



UNIVERSITETET I
NORDLAND

**”Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen
for elever med fin- og grovmotoriske vansker
(på 1. trinn)?”**

ST305/6L

Marianne Strøm

40 Stp

Masteroppgave i tilpassa opplæring

7/2013

ISBN 978-82-7314-718-9

ISSN 1890-4998

Sammendrag

Bakgrunn

En forutsetning for å lykkes i undervisningen med elever som har grov- eller finmotoriske vansker er gode tilpasninger. Jeg har gjennom mastergradsarbeidet ønsket å sette fokus på hvilke erfaringer lærere, som primært underviser på 1. trinn, har i forhold til tilpasning av undervisningen for å fremme læring og mestring.

Design og metode

Studien har en kvalitativ tilnærming med utgangspunkt i fem semistrukturerte intervjuer. Jeg har benyttet meg av empirisk fenomenologi der analysen kan deles inn i en todelt prosess. Forskerens tolkningsarbeid ender i beskrivelse av strukturen på det studerte fenomenet. Utvalget består av fire allmennlærere og en førskolelærer fra en kommune. Funn og tema fra informantene anser jeg å være av en slik art at det vil være mest hensiktsmessig å presentere intervjudata, analyse og drøfting som en helhet i teksten etter metodedelen av oppgaven.

Forskningsresultater

Informantene kom med flere gode eksempler og forslag på hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for elever med fin- og grovmotoriske vansker. Fire av forskningsdeltagerne mente skolen kunne tilpasse opplæringen bedre til elever med motoriske vansker.

Funnene viste at flertallet av forskningsdeltagerne mente at økt voksentetthet på 1. trinn er med på å forebygge motoriske vansker, noe som nyanseres i forhold til internasjonal forskning. Som informantene er inne på, kan man være med på å minske motoriske vansker, øke mestringsmulighetene og gi selvtillit og tro på egne ferdigheter ved gode tilpasninger. Ved den ene skolen er det utarbeidet en fagplan i kroppsøving med vurderingskriterier til hvert klassetrinn. Noe som kartlegger elever med motoriske vansker og trolig bedrer tilpassningene de får. I LK06 er det kompetansemål kun etter 4. trinn. Informantene var enige

om at god kartlegging og observasjon er viktig i forhold til å tilpasse undervisningen til elevens motoriske ferdighetsnivå. Det var enighet om at i dagens praksis er det mer tilfeldig når elevenes motoriske vansker blir oppdaget. En av forskningsdeltagerne foreslo i intervjuet at det burde utarbeides kommunale fagplaner med vurderingskriterier i kroppsøving for å sikre at praksisen på kommunens skoler blir mer lik og at barn med motoriske problemer får hjelp tidlig.

Forskningsfunnene sier også noe om at kroppsøving er et nedprioritert fag med lav status. I tillegg er det et behov for og videre- eller etterutdanne kroppsøvingslærere og satser mer bevist på kroppsøving i forhold til kursing og innholdet i timene.

Barns aktivitetsnivå rammes av den moderne teknologi, der det er enighet blant informantene om at det fører til større passivitet hos elevene. Foreldrenes aktivitetsnivå påvirker barna var alle forskningsdeltagerne enige om. Foreldrene er og blir barnas viktigste forbilder og det er enighet om at samarbeid med hjemmet er viktig. Kanskje er noe av den viktigste ballasten og investering i fremtidig helse foreldre kan gi barna motoriske ferdigheter som de kan benytte i flere sammenhenger i fremtiden, mente en av informantene.

Flertallet av informanter mente motoriske og språklige problemer henger sammen eller sammenfaller og der skiller funnene seg ut i forhold til hva forskning viser.

Abstracct

Background

Adaption is an important factor to successful teaching of pupils with light or heavy motor skills issues. In the course of writing my Masters degree I have wanted to focus primarily on 1st grade teachers and the experiences they draw upon in order to adapt their teaching to promote both learning and mastering.

Methods

The study has a qualitative approach with five semi structured interviews as starting point. I have used empiric phonology where the analysis can be divided into a two part process. The researcher's interpretation concludes describing the structure of the phenomena that has been studied. The selection group consists of four teachers of general subjects and one pre-school teacher from a community. Due to the nature of the informant's findings and subjects, I believe that it would be best to present the interview data, analyses and discussion as a whole after the presentation of the methods.

Results

Results from the research

The informants had several good suggestions on how the school can adapt the learning for pupils with light or heavy motor skills issues. Four of the research participants believed that the school could improve the teaching further to pupils with motor skills issues.

The findings showed that most of the research participants believed that an increased presence of adults at year one would help preventing motor skills issues, this shading international findings. As the informants suggests, good learning adaption can lead to a decrease in motor skills issues, and increase the chances of mastering and giving self-confidence and belief in one's own skills. One of the schools has developed a subject scheme in the area of gymnastics which includes assessment criteria for each year at school. This will map out any pupils with motor skills issues and may improve the level of learning adaption they receive. In LK06 the target for teaching qualifications has only been set after year 4. The informants agreed that good planning and observation is important to be able to adapt the teaching of each pupil's different levels of motor skills. There was an agreement that the pupils found to have motor skills issues are mostly being discovered by chance. One of the research participants being interviewed suggested that communal subject schemes on assessment criteria in gymnastics should be developed to ensure consistency in practice between the schools and so that pupils with any motor skills issues are getting help at an early stage.

Research findings also show that gymnastics is a subject that is being down-prioritised and has been given a low status. There is also a need for gymnastic teachers to take further education so that training and the contents of gymnastic lessons can be improved. The informants were in agreement that children's physical activity levels are affected by today's modern technology, leading more pupils to be passive rather than physically active. The informants also agreed that parent's activity levels have an impact on children. As parents are children's biggest role models, it is agreed upon that it is very important to work with the parents. The informants believed that one of the most important factors to promote children's health in years to come is to give the children a variety of motor skills that can be used in different future situations. Most of the informants believed that both physical and verbal problems can be affected at the same time, this contrasting to previous research findings.

Forord

Først vil jeg starte med å takke familien min for forståelse og rom til å fordype meg. Er evig takknemlig for at min kjære har vært så hjelpsom og brukt sin etterforskernese til å snuse opp god litteratur til denne oppgaven. I tillegg til stadige oppmuntringer og engasjement! Og forståelse fra de to flotte guttene mine. Mamma Sissel og pappa Ivar for at de har stor tro på mine ferdigheter og har motivert underveis i oppgaven. Min pappa har hjulpet til med korrekturlesing. Nyttig fordi man ser seg blind på egen tekst.

Jeg har tatt mitt masterstudie ved Universitetet i Nordland. Det har vært en vært en hektisk, krevende og interessant studie. En lærerik skriveprosess som har munnet ut i denne masteroppgaven.

Jeg har spesielt interessert meg for elever med fin- og grovmotoriske vansker. Gjennom mitt yrke som allmennlærer og spesialpedagog har jeg erfart hva dette vil si for de yngste med særskilte behov. Disse elevene har inspirert meg til valg av forskningsområde. Ved at flest mulig elever mestrer motoriske ferdighetene unngår vi at barn føler at de har mislyktes. De får en mestringsfølelse i starten av sitt skoleløp. Så utfordringen for oss pedagoger er:” Hvordan få flest mulig elever i begynneropplæringen med helt fra starten av.” Kanskje kan økt bevissthet rundt sansemotorisk trening være med på, sammen med mer tradisjonelle opplæringsmetoder, å få flere elever til å føle mestring tidlig i skoleløpet. Mange veier fører til Rom...

Takk til min veileder Anne Marit Valle, som har vist en positivitet og tro på både oppgaven og meg som forsker. Det har betydd mye for det ferdige resultatet. Takk til forskningsdeltagerne som villig delte av sin viktige kunnskap og erfaring. Tusen takk for at dere brukte av deres tid til å bidra i min studie. Jeg vil takke venner, spesielt Marianne Pettersen, og familie som har oppmuntret gjennom samtale, innspill og aktiv lytting gjennom hele prosessen. Og ikke minst troen på at dette kom jeg til å klare...

Bodø, april 2013.

Innholdsfortegnelse

1. BAKGRUNN OG TEMAVALG.	10
1.1. Lovgrunnlag og offentlige dokumenter.	11
1.2. Problemstilling.	12
1.3. Avgrensning.	13
BEGREPSAVKLARING OG TEORI:	15
2.1. Definisjoner	15
2.2. Grov – og fin- motrikk.	17
2.3. Ulike teorier om motorisk utvikling.	18
2.3.1 Epigenetiske teorier.	19
2.4. Miljøet tillegges større betydning.	19
2.5. Dynamisk systemteori.	20
2.6. Arv og miljø.	23
2.7. Barns motoriske utvikling.	23
2.7.1. Oppvestvilkår.	23
2.7.2 Barnehagen.	24
2.7.3. Skolen.	24
2.7.4. Kroppsøving.	25
2.7.5. Barneidretten.	27

2.8. Barn- bevegelse- oppvekst prosjektet.	27
2.9. Tilrettelegging gjennom nærmiljøplanlegging.	28
2.10. Måling og testing av barnas motorikk.	28
2.11. Måling og testing av motoriske ferdigheter.	29
2.12. Aktivitetsnivå påvirker utviklingen.	31
2.13. Langtidsutsikter for barn med motoriske problemer.	31
3. ÅRSÅKENE TIL MOTORISKE PROBLEMER.	32
3.1. Motoriske vansker og eventuelle sammenfall med andre vansker.	32
3.2. God motorisk kompetanse gir status.	33
3.2.1. Motoriske problemer og eventuelle sammenfall med språklige vansker.	33
3.2.2. Ulike diagnoser.	34
3.3. Perseptuell- motorisk trening.	35
3.4. Treningsintensitet.	36
3.5. Ferdigheter barn i første klasse burde ha.	37
3.6. Målbevist tilrettelegging av fysisk aktivitet.	38
3.6.1 Foreldrenes livsstil påvirker barna.	38
3.6.2. Politiske føringer.	39
4. METODEVALG / HVORDAN FINNE SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN:	39
4.1. Kvalitative studier.	39
4.2. Definisjoner og begreper.	41
4.3. Intervju og utarbeidelse av intervjuguiden.	41
4.4. Semistrukturerte intervjuer.	44

4.5. Utvalg	45
4.6. Datainnsamling	45
4.7. Transkribering	46
4.8. Koding og kategorisering.	46
4.9. Etske betraktninger.	47
4.10. Studiets kvalitet / reliabilitet.	49
4.11. Validitet.	50
4.12. Mulige feilkilder / Frafall.	50
4.13. Analysemetode	52
4.14. Hva kunne vært gjort annerledes i prosessen?	53
5. FORSKNINGSRESULTATER - DRØFTING – ANALYSE.	54
5.1. Organisering av opplæringen.	54
5.1.1. Stimulering til motorisk utvikling og motivasjon.	55
5.1.2. Ekstra kroppsøvingstilbud.	55
5.1.3. Uteskole og mer fysisk aktivitet.	57
5.1.4. Innemiljø.	59
5.1.5. Motorisk løype.	59
5.1.6. Rammebetingelser.	61
5.1.7. Barn med dårlig motorikk er gjerne passive.	61
5.1.8. Utfordringer i skolehverdagen for elever med motoriske vansker.	62
5.1.9. ”Læring skjer best gjennom fingrene.”	63
5.1.10. Motivasjon.	64
5.2. Undervisning i kroppsøving.	64
5.2.1. Avspenning og alternative øvelser.	67
5.2.2. Sosialt miljø.	68
5.2.3. Utstyrsbegrensninger.	68

5.3. Utdanning og kompetanse hos lærere som underviser i kroppsøving.	71
5.3.1. Dekning versus kompetanse.	72
5.4. Forebygging.	73
5.4.1. Kartlegging.	73
5.4.2. Assistent eller lærer som gjennomfører undervisningsopplegget.	75
5.4.3. Elevmestring på eget nivå.	76
5.4.4. Organisering av friminutt.	77
5.4.5. Voksnetthet	77
5.5. Bekymring for elevenes motoriske utvikling.	78
5.5.1. Tiltak / Henvisning.	79
5.6. Skole- hjem samarbeid.	79
5.6.1. Samarbeid med foreldre.	79
5.6.2. Foreldrenes aktivitetsnivå påvirker barna.	80
5.6.3. Foreldrenes bidrag i forebygging av motoriske vansker.	83
5.6.4. Begrensning av bruk av PC og TV.	83
5.6.5. Foreldrenes utdanningsnivå i forhold til oppfølging.	84
5.6.6. Samarbeid med andre.	85
5.7. Grunnleggende bevegelser.	85
5.8. Forskningsdeltagernes syn på virkningene av tilpassningene.	87
5.9. Bedre tilpasset opplæring.	87
5.10. Hvordan opplever informantene at motivasjon for læring og behovet for mestring er hos disse elevene?	88
5.11. Økt fagpress kan påvirke tilrettelegging av undervisningen.	91
6. EVENTUELL SAMMENHENG MED LESE- OG SKRIVEVANSKER.	94
6.1. Antall elever med lese- og skrivevansker i tillegg til motoriske vansker.	98
6.2. Tilmeldinger til PPT har økt i forhold til lese- og skrivevansker.	99

7. ENDRINGER PÅ BARNES MOTORISKE FERDIGHETER?	100
8. OPPSUMERING OG VEIEN VIDERE.	101
Litteratur:	106
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	

1. Bakgrunn og temavalg.

Høsten 2010 startet jeg med 1.trinn for tredje gang i løpet av mine 12 år som lærer. Flere av elevene hadde en grov- og finmotorikk som skilte seg ut, da jeg observerte elevene, sammenlignet med de andre på samme alder. Jeg jobber selv som allmennlærer og spesialpedagog og observasjoner fra praksis har gitt meg engasjement for valg av forskerområde og preger trolig min forforståelse av tema. Jeg la merke til at noen av elevene ikke mestret å løpe og hoppe, blant annet i kroppsøving og utelek. Min faglige nysgjerrighet var vekket, her var tydelig et område jeg hadde behov for å lære mer om for å kunne gi disse elevene en bedre tilpasset opplæring. Jeg ble også nysgjerrig på hvilke erfaringer lærere som primært jobber på 1. trinn har i forhold til å tilpasse opplæringen til elever med motoriske vansker.

En av utfordringene var og er hvordan jeg kan øke egen kompetanse i forhold til kunnskap om sansemotoriske øvelser som fremmer læring og kanskje bedre tilretteleggingen av opplæringen for elever med motoriske vansker. Jeg ville gjerne forske på hvordan andre lærere på andre skoler i kommunen tilrettelegger for denne elevgruppen. Slik jeg ser det, er det en stor faglig utfordring i skolen i dag og stadig utvikle en bedre tilpasset opplæring for stadig flere elever, i en mest mulig inkluderende kontekst.

Jeg ønsker med masteroppgaven å få kunnskap om forskning i forhold til elever med motoriske vansker og hvilke tilpassninger disse elevene får i skolehverdagen gjennom intervju av nøkkelpersoner i fagfeltet. Videre øke egen kompetanse om grov- og finmotoriske øvelser, og kanskje bringe frem ny kunnskap som både kan brukes i egen og gjerne andre læreres praksis.

1.1. Lovgrunnlag og offentlige dokumenter.

For at undervisningens formål i den norske skole skal være lik eller ensartet og bygge på de samme verdier, er skoleverket satt til å følge opplæringsloven. Her vil jeg spesielt trekke frem opplæringsloven § 1-1, 7. ledd og § 1-3 som sier klart hvordan den enkelte elev skal møtes og hvordan undervisningen skal følges opp og tilrettelegges elevenes nivå.

Opplæringslovens § 1-1, 7.ledd, sier at skolen skal møte elever med respekt, tillit og krav og gi utfordringer som fremmer lærelyst og dannelse. Med andre ord legge til rette for og motivere i forhold til tilpasset opplæring til hver enkelt elev.

”§ 1-1, 7. ledd:

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.”

Opplæringsloven § 1-3 sier klart at opplæringa skal tilpasses den enkelte elev og understreker viktigheten av tidlig innsats i form av ekstra ressurser på småtrinnet.

”§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten...”

Tilpasset opplæring er i følge Eriksen (2012) et viktig utdannings- og opplæringsprinsipp.

Alle lærere plikter å legge til rette undervisningen i alle fag slik at den er tilpasset den enkelte elevs anlegg med hensyn til vanskelighetsgrad, mengde, tempo og progresjon.

(Opplæringslova og forskrifter 2011 s. 40). Læreplanen Kunnskapsløftet (LK- 06) danner grunnlaget for undervisning i norsk skole i alle fag. Læreplanen er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven og er forpliktende i grunnopplæringen.

I LK-06 sin generelle del under tilpasset opplæring står det:

”Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse.”

(Utdannings og forskningsdepartementet, Kunnskapsløftet, midlertidig utgave -2005, s.10).
Jeg tolker sitatet slik at undervisningen skal tilpasses den enkelte elev, men også de andre elevene som går i samme klasse. For å kunne tilpasse undervisningen må fag- og utviklingsnivå kartlegges og tiltak i verksettes. Utdanningsdirektoratet sier mye av det samme, men på en litt annen måte:

”Hovedutfordringene i dag er å inkludere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser, og gripe inn på en rask og adekvat måte når det avdekkes behov for ekstra innsats”.
(Utdanningsdirektoratet 2009).

I følge stortingsmelding nr. 14, ”Idrettslivet i endring. – Om statens forhold til idrett og fysisk aktivitet (1999 - 2000), står det at det er en forutsetning for en positiv fysisk og psykisk utvikling hos barn at de gis muligheten for fysisk aktivitet. Barn og unges aktivitetsnivå er et prioritert satsningsområde i Norge i dag. I dagens samfunn blir utdanning tillagt større og større vekt. De fleste har ti års skolegang eller mer. I Norge er barn i barnehagen, på skolen og i skolefritidsordningen (SFO) store deler av sine liv. Motorikk er sammen med språk viktige grunnleggende ferdigheter for å fungere i samhandling og lek med andre barn.

1.2. Problemstilling.

I oppgaven ønsker jeg å sette fokus på barn med motoriske vansker og hvordan det påvirker den tilpassede opplæringen de får i skolen. Jeg vil presentere funn i fra de fem lærere som deltok i intervjuundersøkelsen opp mot teori og aktuell forskning.

Jeg har dermed kommet frem til følgende problemstilling på masteroppgaven min:

”Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever med fin- og grovmotoriske vansker (på 1.trinn)?”

Denne problemstillingen har vært retningsgivende for arbeidet med masteroppgaven. Gjennom ulike spørsmål i intervjuguiden ønsker jeg å belyse problemstillingen. Tilpasning av undervisningen og motoriske vansker vil være utgangspunkt for drøfting og analyse.

Innfallsvinkelen, som danner grunnlag for denne masteroppgaven, baserer seg på semistrukturert intervju med fem lærere. Jeg vil drøfte og sammenfatte funnene fra forskningsdeltagernes intervjuer for å danne et bilde av hvilken tilpasset undervisning denne elevgruppen får i praksis. Jeg ønsker primært å undersøke forholdene rundt tilpasning av motoriske vansker i den norske skolen. Motoriske vansker kan deles inn i fin- og grovmotoriske vansker, slik jeg har gjort i problemstillingen. Underveis i intervjuene opplevde jeg ofte at forskningsdeltagerne også brukte denne inndelingen. For lettere og kunne operasjonalisere problemstillingen valgte jeg å ha hovedfokus på 1. klasse eleven.

1.3. Avgrensning.

Motoriske problemer favner vidt og er sammensatt. Alt fra fravær av bevegelse (paralyse) til klossete, famlende eller upraktiske og lite effektive bevegelser (Sigmundsson og Pedersen 2005). I min studie vil jeg konsentrere meg om de som ansees som klossete eller barn som har lite effektive bevegelser. Barn som ellers har en normal utvikling, men som skiller seg ut i forhold til at de ikke mestrer grovmotoriske øvelser som å ta i mot en ball, eller løpe like effektivt som man ser andre barn på samme alder gjør. I tillegg til barn som har vansker med finmotoriske øvelser som å holde blyanten rett, fargelegge innenfor strekene og perle på brett. Jeg avgrenser oppgaven slik at jeg ikke ser på de med funksjonshemninger. Jeg konsentrerer meg om barn med ”moderate” motoriske problemer i intervjuene med respondentene. Sigmundsson og Pedersen (2005) hevder at mange forskere unngår begreper som motorikk fordi det er vanskelig å skille motorikk fra faktorer som motivasjon, intensjon og kontekst. Jeg har valgt å ta med de mest sentrale definisjonene innen motorikk. Noen forskere velger heller å snakke om ”bevegelse” eller ”human movement”. Det norske begrepet ”motorikk” er vidt og i internasjonal litteratur benyttes sjeldent slike vide begreper (Sigmundsson og Pedersen 2005). Jeg har likevel valgt å benytte begrepet motorikk i min masteroppgave, fordi jeg ikke har funnet en god norsk oversettelse som er dekkende i forhold til de nevnte internasjonale begrepene. Motorikk er et innarbeidet begrep som benyttes på skolene og som informantene trolig bruker i sin praksis.

Jeg har forsøkt å belyse hvordan motorisk adferd, utvikling og læring kan ses i en samfunnsvitenskapelig sammenheng. Jeg kommer ikke til å gå noe særlig inn på skolepolitikken i Norge, i fylkeskommunen eller i kommunen. Jeg vil i denne masteroppgaven konsentrere meg om lærerperspektivet og litt om deres organisering på de

fem ulike skolene der informantene jobber. Samarbeidet mellom skolen og hjem er viktig, men jeg har likevel valgt og ikke vektlegge temaet så mye i denne masteroppgaven fordi det er et stort og sammensatt tema, som går ut over rammene for denne masteroppgaven. Noen av elevene får fysioterapihjelp, eller hjelp fra andre instanser som samarbeider med skolen, noe jeg har valgt ikke å se nærmere på i denne oppgaven. Har forskningsdeltagerne inntrykk av at det er viktig å gå inn med en tidlig innsats, slik det står i opplæringslovens § 1-3 for å forebygge og tilpasse undervisningen slik at de får en best mulig motorisk utvikling? Trolig kan motoriske vansker bli større hvis de ikke blir tatt tak i og kanskje være med på å gi dårlig helse for enkelte. Satt på spissen kan vi si at fremtidige helsebudsjetter vil ved at lærerne i skolen tilrettelegger undervisningen bedre, også bedre samfunnsøkonomi med lavere utgifter. Ulike yrkesgrupper som arbeider med barn som har motoriske problemer er f. eks. førskolelærere, lærere, fysioterapeuter, ergoterapeuter, spesialpedagoger, logoped og idrettslærere (Sigmundsson og Pedersen 2005). Alle disse yrkesgruppene er opptatt av å forbedre barnas situasjon ved å trene opp mestring av praktiske ferdigheter i hverdagen. For å kunne sette i gang mer hensiktsmessige og målrettede tiltak, blir det viktig og bedre forståelsen av problemene barna strever med, og vite noe om ulike teorier og perspektiver fra forskning.

Elevers motorisk utvikling er som puslespillbrikker i et puslespill. Tre viktige faktorer er kosthold, hvile og aktivitet eller trening. I denne oppgaven kommer jeg primært til å konsentrere meg om aktivitet eller trening. Det kunne vært spennende å se på tilretteleggingen av flere fag i opplæringen, men jeg avgrenser problemstillingen hovedsakelig rundt kroppsøvningsfaget og tema som informantene selv bringer på bane i løpet av intervjuene. Jeg har lest en del teori fra fysioterapifeltet, for selv å få en dypere innsikt og oversikt i forhold til barn med ulike motoriske problemer, i tillegg til annen spesialpedagogisk litteratur.

Primært ønsket jeg og øke egen kompetanse og egen kunnskap rundt tema, og jeg hadde tenkt og kanskje sammenfatte funnene til et sansemotorisk idehefte som kunne vært brukt av andre lærere i praksis. Heftet skulle eventuelt bli et vedlegg til masteroppgaven. Jeg innser at dette blir litt på siden og utenfor rammene av denne masteroppgaven og jeg har derfor skrinlagt det. Jeg har igjennom masterprosessen lest mye god litteratur og fått mange gode tips til sansemotoriske øvelser, som jeg bruker i min daglige praksis.

Begrepsavklaring og teori:

2.1. Definisjoner

I "Fysisk aktivitet og helse" (2000) defineres ofte fysisk aktivitet som enhver kroppslig bevegelse som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå i Haga og Sigmundsson (2004 s. 117). Dette er en vid definisjon og det kommer an på personen som leser hvordan han / hun tolker ordet vesentlig. Motorisk adferd som å hoppe, løpe og kaste, kan deles i fire grupper: motorisk læring, motorisk kontroll, motoriske problemer og motorisk utvikling. Motorisk adferd påvirkes av faktorer som motivasjon (psykologi), kroppsdelenes tyngde og størrelse (biomekanikk) og tretthet (fysiologi) (Sigmundsson og Pedersen 2005).

Motorisk utvikling:

En definisjon på motorisk utvikling kan være "endring i motorisk adferd over tid" (Sigmundsson og Pedersen 2005). Personlig mener jeg denne definisjonen er vag og uklar. Den klargjør ikke hvor store endringer og heller ikke over hvor lang tid.

Haywood (1993) sin definisjon er mer presis og detaljert. Han mener at "den sekvensielle, kontinuerlige, aldersrelaterte prosessen hvor et individ avanserer fra enkle bevegelser til kompliserte motoriske ferdigheter" kan defineres som motorisk utvikling. (s. 15 i Sigmundsson og Pedersen 2005). Endringen kan være kvantitativ, som nye ferdigheter, eller kvalitativ, som forbedring av allerede utviklede ferdigheter. Tidligere var det vanlig å betrakte motorisk utvikling om det som skjer de første leveårene (Sigmundsson og Pedersen 2005). I dag er begrepet utvidet og utvikling ses på som en livslang prosess.

Den kan sies å støtte teorien til Mathisen: "Motoriske utviklingen skjer over tid, og er en livslang læring og utvikling" (Mathisen 2006). Motorisk utvikling foregår hele livet. Den motoriske utviklingen kan både forbedres og forverres.

"Motorisk utvikling skjer som et resultat av de fysiske og sosiokulturelle omgivelsene. Omgivelser og erfaringer i kombinasjon med vekst og modning påvirker den motoriske utviklingen og kompetansen" (Malina, 2003). Motorisk utvikling er sammensatt, og avhengig av flere variabler. En av de viktigste variablene mener jeg er stimuli utenfra, rett og slett miljøpåvirkning. Jeg mener dette er en detaljert og god definisjon.

Motorisk kontroll:

Motorisk kontroll handler her mer om ”her og nå-” situasjoner, i motsetning til motorisk læring og motorisk utvikling som handler om endring av motorisk kontroll over tid. Måling av resultatet (utfallet) av bevegelsen er et mye brukt mål på motorisk kontroll (Sigmundsson og Pedersen 2005).

Ifølge Turvey (1990) sin definisjon vil koordinasjon omhandle kroppens og leddenes bevegelser. Motorisk kontroll handler ofte om koordinasjon av flere bevegelser. Derfor mener jeg det er en god definisjon å ha med under motorisk kontroll. I motsetning til Rose (1997) som mener motorisk kontroll kan defineres som "stillinger og bevegelser og underliggende mekanismer" (Rose, 1997 i Sigmundsson og Pedersen 2005). Denne definisjonen er vid og lite klargjørende mener jeg.

Motorisk problemer:

Felles for definisjonene på motoriske problemer, både i forhold til finmotoriske og grovmotoriske bevegelser, er at problemene ikke skyldes kjente intellektuelle eller fysiske årsaksforhold. Et internasjonalt begrep som forsøkes innarbeid er ”development coordination disorder” (DCD). Motoriske problemer omfatter alt fra komplett fravær av bevegelser (paralyse) til bevegelser som oppfattes som klossete eller lite effektive (Sigmundsson og Pedersen 2000:18). Barn med motoriske problemer har vært et kjent fenomen i generasjoner. De ble ofte kalt de klossete eller klumsete barn, barn med dyspraksi, og lignende. DCD defineres i Sigmundsson og Pedersen (2005) side 67 som:

” A marked impairment in the development of motor coordination that is not explicable by mental retardation and that is not due to a known physical disorder”(APA,1987).

Jeg forstår definisjonen slik at den kan oversettes som; en markert svekkelse eller forstyrrelse i utviklingen av motorisk koordinasjon som ikke kan forklares av mental retardasjon, og som heller ikke skyldes kjente fysiske årsaksforhold. Motoriske usikre barn har dårlig motorikk, men ellers er de normale (Smyth, 1992) i Sigmundsson og Pedersen (2005).

DCD er nå en internasjonalt godkjent betegnelse til bruk som diagnose på denne tilstanden. Utførelse av de av dagliglivets aktiviteter som krever motorisk koordinasjon ligger vesentlig under det som er forventet ut ifra personens kronologiske alder og IQ. Dette manifesterer seg ved en merkbar forsinkelse i oppnådde motoriske ferdigheter, (for eksempel lære å gå, krabbe, sitte) miste ting i gulvet, klossete, svake sportslige ferdigheter eller problemer med håndskrift.

Motorisk læring:

Schmidt (1991) definerer motorisk læring som: ” Et sett av prosesser knyttet til praksis eller erfaring som fører til relativt permanente forandringer i evnen til å utføre motoriske ferdigheter” (s. 17 i Sigmundsson og Pedersen 2005). Etter forfatterens oppfatning kan samme definisjon benyttes på motorisk utvikling. Dette er en klargjørende og god definisjon mener jeg.

Mathisen (2006) hevder at ”læring av motoriske ferdigheter forutsetter en bestemt organisering av muskler og ledd slik at vi kan utføre bestemte, målrettede handlinger. Dette omtales ofte som koordinasjon.” Dette er en detaljert og god beskrivelse av motorisk læring. Her handler det, slik jeg ser det, om et samspill mellom muskler og ledd for å utføre bestemte handlinger.

2.2. Grov – og fin- motrikk.

Motoriske ferdigheter kan deles inn i grove- og finmotoriske ferdigheter. Det er en flytende grense, ofte subjektiv, mellom disse. Motorikk og bevegelse er begreper som ofte blir brukt om hverandre. I litteraturen er *motorikk* brukt for de underliggende biologiske og mekaniske faktorer som påvirker og styrer bevegelse, mens *bevegelse* refererer til den observerbare ytre forflytning eller en hvilken som helst kroppsdel (Gallahue & Ozmun, 1997 s. 17). Jeg forstår definisjonen slik at motorikk styrer og påvirker bevegelse, og bevegelse som ytre observerbar endring i stillingen til ulike kroppsdelene.

Grovmotorikk:

Magill (1993) mener grovmotoriske ferdigheter kan beskrives som de som involverer de store muskelgruppene og som ikke krever en stor grad av presisjon som for eksempel lår og

ryggmuskler. Involvering av muskelgrupper som ligger nær kroppens sentrum kalles proksimale ferdigheter. Grovmotoriske ferdigheter vil kunne være klatre, løpe og svømme.

Finmotorikk:

Ferdigheter som utføres med hendene er vanlig å beskrive som finmotoriske (Magill 1993).

Ferdigheter som involverer muskelgrupper som ligger langt fra kroppens sentrum kalles distale.

Finmotoriske ferdigheter vil kunne være å male, skrive/tegne, og legge puslespill.

Det er en teori på at mens distale ferdigheter alltid styres fra motsatt hjernehalvdel, men dette er ikke nødvendigvis tilfelle for proksimale ferdigheter (kjernemuskulatur) (Jeannerod 1997). Hvis dette er tilfelle, kan en slik inndeling ha praktisk verdi. De fleste ferdigheter vil være både distale og proksimale.

