. Dette aksentueres også i McCuaig, Öhman og Wright (2013) sin studie i tilknytning inkludering, der konstruksjon av læringsmiljøer som danner tilhørighet, omsorg og likeverd ansees som grunnleggende. De skriver videre at målet burde være at alle elever utvikler positive følelser til bevegelseserfaringer gjennom å ha det gøy, slik at det fører til en fysisk aktiv livsstil.

Viktigheten av å ha det gøy stemmer overens med funnene i Bjerke, Lyngstad og Lagestad (2016) der elever rapporterte at trivselen er forbundet med hvorvidt aktivitetene er artige eller kjedelige. Resultatene i denne studien forsterker ens tanke om at organisering og innholdet i undervisningen kan påvirke trivsel hos elevene. Det rapporteres blant annet at elever med svak fysisk form liker øvelser der de ikke utsettes for sammenligning av ferdigheter. I tillegg fremholder de at elevenes trivsel øker gjennom å delta sammen med andre og være i et fellesskap. Tilhørighet kommer frem som grunnleggende for elevenes deltakelse, samt støtte fra læreren og det sosiale miljøet i klassen. "Så selv om elevene kan ha et problematisk forhold til deler av kroppsøvingen, tyder analysen på at de trives med andre deler av faget, fordi de er en del av en gruppe som gjør praktisk aktivitet sammen" (Bjerke et al., 2016).

Forskningen tegner så et bilde av kroppsøving hvor de fleste trives, men at enkelte ønsker en endring av undervisningen for at det skal treffe en større andel av elevmangfoldet. I tillegg til et innblikk i hva som må ligge til grunn for at elevene skal trives som tilhørighet, organisering og innholdet i undervisningen, omsorg og et godt læringsmiljø. Studier som gir innsikt i hvordan kroppsøvningslærere faktisk jobber for å lykkes med tilpasset opplæring og utviklingen av et positivt og inkluderende læringsmiljø er derimot ikke mange. Med bakgrunn i denne erkjennelsen ønsket jeg å undersøke hvordan lærere faktisk jobber, og hvilke verktøy de benytter seg av i organisering og gjennomføring av undervisningen.

## 1.4 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven har fem hovedkapitler. Innledningsvis har jeg presentert bakgrunn og hensikt med tema og gitt et kort innblikk i problemområdet, samt tidligere forskning tilknyttet dette. I tillegg presenterer jeg bakgrunnen for min forskningsinteresse. Følgende i kapittel to redegjøres det for oppgavens faglige forankring, både hvilke nasjonale styringsdokumenter læreren er pliktet til å arbeide etter og teoretisk rammeverk som er brukt for å belyse oppgavens problemstilling. Videre i kapittel tre følger det et metodekapittel der refleksjoner rundt den metodiske fremgangsmåten forekommer, samt metodiske overveielser. Dette innebærer valg og vurderinger som er gjort i henhold til dette. I kapittel fire presenteres observasjonene av undervisningen i form av transkripsjoner og sekvenser, tilhørende av en analyse på bakgrunn av datamaterialet ved bruk av teori. Avslutningsvis i kapittel fem vil jeg oppsummere og komme med avsluttende refleksjoner med henblikk på problemstillingen, i tillegg til tanker om veien videre og forslag til videre forskning.

## 2 Faglig forankring

### 2.1 Styringsdokumenter

Prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering er tydelig uttrykt i nasjonale styringsdokumenter om skole, opplæring og undervisning som retningsgivende for lærerens praksis. For å få en begynnende innsikt i studiens begreper tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø skal jeg redegjøre for opplæringens formål, samt hvordan begrepene legges til grunn for skolens verdiprinsipper og skal gjennomsyre skolens virksomhet. Dette er overordnede forskrifter og lover som ansees som formelle rammer for hva opplæringen skal inneholde og retningslinjer på hvordan den skal foregå. Disse formelle rammene skal læreren ta hensyn til i sin forberedelsesfase for å optimalisere undervisningen i tråd med det juridiske. Jeg kommer derfor til å redegjøre for relevante styringsdokumenter som skal gjennomsyre lærerens undervisningspraksis i faget kroppsøving.

#### 2.1.1 Opplæringsloven

Formålet med opplæring er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1). Loven beskriver at: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng" (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Videre står det at skolen skal møte elevene med respekt, tillit og krav, samt de utfordringer som fremmer danning og lærelyst, også kalt tilpasset opplæring. Elevene har rett på en opplæring som er tilpasset deres evner, behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I tillegg har elevene rett til et trygt og godt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Elevene skal altså ha et trygt og godt skolemiljø, samtidig som opplæringen skal tilpasses og elevene skal inkluderes som likeverdige deltakere i fellesskapet. I norsk skole ansees tilpasset opplæring og inkludering som grunnleggende prinsipper som skal være retningsgivende for undervisningspraksisen i alle fag (Ogden & Moen, 2021). I faget kroppsøving skal det altså legges til rette for at elevene møter en opplæring som er tilpasset deres evner, behov og forutsetninger, samtidig som det skal legges til rette for et inkluderende læringsmiljø.

#### 2.1.2 Grunnleggende prinsipper for skolens praksis

Begrepene inkludering og tilpasset opplæring er sentralt i læreplanene knyttet til fakdidaktikk, undervisningslære (Brattenborg & Engebretsen, 2021). De fleste begrepene som brukes i pedagogisk praksis har ofte utspring i, eller er nært forbundet til politikk og politisk debatt (Haug & Bachmann, 2007). En kan dermed si at den historiske utviklingen og den utdanningspolitiske konteksten har farget dagens forståelser av begrepene (Berg, mfl., 2021). Både inkludering og tilpasset opplæring ansees i dag å være en del av grunnprinsipper for skolens virksomhet, og har gjennom ulike tidsepoker blitt konstruert, tolket og forsøkt realisert på ulike måter (Berg mfl. 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017).

I grunnprinsippene for skolens virksomhet beskrives det at:

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Dette er et grunnsyn som skal dominere grunnskolens pedagogiske praksis. For å bygge et godt læringsmiljø skal skolen utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at inkludering ansees som et grunnleggende behov og er viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Meld. St. 6 rapporterer at inkludering "handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud" (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 11). I skolens grunnprinsipp står det at et inkluderende og trygt læringsmiljø utvikles og opprettholdes gjennom tydelige, autoritative og omsorgsfulle voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre presiseres det at elevene skal stimuleres til faglig og sosial utvikling gjennom et støttende læringsmiljø og en positiv kultur som oppleves oppmuntrende. Noe både ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har ansvar for å etablere og utvikle. På denne måten kan en skape et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Hvis elever ikke opplever et inkluderende læringsmiljø og ikke føler seg trygge, skrives det at dette kan hemme/hindre læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre poengteres viktigheten med tilhørighet for at elevene skal føle seg trygge, og da gjennom blant annet vennskap. Gjennom selv å oppleve anerkjennelse og tillit, lærer en å verdsette både seg selv og andre. Elevene skal lære seg å anerkjenne og respektere ulikheter og forskjeller samt forstå at alle har en plass i fellesskapet. Ved å oppleve respekt og anerkjennelse i opplæringen kan dette bidra til en opplevelse av tilhørighet for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som nevnt innledningsvis i kapittelet har den historiske utviklingen og den utdanningspolitiske konteksten farget dagens forståelser av begrepene (Berg, mfl., 2021). Begrepet inkludering har kommet som en reaksjon på tidligere praksiser i skolens virksomhet. Tidligere var den norske skolen preget av sterk segregering, som innebar at elever med særskilte behov ikke ble ansett som opplæringsdyktige og dermed ble sendt til spesialskoler (Hølland, 2021; Johnsen, 2019; Standal, 2021). På denne tiden ble skolen kalt folkeskolen og var bare for de som kunne følge med i undervisningen. Som en reaksjon på denne praksisen ble en integrerings praksis innført, som innebar at alle elevene skulle innpasses i skolen, uttrykt som fellesskolen. Her møter en antakelse om at noen i utgangspunktet er utenfor fellesskapet, og at skolen må arbeide for at de skal passe inn (Hølland, 2021). Denne antakelsen danner bakteppe for inkluderingsprinsippet som ble innført like etter. Inkludering stiller andre krav enn integrering da det ikke lengre handler om at andre skal passe inn i fellesskapet, men heller at det skapes en arena som rommer menneskenes mangfoldige uttrykk (Hølland, 2021). Dette ble særlig aktuelt etter Salamanca-erklæringen fra FN som tydeliggjorde at barn har ulike interesser, evner og læringsbehov, og at skolen må tilpasse opplæringen for å inkludere elevene (Standal, 2021b; UNESCO, 1994).

Et annet prinsipp i skolens praksis er tilpasset opplæring. Skolen skal tilpasse opplæringen og legge til rette for læring for alle elever, samt stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og mestringstro (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det legges vekt på at elevene har ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov, og at skolen skal gi alle likeverdige

muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. Dette kan oppnås ved blant annet å utøve god klasseledelse gjennom å skape innsikt i elevenes behov, utvikle varme relasjoner og utøve profesjonell dømmekraft. Videre presiseres viktigheten med et trygt læringsmiljø. Skolen bør gi elevene trygghet til å gå ut av komfortsonen og prøve noe vanskelig, selv om det er usikkert om de vil lykkes. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse. Målet med tilpasset opplæring er at skolen skal sikre alle elevene best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan oppnås gjennom variasjon av arbeidsformer, ved å benytte seg av pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering og utstrakt arbeid med inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 2.1.3 Klasseledelse

Ifølge Meld. St. 22 (2010-2011) er det lærerens kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev som er av størst betydning for å utvikle og opprettholde positive og inkluderende læringsmiljø som stimulerer til personlig, sosial og faglig læring hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Utdanningsdirektoratet (2020) skriver om klasseledelse og dens komplekse rolle:

Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling, og spenner over et bredt praksisfelt. Det dreier seg om ledelse av grupper som lag, av den enkelte elev som aktør i en gruppe, og om lærerens tilrettelegging for læring i elevfelleskapet.

Klasseledelse innebærer også å utvikle positive og trygge læringsfelleskap, og samtidig tilpasse opplæringen ved å legge til rette for mestring og gode erfaringer med læring for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elever som ikke opplever mestring i læringssituasjoner kan miste tro på egen prestasjon og dermed oppleve lav motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### 2.1.4 Formålet med kroppsøving

Kroppsøvingsfagets formål og overordnet mål er å stimulere til livslang bevegelsesglede, samt en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Videre står det at elevene skal motiveres til å danne og opprettholde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv. Kroppsøvingsfaget skal gjennom bevegelsesaktivitet sammen med andre fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Dette fremmes i faget ved at elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfelleskap, samt reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I tillegg skal faget anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019a).



## 2.2 Teori

Ovenfor har jeg redegjort for ulike styringsdokumenter som er retningsgivende for lærerens undervisningspraksis. Prinsippene om tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø skal gjennomsyre skolens virksomhet for å fremme elevenes utvikling og læring. Samtidig som viktigheten med tilpasset opplæring og inkludering er juridisk forankret og begrunnet, finner en også belegg for dem i pedagogisk teori. I dette kapittelet vil søkelyset være på teori tilknyttet tilpasset opplæring og etablering av et inkluderende og positivt læringsmiljø. Begrepene tilpasset opplæring og inkludering redegjøres for innledningsvis i kapittelet, videre presenteres klasseledelse som studiens teoretiske bakteppe for å besvare studiens problemstilling. Her inngår relevante begreper som struktur, forutsigbarhet, pedagogisk bruk av positiv oppmerksomhet, regler og oversikt, samt relasjonsbygging.

### 2.2.1 Forståelsen av tilpasset opplæring og inkludering

Som beskrevet i kapittel 2.1.1 er læreren forpliktet til å tilpasse opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Imidlertid beskriver forskriftene lite om hvordan læreren skal tilpasse opplæringen (Damsgaard & Eftedal, 2015). Dette kan være en av årsakene til at flere lærere opplever det som utfordrende å tilpasse opplæringen, slik at det blir givende for hver enkelt elev blant mangfoldet av elever (Lyngsnes & Rismark, 2020). Tilpasset opplæring er et skolepolitisk begrep som anses som lite konkretisert, men samtidig omfattende (Jenssen & Lillefjord, 2010). På denne måten kan det bli uhåndterlig, samt vanskelig å utøve og omdanne til en god pedagogisk praksis (Jenssen & Lillefjord, 2010). Tilpasset opplæring har dermed over år blitt ulikt praktisert, men har alltid bestått, selv om det har blitt tillagt ulike praksiser og betydninger. Haug og Bachmann (2007) skriver at en kan forstå tilpasset opplæring på to forskjellige måter, en smal og en bred tilnærming. I en smal tilnærming til begrepet, står individet i fokus og tiltak er rettet mot den enkelte eleven. Det innebærer tiltak, samt tilrettelegging av arbeidsformer og læringsinnhold spesielt knyttet til definerte enkeltelever eller små grupper. Tankegangen baserer seg ifølge Haug og Bachmann (2007) på at det er eleven som må "fikses". Til motsetning innebærer en vid tilnærming tiltak rettet mot læringsmiljøet og klassen som helhet, der det pedagogiske tiltaket skal være til nytte for alle. Her møter en generelle pedagogiske prinsipper, som det å variere innholdet i undervisningen og arbeidsmåter. Noe som stiller store krav til både faglig og didaktisk kompetanse hos læreren.

På lik linje med tilpasset opplæring handler også inkludering om forholdet mellom individet og fellesskapet (Haug, Nordahl & Hansen, 2014). Standal (2021b) tar utgangspunkt i inkludering for gode læringsrom i helhet, i stedet for en tjeneste rettet mot enkeltelever eller grupper av elever. Inkludering sees på som en prosess der skolen og undervisningsmetodene må endres for å ta hensyn til elevmangfoldet, snarere enn å få elever til å passe inn i den "vanlige" organiseringen (Haug et al., 2014; Standal, 2021b). Haug (2004; Haug et al., 2014) deler inn inkluderingsprosessen i fire dimensjoner eller utfordringer. "Å øke fellesskapet" der alle elever skal være en del av en klasse, og ta del i det sosiale livet der sammen med de andre elevene. "Å øke deltakelse" der alle elevene har mulighet til å engasjere seg i meningsfulle læringsaktiviteter, samt muligheten til å gi meningsfulle bidrag til fellesskapet. For å sikre denne dimensjonen blir tilpasset opplæring en viktig faktor slik at elevene får deltatt ut fra egne forutsetninger. "Å øke medvirkning" der alle elever skal bli hørt. Elever og foresatte skal få muligheten til å få innsikt i eller uttale seg om og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen. Den siste dimensjonen handler om "å øke utbytte", der alle elever har rett på en opplæring som er tilpasset de både sosialt og faglig. Elevene skal altså være sammen med andre i samvær

og aktiviteter, delta, bli hørt og få en faglig og sosial gevinst av opplæringen (Haug, 2004; Haug et al., 2014; Lyngsnes & Rismark, 2020). Et inkluderende læringsmiljø skal ivareta og utnytte elevmangfoldet (Lund, 2017). For å etablere et inkluderende læringsmiljø behøver læreren kunnskap om elevenes læring, samt innsikt i hvordan de kan utfordres og utvikles og inkluderes som et bidrag innenfor skolens mangfold (Lund, 2017).

Tilpasset opplæring og inkludering innebærer at hver enkelt elev skal få en opplæring som er tilpasset og spesielt passer for den enkelte. I tillegg skal utfordringer knyttet til fellesskapet, deltakelse og demokratisering ivaretas (Lyngsnes & Rismark, 2020).

### 2.2.2 Klasseledelse og lærerrollen

I likhet med styringsdokumentene uttrykker teoretisk rammeverk at lærerens kompetanse om klasseledelse er avgjørende for tilpasset opplæring og utviklingen av et inkluderende læringsmiljø (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Nordahl, 2012; Vingdal, 2014). Dersom elevene stilles spørsmål om hva som er av betydning for deres læring og trivsel svarer de som oftest læreren (Helstad & Øiestad, 2017). Læreren har dermed en unik mulighet til å påvirke barn og unge (Nordahl, 2012). Som nevnt innledningsvis spiller lærerarbeidet en avgjørende rolle for om hvem som havner innenfor eller utenfor gjennom ulike valg i undervisningen (Standal, 2021a). Lærerarbeidet er dermed viktig for elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget og bevegelseserfaring, og elevenes læringsmiljø (Standal, 2021a). Gode læringsmiljø stimulerer gjerne til personlig, sosial og faglig læring for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Nordahl, 2012; Vingdal, 2014).

Lærerrollen anses som en kompleks rolle da en skal legge til rette for et godt læringsfellesskap og samtidig legge til rette for gode arbeidsvilkår for den enkelte eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Lærerrollen innebærer dermed mange ulike arbeidsoppgaver som å undervise i fag, fremme elevers faglige og sosiale læring, stimulere til deltakelse i læringsaktiviteter, samt etablere gode arbeidsforhold (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Gustafson & Sevje, 2015; Lyngsnes & Rismark, 2020). Læreren burde derfor ha kompetanse knyttet til de kommunikative, faglige og fagdidaktiske aspektene ved undervisningen (Ulleberg & Christensen, 2020). Et godt og inkluderende læringsmiljø henger sammen med hvordan lærere leder arbeidet i klassen, gjerne kalt klasseledelse. Christensen og Ulleberg (2020) skriver at klasseledelse handler om at noen kommuniserer med noen om noe. For å utdype dette handler klasseledelse også om å bygge opp et positivt og inkluderende læringsmiljø ved å utvikle gode relasjoner til hver enkelt elev, tilpasse opplæringen og formulere få og tydelige regler (Helstad & Øiestad, 2017; Lyngsnes & Rismark, 2020). Nordahl (2012) skriver at klasseledelse kan forstås ved hjelp av tre aspekt: "lærerens evne til å skape et positivt klima eller læringsmiljø, lærerens evne til å etablere og bevare arbeidsro, lærerens evne til å motivere elevene til arbeidsinnsats". For å utøve god klasseledelse har gjerne læreren utviklet det en kaller for verktøykasse (Helstad & Øiestad, 2017). Der læreren har ulike redskaper til rådighet for å for eksempel etablere og bevare arbeidsro.

I undervisningen kan lærerrollen deles inn i tre faser: forberedelsesfase, gjennomføringsfase og vurderings- og etterarbeidsfase (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Gjennom alle disse fasene skal læreren legge til rette for å skape et godt læringsmiljø for elevene, slik at deres faglige og sosiale læring og utvikling blir best mulig. Elever i gode læringsmiljø får gjerne ta i bruk sine ressurser i tillegg til at de blir interessert og engasjert i læringsaktivitetene og yter sitt beste (Lyngsnes & Rismark, 2020). I forberedelsesfasen skal læreren planlegge undervisningen etter læreplanverket og kompetansemål, hvilke fysiske rammefaktorer en står ovenfor og elevenes behov, ønsker

og forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2021). I tillegg skal læreren fastsette mål og velge ut relevante undervisningsprinsipper og -metoder. Gjennom god forberedelse blir det lettere å legge til rette for et godt læringsfellesskap, slik at en forsikrer seg at undervisningen bidrar til at elevene når sentralt gitte mål, som er definert i læreplanen (Munthe, 2019). Forberedelse og planlegging er et viktig aspekt ved klasseledelse for å styrke undervisningskvaliteten (Helstad & Øiestad, 2017). Gjennom å kartlegge elevenes behov og forutsetninger og tilpasse undervisningen deretter, kan en bidra til at elevene opplever mestring i læringsaktiviteten (Skrøvset & Slettbakk, 2019). Elever som opplever å mestre noe, opplever gjerne stolthet og fylles på med mer energi til nye læringsaktiviteter. Elever som ikke opplever mestring i form av å ikke lykkes, spesielt foran andre elever, tappes gjerne for energi. En slik opplevelse kan ofte føre til at elevene sannsynligvis vil prøve å unngå lignende utfordringer. For å unngå slike opplevelser er det viktig at læreren organiserer og tilrettelegger undervisningsøkten i gjennomføringsfasen (Brattenborg & Engebretsen, 2021). I gjennomføringsfasen er det ulike verktøy fra verktøykassen som vil være relevante, og som kan sees på som prinsipper ved god klasseledelse (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Haugstad, 2014; Nordahl, 2012).

### 2.2.3 Prinsipper for god klasseledelse

For å utøve god klasseledelse er det ulike elementer og prinsipper som vil være relevante i gjennomføringsfasen (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Haugstad, 2014; Nordahl, 2012). Dette er prinsipper som struktur i undervisningen, forutsigbarhet, pedagogisk bruk av positiv oppmerksomhet, regler og oversikt. Struktur i undervisningen forstås som oppstart av timer, overganger mellom aktiviteter og avslutning av undervisningssituasjonen (Gustafson & Sevje, 2015; Nordahl, 2012). Ved oppstart er det hensiktsmessig at læreren er til stede når timen skal begynne, at læreren hilser på elevene og er vennlig når en innleder undervisningstimen. Som Nordahl (2012) skriver skal det se ut som at det å undervise er noe læreren har lyst til og ser fram til. Når læreren innleder undervisningstimen vil det være fordelaktig å fortelle elevene hva de skal lære i løpet av timen, hva som forventes av dem og hva de skal arbeide med. Noe som fører oss over til neste element, forutsigbarhet. Forutsigbarhet innebærer at undervisningen bør ha trygge rammer som er gjenkjennelig for elevene (Gustafson & Sevje, 2015; Nordahl, 2012). En forbereder elevene på hva som skal skje i løpet av timen ved å formidle hvilke læringsmål en skal jobbe etter, hvilket stoff det arbeides med og hvilke aktiviteter som skal anvendes. I tillegg bør overgangene mellom ulike aktivitetsskifter være tydelige og gjenkjennelige. Elevene skal vite når det skjer et aktivitetsskifte og hva de skal gjøre. Ved å ha tydelige, raske og forutsigbare overganger unngår en at enkeltelever bruker overgangene til å beskjeftige seg med andre ting (Briseid, 2020; Nordahl, 2012).