I ca. 100 år har bevegelse vært studert vitenskapelig. Gallahue & Ozmun (1997) mener at fokuset har beveget seg fra et prosessorientert modningsperspektiv til et normativt - deskriptivt perspektiv med produktorientering og tilbake til et prosessorientert perspektiv. Bevegelse kan deles inn i to grupper. Bevegelse kan ses på som diskrete (avgrensede) slik som å sparke en fotball, der starten og slutten på bevegelsen er klart definert. Bevegelser kan også være sykliske (gjentatte) slik som svømming, der den samme bevegelsen gjentas om og om igjen. (Sigmundsson og Pedersen 2005).

Enkelte retninger innen fagmiljøer og tradisjoner kan virke uforenelige, men felles for dagens teorier er at bevegelse oppstår og kontrolleres som et resultat av interaksjon mellom omgivelsene, bevegelsesoppgavens krav og individet selv i følge Berg (2003).

2.3. Ulike teorier om motorisk utvikling.

Tidligere var det vanlig å benytte detaljerte beskrivelser av motorisk utvikling ofte med normer for ”universelle milepæler”. Slik som for eksempel å sitte, krabbe, gå og gripe. Disse ble ansett som å være uavhengig av miljøpåvirkning. De tidligste teoriene anså fosteret som ferdig utviklede mennesker som bare trengte å vokse. I forhold til problemstillingen mener jeg det er viktig å ha innblikk i ulike teorier om motorisk utvikling og hvordan man tilrettelegger undervisningen etter disse teoriene.

2.3.1 Epigenetiske teorier.

Epigenetiske teorier deles gjerne i to retninger. Epigenese defineres slik at hvert stadium i utviklingen bygger på og er avhengig av tidligere stadier (Thelen og Smith, 1994 s.24 i Sigmundsson og Pedersen, 2005). Predeterministisk epigenese (modningsteori) har fra 1900 tallet hevdet at motorisk utvikling er forutbestemt. Oppvekstmiljøet regnes som lite viktig og har bare en understøttende funksjon i utviklingen. Modningsteorier er deskriptive og det er utarbeidet skalaer som forteller hva normale barn kan på ulike nivåer. Shirley utviklet i begynnelsen på 1900 tallet skalaer som beskriver motoriske milepæler (Sigmundsson og Pedersen 2005). Senere skalaer er basert på denne og dermed er den relevant i forhold til problemstillingen i masteroppgaven min. Andre viktige teoretikere innen den deskriptive tradisjonen er Gesell og McGraw (Sigmundsson og Pedersen 2005). Det empiriske grunnlaget til epigenetiske teorier kom ofte fra tvillingstudier. Der eneggede tvillinger som ble adskilt ved fødselen ble sporet opp i ulike miljøer og studert. Der det ble gjort antagelser om miljøets betydning.

Piaget (1952) lanserte en teori som fikk stor innflytelse for hvordan man har sett på barnets utvikling. Den var epigenetisk og utviklingen ble beskrevet stegvis der utviklingsstegene var kvalitativt forskjellig fra hverandre. Her ble miljøpåvirkning tillagt større vekt i forhold til modningsteori/ predeterministisk epigenese. Piaget mente at nevrologiske strukturer måtte modnes før læring kunne skje. Nervesystemet måtte være klart før læring hadde effekt. Myten om at man må krabbe før man kan gå, ser ut til å ha rot i Piagets teori. Han brukte Shirleys skala (1900) for motoriske milepæler som utgangspunkt for beskrivelsen av motorisk utvikling. Han var bare interessert i motorikk som uttrykk for kognitiv utvikling (Sigmundsson og Pedersen 2005).

2.4. Miljøet tillegges større betydning.

Modningsbaserte teorier når det gjelder motorisk utvikling var dominerende frem til ca. 1970. Utviklingen skjer gjennom samspill mellom arv og miljø mente Connolly (1970) og utfordret dermed modningsbaserte teorier. Miljøet ble med andre ord tillagt mye større betydning, og utviklingen var ikke lenger forutbestemt som i tidligere teorier. Connolly mente det var unaturlig å skille mellom utvikling og læring. (Den nye teorien ble kalt probabilistisk

(Gottlieb, 1997)). Der utvikling av struktur og funksjon ble sett på som toveis. Utskillelsen av hormoner som resulterer i endringer i cellekjernen i DNA blir påvirket av skiftende dagslengde, sosial interaksjon m.m. I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) er det fortsatt en utbredt oppfatning i litteraturen at rekkefølgen av utviklingstrinn i motorisk utvikling er forutbestemt. Miljøet ses på som årsaken til den tidsmessige variasjonen. Rossum (1987) støtter Connollys syn og kritiserer tanken på at enkelte ferdigheter skulle kunne utvikles uten trening og være fylogenetiske (artsspesifikke).

2.5. Dynamisk systemteori.

Gottlieb (1997) mener omgivelsene til barna er den eneste faktoren vi som lærere og foreldre kan påvirke med å øke eller endre stimuli og trening i forhold til barnets utvikling. Edelman (1992) derimot støtter teorien om spesifikk trening. Med spesifikk trening menes at hver enkelt ferdighet er spesifikk og bør trenes spesifikt (i Sigmundsson m. fl. 1998). For at barnet skal bli bedre til å lese, må leseferdigheten øves opp. En teoretiker som bygger på ny teori av Edelman og Gottlieb, er Thelen som har vist at utviklingen er sammensatt og komplisert. Hun mener samspillet mellom ulike faktorer kan ansees som dynamisk. Esther Thelens ”Dynamic System Approach” (Thelen og Smith, 1994) lanserte den første teorien om motorisk utvikling som bygger på probabilistisk epigenese. Det er ingen fullverdig teori ennå, men det er, etter Sigmundssons og Pedersens (2005) oppfatning, det beste forsøket hittil på å forklare hvordan motorisk utvikling skjer.

På norsk kalles denne retningen ofte ”dynamisk systemteori”(Sigmundsson og Pedersen 2005). Teorier om hvordan motorisk utvikling skjer, er basert på teorier og på den russiske fysiologen Nikolai Bernsteins (1967) ideer om koordinasjon og kontroll av bevegelser (Thelen og Smith, 1994). Bernstein regnes som hovedinspirasjonskilden til de som har valgt å jobbe med teorier om dynamiske systemer (i Pedersen & Oterhals, 1999). Teorier om dynamiske systemer kommer opprinnelig fra fysikk og matematikkfagene. Der det blant annet brukes matematiske ligninger. Man forsøker å identifisere såkalte ”kollektive variabler”, det vil si variabler som kan beskrive adferden til systemet som helhet, slik at systemet kan studeres (Sigmundsson og Pedersen 2005). I problemstillingen min er jeg på jakt etter slike ”kollektive variabler”, for å kunne beskrive den tilpassede undervisningen for elever med motoriske vansker ut fra funnene intervjuene med forskningsdeltagerne gir. Dynamisk systemteori, som bygger på teori om omgivelsene og spesifikk trening, er relevant i forhold til

problemstillingen og bringer inn kriterier som jeg mener er viktige å relatere mine forskningsfunn opp mot. Jeg forsker på likheter og ulikheter i forhold til informantens presentasjon av sin praksis.

Barnas kroppsstørrelse og proporsjoner er relativt like og dermed reduserer muligheten for store forskjeller i utviklingen. Mens miljøet rundt er rammebetingelser skolen kan gjøre noe med. Rett og slett fordi elevene får øve ekstra på det de har motoriske vansker med.

Her er det viktigste prinsippet selvorganisering. Det antas at det ikke ligger ferdige "bevegelser" i hjernen som bare kan hentes frem ved behov. Mange aspekter ved en bevegelse vil være bestemt av en rekke rammebetingelser (constraints) i kroppen og miljøet rundt oss. Constraints brukes fordi der ikke er noe godt norsk begrep for å oversette det med (Sigmundsson og Pedersen 2005). Constraints kan defineres som alle forhold som er med på å redusere antall frihetsgrader (kompleksiteten) i en bevegelse (Sigmundsson og Pedersen 2005). Variabelen i en bevegelsesoppgave er det samme som en frihetsgrad. Det blir argumentert for at vi i motorisk læring ikke bør dele opp ferdighetene, men trene helhet. Det betyr at vi må trene opp den funksjonen vi ønsker å gjøre noe med. For eksempel trene på å gå, hvis vi vil lære det og ikke trene balanse og muskelstyrke isolert (Sigmundsson og Pedersen 2005).

I et hvert dynamisk system er alle delene tett sammenvevd og avhengig av hverandre. Det innebærer at vi må trene så likt som mulig opp mot den ferdigheten vi ønsker å forbedre, men det betyr ikke at all annen trening er verdiløs. Vi kan med andre ord anta at jo mer ferdigheten som øves, ligner på det vi ønsker å forbedre, desto større overføringseffekt (Sigmundsson og Pedersen 2005). I følge Thelen (1994) kan vi se barn under utvikling som dynamiske systemer der utviklingen er selvorganisert innenfor visse rammer. Barnets vilje til og utforske kan være en av drivkreftene eller ytre motivasjon i form av ulike stimuli fra foreldre eller leker. De viktigste constraints er kroppsstørrelse og proporsjoner, kroppsdelenes innbyrdes proporsjoner, muskelmasse og leddutslag. Et barn kan slik jeg ser det, ses på som et dynamisk system der alle "delene" er avhengig av hverandre. I forhold til denne teorien må barn trene på den ferdigheten det kan være hensiktsmessig eller ønskelig å forbedre, da er det lærernes jobb og tilrettelegge for den treningen barnet har behov for på skolen og gjerne tipse foreldrene om hva de kan gjøre hjemme. Gode kartleggingsverktøy som motoriske tester blir

viktig for å tilpasse rett og individuelt. Vilje og motivasjon hos elevene er også en viktig drivkraft i forhold til å forbedre motoriske ferdigheter. Jeg synes dette er en spennende teori som jeg synes passer godt til min problemstilling.

Gravitasjonen er den samme for alle og barna er noenlunde like, så er sannsynligheten stor for at bevegelsesutviklingen blir noenlunde likt. Det blir med andre ord ikke så viktig å vurdere utvikling i forhold til alder, slik det gjøres i deskriptiv teori (Sigmundsson og Pedersen 2005). I stedet for ønskes det å bestemme barnets ferdighetsnivå. For å vurdere utviklingen må man se på hvordan barnet utfører de ulike ferdighetene, og ikke bare når, i forhold til aldersnivå, de kan utføre ferdighetene. Det er viktigere å finne årsaken til at et barn ikke mestrer en bevegelsesoppgave enn å bestemme hvor langt etter "normalen" barnet befinner seg. I dynamisk systemteori brukes ofte begrepet "discovery learning". Det vil si at ungen prøver ut forskjellige bevegelsesmønstre og velger til sist ut det som fungerer best. "Discovery learning" kan i noen tilfeller ta unødige lang tid og i slike tilfeller er det greit å gi barnet litt hjelp ved å lede det mot den ønskede bevegelsen (Sigmundsson og Pedersen 2005). Her har lærere som jobber i skolen, en viktig mulighet til å tilrettelegge undervisningen slik at elever med motoriske vansker får hjelp og veiledning direkte i forhold til det de strever med.

I noen teorier omtales dette som detaljerte oppskrifter eller skjema. Edelman (1987,1992) mener dette kan forklares som seleksjon innad i nervesystemet ut fra Darwins teori om seleksjon av arter. I følge Edelmans teori blir hvert resultat av bevegelse vurdert som positivt eller negativt. Ved positive resultater mener Edelman at nervebanene som var involvert i bevegelsen blir styrket. Slik økes sjansen for at den samme vellykkete strategien velges. Slik kan man gjennom trening redusere mulighetene for feil og øke mulighetene for valg av rett bevegelsesløsninger. Det ligger ingen ferdige løsninger lagret i systemet (Sigmundsson og Pedersen, 2005). Som lærer har jeg selv erfart at de ulike bevegelsene elever strever med, blir bedre jo mer de øver. Mange elever viser også stor glede ved å mestre og ønsker ofte selv å gjøre bevegelsen en gang til, gjerne for å vise hvor flink hun eller han er. Edelmans teori om seleksjon innad i nervesystemet utført av barn i praksis. Slik kan man gjennom trening i kroppøving eller ekstra trening øke mulighetene for rett valg av et effektivt bevegelsesmønster. Målet for den tilpassede opplæringen for elever med motoriske vansker er å få et mer effektivt bevegelsesmønster. Jeg mener denne teorien er relevant i forhold til min

problemstilling da målet for lærere er å tilpasse undervisningen slik at elevene får et mer effektivt bevegelsesmønster.

2.6. Arv og miljø.

Som nevnt tidligere er utvikling et produkt av medfødte og tilegnede egenskaper. Det som er usikkert er hvor mye arv og miljø spiller inn. Sigmundsson og Pedersen (2005) hevder at det antas at det ikke er store genetiske forskjeller. Det har etter hvert blitt allment akseptert at barn i Afrika når motoriske milepæler tidligere enn europeiske og amerikanske barn. Dette fenomenet kalles "African precocity" (precocity = tidlig utvikling). Bril m. fl.(1989) studerte kenyanske barn opp mot franske barn i forhold til hvor tidlig de når motoriske milepæler som sitting, krabbing osv (Sigmundsson og Pedersen 2005). Resultatene viste at de kenyanske barna nådde nesten alle milepælene signifikant tidligere enn de franske. Det viser at motorisk utvikling har en betydelig miljømessig faktor og at motorisk utvikling blir fremskyndet av trening. Slik kan også mangel på aktivitet hemme motorisk utvikling.

2.7. Barns motoriske utvikling.

2.7.1. Oppvestvilkår.

Når det gjelder barns kognitive og sosiale utvikling finnes det mye forskning på hvordan oppvekstvilkår virker inn. Men det er lite forskning som omfatter motorisk utvikling. Det kan være rimelig å anta at positive forhold på sosial utvikling også kan ha lignende effekter på den motoriske utviklingen. Motorisk utvikling kan i følge Sigmundsson og Pedersen (2005) fremskyndes eller forsinkes betraktelig avhengig av mengde og type stimulering. Det er viktig og ikke vektlegge for mye i forhold til normer og gjennomsnitt, men være bevisst på at det ikke er noe som tilsier at motorisk utvikling er forhåndsprogrammert.

I barns motoriske utvikling er miljøet viktig og den eneste muligheten vi har for aktivt å påvirke barns motorikk. Arv kan vi foreløpig ikke gjøre noe med, utenom miljømessige påvirkninger med den arven eleven har med seg. Selv har jeg vokst opp med en far som pleide å si: "Arven fordeler kortene, og miljøet spiller dem". Innenfor betydningen av de ulike arenaene for motorikk er det ikke gjort mye forskning (Sigmundsson og Pedersen 2005). Hjemmet er den viktigste arenaen spesielt de første leveårene. Norske barn følger stort sett "normen" som vi finner i ulike skalaer. Det er likevel viktig å huske på at barn trenger stimulering for å være i stand til å utvikle motoriske ferdigheter. Blant annet er det viktig å

leke og herje med barna, slik at de får stimulert den motoriske utviklingen (Sigmundsson og Pedersen 2005).

Motoriske ferdigheter utvikles gjennom stimulering, som hos mange barn gir økt mestringfølelse, noe som også bidrar til økt motivasjon for læring på andre områder. En slik positiv spiral kan være en god start på skolekarrieren for de små som starter på første trinn. En god tilpasning for barn med motoriske vansker kan være med på å hjelpe elevene inn i en positiv spiral. Kanskje blir motivasjonen for skole generelt sett dreid mer i en positiv retning? I følge opplæringslovens § 1-3 skal elevene få tilpasset opplæring og tidlig innsats. Flere av informantene forteller om større voksentetthet på første trinn, noe som kan være med på å sikre flere elever en bedre tilpasset opplæring.

2.7.2 Barnehagen.

I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) går ca. 60 % av norske barn i barnehage. Der tilbringer de mye av sin våkne tid. Motorisk stimulering og motoriske utfordringer for barna blir dermed et stort ansvar for barnehagene. I barnehagens planer er det detaljerte planer for språklig og sosial utvikling. For den motoriske utviklinga er det generelle målsetninger. Lærer barna de viktigste grovmotoriske ferdigheter gjennom fri utelek har man indirekte det syn at systemet kan utvikles optimalt gjennom selvorganisering. En slik selvorganisering vil ikke bli optimal uten at man legger noen rammer eller føringer for den (constraints). Uteleken organiseres sjeldnere enn leken inne. Hva med å samle alle barna rundt klatrestativet sammen med en voksen og la alle få prøve under veiledning?! I min praksis har jeg sett at noen barn er mer forsiktige og har mindre indre motivasjon for å prøve nye ting enn mange andre på samme alder. Disse barna vil muligens ”dyttes” litt i gang med ”voksenveiledning” i klatrestativet. Kanskje kan det være god tilpasset opplæring for disse barna?!? Kanskje burde barnehagens planer om barns motoriske utvikling detaljeres og konkretiseres mer, slik som tilfellet er for språklig og sosial utvikling...

2.7.3. Skolen.

Skolen har en viktig rolle i forhold til å opprettholde og videreutvikle barnas motoriske ferdighetsnivå. I Edelmans teori om nevralt seleksjon må motoriske ferdigheter vedlikeholdes for å opprettholde dem. Ferdighetene vil svekkes hvis ikke. I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) er barn som ligger innenfor normalområdet ved skolestart ikke forskånet fra og få

motoriske problemer senere i livet. At fysisk inaktivitet gir helseproblemer er et etablert faktum. I følge Smyth & Anderson (1999) i Sigmundsson og Pedersen (2005) er det tilsvarende dokumentert at barn som har dårlig motorikk, er mer inaktive enn gjennomsnittet. Det kan med andre ord bli en ond sirkel for noen barn. I et helsemessig perspektiv er det viktig med kunnskaper om og fokusering på motoriske ferdigheter.

2.7.4. Kroppsøving.

Kroppsøvingundervisningen har her en viktig funksjon. I LK- 06 står det blant annet at det er viktig å gi barn og unge forutsetninger for å være med i og utvikle ferdigheter i idrett og aktiviteter i bevegelseskulturen i samfunnet. Videre står det at fysisk aktivitet for alle i oppveksten er viktig for å fremme god helse. Faget skal også gi erfaring i hvordan man kan øve opp god motorikk, styrke og utholdenhet. I LK-06 står det noe om hvilke grunnleggende ferdigheter elevene skal mestre og kompetansemålene er satt etter fjerde trinn. De som var med i intervjuundersøkelsen snakket også om viktigheten av grunnleggende ferdigheter. I skolen er de timene som brukes til kroppsøving for få til å opprettholde et akseptabelt fysisk nivå mener Eriksen (2012). Eriksen (2012) hevder kroppsøving kan vurderes som et viktig helsefag og som et sosialt ferdighetsfag. Kroppsøving er det eneste faget på elevenes timeplan der fysisk aktivitet og kropp står sentralt. Her blir elevenes fysiske ferdigheter blottstilt på en annen måte enn i andre skolefag mener Eriksen (2012).

Elever generelt beskriver kroppsøving som morsomt, utfordrende, spennende og krevende, men også som kjedelig (Brattenborg & Engebretsen, 2007) i Eriksen (2012). Eriksen har hentet empirien fra Torshovprosjektet (TP) (1995) og fra feltarbeid i det pågående prosjektet: ”Vi vil få det til” (2011-2013). TP var et toårig sansemotorisk treningsprosjekt for en gruppe elever fra 10- 12 år med utviklingshemminger, der spesialpedagoger og Eriksen deltok fra Norges idrettshøgskole. Gjennom feltarbeid har Eriksen (2012) besøkt 15 skoler, grunnskoler og videregående. Her har lærere, kroppsøvingslærere og skoleledere vært informanter. Prosjektet heter: ”Vi vil få det til” og er et forskningsprosjekt om tilpasset opplæring i faget kroppsøving ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Eriksen, HIOA; 2011-2013). Dette forskningsprosjektet har et stort omfang og funnene og sammendraget er interessant i forhold til problemstillingen i oppgaven min. Faget kroppsøving er basert på obligatorisk undervisning for alle elever, det finnes fritak og enkeltvedtak for elever med funksjonshemminger. Noen elever har behov for spesialundervisning i skriftlige fag, mens

elever med koordinative og motoriske bevegelsesproblemer trenger spesialundervisning eller tilpasset opplæring i faget kroppsøving.

Eriksen (2012) mener kroppsøving er blitt skolens viktigste helsefag og mener all læring, trening og individuell utvikling bør ses i et holistisk læringsperspektiv (Eriksen 2006). Et godt inkluderende og tilrettelagt undervisningsopplegg i kroppsøvingstimene er med på å motivere og stimulere enkelteleven til positiv innsats også i andre fag. Variert fysisk aktivitet er hovedinnholdet i kroppsøvingstimene. I følge Eriksen (2012) brukes begrepet ”fysisk aktivitet” også den ukentlige økte aktiviteten på sjette og sjuende trinn, som ble innført av Kunnskapsdepartementet i 2008. I rapporten ”Idrett for alle” viser Elnan (2010) til hva forskerne Solheim (2000) og Grue (2001) sier om kroppsøvingfaget i skolen. De konkluderer med at tilpasset opplæring i dette faget har klare forbedringspotensialer. En sannsynlig årsak er nok lærernes mangelfulle utdanning om tilpasset opplæring på tross av en solid fagutdanning som kroppsøvingslærere (Eriksen 2012).

I følge GSI (Grunnskolen Informasjons System) var det i 2011 og 2012 totalt 42 365 lærere. I 2011 var 4 % av disse lærerne ufaglærte, mens i 2012 gikk dette tallet noe ned til 3,6 % ufaglærte lærere (Utdanningsdirektoratet 2012). Med andre ord er det mange elever i norsk skole i dag som ikke får faglært undervisning i blant annet kroppsøving. Det er viktig å huske på at det ikke er eleven som skal tilpasse seg klassen kroppsøvingsundervisning, men undervisningen som skal differensieres, tilpasses og tilrettelegges for elevens funksjonsnivå gjennom oppmuntring og god veiledning. Eriksen (2012) mener det er mange ting som tyder på at når elevgruppen pr. lærer er stor, så forringes muligheten for individuell tilrettelegging for elevene på trinnet. På 1-7. trinn bærer kroppsøvingsundervisningen preg av å være mer eller mindre planløs og tilfeldig mener Eriksen (2012). Hun mener leken er viktig, men at den sjeldent har en rød målrelatert tråd og mangler en pedagogisk ramme på hvilken lek man leker og hvorfor. Verdens helseorganisasjon (WHO) og nasjonale retningslinjer fra Sosial- og helsedirektoratet (Folkehelseloven 2011) anbefaler at alle elever skal være fysisk aktive minimum en time daglig. Eriksen (2012) mener lærernes utdanning og kunnskaper rundt temaene tilpasset opplæring, fysisk aktivitet og kroppsøving bør få økt fokus i dagens skole. Skolen har blitt altfor mye styrt etter resultatene på nasjonale prøver og internasjonale skoletester. I sentrum for all læring skal enkelteleven stå i alle skolefag (Befring 1994; Imsen

2001; LK06). Forskningsdeltagerne meninger om kroppsøvingsfagets rolle kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

2.7.5. Barneidretten.

Et annet positivt tiltak for å stimulere barns motorikk er barneidrett. Men slik organisert trening utgjør vanligvis en til to timer i uka. Forskning viser at det er sammenheng mellom idrettslig kompetanse og generelt selvbilde (Harter, 1989). Men Ingebrigtsen (1998) nyanserer dette noe med å hevde at idretten har ulik betydning for de unge. Noen får bekreftet sitt verdisyn og selvbilde, mens for andre har idretten mer negativ betydning. Kanskje fordi trenere kan være for fokusert på å få frem talenter. I sin iver glemmer de kanskje lekpreget og konkurransen og alvoret kommer for tidlig inn for barna på enkelte idrettsarenaer.

2.8. Barn- bevegelse- oppvekst prosjektet.

Barn- bevegelse- oppvekst (BBO) prosjektet ble gjennomført med et utvalg barn fra første til fjerde klasse i Kristiansand fra 2000- 2004. Funnene fra prosjektet viste at motorisk flinke barn ofte er flinke til å leke. Ferdighetene deres gir dem status både i barns egenorganiserte lek og i organisert idrett. Mjaavatn og Gundersen (2005) mener det derfor ikke er overraskende at det er en sammenheng mellom barns motoriske ferdigheter og deres popularitet hos jevnaldrende barn. Funnene viste at både motorisk flinke jenter og gutter hadde flere venner i klassen enn motoriske svake barn. Barnas selvoppfatning ble også påvirket av dette. I forhold til medelever var motorisk flinke barn tryggere på seg selv enn motorisk usikre barn. Mjaavatn og Gundersen (2005) hevder at det naturlig influerer på motivasjonen for skole og skolearbeid. Dette er en mulig forklaring på hvorfor motorisk flinke barn skårer høyere i tester i norsk og matematikk, enn like gamle motorisk svake elever.

Denne sammenhengen kan trolig være med å forklare at noen elever med motoriske vansker også sliter med andre vansker, slik som for eksempel språklige vansker.

Mjaavatn og Gundersen (2005) hevder videre fra funnene at sammenhengen mellom motorisk ferdighet og ferdigheter i matematikk er særlig sterk blant barn med foreldre uten høyere utdanning. Barneidretten, skolen og skolefritidsordningen (SFO) har en viktig oppgave i forhold til å ta vare på alle barn, også de som ikke har så god motorisk kompetanse. Dette viser slik jeg ser det hvordan motorikk indirekte har betydning for annen læring.

2.9. Tilrettelegging gjennom nærmiljøplanlegging.

I forhold til nærmiljøplanlegging må kommunens arealplanleggere og politikere vurdere hva som er viktigst av lekeplasser og areal til andre formål. Langsiktig planlegging kan lønne seg selv om prosjektet kanskje krever sitt på årets budsjettet. Sigmundsson og Pedersen (2005) mener at dersom barn får muligheter til å være fysisk aktive, og lærer seg å bruke kroppen, kan det vise seg å gi gevinst på fremtidige helsebudsjetter. I noen kommuner tar de seg ikke råd til å slå gresset på lekeplassene om sommeren, noe som trolig fører til mindre aktivitet enn om det hadde vært klippet.

For noen år siden kom det et EU direktiv på standarder for lekeplassutstyr. Mange kommuner hadde ikke råd til å utbedre lekeplassene og fjernet derfor lekeapparater som ikke fulgte standarden, istedenfor å sette opp nye. Her er et godt eksempel på hvordan bestemmelser på et høyt nivå kan være med på å påvirke barns motorikk. Sammenlignet med hjemmeulykker er antallet lekeplassulykker svært få hevder Engeland og Kopjar (1999) i Sigmundsson og Pedersen (2005). Kun to prosent av rapporterte lekeplassulykker ble betegnet som alvorlige. For å sette det på spissen kan man kanskje si at valget står mellom fysisk aktive og motorisk sterke barn med noen småskader, eller skadefrie passive barn. Hvis lekeplassene i nærmiljøene til skolene hadde blitt bedre tatt vare på og utstyrt, ville det trolig bli mer aktiv bruk av områdene også i undervisningssammenheng, slik som med uteskole.

2.10. Måling og testing av barnas motorikk.

For å finne ut hvilke elever som strever med motoriske vansker er det viktig å kartlegge og observere for å kunne legge til rette for en best mulig tilpasset opplæring. Her har vi en viktig oppgave på skolen i forhold til å observere og kanskje teste elevene for å kartlegge behov og finne ut om det er noen elever med finmotoriske eller grovmotoriske vansker. Jeg mener at man ikke skal stole blindt på tester, men at det kan være et nyttig redskap i en travel skolehverdag. Det er viktig at kartleggingen følges opp av relevante tiltak, som følges opp i praksis, for å bedre elevens motoriske ferdigheter.

I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) argumenterer de for at motorisk utvikling krever mye øvelse. Den er ikke forhåndsbestemt og kommer av seg selv. De mener videre at motorisk utvikling og motorisk læring er det samme. Den motoriske utviklingen måles

indirekte ved bruk av motoriske tester. Testene måler flere ferdigheter som samlet gir et bilde på motorisk kompetanse. (Sigmundsson og Pedersen 2005).

Barnas motorikk blir målt og vurdert ut fra deskriptive normer på helsestasjonen som den eneste arenaen hevder Sigmundsson og Pedersen (2005). Helsesøstrene har økt arbeidspress og korte konsultasjoner og mange kjenner trolig på kutt i kommunenes stadig strammere budsjett. Kanskje klarer de ikke å fange opp og se barn med motoriske problemer i så stor grad som man håper?!? Da er det viktig at lærerne på skolen har et våkent øye og følger med på hvem og hvordan noen elever skiller seg ut i forhold til hva man kan forvente ut fra barn på samme alder. For å kunne tilpasse opplæringen best mulig mener jeg det er viktig med gode kartleggingsverktøy. Jeg mener det er relevant for problemstillingen å vite noe om fordeler og ulemper med noen av de ulike testene.

Tidligere teorier hadde antagelser om at enkelte ferdigheter er bestemmende for den videre utviklingen, slik som motoriske ferdigheter og ferdigheter som å lese og skrive, men de har i følge Sigmundsson og Pedersen (2005) aldri blitt dokumentert.

Barns motoriske utvikling er som brikker i et puslespill, der det er viktig å se helhet og ikke på enkeltfaktorer som skole eller barnehage.

2.11. Måling og testing av motoriske ferdigheter.

Movement Assessment Battery for Children, forkortet Movement ABC (Second Edition 2007) er en standardisert motorisk test for både Europa og USA. Det er viktig å huske på at barn ikke nødvendigvis er dårlige motorisk fordi de scorer dårlig på en test. Det kan være svakheter med testen som ikke tar hensyn til kulturelle forhold. Det er ikke bare mellom kulturer vi finner forskjeller i motorisk utvikling. Noen forskjeller kan spores tilbake til forskjeller i oppvekstforhold. Sigmundsson og Pedersen (2005) mener slike forskjeller i Norge er svært små. Likevel vil det være viktig å huske på at en rekke faktorer under oppveksten er med på å forme den motoriske utviklingen.

Når det gjelder måling og testing av motoriske ferdigheter, er det ikke mulig å få et helhetlig mål på den motoriske statusen. Derimot kan man finne målbare enkeltferdigheter som antas og gi et representativt bilde på den generelle motoriske statusen. Fagpersoner vil se med ulikt blick på den motoriske kompetansen. Lærere som jobber i skolen, vil se manuelle ferdigheter

fordi disse er viktige i skolehverdagen. En nevrolog er trolig mer opptatt av koordinasjon mellom kroppshalvdelene, fordi det gir informasjon om nervesystemet. Den nevropsykologiske innfallsvinkelen mener at psykologiske prosesser som læring, intelligens, språk og hukommelse blir sett på som et komplisert samarbeid og et resultat av spesialisering mellom ulike deler av hjernen (Ellertsen et al., 1993). Personer med bakgrunn fra idrett vil kanskje legge vekt på idrettsrelaterte ferdigheter. Enten man er fysioterapeut, logoped eller spesialpedagog er det viktig å ha kjennskap til hele barnets problemfelt når en skal tilrettelegge adekvate tiltak. En analyse av elevens sterke og svake sider bør danne utgangspunkt for et tilrettelagt undervisningsopplegg (Berg 2003).

Motoriske tester bør være kjønnsnøytrale og oppgavene bør være forholdsvis ukjente for dem som skal testes. Ideelt sett burde ingen ha øvd direkte på ferdigheter på forhånd. Slik at resultatet ikke er et spesifikt mål på hvor godt man har lært en ferdighet. Innen forskning brukes motoriske tester som er konstruert slik at testscorene skal bli normalfordelte. Når en testscore ligger to standardavvik under gjennomsnittet blir barnet definert som "Clumsy". Det betyr at i enhver befolkning er ca. fem prosent innenfor denne "klumsete" gruppen (Sigmundsson og Pedersen 2005). Sheila Henderson og David Sugden utviklet i 1992 en mye brukt test innen dagens forskning. Movement ABC ble videreutviklet med utgangspunkt i den tidligere Test Of Motor Impairment (TOMI) fra 1984. Movement ABC er standardisert for barn i Europa og USA i alderen 4- 12 år. Den inneholder åtte deltester på tre områder: Balanse, manuelle (hånd-) ferdigheter og ballferdigheter.