Pedagogisk bruk av positiv oppmerksomhet innebærer ros og anerkjennelse av elevens skolefaglige prestasjon og innsats (Haugstad, 2014). Det er viktig å legge merke til elevens innsats og rose den jevnlig, da dette skaper stolthet og gir energi (Skrøvset & Slettbakk, 2019). En studie av Lyngstad, Bjerke og Lagestad (2019) viser til elevenes opplevelser av å bli sett i kroppsøvingfaget. Der rapporteres det at elevenes opplevelse av å bli sett vil påvirke elevenes trivsel, læringsprosessen i faget, samt opplevelsen av å bli inkludert i undervisningen. Det vil dermed være viktig å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger slik at de får vist seg fram (Lagestad, 2021). På denne måten kan ros og anerkjennelse kombinert med et tilpasset undervisningsopplegg virke læringsfremmende (Haugstad, 2014). Rosen virker også gjerne som en lyskaster på det læreren ser på som viktig og ønsket atferd (Skrøvset & Slettbakk, 2019). Noe som fører oss over til neste prinsipp, regler.

Regler skal ha en oppdragende og pedagogisk hensikt hvor målet er å skape et positivt læringsmiljø (Haugstad, 2014; Nordahl, 2012). Elevene skal gjennom retningsgivende regler være klar over hvilken oppførsel som forventes av dem, samt hva de ikke skal gjøre. Dette er spesielt viktig i kroppsøving faget da læringsaktivitetene inneholder regler på en annen måte enn i klasserommet. En møter gjerne de generelle reglene som å rekke opp hånda, arbeidsro osv. Men i kroppsøving møter en disse i tillegg til aktivitetenes regler. Eksempelvis i elefantball der elevene kun har lov til å ta tre skritt, hvis de tar imot er de fri, hodet er ikke fritt osv. Det er altså mer spesifikke regler knyttet til læringsaktivitetene i gymsalen enn i klasserommet, og elevene får mer å forholde seg til. Det vil dermed være viktig med overblikk over undervisningssituasjonen, slik at en unngår blant annet elevkonflikter eller at elever melder seg ut (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Haugstad, 2014). Atferds korrigerende tiltak er på lik linje med ros og bekreftelse viktig i utøvelsen av god klasseledelse (Lyngsnes & Rismark, 2020). Læreren er nødt til å reagere raskt når det oppstår konflikter, slik at en unngår at eventuelle små konflikter blir til store konflikter (Lyngsnes & Rismark, 2020).

#### 2.2.4 Etablering av gode relasjoner

I likhet med politiske styringsdokumenter anser teoretisk rammeverk etablering av relasjoner som en viktig faktor for å tilrettelegge undervisning og skape et inkluderende læringsmiljø. Hjørnesteinen i å utøve god klasseledelse er gode relasjoner mellom lærer og elever (Lyngsnes & Rismark, 2020; Ulleberg & Christensen, 2020). God klasseledelse kan dermed bidra til å utvikle og opprettholde gode relasjoner med elevene, samt bidra til å utvikle gode læringsmiljøer (Løvoll & Jensen, 2018). Noe som kan fremme trivsel, læring og arbeidsmåter og faglig engasjement (Lyngsnes & Rismark, 2020). Gjennom gode relasjoner til elevene får også læreren kunnskap om elevenes forutsetninger og behov, samt muligheten til å forstå hvilke læringsstrategier eleven benytter. Dette fører gjerne til at læreren blir bedre i stand til å støtte elevene og tilrettelegge for gode læringserfaringer (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Ulleberg & Christensen, 2020). Lærere som utøver god klasseledelse fremstår som tydelige ledere, men samtidig interessert i elevene. Slik kan elevene oppleve å bli likt og anerkjent, noe som er viktig for et inkluderende læringsmiljø.

##### 2.2.4.1 Betydningen av gode relasjoner

En velfungerende lærer-elev-relasjon og elev-elev-relasjon vil danne fundamentet for et godt og trygt læringsmiljø (Haugstad, 2014). Gode relasjoner anses dermed som en av de viktigste faktorene for elevers faglige og sosiale læring (Lyngsnes & Rismark, 2021). Elever som har gode relasjoner til læreren og elevene, har gjerne større selvtillit og en bedre selvoppfatning både faglig og sosialt (Klinge, 2021; Skrøvset & Slettbakk, 2019). I tillegg vil elever som opplever støtte og tillit fra lærere utvikle høyere motivasjon for læringsaktivitetene, og i mindre grad bryte regler og normer i klassen (Lyngsnes & Rismark, 2020). Dette kan ha en sammenheng med at gjennom å etablere gode relasjoner til elevene får læreren kjennskap til elevenes behov og forutsetninger, og dermed mulighet for å legge til rette for læringsopplevelser der de opplever mestring. Det er likevel viktig å poengtere at relasjonsbygging ikke er noe som foregår i tillegg til undervisningen, men heller noe som implementeres i undervisningen og foregår hele tiden (Helstad & Øiestad, 2017). Gjennom måten læreren leder læringsprosessene legges det rammer for situasjoner der både læreren og elevene etablerer og utvikler relasjoner. Skrøvset og Slettbakk (2019) kaller dette for en verdsettende klasseledelse, der læreren har som mål å løfte alle elevene og verdsette deres faglig og sosiale bidrag til fellesskapet.

Elevenes opplevelse av sosial støtte fra læreren er grunnleggende, men nært relatert er elevenes følelse av tilhørighet til skolemiljø (Federici & Skaalvik, 2013). Gjennom sosial støtte fra læreren kan det føre til at elevene føler tilhørighet til læreren og til skoleklassen. Å etablere et varmt fellesskap og et godt sosialt miljø i klassen er viktig for å fremme vennskap og inkludering, slik at en forebygger mobbing, samt lærer sosiale ferdigheter (Lyngsnes & Rismark, 2020). Elevene er mer mottakelig for læring når de føler seg trygge og inkludert, i tillegg til at de ikke vil være redd for å utfordre seg selv (Federici & Skaalvik, 2013; Spurkeland & Lysebo, 2021). Læreren anses her som den relasjonsansvarlige da det er han/hun som har et ansvar for at læringsmiljøet fungerer positivt gjennom egne relasjoner til elevene, og gjennom tilrettelegging og regulering av elevenes samspill med hverandre (Helstad & Øiestad, 2017; Lyngsnes & Rismark, 2020). I tillegg skal læreren gi nødvendig trygghet i gruppen slik at det skapes rom for øving og utprøving (Skrøvset & Slettbakk, 2019).

#### **2.2.4.2 Hvordan skape gode relasjoner**

En viktig forutsetning for å etablere gode relasjoner er å se og anerkjenne elevene, noe som ansees som et grunnleggende og allmennmenneskelig behov for alle elevene (Lyngsnes & Rismark, 2020; Lyngstad et al., 2019; Løvoll & Jensen, 2018). Det å oppleve og bli sett og forstått øker opplevelsen av å være i et fellesskap (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Elever som opplever å bli sett og anerkjent søker gjerne større utfordringer (Skrøvset & Slettbakk, 2019). Læreren må bry seg om alle elevene, og vise interesse for den enkelte og ens lærings situasjon, samt være støttende og ha forventninger om deres utvikling og læringsutbytte (Løvoll & Jensen, 2018). Læreren anerkjennelse og tilbakemeldinger oppfattes som viktig for elevene, ettersom det kan bidra til mot, mestring og tro på seg selv (Lyngsnes & Rismark, 2020). Det vil også være fordelaktig med en god stemning i klasserommet (Spurkeland & Lysebo, 2021). Dette kan læreren skape gjennom bruk av ulike verktøy som smil, varme, humor og tilstedeværelse. Ifølge Gustafson og Sevje (2015) er et ekte smil et av de verktøyene med størst betydning for læreren å vise anerkjennelse ovenfor elevene, og gjerne med en uttrykk som: "så godt å se deg Markus". Spurkeland & Lysebo (2021, s. 31) skriver om hvordan en slik stemning smitter over til elevene, "glade og begeistrede lærere vil være gode kilder for elevenes positive stemning - og motsatt". Det å etablere og utvikle gode relasjoner krever kontinuerlig arbeid. Ved for eksempel å bruke elevenes navn styrkes relasjonen når elevene føler seg sett og husket. Det å stille spørsmål om noe elevene interesserer seg for kan også styrke relasjonen, i og med at elevene gjerne føler at læreren bryr seg (Gustafson & Sevje, 2015; Klinge, 2021; Skrøvset & Slettbakk, 2019). Læreren kan ta i bruk ulike verktøy en har til rådighet (Helstad & Øiestad, 2017). Dette kan være både små og store grep, der læreren kan vise til et verdsettende læringsmiljø (Helstad & Øiestad, 2017; Skrøvset & Slettbakk, 2019). Det kan være noe så enkelt som å "ta seg 10 sekunder ekstra" å spørre en elev hvordan gårsdagens kamp gikk eller hvordan det gikk å hente valpen i går. Her poengterer Helstad og Øiestad (2017) at det er like viktig å vise at en bryr seg som å spørre. Hvis det ikke er samsvar mellom det en spør om eller sier og kroppsspråket, er det gjerne kroppsspråket som vinner. Det at læreren viser at en oppriktig er nysgjerrig og viser at en ønsker å forstå eleven, kan det føre til at elevene føler seg trygget og verdifull (Brandtzæg et al., 2016).

#### **2.2.4.3 Læreren som rollemodell**

Læreren er den viktigste rollemodellen for elevene når det kommer til deres sosiale samhandling, samt ved etablering av normer og verdier som gir retning for læringsmiljøet i klassen (Nordahl, 2012; Skrøvset & Slettbakk, 2019). Læreren er dermed ikke bare relasjonsansvarlig overfor sine relasjoner med elevene, men også ansvarlig for elev-elev

relasjoner. Det vil derfor være viktig å etablere et varmt fellesskap i klassen og læringsmiljøet for å legge til rette for etableringen av gode elev relasjoner (Flatås, 2015; Spurkeland & Lysebo, 2021). Det er også av vesentlig faktor at læreren er klar over sin rolle som rollemodell i relasjonsbygging. Måten læreren oppfører seg overfor ulike elever, vil elevene bruke som referanser for hvordan de selv skal forholde seg til hverandre (Brandtzæg et al., 2016). Det er derfor viktig at læreren er bevisst dette ansvaret, ved å behandle alle elevene med respekt og likeverdighet. Dette underbygges av Briseid (2020) som skriver at lærerens væremåte i relasjoner med elevene vil ha betydning for utviklingen av et godt sosialt miljø og et varmt fellesskap. Et varmt fellesskap innebærer at alle elevene føler en tilhørighet i tillegg til at de støtter hverandre og ønsker hverandre godt. I tillegg bør læreren formidle at læringsmiljøet skal bidra til å gjøre hverandre god og støtte hverandre, en individuell utvikling i et kollektivt samspill (Skrøvset & Slettbakk, 2019). På denne måten skapes en felles forståelse i læringsmiljøet om at både lærere og elever ønsker hverandre vel. Læreren er dermed å anse som en rollemodell for positiv samhandling elever innad. Elever som opplever en omsorgsfull relasjon til læreren, utvikler også mer empati for elevene, i tillegg til en større interesse for fagene og selvtillit (Skrøvset & Slettbakk, 2019).

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det metodologiske perspektivet som gjennomsyrrer studiens forskningsprosess, og hvilke valg og vurderinger jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. I tillegg vil jeg reflektere omkring ulike aspekt ved forskningsprosessen slik som bruken av video, tilgang til feltet, utvalg, etablering av kontakt og observatørrolle. Ethiske aspekt ved studien samt studiens kvalitet vil også redegjøres.

For å undersøke hvordan læreren arbeider med tilpasset opplæring og etablering av et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvningsundervisningen, har jeg gjennomført videoobservasjon av fire undervisningstimer. På denne måten har jeg fått mulighet til å se etter ulike mønstre i lærerens måte å arbeide på. Hver undervisningstime varte i en time og 15 minutter, noe som gav meg videoopptak på cirka fem timer totalt.

### 3.1 Valg av forskningsdesign og metode

Min forskningsinteresse er lærerens arbeid med tilpasset opplæring og læringsmiljøet i form av organisering og gjennomføring av kroppsøvningsundervisning. For å kunne belyse oppgavens problemstilling behøver jeg rik og dyp informasjon om det sosiale fenomenet jeg ønsker å studere, samt en nærhet til situasjonen. Dette samsvarer med den kvalitative forskningstradisjonen hvor en fordyper seg i det sosiale fenomenet en studere, gjerne gjennom en fleksibel forskningsprosess (Hammersley & Atkinson, 2007; Thagaard, 2018). Jeg har dermed valgt et kvalitativt forskningsdesign. Denne forskningsprosessen har vært fleksibel i den forstand at jeg begynte analysen før datainnsamlingen var avsluttet, av flere grunner. En av grunnene kan forklares ut fra varigheten på datainnsamlingen eller feltarbeidet. Feltarbeidet hadde en varighet på 36 dager, og jeg begynte derfor å behandle datamaterialet før feltarbeidet var over for å sikre framdrift i forskningsprosessen. I tillegg anså jeg det som viktig å se gjennom datamaterialet for å sikre kvalitet i neste innsamling. Som Hammersley & Atkinson (2007) skriver vil jevnlig arbeid med datamateriale tvinge forskeren til stadig større klarhet. På bakgrunn av min forskningsinteresse og studiens problemstilling anså jeg videoobservasjon som en hensiktsmessig metode for datainnsamling.

### 3.2 Etnometodologi

Min forskningsinteresse handler om interaksjon mellom læreren, elevene og elementer i aktivitetene og i undervisning. Forskningsinteressen forankres i en nysgjerrighet om hvordan tilpasset opplæring og arbeidet med et inkluderende læringsmiljø faktisk foregår i faget kroppsøving, hva som gjøres og hvordan det gjøres. Dette samsvarer med etnometodologisk tenkning hvor fokuset er å studere sosiale aktiviteter i sine naturlige omgivelser, der aktiviteten ville funnet sted uavhengig av forskerens tilstedeværelse (Aarsand & Schofield, 2021). Etnometodologi legger vekt på at menneskenes hverdagskunnskap er en forutsetning for samfunnsdannelse og deltakelse i sosiale aktiviteter (Francis & Hester, 2004). I et etnometodologisk perspektiv studeres det hvordan mennesker samhandler i det daglige og hvordan aktiviteter utføres, hvordan praksis og rutiner etableres, samt hvilke normer og regler som er med på å opprettholde det sosiale samspeillet (Aarsand & Schofield, 2021). På bakgrunn av studiens problemstilling

kan dette perspektivet gi meg innsikt i hvordan læreren arbeider med tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvingsfaget. I tråd med etnometodologisk perspektiv er jeg ikke interessert i deltakernes intensjoner, tanker eller følelser, da de ikke vil være tilgjengelig for meg som forsker i denne situasjonen (se Aarsand & Schofield, 2021). Dette er noe Broth, Musk og Persson (2020) kaller for tilgjengelighetsprinsippet. Likevel kan en basert på menneskets utsagn og handlinger si noe om hva det tyder på. Hvis en person smiler tyder det gjerne på at personen er glad, men det spørres selvfølgelig på konteksten smilet blir gitt i.

### 3.3 Videografi

For å utfylle det etnometodologiske perspektivet anser jeg det som hensiktsmessig å benytte et videografisk perspektiv, der konteksten som ligger rundt det en studerer også vektlegges (Knoblauch & Schnettler, 2012). Dette på bakgrunn av at konteksten vil være fundamentalt for å skape mening til menneskers hverdagslige interaksjon og aktiviteter (Francis & Hester, 2004). Videografi vektlegger antakelsen om at handling er tilknyttet mening og at visuell atferd er en del av sosial interaksjon. En slik tilnærming vil være hensiktsmessig på bakgrunn av flere forhold. Video har blitt en anerkjent metode for innsamling av data i samfunnsvitenskapene (Knoblauch, 2012; Mondada, 2012). Video åpner for mange muligheter og brukes som en ressurs for å utforske, oppdage og forklare praksis (Heath, et al., 2010). Bruken av video ansees av flere forskere som pålitelig teknologi som muliggjør opptak av "naturlige aktiviteter" slik de oppstår i vanlige omgivelser, som undervisning og aktivitet i gymsalen (Heath, et al., 2020; Knoblauch, 2012). Det kan kalles "naturlige aktiviteter" i den forstand at aktiviteten ville forekommet selv om jeg ikke hadde vært til stede (Broth et al., 2020; Tholander & Cekaite, 2009). Elevene har kroppsøving en gang i uken uavhengig om jeg er til stede eller ikke. Jeg får dermed mulighet til å studere aktiviteten i sine "naturlige omgivelser".

En annen årsak til at videografi er hensiktsmessig er lengden på innsamlingsperioden. Videografiske studier har ofte korte perioder med datainnsamling og er spesifikt rettet mot handlinger, interaksjoner og sosiale situasjoner (Knoblauch, 2012). Et slikt fokus fører til et rikt og detaljert datamateriale, noe som vil gjøre det lettere å se hvordan tilpasset opplæring og inkludering foregår. Videografi som tilnærming har også fordeler knyttet opp mot hvilke former for data metoden gir. I motsetning til intervju kan videoopptak gi konkrete data om hva som skjer i interaksjon mellom læreren, elevene og elementer i undervisningen, kontra narrativer av lærerens erfaringer, tanker og følelser knyttet til fenomenet (Thagaard, 2018). Naturlige og dagligdagse aktiviteter kan ofte bli tatt for gitt og virke enkle og uinteressante, og det er mulig at læreren gjør mye i løpet av timen som en ikke tenker over selv (Francis & Hester, 2004). Videografi som tilnærming blir dermed beste mulighet for å studere hva læreren gjør i løpet av undervisningen for å tilpasse opplæringen og skape et inkluderende læringsmiljø. Dette på bakgrunn av at disse aktivitetene gjerne er mer komplekse ved nærmere observasjon og gjennom å se videoopptaket gjentatte ganger får en innblikk i kompleksiteten og de uendelige detaljene som gjøres tilgjengelig i en sosial interaksjon (Broth et al., 2020; Heath et al., 2010).

Videografi gir også muligheten til å sekvensialisere aktivitetene ved at en kan se videoopptaket gjentatte ganger (Broth et al., 2020). Slik kan handlingene organiseres i form av tidsrekkefølge, og det muliggjør å analysere deler av handlinger også kalt sekvenser (Hammersley & Atkinson, 2007; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Knoblauch, 2012). Dette er hensiktsmessig for observasjoner av kroppsøvingsundervisning, der det kan skje mye på en gang og aktivitetene ofte foregår i raskt tempo. Jeg får dermed mulighet til å



analysere sekvenser gjentatte ganger, noe som kan gi tilgang til spesifikke detaljer av oppførsel og samhandling (Hammersley & Atkinson, 2007; Heath et al., 2010). Noe annet som er spesielt for videografi er at en analyserer kortere klipp og ser etter flere detaljer, enn mindre detaljer i lengre klipp (Heath, et al. 2010).

## 3.4 Utvalg og tilgang til feltet

### 3.4.1 Utvalgsriterier

I tråd med kvalitativt forskningsdesign kjennetegnes studien ved et begrenset antall deltakere (se Thagaard, 2018). Det har derfor vært viktig å finne deltakere som er representative og strategiske i overensstemmelse med studiens forskningsinteresse. En slik strategisk utvelgning som Thagaard (2018) kaller det, krever at en bestemmer seg for hvilke kriterier som er gjeldende for deltakerne, og oppsøker personer som er i overensstemmelse med kriteriene.

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket å filme undervisning i kroppsøving i motsetning til å eksempelvis intervju fire kroppsøvingslærere om tematikken. Strategiske utvalg knyttet til studiens hovedperson, læreren, vil være at læreren har fagdidaktisk utdanning innenfor kroppsøving, samt undervisningserfaring. Selv om forskningsinteressen baserer seg på læreren og lærerarbeidet, er dette også en studie av gjennomføringen av undervisning, noe som innebærer deltakelse fra elever. Et annet utvalgsriteriet ble å spesifisere klassetrinn. Jeg ønsket å filme kroppsøvingsundervisning fra klassetrinn 5. - 10. trinn, da barns aktivitetsnivå fra denne alderen begynner å synke (Hansen et al., 2018; Steene-Johannessen et al., 2019). Kroppsøvingsfaget stiller også andre krav i denne alderen da kompetansemålet etter sjuende årstrinn lyder følgende: "utforske og gjennomføre lek og spill sammen med andre i ulike bevegelsesaktiviteter" (Kunnskapsdepartementet, 2019a), sammenlignet med fjerde årstrinn: "utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter" (Kunnskapsdepartementet, 2019a). En ser her at elevene skal utforske og gjennomføre lek og spill etter begge årstrinnene, men at elevene etter sjuende årstrinn også skal utforske og gjennomføre sammen med andre. Større barn vil kunne gi et bredere datamateriale på bakgrunn av interaksjon og samhandling, i motsetning til yngre barn som i mindre grad krever aktivisering (se Hansen et al., 2018; Steene-Johannessen et al., 2019). Utvalgsriteriet blir dermed lærer som underviser i kroppsøving på 5. - 10. trinn. Dette er egenskaper og kvalifikasjoner som vil være strategisk i forhold til studiens problemstilling, med tanke på at jeg ønsker å se på tilpasset opplæring og inkludering i faget kroppsøving. På grunn av oppgavens metodiske tilnærming kan det for enkelte lærere oppleves nærgående, og dermed vanskelig å finne deltakere som er villige til å stille opp (Thagaard, 2018). Jeg så meg derfor nødt til å benytte en seleksjonsmetode som sikrer et utvalg av deltakere som er villige til å delta i studien, kalt et tilgjengelighetsutvalg.

### 3.4.2 Etablering av kontakt og rekruttering

Postholm & Jacobsen (2018) anbefaler å kontakte de lærerne en ønsker som forskningsdeltakere. Siden jeg ikke hadde kjennskap til noen lærere som fylte utvalgsriteriene fulgte jeg deres andre anbefaling om å kontakte rektor eller avdelingsledere på 5. - 10. trinn med personalansvar. Dette i håp om å bli satt i kontakt med relevante deltakere som passet til de strategiske utvalgsriteriene. Jeg sendte en e-post til 25 avdelingsledere/enhetsledere ved skoler i den aktuelle kommunen, med kort og konkret informasjon om forskningsprosjektet, med informasjonsskrivet som vedlegg. I e-

posten presiserte jeg ønsket om å ringe dem for nærmere informasjon om studien, i håp om at deltakelse ville være av interesse.

Rekruttering av deltakere ble en utfordring, spesielt da det viste seg at kommunen hadde innført nye retningslinjer når det gjaldt forskningshenvendelser. Alle forskningshenvendelser og ønsker om samarbeid med kommunen måtte søkes om på kommunens hjemmesider. På denne siden sto det også at de kun behandler henvendelser om forskningssamarbeid en gang i kvartalet med datoene 15. februar, 15. mai, 15. august og 15. november. For meg som fikk prosjektet mitt godkjent 22. februar ble dette utfordrende. Jeg gjorde likevel et forsøk på å ringe de som ikke hadde svart, men fåtallet svarte og resterende henviste meg til kommunens hjemmesider om forskningshenvendelser. Jeg bestemte meg derfor for å ta i bruk en mindre formell arena, Facebook, der jeg skrev et innlegg i en gruppe kalt "undervisningsopplegg" med en kort introduksjon av prosjektet og at jeg ønsket en lærer som underviser i kroppsøving på 5. - 10. trinn innenfor et spesifikt fylke siden jeg ønsket å filme selv. En lærer responderte på innlegget. Han underviste for det meste på 4. trinn, men hadde en klasse på 6. trinn i kroppsøving. Han var positiv til deltakelse i forskningsprosjektet dersom elevene og foresatte var villige. Arbeidet med rekruttering til forskningsprosjektet endte til slutt positivt med en lærer og en elevgruppe fra 6. trinn på 22 elever.

### 3.5 Forberedelser og gjennomføring av feltarbeidet

Her følger en kort beskrivelse av kroppsøvingstimene som danner grunnlaget for empirien. Følgende av en redegjørelse av feltet også kalt fagets egenart. I tillegg vil jeg beskrive forberedelser og prinsipper jeg har jobbet etter i feltarbeidet.

#### 3.5.1 Beskrivelser av deltakende lærer, aktivitetene og feltet

Jeg fulgte en lærer og hans kroppsøvingss klasse i fire undervisningsøkter. Læreren er en mann i 30-årene som har undervist i omtrent sju år. Klassen bestod av 22 elever, alle var til stede de tre første undervisningsøktene, og i siste økten var det en elev fraværende. Den første undervisningsøkten var temaet utholdenhet og målet for timen var at elevene skulle delta i leken og utforske ulike bevegelsesaktiviteter. Timen inneholdt ulike aktiviteter med hinderløype i grunn, som sisten, "The floor is lava" og elefantball. Den andre undervisningsøkten hadde ball som tema, med mål for elevene å forstå og praktisere reglene i aktiviteten og samarbeide. Den tredje undervisningsøkten hadde lek som tema, målet for timen var det samme som i første økten. Elevene fikk selv velge hva de ville holde på med. Den fjerde undervisningsøkten var temaet friidrett, og målet for timen var at elevene skulle lære hvordan man veksler i stafett. Dette for å forberede seg på en stafett de skulle på neste uke, der skolen skulle konkurrere mot andre skoler i byen.

Kroppsøvingundervisning er feltet studien tar utgangspunkt i. Jeg ønsker derfor å utdype fagets egenart, da faget skiller seg fra andre teoretiske fag. Faget er et praktisk estetisk fag og bygger på kroppslige læringsaktiviteter, der variasjonen i undervisningsarena og rammefaktorene er sider ved egenarten (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Standal, 2021b). Elevenes prestasjoner vil synliggjøres på en annen måte enn i klasserommet, da kroppslig læring og bruk av kroppen er sentralt i faget. Dette kan skape utrygge læringssituasjoner for enkelte elever. Lærerarbeidet er dermed av avgjørende faktor for å fremme trygge og inkluderende læringsmiljø (Flatås, 2015; Spurkeland & Lysebo, 2021). En annen faktor er at kropp er nært knyttet til identitet, og enkelte elever kan synes det er vanskelig og utrygt (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Kroppsøvingundervisning er en læringsarena hvor mange hendelser foregår parallelt og det er mye skifter og gjerne

uventede vendinger eller retninger, noe som også er en egenart ved faget (Lyngsnes & Rismark, 2020). Faget stiller dermed store krav til læreren, læreren må jevnlig beherske svært mange situasjoner og oppgaver (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Organiseringen i faget kan også anses å være en egenart da det krever en annen form for organisering og praktisk og teoretisk tilnærming enn andre fag. I tillegg er samværsformen mellom lærer og elever annerledes enn for eksempel i et klasserom, da de møter hverandre i fart og bevegelse, og skal samarbeide (Brattenborg & Engebretsen, 2021). En annen faktor som ikke nødvendigvis er en del av selve faget, men heller konteksten og en del av organiseringen i tilknytning faget, er garderobesituasjon der elever skal skifte og dusje. For enkelte elever kan mistriksel og angst for garderoben være et hinder til deltakelse i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2021).

### 3.5.2 Forberedelser

Som en forberedelse før gjennomføringen av feltarbeidet besøkte jeg klassen flere ganger i forkant av opptaksperioden. Første gangen for å informere om prosjektet og utlevere informasjonsskriv og samtykkeskjema. Andre gangen for å innhente samtykkeskjemaene samtidig som jeg tok med meg videokameraet for å vise elevene, for å ufarliggjøre meg selv og videokamera. En tredje gang for å innhente de resterende samtykkeskjemaene. På alle møtene fikk elevene mulighet til å stille spørsmål, slik at de kunne bli trygge på situasjonen og bli kjent med meg som forsker (se Heath et al., 2010). Jeg som forsker kunne samtidig få innsikt i hvilke bekymringer, syn og perspektiver deltakerne hadde på forskningen (Heath et al., 2010). I løpet av besøkene fikk jeg også tydeliggjort hvilken observatørrolle jeg skulle ta innta under datainnsamlingen, i tråd med Postholm & Jacobsen (2018) sine praktiske råd i tilknytning videoinnsamling. De skriver at ved å bestemme seg for hvilken observatørrolle en skal innta før videoinnspillingen starter, fører det til at deltakerne i aktiviteten vet hvilken rolle forskeren har og hvordan de skal forholde seg til forskeren i feltarbeidet. Jeg forklarte at jeg skulle sitte i ribbeveggene å filme, og at de skulle gjøre som de vanligvis gjør. Observatørroller deles gjerne inn i et kontinuum med "fullstendig observatør" på den ene siden og "fullstendig deltaker" på den andre siden (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2021). Observatørrollen i denne oppgaven er "observatør-som-deltaker", basert på at jeg hovedsakelig er observatør, men likevel svarte på enkelte spørsmål elevene stilte, så lenge det ikke hadde noen innvirkning på datamaterialet. Jeg deltok ikke i aktiviteten, og var ikke en del av prosessene som ble observert (Postholm & Jacobsen, 2018; Tjora, 2021).

En annen forberedelse var på selve opptaksdagen. Der jeg møtte opp i god tid slik at læreren og elevene skulle få muligheten til å bli trygg på meg. De fikk også muligheten til å stille eventuelle spørsmål eller informere om noe. Dette som et ledd i prosessen for å styrke tillit til meg som forsker. I tillegg anså jeg det som fordelaktig å møte opp tidlig for finne en best mulig plassering å filme fra.

### 3.5.3 Min observatørrolle og posisjon som forsker i feltarbeidet

Da jeg var ute i feltet gjorde læreren og klassen som de vanligvis gjør, jeg la ingen føringer for hvordan organiseringen og gjennomføringen av undervisningen skulle foregå. Aktiviteten kan dermed anses som naturlig ettersom det ikke var noen innblanding eller intervensjon av meg som forsker som legger føringer for emner eller endrer rammebetingelsene for aktivitetene (Skovholt, Landmark, Sikveland & Solen, 2021). Dette gir mulighet til å studere interaksjonen og aktiviteten på deltakernes egne premisser, samt at det "virkelige" samspillet synliggjøres (Tholander & Cekaite, 2009; Tjora, 2021). Likevel

er det viktig at jeg reflekterer over hvordan min tilstedeværelse kan påvirke aktiviteten (se Heath et al., 2010).

I en studie som denne er det viktig å reflektere over egen rolle som forsker og kameraets påvirkning. Heath et al. (2010) skriver at blikk, vitser og oppmerksomhet mot kameraet og dets tilstedeværelse ikke nødvendigvis har noen påvirkning til datamaterialet som helhet. I tilfeller hvor deltakerne har orientert seg mot kameraet eller meg som forsker, har jeg tatt hensyn til dette og analysert i hvilken grad det påvirker datamaterialet (Broth et al., 2020). I undervisnings økt 1 kom en elev bort til meg da de hadde drikkepause og sa ivrig at jeg var nødt til å filme når de skulle spille kanonball til slutt. Jeg fikk da muligheten til å presisere at jeg skal filme hele økten og tydeliggjøre min rolle som "observatør-som-deltaker". Da dette skjedde underveis i elevenes drikkepause og ikke underveis i aktiviteten, anså jeg dette som irrelevant for analysen, og heller en uttrykt interesse for hva jeg faktisk gjør når jeg filmer. Det var også tilfeller der elevene ble oppmerksomme på kameraet, men som jeg i tråd med det Heath skriver ovenfor, anså som uvesentlig for datamaterialet som helhet.

Det diskuteres om det i det hele tatt lar seg gjøre å undersøke hvordan mennesker samhandler i hverdagslige aktiviteter gjennom videografi da det alltid vil være en mulighet for at innspillingen kan påvirke aktiviteten i noen grad (Broth et al., 2020). Dette kalles for observatørens paradoks, men i likhet med både Broth et al. (2020), Heath et al. (2010) og Mondada (2012) sine erfaringer, har det for det meste sett ut til at læreren og elevene har vært lite påvirket av min tilstedeværelse. Forberedelsene jeg gjorde ved å informere elevene om prosjektet, vise fram kameraet for å ufarliggjøre det og at jeg har forsøkt å opptre diskret gjennom filmingen, er ifølge Broth et al. (2020) gode virkemidler for å minimere min påvirkning. Jeg forklarte elevene at jeg skulle filme hva læreren gjør, men at de kom til å bli med på videoen da det hadde vært rart å filme læreren i en tom gymsal. En annen forklaring på dette kan være elevenes erfaringer med andre inn i klasserommet ved både vikarer og studenter. Da jeg og kroppsøvingslæreren skulle avtale tid for filming måtte jeg vente to uker i og med at han hadde studenter. Det vil si at læreren hadde fire lærerstudenter inn i hver undervisning i de fire ukene de var der. På denne måten kan en anta at elevene var godt vant med å ha flere inn i gymsalen da de hadde kroppsøving. En tredje grunn kan være normaliseringen av videokamera hjemme. Da de fleste barn og unge vokser opp med hyppig bildetaking og videotaking, gjerne gjennom mobiltelefon.

#### 3.5.4 Kameraets plassering

Bruken av video gir flere tekniske muligheter som beskrevet i punkt 3.3., men på den andre siden møter en også tekniske utfordringer, som plassering av kamera og mikrofon (Derry, Pea, Barron, Engle, Erickson, Goldman & Sherin, 2010). Valg av kameravinkel er en praktisk og teknisk betraktning for å registrere gode data, men avdekker også de metodiske bekymringene som synliggjør de kravene som video stiller (Luff & Heath, 2012). Jeg møtte opp tidlig første opptaksdag for å finne best egnet posisjon å filme fra og dermed en hensiktsmessig plassering, i tillegg til å opptre diskret og unngå deltakelse i situasjonen (se Heath et al., 2010).

Ved filming utendørs eller i miljø hvor mange snakker og mye foregår kan det bli nødvendig med tilpasset lydutstyr, som i en gymsal (Broth et al., 2020). En må også vurdere om en ønsker at kameraet skal være fastmontert eller mobilt, samt om kameraet skal være stillestående eller vandrende (Hammersley & Atkinson, 2007; Heath et al., 2010; Luff & Heath, 2012). Jeg har valgt å benytte meg av et mobilt og håndholdt kamera av flere grunner. En grunn var for å unngå at deltakerne beveget seg utenfor bildet, eller at

tredjepersoner kunne komme inn i bildet (Broth et al., 2020). Dette førte til at jeg kunne vende bort kameraet dersom tredjepersoner kom inn i bildet. En annen grunn for å benytte et mobilt og håndholdt kamera var vanskeligheten med en god plassering av kameraet når aktiviteten foregår over et stort område, som for eksempel i gymsalen (Heath et al., 2010). I tråd med Heath et al. (2010) sin forskning på plassering av kameraet, valgte jeg å plassere kameraet nær en vegg for å skape best mulig oversiktsbilde. Jeg valgte også å benytte et stillestående kamera for å unngå forstyrrelser i aktivitetene og at kameraet virker for nærgående, på denne måten kunne jeg unngå å forstyrre deltakernes aktiviteter (Heath et al., 2010). Jeg plasserte meg dermed opp i ribbeveggen for å unngå å være i veien på bakkeplan. Da en velger plassering av kameraet og hva en skal filme, velger en også hvilke hendelser som skal analyseres dypere (Derry et al., 2010; Luff & Heath, 2012). I tillegg kan kvaliteten på datainnsamlingen påvirke analysen. Jeg benyttet meg av en vidvinkel, noe som kan gjøre bildet uskarpt og kan føre til lite innblikk i små detaljer, men på den andre siden dekker en et større område og få med flere som tar del i samspillet (Heath et al., 2010).

### 3.6 Analyse av datamaterialet

Videoopptakene fra feltarbeidet viser hvordan læreren tilpasser og tilrettelegger aktiviteter i kroppsøvingen og hvordan læreren arbeider for å skape et inkluderende læringsmiljø. Opptakene gjør det mulig å studere ulike grep læreren gjør for å oppnå tilpasset opplæring og inkludering, både i interaksjon med elevene, men også i interaksjon med elementer i undervisningen. Som nevnt i punkt 3.1 har forskningsprosessen vært preget av fleksibilitet, og for å holde en oversikt over forskningsprosjektets utvikling, bestemte jeg tidlig for å dokumentere ulike valg i prosessen og egne tanker og ideer i en forskningslogg (Hammersley & Atkinson, 2007; Nilssen, 2012). Analysen i forskningsprosessen baserer seg på hele spekteret fra datainnsamlingen. Eksempelvis når en velger kameraets plassering, hvordan kvaliteten og innholdet på videoopptakene er, utvelgingen og seleksjon av hvilke sekvenser en skal transkribere, og selve transkripsjonen. I transkripsjonen og analyser har jeg latt meg inspirere av metodelitteratur fra multimodal interaksjonsanalyse (Bezemer & Mavers, 2011; Broth, et al., 2020). Da multimodal interaksjonsanalyse kjennetegnes av en åpenhet for at alle observerbare detaljer kan være relevant i samspillet mellom mennesker (Broth, et al., 2020). Det er flere måter å dele inn analyseprosessen. Jeg har tatt utgangspunkt i metodelitteratur fra Broth et al. (2020), og delt analyseprosessen inn i tre steg: Identifisere interessante sekvenser, transkripsjon og analyse.

#### 3.6.1 Steg 1: Identifisere interessante sekvenser

Det første steget i analyseprosessen er å se gjennom innspillingen og identifisere interessante sekvenser (Broth et al., 2020). Jeg har hatt en induktiv tilnærming til datamateriale, i den forstand at jeg ikke har hatt noen klar teori på forhånd, men heller vært åpen for nye fenomener underveis (Derry et al., 2010; Skovholt et al., 2021). En av fordelene med videografi er at en får mulighet til å se gjennom datamateriale flere ganger (Derry et al., 2010). I tillegg baserer videografi seg på kortere perioder i feltet, noe Heath et al. (2010) også mener er fordelaktig, da forskeren får mulighet til å gå mer i detalj nivå av aktivitetene. Den tidlige fasen av analysen startet allerede da jeg var ute i feltet, da jeg fortløpende så gjennom opptakene i datainnsamlingsperioden. Dette gjorde at jeg fikk en foreløpig forståelse av det fenomenet, samt et mer skjerpet fokus i datainnsamlingen. Kvalitative metoder er på jakt etter sammenhenger og gjentakende mønstre, og jeg anså det som fordelaktig å skrive forskerlogg underveis for å bevare og utvikle tanken, samt

synliggjøre tankene om mønstrene (Nilssen, 2012). Dette kan sees i lys av det Hammersley & Atkinson (2007) skriver, at det ofte dukker opp analytiske ideer mens man arbeider med datainnsamlingen. Jeg startet med å katalogisere ulike grunnaspekt ved aktivitetene og sorterte dataen i ulike segmenter ved hjelp av fargekoder, som oppstart av timen, introduksjon til aktivitet, selve aktiviteten, overganger og avslutning (se Broth et al., 2020; Hammersley & Atkinson, 2007). På denne måten ble det lettere å velge ut videosekvenser til transkripsjonen, som er neste steg i analyseprosessen (Broth et al., 2020; Heath et al., 2010). Jeg har tatt utgangspunkt i ulike sekvenser i transkripsjonen, da det ikke er anbefalt å ta for seg et helt videoklipp i seg selv (Heath et al., 2010; Tholander & Cekaite, 2009).

### 3.6.2 Steg 2: Transkripsjon

Transkripsjon innebærer å gjengi det som skjer i en sekvens fra datamaterialet til tekst på en slik måte at transkripsjonen kan leses høyt og ligne på den innspilte interaksjonen (Broth et al., 2020; Heppburn & Bolden, 2014; Tholander & Cekaite, 2009). I transkripsjonen har jeg vært selektiv når det gjelder detaljnivå for å finne en balanse mellom analytiske behov og transkripsjonens lesbarhet (Se Broth et al., 2020). I lys av etnometodologisk perspektiv har jeg transkribert både verbal og non-verbal interaksjon, også kalt en multimodal transkripsjon der jeg har betraktet alle observerbare detaljer som relevante i samspillet mellom mennesker (Broth et al., 2020; Knoblauch & Schnettler, 2012). Det er likevel viktig å poengtere at i de fleste transkripsjonene er det 23 deltakende i kommunikasjonen og dermed vanskelig å transkribere alle observerbare detaljene. Jeg har forsøkt å fange opp hva som har blitt sagt og hvordan det har blitt sagt, ikke intensjonen bak og hvordan det eventuelt egentlig skulle sies (se Bezemer & Mavers, 2011; Heppburn & Bolden, 2014; Tholander & Cekaite, 2009). Bezemer & Mavers (2011) viser til ulike metodiske spørsmål som i økende grad opptrer med tanke på multimodal transkripsjon, jeg har derfor utformet en transkripsjonsnøkkel (Vedlegg 1) for å vise hvordan jeg har overført datamaterialet i form av video over til tekst gjennom transkripsjon. Gjennom å transkribere og kartlegge deltakernes oppførsel blir det lettere for forskeren å utforske deltakernes ytringer, samt oppdage aspekter ved aktiviteter (Heath et al., 2010; Heppburn & Bolden, 2014; Rusk et al., 2015). Dette fører gjerne til at en oppdager flere analytiske poeng under transkriberingen, noe jeg skrev ned fortløpende i forskerloggen, for å bevare tankene til analysen (Tholander & Cekaite, 2009).

### 3.6.3 Steg 3: Analyse

På grunnlag av datamaterialet og transkripsjonen kan jeg som forsker gjøre en framstilling av et gitt fenomen (Broth et al., 2020). I tillegg har jeg lagt fokus på konteksten rundt aktivitetene, hvilke gjenstander som danner aktivitetene og miljøet som danner aktiviteten, i tråd med videografisk tilnærming (Knoblauch, 2012). Dette innebærer en sekvensiell analyse av selve aktiviteten samtidig som en sekvensiell analyse av læreren og elevenes interaksjon. Jeg har forsøkt å beskrive enkelte aktiviteter som læreren benyttet i undervisningen i detalj, for å videre analysere hvordan de kan sees på som tilpasset opplæring og inkluderende. Dette på bakgrunn av at ulike aspekt ved det fysiske miljøet gir et rammeverk for, former eller til og med bestemmer hvilke aktiviteter som kan oppstå. I tillegg anses valg av aktiviteter og organisering av dem, som en stor del av lærerrollen. Jeg legger også frem ulike transkripsjoner som eksempler på hvordan læreren samhandler med elevene i gjennomføringsfasen, samt hvordan elevene samhandler med hverandre. For å beskrive det metodiske og systematiske ved aktivitetene, har jeg samlet flere eksempler på samme hendelser, men på grunn av oppgavens omfang eksemplifiseres ikke alle sekvensene. Jeg benytter derfor sekvensene som eksempler på hvordan læreren jobbet (se Broth et al., 2020).

## 3.7 Etiske betraktninger

All forskning har forskningsetiske retningslinjer å følge (Kleven & Hjordemaal, 2018). I følge Broth et al. (2020) skal etiske aspekter influere forskningsprosjektet fra start til slutt. I en kvalitativ studie som denne kan en møte en rekke forskningsetiske dilemmaer, da jeg benytter mennesker som deltakere (Thagaard, 2018). I den sammenheng er det mange etiske betraktninger jeg som forsker har vært nødt til å ta hensyn til kontinuerlig, før, gjennom og etter forskningsprosessen, for å vise og utøve forskningsetisk bevissthet og skjønn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer for pedagogisk forskning som bør ligge til grunn i hele forskningsprosessen (NESH, 2016). Forskningsprosjektet ble også ansett som meldepliktig til personvernombudet for forskning (NSD) da prosjektet innebærer innsamling og behandling av personopplysninger. Forskningsprosjektet ble sendt inn til vurdering til NSD 3. januar 2022, og ble godkjent 22. februar 2022 (Vedlegg 3) som vil si at dette prosjektet behandler personopplysninger på en lovlig måte og oppfyller kravene NSD vurderer.