Testen har vist seg å være bra i forhold til å plukke ut de dårligste barna i populasjonen, men er kritisert for å være for lite nyanser i forhold til å måle endringer i motoriske ferdigheter (Larsen 1995). Pedersen, Sigmundsson, Whiting & Ingvaldsen, (1999) har funnet kjønnsforskjeller i en av oppgavene i testen. Movement ABC har på tross av kritikk blitt den mest benyttede testen innen forskning. Fysioterapeuter i Bodø kommune bruker denne testen.

"Barn- bevegelse- oppvekst" (BBO) prosjektet fulgte et utvalg barn fra første til fjerde klasse i Kristiansand i 2000- 2004. Barna i prosjektet ble testet motorisk ved hjelp av blant annet "Korper- koordinations- test fur Kinder" og "Allgemeiner Sportmotorischer Test". Funnene viste sterke indikasjoner på at dagens barn har dårligere motorisk kompetanse enn barn for noen år siden. Mjaavatn og Gundersen (2005) mener det mangler gode

sammenligningsstudier fra Norge. Hvis tallene sammenlignes med tyske barn på 1970 tallet skårer BBO - barn dårligere. Nyere tyske studier og andre norske undersøkelser tyder på at dagens barn har dårligere motorisk kompetanse. Det blir spennende å følge med på hva fremtidig forskning finner ut om den motoriske kompetansen til dagens barn. Et av spørsmålene i intervjuguiden til forskningsdeltagerne handler om dette.

2.12. Aktivitetsnivå påvirker utviklingen.

Mjaavatt og Gundersen (2005) hevder at barns generelle aktivitetsnivå påvirker den motoriske utviklingen. Barn som bruker mest tid på data og TV har dårligere motorikk enn de som bruker lite tid på slikt. Satt på spissen kan man kanskje hevde at barna får god motorikk ved å begrense data og Tv tilgangen. Under forskningssamtalene kom det tydelig frem at alle informantene hadde klare meninger om barnas bruk av Tv og data, noe jeg kommer tilbake til senere.

På den nyeste versjonene av Movement ABC-testen (Second Edition 2007) er det utarbeidet en kvalitativ sjekkliste, som kan være til hjelp for å utarbeide tiltak for å hjelpe barnet videre. Barn med motoriske problemer ble før utstrakt bruk av motoriske tester plukket ut på bakgrunn av lærernes observasjoner. Ofte var disse observasjonene så gode at de i validiseringen av tester ble brukt som referanser. Barn er trolig selv flinke til å legge merke til hvem som skiller seg ut. 125 sju - og åtteåringer ble testet i øye- hånd koordinasjon, der fem av åtte deltester fra Movement ABC, ble brukt av Sigmundsson og kolleger (1997; 1999a.). 9,6 % av barna viste seg å være klossete i øye- håndkoordinasjon. Testen har flere finmotoriske enn grovmotoriske oppgaver. I følge denne forskningen kan det se ut som om det er høyere forekomst i Norge, enn i andre land som Movement ABC er standardisert for, når det gjelder øye - hånd koordinasjon. Er barn fra Norge mere «klossete»? Barn fra England, der testen ble utviklet, starter på skolen når de er fem år og de får kanskje dermed automatisk mer finmotorisk trening, fordi de starter tidligere med øye- hånd koordinasjonsbevegelser.

2.13. Langtidsutsikter for barn med motoriske problemer.

I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) viser studier at de fleste fremdeles vil ha motoriske problemer ti år etter første test, hvis det ikke er noen form for intervensjon (Losse m. fl.1991). Selv om andre studier har litt mer oppmuntrende tall vil uansett over 50 % befinne seg i

kategorien klossete barn fem til ti år etter første testen (Geuze & Børger, 1993; Cantell, Smyth & Ahonen, 1994). Andre studier har vist at generell helse hos barn med motoriske problemer er mye dårligere enn kontrollgruppen uten motoriske problemer, da gruppene ble undersøkt ti år etter den opprinnelige testen (Gillberg, Gillberg & Groth, 1989; Hellgren, Gillberg, Gillberg & Enerskog, 1993). Med andre ord kan vi som lærere ikke vente å håpe på at elevene skal vokse av seg sine motoriske problemer, men gå inn med tilpassede tiltak så tidlig som mulig.

3. Årsakene til motoriske problemer.

Det finnes ulike teorier om årsaker til motoriske problemer, som kan deles inn i arv og miljø. Når begrepet arv brukes i forbindelse med motoriske problemer, menes det oftest i følge Sigmundsson og Pedersen (2005) nevrologisk skade eller utfall. Mens det med miljø hovedsakelig menes stimuli og erfaring av ulike typer og mengder. De fleste teoriene mener det er et samspill mellom arv og miljø, med vekt på det ene eller det andre. Dette har jeg vært inne på tidligere.

3.1. Motoriske vansker og eventuelle sammenfall med andre vansker.

Jeg ønsker å forske på informantenes erfaringer knyttet til om det eventuelt kan vise seg at barn med motoriske problemer kan sammenfalle med andre vansker i tillegg.

Denne vinklingen synes jeg er relevant i forhold til problemstillingen på masteroppgaven, fordi noen av elevene som har motoriske vansker også har andre vansker i tillegg. Det har vært interessant og lese forskning på området og høre hva informantene mener i forhold til eventuelle andre vansker. For at lærere skal kunne tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte må hele elevens læringspotensiale kartlegges og eventuelle tilleggsvansker tas hensyn til.

I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) kan motoriske problemer assosieres med noen andre problemer som dårlig selvbilde (Losse m.fl., 1991; Henderson, 1992), sosiale problemer (Hall, 1988; Geuze & Bøger, 1993), skoleproblemer (Søvik og Mæland, 1986; Losse m.fl., 1991) og konsentrasjonsproblemer (Henderson, 1992; Hellgren m.fl., 1993). Det er ikke

dokumentert at motoriske problemer og problemer nevnt over har noen årsakssammenheng med hverandre. Forskning har vist at barn med dårlige ferdigheter i idrett og lek ofte blir upopulære (Gordon, 1982; Henderson & Stott, 1977) og at de kan bli mobbeofre (Gordon, 1969; Henderson 1992). Kanskje kan bedring av motorikken være med på å gi barna økt selvfølelse og trolig et bedret selvbilde gjennom økt trivsel og trygghet. Ringvirkningene kan med andre ord bli større og bedre enn "bare" bedret motorikk.

3.2. God motorisk kompetanse gir status.

Ferdigheter innen lek og idrett er ofte relatert til et barns status og popularitet. Spesielt hos gutter er det å være flink motorisk verdsatt ((Leemrijse, 2000) i Sigmundsson og Haga 2004). Sigmundsson og Pedersen 2000; Haywood 1993, hevder også at undersøkelser viser at god motorisk kompetanse gir status hos barn og styrker barns generelle selvbilde. Barn med dårlig motorikk kan dermed få lavstatus og dårlig selvbilde. Motoriske problemer er blant annet gjennom forskning assosiert med lav selvtilit, og emosjonell dysfunksjon, dårlig selvfølelse og konsentrasjonsvansker ((Henderson, 1992; Losse, Henderson, Elliman, Hall, Knight og Jongmans, 1991; Mæland, 1992; Schoemaker og Kalverboer, 1994) i Sigmundsson og Haga 2004). Disse barna som kan ha språkproblemer i kombinasjon med motoriske vansker, kan i tillegg få problemer i forhold til krav som stilles i skolefag. Dette kan føre til redusert aktivitet og deltagelse i dagliglivet og dermed en uheldig personlig utvikling hos barnet Sigmundsson og Haga (2004).

3.2.1. Motoriske problemer og eventuelle sammenfall med språklige vansker.

I 1999 ble det avholdt en internasjonal konferanse i Groningen i Nederland om DCD hvor diagnostiske kriterier var hovedtema. Elever med motoriske problemer i alderen 5-12 år utgjør 5-15 % viser forskning (American Psychiatric Association, 1994; Brenner et al.,1967; Gubbey, 1978; Henderson og Hall,1982; Mæland, 1992; Sigmundsson m. fl.,1997, 1999). Når det gjelder språklige problemer, har undersøkelser vist at 2-10 % av elevene strever med dette. Språklige vansker handler om problemer med lesing, skriving og språk. (American Psychiatric Association, 1994; Gaddes, 1985; Rutter,1978; Stein, 1994; Stevensen, 1984). Noen barn har både språklige og motoriske problemer. Av ti barn som har språklige vansker, kan fire til sju av dem i tillegg ha motoriske vansker, eller omvendt. Forskning viser med andre ord at 40 – 70 % overlapper hverandre.

I følge Hall (1998) er barn med motoriske og språklige problemer en risikogruppe i forhold til ikke og oppnå gode resultater på skolen. Henderson (1992) hevder videre at disse barna står i fare for lettere å bli mobbeofre. Disse problemene er knyttet til økonomiske og sosiale forhold samt kjønn. Diagnosen DCD fokuserer kun på motorikken.

En undersøkelse i Trondheim av 360 ti år gamle skolebarn hadde 7,8 % av barna dysleksi og 5,3 % motoriske vansker. Av barna som hadde dysleksi hadde 22,2 % motoriske vansker (Mæland & Søvik, 1993). The Test of Motor Impairment (TOMI) ble brukt av Mæland & Søvik (1993). De konkluderte med at motoriske vansker i seg selv ikke kunne være årsak til de dyslektiske problemene. Mæland & Søvik (1993) pekte også på at motoriske vansker kunne være irrelevante for dysleksi, de begrunnet det med at ingen teori så langt kunne forklare en sammenheng. De mente også at trening av prosessene til motoriske og perseptuell-motoriske ferdigheter heller ikke hadde påvist effekt på akademiske fag.

3.2.2. Ulike diagnoser.

En del andre diagnoser og betegnelser inkluderer flere symptomer enn dårlig motorikk. Diagnosen MBD (minimal brain dysfunction) ble tidligere brukt på "klossete barn". I dag benyttes diagnoser som ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) eller DAMP (Deficiency of Attention, Motor Control and Perception). Her blir motoriske problemer sett på som et symptom på nevrologiske årsaker. Slike skader kan oppstå før, under eller etter fødselen. Enkelte forskere har lansert teorier om at motoriske problemer for eksempel kan skyldes problemer med synsnerven, dårlig syn eller skade eller forstyrrelse i det visuelle området i hjernen. Barn med motoriske problemer har ofte store problemer med å samordne og regulere informasjon fra de ulike sansene i følge Sigmundsson og kolleger (1997, 1999a,b) og Sigmundsson (1999). En mulig forklaring kan være dårlig utviklede områder i hjernen som for eksempel hjernebjelken. I faglitteraturen viser det seg at noen barn med motoriske vansker sammenfaller med andre vansker. Det er enighet om at ingen teori så langt har kunnet forklare en sammenheng mellom disse.

I "Dysleksi og motorikk", en hovedfagsoppgave i fysioterapi, hevder Karin Berg (2003) at motoriske vansker synes ofte å være tilstede parallelt med dysleksi i følge faglitteratur og folk som jobber med dette i praksis. Dette var en pilotundersøkelse der 20 barn fra 10-12 år med dysleksi, ble sammenlignet med 28 "normale" barn fra 9-11 år. Av barna med dysleksi viste resultatene at 60 % også hadde sikre motoriske vansker i følge normen for Movement Assessment Battery for Children (MABC- test). Vanskene var primært finmotoriske og

spesielt øye- hånd koordineringsoppgaver utmerket seg som vanskelige for denne gruppen. Den største forskjellen mellom gruppene var i forhold til en dynamisk balanse oppgave sammensatt av tre ulike hoppesekvenser. Berg (2003) understreker at undersøkelsen ikke svarer på om de motoriske vanskene gjenspeiles i barnas hverdag. Høien og Lundberg (1991) hevder at motoriske vansker ofte opptrer parallelt med ” vansker med ord” eller dysleksi. De påpeker at selv om motoriske og dyslektiske vansker er hos samme person trenger det ikke å stå i et årsaks- virkningsforhold til hverandre. Berg (2003) fant i sine undersøkelser at enkelte barn har opplagte motoriske vansker, med overvekt på finmotoriske vansker, mens andre hadde veldig gode motoriske ferdigheter.

3.3. Perseptuell- motorisk trening.

Perseptuell- motorisk trening er relevant i forhold til problemstillingen fordi det viste seg under intervjuene, at flere av informantene har denne typen trening på skolene der de jobber. Jeg mener det er viktig å ta med teorien bak og også kritikk i forhold til denne teorien. Noen av elevene med motoriske vansker har også andre vansker og denne type trening tilpasses elevenes behov. Når det gjelder miljø, kan manglende stimuli være årsak til motoriske problemer. Edelmans teori sier noe om at øvelse gjør at nervesystemet utvikles. Noen barn faller kanskje inn i en ”ond sirkel”. Hvis vi antar at ”klossete” barn har et dårlig utviklet nervesystem, vil det kanskje føre til mindre aktivitet som igjen fører til fortsatt uutviklet system. I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) kan intervensjonsmetoder ha effekt bare ved at man går inn og gjør noe. Det at noen bruker tid og fokus på problemene til barna kan føles så stimulerende at det i seg selv gir gode resultater. Og om resultatene er gode og motorikken forbedrer seg er det flott, enten det kommer av trening eller oppmerksomhet rundt barnets motorikk.

I forhold til forskning forventes det at det teoretiske grunnlaget for metoden er basert på testbar teori som helst er forankret i empiri og krav til effekt. Perseptuell- motorisk trening ble påstått og kunne bedre kognitive, motoriske og perseptuelle ferdigheter. Dette var grunnlaget for å ta barn med skoleproblemer ut av klasserommet og inn i gymsalen for å forbedre motorikken, der det egentlige problemet kanskje var lese- skrivevansker. Evaluering av perseptuell motoriske programmer var sprikende (Sigmundsson og Pedersen 2005).

Sigmundsson og Pedersen (2005) hevder at Kavale og Mattsons (1983) metastudie over effekten av slik trening kanskje burde vært spikeren i kista for denne teorien. På 70-, 80-, og 90- tallet har A. Jean Ayres sanseintegrasjonsteori/ terapi vært den mest dominerende teori og intervensjonsmetode. I 1972 ble den første gang publisert, og har etter det kommet ut i mange opplag på mange språk, blant annet norsk. Sanseintegrasjon handler om evnen til å organisere sensorisk informasjon for bruk. I følge Ayres skulle man ikke trene direkte på det som barnet har problemer med, istedenfor på underliggende prosesser som man antok var årsaken til problemene. Målet i metoden er og bedre hjernekapasiteten til å mestre ulike ferdigheter gjennom bedring av sansene som inngår i ferdighetene. Cratty (1981) kritiserte denne teorien og fant ut at svært få av de sammenhengene i sentralnervesystemet som Ayres grunnla sin teori på er noen gang påvist. Han mente også at man ikke kunne dokumentere noen effekt av treningen. Polatajko og kolleger (1992) ga solid støtte til Cratty senere. Cummins (1991) fant at Ayres data ikke holdt mål statistisk. Det manglet med andre ord støtte i egne data for Ayres (1972) teorier. På tross av mye kritikk som river beina under hele teorien, og det faktum at det ikke er påvist noen effekt, er metoden fortsatt populær. Likevel viser intervjuene jeg hadde med informantene at flere av skolene benytter denne typen trening ukentlig for noen elever.

I 1981 ble det lansert en teori om at motoriske problemer skyldes dårlig utviklet kinestetisk sans av Judith Laszlo og kolleger. Kinestetisk sans kan defineres som ” den bevisste oppfattelse av stillingen i ledd, bevegelsens retning og hastighet, uten synets hjelp” (Brodal, 1995). I et studie fra 1988, utført av Laszlo og kolleger, støttes denne teorien. På en generell motorisk test forbedret barna, som hadde fått kinestetisk trening, seg signifikant. Visuell og kinestetisk sensorisk informasjon er derfor spesielt viktig for å løse bevegelsesoppgaver (Henderson & Sugden, 1992). Motivasjon og hvor betydningsfullt det er for utøveren og lykkes påvirker også innsatsen i å løse bevegelsesoppgaven. Kanskje burde ekstra motorisk trening for barn som trenger det inneholde flere kinestetiske og sansemotoriske øvelser?

3.4. Treningsintensitet.

Felles for de metodene som viste fremgang var at de hadde en intensitet på minimum to ganger i uka med en gruppe på to til tre barn. Det ser dermed ut som trening eller stimulering en gang i uken med en større gruppe barn ikke er nok for å få særlig store effekter

(Sigmundsson og Pedersen 2005). Oppgavene må gjøres så enkel at barnet kan klare den, men samtidig så vanskelig at den blir utfordrende. Ved gradvis å gjøre oppgaven vanskeligere, samtidig som barnet føler mestring underveis, kan man oppnå at barnet presser grenser for hva han/hun kan klare. I dynamisk terminologi kalles dette for manipulering av constraints. Hyppig positiv feedback til barna ved mestring er viktig i følge Sigmundsson og Pedersen (2005). Man får fortalt barnet at han / hun mestrer oppgaven. Alle barna trenger mye oppmuntring når det ikke går så bra. Spesielt viktig er det trolig for barn med motoriske vansker fordi de oftere kan oppleve å mislykkes. Små forbedringer bør roses for å forsterke den motoriske utviklingen og motivasjonen for å fortsette. Det er også viktig å la barna selv se sin egen gode motoriske utvikling. Det er kanskje lettere å forholde seg til sin egen synlige framgang enn noe man får fortalt i følge Sigmundsson og Pedersen (2005). Da økes trolig mestringsfølelsen.

Motorisk utvikling er ikke universell eller forhåndsbestemt. For å lære seg motoriske ferdigheter kreves det mye øving. Uten motorisk øvelse stagnerer den motoriske utviklingen, mens ekstra trening ser ut til å fremskynde utviklingen. Oppvekstmiljøet er i stor grad med på å forme utviklingen. Det er ikke mulig å skille motorisk utvikling fra motorisk læring i følge Sigmundsson og Pedersen (2005).

3.5. Ferdigheter barn i første klasse burde ha.

”For å kunne mestre praktiske ferdigheter i hverdagen, er alle barn avhengige av å ha en viss motorisk kompetanse” (Sigmundsson og Pedersen 2000 i Motorikk og samfunn s. 115). Ved skolestart i første klasse bør barna ha en del ferdigheter i forhold til de ulike krav skole og hjem stiller. Henderson (1992) mener at seksåringer skal kle på seg, bruke bestikk når de spiser og knyte skolissene. Ferdigheter som kreves i skolehverdagen er; gå, hoppe, løpe, skrive, klippe, tegne og delta i lek. Spesialpedagoger har kanskje en tendens til å være problemfokuset, men det er viktig å huske på at barna i denne alderen kan og mestrer mye.

I følge Ellneby (2004) i boka ”Se hva jeg kan” mestrer seksåringen som begynner på skolen mye. Hun mener, slik som Henderson, at de kan klippe og hoppe. I tillegg mener hun seksåringen kan kaste en stor ball i luften, fange den og slå den mot veggen. Hun mener videre de har en dominant høyre eller venstre hånd. I min praksis har jeg sett at dette gjelder mange barn, men noen er usikre og varierer på å bruke høyre og venstre hånd. Ellneby (2004) mener barn i den alderen selv kan ta fart når de ”husker”. Og at de finmotorisk mestrer å sette

tommelen mot alle fingertuppene. Mestring av fargelegging av bilder innenfor strekene er også en ferdighet de fleste seksåringene klarer. Finmotoriske ferdigheter er med andre ord viktige for å mestre å bli selvstendige i daglige aktiviteter som nevnt over. For eksempel ved skrivning er barnet avhengig av en automatisert og koordinert håndmotorikk for å rette fokus mot innhold og rettskriving, mener Berg (2003).

3.6. Målbevist tilrettelegging av fysisk aktivitet.

Prosjektet "Barn- bevegelse- oppvekst" (BBO) har som nevnt tidligere i oppgaven fulgt et utvalg barn fra første til fjerde klasse i Kristiansand i årene 2000-2004. I sammendraget etter dette prosjektet mener Mjaavatn og Gundersen (2005) at en av årsakene til vektøkning i alle lag av befolkningen er at vi beveger oss mindre. Vi spiser ikke så mye mer enn før, selv om kostholdet er noe endret, hevder Mjaavatn og Gundersen (2005). Videre sier de at det moderne samfunnet har overveldet oss med sine tekniske innretninger som gjør hverdagen enklere og behageligere. "Bunkeflo"- modellen i Sverige, der skole og idrett samarbeidet om å få svenske elever i fysisk aktivitet minst en time om dagen er et godt tilpasset opplærings tiltak. Det er et godt eksempel på tilrettelegging av fysisk aktivitet. I samfunnets forsøk på å endre barns livsstil gjennom ernæring og fysisk aktivitet er skolen blitt en viktig arena fordi den når alle barn. (ibid.) BBO- prosjektet hadde to hovedmål. Det ene var utvikling og utprøving av en modell for fysisk aktivitet fra 1-4 trinn. Det andre målet var å studere effekten av fysisk aktivitet blant et utvalg barn fra 1. klasse til de gikk ut av fjerde klasse.

I gjennomgangen av en rekke norske studier om fysisk aktivitet blant barn og unge har Ekeland m. fl. (1999) konkludert med at en tilbakegang i aktivitetsnivå og fysisk form er sannsynlig (Mjaavatn og Gundersen 2005). Dette vil kanskje føre til at det i årene fremover vil være flere barn som får motoriske vansker, og som trenger bedre tilpasset opplæring i barnehagen og på skolen. Norske barn har i følge Elvestad (1997) mindre kroppsøving på skolen enn barn i de fleste andre europeiske land (Mjaavatn og Gundersen, 2005).

3.6.1 Foreldrenes livsstil påvirker barna.

Mjaavatn og Gundersen (2005) fulgte 100 barn og deres familier tett gjennom fire år. De mener at aktivitet er positivt. Videre understreker de viktigheten av at lærere og SFO personell gjennom kurs og utdanning får kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge for mer målbevisst fysisk aktivitet. Resultatene fra prosjektet viste at de fleste barna hadde mye aktivitet i hverdagen, men at mange ikke var aktive nok. Dette gjaldt alle klassetrinn. Barnas

aktivitetsnivå i første klasse samsvarte godt med barnas aktivitetsnivå i fjerde klasse. De mest aktive barna i første var med noen unntak mest aktive hvert år. Gode vaner læres tidlig! BBO-prosjektet viste at barnas aktivitetsnivå henger sammen med vektutviklingen. De minst aktive barna hadde høyest kroppsmasseindeks (Body Mass Index (BMI)). Foreldrenes livsstil hadde også sammenheng med BMI. I BBO- prosjektet er det et gjennomgående funn at den yngste foreldregruppen (under 35 år) hadde den minst sunne livsstilen. De bevegde seg minst, var minst aktive i ferien og hadde et mindre sunt kosthold. De eldre foreldrene var mer ute i skog og fjell med familien, og barna deres var også mer interessert i slike aktiviteter hevder Mjaavatn og Gundersen (2005).

Dette viser tydelig at foreldrenes livsstil preger barna. Yngre foreldre er kanskje mer urban i sin livsstil, mens de eldre foreldrene holder mer fast på gamle norske tradisjoner som søndagsturer i fjellet og bærturer. I følge Mjaavatn og Gundersen (2005) har foreldrenes utdanningsnivå, spesielt mors nivå, betydning for livsstilen til familien. Der mor har høyere utdanning, har familien en sunnere livsstil, enn i familier der mor ikke har utdanning på et høyere nivå.

3.6.2. Politiske føringer.

Politikerne har klart gitt uttrykk for at det er ønskelig at barn og unge beveger seg mer. I "Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009" (Departementene 2004) står det at fysisk aktivitet er nødvendig for normal vekst og utvikling av motorikk, utholdenhet, styrke, bevegelse og utvikling av skjelettet. Videre står det at det er påvist at fysisk aktivitet har positiv effekt på mental helse. Økt aktivitet i skolen kan føre til mindre depresjon og økt mestring av stress (SEF 2000). Lite fysisk aktivitet og manglende regelmessige måltider kan gå ut over barnas læreevne i skolehverdagen (Sibley og Etnier 2003, Ericsson 2003) i Mjaavatn og Gundersen (2005).

4. Metodevalg / hvordan finne svar på problemstillingen:

Jeg har funnet ut at min masteroppgave kommer til å ha en kvalitativ (fenomenologisk hermeneutisk) tilnærming med bruk av intervjuer (Kvale og Brinkmann 2009).

4.1. Kvalitative studier.

Da jeg skulle velge metode som var mest hensiktsmessig for å finne svar på problemstillingen var det viktig for meg å gå i dybden, for å finne kvalitativ kunnskap rundt fenomenet jeg

ønsket å studere. For meg var det viktig å få frem informantenes perspektiv slik de opplever det i praksis. I følge Postholm (2005) handler kvalitativ forskning om å forstå deltagerens perspektiv. Et kvalitativt forskerblikk ser menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. Blikket blir farget av forskerens egne erfaringer, opplevelser og teoretiske syn (Postholm 2005). I kvalitativt forskningsarbeid er teoriene viktig, men hovedfokuset er på deltagerens perspektiv i følge Postholm (2005).

I kvalitative studier vil det ofte være en interaksjon mellom induksjon og deduksjon (Postholm 2005). Noen antagelser blir bekreftet, andre avkreftes. I tillegg vil trolig nye forhold som forskeren ikke har tenkt ut på forhånd, bringes inn i forskningsarbeidet (Postholm 2005). I kvalitative studier ønsker ikke forskeren å finne lineære årsaks - virkningsforhold. Forskningsspørsmålene vil ofte være utformet på en åpen måte. Det ferdige resultatet blir derfor ofte i en beskrivende form (Postholm 2005).

Parallelt med datainnsamlingen leste jeg stadig aktuell litteratur. Noe som har ført til at jeg har en større oversikt over barn med motoriske vansker og de tilpassningene de får på skolen, både gjennom den stadig pågående analyseprosessen og nye vinklinger fra ulik teori. Denne modningsprosessen har ført til refleksjoner rundt egen praksis slik Vygotsky kaller en intrapersonlig prosess.

I følge Postholm (2005) blir den kvalitative forskerens redskap teori for å forstå og forske på praksis, i sin historiske, kulturelle og sosiale kontekst. Data som blir samlet inn og teoristudier er slik i en konstant interaksjon. I denne prosessen kan det usynlige hverdagslivet bli synliggjort (Postholm 2005).

I den konstruktivistiske teorien befinner blant annet den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (1896-1934) seg. Han mener det er en interaksjon mellom personen og den verden han eller hun lever i. Han mente at utviklingen først startet på det ytre plan (interpersonlig prosess) og får deretter betydning for mennesker på det indre plan (intrapersonlig prosess) (Postholm 2005). Konstruktivistisk teori uttrykker ideer om hvordan ting henger sammen, oppdagelse og skaping av ny kunnskap. Jeg har valgt å se nærmere på konstruktivisme da denne retningen passer best i min masteroppgave. I konstruktivismen oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt mellom mennesker i sosial samhandling, mener Postholm (2005). Denne tradisjonen kan ses på som en brobygger mellom mennesker og den verden de

lever i. Med andre ord vil historiske, kulturelle og sosiale forholdene som mennesker lever i, få betydning for menneskets forståelse og oppfattelse (Postholm 2005).

4.2. Definisjoner og begreper.

I følge Guba & Lincoln defineres begrepet ontologi som ”læren om det værende” i Postholm (2005). Med andre ord tingenes egenskaper og eksistens. I kvalitativ forskning mener Guba & Lincoln at begrepet ”epistemologi” handler om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltagerne. De mener at det opprettes et nært samarbeidsforhold mellom personene og de settingene som står i fokus for forskningen, i stedet for objektiv distanse. Skillet mellom ontologi og epistemologi kan oppleves som uklart (Postholm 2005, 34). Creswell mener at alle kvalitative studier er verdiladet. Begrepet aksiologi betegner læren om verdier (Postholm 2005).

4.3. Intervju og utarbeidelse av intervjuguiden.

Jeg gjennomførte intervjuer med forskningsdeltagere som har jobbet med barn med motoriske vansker, for å danne et utgangspunkt for å belyse teori ved hjelp av læreres praksis. Ved bruk av intervju som kvalitativ metode, var det mest hensiktsmessig å finne 5 lærere, som primært jobber på småskoletrinnet, som forskningsdeltagere. Jeg valgte å ha så mange informanter for å kunne se funnene i lærergruppen både i forhold til ulikheter, likheter og aktuell forskning. Intervjuene hadde form som et samtaleintervju, for å få mest mulig kunnskap fra informantene fra deres fagfelt. Intervjuene var semi- eller halvstrukturerte forskningsintervju (Kvale og Brinkmann 2009).

Under intervjuene brukte jeg diktafon slik at samtaleflyten gled lettere.

Jeg sendte ut et informasjonsskriv som forskningsdeltagerne skrev under på i forkant av intervjuet. Informasjonsskrivet inneholdt samtykkeerklæring, med mulighet for å trekke seg underveis i prosessen fra deltagelse i denne forskningsstudien. Intervjuguiden hadde noen åpne spørsmål, men med rom for oppfølgingsspørsmål. Det ble mange spørsmål i intervjuguiden og noen av spørsmålene ble svart og tolket på en annen måte av informantene, enn jeg hadde tenkt da jeg utarbeidet intervjuguiden. Forskningsdeltagerne fikk intervjuguiden i forkant av intervjuet sendt på e- post. Jeg intervjuet respondentene en gang hver. Alle informantene jobbet som lærere og hadde solid praksiserfaring å uttale seg på bakgrunn av.

I følge Postholm (2005) blir forskningsdeltagerne som oftest bare intervjuet en gang hver. Forskningsdeltagerne må ha opplevd temaet som forskningen retter fokuset mot (Postholm 2005).

I kvalitative studier er intervjuer den vanligste datainnsamlingsstrategien. Dukes (1984) foreslår mellom tre til ti personer som skal intervjues. Mens Polkinghorne (1989) foreslår fra fem til tjuefem intervjuer (Postholm 2005). Etter første intervjuet endret jeg problemstilling og konsentrerte meg om å intervju fem lærere.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden og underveis i det første intervjuet, så jeg at jeg hadde for mange spørsmål som spriket i flere retninger i forhold til tema. Jeg var rett og slett for nysgjerrig på for mange aspekter i forhold til problemstillingen. For å kunne operasjonalisere problemstillingen, var det viktig å spisse den, slik at den lot seg undersøke. En sprikende intervjuguide, med for mange spørsmål, hadde vært utfordrende å analysere og drøfte i etterkant. Dette støttes i teorien av Rubin og Rubin (1994/2000) som mener at forskeren forbereder seg til intervjuene med å bestemme seg for noen hovedspørsmål (Postholm 2005). Og trolig ville mange spørsmål ikke føre til en dypere kunnskap på tema jeg ønsket å forske på. Det var viktig for meg med åpne spørsmål for å få fram informantenes synspunkter og erfaringer og at de får muligheten til å forklare og begrunne sine egne svar. Det har vært en spennende prosess i forhold til å sammenligne hva som gjøres likt og hva som gjøres ulikt ved informantenes fem forskjellige skoler.

Intervjuenes varighet varierte fra ca. 35 til 60 minutter. Intervjuene med informanter, som har jobbet med barn med motoriske vansker, for å danne et utgangspunkt for økt innsikt, kompetanse og forståelse. Kanskje kan andre lærere bruke forskningsfunnene i sine undervisningsopplegg eller jeg kan bruke den økte kunnskapen i min praksis. I fenomenologisk forskning handler det om å finne essensen eller den sentrale underliggende mening i opplevd erfaring.