### 3.7.1 Informert samtykke

I retningslinjene heter det at: "Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart" (NESH, 2016). Dette ble gjort ved å sende et informasjonsskriv med et samtykkeskjema (Vedlegg 2). Forskningsdeltakerne ble informert om forskningens formål og vilkår og hva deltakelsen innebærer (se Broth et al., 2020; Derry et al., 2010). I informasjonsskrivet er det også presisert at deltakelsen er frivillig og at deltakerne til enhver tid har retten til å trekke seg, uten at det fører til noen konsekvenser, samt hvem de skal kontakte hvis de ønsker å trekke tilbake samtykket (Broth et al., 2020). I tillegg legges det frem at personlige opplysninger og lagring av dokumentasjon oppbevares i tråd med NTNUs retningslinjer (NTNU, 2018). Utdelingen av samtykkeskjemaene foregikk fysisk ved oppmøte i klassen, både for å informere og for å sende med skjemaene hjem. Dette fordi elevene var under 15 år, og derfor behøvde samtykke av foresatte (Broth et al., 2020). Det er likevel viktig å være klar over at: "Barn har alltid rett til å nekte å delta i forskning, selv om foresatte har gitt samtykke. Forskere må forstå og respektere barnets nektelseskompetanse. Barn kan uttrykke nektelse på forskjellige måter avhengig av alder og utvikling" (NESH, 2016).

### 3.7.2 Konfidensialitet og taushetsplikt og anonymitet

En annen prinsipiell forskningsetisk betraktning er konfidensialitet og taushetsplikt. Der det er viktig at jeg som forsker behandler innsamlet informasjon konfidensielt (NESH, 2016). Dette innebærer at personlige data som identifiserer deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Av hensyn for å beskytte personlige data og privatliv har jeg benyttet pseudonymer når jeg har transkribert for å sikre anonymitet (Thagaard, 2018). I retningslinjen kalt "anonymitet" heter det at "Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt, eller hvis andre hensyn tilsier det." (NESH, 2016). Ettersom samtykke ikke inneholder tillatelse til å presentere visse personopplysninger skal deltakernes integritet beskyttes (Broth et al., 2020). Deltakerne fikk derfor fiktive navn i transkripsjonen, og videoen ble slettet da transkripsjonen ble ferdig. På denne måten får en fjernet forbindelsen mellom personer og informasjon, slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til deltakerne (NESH, 2016).

## 3.8 Forskningens kvalitet

I all forskning stilles det krav om at gjennomføringen og framstillingen gir uttrykk for høy kvalitet (Thornberg & Fejes, 2009). Forskningens kvalitet vurderes gjerne ut ifra ulike kriterier. Det finnes flere begreper som brukes i tilknytning til kriterier for forskningens kvalitet i kvalitative studier. Dette på bakgrunn av at flere forskere mener at det er vanskelig å oppnå den samme formen for objektivitet og statistisk signifikans som i kvantitative studier (Thagaard, 2018; Tjora, 2021; Larsson, 2005; Ringdal, 2018). I denne studien har jeg valgt å benytte Larssons (2005) kvalitetskriterier for forskningens kvalitet: kvaliteter for fremstillingen i sin helhet (Perspektivbevissthet, internlogikk og etisk verdi), kvaliteter hos resultatene, validitetskriterier og generalisering.

### 3.8.1 Kvaliteter for fremstilling i sin helhet

Perspektivbevissthet også kalt refleksivitet handler om forskerens refleksjoner rundt egen forforståelse (Hammersley & Atkinson, 2007; Larsson, 2005). Som Larsson (2005) skriver er det alltid et perspektiv bak hver virkelighetsbeskrivelse. I en kvalitativ studie som denne stilles det krav til at jeg som forsker er refleksiv, og reflekterer over hvordan jeg påvirker og former forskningsprosessen (Thornberg & Fejes, 2009). Denne studien startet med en ide om et tema fra min side om hva jeg anså som interessant å studere. Interessen kommer fra mine tidligere erfaringer med tilrettelegging og inkludering i kroppsøvingsfaget. I tillegg vil mitt teoretiske ståsted bidra til å bestemme fokus for forskningen, da det gjerne er dette som skaper interessen og nysgjerrigheten (Postholm, 2010). Jeg som har en teoretisk bakgrunn innenfor både grunnskolelærerutdanningen og spesialpedagogikk vil ha et annet teoretisk ståsted enn en som for eksempel har studert eiendomsmegling. Det er derfor viktig at jeg reflekterer over hvordan min forforståelse påvirker studien, spesielt i og med at jeg har benyttet en kvalitativ metode der det er større rom for tolkning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Min forforståelse knyttet til tilpasset opplæring og etablering av et inkluderende læringsmiljø er at det er utfordrende, spesielt i kroppsøving. Det er nettopp dette som er utgangspunktet til hvorfor jeg ønsket å studere hvordan læreren arbeider med elevene i undervisningssituasjonen. For å være refleksiv i forskningen har jeg benyttet en såkalt forskerlogg, slik at jeg har hatt muligheten til å reflektere over mine tilnærminger og metodevalg, samt mine perspektiver og teoretisk utgangspunkt og jf. punkt 3.5.3 hvordan min tilstedeværelse har påvirket studien (se Hammersley & Atkinson, 2007; Nilssen, 2012; Thornberg & Fejes, 2009).

Gjennom forskerloggen har jeg også vurdert intern logikk, som er et av kvalitetskriteriene til Larsson (2005). Han skriver at "harmoni bör råda mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen och analystekniken" (Larsson, 2005). Formålet med studien, forskningsspørsmål, antakelser, datainnsamling, analyse, resultat og diskusjon skal henge sammen og danne en logisk helhet (Larsson, 2005; Thornberg & Fejes, 2009). Jeg har forsøkt å gjøre dette tydelig gjennom å gi en detaljert beskrivelse av valg av forskningsdesign, metode og analysemetode (se Hammersley & Atkinson, 2007). Tilgang til feltet, deltakere, min posisjon som forsker og hvordan min forståelse av lærerens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering har utviklet seg underveis i feltarbeidet og analyseprosessen er beskrevet inngående. På denne måten har jeg forsøkt å vise hvor nøyaktig og systematisk jeg har vært i hele forskningsprosessen, og hvor troverdig og pålitelige resultatene er fra valgt datainnsamling og analyse (se Thornberg & Fejes, 2009). Dette kan også kalles for validitet.



### 3.8.2 Kvaliteter hos resultatene

I en videografisk studie som denne handler ofte resultatene om å forme noe på en slik måte at nye betydninger oppstår (Larsson, 2005). Det retter dermed oppmerksomhet mot hvordan betydningene formes, og det vil da være nødvendig med meningsrikhet (Larsson, 2005). Dette står i tråd med Geertz (1973) argumenter om såkalt "thick description". Jeg har dermed forsøkt å gi fylldige beskrivelser av de sekvensene jeg har analysert for å skape en meningsrikhet, slik at analysen ikke mister sin mening (se Larsson, 2005). I tillegg har jeg forsøkt å tydeliggjøre mine analytiske poeng ved å avklare hva som er essensielt ved de fylldige beskrivelsene. For å vurdere kvaliteten i resultatene må en også vurdere det Larsson (2005) kaller for teoritilskudd. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i klasseledelse som teori, samt sett på hvilke styringsdokumenter som er retningsgivende for læreren. Klasseledelse kobles ofte opp mot klasseromssituasjoner, denne studien har dermed bidratt med et supplement til eksisterende teori ved at det sees i en annen kontekst. Det er ikke et supplement for å forme det samme som allerede er gjort, gjennom at en finner nye ord for det samme (se Larsson, 2005). Jeg har heller sett på eksisterende teori i en annen type kontekst, og sett på hva det er læreren gjør for å tilpasse opplæringen og skape et inkluderende læringsmiljø. Jeg har ikke vært ute etter å måle i hvor stor grad læreren lykkes eller ikke lykkes, men jeg har heller sett på hva de ulike elementene i undervisningen fører til.

Selv om jeg har forsøkt å være så transparent som mulig og begrunnet vurderinger og valg jeg har tatt gjennom hele prosessen, er det enkelte valg jeg kunne gjort annerledes for å øke studiens kvalitet. Blant annet har jeg kunne valgt å observere to kroppsvingslærere for å synliggjøre eventuelle forskjeller i lærerarbeidet, eller eventuelle forskjeller mellom klasser og læringsmiljøet. Jeg har likevel fått kunnskap om hvordan en kan arbeide for å ivareta grunnleggende prinsipper som tilpasset opplæring og et positivt og inkluderende læringsmiljø.

### 3.8.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt studiens resultater kan anvendes på personer, situasjoner, hendelser eller aktiviteter som ikke har inngått i studien (Thornberg & Fejes, 2009). Det er et spørsmål vedrørende hvordan, hvor, når og for hvilke individer og grupper resultatene lar seg anvende. Tolkningen og resultatene jeg har kommet fram til er et resultat av konteksten jeg har studert. I praksis vil det si en studie som er gjennomført med en lærer og 22 elever i en gymsal. En studie gjennomført av en annen forsker, i et annet miljø og eller andre deltakerne kunne gi andre resultater. Likevel brukes forskningsresultatene som det Kvale og Brinkmann (2009) kaller for arbeidshypoteser for tilfeller som har lignende betingelser som denne studien. Dette kalles for analytisk generalisering. Jeg har dermed gitt en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen og forskningsresultatene slik at de kan brukes som en indikasjon på hva som kan hende i en lignende situasjon (se Kvale & Brinkmann, 2009; Thornberg & Fejes, 2009).

## 4 Analyse

I dette kapittelet ser jeg nærmere på *hvordan læreren arbeider med tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø i faget kroppsøving.*

Innledningsvis beskriver jeg ulike aktiviteter og analyserer hvordan læreren kan tilrettelegge og inkludere elevene etter deres forutsetninger. Deretter beskriver jeg ulike sekvenser knyttet til lærerarbeidet, for å synliggjøre mønstre i datamaterialet. For å analysere disse sekvensene vil jeg støtte meg på teori om klasseledelse. Klasseledelse ses her som lærerens arbeid knyttet til det å legge til rette for et godt læringsfellesskap, samt gode arbeidsvilkår for den enkelte eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2021). Dermed rettes fokus mot hvordan læreren arbeider med å bygge opp et positivt og inkluderende læringsmiljø ved å utvikle gode relasjoner til hver enkelt elev, tilpasse opplæringen samt å formulere få og tydelige regler (Helstad & Øiestad, 2017; Lyngsnes & Rismark, 2020).

Gjennom videoopptak har jeg fulgt en kroppsøvingslærer og hans klasse gjennom fire undervisningsøkter én gang i uken. Kjernen i datamaterialet er lærerens arbeid knyttet til organisering og gjennomføring av kroppsøvingsundervisning. Mønster i datamaterialet leder frem til tre ulike aspekt ved lærerens arbeid: "Lærerens arbeid med organisering av aktiviteter", "lærerens arbeid med å utvikle et positivt læringsmiljø" og "arbeid med struktur og regler". Målet med analysen er å gi en detaljert beskrivelse slik at resultatene kan brukes som indikasjon på hva som kan hende i en lignende situasjon, også kalt analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009; Thornberg & Fejes, 2009).

### 4.1 Lærerens arbeid med organisering av aktiviteter

Her vil jeg vise til eksempel på ulike aktiviteter læreren benyttet seg av i undervisningen, og se på hvordan aktivitetene åpnet opp for deltakelse etter elevenes forutsetninger. Tilpasset opplæring er et grunnleggende aspekt i skolen, og skal ligge til grunn for å utøve god klasseledelse og etablering av gode læringsmiljø. Imidlertid presiseres det lite om hvordan dette kan gjøres og det kan oppleves som svevende og vanskelig (Damsgaard & Eftedal, 2015). Jeg ønsker derfor å se på hvordan læreren jobbet med å organisere aktivitetene og variere undervisningen for å få en innsikt i hvordan en kan tilpasse opplæringen til elevmangfoldet. Jeg viser til tre aktiviteter som eksempel på hvordan læreren jobbet. De første to aktivitetene er to ulike varianter av «The floor is lava», mens siste og tredje aktivitet er en variant av klassikeren Kanonball.

#### 4.1.1 Aktivitet 1 og aktivitet 2: «The floor is lava»

*Aktivitet 1: The floor is lava, Sisten*

*I denne aktiviteten har læreren og elevene lagt frem alt av utstyr fra utstyrsboden og laget en løype med flere veivalg gjennom hele gymsalen. De har benyttet matter, springbrett, trampoliner, rokkeringer, benker, ribbevegg, klatretau og tjukkaser. Elevene har mulighet til å velge hvilke hinder de ønsker å benytte seg av, og dermed hvilken vei de ønsker å gå. Aktiviteten går ut på at elevene ikke skal trække på gulvet, men heller benytte seg av de ulike hindrene som er lagt ut, samtidig som det er én elev som «har den». Det innebærer at en elev skal "ta" de andre. Eleven som har den signaliseres med en vest. Når elevene blir tatt skal de gå til det de kaller for «fengselet». I «fengselet» skal de gjennomføre fem*

*situps, fem armhevinger og fem spenst hopp før de får lov til å løpe ut igjen. Aktiviteten starter med én elev som «har den», før det øker til to elever som «har den» etter hvert.*

#### Sekvens 1:

- 1 Nicolai ((Har den))
- 2 Elevene ((løper for å unngå Nicolai))
- 3 Nicolai ((Nærmer seg Michelle))
- 4 Michelle ((Kan enten velge å gå over bukken eller å hoppe på trampolinen for å komme seg over))
- 5 Michelle ((Hopper på trampolinen))
- 6 Michelle YES, Æ KOM MÆ OVER
- 7 Michelle ((Klarer å springe fra Nicolai))
- 8 Michelle ((Går bort til læreren))
- 9 Michelle >Så du at æ hoppa over bukken<
- 10 Lærer Ja, Kjempebra
- 11 Michelle ((Smiler, og løper til ribbeveggen))
- 12 Nicolai ((Tar Aslak og Sara))
- 13 ((Aslak og Sara løper bort til fengselet for å ta straffen))
- 14 ((Aslak og Sara gjennomfører straffen))
- 15 ((Aslak og Sara løper ut igjen))

#### **Aktivitet 2: «The floor is lava», elefantball**

*Denne aktiviteten er en annen variant av «The floor is lava». Hinderløypen ligger fortsatt frem, og de samme reglene om at elevene skal unngå å tråkke i gulvet gjelder. Samtidig som de unngår å tråkke på gulvet skal de spille elefantball. Det innebærer at det er alle mot alle, og de skal prøve å kaste på hverandre. Blir de truffet må de til fengselet. I «fengselet» skal de gjennomføre fem situps, fem armhevinger og fem spenst hopp før de får lov til å løpe ut igjen. De spiller med fire baller.*

#### Sekvens 2:

- 16 Lukas ((henter en ball fra bakken))
- 17 Saga ((kaster på Lukas som henter ballen))
- 18 Lukas ((Blir truffet og løper til fengselet og gjør straffen))
- 19 Kristoffer ((Kaster på Saga som står med ryggen til))
- 20 Saga ((Blir truffet og løper til fengselet og gjør straffen))

- 21 Kristoffer ((Fanger ballen igjen og prøver å kaste på noen andre))
- 22 Sandra ((Tar imot ballen Kristoffer kastet))
- 23 Sandra ((Kaster, men treffer ikke noen))
- 24 Lukas ((Løper ut av fengselet og tar ballen Sandra kastet))

Aktivitet 1 og 2 er eksempel på hvordan læreren kan tilpasse opplæringen ved hjelp av ulike element. Begge aktivitetene legger opp til at elevene ikke behøver å gjøre det samme hele tiden og at ikke er bare en løsning. En ser også hvordan en kan variere aktiviteten "The floor is lava". I ene varianten har læreren benyttet seg av aktiviteten sisten, og i andre varianten har læreren benyttet seg av elefantball. Dette er to ulike eksempel på hvordan en kan tilrettelegge en aktivitet, både for å skape variasjon og motivasjon hos elevene og for å tilpasse elevenes forutsetninger.

Aktivitetene åpner opp for at elevene selv kan velge hvilke hinder de ønsker å bruke. Dette står i tråd med det Haug og Bachmann (2007) kaller for en vid tilnærming til tilpasset opplæring, der en jobber med klassen som en helhet og forsøker å gjøre aktivitetene såpass gode at de rommer bredden av mangfoldet, i motsetning til en smal tilnærming der en arbeider med tiltak rettet mot enkelteleven. Begge aktivitetene inneholder et såkalt stressmoment, men gjennom ulike element. I aktivitet 1 skal elevene unngå å bli tatt av den eller de elevene som har den. I aktivitet 2 skal elevene prøve å kaste på andre elever, samtidig som de skal unngå å bli truffet selv. Gjennom stressmomentet i disse aktivitetene kan det føre til at elevene blir utfordret til å prøve hinder de muligens ikke hadde valgt om de skulle gått løypen i ro og fred. Dette ser en da "Michelle" velger å hoppe over bukken i stedet for å gå over den (linje 3-7). Her ser det ut til at "Michelle" sparer seg tid og unngår å bli tatt ved å hoppe over, da det ikke er sikkert hun hadde rukkert det hvis hun hadde gått over. Ved å legge til stressmoment som disse kan en oppfordre elevene til å utfordre seg selv, selv om det er usikkert om de vil lykkes, noe som står i tråd med retningslinjene knyttet til tilpasset opplæring. Det skapes dermed rom for øving og utprøving (Se Skrøvset & Slettbakk, 2019). En ser også hvordan "Michelle" reagerer da hun lykkes i å hoppe over bukken, hun viser en glede og stolthet over å mestre hinderet, spesielt da hun løper bort til læreren like etter (linje 8-10). Dette står i tråd med Skrøvset og Slettbakk (2019) som skriver at elever som lykkes med aktiviteter gjerne opplever stolthet og fylles med energi, noe som igjen kan føre til at "Michelle" tør å utfordre seg selv i senere anledninger.

Slike åpne aktiviteter kan føre til at elever får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen. Læreren skaper et pedagogiske opplegg som er fleksibelt i den forstand at det ikke bare passer for "A4- elevene", en kan dermed ivareta og inkludere mangfoldet (se Lund, 2017; Standal, 2021b). Det legges ikke opp til at elevene skal gjøre det samme hele tiden, men heller at de kan utfordre seg selv etter sine forutsetninger. På denne måten jobber læreren med at alle elevene blir tatt hensyn til, og en slipper å endre på elementer i aktiviteten for at enkelte skal passe inn (Berg, mfl. 2021; Standal, 2021b). Dette står i tråd med Standals (2021b) tolkning av inkludering, hvor inkludering er en prosess og skolen og undervisningsmetodene må endres for å ta hensyn til mangfoldet, snarere enn å få enkeltelever til å passe inn. Et annet element i aktiviteten knyttet til inkludering er hva som skjer når elevene blir tatt. Elevene blir ikke utelatt av leken når de blir tatt eller truffet, men de holdes i aktivitet gjennom å gjennomføre øvelsene i "fengselet" da de skal utføre fem armhevinger, fem spenst hopp og fem situps. Antallet på repetisjonene kan også

anses som tilpasset opplæring da det er et overkommelig antall uansett forutsetninger. Da elevene har gjort øvelsene slippes de fri og kan delta i "The floor is lava" igjen. Dette ser en i begge sekvensene ovenfor da "Nicolai" tar "Aslak" og "Sara" (linje 12). De er kontinuerlig i bevegelse ved at de løper til fengselet (linje 13), gjennomfører fem situps, fem spensthopp og fem armhevinger (linje 14) og løper tilbake til leken (linje 15). En ser det samme i sekvens 2 der "Lukas" blir truffet og løper for å gjennomføre straffen (linje 18) og løper ut like etter at han er ferdig med øvelsene (linje 24). På denne måten kan elevene føle at de er aktive deltakere i fellesskapet til enhver tid (se Standal, 2021b). Dette kan også føre til at det ikke blir sett på som "feiling" å bli tatt, men heller en erkjennelse og muligens læring knyttet til hvordan en kan unngå å bli tatt neste gang. Et annet element som kommer til syne er i aktivitet 2, da elefantball tidligere er kjent som at du må sitte på benken når du er tatt, og at du først blir fri når den som traff deg, selv blir truffet. Dette kan ha ført til lite bevegelseserfaring for enkelte og mulig en synliggjøring på hvem som er "vinnerne" av feltet, da det gjerne er de som mestrer aktiviteten på best mulig vis som står igjen. Her har læreren organisert aktiviteten annerledes slik at elevene inkluderes kontinuerlig gjennom aktiviteten. Elevene er i aktivitet hele tiden, og det er ingen som melder seg ut. Alle elevene prøver å unngå den som har den eller å bli truffet av ballene. Hadde dette vært en hinderløype uten elementet med at noen skal ta de andre eller kaste, er det ikke sikkert alle hadde deltatt i like stor grad. Men ved organiseringen av disse aktivitetene legges det ikke opp til at elevene kan skjule seg i et hjørne. En kan dermed hindre at elever melder seg ut fra fellesskapet, samt øke deltakelse, noe som ifølge Haug (2004) er en viktig dimensjon ved inkluderingsprosessen. Det er likevel viktig å være klar over at det ikke er sikkert at aktiviteten hadde fungert like bra i en annen kontekst. Imidlertid kan en i dette tilfellet tenke at læreren har kompetanse og kunnskap om elevenes behov og forutsetninger, i og med at elevene deltok og virket engasjerte. Ved å tilrettelegge for mestring for elevene, fylles de gjerne med energi til å fortsette (Se Skrøvset & Slettbakk, 2019). Elever som opplever støtte og tillit fra læreren opplever ofte høyere motivasjon for læringsarbeid (se Lyngsnes & Rismark, 2020).

En annen fordel med disse aktivitetene er at det skjer mye på én gang. Enten det er én elev som har den eller to elever som har den, eller om det er fire baller som svirrer rundt i luften som en skal forsøke å treffe andre med eller unngå å bli truffet av selv. Dette ser en i sekvens to der "Lukas" løper for å hente en ball som ligger på bakken (linje 16), og idet han skal plukke den opp, treffer "Saga" han (linje 17). "Lukas" er da truffet og løper til fengselet (linje 18). Like etter blir "Saga" selv truffet og må løpe til fengselet (linje 20). På samme tid kaster "Kristoffer" på "Sandra", men "Sandra" klarer å redde seg selv ved å ta imot ballen før hun kaster mot en klynge av elever. Like etter kommer "Lukas" springende ut fra fengselet og tar ballen (linje 24). Det er altså mye som foregår på én gang, noe som kan være en fordel da elevene gjerne har mer enn nok med å fokusere på seg selv, og ikke hverandre. Elevenes prestasjoner kommer mer til syne i kroppøving i forhold til andre fag, da det er et praktisk estetisk fag (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Standal, 2021). I aktiviteter hvor det skjer mye på en gang kan det føre til at fokuset heller legges over på en selv, og at en unngår sosial sammenligning og eksponering av prestasjoner. Dette kan føre til at elevene synes det er artigere å være med, og at de tør å utfordre seg selv, selv om det er usikkert om de lykkes (se Bjerke et al., 2016). Bakgrunnen for at elevene tør å utfordre seg selv kan altså være at de føler seg trygge i læringssituasjonen, og dermed har mer mot til å utfordre seg selv. Elevene er gjerne mer mottakelig for læring når de føler seg trygge og inkludert (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg ser det ut til at klassen har en felles forståelse av at de vil hverandre godt (se Skrøvset & Slettbakk, 2019).

Det kan tenkes at opplevelsen av eksempelvis aktivitet 2 hadde vært en annen om elevene hadde vært nødt til å sitte på benken idet de ble truffet, og vente til den som traff de ble truffet igjen. Da kan det føre til at læringsmiljøet ikke anses like trygt og inkluderende, og at det blir en større eksponering for sosial sammenligning for elevene. Samtidig som det kan føre til lite bevegelse og dårlige bevegelseserfaringer.

#### 4.1.2 Aktivitet 3: Paintball kanonball

*Denne aktiviteten kalte læreren for Paintball kanonball. Elevene er delt i to lag, og aktiviteten går ut på at lagene skal kaste på hverandre. Laget vinner når de har truffet alle elevene på det andre laget. På hver side hadde læreren satt opp ulike hinder som elevene kunne gjemme seg bak. I tillegg fikk hvert lag to håndholdte skjold, som de kunne beskytte seg med og bytte på innad i laget. Elevene måtte gå over til fengselet bak det andre laget sin side hvis de ble truffet. For å komme seg fri var de nødt til å treffe en på motstanderlaget. Eleven kunne redde seg selv fra å bli truffet hvis de klarte å ta imot ballen før den ramlet i bakken. Det var hele tiden tre baller i spill.*

##### Sekvens 3:

*Her er "Isabel" og "Sara" på gult lag og "Aleksander" og "Aslak" på grønt lag*

- 1 Isabel ((Skjuler seg bak hinderet))
- 2 Aleksander ((Kaster mot Isabel, men treffer ikke))
- 3 Isabel ((Går for å hente ballen))
- 4 Isabel ((Går mot linja for å kaste ballen))
- 5 Aslak ((Holder skjoldet foran seg))
- 6 Isabel ((Kaster mot Aslak))
- 7 Aslak ((Slår ballen bort med skjoldet))
- 8 Sara ((Løper for å hente ballen))

I løpet av feltarbeidet så det ut til at kanonball var elevenes favorittaktivitet, da det gjentatte ganger i løpet av timene ble spurt om de kunne ha kanonball. Her kan en tenke seg at læreren har hørt på elevenes interesser og ønsker, samtidig som han har organisert det på en annen måte, slik at en skaper variasjon. Det å høre på elevene er en dimensjon av Haugs (2004) inkluderingsprosess, å øke elevmedvirkning. Gjennom å høre på elevene kan en tilrettelegge aktivitetene etter hva de ønsker å gjøre for å øke deres motivasjon. Elevene har ulike erfaringer, holdninger og behov, noe som kan føre til at ikke alle elevene er like glade i ballspill. Som nevnt innledningsvis viser forskning til at elevene som driver med sport på fritiden ofte er de som trives best i kroppsøvingstimene. Dette kan ha en sammenheng med at det tradisjonelt sett har vært et idrettsperspektiv på kroppsøving (Bjerke et al., 2016; Moen et al., 2018). Denne aktiviteten organiseres på en annen måte, ved at andre element tas med og en får dermed en lekpreget aktivitet. På denne måten får aktiviteten en annen sjargong enn kun ballspill og ferdigheter knyttet til det. Ved at begge lag har to hinder å skjule seg bak, samtidig som de har to skjold de kan bytte på, får aktiviteten et annet uttrykk og elevene får andre handlingsmuligheter. I tillegg er det tre baller i spill, noe som fører til at det er mye som skjer på én gang i likhet med aktivitet 1 og 2, noe som kan føre til at en unngår sosial sammenligning. På denne måten kan en

ufarliggjøre aktiviteten og det å "feile", noe som kan føre til at flere elever utfordrer seg selv og opplever mestring.

Det finnes mange ulike måter å organisere ballspillet kanonball. En tradisjonell måte å spille på, er at hvis en elev på det motsatte lag tar imot ballen eleven kaster, blir eleven som kastet tatt. Her har læreren valgt bort det elementet, noe som kan være fordelaktig for de elevene som har vansker med å kaste ballen. Det kan skape en tryggere arena for å øve seg på å kaste. Hadde det vært slik at elevene ville blitt tatt om de på andre laget tar imot, kan det hende at enkelte ville unngått å kaste. I tillegg kan elever som har lite erfaring med ballspill ha problemer med å fange ballen for å unngå å bli truffet selv, eller hoppe/dukke unna for å unngå å bli tatt. Dermed kan det være fordelaktig med skjold og hinder for å ufarliggjøre aktiviteten. Slike element i aktiviteten kan også åpne opp for handling og samhandling, ved at elevene må dele på skjoldene og på hvem som kan være bak hindrene. Det så også ut til at det varierte hvem som brukte de ulike hindrene. Det var ikke enkeltelever som skilte seg ut ved å være de eneste som brukte skjoldene. Jeg vet ikke hvem av elevene som har erfaring med å kaste ball og ikke, eller om noen i det hele tatt har det. Likevel så det ikke ut til å bli noe skille mellom elevene med tanke på hvem som gjemte seg bak hindrene eller brukte skjoldene.

Læreren tilpasser aktiviteten gjennom bruken av skjold og hinder, noe som kan føre til at elevene får brukt de ferdighetene de har, og oppleve mestring deretter. Ved å gjøre aktiviteten mer fleksibel gjennom benyttelse av andre elementer, kan det åpne opp for at en kan treffe flere av elevenes forutsetninger og behov. Noen av elevene var veldig flink til å skjule seg bak hindrene, andre var flinke til å beskytte seg med skjold og andre var flinke til å kaste ball og ta imot. Det er altså mye ulike ferdigheter som kan tas i bruk i en aktivitet ved at en legger inn andre elementer. Læreren kan dermed lage aktiviteter som rommer mangfoldet i stedet for å lage egne aktiviteter for å tilpasse enkeltelevens behov, noe som står i tråd med en vid tilnærming knyttet til tilpasset opplæring (se Standal, 2021b). Ved at elevene får brukt ferdighetene sine og føle seg som en del av fellesskapet, her laget, kan det føre til at elevene danner seg gode bevegelseserfaringer og mestringstro. Gode bevegelseserfaringer kjennetegnes gjerne ved at en opplever mestring og positivitet gjennom bevegelse, som ifølge Kirk (2005) har stor betydning for om en ønsker å fortsette å være fysisk aktiv. Dette tyder på at undervisningsopplegget kan være et eksempel på tilpasset undervisning og utviklingen av et inkluderende læringsmiljø.

Et element ved denne aktiviteten som muligens kan diskuteres er aktivisering i fengselet. Hvis en elev blir tatt tidlig i spillet, kan det være en fare for at eleven ikke får kastet seg fri og dermed blir værende i fengselet over lengre tid. Dette kan føre til dårlig bevegelseserfaringer i og med at en ikke får gitt et bidrag til fellesskapet. I tillegg kan det føre til at en ikke opplever mestring, da en ikke klarer å kaste seg fri. Slike opplevelser vil som oftest ikke stimulere til motivasjon og mestringstro, og heller ikke øke deltakelse og utbytte som en dimensjon ved inkluderingsprosessen (Haug, 2004). Likevel ser jeg i denne klassen at dette elementet fungerer bra. Elevene står sjeldent lengre enn 2 minutter, noe som kan ha en sammenheng med at det er flere baller i spill og mye som skjer på én gang. Ved å ha flere baller i spill kan det også føre til at det ikke blir store skiller på hvem som har erfaring med ball og ikke. På denne måten kommer det ikke like tydelig frem hvem som er vinnerne på feltet og ikke, noe som fører til at flere gjerne skaper seg gode erfaringer med bevegelse.

## 4.2 Lærerens arbeid med å utvikle et positivt læringsmiljø

I styringsdokumentene står det at læreren skal utøve klasseledelse ved å utvikle positive og trygge læringsmiljø (kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel står det minimalt om hvordan dette skal gjøres, noe som er bakgrunnen for denne studien. Jeg ønsker her å se på hvilke verktøy læreren bruker i undervisningen for å forsøke å konkretisere hvordan en kan jobbe med disse omfattende begrepene. Klasseledelse anses å være kompleks da det innebærer mange arbeidsoppgaver, blant annet å undervise samtidig som en fremmer elevenes faglige og sosiale læring (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Lyngsnes & Rismark, 2020). I teorien ser en at klasseledelse kan legge til rette for et positivt læringsmiljø parallelt med gode arbeidsvilkår for den enkelte eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2021). I dette kapitlet fremkommer det mønstre knyttet til hvilke verktøy læreren benytter seg av for å legge til rette for et positivt læringsmiljø. I analysen kommer det frem hvordan læreren arbeider med å skape en positiv stemning i undervisningen, samt pedagogisk bruk av positiv oppmerksomhet, lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner.

### 4.2.1 "Så godt å se dokker igjen"

Et positivt læringsmiljø er viktig for elevene da en er mer mottakelig for læring når de føler en tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013; Spurkeland & Lysebo, 2021). I tillegg vil gjerne positive og gode læringsmiljø bidra til å fremme trivsel, læring og engasjement. I dette delkapitlet viser jeg til tre sekvenser der læreren benytter seg av ulike verktøy som smil, varme, humor og tilstedeværelse for å legge til rette for et positivt læringsmiljø (se Spurkeland & Lysebo, 2021).

#### Sekvens 4:

*Det er første time av skoledagen og elevene ankommer gymsalen til forskjellig tid. Enkelte kommer ferdig skiftet og er på plass innen to minutter, mens andre bruker tid i garderoben og er på plass etter ti minutter. Læreren er i utstyrsboden i gymsalen og henter utstyr da elevene ankommer én etter én, og hver gang han kommer ut med et nytt element til undervisningen hilser han muntert på elevene. Elevene står nysgjerrig og følger med på hva de skal gjøre denne timen, og flere kommer med innspill på hva de ønsker å gjøre. Noen elever begynner å leke med elementene læreren har tatt ut.*

- 1 Lærer ((bærer ut utstyr fra utstyrsboden))
- 2 Aleksander ((Kommer gående inn i gymsalen))
- 3 Lærer HEI Aleksander†
- 4 Aleksander ((Smiler og nikker))
- 5 ((Sara og Michelle kommer gående inn i gymsalen))
- 6 Lærer HEI Sara og Michelle, godt å se dokker
- 7 ((Sara og Michelle kniser))
- 8 Sara Takk, godt å vær tilbake
- 9 ((Elevene står og følger med på hva læreren gjør))



10 (120.0)

11 Isak ((kommer inn i gymsalen))

12 Lærer ISA:K† Så godt å se dæ

13 Isak ((Smiler bredt))

14 Isak Takk, det samme

15 Lærer Da ser æ at vi e alle sammen tilstede†

16 Lærer ((Ser utover alle elevene som er i gymsalen))

17 Lærer DA KAN ALLE SAMMEN STILL SÆ INNTIL VEGGEN

18 ((Elevene slipper det de holder på med, og stiller seg langs gymsalens korteste vegg))

19 ((Elevene er stille og følger med på læreren))

20 Lærer Så u:trolig godt å se dokker alle igjen=

21 Lærer =Ja godt å se dæ igjen også Matteo†

22 ((flere elever begynner å le))

23 Lærer I dag ska vi ha litt ulik flekf, så i dag e målet at dokker ska ha det gøy

24 ((Elevene smiler))

25 ((Kort jubel blant enkelte av elevene))

26 Saga Kan vi ha kanonball?

27 Lærer fÆ vet du ønske kanonballf, men vi kan ikke ha kanonball hele tia

28 Saga fokei daf

#### Sekvens 5:

*Læreren spiller av musikk og elevene kommer inn én etter én. Det er første time av dagen, så elevene ankommer til forskjellige tider. Læreren venter og lar elevene som har ankommet holde på med ulike element fra utstyrsboden. Da det ser ut til at de fleste har kommet, setter læreren i gang.*

29 ((Elevene henter seg utstyr i det de kommer inn))

30 ((En jentegjeng kaster ball til hverandre, og smiler og ler))

31 Lærer ((Skrur av musikken))

32 ((Elevene stopper opp og ser på læreren))

33 Lærer FRYS OG SETT OSS PÅ BENKAN

34 ((Elevene som ikke har utstyr går for å sette seg på benken))

35 Lærer Alle som har henta sæ utstyr legg det tilbake i utstyrsboden

36 ((Elevene spretter ballene bort til boden))

37 (60.0)

38 ((To elever kommer gående inn))

39 Lærer £HEI, godt å se dokker£

40 ((Begge elevene smiler og nikker))

41 Lærer Bare sett dokker på benken med dem andre

42 ((Elevene på benken smiler og gjør plass))

43 Viktor MATTEO KAN VI [HA

44 Lærer [Benkan, no e det my kan vi ha, £men dokker kjenne regla£†

45 Viktor haha, ja, må vær lov til å prøv sæ

46 ((Elevene setter seg på benken))

47 Lærer VELDIG br:a

48 Lærer Så og si alle sammen har satt seg på benken eller står inntil veggen

49 (10.0)

50 Lærer Flott†

51 Lærer £ håpe alle sammen glede sæ like my til gymtimen som æ gjør i dag

52 Elevene ((svare ja i kor og smiler))

Begge sekvensene er eksempler på hvordan læreren møter elevene på starten av dagen, noe som er et viktig prinsipp ved klasseledelse og undervisningens struktur (se Haugstad, 2014; Nordahl, 2012). En ser her ulike måter å møte elevene på, men begge måtene tyder på en varm og inkluderende oppstart.

I sekvens 4 ser en hvordan læreren hilser på elevene i det de kommer inn i gymsalen ved å bruke navn (linje 2-8), "Isak, så godt å se dæ" (linje 12). Videre da alle elevene har ankommet gymsalen (linje 15), hilser læreren på alle i plenum "Så utrolig godt å se dokker alle igjen" (linje 20). Dette kan sees på som et verktøy for å utvikle og etablere gode relasjoner i læringsmiljøet (se Klinge, 2021; Skrøvset & Slettbakk, 2019). Når læreren bruker elevenes navn kan det føre til at de føler seg sett og anerkjent, samtidig som de kan føle en sterkere tilhørighet til læringsmiljøet (se Federici & Skaalvik, 2013). I tillegg ser det ut til at måten læreren møter elevene på, fører til smil, både hos "Aleksander" (linje 4) og "Michelle" og "Sara" som begynner å fnise (linje 7). Dette fører gjerne til et positivt læringsmiljø. Læreren benytter seg også av humor i denne sekvensen ved at han tuller med elevene og svarer seg selv. Da han først uttrykker i fellesskap at det er godt å se

elevene (linje 20), før han angivelig legger inn en kommentar om at der er "godt å se deg igjen også Matteo" (linje 21). I lys av etnometodologien er en ikke interessert i intensjonen bak utsagnet, men heller hvordan deltakerne responderer på utsagnet (se Aarsand & Schofield, 2021). Dette utsagnet førte til latter og god stemning blant elevene, da de kanskje ikke hadde forventet at læreren skulle svare seg selv. Da læreren hilser (linje 20) venter en gjerne på en respons fra elevene, i stedet fortsetter han uten pause og svarer for elevene (linje 21). Dette skaper latter blant elevene og en fin oppstart på timen, noe som gjerne legger føringer for resten av undervisningstimen, samtidig som det påvirker læringsmiljøet i en positiv retning. I sekvens 5 starter læreren timen på en annen måte, læreren skrur på musikk og lar elevene hente seg utstyr fra utstyrsboden og aktivisere seg selv imens de venter på at de blir fulltallig (linje 29-30). I motsetning til sekvens 4 der læreren starter timen med å legge ut utstyr. Da læreren skrur av musikken (linje 31) fanger han elevenes oppmerksomhet (linje 32). Elevene får deretter beskjed om å rydde på plass utstyret (linje 35) før de skal sette seg på benkene. Læreren venter til alle elevene har satt seg på benkene eller står inntil veggen (linje 48), videre sier han i plenum "Æ håpe alle sammen glede sæ like my til gymtimen som æ gjør i dag" (linje 51), før elevene svarer "ja" i kor (linje 52). Ifølge teorien (se Nordahl, 2012) burde det se ut som om at undervisningen er noe læreren har lyst til og ser fram til. Ut ifra lærerens utsagn både i sekvens 4 og 5 får jeg inntrykk av at dette er tilfelle. Ved at læreren sier at det er godt å se elevene i sekvens 4 og at han håper elevene gleder seg like mye som han til gymtimen i sekvens 5, uttrykker læreren et visst engasjement. Begge disse eksemplene underbygger at læreren gleder seg til undervisning og ser fram til å være med elevene. På denne måten kan læreren skape en god stemning i læringsmiljøet, noe som gjerne smitter over på elevene. I tillegg kan dette være en faktor for å utvikle et varmt fellesskap i klassen og læringsmiljøet (se Flatås, 2015; Spurkeland & Lysebo, 2021).

Noe som er likt i begge sekvensene er at elevene bruker ulik tid på å komme inn til undervisningen, noen bruker kort tid og andre bruker kort tid. I begge sekvensene var det elever som kom inn senere enn oppstartstidspunkt. Læreren kommenterte ikke på ankomsttiden til elevene i noen av sekvensene, verken hvor raske eller hvor trege de var inne. I sekvens 4 har ikke læreren startet før "Isak" kommer inn (linje 12), men i sekvens 5 har læreren startet timen og bedt elevene om å sette seg på benkene da to elever kommer senere inn (linje 38). Læreren møtte likevel begge tilfellene med et smil og uttrykte "Isak, så godt å se dæ" (linje 12) og "Hei, godt å se dokker" (linje 39). Å bli møtt med et slikt humør smitter gjerne over til elevene da glade og begeistrede lærere ofte vil være en kilde for elevenes positive stemning (se Spurkeland & Lysebo, 2021). Det er flere ulike måter å håndtere forsentkomminger. Læreren kunne ha gjort det motsatte ved å uttrykke hvor treg "Isak" eller de to andre elevene var inn til timen, men det er ikke sikkert det hadde blitt mottatt like godt. Oppstarten på en undervisningstime legger gjerne føringer for resten av timen, og det er derfor viktig å møte elevene med godt humør, slik at de føler seg anerkjent og en tilhørighet til læringsmiljøet (se Nordahl, 2012). Ved at læreren sier: "da kan alle sammen still sæ langs inntil veggen" (linje 17) og "bare sett dokker på benkan med dem andre" (linje 41), inkluderer læreren elevene inn i fellesskapet, noe som gjerne skaper en trygghet og tilhørighet blant elevene (se Spurkeland & Lysebo, 2021).

En annen likhet mellom sekvensene er at elevene spør "kan vi ha" (linje 26 og 43). Læreren responderer likevel ulikt på disse utsagnene, noe som kan ha med konteksten å gjøre. I sekvens 4 spør en elev om de kan ha kanonball i løpet av timen (linje 26), og læreren

reagerer med å trekke på smilebåndet samtidig som han svarer eleven med en lett og munter tone "æ vet du ønske dæ kanonball, men vi kan ikke ha kanonball hele tia" (linje 27). Eleven svarer på en munter måte tilbake "okei da" (linje 28). Noe som kan tyde på at en god stemning opprettholdes selv om læreren sa nei, dette kan ha en sammenheng med hvordan læreren svarer eleven. I dette tilfelle ser det ut til at læreren bruker humor i responsen sin, ved å si at en ikke kan ha kanonball hele tiden. I sekvens 5 begynner en elev å spørre "kan vi ha" (linje 43) men blir avbrutt av læreren som svarer: "no e det my kan vi ha, men dokker kjenne regla" (linje 44). Selv om læreren i denne sekvensen avbryter eleven, svarer han på en munter måte og det ser ut til at eleven tar til takke med svaret da han svarer lattermildt "ja, må vær lov til å prøv sæ" (linje 45). I begge tilfellene kan læreren ha møtt elevene med en annen fremtoning, ved å for eksempel å vise irritasjon eller oppgitthet. Ved at læreren svarer på denne måten kan han bevare en positiv stemning i undervisningen. I sekvens 5 ser en også at læreren gir ros da elevene setter seg på benkene (linje 47-50), noe som er et annet verktøy.

#### 4.2.2 "Knallbra jobba"

Ros og anerkjennelse, også kalt pedagogisk bruk av positiv oppmerksomhet, er et prinsipp for å utøve god klasseledelse (se Haugstad, 2014; Nordahl, 2012). En studie av Lyngstad, Bjerke og Lagestad (2019) viser til elevenes opplevelser av å bli sett i kroppsøvfaget. Der rapporteres det at elevenes opplevelse av å bli sett vil påvirke elevenes trivsel, læringsprosess i faget, samt opplevelsen av å bli inkludert i undervisningen. I dette delkapittelet vil jeg presentere fire sekvenser som eksempler på hvordan læreren arbeider med ros og anerkjennelse.