Videre bør forskeren ha en formening om hvordan spørsmålene følges opp i forhold til å få tak i mer inngående informasjon (Postholm 2005). For å finne felles tema på tvers av forskningsdeltagerne er det viktig at forskeren følger en mal, slik jeg gjorde da jeg intervjuet ut fra intervjuguiden. Utfordringen ble en balansegang mellom styring av intervjuet, for å

sikre at alle tema dekkes. Samtidig var det viktig at forskningsdeltagerne fikk snakke mer inngående om det som opptar han/ henne uten å bli avbrutt på grunn av for sterk styring etter manus eller klokka. Jeg som forsker forsøkte å legge for forståelsen og forståelsen underveis i intervjuene til side. Målet var å møte alle forskningsdeltagerne på samme måte (Postholm 2005). Under intervjuene kom forskningsdeltagerne inn på temaer jeg som forsker ikke hadde tenkt på i forkant. Dersom gjennomføringen av noen intervjuer gjenstår er det naturlig at temaet også tas med i kommende intervjuer (Postholm 2005).

Jeg avgrenset tema etter første gjennomførte intervju og brukte erfaringene fra dette intervjuet i de fire andre intervjuene. Forskningsdeltagerne hadde stor innflytelse på hvilke tema som blir raskt diskutert ferdig og hvilke som blir grundigere utdypet, erfarte jeg. Jeg som forsker kunne styre intervjuene på ulike måter for å gå grundigere innom noen temaer. I interaksjon mellom mennesker og miljøet de er i, vil faktorene bli tolket (Postholm 2005).

Kompleksiteten slike intervjuer gir, vises både i tolkningen og den endelige teksten. Postholm (2005) mener at selv om teorier er viktig for det kvalitative forskningsarbeidet, er fokuset deltagerens perspektiv. Gjennom intervju kan man få tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig hadde fått kunnskap om på annen måte i følge Postholm (2005).

Jeg ønsket å finne ut om lærerne kan anvende kunnskap fra for eksempel fysioterapeuter for å hjelpe disse barna i skolehverdagen, men konsentrerte meg om å intervju lærere i forhold til problemstillingen. Det viste seg også at det var utfordrende å lage en felles intervjuguide både for lærere og fysioterapeuter. Underveis i prosessen fant jeg stadig ny og interessant litteratur. Intervjuene ble gjennomført i april, mai og juni 2012.

I følge Phillips (1992) kaller han fakta som ikke er gjenstand for subjektive meninger eller oppfatninger, for "low- level knowledge". For meg vil det være naturlig å starte intervjuene med slike spørsmål. Blant annet "Hvilken utdanning har du?" "Hvor lenge har du jobbet i den jobben du har nå" osv. Når man stiller nye spørsmål til det som nettopp er blitt sagt, kalles dette for oppfølgingsspørsmål og evne til å lytte er viktig. Kroppsholdningen til meg som forsker viste interesse og iver gjennom ansiktsuttrykk og fremoverbøyd kropp. Epistemologien bør være god. Dette var trolig med på å få forskningsdeltageren med på å fortsette praten (Postholm 2005). Det kom noen uventet gullkorn som ble sentral i videre analyse av forskningsmaterialet.

Oppfølgingsspørsmål ble sentrale og slik ble noen intervjuer mer som en jevnbyrdig samtale. Det siste intervjuet med informant E mener jeg tidvis ble en jevnbyrdig samtale. Avslutningsvis hadde spesielt forskningsdeltager C og D mye på hjertet da spørsmålet om det er andre ting som bør nevnes.

4.4. Semistrukturerte intervjuer.

Intervjuene hadde form som et samtaleintervju, for å få mest mulig kunnskap fra informantene fra deres fagfelt. I følge Johnsen i Fugleseth og Skogen (2006) har denne semistrukturerte intervju den fordel at den både får en rekke standarddata fra forskningsdeltagerne, og vi får en større dybde enn gjennom det strukturerte intervjuet. Jeg hadde papir og skriveredskaper med på intervjuet for å notere eventuelle observasjoner av kroppsspråk, mimikk og av rammene rundt intervjuet i tillegg til bruk av diktafon.

Jeg besøkte skolene der de ulike forskningsdeltagerne jobbet og de hadde klart et egnet rom der intervjuene foregikk. Selve intervjuet foregikk i et rom der man unngikk forstyrrelser, med unntak av det ene intervjuet, der SFO var i naborommet, og en del støy og henvendelser utenfra stykket opp samtaleflyten. Dette gjorde det ekstra utfordrende og transkribere intervjuet fordi mye bakgrunnsstøy virket forstyrrende. Forskningsdeltageren bestemte selv hvor intervjuet skulle foregå, noe som trolig var med på å skape en trygg og forutsigbar ramme rundt intervjuene. Jeg besøkte med andre ord respondentene på deres "hjemmebane".

I forkant av intervjuene var jeg bevisst på min rolle som intervjuer som bør være rolig, slik at forskningsdeltagerne opplevde ro og en trygg atmosfære, dette har innvirkning på intervjuforløpet mener Postholm (2005). Jeg merket selv ved et par anledninger at jeg ble ivrig når informantene ble engasjert og intervjuet dreide i en interessant retning. Jeg måtte da prøve å stagge min nysgjerrighet for ikke å avbryte med oppklarende spørsmål. Det var tidvis en utfordring for meg å forsøke å la informantene snakke uforstyrret, og ikke avbryte tankerekkene deres med spørsmål. Et mål for intervjuene var å få best mulig kontakt med forskningsdeltageren. Dette følte jeg gikk bra. Den ene forskningsdeltageren virket litt reservert og tidvis litt usikker, og det var kanskje en av årsakene til at noen av svarene ble litt korte. Jeg innledet alle intervjuene med å snakke litt om løst og fast. Målet var å tilstrebe en trygg atmosfære som et godt grunnlag for forskerpraten med utgangspunkt i intervjuguiden.

4.5. Utvalg

Personlig liker jeg begrepet forskningsdeltagere fordi jeg synes det er det best dekkende begrepet i kvalitativ forskning og jeg har dermed brukt begrepet flittig i denne studien. Det sier noe om jevnbyrdighet mellom den som intervjuer og den som intervjues, og det er et dekkende begrep for de er i høyeste grad deltagende i forskningsprosessen. Andre litt snevrere begreper som jeg bruker er: informant eller respondent. (Postholm 2005). Jeg brukte alle tre begrepene om hverandre i masteroppgaven for at teksten skulle bli variert.

Utfordringen for meg som forsker, var at når det ble fem informanter som alle er lærere, så ble det utfyllende og lange svar på de fleste spørsmålene. Lærere er kjent for å ha mye på hjertet og uttalte seg detaljert og godt. Det ble vanskelig å gå i dybden av innsamlet materiale, og har vært en tidkrevende analyseprosess der jeg har kuttet ned i råmaterialet i flere runder. I etterpåklokskapens lys ser jeg at prosessen har gitt en dypere kunnskap. Selv om intervjuguiden ble omarbeidet og justert etter det første intervjuet med en lærer, valgte jeg å ta med dette som en av fem intervjuer som ligger til grunn for dette forskerarbeidet. Dette fordi de fleste spørsmål i min nye intervjuguide mer eller mindre ble belyst i denne første forskerpraten. Ulempen er at under bearbeidelsen og analysen av data, ble det tidkrevende og lete opp hennes svar fordi rekkefølgen på svarene hennes var en helt annen enn på de fire andre intervjuene. Hun svarte også på flere spørsmål enn de andre forskningsdeltagerne. I etterpåklokskapens lys tror jeg det kunne ha lønnet seg å ta intervjuet på nytt med den nye intervjuguiden, der svarene trolig hadde blitt bedre strukturert og mer oversiktlig å jobbe med og analysere i etterkant. For at pedagoggruppen skal bli mer homogene, tror jeg det vil være lettere og bare intervju lærere i forhold til å se etter likheter og å trekke paralleller innad i gruppen.

4.6. Datainnsamling

Jeg har sendt inn søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å få godkjent designet på forskningsoppgaven.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut en samtykkeerklæring, der forskningsdeltageren hadde mulighet til å trekke seg og ellers gi informasjon om problemstillingen og at informasjonen ville bli behandlet konfidensielt.

Det første intervjuet ble gjennomført 16. april 2012. Deretter ble tre intervjuer gjennomført i mai. Den andre forskningsdeltageren som jeg intervjuet, tipset meg om nummer tre, som sporty stilte opp. Men det viste seg under intervjuet at hun i grunnutdanningen var førskolelærer. Ønsket mitt var å intervju fem allmennlærere, men heldigvis ga forskerpraten med førskolelæreren god og nyttig informasjon fra en rik erfaringsbakgrunn. Siste forskningsdeltager var vanskelig å få på plass. På slutten av skoleåret var det hektisk, og på tross av mailer og telefonoppringninger til inspektører og lærere, virket det ikke som om dette ble prioritert av de som ble spurt. Jeg tok til slutt kontakt med en lærer som jeg ikke kjenner, men som studerte samtidig som meg. Hun var villig til å stille opp. Utvalget ble fire lærere og en førskolelærer. En mann og fire damer i alderen 35-55 år. Gjennomsnittlig antall skoleår i praksis er 16,8 år. Den forskningsdeltageren med færrest år i praksis hadde 10 år, og den forskningsdeltageren med flest år hadde 34 års yrkeserfaring. Dette gjorde meg som forsker trygg på at utvalget var variert og de satt inne med mye verdifull erfaring som jeg fikk et innblikk i gjennom intervjuene.

4.7. Transkribering

Under transkriberingen av oppgaven så jeg at det var verdifullt og kunne spille av opptaket flere ganger for å være sikker på at det ble informantenes egne ord som ble skrevet ned. Slik mente jeg sjansene var større for å tolke det de sier, slik de hadde ment det i videre analysearbeid. Det var viktig å være observant i forhold til hvordan dette påvirker utgangspunktet. Planen var å transkribere rett etter hvert intervju, mens inntrykkene ennå var ferske. Transkribering var en utfordrende jobb.

Som forsker lærte jeg også å reflektere over sin egen rolle i løpet av intervjuene og under transkribering. Jeg hørte selv på opptaket av intervjuene at jeg ble tryggere og hadde flere gode oppfølgingsspørsmål på de to siste gjennomførte intervjuene. Dette var trolig fordi jeg hadde hørt meg selv på diktafonen under transkriberingen. Jeg reflekterte noe over hva jeg sa og med hvilken intonasjon, kanskje var det med på å innvirke på informantenes svar?! Jeg hørte selv at stemmeleie og en økende selvsikkerhet som forsker, gjorde at jeg virket mer positiv og kanskje mer bekreftende til det informantene sa på de siste to intervjuene.

4.8. Koding og kategorisering.

Det var viktig å anonymisere forskningsdeltagerne. Dette gjorde jeg under transkribering der navnene ble erstattet med bokstaver. Det første gjennomførte og transkriberte intervjuet ble informant A, andre intervju B osv. Siden fire av fem informanter var kvinner, har jeg noen plasser i teksten brukt ”hun” i stedet for informant, forskningsdeltager eller respondent. Dette fordi teksten trolig blir lettere å lese med et variert språk.

4.9. Ethiske betraktninger.

I følge Kvale (1999) er det utfordringer i balansegangen mellom den forskende og den terapeutiske samtalen. Jeg prøvde å etterstrebe gode etiske og skjønsmessige vurderinger før, under og etter intervjuene etter beste evne. Det var naturlig å få med meningsforskjeller mellom forskningsdeltagere og forsker i masteroppgaven. Jeg har også forsøkt å belyse forskjeller og likheter mellom forskningsdeltagerne. Det er en utfordring for forskerens empati, etiske holdninger og skjønsmessige vurderinger før, under og i intervjusituasjonen, mener Johnsen (2006). Postholm (2005) sier at dersom meningene og oppfattelsen til de ulike forskningsdeltagerne ikke er sammenfallende, bør de ulike perspektivene komme fram i den endelige forskningsteksten, noe jeg har prøvd å etterstrebe. Jeg startet alle intervjuene med å snakke om og få underskrevet samtykkeerklæring med mulighet om å trekke seg. Denne studien er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) og informantenes intervju og identitet ble oppbevart på forsvarlig vis. Etter hvert som jeg jobbet med masteroppgaven fikk jeg nærhet og eierforhold til oppgaven og utsagnene til forskningsdeltagerne. Det ble en utfordring og se på forskningsrapporten med faglig distanse med forskerbriller på. Trolig kom dette av at det er en uvant rolle og at det var lett for meg å identifisere meg med forskningsdeltagerne. Jeg har erfart at det er en utfordring å forsøke å være mest mulig objektiv i en tolkningsprosess. Jeg så flere perspektiver og mulige tolkninger etter hvert som jeg leste de transkriberte intervjuene flere ganger. I følge Creswell (Postholm 2005) vil forskeren med sine teorier, opplevelser og erfaringer prøve å forstå og finne sammenhenger og meninger i det datamaterialet han eller hun har samlet inn. Studiet ble med andre ord verdiladet og har vært gjennom en tolkningsprosess.

Forskningsdeltagerne kan ha sagt noe som forskeren oppfatter og tolker på en annen måte enn det forskningsdeltagerne hadde ment i følge Postholm (2005). Underveis i intervjuet kan det være nødvendig å spørre: ”Forstår jeg deg rett når jeg sier...” hvis meningen i det forskningsdeltageren sier er vanskelig å få tak i (Postholm 2005). Slike spørsmål kan trolig

være med på å unngå en del tolkning på feile premisser. Aksiologien hos informantene i forhold til verdisyn er viktig å reflektere rundt. Underveis i intervjuene hadde jeg dette i bakhodet og ved et par anledninger måtte jeg stille oppklarende spørsmål for å forsikre meg om at jeg forsto budskapet fra respondenten.

I følge Postholm (2005) blir språket, både skriftlig og muntlig, betraktet som kulturelle hjelpemidler. Kompleksiteten blir synlig både i tolkningen og den endelige teksten. En kvalitativ forsker innser at forskningen aldri kan være objektiv eller ”verdifri”. Det unike ved hvert forskningssted og konteksten der, er viktig for forskeren og fange opp og forstå. Dette krever en fortolkende rolle gjennom hele forskerprosessen (Postholm 2005). Jeg forsøkte å innta en lyttende og tålmodig rolle og lot det gjerne være noen sekunders stillhet etter at forskningsdeltagerne tilsynelatende var ferdig med å svare på spørsmålet. Noe som helt klart hadde en positiv innvirkning på den ene informanten som tydelig brukte stillheten til å assosiere og supplere sitt eget svar før jeg stilte neste spørsmål. Jeg ble som forsker med andre ord det viktigste forskningsinstrumentet gjennom forskningsarbeidet. I kvalitative studier kan forholdet mellom forsker og forskningsdeltager variere, det kommer an på hvilken rolle forskeren inntar. (Postholm 2005).

Mitt forskningsarbeid befinner seg innenfor den fortolkende tradisjonen. Her er forskeren opptatt av å forstå forskningsdeltagernes handlinger på forskningsstedet (Postholm 2005). Empatisk forståelse for forskningsdeltagerne og forståelse av handlingene i deres historiske og sosiale kontekst. I følge Kemmis (1991) inntar forskeren en subjektiv rolle. Dette fører i følge Creswell (1998) til at forskningen blir verdiladet. Det åpnes opp for at forskningsdeltageren også kan bringe frem tema og spørsmål i samtalen Postholm (2005).

Forholdet mellom forskningsdeltagerne og forskeren kan være preget av samarbeid eller distanse og var en utfordring for meg. For å se respondentenes svar fra ulike vinklinger med forskjellige tolkningsalternativ, var det viktig for meg og lese gjennom intervjureferatet flere ganger. Noen ganger så jeg nye momenter, mens jeg andre ganger strevde med å se noe nytt. Trolig er dette enklere når man har mer forskererfaring. Dette kan i følge Postholm (2005) være en vanskelig balansekunst, fordi forskeren bevisst tolker det forskningsdeltageren sier.

Forholdet mellom forsker og forskningsdeltagerne kan være et nært samarbeidsforhold eller preget av distanse. Forskeren skal, uten egen personlig tolkning, prøve å avdekke kunnskap (Postholm 2005).

4.10. Studiets kvalitet / reliabilitet.

Jeg følte at relasjonen mellom forsker og forskningsdeltager var gode under intervjuene. Det første intervjuet jeg gjennomførte var med en kollega som jeg kjenner. Vi har tidligere samarbeidet bra sammen. Dette ga trygge rammer rundt intervjuet som fant sted på skolen der jeg selv jobber. Siden jeg var på hjemmebane her, var det fint å kunne ha hovedfokus på intervjuguiden og selveste intervjuet. Etter at diktafonen var slått av etter endt intervju, hadde vi en «metasamtale» om intervjuet, der jeg fikk gode tilbakemeldinger på intervjuguiden. Som forsker opplevde jeg at man ser seg blind på egen tekst og at det ikke var lett og endre på intervjuguiden som jeg hadde jobbet mye med og fått et eierforhold til. Forskningsdeltageren mente jeg var for nysgjerrig på for mye. Noe jeg innså og mente førte til en tematisk sprikende intervjuguide og kanskje for mange spørsmål. Jeg skrev om intervjuguiden og vektla det motoriske sterkere i den nye utgaven. Problemstillingen og flere av spørsmålene ble endret og noen spørsmål utelatt. Den første problemstillingen jeg startet med høsten 2010 og som den første informantens (A) intervjuguide var utarbeidet rundt var:

”Hvordan kan lærere ved å vektlegge grov- og finmotorisk trening bidra til en bedre språkutvikling i den første lese- og skriveopplæringen?” - Kommer motoriske problemer av unormal utvikling eller manglende læring?

Etter hvert dreide problemstillingen mer i retning av motorikk og motoriske vansker.

Tre av informantene, som jeg møtte for første gang på intervjuene, følte jeg at vi fikk en god relasjon utover i intervjuene. På to av disse tre intervjuene gled samtaleflyten godt og følelsen av en jevnbyrdig kollegasamtale satt i etter disse intervjuene. Intervjuet med forskningsdeltager B var mer utfordrende. Forskningsdeltageren virket reservert, tidvis litt usikker og kanskje sjenert. Jeg prøvde å innta en lyttende og bekreftende rolle, men følte her at jeg ikke fikk den gode relasjonen, selv om stemningen var god og tonen lett.

Det siste intervjuet følte jeg gikk aller best. Jeg kjente ikke forskningsdeltageren, men viste godt hvem vedkommende var. Her var det god kjemi og relasjon fra første stund.

Respondenten var veldig engasjert og hadde klare meninger om mange av spørsmålene. Han

var den eneste av forskningsdeltagerne som hadde notert på intervjuguiden jeg hadde sendt i forkant av intervjuet. Kanskje noen av de andre informantene hadde notert på spørsmålsarket, men de hadde i hvert fall ikke med seg notater under intervjuene. En annen medvirkende årsak kan være at jeg var blitt tryggere i rollen som forsker og hadde intervjuguiden mer under huden. Under dette intervjuet lånte vi helsesøsterkontoret ved skolen og satt godt og avslappet i hver vår sofa, noe som kan ha vært en medvirkende årsak til at jeg følte at dette ble det mest vellykkede intervjuet. Vi fikk ett uventet brudd i intervjuet, noe jeg kommer tilbake til senere i studien.

4.11. Validitet.

Jeg følte validiteten på intervjuene var gode og forskningsdeltagerne virket oppriktige i sine svar på intervjuguiden. Forskningsdeltagerne har gjennom intervjuene valgt å vise meg deler av sin virkelighet. Som forsker må jeg velge å tro på at de har vist meg et representativt utvalg. Slik jeg ser det kan jeg trolig ikke vite om masteroppgaven inneholder feilinformasjon. I kvalitative intervju er dette alltid en mulig feilkilde. Informantenes subjektive opplevelser fra praksis er det essensielle.

Forskeren forholder seg til forskningsdeltagernes uttalelser og oppfatninger i fenomenologiske studier. Det er ikke mulighet for å kontrollere at det stemmer overrens med virkeligheten eller fenomenet i følge Postholm (2005). Det er forskningsdeltagernes subjektive opplevelse som står i fokus. Disse oppfatningene kan ikke betraktes som usanne eller feil, selv om andre personer kan ha ulike opplevelser i forbindelse med det samme fenomenet. (ibid.) Forskningsdeltageren kan gi svar han eller hun tror intervjueren vil ha, eller forsøke å hindre at intervjueren skal lære noe om han eller henne (Postholm 2005). De gjennomførte intervjuene kan med andre ord inneholde feilinformasjon eller mangel på informasjon (Postholm 2005). Spørsmålsteknikkene forskeren bruker vil også ha innvirkning på svarene han eller hun sitter igjen med (ibid.). Det er viktig å huske på at det bildet man sitter igjen med, etter analysen av materialet, er den virkeligheten forskningsdeltagerne har valgt å vise deg.

4.12. Mulige feilkilder / Frafall.

Det er trolig ikke ofte lærere setter seg ned sammen med kollegaer og reflekterer over egen praksis i ca. en time, slik forskningsdeltagerne gjorde under intervjuene. Det er menneskelig og helt vanlig at man drar frem og forteller om det man har lyktes med. Kanskje noen av forskningsdeltagerne ”foryllet” egen praksis. Med det mener jeg at de gjerne vil fremstå

bedre enn det som er reelt. Forskningsdeltagerne visste om de andre forskningsdeltagere i denne studien og at de kom fra andre skoler i området. Kanskje var noen av forskningsdeltagerne lojale mot skolen og ville gi meg som forsker innsikt i hvordan den reelle tilpasningen og skolehverdagen er. Eller kanskje de trakk fram bare det positive fra egen skole for å rose eller fremheve sin skole på en positiv måte.

En annen mulig feilkilde kan være at siden jeg kjenner forskningsdeltager A fra før og vi har jobbet sammen som kolleger, så kan det hende hun ubevist gir meg de svarene hun tror jeg ønsker å få. Forskningsdeltager E fikk "føling" eller insulinsjokk mot slutten av intervjuet. Jeg hadde heldigvis med en pakke twist for å gi, som takk, etter avsluttet intervju. Jeg gjenkjente den usammenhengende talen og at forskningsdeltageren plutselig virket så fjern, fordi jeg har diabetes i nær familie. Jeg fant fram sjokoladen og fikk gitt henne. Forskningsdeltageren ville selv gjerne fortsette intervjuet og vi gjorde et forsøk på det, men hun klarte ikke å samle tankene og konsentrere seg om spørsmålene. Etter litt diskusjon fram og tilbake, ble vi enige om å ta siste rest av intervjuet over telefonen. Dette fordi informant E hadde full avtalebok og vi mente begge det var viktig at resten av intervjuet ble gjennomført uten at det gikk for lang tid. Dette fordi respondenten husket svarene sine og kunne fortsette noen av tankerekken hun hadde begynt på.

Svarene på spørsmålene jeg fikk over telefonen var tilsynelatende gode, men det å intervjuet uten å kunne observere kroppsspråk og mimikk gjorde kanskje at jeg tolket og analyserte svarene på en annen måte enn mottageren hadde tenkt med budskapet. Mens vi snakket på telefonen noterte jeg mest mulig i stikkordsform, fordi jeg var usikker på hvor god kvalitet det ville bli med opptak på diktafon fra telefon satt på høyttaler. Rett etter intervjuets slutt transkriberte jeg intervjuet i sin helhet, mens jeg ennå hadde detaljene fra intervjuet friskt i minne. Jeg følte selv at mye av mitt eget fokus under telefonsamtalen, gikk til notering og at jeg kanskje dermed mistet noe av dybden i innholdet. Første del av intervjuet, der forskerpraten gled lett og jevnbyrdigheten ble mye bedre enn avslutningen over telefonen. I etterpåklokskapens lys ser jeg at siste del trolig hadde blitt bedre med å vente noen dager for så å treffes igjen og tatt intervjuet ansikt til ansikt. Likevel vurderte jeg at intervjuet som helhet hadde god validitet fordi mesteparten av intervjuet ble gjennomført på planlagt måte. Blant annet fordi informant E hadde forberedt seg godt til intervjuet med å notere svar på

intervjuguiden vedkommende fikk tilsendt på forhånd. Under intervjuet hadde forskningsdeltager E gode gjennomtenkte refleksjoner, noe som styrker validiteten.

4.13. Analysemetode

Etter at alle intervjuene var gjennomført og transkribert leste jeg hvert intervju flere ganger. I begynnelsen følte det som et stort og uoversiktlig materialet, og jeg så helt klart utfordringen det var å få til en strukturert analyse av intervjuene. Før å starte struktureringen av forskningsfunnene redigerte jeg sammen hva de ulike informantene hadde svart på de ulike spørsmålene. Utfordringen for meg ble å utelate enkelte deler av intervjuene fordi det rett og slett var for mye stoff.

Analysen innenfor empirisk fenomenologi kan i følge Giorgi (1985) deles inn i en todelt prosess i Postholm (2005). Forskningsdeltagerne svar på de åpne spørsmålene blir studert og beskrevet. Denne beskrivelsen leser forskeren, i følge Postholm (2005), igjennom gjentatte ganger for å komme til kjernen og forståelse av funnene i intervjuene. Teksten representerer landskapet for det aktuelle fenomenet. Forskerens tolkningsarbeid ender i beskrivelse av strukturen på det studerte fenomenet. I følge Postholm (2005) er teksten preget av forskerens teori og begrepsverden. Målet er, ut fra beskrivelsen de gir, å finne ut hva erfaringene betyr for personene. Analysen av materialet skjer ved en grundig gjennomlesning og inndeling i meningssamlinger basert på psykologiske perspektiver (Postholm 2005).

Målet var at jeg som forsker skulle komme frem til fellesnevneren som gjennomsyrrer opplevelsene. Det blir med andre ord en strukturert syntese av de individuelle opplevelsene (Postholm 2005). Forskeren bringer med egne erfaringer inn i forståelsen og bidrar til å skape konteksten noe forstås innenfor, mener Johnsen i Fuglseth og Skogen(2006).

Den hermeneutiske sirkelen er vekselvirkningen mellom tekst og leser, det objektive og det subjektive. En objektiv tekst kan analyseres på tre nivå: Det forfatteren mente, det teksten selv avslører og det vi legger inn i teksten av tolkning. Resultatene fra intervjuene følges opp av en drøfting hvor forskeren går aktivt inn i diskusjonen med aktuell litteratur som støtte (Johnsen i Fuglseth og Skogen 2006).

Fenomenologisk reduksjon kaller Moustakas (1994) analysen av innsamlet materiale i Postholm (2005). Forskeren samler alt materiale som er knyttet til forskningen. Alle utsagn

blir behandlet som likeverdige, kalt horisontalisering. Deretter utelates uttalelser som er irrelevante eller gjentatt, i forhold til tema og problemstilling. De viktigste uttalelsene blir stående igjen. Neste steg er å samle uttalelser under ulike tema og organisere dette til en sammenhengende tekst som inneholder det som er opplevd (ibid.).

Selv følte jeg det var veldig nyttig å lese seg opp på teori rundt tema. Det ble enklere å utarbeide intervjuguiden med aktuelle spørsmål etter å ha fått en større teoretisk oversikt. Jeg ser at noe av faglitteraturen jeg har lest i etterkant av intervjuene, trolig vil vært med på å snevre inn temaet ytterligere i forhold til om jeg skulle ha revidert intervjuguiden nå. I kvalitative intervjuundersøkelser brukes aktuell teori som støtte i prosessen frem mot intervjuguiden og til forsterkning av funnene (Johnsen i Fugleth og Skogen 2006: 130).

Til slutt sammenfattes denne strukturelle og tekstuelle beskrivelsene i en helhetlig forklaring av essensen i det opplevde fenomenet. Med andre ord kan fenomenologiske temaer ha en sosial og individuell betydning. Johnsen i Fugleth og Skogen (2006) mener dagens forskningsrapporter i større grad enn tidligere vektlegger resultatene fra undersøkelsene. Med andre ord noe mindre vektlegging av litteratur. Innledningsvis er det viktig med aktuell litteratur for å belyse forskerspørsmålet. Dette for å styrke studiets forforståelse og som en støtte i forhold til resultatene Johnsen i Fugleth og Skogen (2006).

4.14. Hva kunne vært gjort annerledes i prosessen?

Jeg ønsket først å bruke 4 fysioterapeuter og fem lærere, som har jobbet med barn som informanter, i forhold til og sammenligne disse gruppene opp mot hverandre. Jeg ville ha så mange informanter for å kunne se funnene i lærergruppen opp mot fysioterapeutgruppen, både i forhold til ulikheter, likheter og aktuell forskning. Utarbeidelsen av intervjuguiden ble en møysommelig og utfordrende prosess, for å finne spørsmål som både passet for lærer- og fysioterapeutgruppen. Underveis i prosessen så jeg at et så stort omfang av informanter fra to ulike yrkesgrupper ble utfordrende både i forhold til å finne felles spørsmål begge gruppene kunne svare på, og at det ville bli en krevende analyse av så mye råmateriale. Noe som trolig ville gå utover kvaliteten og rammene for denne masteroppgaven.

Essensen og informasjonen etter det første intervjuet ga gode svar som kan brukes i denne studien. Jeg kunne kanskje valgt å forkaste dette intervjuet og ta et nytt etter samme intervjuguide som de andre fire. Kanskje hadde det kommet frem annen informasjon og vinklinger dersom jeg hadde valgt en ny forskningsdeltager. Trolig hadde et nytt intervju gjort analysearbeidet lettere. Da jeg utarbeidet intervjuguiden håpet jeg å få noen konkrete tips under intervjuene som eventuelt kan samles i et idehefte eller en side med tips til gode bøker for lærere som kan ende opp som et vedlegg til denne masteroppgaven. Jeg ser at dette blir for ambisiøst innenfor de rammene masteroppgaven har.

Noen av barna som strever med motorikken, har også språklige vansker. Også i teorien er det vanlig å snakke om et sammenfall mellom motoriske vansker og språklige vansker, uten at motoriske vansker er årsak til språklige vansker eller omvendt. Underveis i forskerprosessen har problemstillingen endret seg, slik at jeg har større fokus på motorikk og motoriske vansker.

5. Forskningsresultater - drøfting – analyse.

Temaene og funnene fra de fem informantene anser jeg å være av en slik art at det vil være mest hensiktsmessig å presentere intervjudata, analyse og drøfting som en helhet. Jeg har kategorisert funn, drøfting og analyse til kriterier og et utvalg av det viktigste informantene sa. Jeg har valgt å fokusere på teori og funn som forteller: ”Hvordan kan skolen tilpasse opplæringen for elever med fin – og grovmotoriske vansker (på første trinn)”? Jeg har også valgt å belyse hva som kan gjøres bedre ut fra et lærerperspektiv. Avgrensningene av hver kategori har vært utfordrende da informantene tydelig har tolket noen spørsmål ulikt. Siden svarene spriker en del har jeg valgt og ”rydde” i materialet ved å lage overskrifter med tema. Forskningsdeltagerne ga mye godt råmateriale gjennom intervjuene og det var tidvis en vanskelig utvelgelsesprosess. Det var mye godt stoff jeg gjerne skulle hatt med her, men dessverre måtte utelate på grunn av at det mest relevante for problemstillingen måtte være med og etter hvert også på grunn av plassmangel.

5.1. Organisering av opplæringen.

På temaet om hvordan skolen på en best mulig måte organiserer opplæringen for elever med fin- og grovmotoriske vansker fikk jeg mange både sammenfallende og også sprikende innspill fra informantene.

Dette er relevant i forhold til problemstillingen for å finne ut hva forskningsdeltagerne mener om hvordan skolen best kan organisere opplæringen for elever med motoriske vansker. Tilrettelegging kan være med på å gi elever med motoriske vansker en bedre skolehverdag, der de, mer eller mindre, får hjelp med vanskene sine.