Sekvens 6:

*Aktiviteten er "The floor is lava": Elevene forflytter seg bortover gulvet ved hjelp av elementer som madrasser, tjukkaser, bukk, trampoline, rokkeringer, benker og ribbeveggen. Én elev "har den" og løper for å fange de andre. Når elevene blir tatt skal de ikke på bytte hvem som har den, men heller gå til "fengselet" og ta fem situps, fem spenst hopp og fem armhevinger. Det er kun én elev som har den gjennom en gitt tid. Her er elevene ferdig med den første runden av sisten i hinderløypen.*

- 1 Lærer 5, 4, 3, 2, 1, FRYS
- 2 Elevene ((Småprater))
- 3 Lærer eeeh, husk på ka æ sa innledningsvis,  
no kjæm vi inn i en overgan[g, frys
- 4 [elever småprater
- 5 Lærer eeh, † fa:ntastisk bra aktivitetsnivå på alle sammen,
- 6 Lærer Silje mest slitsomt for dæ du må spring he:le tia du i fire minutt  
Silje ((Smiler og nikker))
- 7 Lærer emh, vi prøve fortsatt at bare en har den i neste runde, Silje kan ta  
av sæ vesten,
- 8 † Vi kan gi en kort applaus for Silje for bra innsats

9 Elevene ((klapper))  
10 Lærer ((Går mot Silje for å hente vesten))  
11 Lærer Kjempe bra jobba ((inviterer til en high-five))  
12 Silje ((Strekker opp hånda for å gi en high-five))  
13 Silje Haha

#### Sekvens 7:

*Elevene spiller kanonball mot slutten av timen, og det er kun én igjen på rødt lag. Eleven blir tatt og læreren avslutter timen.*

14 Isabel PASS PÅ BAK DÆ  
15 Aslak ((Snur seg))  
16 Nicolai ((Kaster på Aslak og treffer))  
17 Lærer og FRYS†  
18 ((Elevene fryser til))  
19 Lærer okei, br:a frys, da står vi helt i ro  
((Elevene er stille og følger med på hva læreren skal si))  
20 Lærer eeeh, klokka: har gått i fra oss litt, men superbra jobba i dag†  
21 Lærer Klapp dokker sjøl på skuldra  
22 ((Elevene klapper seg selv på skuldra))  
23 ((Elevene småprater og beveger seg ut av gymsalen))  
24 Lærer †KJEMPEBRA JOBBA, snakkes neste uke†  
25 ((Elevene smiler på vei ut))

#### Sekvens 8:

*Elevene har spilt én runde med paintball kanonball, og læreren oppsummerer hvordan aktiviteten gikk.*

26 ((Siste elev på lag blått blir truffet))  
27 Lærer Still oss inn til kortsiden vårres  
28 ((Elevene stiller seg inn til lagets kortside))  
29 Lærer ((Samler inn ballene))  
30 Lærer Super rask overgang der, knallbra jobba†

31 Lærer Husk, pass på k em dokker kaste hardt p a og v er flink til  a del p a ballen

32 L erer Mathias, Du va super flink til  a del p a ballen den her runden, kjempebra

33 Mathias ((Smiler))

34 L erer Flere av dokker va ve:ldig flink runden her

35 L erer Fortsett med det

36 L erer ((Fordeler ballene likt p a hver side))

37 L erer 3, 2, 1, GO

38 Elevene ((L oper for  a ta ballene

39 ((Spillet er i gang))

### Sekvens 9:

*Elevene avslutter en runde med kanonball med skjold, og gj or seg klar for ny runde. L ereren har bedt lagene om  a stille seg langs hver sin kortside.*

40 L erer E dokker klar for ny runde?

41 ((Mye sm aprat fra elevene))

42 L erer ((legger en ball p a hver side av banen))

43 ((Elevene stilner))

44 L erer Laget som er flinke:st til  a st a stille inntil veggen f ar den siste ballen†

45 (.)

46 L erer E synes dokker va veldig flink til  a dele p a ba:llen†

47 (.)

48 L erer Fortsett med det.

49 L erer Pr ov  a fordel det likt mulig - likt -

50 mest mulig likt hvem det e som kaste

51 L erer S ann at alle sammen f ar v er med like my

52 L erer Eh, n ann som m a regulere litt k em dem kaste hardt p a.

53 (.)

54 L erer †Siste runden g arf >klar ferdig g a<

55 L erer ((Kaster ut den siste ballen))

I alle fire sekvensene ovenfor ser en eksempel på lærerens handlingsmønstre knyttet til arbeid med ros og anerkjennelse av elevenes innsats og prestasjon. Dette er viktig for at elevene skal trives i læringsmiljøet, samt oppleve stolthet og få overskudd til andre læringsaktiviteter (se Skrøvset & Slettbakk, 2019). Det er mangfoldige måter å gi ros og anerkjennelse på, og i disse eksemplene ser en hvordan læreren både gir enkelteleven skryt og klassen som helhet.

I sekvens 6 ser en hvordan læreren løfter frem klassen i plenum etter en runde med sisten "Fantastisk bra aktivitetsnivå på alle sammen" (linje 5). Ved å gi ros til klassen som helhet, kan det føre til at elevene føler en tilhørighet og at deres innsats anerkjennes. Videre poengterer læreren at han har sett hvordan "Silje" har stått på, ved i plenum si: "Silje mest slitsomt for dæ, du må spring hele tia du i fire minutter" (linje 6). I tillegg anerkjenner læreren "Silje" sin innsats da han kommer for å hente vesten, da han sier: "Kjempe bra jobba" (linje 11). Deretter gir læreren "Silje" en high-five (linje 11 og 12). "Silje" hadde løpt etter de andre i fire minutter, og læreren poengterer ikke om hun har klart å ta mange eller ikke, men han poengterer heller hvor bra det er at hun har vært i bevegelse og holdt aktivitetsnivået oppe. En ser videre at "Silje" smiler og ler da læreren gir en high-five (linje 13). Ved å anerkjenne innsats på denne måten, ser en at læreren vektlegger viktigheten av bevegelse og ikke viktigheten av om "Silje" har tatt mange eller ikke. Slike tilbakemeldinger kan gjenkjennes som et positivt og inkluderende læringsmiljø som gjerne oppleves oppmuntrende blant elevene. Dette kan føre til at elevene danner seg gode erfaringer med bevegelse, som er viktig med tanke på fagets formål, livslang bevegelsesglede. Gode bevegelseserfaringer er ifølge Kirk (2005) avgjørende for om elevene ønsker å være fysisk aktive. Hadde læreren formulert rosen på en annen måte og sagt "Bra jobba Silje, du tok ikke i nærheten av like mange som Isak, men du jobbet bra", er det ikke sikkert "Silje" hadde skapt like gode erfaringer med bevegelse.

Læreren benytter også felles applaus som et verktøy for å gi ros. I sekvens 6 ser en hvordan læreren uttrykker "Vi kan gi en kort applaus for Silje for bra innsats" (linje 8). Dette gjorde han etter hver elev som hadde "hatt den" i sisten. En ser også hvordan elevene deltar og gir en felles applaus (linje 9). Et slikt verktøy kan øke elevenes tilhørighetsfølelse ved at de sammen heier på eleven som har hatt den. I tillegg til at ved å fremme "Silje" sin innsats kan det påvirke hennes opplevelse av å bli sett og anerkjent i faget, samt opplevelsen av å bli inkludert (se Lyngstad et al., 2019).

I sekvens 8 ser en hvordan læreren gir ros til en elev som har vært flink til å dele på ballen. Elevene har spilt en variant av kanonball og før de skal starte en ny runde poengterer læreren at elevene skal være flinke til å dele på ball (linje 31) før han trekker frem "Mathias" som et eksempel: "Mathias, du va super flink til å del på ballen den runden her, kjempebra" (linje 32). Her viser læreren hvilken atferd han verdsetter, samtidig som han anerkjenner "Mathias" sin innsats og evne til å samarbeide og dele på ball. På denne måten fremmer læreren flere elementer som er viktig i faget. Det ser ikke ut til at fokuset bare er på elevenes prestasjoner, men også på å etablere og utvikle en samarbeidsevne. Samarbeid anses å være en viktig del av faget da dette presiseres i fagets formål jf. punkt 2.1.4. I tillegg øker samarbeid elevenes deltakelse, ved at flere elever får kaste ballen, noe som også er en dimensjon ved inkluderingsprosessen (se Haug, 2004). Alle elevene har

ulike forutsetninger og noen er gode på å kaste, og andre er gode på å samarbeide og å inkludere andre. Det er derfor viktig at læreren ser enkeltelevenes lærings situasjon og er støttende og danner seg forventninger om elevenes utvikling og læringsutbytte. På denne måten får læreren mulighet til å inkludere elevenes forutsetninger som et bidrag innenfor skolens mangfold (se Lund, 2017). Gjennom at læreren anerkjenner flere elevers bidrag kan det føre til at elevene føler seg som aktive deltakere fellesskapet, i tillegg til at en kan anerkjenne ulikheter og forskjeller, gjennom å bruke elevenes ferdigheter i fellesskapet (se Standal, 2021).

I sekvens 9 påpeker læreren elevenes felles innsats knyttet til det å dele på ballen: "Æ synes dokker va veldig flink til å dele på ballen" (linje 46). I denne sekvensen lik med sekvens 8 løfter læreren frem ønsket atferd, noe som gjerne fungerer som en lyskaster på det læreren ser på som viktig og ønsker mer av (Se Skrøvset & Slettbakk, 2019). Videre sier læreren: "Prøv å fordel det mest mulig likt hvem det e som kaste, sånn at alle sammen får vær med like my" (linje 49-51). Her fremmer læreren hva han ønsker å se mer av, og hvorfor. Gjennom det læreren sier, ser det ut til at han ønsker at elevene skal dele på ballen slik at alle får deltatt i fellesskapet. En får da økt både tilhørighet-dimensjonen, deltakelse-dimensjonen og mest sannsynlig utbytte-dimensjonen (se Haug, 2004).

Læreren løfter også frem ønsket atferd ved å gi ros, for eksempel i sekvens 8: "Super rask overgang der, knallbra jobba" (linje 30). Som nevnt under punkt 3.5.1 krever kroppsøvningsfaget en annen organisering da det er et praktisk estetisk fag. Dette stiller krav til læreren og læreren må beherske mange situasjoner og oppgaver. I dette eksempelet ser en hvordan læreren løfter frem elevenes evne til å være rask i overgangen da læreren starter med å si "Still oss inn til kortsiden vårres" (linje 27) og elevene like etter er på plass (linje 28). Faget krever gjerne flere overganger, noe som i enkelte tilfeller kan bli en tidstyv og minske tiden til bevegelsesaktivitet. Dette kan derfor ses på som et verktøy ved at læreren gir ros, og lyskaster det en ser på som ønsket atferd (se Skrøvset & Slettbakk, 2019). Læreren benytter også et verktøy som ros avslutningsvis på timen i sekvens 7, da læreren fremmer elevenes innsats ved å si "superbra jobba i dag, klapp dokker sjøl på skuldra" (linje 20-21). Dette kan være et verktøy for å skape en tilhørighetsfølelse i klassen, da klassen i fellesskap skal anerkjenne sin egen og hverandres innsats. En ser også at alle elevene klapper seg selv på skuldra (linje 22), før de går smilende ut av gymsalen (linje 25). Dette kan tyde på at elevene går fornøyde ut av gymsalen, og forhåpentligvis en følelse av å bli sett. Hvis dette er tilfelle fører det gjerne til en bedre selvoppfatning, samt gode bevegelseserfaringer.

#### 4.2.3 "Det va veldig gøy at du kom å så litt på da"

Etablering og utvikling av relasjoner anses å være en viktig faktor for å tilrettelegge undervisning og danne et positivt og inkluderende læringsmiljø (se Lyngsnes & Rismark, 2020; Løvoll & Jensen, 2018). Løvoll og Jensen (2018) skriver at dyktige klasseledere er opptatte av å utvikle og opprettholde gode relasjoner til elevene, og i dette delkapittelet skal jeg se nærmere på hvilke verktøy læreren benytter seg av for å arbeide med dette.

Sekvens 10:

*Det er dagens første time og læreren venter på at elevene skal komme på plass. Elevene kommer fortløpende inn. Elevene som kommer inn henter seg utstyr fra utstyrsboden og holder seg i aktivitet i mens de venter på at alle skal komme på plass. En guttegjeng har gått sammen i en ring og sparker ball til hverandre.*



1 Marius Ja Viktor hit

2 ((Viktor sparker ballen til Oliver))

3 Lærer ((Kommer gående bort til guttegjengen))

4 Lærer Så: bra spilt i går↑

5 ((Guttegjengen smiler))

6 Lærer Ka ble stillinga til slutt? æ så bare første omgangen

7 Mathias £VI VANT 10-1£↑

8 Kristoffer ((Smiler bredt og nikker))

9 Kristoffer Ja du skulla sett andre omgangen, det va sy:kt bra spill↑ =

10 Viktor = >Ja æ hadd et mål rett i krysse<

11 Viktor ((Gestikulerer med hendene))

12 Lærer Åh så synd æ ikke så det↓

13 Lærer ((Klapper Viktor på skulderen))

14 Isak Men det va veldig gøy at du kom å så litt på da

15 Isak ((Smiler))

16 Aleksander Kjem du og ser neste kamp også?

17 Lærer Når e den da?

18 ((Elevene forteller når kampen er og hvor))

19 Lærer Ja, men da kjem æ og ser

20 Lærer >I hvert fall en omgang<

21 ((Elevene klapper med hendene og smiler bredt))

22 Isak ((Strekker frem hånden for å gi en high-five med læreren))

23 Lærer ((Svarer på gesten))

I denne sekvensen ser en hvordan læreren viser interesse for det elevene interesserer seg for, noe som er vesentlig når det gjelder det å etablere og utvikle gode relasjoner (se Klinge, 2021). Før oppstarten av timen tar læreren seg tid til å prate med elevene. Læreren innleder samtalen med "Så bra spilt i går" (linje 4). Det er tydelig at elevene hadde sett læreren på kampen i og med at ingen spurte om han hadde vært og sett på. En ser også at guttegjengen smiler da læreren sier at de spilte bra (linje 5). Videre spør læreren hvordan kampen endte: "Ka ble stillinga til slutt? (linje 6). På denne måten holder han samtalen i gang, i og med at han ikke bare sier bra spilt og går videre, men han viser en interesse for elevene ved å spørre om hvordan kampen endte. Elever som har gode

relasjoner til læreren har gjerne større selvtillit og bedre selvoppfatning både faglig og sosialt (se Klinge, 2021; Skrøvset & Slettbakk, 2019). Det at læreren tar seg "10 sekunder ekstra" kan bidra til å styrke relasjonene. Elever som opplever å bli likt av læreren utvikler også gjerne høyere motivasjon for læringsaktivitetene (se Lyngsnes & Rismark, 2020). En kan også si at læreren har tatt seg mer enn 10 sekunder ekstra da han var og så på guttenes fotballkamp. En omgang varer muligens i en halv time, og det at læreren tar seg tid utenom jobb for å vise interesse for det elevene holder med på fritiden kan styrke relasjonen. Det å etablere og utvikle gode relasjoner er kontinuerlig arbeid, og her ser en hvordan læreren bruker ekstra tid på elevenes interesser. Når læreren går bort til elevene for å si "så bra spilt i går" (linje 4), ser det ut til at elevene lyser opp (linje 5), og de er veldig imøtekommende. Det ser ut til at læreren bryr seg om elevene gjennom at han viser interesse for elevenes liv utenom skolen også. Læreren virker oppriktig nysgjerrig og interessert i elevene, noe som kan føre til at de føler seg trygge, verdifulle og anerkjent (se Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Elevene uttrykker at det var dumt at læreren ikke kunne se hele kampen, da de gir inntrykk for at de spilte bedre i 2. omgang. Elevene sier ivrig "Ja du skulla sett andre omgangen det va sykt bra spill" (linje 9), "Ja æ hadd et mål rett i krysset" (linje 10), før læreren svarer "Åh så synd æ ikke så det" (linje 12). Her ser en at elevene viser en stolthet over egen prestasjon. Samtidig uttrykker de glede over at læreren kom for å se på: "Men det va veldig gøy at du kom å så litt på da" (linje 10). De spør også læreren om han skal komme å se neste kamp (linje 16), noe læreren svarer at han skal, "i hvert fall en omgang" (linje 19-20). Da reagerer elevene med å smile og klappe, samtidig som ene eleven tar high-five med læreren (21-23). En ser her at læreren kontinuerlig arbeider med å etablere og utvikle gode relasjoner, elevene blir hørt og forstått. Relasjoner er også viktig i den forstand at læreren lettere får tilgang til elevenes forutsetninger og behov. Ved å vite hva elevene liker å gjøre, kan læreren lettere tilrettelegge for at de opplever mestring og ønske om å delta. I tillegg vil gjerne elever som har gode relasjoner til læreren søke større utfordringer (se Skrøvset & Slettbakk, 2019). Et annet verktøy læreren benytter seg av er det bruke elevenes navn. Dette ser en eksempelvis i sekvens 4, der læreren hilser på elevene ved navn på oppstarten av timen. "Hei Aleksander" (linje 3), "Hei Michelle og Sara" (linje 6) og "Isak så godt å se dæ" (linje 12). I tillegg bruker han navnene når han gir skryt, i sekvens 6: "Silje mest slitsomt for dæ, du må spring hele tia i fire minutter" (linje 6) og i sekvens 8: "Mathias, Du va super flink til å del på ballen den her runden, kjempebra" (linje 32). Ved å bruke elevenes navn kan det føre til at de føler seg sett og anerkjent, samtidig som de kan føle en sterkere tilhørighet til læringsmiljøet (se Federici & Skaalvik, 2013).

#### 4.2.4 Elevenes læringsmiljø

Læreren anses som undervisningens relasjonsansvarlige, både overfor sin relasjon til elevene, men også elevenes relasjoner til hverandre (Flatås, 2015; Spurkeland & Lysebo, 2021). Gode relasjoner er hjørnesteinen i god klasseledelse og positive og inkluderende læringsmiljø. Politiske styringsdokumenter skriver at læringsprosessene kan hemmes eller hindres hos elever som ikke opplever inkluderende læringsmiljø (se Kunnskapsdepartementet, 2017). En kan derfor anse relasjonsbygging og et varmt fellesskap i klassen som viktig for elevenes opplevelse av å være inkludert (Flatås, 2015; Spurkeland & Lysebo, 2021). Læreren er en viktig rollemodell for elevene når det kommer til deres sosiale samhandling, samt ved etablering av normer og verdier som gir retning for læringsmiljøet i klassen (Nordahl, 2012; Skrøvset & Slettbakk, 2019). Jeg ønsker

dermed å se på hvordan elevene forholder seg til hverandre i læringsmiljø. Det er vanskelig å si i hvor stor grad det skyldes lærerens arbeid, men jeg ønsker å presentere to sekvenser for å vise et mønster på hvordan elevene forholder seg til hverandre i læringsmiljøet. Dette er ikke en direkte analyse av lærerens arbeid i undervisningen, men heller for å vise hvordan læringsmiljøet er blant elevene, da elev-relasjoner også er viktig for elevenes opplevelse av tilhørighet og inkludering (Skrøvset & Slettbakk, 2019).

#### Sekvens 11:

*Elevene spiller kanonball og det er kun én igjen på rødt lag, "Sandra". Resten av det røde laget er i fengselet og prøver å kaste seg fri, her hører vi "Isabel", "Mathias", "Viktor", "Sara" og "Oliver". Blått lag jobber sammen for å treffe "Sandra". Det er tre baller i spill.*

1 ((Nest siste person som er igjen blir truffet))  
2 Lærer £Sandra du er a:lein£  
3 Mathias SANDRA HIT  
4 Isabel Kom igjen Sandra, dette klarer du†  
5 Viktor Sandra jeg er ledig †  
6 Sandra ((Prøver å kaste til Viktor, men bommer))  
7 ((Det andre laget kaster på Sandra))  
8 Sandra ((Unngår skuddene))  
9 Lærer Knallbra jobba Sandra  
10 Sara Herlig Sandra, fortsett sånn  
11 ((Sandra unngår flere skudd))  
12 Lærer Super innsats Sandra  
13 Oliver SANDRA ON FIRE  
14 Viktor PASS PÅ BAK  
15 Oliver Sandra kast hi:t  
16 ((Sandra blir truffet))  
17 ((Blått lag jubler))  
18 ((Fangene på rødt lag går bort til Sandra))  
19 Sara ((Klapper Sandra på skulderen))  
20 Mathias Kjempe bra jobba Sandra, det va synd  
21 Isabel Du klart dæ le:ng, super bra†  
22 Sandra ((Smiler, puster tungt og støtter seg på knærne))

23 Sandra Åh, det va tungt, men utrolig gøy!  
24 Sandra Sorry for at æ ikke fikk den over til dokke:r  
25 Oliver >Nei, herregud du jobba så: bra<

#### Sekvens 12:

*Elevene spiller kanonball og én elev får ballen i ansiktet. "Lukas", "Sara", "Michelle" og "Aslak" er på rødt lag og "Mathias" og "Kristoffer" på blått lag.*

26 ((Elevene spiller kanonball))  
27 ((Kristoffer prøver å kaste på Lukas))  
28 ((Sara plukker opp ballen))  
29 ((Mathias kaster på Sara imens hun står med ryggen til))  
30 ((Sara snur seg etter å ha plukket opp ballen, og får ballen som Mathias kastet rett i ansiktet))  
31 Mathias GIKK DET BRA SARA?  
32 Mathias ((Løper over til Sara))  
33 Sara ((Holder seg til ansiktet))  
34 ((Flere av elevene på laget går bort for å se om det går bra))  
35 Michelle ((Holder rundt Sara))  
36 ((Flere elever spør om det går bra))  
37 Lærer ((Går mot Sara))  
38 Lærer >Bare fortsett å sp[ill<  
39 Sara [°Neida det går bra°  
40 Sara ((Tar bort hånden fra ansiktet))  
41 Lærer ((Stopper opp))  
42 Michelle <Gikk det bra?>  
43 Sara °Ja, det går bra°  
44 Aslak ((Gir ballen til Sara))  
45 Sara ((Går mot linjen og prøver å treffe noen på det andre laget))  
46 Sara ((Rygger tilbake))  
47 Lukas ((Klapper Sara på ryggen))  
48 Sara ((Nikker og smiler))

Disse sekvensene viser eksempler på elevenes sosiale læringsmiljø, og deres relasjoner seg imellom i ulike kontekster. Sekvens 11 viser hvordan elevene heier på og oppmuntrer eleven som står igjen alene og i sekvens 12 tar elevene vare på en elev som har blitt skadet. Elev-elev-relasjoner er viktig på lik linje med lærer-elev-relasjoner da det er et fundament for et godt, trygt og inkluderende læringsmiljø (se Haugstad, 2014). Elevene er gjerne mer mottakelig for læring, samt utfordre seg selv i større grad om de føler seg trygge i læringsmiljøet (se Skrøvset & Slettbakk, 2019).