5.1.1. Stimulering til motorisk utvikling og motivasjon.

Motorisk utvikling kan i følge Sigmundsson og Pedersen (2005) fremskyndes eller forsinkes betraktelig avhengig av mengde og type stimulering, slik jeg har vært inne på tidligere i studien. Det er viktig og ikke vektlegge for mye i forhold til normer og gjennomsnitt, men være bevisst på at det ikke er noe som tilsier at motorisk utvikling er forhåndsprogrammert (Sigmundsson og Pedersen 2005). Ut fra det Sigmundsson og Pedersen (2005) sier, kan motorisk utvikling forbedres eller i verste fall stagnere avhengig av mengde og type stimulering. Det vil med andre ord si at det er viktig hvordan man organiserer opplæringen, og tilpassningene vil enten fremskynde eller kanskje hemme den motoriske utviklingen til elevene. Forskningsdeltager C sier:

”Det med å få de store bevegelsene på plass med allsidighet og at undervisningen er godt tilrettelagt og variert er viktig. Det er viktig at det er artig og motiverende.”

To av de andre forskningsdeltagerne var også inne på hvor viktig motivasjon og variasjon er. Sitatet fra informant C oppsummerer fint det de tre andre svarte i forhold til organisering. Informant C snakket her om, slik jeg tolker det, grovmotorikken og at undervisningen bør være variert og tilrettelagt og motiverende for elevene, slik at læring blir lystbetont. Det er ikke alltid så lett og skille mellom fin- og grovmotorikk. Magill (1993) mener grovmotoriske ferdigheter kan beskrives som de som involverer de store muskelgruppene og som ikke krever en stor grad av presisjon, som for eksempel bruk av musklene i lår og ryggen. Ferdigheter som utføres med hendene, er vanlig å beskrive som finmotoriske.

5.1.2. Ekstra kroppsøvingstilbud.

Fire av fem informanter har ekstra ”gymtilbud” for elever med motoriske vansker. Kjært barn har som kjent mange navn. Respondentene forteller om at de kaller dette tilbudet: sosialgymnastikk, styrkegym eller motorisk støttegymnastikk. To av forskningsdeltagerne, som for øvrig selv er faglærere i kroppsøving, med ekstra utdanning i faget, mener at flere skoler burde ha et slikt tilbud. Ut fra de ulike forskningsdeltagernes beskrivelse av dette

ekstra kroppsøvingstilbudet, tolker jeg det slik at det er en type perseptuell- motorisk trening for elever med ulike vansker, ikke bare for elevgruppen med motoriske vansker. Alle fire informantene forteller om flere fordeler og hvor bra dette ekstra gymltilbudet er for elevene som får være med.

I forhold til forskning rundt en slik perseptuell - motorisk trening må det teoretiske grunnlaget for metoden være basert på testbar teori som helst er forankret i empiri og krav til effekt (Sigmundsson og Pedersen 2005). Perseptuell - motorisk trening ble påstått og kunne bedre kognitive, motoriske og perseptuelle ferdigheter. Dette var grunnlaget for å ta barn med skoleproblemer ut av klasserommet og inn i gymsalen for å forbedre motorikken, der det egentlige problemet kanskje var lese- og skrivevansker. Evaluering av perseptuell - motoriske programmer var sprikende (Sigmundsson og Pedersen 2005). Flere teoretikere har kritisert og demontert forskningsgrunnlaget for denne teorien, blant annet Kavale og Mattson (1983) og Cratty (1981).

I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) kan slike intervensjonsmetoder ha effekt bare ved at man går inn og gjør noe. Det at noen bruker tid og fokus på vanskene til barna kan føles så stimulerende at det i seg selv gir gode resultater (ibid.). Og om resultatene er gode og motorikken forbedrer seg er det flott, enten det kommer av trening eller oppmerksomhet rundt barnets motorikk, mener jeg. På tross av mye kritikk som river beina under hele teorien, og det faktum at det ikke er påvist noen effekt, er metoden fortsatt populær. Likevel viser forskerpraten jeg hadde med informantene at fire av skolene benytter denne typen trening ukentlig for noen elever.

Den ene respondenten sier at dette tilbudet kaller de sos. gym (sosialgymnastikk). Hun jobber med en liten gruppe elever fra 1.- 4. trinn to timer i uken. Disse gruppene er på åtte til ti elever og blir plukket ut av sine lærere eller at hun som kroppsøvingslærer velger ut de som hun ser har behov. Hun mener det er viktig at disse elevene har tilhørighet og et lite pustehull i hverdagen, og det har respondenten selv opplevd at den motoriske gruppa har vært for dem. Det grovmotoriske må på plass først og er ofte trøblete, som gjør at de sitter og plages, mener forskningsdeltager C.

Som jeg var inne på i teoridelen og som er felles for de treningsmetodene som viste fremgang, var at de hadde en intensitet på minimum to ganger i uka med en gruppe på to til tre barn

(Sigmundsson og Pedersen 2005). Det ser ut som trening en gang i uken med en større gruppe barn ikke er nok for å få særlig store effekter. Informant A sier at hennes erfaring er at det er et stort behov og mange elever som trenger denne ekstra treningen. Dermed er det vanskelig og bare ha en gruppe på to til tre elever i skolehverdagens trange rammer. Min erfaring er at hvis det blir opprettet et slikt ekstra gymtilbud, bør flest mulig elever med behov få være med her. To av informantene mener det er tydelig at behovet hos elevene er større enn det tilbudet skolen gir. Oppgavene på disse gruppene må gjøres så enkle at barnet kan klare dem, men samtidig så vanskelig at den blir utfordrende, altså tilrettelegge individuelt også på slike smågrupper. Etter hvert som elevene lykkes, må oppgavene stadig gjøres mer utfordrende, slik at de føler mestring og opplever utvikling. Og som den ene informanten var inne på, kan det kanskje for noen elever være et kjærkommet pustehull i en ellers strevsom skoledag.

Eller slik Sigmundsson og Pedersen (2005) ser det, så kan det at noen setter fokus på elevenes problemer, være stimulerende og kan i seg selv føre til forbedringer i motoriske ferdigheter. Jeg har selv observert elever med ulik problematikk, som har hatt god nytte av dette tilbudet som vi har hatt alle årene jeg har jobbet ved skolen. Jeg har opplevd at elevene gjerne vil på dette ekstra kroppsøvingstilbudet.

En av informantene sier at mange elever nok oppfatter motorisk trening som lek. Hun sier elevene må øve på turtaking og stå i rekke og vente på tur på ”gymgruppa”. Slike ting forbereder barna på klasseromssituasjonen og vil trolig gjøre skolestarten på første trinn lettere for dem, fortsetter hun. Det at noen får ”rast i fra seg” og sprunget, gjør kanskje at konsentrasjonen blir bedre i timene etter? Respondenten mener at ”hodet” er mer på plass i forhold til å ta til seg lese- og skriveopplæring etter en slik ”ekstragymøkt”. Jeg forstår det forskningsdeltageren sier om ”gymgruppa” slik at elevene får dekket mange av sine behov her og det er ulike positive ringvirkninger i tillegg til bedre motoriske ferdigheter, slik som å vente på tur og ta i mot beskjeder.

5.1.3. Uteskole og mer fysisk aktivitet.

To av informantene tror vi forventer for mye av en seksåring i forhold til å sitte i ro i skolehverdagen. Den ene informanten sier de skulle ha fått brukt kroppen mer i første klasse. Uteskoleaktiviteter med fag i friluft tror forskningsdeltager E er en god tilpassning som flere elever ville profitert på.

Jordet (2011) skriver at forskningen viser at læringsaktivitetene i uteskole gir elevene varierte sansemotoriske aktiviteter, til dels med høy intensitet. Dansk forskning har vist at aktivitetsnivået på en dag med uteskole er det samme som elevene har på en vanlig skoledag med 2 timer kroppsøving i følge Jordet (2011). Jordet (2011) hevder at uteskole dermed fremmer elevenes fysiske og motoriske utvikling. Uteskole har dessuten en indirekte effekt ved at barna er mer aktive i skolens friminutter skriver Jordet (2011) videre i artikkelen. De sosialiseres inn i en utekultur og vil derfor trives med å være mer ute og i bevegelse enn andre barn. Uteskole vil derfor være et viktig bidrag til helsefremmende arbeid i skolen som vil supplere andre tilnærminger for fysisk aktivitet i skolen oppsummerer Jordet (2011).

Tre av forskningsdeltagerne forteller at de har uteskole jevnlig. Den fjerde forskningsdeltageren sier de tidvis har ”turer”. Jeg tolker det slik ut fra hennes beskrivelse at de også har uteskole. Hun bare bruker det gamle begrepet ”tur” kanskje fordi ”gammel vane er vond å vende” og hun er den eldste forskningsdeltageren i denne studien.

Blant annet kan man jobbe med lese- og skriveopplæring, matematikk og annen tverrfaglighet ute sier en av forskningsdeltagerne. Hun understreker, slik jeg ser det, muligheten for tverrfaglighet på slike uteskoledager. Ut fra hennes fyldige svar og artikkelen skrevet av Jordet (2011) vil jeg si hun setter kritikken i mot perseptuell - motorisk trening i et litt annet lys. Det er ikke alltid teori og praksis henger helt sammen. På fire av fem skoler, som de ulike forskningsdeltagerne kommer fra, blir slik trening brukt hver uke. Og med skolens knappe ressurser hadde neppe en slik praksis fortsatt, og ressursene vært bruk på andre områder eller fag, hvis den hadde vist seg å ha liten eller ingen virkning. Samtidig kan det være vanskelig å måle nøyaktig hvor stor virkning slik trening har på den enkelte elev. Noen forbedringer i motoriske ferdigheter ville trolig kommet naturlig i elevens utvikling, og blir vanskelig å skille ut fra hva som kan tilskrives den perseptuell- motoriske treningen.

Skolegården kan være en fin arena og forbedre motoriske ferdigheter i lek og samhandling med andre barn. Informant E sier at lekeapparatene i skolegården er ganske nedslitte. Skolen søker stadig om midler og støtte til oppgradering, men og få midler er ikke alltid like enkelt. Utemiljøet kunne vært mye mer tilrettelagt for å ha utegym. Gamle og nedslitte apparater inviterer ikke akkurat til kreativ bruk og utforskning av motoriske ferdigheter, mener jeg.

Respondentene A, B og E snakker om uteskole om ikke ukentlig, så i hvert fall jevnlig. Informant C sier de prioriterer å være mye ute, men at de ikke kaller det for uteskole, i stedet for sier hun at de har turer med jevne mellomrom og ekstra utetid. Også informant D snakker om ekstra utetid med en time hver dag med voksne aktivtører.

5.1.4. Innemiljø.

Mye av undervisningen foregår inne på skolene og derfor var det naturlig å ta med tema innemiljø i forhold til problemstillingen. Utfordringene er mange ganger at det er trangt inne i klasserommet mellom pultene. Noen ganger skyver informant D pultene sammen og bruker for eksempel bakre del av klasserommet. Hun forteller om en gang elevene sang "hode, skulder, kne og tå", som en gang resulterte i at en elev slo hodet i pulten. Her mener jeg informant D er inne på begrensende rammefaktorer, i forhold til motoriske aktiviteter i klasserommet. Det kan være vanskelig å få til fordi elevgruppen kan være stor. Begrensende rammefaktorer som kan hindre eller vanskeliggjøre motoriske aktiviteter i klasserommene rundt om på de ulike skolene. Lærerne kan ha gode intensjoner, men kan oppleve at rammefaktorene begrenser ønsket aktivitet. Forskningsdeltager C sier hun jobber på en gammel skole fra 70 tallet, og bygget har tradisjonelle klasserom og få grupperom, så det er utfordringer med for få rom for å få jobbet uforstyrret.

5.1.5. Motorisk løype.

På skolen til den ene informanten (D) er det slik at den første måneden har første trinn fortrinnsrett på bruk av gymsalen. Dermed kan lærerne la en motorisk løype stå flere dager og de som strever med motoriske vansker, får trene i løypa oftere enn de andre elevene. Dette mener jeg er et godt organisatorisk tiltak for å stimulere sansemotorikk. Det er også enkelt å gjennomføre for andre skoler, da vet de andre trinnene at de skal ha kroppsøving ute om høsten. Når alle er forberedt på at slik blir det, kan det lettere etableres som en god praksis hver høst. Elevene som strever med motoriske vansker får kanskje fremskyndet sin motoriske utvikling, jfr. Sigmundsson og Pedersen (2005), slik at de kanskje unngår eller reduserer sine motoriske vansker allerede i starten av skoleløpet.

Fire av forskningsdeltagerne trekker frem hinderløype som en viktig aktivitet som brukes mye på første trinn. Jeg innså da jeg leste igjennom alle intervjuferatene at jeg kanskje burde ha stilt spørsmålet om hvorfor de mener hinderløype er en viktig aktivitet. Ut fra egen erfaring har jeg brukt hinderløype i mange kroppsøvingstimer, og jeg har erfart at de fleste elevene gir

uttrykk for at de liker aktiviteten. Hinderløyper kan inneholde mange ulike aktiviteter og hvis noen strever med en øvelse, så vil trolig repeterte runder i løpet av timen gi flere mestringsmuligheter.

Eau Claire Area School District Office, 2013 fra *Wisconsin.USA* skriver om hinderløype Obstacle Course:

“Structured, sequenced activities facilitate development of higher- level (sequencing and patterning) cognitive skills. Sequencing and patterning are foundational skills for the reading, writing, and math abilities that are essential for success in the classroom.

Obstacle course activities:

- *Facilitate the development of language skills through learning time and space concepts, direction following.*
- *Teach social skills of turn taking, waiting in line, sharing, and personal space awareness.*
- *Develop physical strength, endurance”*

Jeg forstår og oversetter sitatet slik at hinderløypeaktiviteter gir gode virkninger på

strukturerte, sekvensert aktiviteter rette for utvikling av høyere nivå (sekvensering og mønster) kognitive ferdigheter. Sekvensering og mønster er grunnleggende ferdigheter for lesing, skriving og matematikk evner som er avgjørende for å lykkes i klasserommet.

Hinderløype aktiviteter:

- Rette for utvikling av språklige ferdigheter gjennom læring av tid og rom konsepter, retning følgende.
- Undervise sosiale ferdigheter, vente på sin tur, venter i kø, deling og personlige plass.
- Utvikle fysisk styrke og utholdenhet.

Sitatet viser at effekten ved bruk av hinderløype er større enn bare bedret motorikk. Den ene forskningsdeltageren mener skolen kan bli bedre på å lage opplegg for å øve på finmotoriske øvelser og at de kanskje kunne bruke mer tid på å legge til rette for hinderløyper. Jeg tolker det hun sier her som at hun savner en faglig diskusjon sammen med kollegaer, gjerne med tips om ulike øvelser man kan bruke i en hinderløype, og dele erfaringer. Jeg har erfart at det dessverre er for knapp tidsressurs til slike erfaringsutvekslinger. Jeg er enig med forskningsdeltageren om at en god organiseringsform trolig kunne lagt grunnlaget for bedre

tilpasset opplæring for barn med motoriske vansker med at gode ideer spres i kollegiet. Slike innspill fra lærerne bør signaliseres til rektor, slik at det kanskje kan ryddes tid til idemyldring, som trolig kommer alle elevene til gode med at lærerne har fått internt påfyll og kanskje ny glød i forhold til motoriske aktiviteter?

5.1.6. Rammebetingelser.

Forskningsdeltagerne C sier at vi må huske på at elevene er små og at det er begrenset hva de kan klare. Jeg oppfatter det som forskningsdeltageren her nyanserer sitt eget utsagn i forhold til at en av rammefaktorene er elevene selv og hva man kan forvente i forhold til hva som er aldersadekvat. Respondentens syn støttes i teorien med at barnas kroppstørrelse og proporsjoner er rammebetingelser som er forholdsvis like og som dermed reduserer muligheten for store forskjeller i utviklingen. Constraints (rammebetingelser) kan defineres som alle forhold som er med på å redusere antall frihetsgrader (kompleksiteten) i en bevegelse (Sigmundsson og Pedersen 2005). Jeg synes det er en god refleksjon av informanten, det at vi har i bakhodet at de som starter på skolen, er seks år og at vi må gi tilpassninger på det nivået der de befinner seg. Hvis lærere legger opp til for høye krav, vil kanskje noen elever føle nederlag og grue seg for neste kroppsøvingstime. Kanskje det i starten er viktigst å legge kravene til aktivitetene slik at alle føler gleden med mestring og har lyst til å lære mer.

5.1.7. Barn med dårlig motorikk er gjerne passive.

”For de som er dårlige motorisk, er gjerne passive, de velger ofte bort aktiviteter hvis de får muligheten til det, sier respondenten E”.

Jeg tolker det respondent E sier slik at de elevene med motoriske vansker gjerne er passive og unngår aktiviteter når det er mulig. Den ene informanten sier at de organiserer timene og friminuttene slik at ungene er nødt til å gjøre ting, slik at ingen blir sittende og være passiv. En god tilrettelegging kan være å få de passive elevene aktivisert. En annen informant forteller om to elever som er veldig fysisk svake, blant annet klarer de ikke å sykle en kilometer. Disse to elevene sier de ikke har tid til å gjøre lekser, fordi de ikke er ferdige med spillet sitt på PC en. Det er mange historier som denne og respondent E tror det blir verre og verre dersom utviklingen i samfunnet fortsetter. Informant E sier at når elevene springer, har de samme fart som når hun går litt fort.

Den ene forskningsdeltageren er inne på at barn med dårlig motorikk ofte blir mer passive, dette støttes i teoridelen der Smyth & Anderson (1999) mente at barn med dårligere motorikk er mer inaktive enn gjennomsnittet (Sigmundson og Pedersen 2005). Og hvis barnet er mer passive enn gjennomsnittet, så får han eller hun ikke trent på de ferdighetene de har vansker med. I følge Sigmundsson og Pedersen (2005) faller noen barn kanskje inn i en "ond sirkel". Hvis vi antar at "klossete" barn har et dårlig utviklet nervesystem, vil det kanskje føre til mindre aktivitet, som igjen fører til fortsatt uutviklet system. Slik jeg ser det kan det for enkelte bli en passiv, vond sirkel som det kan være vanskelig å komme ut av. Disse elevene trenger aktiviseringshjelp både på skolen, men også av foreldrene hjemme. En av forskningsdeltagerne sier at ofte har elever med finmotoriske vansker ikke vært glad i å sitte og for eksempel tegne. Forskningsdeltageren sier at når elevene tegner så har de en kjempefin utvikling, selv om de henger etter.

Den ene respondent tolker, slik jeg kan se, spørsmålet i forhold til tilrettelegging i klasserommet, men mest i forhold til tilrettelegging med lekser og ekstra sett skolebøker hjemme for denne elevgruppen. Svaret på dette spørsmålet skiller seg dermed ut i forhold til de andre informantene og deres tolkning. Bruk av pc og tv spill, har trolig hos noen elever, fått en alt for stor del av livet. Mange av disse dataspillene er trolig passiviserende og er ikke med på å bedre motorikken. Dette støttes i teorien av Mjaavatn og Gundersen (2005) som hevder at barns generelle aktivitetsnivå påvirker den motoriske utviklingen. Barn som bruker mest tid på data og TV, har dårligere motorikk enn de som bruker lite tid på slikt i følge Mjaavatn og Gundersen (2005). Her er det viktig at hjemmet setter grenser for hvor lenge barna får spille eller se på TV. Mange foreldre bruker selv mye tid på TV og data, at de kanskje ikke reflekterer over barnas "misbruk". Noen voksne er kanskje dårlige forbilder og eksempler for den oppvoksende generasjonen?

5.1.8. utfordringer i skolehverdagen for elever med motoriske vansker.

På spørsmålet om hvilke utfordringer informantene ser i skolehverdagen til elever med motoriske vansker kom det ganske ulike svar.

Grovmotoriske vansker kan være alt i fra den som i leken er klumsete og ikke får til og springe så fort, sier informant D. De mestrer ikke så godt aktivitetene som andre elever gjør. Det går på mestring, både når det gjelder finmotoriske- og grovmotoriske vansker mener

forskningsdeltager D. Magill (1993) mener grovmotoriske ferdigheter kan beskrives som de som involverer de store muskelgruppene og som ikke krever en stor grad av presisjon som for eksempel lår og ryggmuskler. Ferdigheter som utføres med hendene er vanlig å beskrive som finmotoriske (Magill 1993). Magill (1993) var inne på at det er en subjektiv og ofte flytende grense mellom fin- og grovmotoriske vansker. Det vil med andre ord variere om en lærer vurderer om eleven har finmotoriske vansker, mens en annen lærer vurderer elevens motoriske vansker som grovmotoriske. Uansett er min erfaring at det vesentligste er å ta tak i det man mener er problemet og starte et ekstra treningsopplegg og eventuelt justere kursen underveis.

5.1.9. "Læring skjer best gjennom fingrene."

Arne Solli (2012) skriver om at Anna Mangen (2012), postdoktor ved avdeling for samfunnsfag ved høyskolen i Oslo og Akershus, mener forskning innen blant annet biologi og nevrologi har avdekket sammenhengene mellom kroppen og hjernen for grunnleggende kognitive funksjoner. Mangen (2012) er opptatt av sammenhengen mellom bruken av hånden og fingrene og skriving, det taktile og det haptiske. Veldig mange av påstandene om datateknologiens gode pedagogiske effekter, mener Mangen er udokumentert og står ikke i forhold til empirisk og teoretisk forskning innen for eksempel nevrovitenskap og psykologi. Hjerne og tenkning må ses i sammenheng med kropp og sansemotorikk sier Mangen (2012). Hun mener det er et samsvar mellom den bevegelsen man gjør med hånden og den visuelle formen på bokstaven, en bevegelse som ikke er der når man skriver på et tastatur. Der er sammenhengen mer abstrakt.

Tre av fem forskningsdeltagere er inne på at bruk av PC kan være en god tilpassning i undervisningen. Økt bruk av digitale hjelpemidler gjør at noen elever glemmer av hvordan bokstavene formes med hendene sier hun. Trolig må lærere være bevisste på å finne en middelvei mellom bruk av PC og skriftforming med håndskrift.

Tre av informantene kommer i løpet av intervjuene inn på at de bruker "skrivedans" og at de ser god finmotorisk utvikling hos elevene. Den ene informanten sier at de tar en "light" versjon av skrivedans. For skal man gå helt inn i det tar det mye tid, hevder forskningsdeltageren. Ved bruk av skrivemetoden "skrivedans" lærer barna riktige, flytende skrivebevegelser (van Zuiden 2012). Skriftmetoden er utviklet av Ragnhild Oussoren i begynnelsen av 1990-årene og består av en bok med konkrete tema og variasjoner. Det følger med musikk. Her er det en kombinasjon av fin- og grovmotoriske øvelser (van Zuiden 2012).

Ved bruk av skrivedans er bedre konsentrasjonsevne ett av resultatene og kan også brukes for å forebygge fremtidige vansker. Det legges spesiell vekt på å trene opp den sosial-emosjonelle utviklingen og at barna utvikler et positivt selvbilde (van Zuiden 2012).

Det er støtte for den gode utvikling informantene ser ved bruk av ”skrivedans” i denne artikkelen. Det er viktig med gjentatt trening i hele gruppen mener en av forskningsdeltagerne og sier at ”skrivedans” er en gjentatt og populær aktivitet ved skolen der hun jobber. En annen av informantene drar også frem skrivedans som en god metode for å øve opp motoriske ferdigheter. Her er respondenten inne på at de tar en ”light” variant, en viktig rammefaktor i forhold til praktisk tilrettelegging, nemlig tid. Det kommer stadig nye faglige krav om hva skoletiden skal inneholde.

5.1.10. Motivasjon.

For å forbedre motoriske ferdigheter gjennom tilpasset opplæring er en viktig drivkraft hos elevene motivasjon. Jeg mener det er viktig å ta med litt om motivasjon i forhold til problemstillingen. En av de andre forskningsdeltagerne synes det er viktig for denne typen elever og gi dem oppgaver som er motiverende for dem. Det er utrolig lite som motiverer denne elevgruppen sier informant E. I dynamisk systemteori (Thelen 1994) er vilje og motivasjon hos elevene en viktig drivkraft i forhold til å forbedre motoriske ferdigheter. Informant E gir oppgaver som går på interessefeltet til disse elevene. Tema som går på dataspill og så videre. Denne tilpassningen må gjøres for å få dem til å produsere noe i det hele tatt, sier informanten. Jeg tolker det respondenten sier dithen at vi lærere må være flinkere til å møte elevene på deres ”banelhalvdel” i våre tilpassninger. Rett og slett være kreative og finne motiverende oppgaver som går på elevens eget interessefelt. I den konstruktivistiske teorien befinner blant annet den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (1896-1934) seg. Han mener det er en interaksjon mellom personen og den verden han eller hun lever i. Han mente at utviklingen først startet på det ytre plan, slik som gode tilpassninger, (interpersonlig prosess) og får deretter betydning for mennesker på det indre plan (intrapersonlig prosess). Tilpasset opplæring er i følge Eriksen (2012) et viktig utdannings- og opplæringsprinsipp som alle elever har krav på. Alle lærere plikter å legge til rette undervisningen i alle fag slik at den er tilpasset den enkelte elevs anlegg med hensyn til vanskelighetsgrad, mengde, tempo og progresjon. (Opplæringslova og forskrifter 2011 s. 40).

5.2. Undervisning i kroppsøving.

Forskningsdeltagerne svarte ganske ulikt i forhold til hvordan de mener undervisningen i kroppsøving blir ivaretatt på skolen. Hvordan undervisningen i faget blir ivaretatt mener jeg også sier noe om hvilke tilpassninger elever med motoriske vansker har. Her ønsker jeg forskningsdeltagernes syn på hvordan faget kroppsøving blir ivaretatt på den enkelte skole. Her viser funnene ulikheter i syn på kroppsøvingfaget. Det kan virke som de ulike forskningsdeltagerne tolker spørsmålet ulikt. Forskningsdeltager E sier:

”Oppover i trinnene er det mye utstyrsbegrensninger i forhold til dårlig økonomi. Lesing og skriving mener jeg er veldige prioriterte områder på skolen i forhold til innkjøp, og det er vel og bra. Men det begrenser vår aktivitet i kroppsøvingstimene .”

Jeg har valgt å ta med dette sitatet fordi det belyser og setter på spissen noen av informantenes meninger på en tydelig måte. Jeg forstår informanten slik at på skolen der hun jobber har de få ressurser i forhold til å kjøpe inn utstyr til kroppsøving, og at det begrenser hvilke aktiviteter de har i kroppsøving. Hun mener trolig at norskfaget blir prioritert foran i forhold til innkjøp. Eller kan det bety at lærerne ikke har kunnskap nok i forhold til å være kreative uten bruk av masse utstyr?

Mjaavatn og Gundersen (2005) fulgte 100 barn og deres familier tett gjennom fire år. De mener at aktivitet er positivt. De understreker viktigheten av at lærere og SFO personell gjennom kurs og utdanning får kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge for mer målbevisst fysisk aktivitet. Dette var et av spørsmålene som forskningsdeltagerne kommenterte under forskerpraten og de mente det samme som Mjaavatn og Gundersen (2005).

I LK-06 står det noe om hvilke grunnleggende ferdigheter elevene skal mestre og kompetansemålene er satt etter fjerde trinn. Det er opp til hver skole, eventuelt hver kommune og bryte disse målene ned, slik at de blir fordelt på de ulike trinnene. En av informantene fortalte om at de ved skolen der hun jobber, har laget en slik plan med ferdighetsmål for hvert trinn i kroppsøving. Min mening er at det da trolig blir enklere og spesifiserer til foreldrene hvilke øvelser og tiltak man kan sette i gang, både på skolen og hjemme, etter å ha kartlagt elevens utfordringer. For eksempel hvis eleven strever med å ta i mot en ball, eller ”stupe kråke” så kan dette synliggjøres i halvårsevalueringen, og foreldrene har konkrete tiltak de kan jobbe med hjemme.

I teoridelen var jeg inne på at de timene som brukes til kroppsøving i skolen, er for få til å opprettholde et akseptabelt fysisk nivå. Eriksen (2012) mener kroppsøving kan vurderes som et viktig helsefag og som et sosialt ferdighetsfag. Kroppsøving er det eneste faget på elevenes timeplan der fysisk aktivitet og kropp står sentralt. Her blir elevenes fysiske ferdigheter blottstilt på en annen måte enn i andre skolefag mener Eriksen (2012). Elever generelt beskriver kroppsøving som morsomt, utfordrende, spennende og krevende, men også som kjedelig (Brattenborg & Engebretsen, 2007) i Eriksen (2012). Gjennom feltarbeid i det pågående prosjektet ”Vi vil få det til” har Eriksen besøkt 15 skoler, grunnskoler og videregående. Her har lærere, kroppsøvingslærere og skoleledere vært informanter. Prosjektet er et forskningsprosjekt om tilpasset opplæring i faget kroppsøving ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Eriksen, HIOA; 2011-2013). Dette forskningsprosjektet har et stort omfang og funnene og sammendraget er interessant i forhold til problemstillingen i oppgaven min. Faget kroppsøving er basert på obligatorisk undervisning for alle elever, det finnes fritak og enkeltvedtak for elever med funksjonshemninger. Noen elever har behov for spesialundervisning i skriftlige fag, mens elever med koordinative og motoriske bevegelsesproblemer trenger spesialundervisning eller tilpasset opplæring i faget kroppsøving. Eriksen mener kroppsøving er blitt skolens viktigste helsefag og mener all læring, trening og individuell utvikling bør ses i et holistisk læringsperspektiv (Eriksen 2006).

Fire av fem forskningsdeltagere mener at kroppsøving eller ”gym” blir godt ivaretatt på skolene der de jobber. Den siste forskningsdeltageren sier hun har lite erfaring selv og vil ikke uttale seg om hva de andre lærerne gjør. Jeg ser på informantenes svar at de som underviser i kroppsøving, stort sett har ekstra utdanning i faget og at det ofte er ildsjeler som brenner for faget.

Informant A mener samtidig at faget blir stemoderlig behandlet. De fagene som står igjen på timeplanen blir plassert til lærere med ledige timer mener forskningsdeltager A. Jeg tolker svaret til informant A at hun mener kroppsøving blir nedprioritert som fag og at det tidvis er tilfeldig hvem som underviser i kroppsøving. Her er hun tydelig enig i hva informant E hevder i forhold til statusen til faget. Videre forteller respondent C at de tenker bredde i tilretteleggingen. I analysen av svarene ser jeg at jeg kanskje burde ha stilt et oppfølgingsspørsmål i forhold til hva hun mener med bredde i opplæringa og om hun har noen konkrete eksempler. Jeg synes kanskje svaret ble litt lite konkret og rundt formulert. Jeg

tolker det hun sier slik at de har allsidig aktivitet med fokus på tilrettelegging i forhold til elevenes behov.

Informant D er i likhet med B inne på at det kommer an på læreren hvordan kroppsøvningsfaget legges opp. På 1. trinn bytter de på hvem som underviser i kroppsøving av førstetrinns lærerne. Hun sier det er god kompetanse blant lærerne på skolen. Informant E sier hun ikke er noen snill kroppsøvningslærer. Informant E prøver å presse elevene litt og det tror hun de har godt av. Noen får aldri slike krav hjemme og da trenger de å tåle å bli svette. Man kan observere at eleven springer ute i friminuttet, men når det er kroppsøvingstid, kan det stå i meldingsboka at ”Per” ikke skal ha gym fordi han har vondt i foten. Det synes forskningsdeltager E er horribelt. Det er rett og slett foreldrene som pakker barna inn i vatt. Vi har et begrep på skolen som kalles ”robuste barn”, forteller informant E. Begrepet kommer ofte opp i forbindelse med at man ser akkurat det motsatte, sier forskningsdeltager E. Jeg tolker forskningsdeltager E sier slik at foreldrene mener det godt og har gode intensjoner, men lettvinde løsninger velges kanskje for ofte. Men med å pakke barnet inn i ”vatt”, tror jeg hun mente at foreldrene er overbeskyttende og at det kan være et reelt hinder for motorisk utvikling. Det som da blir viktig, er at kollegiet har en diskusjon på hvordan skolen best kan møte denne problematikken. Kanskje er ikke foreldrene bevisst på at de gjør barna sine en ”bjørnetjeneste” og at det faktisk kan være med på å hemme og bremse barnets naturlige motoriske utvikling.

5.2.1. Avspenning og alternative øvelser.

På første og andre trinn har de ”soltimen” en gang i uken, forteller forskningsdeltager E. ”Morgenstemning” av Grieg spilles og elevene sitter sammen to og to i sirkel. Mens melodien går, så masserer elevene hverandre på en spesiell måte, sier informant E. Det er nye partnere hver gang. Informant E forteller at elevene blir vant til å ta på hverandre. Og de lærer avspenning og avslapping. Jeg tror det har en god effekt også på klassemiljøet og sosiale relasjoner mener informant E. Mange elever, også de med motoriske vansker har godt av å lære avspenning og avslapping. Det er ikke bare de voksne som stresser fra en aktivitet til neste, også noen av barna er tidvis for organisert har jeg erfart i min praksis. I Tønsberg Blad (2013) sto det en artikkel som het: ”Pusterom for de minste” der yogainstruktør Lieth forteller at i Sverige og i flere europeiske land brukes yoga for barn i barnehager og på skolen. Lieth mener yoga også burde brukes på skolene i Norge. Barna lærer avspenning for at de skal kunne kjenne på stillheten i sin egen kropp og blir gjort kjent med enkel meditasjon

(Tønsberg Blad 2013). Kanskje trenger dagens elever å lære seg avspenningsmetoder i en, for noen, overorganisert og travel hverdag?

5.2.2. Sosialt miljø.

”Soltimen” som de har på småskoletrinnet på skolen til informant E høres ut som en god kinestetisk øvelse som kombineres med et annet praktisk estetisk fag; musikk. Det at elevene øves opp til å ta på hverandre og massere hverandre tror jeg er flott for alle elever. Også de motorisk svake elevene mestrer trolig instruksjonene fra lærerne her og fordi denne øvelsen repeteres hver uke og det blir en forutsigbar ramme rundt. Elevene lærer etter hvert hva som forventes. Med nye partnere hver gang unngår man at elevene selv velger og at noen blir stående igjen, med følelsen av og ikke blir valgt. Slik jeg var inne på i teoridelen av oppgaven der motorisk sterke barn ofte er mer populære enn motorisk svake barn.

Elever med motoriske vansker blir hemmet spesielt i friminuttene, hevder forskningsdeltager E. Noen gidder ikke være med, eller i verste fall får de ikke være med. De får stadige påminnelser om at de ikke mestrer den fysiske aktiviteten sier informant E. Jeg har også sett mange eksempler på at de som er god i fotball, har mange venner. Forskningsdeltager E mener videre det er en sosial fordel å være god i idrett. Elever med motoriske problemer blir som regel sist og de andre elevene blir irriterte og gir gjerne høylytt uttrykk for det. Dette er ofte spesielle elever og noen av dem har kanskje ikke så mange å være sammen med på ettermiddagen. På den måten mister de fysisk aktivitet og trening som mange av deres jevnaldrende får med å være ute sammen med venner på ettermiddagen, sier forskningsdeltager E. Og kanskje kommer noen elever med motoriske vansker inn i en vond passiv sirkel der de motoriske ferdighetene stagneres eller hemmes. Motoriske problemer er blant annet gjennom forskning assosiert med lav selvtillit, og emosjonell dysfunksjon, dårlig selvfølelse og konsentrasjonsvansker ((Henderson, 1992; Losse, Henderson, Elliman, Hall, Knight og Jongmans, 1991; Mæland, 1992; Schoemaker og Kalverboer, 1994) i Sigmundsson og Haga 2004). Disse barna som kan ha språkproblemer i kombinasjon med motoriske vansker, kan i tillegg få problemer i forhold til krav som stilles i skolefag. Dette kan føre til redusert aktivitet og deltagelse i dagliglivet og dermed en uheldig personlig utvikling hos barnet.

5.2.3. Utstyrsbegrensninger.

Informant E er også inne på utstyrsbegrensningene i forhold til dårlig økonomi. Selv om hun er den eneste informant som kommer direkte inn på dette, er det trolig et problem på andre

skoler i kommunen også. Da jeg besøkte informantenes fem skoler, la jeg samtidig merke til uterommet i skolegården. Noen av apparatene i skolegårdene var nye og flotte, men jeg la også merke til mange nedslitte gamle apparater. Jeg tolker det informanten sier slik at bevilgningene fra kommunene kun har fokus på kroner og øre på årets budsjett, men ikke evner og ser hvilke langtidskonsekvenser dette kan få for elevenes motoriske utvikling og fremtidige helsebudsjett. Respondent E sier videre at dette begrenser aktiviteten i kroppsøvingstimen. Videre sier hun at lekeapparatene i skolegården er nedslitte og at skolen stadig søker midler til oppgradering. Her ser jeg at informant C tydelig mener det motsatte. Hun forteller om et utfordrende uteområde. Mens informant E nyanserer utsagnet noe med å si at naturmessig er uteområdet fint. "Uterommet" som skolegården er for mange elever kan være en viktig læringsarena for barn med motoriske vansker. Den frie leken som foregår i friminuttene kan være verdifull trening for alle elever. Noen skolegårder inviterer til kreativ bruk av kroppen, mens andre skolegårder har lite spennende utstyr og apparater. Her mener jeg kommunen har forbedringspotensiale. Spennende og kreative apparater som inviterer til fysisk og motorisk utfoldelse blir trolig ikke bare brukt i skoletiden, men også i fritiden til elever i nærområdet. Økt aktivitet og trening, fører som jeg var inne på i teoridelen til økte ferdigheter og færre barn med motoriske problemer. Kanskje trenger en elev med motoriske vansker ikke fysioterapihjelp likevel... Og da "sparer" kommunen utgifter til fysioterapi. Ut fra det informant E sier kan man spørre seg om elevene automatisk blir flinkere motorisk av mer utstyr? På den andre siden kan det trolig være mer inspirerende å undervise når man har en del utstyr og variere undervisningen med. Mye kommer trolig an på lærerens kreativitet og engasjement uansett om skolen har mye eller lite utstyr.

Forskningsdeltager E er her inne på at skolen trolig ville fått til en bedre tilpasning for elever med motoriske vansker hvis det hadde vært ressurser og vilje til å satse på kroppsøving som fag. Dette støttes i teorien av Eriksen (2012). Med et mer differensiert kroppsøvingstilbud og mer satsning, ville trolig færre elever streve med motoriske vansker. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven blir praktisk estetiske fag nedprioritert og dette var flere av informantene også vært inne på underveis i intervjuene.

Jeg legger merke til at flere av forskningsdeltagerne bruker den gamle betegnelsen "gym" i stedet for "kroppsøving". Som begrep ble kroppsøving innført med Læreplan- 97 (L-97). Det virker som begrepet gym er godt innarbeidet i lærerspråket.

Informant B er opptatt av å fortelle om ”gymmens” faglige innhold og det virker som om hun tolker spørsmålet på en annen måte enn mine intensjoner var da jeg skrev intervjuguiden. Jeg tenkte på forskningsdeltagernes syn på statusen til kroppsøvingsfaget. Det er en av ulempene med såpass åpne spørsmål at tolkningsrommet blir større. Fordelen er at man får masse spennende informasjon som man ved et snevrere spørsmål trolig ville gått glipp av. Blant annet synes jeg informant E svar om ”soltimen” var viktig fordi den forteller om en litt alternativ tilpassning av motoriske aktiviteter som ikke må gjøres i gymsal. Det er slik jeg ser det en fordel å gjennomføre i klasserommet.

Forskningsdeltagerne A, C, D og E mener at kroppsøvingen blir godt ivaretatt på deres skole. Informant C skiller seg ut fra denne gruppen med at hun er ekstra positiv og hevder at gymtilbudet ivaretar alle elevene, også de motorisk svakeste, og synes det er lett og tilrettelegge.

Et godt inkluderende og tilrettelagt undervisningsopplegg i kroppsøvingstimene er med på å motivere og stimulere enkelteleven til positiv innsats også i andre fag. Variert fysisk aktivitet er hovedinnholdet i kroppsøvingstimene. I rapporten ”Idrett for alle” viser Elnan (2010) til hva forskerne Solheim (2000) og Grue (2001) sier om kroppsøvingfaget i skolen. De konkluderer med at tilpasset opplæring i dette faget har klare forbedringspotensialer. En sannsynlig årsak er nok lærernes mangelfulle utdanning om tilpasset opplæring på tross av en solid fagutdannelse som kroppsøvingslærere (Eriksen 2012). I følge GSI (Grunnskolen Informasjons System) var det i 2011 og 2012 totalt 42 365 lærere. I 2011 var 4 % av disse lærerne ufaglærte, mens i 2012 gikk dette tallet noe ned til 3,6 % ufaglærte lærere (Utdanningsdirektoratet 2012). Med andre ord er det mange elever i norsk skole i dag som ikke får faglært undervisning i blant annet kroppsøving. Det er viktig å huske på at det ikke er eleven som skal tilpasse seg klassen kroppsøvingsundervisning, men undervisningen som skal differensieres, tilpasses og tilrettelegges for elevens funksjonsnivå gjennom oppmuntring og god veiledning.

Eriksen (2012) mener det er mange ting som tyder på at når elevgruppen for en lærer er stor, så forringes muligheten for individuell tilrettelegging for elevene på trinnet. På 1-7. trinn bærer kroppsøvingsundervisningen preg av å være mer eller mindre planløs og tilfeldig, mener Eriksen (2012). Hun mener leken er viktig, men at den sjeldent har en rød målrelatert

tråd og mangler en pedagogisk ramme på hvilken lek man leker og hvorfor. Verdens helseorganisasjon (WHO) og nasjonale retningslinjer fra Sosial- og helsedirektoratet (Folkehelseloven 2011) anbefaler at alle elever skal være fysisk aktive minimum en time daglig. Eriksen (2012) mener lærernes utdanning og kunnskaper rundt temaene tilpasset opplæring, fysisk aktivitet og kroppsøving bør få økt fokus i dagens skole. Skolen har blitt altfor mye styrt etter resultatene på nasjonale prøver og internasjonale skoletester. I sentrum for all læring skal enkelteleven stå i alle skolefag (Befring 1994; Imsen 2001; LK06).

5.3. Utdanning og kompetanse hos lærere som underviser i kroppsøving.

På temaet om lærere som underviser i kroppsøving, har utdanning i faget, svarer respondentene noe ulikt. Jeg mener det er et relevant spørsmål for å finne ut hva forskningsdeltagerne mener i forhold til kompetansen til de lærerne som tilrettelegger kroppsøvingen. Det er ofte, i dette faget, barn med grov – og finmotoriske vansker får tilpasninger. Om dette sier forskningsdeltager E:

”Jeg føler at kroppsøvingen er litt trenert eller nedprioritert i det hele. Dette gjelder alle praktiskeestetiske fag, som naturfag, kunst og håndverk og musikk. Disse fagene blir i noens øyne ikke ansett for å være så viktig. Jeg mener kroppsøving som fag blir bare viktigere og viktigere”.

Jeg mener dette er et godt sitat som tydeliggjør det flere av respondentene sier. Jeg forstår det hun sier her at statusen til kroppsøving og andre praktiskeestetiske fag er mindre viktig. Selv mener respondenten det blir et viktigere og viktigere fag.

Informant C sier de har mange godt utdannede lærere i dette faget. Det hender at noen blir satt til å ha kroppsøving som ikke har utdanning. Informant B tror ikke lærer på barnetrinnet har utdanning i faget. En tredje informant (D) støtter dette med å fortelle at ingen lærere på hennes trinn har utdanning innen kroppsøving. Her er det tydelig ulike syn hos forskningsdeltagerne. To av mine fem informanter er faglærere i kroppsøving og har en god videreutdanning i kroppsøvingfaget. Begge disse informantene jobber på barnetrinnet ved to av kommunens skoler. Den ene av informantene med kroppsøving som fag, sa selv at det er mer vanlig med faglærere i kroppsøving på ungdomstrinnet. Dette støttes av informanten som sa at lærere på barnetrinnet ikke har utdanning i faget. Hun tror også det er flere av lærere med årsenhet på ungdomstrinnet.

I en travel skolehverdag er det norsk, matematikk og engelsk det er fokus på. Det er der lærerne får påfyll i form av kurs eller tilbud om etterutdanning hevder informanten A videre. Hun har ikke hørt om kurs i gymnastikken, og informanten tror det er slik fordi gym ikke er et fag elevene blir vurdert i. Kanskje kan det være fordi kompetansemålene (LK06) for elevene først er definert etter fjerde trinn? Jeg tror at ved å bryte ned kompetansemålene til de ulike trinn, blir det lettere å følge læreplanen, spesielt for de lærerne som ikke har fagutdanning innen kroppsøving. Det er blitt et glemt fag fordi elevene ikke blir vurdert i faget, hevder forskningsdeltager B. Informant A er langt på vei enig og sier at faget blir stemoderlig behandlet.

Idemyldring og en god delekultur kan vi tjene mye på og lære av hverandre sier informant E. Erfaringsmessig tror jeg informant E er inne på noe viktig her. I møtetiden til lærere blir det sjeldent ryddet tid til slik nyttig spredning av ideer og øvelser. Selv om noen lærere ikke har formell utdanning i faget, så kan en god delekultur være med på å inspirere.

5.3.1. Dekning versus kompetanse.

På spørsmålet om lærere som underviser har utdanning i faget og behovet for videreutdanning var det ganske like synspunkter fra forskningsdeltagerne. Informant C utmerker seg også på dette spørsmålet ved å være positiv. Hun mener det er god dekning av kroppsøvingslærere. To av forskningsdeltagerne er enige og forteller om en god delekultur. Jeg ser her at tre av fem forskningsdeltagere bruker klare, sterke uttrykk for å formidle hva de mener om hvordan kroppsøvingsfaget blir prioritert i skolen i dag. Som jeg var inne på tidligere er kroppsøving det eneste faget på elevenes timeplan der fysisk aktivitet og kropp står sentralt.

I rapporten "Idrett for alle" viser Elnan (2010) til hva forskerne Solheim (2000) og Grue (2001) sier om kroppsøvingsfaget i skolen. De konkluderer med at tilpasset opplæring i dette faget har klare forbedringspotensialer. En sannsynlig årsak er nok lærernes mangelfulle utdanning om tilpasset opplæring på tross av en solid fagutdanning som kroppsøvingslærere (Eriksen 2012). Med andre ord er det mange elever i norsk skole i dag som ikke får faglært undervisning i blant annet kroppsøving. Desto viktigere tror jeg det er at skolen utnytter de ressurspersoner som er i alle kollegier og som har fagkompetanse på kroppsøving, slik at engasjement rundt faget smitter. Kanskje burde dette vært noe å ta tak i nasjonalt?!? Kurs og

kompetanseheving i kroppsøving hadde trolig ført til en bedre tilpasset opplæring for flere elever, og spesielt elevene med motoriske vansker. Informant E sier det så godt:

”Behovet for videreutdanning er der. Hvis jeg skulle tatt videreutdanning, så er det rett og slett for å få ei tipsliste på de ulike alderstrinnene for å finne nye populære øvelser som fenger. Jeg har inntrykk av at det stadig er kursing i forhold til lesing og skriving. Jeg føler at kroppsøvingen er litt trenert eller nedprioritert i det hele”.

Jeg tolker det informant E sier at det er et stort behov for videreutdanning med øvelser som passer på de ulike trinnene. Hun mener trolig det er vanligere med kurs i norsk og at kroppsøving ikke er prioritert i forhold til kurs.

5.4. Forebygging.

På tema som oppfordret informantene til å fortelle hva de gjør for å forebygge motoriske vansker ble det naturlig nok fem ganske ulike svar.

På skolen har vi, som jeg tidligere var inne på i teoridelen, en tradisjon for å kartlegge elevene og se etter svakheter. Jeg mener lærere gjør mye bra for å forebygge i praksisen sin. Jeg håper med dette spørsmålet og få belyst hva forskningsdeltagerne mener og hva de gjør for å forebygge motoriske vansker. Lærerne har også fokus på elevenes ressurser og sterke sider, i mer eller mindre grad. Noe som kommer an på hvilket elevsyn man har.

5.4.1. Kartlegging.

God kartlegging og observasjon er viktig for å kunne tilrettelegge til elevens ferdighetsnivå når det gjelder motorikk. For lærere i praksis mener jeg det er viktig å vite hvilke kartleggingsverktøy som kan brukes for å iverksette tiltak tilpasset elevens behov.

Forskningsdeltager A sier:

”På vår skole har vi utviklet gode fagplaner i kroppsøving med vurderingskriterier. Det er tydelige kriterier på hva elever skal mestre på 1. trinn av grunnleggende bevegelser.”

Jeg tolker sitatet fra forskningsdeltager A slik at hun er godt fornøyd med fagplanen skolen hennes har utarbeidet. Tydelige kriterier på hva førstetrinnseleven skal mestre er en god hjelp for å kartlegge grunnleggende bevegelse. Jeg mener gode fagplaner med vurderingskriterier er

en god metode for å få kartlagt eventuelle motoriske vansker tidlig i skoleløpet. Slik kan motoriske vansker forebygges og konkrete tips til foreldre på øvelser barna kan gjøre gis.

Informant A sier at lærerne ikke har noen kartlegging på motoriske vansker på samme måte som i norsk, med lesehastighets og leseforståelsesprøver og nasjonale prøver. Hun håper at fagplaner i kroppsøving med vurderingskriterier skal hjelpe til slik at man får avdekket motoriske vansker mer eksakt om læreren er utdannet innen faget eller ikke.

Forskningsdeltager E forteller at i hennes klasser gjennomføres ulike tester hvert år, om høsten og om våren. Blant annet en spensttest sier forskningsdeltager E. Har du en regresjon i resultater, så ringer det en bjelle. Det er en type testing som man kan skrive inn i halvårsvurderingen på samme måte som man skriver inn resultatene fra prøvene i norsk sier informant E. Kanskje må vi teste elevene for å synliggjøre for foreldrene at motoriske ferdigheter ligger under det man kan forvente ut fra alder sier hun? Det vil nok bli en vekker for noen foreldre hvis det kommer standardiserte nasjonale prøver i kroppsøving. Ikke for å stigmatisere noen, men for å hjelpe noen elever i forhold til å komme seg litt videre sier informant E. Kanskje burde slike vurderingskriterier eller standardiserte prøver i kroppsøving utarbeides slik at de gjelder for hele landet eller for kommunen?!?

Forskningsdeltager A sier hun observerer, i tillegg til å kartlegge, i forhold til hvordan det fungerer med av- og på kledning, slik som elevene på samme alder får til. Informant A ser på blyantgrepet og å viske med viskelær, om de farger innenfor strekene. Det er ferdigheter førstetrinns eleven bør mestre mener respondent A. Ved skolestart i første klasse bør barna ha en del ferdigheter i forhold til de ulike krav skole og hjem stiller, noe jeg har vært inne på tidligere i oppgaven. Henderson (1992) mener at seksåringer skal kle på seg, bruke bestikk når de spiser og knyte skolissene. Ferdigheter som kreves i skolehverdagen er; gå, hoppe, løpe, skrive, klippe, tegne og delta i lek. I følge Ellneby (2004) i boka "Se hva jeg kan" mestrer seksåringen som begynner på skolen mye. Hun mener, slik som Henderson, at de burde kunne klippe og hoppe. Mestring av fargelegging av bilder innenfor strekene er også en ferdighet de fleste seksåringene mestrer i følge Ellneby (2004). Så de tingene informant A ser etter når hun observerer finnes det solid støtte i litteraturen for.

Vi lærere må være mer påpasselig og kanskje ha en plan for hva vi skal igjennom og hva man skal se etter når det gjelder motoriske vansker sier forskningsdeltager B. I dag er det litt

tilfeldig når man oppdager dette. For å unngå ulikheter mellom skoler mener jeg det er viktig med standardiserte kartleggingstester. Ulempen med standardiserte prøver er at ulike lærere gjennomfører den forskjellig. Trolig vil gevinsten være større ved at flere elever med motoriske vansker blir oppdaget tidligere og relevante tiltak kan settes tidligere i gang. Det vil også være enklere å måle virkningene av tiltakene og forbedring eller forverring av motorisk utvikling hos den enkelte. Spesielt ved lærerbytte kan det være fint med standardiserte resultatskjemaer i elevenes mapper. Kanskje kan standardiserte kartleggingsprøver gjøre det lettere for lærere og den enkelte skole å synliggjøre ressursbehovet hos elever med motoriske vansker. Et slikt resultatskjema fra motoriske tester vil trolig tale med større tyngde enn om en kroppsøvingslærer kommer med bekymringsobservasjoner på mer tilfeldig grunnlag. Retesting vil være viktig etter en stund for å evaluere tiltak. Forhåpentligvis kan slike fagplaner være med å bestemme praksis for kroppsøvingslærere, i forhold til å kvalitetssikre opplæringen elevene får i faget, slik forskningsdeltager A og E forteller om her. Jeg tror praksisen ved denne skolen blir mer lik blant kroppsøvingslærerne. På en skole der de ikke har en slik fagplan med vurderingskriterier er elevene mer prisgitt den enkelte kroppsøvingslærer og de mer generelle målene i LK- 06.

Kanskje kommunen burde laget en slik fagplan med vurderingskriterier for å kvalitetssikre at opplæringen i kroppsøvingen blir mest mulig lik på kommunens skoler. LK06 mener jeg har forbedringspotensiale i forhold til å definere når elevene skal mestre ulike ferdigheter.

Kanskje en ny fremtidig læreplan har klarere vurderingskriterier for hvert trinn i stedet for bare kompetansemål etter bare 4. trinn?!? Så er det opp til lærerne og den enkelte skole og bryte ned målene til de ulike klassetrinnene.

Informant B avslutter svaret på spørsmålet med at de ikke gjør noe spesielt for å forebygge motoriske vansker. Først forteller informant B om skrivedans, motorisk løype og uteskole, men sier samtidig at de ikke har midttid eller ekstra kroppsøvingstilbud. Hun forteller, slik jeg ser det, om mye bra forebyggingsarbeid og hun avslutter spørsmålet med å si at de ikke gjør noe spesielt for å forebygge motoriske vansker. Jeg kan bare spekulere på om det er fordi hun er sjenert eller fordi hun selv ikke syntes hun svarte utfyllende nok på spørsmålet. Det kan også være at det er et uttrykk for at hun mener de gjør for lite i forhold til å forebygge motoriske vansker.

5.4.2. Assistent eller lærer som gjennomfører undervisningsopplegget.

Mange assistenter gjør en god jobb, men med pedagoger får man ned kontaktelevtallet og det er lettere å få i gang opplegg for de som trenger det, mener forskningsdeltager D. Da har du en lærer som planlegger og gjennomfører opplegget, i stedet for at læreren planlegger, og så må man sette assistenten inn i det, slik at hun eller han gjennomfører sier informant D. Da har igangsetteren av tiltakene et eierforhold til tilpasningene. Hvis opplegget hadde vært i gang satt av assistent hadde det krevd mer samarbeidstid med lærerne og ikke minst en engasjert assistent.

Hvis noen lærere er borte er det de svakeste elevene som rammes først, mener informant E. Det er sjeldent assistent i kroppsøvingstimene, selv om det hadde vært supert. Slik sett kunne man differensiert oppleggene i gymtimene, slik at elevene fikk mer tilpasset opplæring i kroppsøving, mener informant E. Holdningen er ofte slik til vikarer i kroppsøving at det bare er å finne på noe, hevder forskningsdeltager E. Men hvis du skal være vikar i norsk, så er opplegget klart. Det sier litt om status til faget, mener informant E. Jeg tror vinden snur etter hvert som flere elever har behov for ekstra motorisk trening, mener forskningsdeltager E. Funnene fra Barn- Bevegelse- Oppvekst prosjektet viste sterke indikasjoner på at dagens barn har dårligere motorisk kompetanse enn barn for noen år siden. Mjaavatn og Gundersen (2005) mener det mangler gode sammenligningsstudier fra Norge. Nyere tyske studier og andre norske undersøkelser tyder på at dagens barn har dårligere motorisk kompetanse i følge Mjaavatn og Gundersen (2005).

Informant D sier at lærere planlegger og gjennomfører pedagogiske opplegg, ikke slik det ofte ellers blir der lærer planlegger og assistenten gjennomfører opplegget. Kvaliteten øker trolig på jobben som blir gjort når læreren selv, som har et eierforhold og en pedagogisk begrunnelse, gjennomfører opplegget selv. Jeg mener mange assistenter gjør en god jobb, men vet erfaringsmessig at det er minimal tid til samarbeid mellom lærere og assistenter for å kommunisere hvilke tiltak og hvorfor vi gjør som vi gjør, er min erfaring fra en hektisk hverdag.

5.4.3. Elevmestring på eget nivå.

På spørsmålet om hvilken oppfatning informantene har i forhold til om skolen klarer å gi tilpasset opplæring slik at alle elever føler mestring på sitt nivå var det noen ulike svar.

På dette spørsmålet var håpet å få informantenes ærlige mening om skolen klarer å sikre tilpasset opplæring slik at alle elever føler mestring på sitt nivå. Informant E sier:

”Ofte tar assistenter og vikarer seg av de svakeste elevene, der de beste lærerne burde vært inne. Det er viktig at ikke spesialpedagogikk føles som annenrangs arbeid, samtidig blir det vanskelig at 20 elever sitter alene fordi læreren går inn og tar spesialpedagogikk undervisningen”.

Spesialpedagogikk er ikke et eget kapittel i LK06, noe jeg mener kan si noe om statusen til faget. Ved sykdom på skolene blir det fortykning, og det går, etter min erfaring, mest ut over den elevgruppen som trenger tette oppfølging helst med daglige ”drypp”.

5.4.4. Organisering av friminutt.

Det er veldig mange ”klumsete” barn og mange av dem har ikke motivasjon selv til å gjøre noe med det heller sier forskningsdeltager E. Hun forteller at de har tre langfriminutter hvor et idrettsanlegg i nærheten brukes, der det er kunstgressbane. Hvor alle elevene på femte, sjette og sjuende skal gå dit bort i minimum et av storefriminuttene. Da er forskningsdeltager E eller en annen lærer der og påser at de er aktive. Noen lærere står og krysser av etter hvert som elevene kommer rundt løypa sier informant E. Hun får ekstra betalt for å gjøre denne jobben og det har vært en ekstra motivasjon for å gjøre dette. Jeg går jo glipp av lunsjen med kolleger enkelte dager fordi jeg er sammen med elevene i noen midttimer.

Ved skolen hvor informant E jobber har de fysiske aktivitetstimer tre ganger i uka i langfriminuttene. Noen av lærerne får ekstra vikarbetalning for å aktivisere elevene i disse langfriminuttene. Respondent E forteller at denne ordningen faller bort neste skoleår pga. manglende ressurser. Ut fra egen erfaring vil det gå mest ut over de passive elevene som har ulike motoriske problemer, de som trenger slike voksenaktiviteter mest for i det hele tatt å være aktive i friminuttene. Informant C forteller at når de ser noen elever med tydelige problemer så legger de inn ekstra trening i uteleken. Dette støttes i litteraturen der Jordet (2011) hevder at uteskole dermed fremmer elevenes fysiske og motoriske utvikling. Uteskole har dessuten en indirekte effekt ved at barna er mer aktive i skolens friminutter, skriver Jordet (2011).

5.4.5. Voksentegethet

Informantene A, C og D forteller om god voksentetthet på 1. trinn. Selv har jeg erfart at man får tilrettelagt mye bedre til hver enkelt elev med større voksentetthet. Jeg tror det er mye god forebygging med å sette ekstra ressurser inn tidlig og får tatt tak i utfordringene. Falch og Strøm (2005) hevder at lærertettheten varierer betydelig mellom skolene. Internasjonal forskning viser en lite robust sammenheng mellom elevprestasjoner og klassestørrelse/ lærertetthet (Falch og Strøm 2005). Det mest robuste resultatet kan se ut til å være at lærere med en viss ansiennitet bidrar mer til elevenes kunnskapstilegnelse enn nyutdannede lærere i følge Falch og Strøm (2005). Informant D sier at de forebygger mye med ekstra voksentetthet. Respondent D spesifiserer hvor mange barn, lærere og assistenter det er på trinnet. Hun mener det har betydning om voksentettheten er økt med assistent eller pedagogstilling. Mens tre informanter tydelig vektlegger viktigheten av større lærertetthet, viser internasjonal forskning liten sammenheng mellom elevprestasjoner og lærertetthet (Falch og Strøm 2005). Samtlige forskningsdeltagere har mer eller mindre lang ansiennitet / praksis noe som bidrar mer til elevenes kunnskapstilegnelse i følge funnene til Falch og Strøm (2005).

5.5. Bekymring for elevenes motoriske utvikling.

På spørsmålet hva informantene gjør dersom de er bekymret for en elevs motoriske utvikling kom det svar i varierende detaljbeskrivelse og lengde. Dette er et relevant spørsmål for å finne ut av hvilke tiltak forskningsdeltagerne setter i verk hvis de er bekymret for en elevs motoriske utvikling. Spørsmålet belyser problemstillingen om hvordan skolen tilpasser undervisningen til elever med motoriske vansker. Forskningsdeltager C sier:

”Vi ser unger som ikke kan stupe kråke, men det er heldigvis ikke det så ofte. Jeg tror faktisk det er en aktivitet som er borte, det er ikke så mange som gjør det lengre. Når de kommer og ikke kan stupe kråke i første, så kan de nesten få det i lekse”.

Jeg tolker det informant C sier slik at elevene ikke nødvendigvis kan ”stupe kråke”. Hun sier at de nesten kan få det i lekse og øve på dette. Slik jeg ser det har hun tenkt at det kunne vært gitt i lekse, men ikke gjort det. Kanskje må lærere i sin praksis innse at barneleker som og ”stupe kråke” ikke er like naturlig for dagens oppvoksede generasjon, som det har vært for tidligere generasjoner. Samfunnet er i stadig endring og trolig blir noen av dagens barn flinkere finmotorisk med at de spiller ulike data og tv- spill med spillekonsoller som krever finmotorisk presisjon. Vi må innse at verden går videre og av barnekulturarven som vi kanskje av nostalgiske årsaker gjerne skulle sett videreført kanskje naturlig blir erstattet av

mer moderne underholdning. Informant D sier at hun er veldig opptatt av, om det er skole eller det er hjemme, at det er en totalpakke dette med fysisk fostring, det at ungene er i aktivitet og ikke sitter i ro foran en datamaskin. I dag tror hun ungene ikke er ute og leker slik som før, de sitter alt for mange timer foran en datamaskin, tv, pc, eller telefon fortsetter forskningsdeltager D. Det viktigste er å få ungene ut til og leke og bruke kroppen på en naturlig måte. I følge en rapport fra Helsetilsynet, bruker en gjennomsnittlig 15 åring 70 % av sin våkne tid til stillesittende aktiviteter. Samme rapport konkluderer med at dagens tenåringer er mer stillesittende enn dagens pensjonister (Avisa Nordland 2012).

5.5.1. Tiltak / Henvisning.

Hvis informant A ser det er grunn til bekymring, så er det å sende en henvisning evt. til fysioterapeut. Elever som er med i en ekstra gymgruppe, har veldig ulike behov; både for det sosiale, for å tilpasse seg i grupper, regler og samspill. Den andre biten som går mer på det grov-, finmotoriske problemer og utholdenhet er også viktig forteller informant A. Elever som kanskje er litt overvektige eller som er hyperaktive kan trenge ”å springe i fra seg”, sier forskningsdeltager A.

Både informant A og B sier de ser etter bevegelser der elevene krysser midtlinja på kroppen. Her virker det som om lærerne ser verdien av repetisjoner i undervisningen siden det blir nevnt av tre av informantene. Informant B har blant annet erfart at repetisjoner har ført til motorisk utvikling hos alle barn hun har jobbet med.