Samværsformen mellom elevene vil være en annen i kroppsøving enn i teoretiske fag med tanke på at de møter hverandre i fart og bevegelse, og skal samarbeide (Brattenborg & Engebretsen, 2021). I tillegg bygger faget på kroppslige læringsaktiviteter, noe som kan være utfordrende for enkelte da kropp er nært knyttet til identitet. Et trygt og godt læringsmiljø blant både elever og lærer vil dermed være viktig, slik at elevene tør å gå ut av komfortsonen og utfordre seg selv. I sekvens 12 ser en hvordan elevene heier på hverandre. Det er én elev som er igjen på rødt lag, og medelevene heier på henne og gir henne ros og anerkjennelse. Dette er hensiktsmessig da det ikke bare er læreren som spiller en viktig rolle for selvtilliten og selvoppfatningen, men også medelevene. Medelevene sier eksempelvis: "kom igjen Sandra, dette klarer du" (linje 4), "Herlig Sandra, fortsett sånn" (linje 10) og "Sandra on fire" (linje 13). Dette er oppmuntrende og støttende utsagn, som gjerne skaper en tilhørighet og rom for øving og utprøving (se Skrøvset & Slettbakk, 2019). Slike holdninger i undervisningssituasjonen kan tyde på et varmt fellesskap og et positivt og inkluderende læringsmiljø. En ser også at "Sandra" beklager seg for å ikke ha fått de andre fri (linje 24), og da svarer en av elevene på laget at hun hadde jobbet kjempebra og at det ikke hadde noe å si (linje 25). Dette tyder på at elevene verdsetter hverandres innsats, selv om de ikke vant runden, noe som kan ha en sammenheng med lærerens tidligere ros og anerkjennelse av innsats og det å dele på ballen i sekvens 6, 8 og 9. På denne måten kan det hende at det å vinne ikke nødvendigvis blir det viktigste, men heller det å ha det gøy.

Læreren er gjerne det en kaller for relasjonsansvarlig i læringsmiljøet, der en skal legge til rette for læringsmiljø som åpner opp for gode relasjoner elevene imellom. I tidligere sekvenser kommer det frem ulike verktøy læreren benytter seg av for å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø, og gjennom disse kan en anse læreren som en god rollemodell for elevene. Det ser en eksempelvis i sekvens 6 når læreren ber elevene om å ta en felles applaus for en av elevenes innsats (linje 8), og i sekvens 7 når læreren ber elevene klappe seg selv på skulderen for god innsats på vei ut av undervisningen (linje 21). Dette kan føre til at elevene lærer å verdsette hverandre og deres bidrag til fellesskapet, noe som kan skape et læringsmiljø der elevene er oppmuntrende og positive til hverandres bidrag i fellesskapet. I sekvensen 11 ser en også at læreren gir ros og anerkjenner "Sandra" sin innsats, "knallbra jobba Sandra" (linje 9) og "super innsats Sandra" (linje 12). Lærerens gode humør smitter ofte over på elevene ifølge Spurkeland og Lysebo (2021), noe som kan være tilfelle her.

I sekvens 12 kommer også elevenes relasjoner i læringsmiljøet og varme fellesskap frem, men i en annen kontekst. En elev opplever å bli skadet under aktiviteten kanonball og en ser hvordan laget og han som kastet ballen viser omsorg og støtte. Eleven som kastet ballen, roper "gikk det bra Sara?" (linje 31) i det han ser at hun blir truffet i ansiktet, før

han løper bort til henne (linje 32). "Sara" holder seg til ansiktet uten å si noe og en annen elev holder rundt henne for å trøste henne (linje 33-35). Flere av elevene spør om det går bra med henne (linje 34), men "Sara" holder seg fortsatt til ansiktet uten å svare. Læreren kommer gående mot "Sara", mest sannsynlig for å se hvordan det går med henne (linje 37), men han stopper før han kommer fram da Sara sier det går bra (linje 39-41). "Sara" tar hånden bort fra ansiktet og bekrefter at det går bra (linje 40 og 43). Da det ser ut til å gå bra igjen, gir "Aslak" henne ballen (linje 44) og "Sara" tar ballen og prøver å treffe noen på det andre laget (linje 45). Etter "Sara" har kastet ballen og rygget bakover, klapper en elev henne på ryggen (linje 47). En vet ikke elevens intensjon bak å klappe "Sara" på ryggen, men gjennom observasjon virker det som et tegn på omsorg. I denne sekvensen ser en hvordan flere av medelevene og lagkameratene viser omsorg og støtte overfor "Sara" som skadet seg. I tillegg ser en hvordan elevene legger bort konkurransepreget, da elevene på motsatt lag også kommer gående for å høre hvordan det gikk. "Mathias" traff "Sara", og etter reglene ble hun egentlig truffet og skulle gått til fengselet, men det var ingen som protesterer da "Aslak" ga henne ballen for å kaste (linje 44). Elevene tar ansvar for hverandre i tillegg til at de håndterer utfordringer i lærings situasjoner, noe som er et formål med faget.

### 4.3 Lærers arbeid med struktur, forutsigbarhet, rutiner og regler

Utøvelsen av god klasseledelse må ligge til grunn for å etablere positive og inkluderende læringsmiljø, samt en forutsetning for å tilpasse opplæringen. I utøvelsen av god klasseledelse er det ulike prinsipper som er relevante (Brattenborg & Engebretsen, 2021; Haugstad, 2014; Nordahl, 2012). I dette kapitlet skal jeg se på prinsipper som struktur, forutsigbarhet, regler og oversikt. Fire transkriberte sekvenser danner grunnlag for analysene, to for oppstart av undervisningsøkta og to for overganger mellom aktiviteter.

#### 4.3.1 Oppstart og regler

Struktur forstås som oppstart av timer, overganger mellom aktiviteter og avslutning av undervisningssituasjon (Nordahl, 2012). Prinsippet handler om hvilke verktøy læreren benytter seg av ved eksempelvis oppstart av timen. Dette kan være slik som å hilse, forteller elevene hva de skal gjøre i løpet av timen og hvordan de skal gjøre det. Ved å skape tydelige aktivitetsrammer for elevene fører det til forutsigbarhet og trygghet i læringsmiljøet. Jeg vil her se på hvordan læreren innleder timen, og de ulike aktivitetene.

Sekvens 13:

*Læreren har hilst på elevene, og begynner i denne sekvensen å fortelle hva planen for dagens time er, og presenterer reglene for aktiviteten de skal starte med.*

1	Lærer	I dag skal vi ha litt diverse lek og samspill aktiviteter
2		((Elevene er stille og følger med))
3	Lærer	Vi skal starte med oppvarming
4	Lærer	Oppvarminga i dag blir kanonball med skjold
5		((Noen elever hvisker og smiler))
6	Lærer	Vi tar blandalag, vi tar bare en rask overgang

7 Lærer Still dokker inntil veggen æ peke på

8 Lærer Kristoffer

9 Lærer ((peker mot ene kortveggen))

10 Lærer Aleksandra

11 Lærer ((peker mot den andre kortveggen))

12 ((Fordelingen fortsetter til alle 22 elevene er fordelt))

13 Lærer KJAPP GJENNOMGANG AV REGLENE

14 Lærer Hvis du tar imot, redder du deg selv

15 Lærer Du kan ikke redde noen andre

16 Lærer Hodet er ikke fritt

17 Lærer Men dem to viktigste reglane

18 ((Elevene småprater))

19 Lærer Dem to -

20 Lærer ((stopper opp og venter på at elevene stiler))

21 Lærer Dem to viktigste reglan

22 Lærer <Del på ballen>, sånn at alle på laget får deltatt

23 Lærer <Ikke kast fort hardt>

24 Aleksander Ska vi ha med skjold?

25 Lærer Ja, skjoldane sånn at dem høre til en side

26 Lærer Man kan bytte på skjoldan

27 Lærer Hvis man blir truffe legg man skjoldet ned i bakken, man kaster ikke skjoldet til noen

28 Lærer ((Fordeler ballene og skjoldene likt på sidene))

29 Lærer Klar

30 (.)

31 Lærer Ferdig

32 (.)

33 Lærer GÅ

34 ((Elevene løper for å hente ballene og skjoldene))

Sekvens 14:

*Denne sekvensen er en fortsettelse av sekvens 4. Læreren har satt i gang timen og hilst på elevene, og skal nå fortelle hva planen for dagens time.*

- 35 Lærer I dag ska vi ha litt ulik flek£, så i dag e målet at dokker ska ha det gøy
- 36 Saga Kan vi ha kanonball?
- 37 Lærer ££ vet du ønske kanonball£, men vi kan ikke ha kanonball hele tia
- 38 Saga £okei da£
- 39 Lærer Dokker ser sikkert alt utstyret æ har lagt ut
- 40 Lærer Vi ska nemlig ha ulike aktiviteteta på <floor is lava>
- 41 Lærer Ka vil det si at floor is lava?
- 42 ((Flere elever rekker opp hånda))
- 43 Isabel ((Rekker opp hånda))
- 44 Lærer Ja Isabel vet du?
- 45 Isabel At man ikke kan tråkk på bakken og må bruk utstyret til å forflytt sæ
- 46 Lærer Helt riktig, vi ska ha en som har den, også ska dokker
- 47 Lærer unngå å bli tatt av den samtidig som dokker unngår å tråkk på gulvet
- 48 Lærer Og hvis dokker blir tatt eller tråkke på gulvet
- 49 Lærer ((Løper bort til et hjørne i gymsalen))
- 50 Lærer Da skal dere hit til fengslet å ta fem armhevinger, fem situps og fem spensthopp

Sekvens 14 er en fortsettelse av sekvens 4 som ble analysert knyttet til hvordan læreren møter elevene på starten av timen, og hvordan det påvirker læringsmiljøet. Dette er også noe som er relevant med tanke på strukturen i undervisningen. Ved at læreren møter elevene i det de kommer inn i gymsalen og hilser ved bruk av navn, danner det ifølge Nordahl (2012) et godt grunnlag for videre undervisning. I begge sekvensene ovenfor ser en hvordan læreren innleder timen og forteller om hva de skal gjøre i undervisningsøkten, samt reglene ved oppvarmingsaktivitetene. De er likevel to ulike eksempel på undervisningens struktur da læreren starter opp timen på forskjellig måte.

I sekvens 13 ser en at læreren forteller hva de skal gjøre ved å si: "I dag skal vi ha litt diverse lek og samspill aktiviteter" (linje 1), og poengterer at de skal ha en rask overgang (linje 6). Deretter deler læreren elevene inn i to lag, før han sier "kjapp gjennomgang av reglene" (linje 13). I sekvens 14 presentere læreren at de skal ha lek: "i dag ska vi ha litt ulik lek, så i dag e målet at dokker ska ha det gøy" (linje 35). Videre sier han "dokker ser sikkert alt utstyret æ har lagt ut" (linje 39). I det elevene ankom gymsalen denne undervisningstimen jobbet læreren med å sette ut utstyr, og hinderløypen til "The floor is



lava" er allerede lagt ut. Elevene får dermed mulighet til å se hele løypen i det læreren presenterer hva de skal ha. Læreren forteller videre at de skal ha ulike aktiviteter i hinderløypen og at gulvet er lava (linje 40). Videre inkluderer han elevene ved å spørre de hva "The floor is lava" betyr (linje 41), og Isabel får svare: "at man ikke kan tråkk på bakken og må bruk utstyret til å forflytt sæ" (linje 45). Læreren framlegger dermed reglene på ulike måter, der han i sekvens 13 tar en kjapp gjennomgang av reglene, men i sekvens 14 bruker litt mer tid ved å stille spørsmål til elevene. Dette kan ha en sammenheng med at kanonball muligens er en kjent aktivitet for elevene, og at en ikke behøver å gå gjennom reglene like nøye som hvis det hadde vært en ukjent aktivitet. Ved å fortelle elevene hva som skal skje i løpet av undervisningen og hvilke aktiviteter en skal ha, kan en forberede de på hva de skal lære, samt hva som forventes av de i løpet av undervisningen. Dette kan bidra til å skape en forutsigbarhet for elevene, i og med at en skaper trygge rammer som er gjenkjennelig (Haugstad, 2014; Nordahl, 2012). I tillegg kan en ved å formulere læringsmål slik som "du skal ha det gøy" (linje 35) vise hva en vurderer etter, og hva som verdsettes i læringsmiljøet. Et slikt læringsmål som dette kan en anse som et åpent læringsmål, i den forstand at alle elevene kan nå målet uansett forutsetninger. Hadde læringsmålet vært at du skal ta baklengs hoderulle, så er det et mer lukket læringsmål, som for enkelte kan oppleves helt umulig. Det kan da hemme elevenes læringsprosesser, da det ikke er spesielt tilpasset, inkluderende eller oppmuntrende.

Ved at læreren går gjennom reglene for aktivitetene fører det gjerne til at elevene vet hva de har å forholde seg til. I kroppsøving møter elevene andre regler i tillegg til de tradisjonelle reglene i klasserommet. Dette er regler som "Hvis du tar imot, redder du deg selv. Du kan ikke redde noen andre. Hodet er ikke fritt" (linje 14-16) eller at en ikke skal tråkke på gulvet (linje 45) eller at en skal dele på ballen (linje 22). I begge sekvensene er læreren tydelig når han går gjennom reglene, noe som er fordelaktig slik at alle elevene får de med seg. I sekvens 13 ser en også at læreren avbryter setningen (linje 19) da noen elever småprater (linje 20). Da elevene er stille igjen fortsetter han "Dem to viktigste reglan" (linje 21), noe som kan tyde på at han ønsker alle sin oppmerksomhet da han presiserer reglene. Dette kan også sees på som et verktøy for å oppnå ro i klassen igjen.

I begge aktivitetene er det en del regler som skal overholdes og det er dermed viktig at læreren har et overblikk over situasjonen og regulerer atferd. Overblikk er viktig i klasseledelse, og kan bidra til å forebygge konflikter. Gjennom observasjonene var det flere tilfeller der læreren trådte inn. I tilfeller der elevene var uenige om ballen var innenfor linjen til eksempelvis rødt lag, presiserte læreren om den var innenfor eller ikke. I noen tilfeller var elevene også uenige om de var truffet eller ikke, da trådte også læreren inn for å fortelle om de var truffet eller ikke. Ved å ha overblikk over undervisningssituasjonen kan læreren hindre at konflikter oppstår eller utvikler seg (se Lyngsnes & Rismark, 2020). Da læreren kom med atferdskorrigerende tiltak hørte elevene på han, og gav seg uten videre diskusjon. Det kan være et tegn på at elevene har en god relasjon til læreren og dermed respekt og hører etter. Ved å regulere elevenes atferd på denne måten, kan læreren unngå elevkonflikter, og derav opprettholde et positivt og inkluderende læringsmiljø.

### 4.3.2 Overganger

Innenfor prinsippet om struktur finner en også verktøy knyttet til elementet *overganger* (se Nordahl, 2012). Overganger handler om hvordan en går fra en aktivitet til en annen

aktivitet, og overgangene mellom aktivitetsskifte burde være tydelige og gjenkjennelige, noe som styrker undervisningens forutsigbarhet.

#### Sekvens 15:

*Elevene har elefantball med lag, og læreren skal avslutte aktiviteten og la elevene få drikkepause.*

- 1 Lærer <10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1> FRYS
- 2 ((Alle elevene står helt i ro))
- 3 Saga ((Spretter ballen))
- 4 Lærer FRYS, da skal ballan også være i ro
- 5 Saga ((Slutter med å sprette ballen))
- 6 Lærer Su:per↑
- 7 Lærer Dokker har jobba så hardt no
- 8 Lærer Så æ synes dokker fortjene en drikkepause, før vi starte med ny aktivitet

#### Sekvens 16:

*Elevene har Floor is lava sisten og læreren skal skaffe elevenes oppmerksomhet for å bytte på hvem som har den.*

- 9 ((Elevene løper rundt))
- 10 Lærer 5
- 11 (.)
- 12 Lærer 4
- 13 (.)
- 14 Lærer 3
- 15 (.)
- 16 Lærer 2
- 17 (.)
- 18 Lærer 1
- 19 Lærer FRYS
- 20 Lærer Vestan hit Viktor
- 21 Lærer Applaus, veldig bra jobba

22 ((Alle elevene klapper))

23 Lærer Siste runde

24 Lærer Rekk opp hånda dem som vil vær

I begge sekvensene ser en hvordan læreren fanger elevenes oppmerksomhet ved aktivitetsskifte og overganger. I begge tilfeller teller læreren ned: "10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1" (linje 1) og "5, 4, 3, 2, 1" (linje 10-18), etterfulgt av ordet "frys" (linje 1 og linje 19). Ved at læreren benytter samme metode for å få elevenes oppmerksomhet kan det føre til at elevene kjenner igjen situasjonen og vet hva som forventes av de ved slike overganger. Dette kan igjen føre til en forutsigbarhet i undervisningen. I enkelte tilfeller så det ut til at elevene ønsket å prøve seg, som eksempelvis da "Saga" spretter ballen enda læreren har sagt "frys" (linje 3). Læreren poengterer dermed: "Frys, da ska ballan også vær i ro" (linje 4). Like etter slutter "Saga" å sprette ballen (linje 5). Læreren velger her å ikke korrigere "Saga" ved navn i fellesskap, men heller gjennom å repetere hvordan de skal oppføre seg når han sier "frys". Ved en overgang vil det også være fordelaktig å sette i gang med den nye aktiviteten så fort som mulig, noe en ser i sekvens 16 at læreren gjør (linje 23 og 24). Læreren setter i gang med en ny runde kort tid etter frys (linje 19), da han spør hvem av elevene som ønsker å "ha den" i neste runde (linje 24). På denne måten unngår læreren at elevene bruker overgangene til å beskjefte seg med andre ting (se Nordahl, 2012). I sekvens 15 skal elevene ha en drikkepause før de skal i gang med en ny aktivitet, så i dette tilfelle er det ikke noe aktivitetsskifte.



# 5 Avslutning

## 5.1 Oppsummering og avsluttende diskusjon

Tilpasset opplæring og et positivt og inkluderende læringsmiljø er grunnprinsipper for skolens virksomhet. Denne studien har hatt som formål å se på hvordan læreren organiserer og gjennomfører undervisningen for å ivareta disse prinsippene. I dette kapitlet vil jeg forsøke å avrunde oppgaven og oppsummere hvordan hovedfunnene kan belyse problemstillingen: "Hvordan arbeider læreren med tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø i faget kroppsøving?".

Innledningsvis ble det beskrevet hvordan min interesse i tematikken dels bunner i et ønske om å utvikle kunnskapen om tilpasset opplæring og inkludering i praksis. Som nyutdannet kan dette oppleves vanskelig i starten, samtidig som disse skolepolitiske begrepene både er lite konkretisert og svært omfattende (Jenssen og Lillefjord, 2010)). Likevel er det viktig å jobbe mot at elevene trives, føler seg trygge og har lyst til å lære, og oppleve mestring. Jeg ønsket derfor å sette søkelyset på hvordan lærere arbeider med å etablere og utvikle et godt læringsmiljø i kroppsøvingens faget og hvordan tilpasset opplæringen kan ses som en del av dette.

I analysen kommer det frem hvordan læreren jobber med tilpasset opplæring og inkludering, og ulike verktøy som en kan benytte seg av i organiseringen og gjennomføringen av undervisningen. Jeg har synliggjort dette gjennom å presentere ulike sekvenser som eksempler på hva læreren gjør. For å analysere disse har jeg støttet meg på klasseledelse som teori. Klasseledelse som teori kobles imidlertid ofte opp mot klasseromssituasjoner, men i denne studien har jeg sett på dette i en annen kontekst, nemlig gym og kroppsøving. I læreplanen står det at skolen skal tilpasse opplæringen og legge til rette for læring for alle elever, og stimulere elevenes motivasjon, lærelyst og mestringstro, og at dette gjøres gjennom variasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men hva vil variasjon si? Denne studien viser eksempler på hvordan en kan variere undervisningen, og gjennom valg og organisering av undervisningen kan læreren gi elevene muligheter. En åpner opp for deltakelses dimensjon i Haugs (2004) inkluderingsprosess. En aktivitet kan varieres gjennom å legge til ulike elementer, som for eksempel aktiviteten "The floor is lava" varieres med både sisten og elefantball. Valg og organisering er en viktig del av tilpasset opplæring og inkludering, noe som underbygges av Bjerke et al. (2016) der et vesentlig funn i deres studie var at organisering og innhold i undervisning påvirker elevenes trivsel. Kroppsøving har tradisjonelt sett vært preget av et idrettsperspektiv (kun referansene samlet Bjerke et al. (2016) og Moen et al. (2018)). Dette kommer ikke til syne i løpet av undervisningstimene jeg har observert, men heller at aktivitetene er lekpreget. Tidligere forskning viser at det er viktig for elevenes trivsel og mestring å ha det gøy i kroppsøvingundervisning og at aktivitetene burde være moro og lystbetont (Dismor & Baileys, 2011). Aktivitetene er også fleksible i den forstand at elevene har et visst handlingsrom, eksempelvis i hinderløypen kan de velge selv hvilke hinder de ønsker å overkomme. Dette fører gjerne til at aktivitetene rommer en større del av elevmangfoldet. Elevene kan dermed delta i læringsmiljøet og fellesskapet ut ifra egne forutsetninger og behov. Jeg sitter også igjen med samme inntrykk som Bjerke et al.