Begge informantene (A og B) sier de vet at det går an å søke om fysioterapi hjelp. Informant C er mer opptatt av observasjoner i lek og i gymtimen. Med andre ord, hun kartlegger eleven sammen med de andre elevene. Informant D mener elever med lese- skrive- og konsentrasjonsvansker blir raskere meldt opp i systemet i forhold til elever med motoriske vansker.

5.6. Skole- hjem samarbeid.

5.6.1. Samarbeid med foreldre.

På temaet om hvordan samarbeidet er med foreldre fikk jeg ganske ulike svar fra informantene.

”Vi må stole på at foreldrene gjør jobben sin og de på at vi lærerne gjør jobben vår” sier tre av forskningsdeltagerne. Informant A svarer ikke på dette spørsmålet fordi det ikke var med på første utkast til intervjuguide som ble brukt under hennes intervju.

Det er lettere med et nært samarbeid med for eksempel elever med problemer i matematikk med å gi ekstraoppgaver, mens motorikken blir mer vage krav, mener informant B.

Motorikken følger lærere kanskje ikke godt nok opp i forhold til samarbeid med foreldrene sier informant B. Samarbeidet med foreldrene er veldig bra synes forskningsdeltager C. Det at man begynner tidlig ufarliggjør kontakten med skolen. Det viser at det er lav terskel for å ta tak i utfordringer og det skaper trygghet hos foreldrene sier informant C. De fleste foreldrene er positive og vil ungene sine så vel, de lytter og har respekt for det fagfeltet lærerne har og sier fort i fra hvis de er misfornøyd, sier forskningsdeltager C. I følge Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) forbedrer samarbeid mellom hjem og skole elevenes motivasjon og læring (Dahl 2013). Foreldre er viktig for barns læring, og barn som får hjelp og støtte hjemme har større muligheter for å gjøre det bra på skolen (Dahl 2013).

For å få til et godt hjem – skole - samarbeid må foreldrene ha reell medvirkning og medbestemmelse, og hjem og skole sammen må ta felles forpliktende beslutninger mener FUG (Dahl 2013).

I mange klasser sendes lesekort med i sekken hjem for at foreldre skal signere at eleven har lest sier informant E. Hun har tenkt på ideen med et slikt turkort i lekse og synes at det er en god ide som kanskje får hele familien ut på tur sammen, med fysisk aktivitet og friluft for alle. Kanskje et slikt forslag med turkort som hjemmearbeid, er med på å synliggjøre hvor viktig aktivitet er for barnets motoriske utvikling.

5.6.2. Foreldrenes aktivitetsnivå påvirker barna.

Informantene svarer noe ulikt på om de ser noen sammenheng mellom foreldres livsstil/ aktivitetsnivå og elevenes. Alle informantene er enige om at det er en tydelig sammenheng. Aktive foreldre har som regel aktive barn.

Foreldrene er spesielt viktig for å fremme elevenes motoriske utvikling kommer det raskt fra forskningsdeltager E. Foreldrene trenger ikke å være aktive selv, men må legge til rette for

aktiviteter for barna. Foreldre som er lite aktive selv, får inaktive barn, det tror informant E. Som jeg var inne på i teoridelen støttes dette synet av forskning i BBO- prosjektet der det er et gjennomgående funn at den yngste foreldregruppen (under 35 år) hadde den minst sunne livsstilen. De bevegde seg minst, var minst aktive i ferien og hadde et mindre sunt kosthold. I følge Mjaavatn og Gundersen (2005) var de eldre foreldrene mer ute i skog og fjell med familien, og barna deres var også mer interessert i slike aktiviteter. Dette viser tydelig at foreldrenes livsstil preger barna hevder Mjaavatn og Gundersen (2005). Yngre foreldre er kanskje mer urban i sin livsstil, mens de eldre foreldrene holder mer fast på gamle norske tradisjoner som søndagsturer i fjellet og bærturer (Mjaavatn og Gundersen 2005). Informantene D og E understreker også viktigheten av samarbeid med hjemmet når det er en elev med motoriske vansker som bekymrer. Jeg tror det var mest understimulering hos mange barn med motoriske vansker, mener forskningsdeltager D. Da er det å komme i gang og trene på skolen viktig, men det er kjempeviktig hva hjemmet gjør mener hun. Så samarbeidet med hjemmet, at foreldrene får konkrete beskjeder og tips, er viktig sier informant D.

Er det et barn som ikke har flust av venner, så er det lett og sitte hjemme foran en PC, tv eller dataspill sier informant E. Hun fortsetter:

”Da må man gjøre foreldrene oppmerksomme på at det er dem som er ansvarlige for sitt eget barns utvikling, og de kan ikke legge alt på skolen. I mange tilfeller må man være ganske knallharde med foreldrene og skrive det ned på møtereferatet at foreldrene skal være ute sammen med ”Per” minst tre ganger i uken. Hvis du får foreldrene til å skrive under på det så er det bindene for dem å følge dette opp”.

Respondent E forteller at han noen ganger er med kontaktlærere på kontaktmøte med foreldrene, som faglærer i kroppøving, for å fortelle foreldrene om bekymringen rundt eleven og ikke minst gi foreldrene tips til hvordan de kan følge dette opp hjemme.

Informant D bruker, slik jeg ser det, et eksempel for å illustrere og utdype, hun forteller om ei jente som har generelt sett brukbar motorikk, men hun arbeider slurvete. Informant D beskriver jenta videre som utrolig lat og blir fort sliten i alt hun gjør. Jenta er ikke vant til å gå på tur, og foreldrene har ikke stimulert henne til å være ute. Informanten mener bestemt dette er avledende adferd for å kamuflere motoriske vansker. Informant C forteller om lignende

tilfeller. Gjerne et eller annet motorisk de ikke har kontroll på. Hvis de bare skynder seg, vil ikke læreren legge merke til problemene fortsetter hun. Det sitter noen rundt omkring i klasserommene og klarer å gjemme seg i mengden, det er viktig at de voksne på skolen er observante i forhold til dette. Noen av guttene som mestrer så mange ting, som hopping og fotballspilling, de tar seg friheter med å velge seg bort fra noen aktiviteter sier informant D. De velger seg bort fra noe de kanskje må øve litt ekstra på og begrunner det noen ganger med at det er så kjedelig. Det er en viktig jobb og motivere disse og få dem til å prøve både hjemme og på skolen, mener forskningsdeltager D. Informant C snakker om at noen elever gjør ting fort for å kamuflere for eksempel motoriske problemer. De gjemmer seg med andre ord i mengden. Da er det viktig at læreren har et våkent øye og ser etter årsaken til "slurv". Dette er en problemstilling jeg ikke har reflektert over tidligere. Jeg har etter dette intervjuet sett etter slike elever, og jeg har erfart at informant C er inne på noe viktig i sine observasjoner. Forskningsdeltager D sier at noen elever gir opp før de har prøvd. Noen elever som er flinke på noen områder, tar seg friheter med å velge seg bort fra noen aktiviteter. Gjerne aktiviteter de trenger å øve på. Også i forhold til disse elevene må man være våken som lærer for å finne ut hvorfor de velger seg ut av noen aktiviteter.

Det er viktig å synliggjøre elevenes motoriske ferdighetsnivå, og i halvårsvurdering på fremover - rapporten står det at de for eksempel må trene på å hinke. Slike konkrete tilbakemeldinger på det reelle ferdighetsnivået er viktig og ikke bare generelle vurderinger, sier forskningsdeltager D. Informant C sier hun vet det er unger som sitter på rumpa fra de kommer hjem fra skolen, og foreldre som på en måte har kapitulert fortsetter hun.

Jeg spør et oppfølgings spørsmål : Er det forskjell på livsstil hos unge foreldre kontra de litt eldre foreldrene? Det er både og, det kan være eldre foreldre som er veldig med på alt og det kan være eldre foreldre som er helt parkert sier forskningsdeltager C, D og E. Jeg tror det er for at barna har mange flere ting å stimulere seg med inne sier informant D. Hun mener vi må kanskje bare innse at det er en ny tid med nye vaner. Det har kanskje ikke så mye å si hvor unge eller gamle foreldrene er i alder, men mer om innstilling og aktivitetsnivå i hverdagen sier forskningsdeltager E. Forskningsdeltager D sier:

"Men uansett er det viktig med en dialog, at man får formidlet barnets problem på en okey måte. Det er viktig å få problemene frem og i hvert fall ikke skjule dem".

Jeg forstår sitatet fra forskningsdeltager D at hun mener det er viktig med dialog og god kommunikasjon med hjemmet. Og at lærerne bør være ærlige i sin tilbakemelding til foreldrene og ikke holde noe skjult for dem. Sitatet fra informant D indikerer godt hvor viktig det er med åpenhet og at samarbeidet mellom skole og hjem går begge veier og dette er også informant C enig i. Ofte er det slik at lærerne tar kontakt med hjemmet hvis det er problemer. Det er viktig at hjemmet og foreldrene også kan initiere kontakt ved behov.

5.6.3. Foreldrenes bidrag i forebygging av motoriske vansker.

På spørsmålet om informantene mener foreldrene kan bidra for å forebygge at elevene får motoriske vansker, hadde informantene noen sammenfallende svar og noen ulike svar. Foreldrene er en viktig samarbeidspartner for skolen, og de kan være med å jobbe sammen med skolen for å forebygge motoriske problemer. De kan også være med på å forsterke positiv og ønsket motorisk utvikling for barna og derfor mener jeg dette er et relevant spørsmål opp mot intervjuguiden og problemstillingen, fordi foreldrene kan være med å forsterke den jobben vi gjør på skolen.

Et godt samarbeid med foreldrene er viktig mener alle fem forskningsdeltagerne. Informant A sier at de gjerne tar en ekstra telefonsamtale, og at samarbeidet er tettere fordi lærere og foreldre naturlig møtes i avlevering og hentesituasjoner på første trinn.

5.6.4. Begrensning av bruk av PC og TV.

Alle informantene var enige om at passiviserende aktiviteter som mye tv-titting og PC bruk må begrenses for å forebygge motoriske vansker hos barna. Dette mener jeg er relevant i forhold til problemstillingen fordi gode vaner hjemmefra tar elevene gjerne med i den frie leken i friminuttene. De fleste elevene har gode motoriske ferdigheter fra hjemmet og barnehagen, som skolen kan bygge videre på gjennom god tilpasset opplæring. Foreldrene må være bevisste og sette grenser for tv-titting og dataspill gjerne med tidsfrister, sier informant B. Først og fremst kan foreldrene bidra til å forebygge motoriske vansker med å ta fra dem IPAD og PC og ta dem med på tur sier en engasjert informant C! Måten man lever på i dag er forandret. Hun sier videre at det sikkert er mange foreldre som kommer hjem, og hiver seg på PC med en gang og som gjør mange ting samtidig. Da er foreldrene ikke helt til stede og ikke tilgjengelig for lek og spill, sier forskningsdeltager C. Ungene sier lett at de kjeder seg, jeg mener de trenger å kjede seg, for da finner de på noe å gjøre, sier forskningsdeltager B. Fri lek ute er viktig fortsetter informant B, gjerne sammen med andre barn.

Forskningsdeltager E mener foreldrene kan bidra i forebyggingen av motoriske vansker blant annet ved å legge til rette for at ungene er i aktivitet. Hun mener at du blir hva du gjør og at fantasien hos dagens unger er mye mer utvannet enn før. I dag er det for mye fokus på interaktive hjelpemidler. Mange foreldre er redd for at ungene skal skade seg når de klatrer sier forskningsdeltager B. Ungene trenger å få tid til kjenne på seg selv, elevene er mange ganger trøtt, uopplagt og stresset, hevder forskningsdeltager B.

I Tønsberg Blad hevder yogainstuktør Lieth at stivhet svekker konsentrasjonsevnen (Madshus 2013). Videre sier hun at de fysiske yogaøvelsene kombinert med pust er veldig effektivt for å løse opp spenninger i rygg, skuldre og nakke. Med pusten som viktig redskap skal kroppen bli sterkere, mykere og mer avslappet (Madshus 2013). God pusteteknikk kombinert med enkle yogaøvelser tror jeg kan være et fint avbrekk og tilpasning av undervisningen.

Forskningsdeltager E sier at i dag er det barn som har kropper som sekstiåringer når de er ti eller elleve år, det synes jeg er urovekkende, sier informant E. Det er fordi de har sittet like mye som dagens sekstiåringer. Da kan man lure på hvordan fremtiden deres blir, undrer forskningsdeltager E. Noen barn er veldig flinke motorisk og de blir veldig gode. De har foreldre som pusher på og vet hva som skal til for at barna skal bli fysisk fornuftige, hvis man kan bruke det begrepet, sier informant E.

5.6.5. Foreldrenes utdanningsnivå i forhold til oppfølging.

I følge Mjaavatn og Gundersen (2005) har foreldrenes utdanningsnivå, spesielt mors nivå, betydning for livsstilen til familien. I familier der mor har høyere utdanning, har en sunnere livsstil, enn i familier der mor ikke har utdanning på et høyere nivå.

Det kan variere hvor godt foreldre med ulik utdanning følger opp leksearbeidet mener informant B, C og D. Informantene er her uenige med Mjaavatn og Gundersen (2005). Det er ikke noe selvfølge at høyt utdannede foreldre har den beste oppfølgingen. Informant E mener det ikke er noen forskjell på høyt og lavt utdannede foreldre.

Noen foreldre følger veldig godt opp leksene, mens noen følger mindre bra opp sier informant D. Hun mener også at generelt sett kan man kanskje si at de med høyere utdanning på mange måter følger best opp fortsetter hun. Men det er ikke alltid, hun har hatt foreldre med høy utdanning som har det så travelt med vakter osv., at deres barn slettes ikke følges godt opp.

Noen foreldre prioriterer ikke å hjelpe barna sine og har manglende strukturer. Jevnt over har nok folk med høyere utdanning mer strukturer og lettere å sette krav til ungen sin, mener forskningsdeltager D.

Det kan være foreldre som er veldig lavt utdannet eller kanskje mangler utdanning, som er veldig flink til å ta til seg veiledning og lærdom underveis sier hun. Forskningsdeltager C sier at hun opplever ofte at mange enslige foreldre tar jobben svært seriøst, men det er litt farlig å si det for det gjelder ikke alle. Da mener jeg tilfeller hvor det bare er en foreldre i hverdagen, sier informant C.

5.6.6. Samarbeid med andre.

Da informantene fikk spørsmål om hvordan samarbeidet om elevens motoriske vansker foregår forteller A, B og C om det kommunale fysioterapitilbudet. Alle informantene trekker frem viktigheten av et godt samarbeid med foreldrene. Ellers nevnes PPT, ansvarsgrupper, BUPA, ressursteam, områdebasisteam og andre yrkesgrupper alt etter elevens problemantikk. Ellers kan Bratten aktivitetspark, Vatnlia leirskole og lokale idrettslag være gode samarbeidsparter. Jeg mener det er et litt skjult tilbud det å få inn fysioterapeut som ikke alle er klar over, og det er viktig å sette i gang tidlig, mener forskningsdeltager C. Hun er her inne på noe viktig. Samarbeid med fysioterapeut og kanskje delegere oppgaver til assistent, slik at barn som trenger ekstra motorisk trening får dette i jevne drypp i sin skolehverdag. Movement Assesment Battery for Children, forkortet Movement ABC (Second Edition 2007) er en standardisert motorisk test for både Europa og USA. Fysioterapeuter bruker ofte denne testen for å kartlegge motoriske vansker.

5.7. Grunnleggende bevegelser.

Når forskningsdeltagerne ble spurt om det er noen spesielle bevegelser som er spesielt viktige og som de ser etter, nevner fire av fem de grunnleggende bevegelsene eller basisferdigheter som forskningsdeltager A nevner. Tre av informantene snakker om øvelser som går på kryssbevegelser og på å krysse midtlinja på kroppen. På dette spørsmålet synes jeg det var en del sammenfall i svarene fra informantene. De ser etter balanse, koordinasjon og konsentrasjon.

Også skikurs er med på å forebygge motoriske vansker. Vi har utlånski fordi alle ikke har råd til å anskaffe seg utstyr, spesielt de minoritetsspråklige, forteller informant A og E. Mange hjem har kanskje ikke ressurser til å kjøpe dyrt ski og vinterutstyr. En slik utlånsordning i

skoletiden gjør i hvert fall slik at alle elever får prøvd og kanskje lært seg litt skiteknikk, selv om de kanskje ikke har egne ski selv.

Kosthold og passivitet spiller også inn i forhold til elevenes motorikk, sier forskningsdeltager E. Senskader ser vi ikke nå, men det kommer helt sikkert for mange elever. I en avisartikkel i Avisa Nordland sto det 05.12.12: "Gir kondis til kidsa". I følge rapporten "nøkkeltall for helsesektoren 2011" er 23 % av tredjeklassingene i helseregion nord ansett som overvektige i 2010. Dette er den høyeste prosentandelen i hele landet. Patrick Myrland er instruktør ved BB Gym med blant annet tilbudet "Crossfit Kids". Myrland (2012) sier at det er skremmende når tenåringer har problemer med å sette seg på huk fordi de er så stive. Videre advarer han mot et samfunn hvor vi er redde for at barn skal klatre i trær og pådra seg noen skrubsår. Myrland (2012) sier at det er moro å være vitne til hvor fort resultatene kommer når man starter med trening.

I følge en rapport fra Helsetilsynet, bruker en gjennomsnittlig 15 åring 70 % av sin våkne tid til stillesittende aktiviteter. Samme rapport konkluderer med at dagens tenåringer er mer stillesittende enn dagens pensjonister (Avisa Nordland 2012). Mari Bjone (2012) er rådgiver i Norges idrettsforbund (NIF) og har gitt ut boka "Barneidrettstreneren". Hun mener det viktigste er å la barna oppleve ekte treningsglede. Trenerne må kunne stimulere både fysisk, psykisk, motorisk og sosialt med riktig tilpasset progresjon slik at de opplever mestringsfølelse. Jeg synes Bjone (2012) her peker på viktige egenskaper, trenere som jobber med barn bør ha. Det holder ikke og bare være teknisk god i for eksempel fotball, hvis du ikke evner å se hele barnet; det sosiale og det psykiske henger sammen, er min erfaring. Riktig progresjon og mestringsfølelse mener jeg er en selvfølge når man jobber med barn og det er viktig at lærere også stimulerer barn fysisk, psykisk, motorisk og sosialt. Med andre ord at lærerne i sine tilrettelegginger planlegger for utvikling på flere områder.

Myrland (2012) er i denne artikkelen inne på det samme som forskningsdeltager B, det at foreldre er redd for at barna skal skade seg. Eller som forskningsdeltager E er inne på tidligere, der hun snakker om at barna pakkes inn i "vatt". Men for å lære å klatre i trær har tidligere erfaring vist meg at man ikke skal la bekymringene for skade hemme gode aktiviteter som fremmer motorisk utvikling.

5.8. Forskningsdeltagernes syn på virkningene av tilpassningene.

Forskningsdeltagernes syn på virkningene av tilpassningene i forhold til iverksatte tiltak ga en del ulike vinklinger fra forskningsdeltagerne. Dette er et viktig tema for å se på elevenes utvikling i forhold til om tilpassningene som gjøres faktisk fungerer. Forskningsdeltager E sier:

”Hvis elevene ikke responderer, gjør vi i mine øyne en alt for dårlig jobb som lærere. Jeg mener at både fin- og grovmotorikk kan vi alle sammen øve opp”.

Informant E sitat tolker jeg slik at hun mener ikke alle lærere gjør en god nok jobb, hvis elevene ikke har fremgang. Hun mener at alle kan øve opp motorikken.

Fire av fem forskningsdeltagere var enige om at elevene responderte godt på tiltakene som ble iverksatt.

Informant E sier at når hun tar over en klasse i forhold til gym eller andre fag, så har ikke elevene lov til å si: ”Jeg gidder ikke” i hennes timer. Mange elever sier gjerne at de ikke gidder fordi de får lov til å si at de ikke gidder hjemme, sier informant E. Kanskje er noen foreldre for forsiktige i forhold til å stille krav til sine håpefulle? Kanskje gjør disse foreldrene barna sine en bjørnetjeneste? Når barna og ungdommene senere skal ut i arbeidslivet, kan det bli et hardt møte med det virkelige livet for der stilles det krav om å prestere og levere. I Dagens Næringsliv står det at bortskjemte unge som ikke er mentalt forberedt på et krevende arbeidsliv er årsaken til at flere havner på trygd, mener nær halvparten av norske ledere (Kaspersen 2012). - For mange er det et sjokk å møte arbeidslivet, sier Proffice-sjef Stein André Haugerud (Kaspersen 2012).

5.9. Bedre tilpasset opplæring.

På spørsmålet om hvordan informantene mener skolen kan tilpasse opplæringen bedre for elever med fin- og grovmotoriske vansker, ga forskningsdeltagerne ganske ulike svar.

Dette spørsmålet henger litt sammen med og utfyller spørsmål 1.1. ”Hvordan kan skolen på en best mulig måte organisere opplæringen for elever med fin- og grovmotoriske vansker.”

Det er interessant å sammenligne svarene de ulike forskningsdeltagerne gir på dette spørsmålet.

Fire av fem informanter var enige om at det var behov for å registrere elevenes motoriske utvikling mer nøyaktig. Dette spørsmålet var ikke med i intervjuguiden som informant A svarte på. Tre av informantene mente det var tilfeldig når man oppdager motoriske vansker og

at det kommer an på læreren, som trolig har varierende kunnskaper om motoriske vansker. To av informantene nevnte tildeling av mer ressurser for å tilpasse opplæringen bedre. Ressurser og penger er selvfølgelig viktig i forhold til å tilpasse undervisningen bedre i forhold til elever med motoriske vansker, sier forskningsdeltager E. Hvis man får kjøpt inn utstyr i for eksempel gym, så kan man drive mange varierte aktiviteter. Når man ikke har muligheter til dette, så blir det ildsjeler og færre spennende aktiviteter, i rike Norge, sier en engasjert forskningsdeltager E. Rike Norge er veldig fattige i veldig mange sammenhenger. Har du fem unger med rike foreldre og sammenligner dem med fem fattige, så er det ikke sikkert de rike har best motorikk, fortsetter hun. Masse penger er ikke alltid det beste. Norge er antagelig det lateste landet i verden, hevder forskningsdeltager E. Informant D mener vi kunne tilpasset undervisningen bedre for barn med grov- og finmotoriske vansker med at de selvfølgelig skulle hatt enda mer trening. Vi har noen rammefaktorer som gjør at det begrenser seg selv, både i forhold til tilgang på gymsal og størrelsen på elevgruppen og ressurser. Det der med å sy puter under armene på elevene er vi i Norge veldig gode på. Kanskje kan vi kjøre i andre grøfta og tilrettelegge for mye, slik at vi ikke stiller reele krav til elevene. Generelt mangler det en helhetlig tenkning og plan for kartlegging og tiltak mener tre av informantene.

5.10. Hvordan opplever informantene at motivasjon for læring og behovet for mestring er hos disse elevene?

Jeg mener spørsmål om motivasjon er viktig i forhold til problemstillingen fordi god tilpasset opplæring være med på å gi elevene mestringfølelse. Som jeg har vært inne på i teoridelen henger mestring og motivasjon sammen med ønske og drivkraften om å lære nye ferdigheter. Brodal (2012) sier at du ikke kan motivere andre, bare hjelpe dem til å finne fram til sin egen motivasjon. Videre sier han at det ikke blir noen mestringsopplevelse uten motivasjon og vilje til innsats (ibid.). Lærerne må, slik jeg tolker Brodal, legge til rette for at elevene må finne fram sin egen motivasjon og slik kan man legge til rette for mestringsopplevelser.

I artikkelen "Prestasjon og mestring" - om motivasjon og læring i grunnskolen av Stornes (2012) står det at for å styrke skolen som en kunnskapsskole ble innføring av nasjonale prøver et av flere tiltak. I enhver læringssammenheng er motivasjon og elevers lyst til å lære en viktig faktor. Skolens evne til å stimulere elevers faglige interesse og engasjement vil nødvendigvis være avgjørende for elevers innsats og fremgang i skolearbeidet (Stornes 2012).

Motivasjonell målorienteringsteori (goal theory = GT) representerer en sosial kognitiv tilnærming til motivasjon. Weiner som på begynnelsen av 1970 tallet argumenterte for at elever var mye eller lite motivert. GT skiller mellom mestring og motivasjon. GT hevder at elevenes motivasjon ikke bare skyldes individuelle personlige disposisjoner, men også forhold i omgivelsene, klassene motivasjonsklima (Maehr, 1984; Nicholls, 1989). Her er det snakk om et klasseromsklima preget av mestring og utvikling (motivasjonelt mestringsklima), og et miljø som vektlegger elevenes prestasjoner i sammenligning med andre (motivasjonelt prestasjonsklima). Nolen og Fournier (1994) samt Wentzel (2002) dokumenterte at når elever oppfatter læreren som konsekvent og rettferdig, henger dette tett sammen med økt motivasjon, positiv oppførsel og gode skolerestulater (Stornes 2012). Et sterkt mestringsklima i en idrettssetting, som for eksempel kroppsøving, modererer prestasjonsorienterte utøvers holdninger til respekt for andre. Forskning viser at sterkt prestasjonsorienterte utøvere viser større respekt for motstanderne under mestringsorienterte forhold enn i prestasjonsmiljøer. Dette mener Stornes (2012) er viktig fordi det understreker skolens evne til å endre elevenes motivasjon og innstilling til læring. Informant C sier:

”Behovet for mestring er like stort hos alle elever. Det er nøkkelen til læring. Det og ikke mestre forstyrrer i høy grad deres muligheter for læring.

Informant D sier:

”Alle elever har behov for mestring. Mestring er drivkraften og det at de får det til er motivasjon for læring”.

Jeg tolker utsagnene fra informant C og D at de er enige om at alle har behov for å mestre. Den ene sier mestring er drivkraften til læring, den andre sier, slik jeg ser det, stort sett det samme, men bruker ordet nøkkelen i stedet for. Forskningsdeltager C illustrerer godt det som er felles for svarene til respondentene på dette temaet.

Alle informantene er enige, selv om de formulerer seg på ulike måter, om at behovet for mestring er der hos alle elever, som motivasjon for videre læring.

Forskningsdeltager A sier at det er vanskelig for mange elever. De velger ulike strategier for å takle sine vansker, mener informant A. Noen elever blir mer utagerende når de ikke mestrer, andre blir mer stille og lukket. Det er noen elever som ikke selv opplever at de har så store vansker sier informant A. De går på med full giv og synes at livet er herlig. Mens andre ser at de tydelig henger etter og synes det er kjempetøft og vanskelig å ta nye utfordringer, forteller forskningsdeltager A. Det er klart at det er vanskelig å lære nye ting hvis eleven ikke mestret

det forrige som ble gjennomgått, sier informant A. Det at alle elevene føler mestring på sitt nivå er nok en av de største utfordringene vi har som lærere, sier forskningsdeltager D. Det er det lærere jobber frem mot. Informant D tror ikke vi klarer å gi tilpasset opplæring slik at alle elevene føler mestring på sitt nivå. Respondent D bruker klistermerker for å motivere. Hun mener det er utrolig hva klistermerker kan gjøre. Det at man kan vise frem arbeidet deres og skryte av det de har gjort, gir mestringsfølelse mener respondent D. For mange elever betyr det masse med den lille ekstra oppmerksomheten som viser at læreren setter pris på jobben eleven har gjort.

Det er lite å hente i forhold til motivasjon for fysisk aktivitet hos noen elever, mener forskningsdeltager E. Noen venter bare på å komme seg hjem for å fortsette med dataspill inne. Underholdningsmessig er det vanskelig for oss på skolen å konkurrere med spennende dataspill er informant E sin erfaring. Det kommer mye an på klassen. Hvis de populære elevene er god i idrett så får du en aktiv klasse. De drar med seg dem som ikke vet hva de vil. Hvis de populære i klassen er ”slubberter” så blir klassen gjerne mer passiv. Det informant E her sier sammenfaller med det Stornes (2012) hevder om klassens motivasjons og mestringsklima. Jeg forstår informanten og Stornes (2012) slik at det er utrolig viktig at lærerne oppmuntrer og behandler elevene likt og med respekt. Lærere kan være gode forbilder og være et godt eksempel for å bidra til et stadig bedre mestringsklima i klassene.

God tilrettelegging på individnivå kan gjøre at elever med motoriske vansker oftere mestrer og det kan skape engasjement og motivasjon i forhold til å lære nye ting. Ved lite individuell tilpassning vil det naturlig nok være lengre mellom hver gang denne elevgruppen føler mestring. Det er viktig å huske på at elever med motoriske vansker velger ulike strategier for å takle mangel på mestring slik informant A var inne på. Forskningsdeltager C sier:

”Det å klare litt mer enn forrige gang, er å mestre og føle at du utvikler deg”.

Dette sitatet sammenfatter i grove trekk fellesnevneren for svar fra alle informantene på hva de mener med mestring. Motivasjon og mestring mener jeg henger sammen og for å få til god tilpasset opplæring må eleven selv være motivert for å lære.

Brodal og Stornes er enige om at elevene selv må være motiverte og det er viktig for lærere og få fram motivasjon og læringslyst.

5.11. Økt fagpress kan påvirke tilrettelegging av undervisningen.

Jeg spurte hvordan informantene tror teoritung undervisning med økt fagpress påvirker tilrettelegging av 1. klassingens motoriske behov?

I kvalitativ forskning skal man være forsiktig med å komme med påstander. På dette spørsmålet i intervjuguiden velger jeg å komme med påstanden for å se hvilke svar forskningsdeltagerne gir. Her kommer jeg med en påstand om at førsteklasseundervisningen er teoritung med økt fagpress. Kanskje kommer noen av forskningsdeltagerne med informasjon som nyanserer denne påstanden?! Eller er skolen rett og slett med på å skape skoletapere fordi vi forventer for mye av førsteklasingene når de starter på skolen. Kanskje kan antall tilmeldinger til PPT belyse om skolen klarer å gi tilpasset opplæring til elever med motoriske vansker. Forskningsdeltager D sier:

”Jeg hadde første for fire år siden. Nå er det blitt mye mere faglig fokus. Med mål på ukeplanen og målprøver og nasjonale prøver, der de skal testes og det preger oss lærerne og undervisningen”.

Informant D sier slik hun tolker det at skolen bare i løpet av de siste fire årene har blitt mer målfokusert med vekt på nasjonale prøver og det preger undervisningen.

Dette sitatet belyser det tre av informantene er tydelig inne på i forbindelse med dette spørsmålet.

I en artikkel i Utdanning nr.17 (2010) skriver Johansen (2010) om ”Skoleskapt lese- og skrivevansker”. Hun bruker data fra Grunnskolens Informasjonssystem, GSI. Fra skoleåret 2000/2001 til skoleåret 2007/2008 lå antall tilmeldinger av elever til PPT på mellom 33.000 til 38.000. Skoleåret 2008/2009 økte henvisningene til nesten 57.000. Hun mener en årsak kan være at disse tallene skyldes at foresatte, lærere og skolen avdekker problemene tidligere enn før. Johansen (2012) stiller spørsmålet hvorfor det er så stor økning av elever som ikke har utbytte av vanlig undervisning nå i forhold til for bare noen få år siden.

Informant A sier at hun føler at vi ikke har armer og lærere nok til å klare å dele elevene inn på ulike nivå, slik at de opplever mestring på sitt nivå. Skolen klarer ikke å tilpasse slik at både de flinkeste og de svakeste får reelle utfordringer. Hun føler vi blir kjørende på ei middellinje, der alle bare må prøve å henge litt med, sier respondent A. Hun føler at vi er flinkere til å tilpasse i den begynnende lese- og skriveopplæringen på 1. trinn. Det er lettere å

få det til på første trinn, enn når de kommer opp på mellomtrinnet, der det blir vanskeligere med teoretiske fag sier informant A.