(2016) om at elevene i dette tilfelle også trives i gruppe og det og gjøre praktiske aktiviteter sammen.

Jeg har i analysene også vist hvordan læreren benytter seg av ulike verktøy i undervisningen og hvordan denne bruken påvirker læringsmiljøet. I læreplanen står det også at elevene skal stimuleres til faglig og sosial utvikling gjennom et støttende læringsmiljø og en positiv kultur som oppleves oppmuntrende (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan en igjen stille seg spørsmålet om hvordan en kan oppnå et slikt læringsmiljø. I analysen ser en hvordan læreren møter elevene ved oppstarten av timen og hvordan han hilser på dem. Dette kan anses som et verktøy for å utvikle et positivt og inkluderende læringsmiljø. Gjennom utsagn som "så utrolig godt å se dokker alle igjen" og "æ håpe alle sammen glede sæ like my til gymtimen som æ gjør i dag" uttrykker læreren en glede gjennom å være med elevene. I tillegg benytter han navn og hilser på elevene da de kommer inn i gymsalen. Noe som gjerne fører til at elevene føler seg sett og anerkjent. Dette samsvarer med tidligere forskning der elevene forteller at de ønsket å bli lagt merke til og vite at læreren bryr seg (Larson, 2006). Det står også i tråd med teori som er blitt presentert, der gode relasjoner anses som en av de viktigste faktorene for elevers faglige og sosiale læring (Lyngsnes og Rismark, 2021). En ser også eksempel på et verktøy i relasjonsbyggingen, der læreren drar for å se på elevenes fotballkamp og tar seg tid i undervisningen dagen etter til å fortelle at de spilte bra. Dette samsvarer med Helstad og Øiestad (2017) sitt verktøy kalt å "ta seg ti sekunder ekstra". Et annet verktøy som går igjen i analysen er lærerens pedagogiske bruk av positiv oppmerksomhet gjennom ros og anerkjennelse. Læreren gir ros til klassen som helhet når de hører etter beskjeder og jobber bra, og til enkeltelever. Et interessant funn er hva læreren velger å gi ros for, noe som påvirker læringsmiljøet. Læreren gir blant annet ros til en elev som har vært flink til å dele på ballen, noe som for det første setter lyskaster på hva læreren ønsker mer av og for det andre viser læreren at han verdsetter alles bidrag i fellesskapet. Dette er noe som står i tråd med Haugs (2004; Haug et al., 2014) dimensjoner i inkluderingsprosessen.

Lærerens arbeid med undervisningens struktur kommer også frem som et funn i analysen. Her er det tydelig at læreren arbeider med å skape gjenkjennelige rammer i undervisningen gjennom å etablere forutsigbarhet. Han starter opp timene i fellesskap med alle elevene og forteller hva planen og målet for undervisningen er, noe fører til at elevene vet hva som forventes av dem. Et annet verktøy som skaper forutsigbarhet er måten han arbeider med rammene rundt overgangene, læreren bruker samme nedtelling og sier "frys" nå de skal ha en overgang. I tillegg vises tydelig effektivitet rundt overgangene, gjennom at læreren like etter overgang setter i gang en ny aktivitet slik at det blir lite rom for å skape uro. Dette verktøyet samsvarer med det Nordahl (2012) skriver i prinsippene om god klasseledelse og påvirker læringsmiljøet i positiv forstand. Gjennom å være effektiv og tydelig i overgangene kommer det frem hva som forventes av elevene og en kan unngå uønsket atferd. Undervisning preget av tidstyver og fylt med bråk fører gjerne til negativitet og dårlig læringsmiljø.

Et annet interessant funn knyttet til inkluderende læringsmiljø er hvordan elevene forholder seg til hverandre. Det er vanskelig å si om det skyldes lærerens arbeid siden min studie ikke strekker seg over lengre tid. Men, om vi ser læreren som en rollemodell for elevene så kan det tenkes at han har påvirket elevenes læringsmiljø til en viss grad. Elevene heier på hverandre og støtter hverandre. Eksempelvis i aktiviteten kanonball da det er en elev igjen på det ene laget som blir tatt, da støtter lagspillerne henne og sier at hun jobbet bra og at det ikke hadde noe å si om de vant eller ikke. Dette tyder på at elevene har et positivt og inkluderende læringsmiljø, noe som er viktig for at elevene skal

trives og tør å utfordre seg selv. Ved å vite at alle elevene ønsker hverandre godt og heier på hverandre vil en skape en trygg arena.

Det stilles store krav til læreren, både faglig og didaktisk, da tilpasset opplæring og inkludering er omfattende begrep. Likevel tyder funnene på at en gjennom små grep kan komme godt på vei. En kan bygge seg opp en verktøykasse med ulike redskaper og virkemidler for å utvikle et positivt og inkluderende læringsmiljø der elevene utvikler seg sosialt og faglig ut fra egne forutsetninger. Gjennom valg og organisering av aktiviteter kan en åpne opp for at elevene blir aktive deltakere i læringsmiljøet, og en kan ivareta og utnytte elevmangfoldet. Kroppsøving er et fag hvor elevene møters på en annen arena enn klasserommet og der prestasjonene kommer mer til syne. Likevel kan en også spørre seg om det er stor forskjell på de ulike arenaene, da gymsalen er nok en arena elevene må prestere på, selv om prestasjonene kommer tydeligere fram og elevene lettere kan sammenligne seg med hverandre, er dette noe som skjer også i klasserommet, men heller i muntlig forstand. Slik som "hvor mange oppgaver har du gjort? ". En ser også hvordan de samme prinsippene som burde ligge til grunn for god klasseledelse ifølge Nordahl (2012), kommer til syne i gymsalen og kroppsøvingundervisning. Likevel er det viktig å huske at bevegelseserfaringene som elevene opplever i kroppsøvingstimene vil være med dem resten av livet, og påvirke om de ønsker å fortsette å være i fysisk aktivitet. Det er derfor viktig at læreren tilpasser opplæringen og inkludering for elevenes beste. Selv om flere syntes det er vanskelig med tilpasset opplæring og inkludering, burde ikke dette settes til side, en burde heller teste ut hvilke verktøy som kan fungere i læringssituasjonen, da små grep kan ha stor innvirkning. En burde blant gå bort fra idrettsperspektivet i kroppsøving og prestasjonsfokus. Elevene som ønsker å drive med idrett kan selv oppsøke dette på fritiden. Kroppsøving skal være en arena der elever skal erfare at det er gøy å bevege seg, oppleve mestring, og være en del av fellesskapet. Aktivitetene som velges og organiseres burde være lekpreget, fremme samarbeid og være lystbetont. Det fremmer ikke bevegelsesglede dersom hver kroppsøvingstime skal ha fotball som aktivitet for eleven som har vansker med å sparke ballen, da blir det fort store skiller mellom elevenes prestasjoner hvis andre er veldig gode. På denne måten kommer prestasjoner mer til syne i faget, og for enkelte kan det oppleves som en utrygg arena i slike tilfeller. Formålet med faget er at elevene skal stimuleres til livslang bevegelsesglede, og hvis en elev møter opp hver undervisningstime og ikke trives og ikke opplever mestring, vil eleven mest sannsynlig danne seg negative bevegelseserfaringer. Det vil derfor være viktig å tilpasse undervisningen slik at alle elevene inkluderes og føler at de bidrar med noe til fellesskapet, samt opplever mestring. Tilpasset opplæring burde da tilnærmes i vid forstand, slik at undervisningsoppleggene er såpass fleksible at de åpner opp for flere bevegelsesløsninger og alternativer, enn kun en løsning. Derimot er det viktig å poengtere at denne studiens funn er et resultat av transkripsjon og videoobservasjon av en kroppsøvingslærer gjennom fire undervisningstimer. Jeg har likevel fått innsikt i hvordan grunnleggende prinsipper om tilpasset opplæring og et positivt og inkluderende læringsmiljø kan ivaretas i kroppsøvingstimer. Med håp om at studien også kan hjelpe andre lærere til å bli bevisst over deres arbeid i form av tilrettelegging og inkludering.

## 5.2 Veien videre

Andre metoder og tilnærminger ville gitt andre perspektiver og innsiktsfulle funn. Det kunne for eksempel vært interessant å komplementere studien med en dokumentanalyse, gjennom å se på planleggingsdokumentene til undervisningstimene. Dette for å få en innsikt i resonnetet bak undervisningen slik som hva, hvordan og hvorfor. Hva skal de

gjøre, hvordan skal de gjøre det og hvorfor skal de gjøre det. I tillegg kunne det vært interessant å utvide studien ved å intervju læreren for å få fram hans narrativ knyttet til tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljøer for å utfylle observasjonene. Det kan tenkes at det også ville vært innsiktsfullt å analysere formålet til kroppsøving i et historisk perspektiv, for å se hvordan idrettsperspektivet tradisjonelt har preget faget, og hvordan det har påvirket dagens syn på kroppsøving. Det kunne også vært interessant å gjennomføre en kvantitativ studie da det gir en annen form for generalisering i og med at det baserer seg på talldata og gjerne store utvalg. Slike tanker til videre forskning med en annen metodisk innfallsvinkel kan være interessant da det kan gi en annen forståelse av fenomenet.



# Referanseliste

- Aarsand, P. & Schofield, D. (2021). Deltagerperspektiv I studier av barns og unges mediepraksis. I Sørensen, I. K., Abebe, T. & Ursin, M. (red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 186-209). Oslo, Gyldendal.
- Anderssen, S., A. & Ekelund, U. (2018). Anbefalinger for fysisk aktivitet. I M. K. Torstveit, H. Lohne-Seiler, S. Berntsen & S. A. Anderssen (Red.), *Fysisk aktivitet og helse. Fra begrepsforståelse til implementering av kunnskap* (s. 55-61).
- Berg, E. (mfl.). (2021). Kroppsøving - med rom for alle. Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning. Bergen: Fagbokforlaget
- Bezemer, J. & Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 191-206. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563616>
- Bjerke, Ø. Lyngstad, I. K. & Lagestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvingfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). Se eleven innenfra - relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). Innføring i kroppsøvingdidaktikk. Oslo: Cappelen Damm AS. [4. utg.]
- Briseid, L. G. (2020). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv. I: H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og danning* (26-48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag [2. utg.]
- Broth, M., Musk, N. & Persson, R. (2020). Inspelning och analys av interaktionsdata. I Broth, M. & Keevallik, L. (red.) *Multimodal interaksjonsanalys* (pp. 41-74). Lund: Studentlitteratur.
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2020). Klasseledelse, fag og danning. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. [2. utg]
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2015) Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. *Bedre skole*, 1, Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hvordan-gjor-vi-det-tilpasset-opplaring-i-praksis/>
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R. & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and Enjoyment in Physical Education: Young People's Attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.484866>
- Federici, R. A., & Skaalvik E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-63. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Flatås, R. M. (2015). Klasseledelse og relasjoner - Leker og øvelser. Oslo: Pedlex
- Francis, D., & Hester, S. (2004). An Invitation to Ethnomethodology. London: Sage.

- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture, i C. Geertz. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, s. 3-30.
- Gustafson, T. & Sevje, G. (2015). Den gode timen – klasseledelse og læringsledelse. Oslo: Pedlex
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). Feltmetodikk. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Hansen, B., H., Steene-Johannessen, J. & Kolle, E. (2018). Status fysisk aktivitet og fysisk form i befolkningen. I M., K., Torstveit, H., Lohne-Seiler, S., Berntsen & S., A., Anderssen (Red.), *Fysisk aktivitet og helse. Fra begrepsforståelse til implementering av kunnskap* (s. 92-113).
- Haug, P. (2004) Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk* 5, 4-11
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling*, s. 15-38. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Haug P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). Inkludering (p. 47). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haugstad, O. (2014). Klasseledelse. Kristiansand: Pedagogisk Forlag AS
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life (kap 1-6) Los Angeles, Calif.: Sage (132)
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). Læreren som regissør - Verktøy for ledelse i klasserommet. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Heppburn, A. & Bolden, G. B. (2014). The conversation analytical approach to transcription. In Sidnell, J. & Stivers, T. (red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. (pp.57-76). Malden: Wiley Blackwell.
- Hølland, S. (2021). Inkludering og tilpasset opplæring til alle elevers beste. Bergen: Fagbokforlaget
- Jenssen, E. S. & Lillefjord, s. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*, 2. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>
- Jenssen, E. S. & Lillefjord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 13, 15 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Johnsen, B. H. (2019) Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling, Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-131). Oslo: Cappelen Damm
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kleven, T. A. og Hjordemaal, F. R. (2018). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: Unipub [3. utg.]
- Klinge, L. (2021). Relasjonskompetanse. Oslo: Cappelen Damm AS
- Knoblauch, H. (2012). Videography: Focused Ethnography and Video Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Red.), *Video Analysis: Methodology and Methods* (pp. 69-84). Frankfurt: Peter Lang.
- Knoblauch, H. & Schnettler, B. (2012). Videography: analysing video data as a 'focused' ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative research : QR*, 12(3), 334-356. <https://doi.org/10.1177/1468794111436147>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsett som

- forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kunnskapsdepartementet (2019b). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010-2011)) Oslo:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?h=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS [2. utg.]
- Lagestad, P. (2021). Faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. I I K., Skjesol & I., Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 157-172)
- Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport Education and Society*, 11(4), 337–352. Hentet fra:  
<https://doi.org/10.1080/13573320600924858>
- Larson, A. & Silverman, S. J. (2007). Rationales and Practices Used by Caring Physical Education Teachers. *Sport, Education and Society*, 10(2), 175–193. Henter fra:  
<https://doi.org/10.1080/13573320500111713>
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 16 - 35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03>
- Lund, A. B. (2017) Innledning. I A. B. Lund (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*, (s. 11-27). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Luff, P., & Heath, C. (2012). Some 'technical challenges' of video analysis: social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research*, 12(3), 255-279. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1468794112436655>
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag [4. utg.]
- Lyngstad, I. (2021) Profesjonskunnskap i kroppsøving. I I K., Skjesol & I., Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 19-37)
- Lyngstad, I, Bjerke Ø. & Lagestad, P (2019). The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, 24 (2).  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>
- Løvoll, J. G. & Jensen, N. (2018). *Klasseledelse og relasjonsbygging - metoder og øvelser*. Oslo: Pedlex
- McCuaig, L, Öhman, M. & Wright, J. (2013). Shepherds in the gym: employing a pastoral power analytic on caring teaching in HPE, *Sport, Education and Society*, 18(6), 788–806. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.611496>
- Moen, K. M. (red), Westlie, K. (red), Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Vol. Nr. 1-2018, Oppdragsrapport/Høgskolen i Innlandet). Elverum: Høgskolen i Innlandet.  
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Mondada, L. (2012). Video recording as the reflexive preservation and configuration of

- phenomenal features for analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (Eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods* (pp. 69-84). Frankfurt: Peter Lang. (15)
- Munthe, E. (2019). Å planlegge for læring - teknisk effektivitet eller profesjonelt læreplanarbeid. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.), *Lærer i skolen 5-10 - lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 71-87). Oslo: Cappelen Damm
- NESH (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012). Dette vet vi om klasseledelse. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- NTNU. (2018). Retningslinje for behandling av personopplysninger, hentet fra:  
<https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Retningslinje+for+behandling+av+personopplysninger>
- Ogden, T. & Moen, T. (2021). Klasseledelse for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (red.) *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s.169-186) Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget [2. utg.].
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2018). Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget [4. utg.].
- Rusk, F., Pörn, M., Sahlström, F., & Slotte-Lüttge, A. (2015). Perspectives on using video recordings in conversation analytical studies on learning in interaction. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 39-55. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.903918>
- Skovholt, K., Landmark, A., Sikveland, R. & Solem, M. (2021) *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrøvset, S. & Slettbakk, Å. (2019). Læringsmiljø og relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red.), *Lærer i skolen 5-10 - lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 164-185). Oslo: Cappelen Damm
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Standal, Ø. F. (2021a). Introduksjon til boka. I Ø., F., Standal & G., Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg., s. 11-13). Cappelen Damm Akademisk
- Standal, Ø. F. (2021b). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø., F., Standal & G., Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg., s. 14-26). Cappelen Damm Akademisk
- Steene-Johannessen J., Anderssen, S. A., Bratteteig M., Dalhaug E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K., Kolle, E., Ekelund, U. & Dalene, K. E. (2019). Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (*ungKan3*) hentet fra:  
<https://www.fhi.no/publ/2019/kartlegging-av-fysisk-aktivitet-sedat-tid-og-fysisk-ormblant-barn-og-unge/>

- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646 <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget [5. utg.]
- Tholander, M. & Cekaite, A. T. (2009) Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys*, (s. 154-175). Stockholm: Liber.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I A. Fejes & R. Thornberg (red.) *Handbok i kvalitativ analys*, s. 216-235. Stockholm: Liber.
- Tjora, A. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS [4. utg.]
- Ulleberg, I. & Christensen, H. (2020). Klasseledelse og fag. I: H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og danning* (49-66). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag [2. utg.]
- UNESCO. (1994). The salamanca statement and framework for action on special need education. Hentet fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). "Klasseledelse." Udir.no. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring*. (s. 37-59)
- Wikene L. G. (2014). Klasseledelse – ingeniørkunst eller pedagogikk? I: C. R. Haugen & T.A. Hestbek (red.), *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer i norsk skole* (261-274). Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Betydning
[ord, or[d [ja	Overlappende tale
=	Sammenlenking. Ingen pause, eller mindre enn 0.1 sekunder overlapp, mellom slutten en tur og begynnelsen av den neste.
(.)	Kort pause/mellomrom, vanligvis mellom 0.08 og 0.2 sekunder
(1.4) (x.)	Tid (i sekunder, koma tidels sekund) mellom slutten av et ord og begynnelsen av det neste
Ord Qrd	Indikerer trykk. Plassering indikerer hvilken stavelse som er trykklagt
O:rd :	Indikerer forlenget vokal eller konsonant. Ett eller to kolon er vanlig, tre eller flere i mer ekstreme tilfeller
↑	Høyere intonasjon, markering i tonehøyde opp
↓	Lavere intonasjon, markering i tonehøyde ned
,	Litt stigende intonasjon, eller at den som snakker skal fortsette å snakke
?	Tydlig stigende intonasjon
ORD	Indikerer at stavelser eller ord har merkbart høyere lydstyrke enn det som kan forventes for gjeldende taler
°ord°	Tale produseres med merkbart lavere lydstyrke enn det som kan forventes for gjeldende taler
- ord-	Indikerer avkuttet ord Ofte brukt til å endre det man skal si. Man reparerer setningen/setningsoppbyggingen.
>ord<	Snakker raskere enn normalen
<ord>	Snakker saktere enn normalen
£ord£	Indikerer smilestemme
(( ))	Ikke-språklige handlinger, synlig oppførsel, eller felles prat
Haha	Indikerer latter



# Vil du delta i forskningsprosjektet ”Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan tilpasset undervisning og inkludering i kroppsøvingsfaget fungerer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Tilpasset undervisning og inkludering er grunnleggende premisser i alle fagene på skolen og målet med denne studien er å forstå hvordan lærere arbeider med inkludering og tilpasset undervisning i kroppsøvingsfaget. Studien retter seg mot læreren og lærerarbeidet, men siden dette innebærer å studere gjennomføring av kroppsøvingstimer inkluderer studien også elever.

Prosjektet er en masteroppgave og vil bli utført av studenten selv i løpet av våren 2022

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriterier for deltakelse i studien er som lærer at du underviser i faget kroppsøving minst en gang i uka på 5. - 10. trinn. Siden studien skal basere seg på gjennomførelsen av kroppsøvingstimer, vil også du som elev få spørsmål om å delta.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet baserer seg på videoobservasjon av fem kroppsøvingstimer. For deg som lærer innebærer det å gjennomføre kroppsøvingundervisningen som du vanligvis gjør, og for deg som elev innebærer det å delta i kroppsøvingstimen som vanlig. Jeg som prosjektansvarlig vil plassere kameraet i et hjørne for å opptre diskret. Det jeg skal undersøke gjennom å ta videoopptak av kroppsøvingstimen er innholdet, hvordan aktivitetene organiseres og lærerarbeidet. Fokuset ligger ikke på det enkelte barnet, men hvordan ulike aktiviteter organiseres og gjennomføres.

### Det er frivillig å delta

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

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

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

- Masterstudent [ ] og [ ] er de eneste med tilgang til opplysningene i prosjektet
- Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket
- Videoopptak vil gjøres på en separat enhet som ikke er tilkoblet internett. Opptaket skal så raskt som mulig overføres til sikker lagring i en kryptert fil som er passordbeskyttet. Opptaket skal slettes fra minnebrikken så snart det er overført til lagring

- 
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger vil navnet bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
  - Kun anonymiserte opplysninger vil bli presentert i publikasjonen. Skolen, ansatte ved skolen, elever og foresatte vil ikke kunne gjenkjennes i publisering av funn.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022. Da slettes kodenøkkelene med navneliste og dataene lagret i passordbeskyttet kryptert fil

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved  
Masterstudent Malin Holm:
- Professor Pål Aarsand:
- Vårt personvernombud:

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

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

Med vennlig hilsen

Malin Holm og Pål Aarsand

(Forsker/veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Inkludering og tilpasser undervisning i kroppsøving", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:



---

å delta i videoobservasjon

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

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

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

22.02.2022, 11:56

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

#### Referansenummer

423651

#### Prosjekttittel

Inkludering og tilpasset undervisning i kroppsøving

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

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

Pål Aarsand,

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Malin Holm,

#### Prosjektperiode

01.02.2022 - 01.06.2022

#### Vurdering (1)

##### 22.02.2022 - Vurdert

###### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

###### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

###### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss:

Lykke til med prosjektet!