På et skoleår viser tallene en voldsom økning på 19.000 tilmeldinger fra året før. Erfaring i praksis viser trolig at svaret på hvorfor økningen er så voldsom, er sammensatt og kan ha flere forklaringsfaktorer.

Johansen (2010) mener en av de store endringene i læreplanen, som kom i 2006, er kravet om at lese- og skriveopplæringen skulle begynne i 1. klasse. Hun mener det er viktig at vi møter elevenes forventninger og starter lese- og skriveopplæringen da. Det er viktig å huske på at elevenes forutsetninger er veldig ulike. Noen barn har for det meste lekt i barnehagen, mens andre barn har brukt masse tid på språkstimulerende tiltak. Johansen (2010) har jobbet som 1. klasselærer fem ganger siden 1997. Hun advarer mot å prøve å gjøre seksåringene om til sjuåringer. Jeg ser her at fire av fem respondenter mer eller mindre mener skolehverdagen blir styrt av nasjonale prøver. Bare informant C mener at det faglige trykket ikke har endret seg etter de nasjonale prøvene ble innført. Respondent C sier de uansett har høyt faglig trykk i hverdagen. Informant E tror presset kommer mest på lærerne og at elevene ikke merker så mye til det i skolehverdagen, men hun føyer til at her har hun lite erfaring med de yngste elevene. Informant A mener at jo mer vi presser inn av teoretisk stoff, så skyver det ut motorisk trening. Man tar seg med andre ord mindre tid til aktiviteter som kunne vært med på å bedre motorikken, sier en engasjert forskningsdeltager A. Forskningsdeltager B mener at i vår hverdag styrer nasjonale prøver og fagplaner hva vi fyller skolehverdagen med. Målprøver og nasjonale prøver, der elevene skal testes preger oss lærerne og undervisningen og legger press på lærerne, sier informant D.

Johansen (2010) er bekymret for at den norske skole på den måten er i ferd med å skape lese- og skrivevansker for elevene. Kanskje har vi urealistiske forventninger til seksåringenes ferdigheter og modenhetsnivå? Vi lærerne kan bli flinkere til å huske på at seksåringene har større behov for å bevege seg enn oss voksne. Det er viktig å legge opp til avbrekk i undervisningen blant annet med skifte i aktivitet og sansemotoriske øvelser.

Tre av informantene er inne på det samme som Johansen (2010) med varierte avbrekk i undervisningen og seksåringenes behov for å bevege seg. Forskningsdeltager D sier at det er

klart vi må tilrettelegge, for førsteklasingene er ikke skapt for å sitte så mye i ro. Det å finne metoder og variasjoner som gjør at de ikke blir sittende og blir passive mottakere for all informasjonen blir en utfordring fortsetter hun.

Mye av hovedfokuset er hovedfagene sier informant B. Praktiske/estiske fag som musikk, kunst & håndverk og kroppsøving blir lett glemt. Det er vanskelig å få tid til alt fortsetter forskningsdeltager B. Vi forventer kanskje for mye av førstetrinnselevne i forhold til å sitte i ro store deler av dagen sier informant B. Faren er at elevene blir skolelei lengre opp på trinnene. Vi glemmer at de er så små og at de ofte bare har fokus og konsentrasjon i ca. 15 minutter, hevder forskningsdeltager B. Elevene sitter noen ganger 30-40 minutter i ro og jobber i bøkene sine, sier informant B og stiller spørsmålet: Det har vært stille og de har jobbet, men hva er læringsutbyttet? Informant C er også opptatt av de minstes konsentrasjon, de minste klarer ikke å sitte i ro så lenge av gangen, og vi vet at de ikke lærer noe når de sitter lenge i ro. Ut fra det forskningsdeltagerne sier kan det kanskje være en god investering å bruke god tid slik at elevene får automatisert og ”overlært” kunnskapene i flere små økter, noe som trolig fører til færre vansker og mer mestringsfølelse hos alle elevene.

Johansen (2010) mener at tallene i forhold til økte henvisninger til PPT kan indikere en overrapportering av elever som aldri skulle vært meldt til PPT. Hun mener det er på tide at vi husker på at da seksåringene startet på skole i 1997, skulle 1. klasse egentlig være et forberedende år. Lærerne kunne da gi elevene det samme trygge grunnlaget. Johansen (2010) sier videre at det kan hende vi lekte for mye, men kanskje var man gode til å bruke lek som metode for å lære. Hun tror mange lærere gjør det samme med seksåringene som vi tidligere gjorde med sjuåringene.

Forskningsdeltager B sier at kanskje man forventer at elevene skal kunne mere, når man for eksempel går i andre enn hva man før gjorde. Det er høyre krav som stilles til elever på andre trinn. Kravene om å kunne lese kommer før mener forskningsdeltager B.

Min erfaring sammenfaller med det forskningsdeltager B her mener. Vi lærerne er fokusert på å lære elevene bokstavene i starten av første trinn. Der er fokuset rettet mot finmotorikken i forhold til å øve på å skrive bokstavene rett. I 1999, første gang jeg var lærer på 1. trinn, brukte vi ”Trageton” verkstedpedagogikk for å lage og forme bokstaver i ulike materialer. Styrken med verkstedpedagogikken er, slik jeg ser det, en mer praktisk og motorisk tilrettelegging av bokstav og lydinnlæringen enn det jeg har inntrykk av gjøres på første trinn

de seneste årene. En av informantene nevnte også verkstedspedagogikk i forbindelse med begynneropplæringen. Men jeg hadde ikke noe spørsmål som gikk direkte på det i intervjuguiden. Lærerne hadde helt klart bedre tid på gjennomgangen av hver bokstav med tilhørende lyd da, enn de to andre gangene jeg har vært lærer på første trinn etter dette. De senere årene virker det som om fokuset har endret seg mot bevisstgjøring rundt lydene. Trolig får man mye igjen for å jobbe systematisk med lydene. Bevisstgjøring på hvordan de ulike lydene lages er viktige. Elevene trenger også finmotorisk trening i å skrive bokstavene. Kanskje tar vi det for gitt at elevene er flinkere til å lytte ut lyder av ord enn det de i virkeligheten er?

6. Eventuell sammenheng med lese- og skrivevansker.

På spørsmålet om å beskrive hvordan informantene opplever en eventuell sammenheng mellom motoriske vansker og problemer med lesing og skrivning var det en del ulike synspunkter.

Forskning sier, som jeg har skrevet om i teoridelen, at det ikke er noen påvist sammenheng mellom motoriske vansker og problemer med lesing og skrivning. Men hos enkelte elever er det sammenfall i forhold til at noen barn med motoriske vansker også strever med lesing og skrivning. Jeg tar dette spørsmålet med i forskerpraten med forskningsdeltagerne for å finne ut hvilke erfaringer de har rundt dette. En relevant artikkel i denne sammenhengen har jeg referert til under. Min erfaring er at mange lærere liker å høre sin egen stemme og at vi på småtrinnet kanskje er for lite flink til å huske på at elevene er mer visuelle enn de voksne. Bruk av konkrete eller bilder sikrer kanskje at flere elever henger med i undervisningen. Det visuelle kan være en god støtte for det auditive og kan trolig være med på å tilpasse undervisningen slik at flere elever, med enkle midler, får en bedre tilpasset opplæring.

Hole (2010) hevder at språklydene i et muntlig ord er flyktige og allerede historie når ordet er uttalt. Det skrevne ordet derimot kan gjentas og kopieres og kan ses på som mer permanent. Barn som ikke er auditivt sterke vil dermed streve med å skille lydene fra hverandre. Noen lyder kan lages så lenge vi har pust, slik som vokalene, frikativer som "s-,v-, f-" lydene, nasale språklyder som "m, n, og -ng" fortsetter Hole (2010). Personer som strever med å uttale lydene riktig er avhengig av å lytte til andres uttale. Andre lyder har svært kort varighet i tid er plosivene "p-, d-, b-, k-, t-"lydene. Hole (2010) skriver videre i artikkelen at for noen elever blir det hardt arbeid å lytte ut spesielt de sistnevnte lydene. Mange elever, også de med

”normal forventet språkutvikling”, blander disse sistnevnte bokstavene når de skriver. Dette trolig på grunn av den korte tiden uttalen på lyden varer.

Munmotorikken spiller også inn fordi barn med motoriske vansker kan streve med å uttale enkelte lyder, i følge Hole (2010).

Informant D sier at noen av lydene som elevene uttaler, får de ikke til, de trenger mer hjelp og øving. Nederlagene er der, så det er viktig at lærerne snakker om forskjellighet i elevgruppen, slik at de ikke opplever å bli ertet eller mobbet for sine vansker sier informant D. Hvis eleven i tillegg har språkvansker på toppen, så er det selvfølgelig enda verre, sier forskningsdeltager D. Det er lett at de ikke får venner og at de ikke blir inkludert. Så da er det viktig at skolen og foreldrene gjør en innsats for å unngå det, understreker informant D.

Mange elever som har vansker med uttalen, knyttes ofte til manglende fonologiske ferdigheter, i følge Hole (2010). De strever med å rette oppmerksomheten mot ordenes lydside. Andre mulige årsaker kan være vansker med tunge-, kjeve-, og leppebevegelser. Rett og slett motoriske vansker eller for stramt tungebånd. Jeg tolker det Hole (2010) skriver at motoriske problemer kan gi seg utslag i parallelle språkproblemer som uttale eller artikulasjonsproblemer.

Hole (2010) mener at bruk av illustrasjoner av artikulasjonsstillinger som viser kjeve-, leppe-, og tungestillinger kan være en god metode, der man ikke trekker frem de fonologiske ferdigheter som de strever med. Ved å bruke illustrasjonene og spørre elevene hvilken lyd denne munnen sier, svarer de fleste barn forbausende riktig. Holes (2010) erfaring er at barn forstår illustrasjonene bedre enn voksne gjør. Kanskje fordi mange barn gjerne er visuelt sterke, mener Hole (2010).

Forskningsdeltager D forteller at de brukte litt av ”Carol Santa” metoden for å få flere lyder inne. De brukte metoden med bilde og kort og koblet førstelyden. Tre av fem informanter nevner også bruk av konkreter for å bruke flere sanser i bokstav- og lydinnlæringen. Jeg tror Holes (2010) illustrasjonskort kan være et godt bidrag i forhold til å visualisere lydene i undervisningen. Det kan være lurt å starte med ord som elevene uttaler rett i spontantalen. Illustrasjonene vises primært i frontalt snitt. Hos Hole (2010) er bildet trykket på kort i vanlig kortstokkstørrelse.

Forskningsdeltager A, B, C og E sier de mener det er en sammenheng mellom motoriske vansker og språkvansker. Informant D sier klart at hun ikke ser noen sammenheng.

Informant A sier at hun ikke har bevis for noen ting. Men når det gjelder motorikk og samarbeidet mellom hjernehalvdeler, så kan man i hvert fall si noe om at motoriske evner i forhold til øye- hånd motorikk har innvirkning på skriving. Øyemotorikk har også noe å si når man skal lese mener forskningsdeltager A. Finmotorikk i forhold til å holde blyanten har noe å si i forhold til skriveopplæringen mener informant A. Det motoriske har i hvert fall noe å si for lese- og skriveopplæringa det er hun sikker på, men om det går andre veien er informant A usikker på. Sammenfall mellom motoriske vansker og språkvansker ser forskningsdeltager A hos noen av elevene som er i ”sos.gym” gruppen hun har. Respondent A prøver å legge inn litt språktrening i gymsalen også, blant annet med begreper, bokstaver og ord.

Motoriske vansker og skriving henger nøye sammen, det er veldig tydelig, mener informant B. Data kan da være en god tilpasning for å formidle det de ønsker og si, mener forskningsdeltager B og E. Finmotoriske vansker gir seg gjerne utslag i dårlig skrift, da kan data være et godt hjelpemiddel sier informant D. Håndskriften er ikke så viktig som den var før hevder hun.

I artikkelen skrevet av Solli (2012) ”Læring skjer best gjennom fingrene” i ”Bedre skole” refererer han til hva Mangen sier til Morgenbladet 28.september 2012. Hjerne og tenkning må ses i sammenheng med kropp og sansemotorikk. Hun mener det er et til en samsvar mellom den bevegelsen man gjør med hånden og den visuelle formen på bokstaven, en bevegelse som ikke er der når man skriver på et tastatur. Der er sammenheng mer abstrakt (Mangen 2012). Mangen (2012) sier videre at mange av påstandene om datateknologiens gode pedagogiske effekter, er udokumentert. Informant D mente at håndskriften ikke er så viktig som den var tidligere og har tydelig en annen mening om bruk av datamaskin i undervisningen enn det synet Mangen (2012) hevder.

Forskningsdeltager B sier siste gangen hun hadde første klasse, så hun at elevenes språkferdigheter var dårligere enn tidligere. Elevene kunne mindre enn forrige gang hun hadde første trinn, hevder informant B. ”Flere lærere har erfart det samme som meg”, sier hun. Hun tror det kommer av at det er flere barn pr. voksne i barnehagen nå, og mindre tid til stimulering hevder forskningsdeltager B. Det er naturlig at grunnlaget eller plattformen elevene har med seg fra barnehagen, spiller inn når det gjelder hvilket nivå skolen skal tilrettelegge etter og derfor mener respondent B det er viktig å kartlegge tidlig på 1. trinn for å iverksette gode, relevante og tilpassede tiltak. Informant D sier at i alle fall viser de aller fleste elevene med finmotoriske vansker at det er veldig mye modning i motorisk utvikling. Det er

potensiale til å trene opp ferdigheter og mange modnes og klarer seg bra sier forskningsdeltager D.

Informant C sier hun ser ofte at det er sammenheng mellom motoriske vansker og språkvansker. Erfaringene er ofte at disse elevene, som strever med motorikk eller språk, ofte er veldig passive eller veldig aktive sier informant C. Motoriske vansker tror jeg gir seg utslag i lesing og skriving, fortsetter hun. Det er viktig å se hele mennesket sier hun.

Sansemotorisk løype og bokstavtesting er det vi starter med på første trinn, forteller forskningsdeltager D. Hvis hun tenker ut fra unger med motoriske vansker, så må hun si at hun ikke ser noen sammenheng med lesevansker, sier informant D. Hun har ikke hatt noen elever med finmotoriske vansker som har problemer med å lese, så der ser hun ingen sammenheng, sier informant D. Forskningsdeltager E mener de aller fleste har begge deler. En variert skoledag er alfa og omega, tror respondent E. Lærerne må bruke elevenes motivasjon til noe konstruktivt og bra. Trudvang skole i Sogndal har en time i uka hvor de har matematikk ute, de har selv sett på resultatene og funnet ut at matematikkferdighetene øker hvis ungene er i aktivitet. Da får elevene mer oksygen til hjernen, sier forskningsdeltager E. Hun mener at elevene åpner seg mer for å ta gangestykket fortere hvis du er konsentrert. Slik undervisning har forskningsdeltager E stor tro på. På skolen der hun jobber har mange uteskole i flere fag sier forskningsdeltager E.

Fire av fem informanter mener at det er en sammenheng eller sammenfall mellom motoriske vansker og lese- og skrivevansker, selv om den ene av de fire sier at hun ikke har bevis på det. En informant sier tydelig at hun ikke ser noen sammenheng eller sammenfall mellom disse. Her skiller majoriteten av forskningsdeltagere seg ut i forhold til det jeg skrev om i teoridelen. Det kan se ut som om de som jobber med elevene i hverdagen, mener sammenfallet er større enn det forskere og teoretikere mener. En undersøkelse i Trondheim av 360 ti år gamle skolebarn hadde 7,8 % av barna dysleksi og 5,3 % motoriske vansker. Av barna som hadde dysleksi hadde 22,2 % motoriske vansker (Mæland & Søvik, 1993). Noen elever har både motoriske og språklige vansker. Det er ikke påvist noen sammenheng mellom disse vanskene.

Informant D sier at for mange av dem som sliter, glemmer fort. Læreren tror de mestrer den ene gangen, så kommer de tilbake timen etter og husker ikke, sier informant D. Det er mange

ganger en tålmodighetsprøve og det er viktig og ikke gå for fort frem sier forskningsdeltager D.

Det informant D er inne på her er viktig å huske på mener jeg. Det med langsom progresjon på tilpasset opplæring og gjentatte repetisjoner er viktig for å sørge for at læringen hos denne elevgruppen ”fester seg”.

6.1. Antall elever med lese- og skrivevansker i tillegg til motoriske vansker.

På spørsmålet om det er det mange av barna dere følger opp i første klasse som også har lese- og skrivevansker i tillegg til motoriske vansker var det litt usikkerhet hos informantene.

Informant A, B og E svarer at det er de ikke sikker på. Mens C og D mener det er snakk om to – tre elever i klassen deres.

Av elever med motoriske problemer i alderen 5-12 år viser forskning, slik jeg nevnte i teoridelen at de utgjør 5-15 % (American Psychiatric Association, 1994; Brenner et al., 1967; Gubbey, 1978; Henderson og Hall, 1982; Mæland, 1992; Sigmundsson m. fl., 1997, 1999). Når det gjelder språklige problemer, har undersøkelser vist at 2-10 % av elevene strever med dette. Språklige vansker handler om problemer med lesing, skriving og språk. (American Psychiatric Association, 1994; Gaddes, 1985; Rutter, 1978; Stein, 1994; Stevensen, 1984). Noen barn har både språklige og motoriske problemer. Av ti barn som har språklige vansker, kan fire til sju av dem i tillegg ha motoriske vansker, eller omvendt. Forskning viser med andre ord at 40 – 70 % overlapper hverandre. Så når informantene C og D forteller om to til tre tilfeller i en klasse er det kanskje ikke så langt unna det forskningen mener man prosentvis kan forvente. Det kommer også an på hva respondentene definerer som språklige og motoriske vansker. Det er sikkert ulikt syn fra informant til informant hvordan den ene definerer språklige vansker og motoriske vansker i forhold til en annen informant. Kanskje den ene forskningsdeltageren legger mer merke til språklige vansker fordi hun eller han har videreutdanning i språk. De aller fleste klarer seg, har forskningsdeltager D inntrykk av på tross av store vansker. Sosiale vansker, matematikkvansker og lese- skrivevansker er vanskeligere å takle mener informant D. Det er ikke dermed sagt at det ikke er viktig å ta tak i det sier forskningsdeltager D. Hun tror at jo tidligere man setter inn tiltak jo bedre. Da kan man hjelpe dem slik at utviklingen går rett vei sier informant D. Noe annet er hvis du har en medfødt sykdom der man har motoriske vansker avslutter hun spørsmålet med.

6.2. Tilmeldinger til PPT har økt i forhold til lese- og skrivevansker.

Jeg spurte hvilke tanker informantene gjorde seg rundt dette og fikk ulike meninger og mulige forklaringer fra informantene.

I teoridelen var jeg inne på at tilmeldingene til PPT har økt det siste årene. Jeg håper på å få forskningsdeltagernes synspunkter på hva de mener årsaken kan være.

Informant A sier at det kan ha noe med ressurser å gjøre. Jo færre lærere det er som jobber med disse elevene, jo vanskeligere er det å tilpasse innenfor rammen av ressurser. Da blir det til at man søker hjelp utenfra, for kanskje å få lagt til noen timer med ekstra ressurs sier forskningsdeltager A. Det kan godt være en overrapportering. Der man tidligere har følt at man har klart å tilpasse innenfor rammen, ser man nå at man ikke rekker over, så prøver man å få flere ressurser tilført mener informant A.

Forskningsdeltager B sier at det er høyre krav som stilles til elever på andre trinn. Kravene om å kunne lese kommer før mener forskningsdeltager B. Lærerne er mer på jakt etter det for å fange det tidligere opp og det er kjempeflott mener informant B. Det gjør ikke noe om tilmeldingene øker, det viser bare at lærerne er blitt flinkere til å fange opp elever med problemer, mener informant C. Utfordringen er hva vi gjør videre med dem.

Forskningsdeltager C mener at vi ser at økning av antall saker også innebærer en økning av antall saker som blir ferdigbehandlet fort. Vi lærere er blitt flinkere til å se og til å fange opp sier informant C. Informant C stiller spørsmålet om lærerne krever mer av elevene nå enn tidligere og er enig med forskningsdeltager B om at kravene kommer før. Det motoriske er så grunnleggende og det er så viktig at det er på plass for å forebygge og minimere problemer som kanskje vil komme senere sier informant C.

Informant D sier at de med klare vansker er vi tidlig ute med å melde videre. Noen gråsonerbarn der vi lurer på hva det er, venter vi litt med sier hun. Samfunnet kan ha skylden på den økte oppmeldingen mener informant D. For unger i dag kan det være en utfordring med delte hjem og aktiviteter. Det er artigere å spille spill enn å sitte og lese sier forskningsdeltager D og det kan være grunnen til ekstra oppmeldinger. Hun tror også skolene er blitt flinkere til å se elever med vansker nå enn det vi gjorde tidligere. For det er mer fokus på det at man skal tidligere inn for å avdekke i stedet for og avvente sier informant D. Økt bruk av digitale hjelpemidler gjør at noen elever glemmer av hvordan bokstavene formes med

hendene sier informant E. Noen foreldre som ser at barnet ikke lykkes, ønsker å få en diagnose for å få en unnskyldning for seg selv mener informant E. Lærerne er også presset fordi de er redde for at det skal komme et søksmål senere. Dokumentasjon fra tester og møter er viktigere enn noen sinne sier informant E. Mange tilmeldinger kommer nok for at lærerne mener det er bedre å melde opp for mange enn for få.

Informant A er inne på at det kan ha med ressurstildeling å gjøre. Ressursene i skolen i dag er så knappe at økte tilmeldinger er med på å synliggjøre utfordringene og behovene i skolen i dag. Respondent B tror det handler om høyere krav og forventninger fra skolen til elevene. Noe som kanskje kan være med på å skape ”skoletapere” tidligere i skoleløpet. Forskningsdeltager C mener at økte tilmeldinger handler om at lærerne er flinkere til å fange opp elever med problemer. Hun sier rett ut at en stor utfordring er hva vi gjør videre med elever som er oppmeldt. Forskningsdeltager D sier at samfunnet kan ha noe av skylden, med delte hjem og for mange aktiviteter. Elevene spiller pc eller tv spill i stedet for å lese. Forskningsdeltager D er i likhet med forskningsdeltager C enige om at skolen er flinkere til å avdekke vansker nå enn tidligere. Økt bruk av digitale hjelpemidler gjør at elevene glemmer å skrive bokstaver sier forskningsdeltager E. Her nyanserer informant E helt klart sitt eget utsagn fra tidligere i intervjuet der han sier at bruk av digitale hjelpemiddel er en god tilpassning som noen elever gjerne får bruke i klasserommet. Også her handler det om fornuftig bruk. At ikke det bare blir bruk av digitale verktøy, men at man også øver på å skrive bokstavene på ”gammelmotoden”, med hånden. Videre sier informant E, slik jeg tolker det, at noen foreldre ønsker en diagnose på sine barn for å ha en unnskyldning for seg selv på hvorfor barna er slik de er. Informant E sier at lærere er presset fordi det har kommet noen søksmål og slik jeg forstår informanten er det viktig at vi lærere dokumenterer det vi gjør, for trolig blir det flere søksmål i fremtiden.

7. Endringer på barns motoriske ferdigheter?

På spørsmålet om informantene ser noen endringer på barns motoriske ferdigheter nå i forhold til tidligere i deres praksis svarer forskningsdeltagerne med ulike vinklinger. Jeg har dette spørsmålet med i intervjuguiden for å finne ut om det er større behov for tilpassninger nå i forhold til tidligere.

Det er en generell vektøkning i det norske folk og hun har lagt merke til at noen elever er litt runde sier informant C. Dette støttes av informant D som mener at i forhold til vekt tror hun

det er flere barn som er overvektige nå, enn det var da jeg begynte som lærer i 1996. Det er ofte barn som er passive og strever sosialt sier forskningsdeltager C. Det må være vanskelig for disse og vokse opp med dagens ideal i forhold til kropp, klær og sminke. Hun tror dette idealet forsterkes av PC og internettbruk mener informant C. Vi voksne er viktige forbilder og da har det mye å si hvilke holdningen læreren har, mener forskningsdeltager C. Det er viktig at ikke læreren er redd for å bli svett. Noen barn har lite erfaring med det og tror det er farlig og bli svett sier informant C.

Barn med dårlig motorikk har man hatt tidligere og nå. Det som slår meg er at ungene klager mye mer, sier informant D. De får lett vondt og blir sliten, de er ikke utholdene. De som ikke har vært i fysisk aktivitet får ”vondtene” tidligere hevder informant D. Det er nok færre som mestrer forlengs rulle nå enn tidligere sier informant D. Blant guttene ser hun ofte en type ”krig” eller ”herjelek” sier forskningsdeltager D.

Passivitet hos elevene ser jeg nå mer av enn tidligere sier respondent E. Barn er generelt sett mindre aktive sier informant E. De fleste er med på en eller to organiserte aktiviteter og det mener hun er for lite aktivitet i løpet av en uke sier forskningsdeltager E. Både forskningsdeltager C og D snakker om vektøkning og overvekt. Mens forskningsdeltager E sier hun mener det er mer passivitet nå enn tidligere og at barna generelt sett er mindre aktive.

8. Oppsummering og veien videre:

Forskningsdeltagerne fortalte om gode eksempler og forslag fra sin praksis under intervjuene fra fem ulike skoler i kommunen. Problemstillingen om hvordan skolen tilrettelegger for elever med fin- og grovmotoriske vansker ble belyst fra ulike vinkler. Fire av fem informanter mente at skolen kunne tilpasset opplæringen for elever med fin- og grovmotoriske vansker bedre. Informant A, C og D er inne på at økt voksentetthet på 1. trinn er med på å forebygge motoriske vansker. Ved skolen der informant D jobber har 1. trinn fortrinnsrett på bruk av gymsalen den første måneden av skoleåret. En slik forebyggende tilpassning burde det, også for andre skoler, være enkelt å gjennomføre. En god delekultur på tvers av skolene eller internt i forhold til tips og gode motoriske øvelser, trenger ikke koste annet enn møtetiden det tar for kroppsøvingslærere og oppdatere kollegiet.

Forskningsfunnene viser at ”Skrivedans” blir bruk ved flere skoler. Bruk av skrivedans resulterte i bedre konsentrasjonsevne, forebygger fremtidige vansker og det at fin- og

grovmotoriske ferdigheter økes og styrkes. Så vil det vise seg fremover om politikerne skjønner at å gjennomføre god tilpasset opplæring koster. Mange nyttige tiltak koster ikke så mye slik som fortrinnsrett på gymsal for 1.klasser og skrivedans. Verdien av å drive forebyggende arbeid allerede i starten av skoleløpet på 1. trinn. Videre var flertallet av informanter enige om at tidlig innsats nytter, selv om det kanskje ikke viser seg på årets budsjetter. Gode og viktige langtidsvirkninger i form av sparte utgifter på fremtidige helsebudsjetter. Det at flest mulig med motoriske vansker får gode tilpassninger tidlig, vil være en god investering som ikke så lett kan måles i kroner og øre mener jeg. Som den ene informanten var inne på er dagens elever fremtidens samfunnsborgere og skattebetalere, da er det viktig at vi som lærere i samarbeid med foreldrene har vært med på å legge grunnlaget for god helse, gjennom god motorisk utvikling og å komme seg ut i jobb. En av informantene var inne på at ved å minske motoriske vansker og øke mestringmulighetene, gir selvtillit og tro på egne ferdigheter med gode tilpassninger. Informantene var enige om at god kartlegging og observasjoner er viktig for å gi god tilpasset opplæring til elevenes motoriske ferdighetsnivå. Alle informantene var også enige om at i dagens praksis er det mer tilfeldig når elevenes motoriske vansker blir oppdaget.

Respondent A fortalte om at det ved skolen der hun jobber er det utarbeidet en fagplan i kroppsøving med vurderingskriterier. To av informantene mente at det burde komme kommunale fagplaner med vurderingskriterier i kroppsøving for å sikre at praksisen på kommunens skoler blir mer lik og at barn med motoriske problemer får hjelp tidlig. Trolig vil en kommunal plan være med på å forebygge fremtidige vansker for en del elever. Eventuelt nasjonale prøver i motoriske ferdigheter kunne vært med på å synliggjøre og aktualisere motoriske vansker og behovet for tilpassninger.

Informant E forteller at noen lærere får ekstra vikarbeting for å aktivisere elever i utelek i stedet for å sitte på personalrommet og spise lunsjen sammen med kollegaer. Kanskje er tiden inne for å tenke nytt og utradisjonelt og legge bedre til rette for mer organisert aktivitet i friminuttene også. Forskningsfunnene viser at kroppsøving er et nedprioritert fag med lav status. I tillegg er det et behov for å videre- eller etterutdanne kroppsøvingslærere og satse mer bevisst på kroppsøving i forhold til kursing og innholdet i timene, også med fokus på tilpasset undervisning i kroppsøving.

Barn- bevegelse - oppvekst (BBO) prosjektet utført i 2000-2004 i Kristiansand med et utvalg barn fra første til fjerde trinn viste på en rekke områder at barns aktivitetsnivå rammes av det moderne samfunn. Dette får konsekvenser for deres liv og utvikling. Mjaavatt og Gundersen mener det er en utfordring for barnehagen, skolen, idretten å endre denne utviklingen. Hele familien må trekkes med i det viktige arbeidet med å skape en sunnere livsstil for barn og unge. Det er viktig at alle instanser samarbeider. Når det gjelder moderne teknologi, tror jeg vi må godta at den er kommet for å bli. Det handler om fornuftig bruk av teknologien. En av informantene var inne på at det er viktig at lærerne er oppdatert på barnekulturen i forhold til å tilrettelegge med motiverende tema og oppgaver. Men samtidig må vi gi den oppvoksende slekt gode verdier og lære dem treningsglede, sunne matvaner og viktigheten av gode søvnrutiner. Kanskje er det behov for å få yoga inn i skolen. I Sverige og andre Europeiske land er yoga blitt en del av skoledagen for mange barn. Eriksen (2012) hevder at skolen er for mye styrt etter resultater på nasjonale prøver. Dette støttes av flertallet av informantene. Eriksen (2012) mener det bør bli økt fokus på tilpasset opplæring, fysisk aktivitet og kroppsøving. Kanskje burde lærerne bli flinkere til å synliggjøre elevenes motoriske kompetanse på halvårsevalueringene. Slik at foreldrene kan følge opp tilpassningene hjemme. Flertallet av informantene mente motoriske og språklige vansker henger sammen eller sammenfaller, og der skiller funnene seg til dels ut fra det forskning viser. Økte tilmeldinger til PPT hadde informantene ulike mulige forklaringer på. Dokumentasjon på hvilke tiltak lærerne setter i gang er viktigere enn noen sinne i tilfelle fremtidige søksmål mente to av forskningsdeltagerne.

Det er en viktig jobb vi har som lærere. Hvordan kan man styrke denne elevgruppens kunnskap i forhold til egen kropp, utvikling, identitet og selvhjulpenhet ut fra et helhetlig læringsperspektiv? Informant E snakker om å gjøre barna "fysisk fornuftige" og ikke pakke barna inn i "vatt". Foreldrene har gode intensjoner, men gjør av og til barna sine en "bjørnetjeneste". Hvilken kompetanse denne elevgruppen vil ha med seg i morgendagens samfunn i forhold til videreutdanning, studier og arbeid er avhengig av hvilke tilpassninger vi i skolen kan legge til rette for. Dette er viktige variabler i livsløpssammenheng (LK06). For å sette det på spissen er de morgendagens entreprenører og arbeidstakere som skal drive AS Norge. Jeg mener samfunnet har mye å tjene på å gå inn tidlig for å hjelpe barn med motoriske vansker, ikke minst i forhold til et forebyggende perspektiv. Som informantene er inne på, kan man være med på å minske motoriske vansker, øke mestringsmulighetene og gi selvtillit og tro på egne ferdigheter. Jeg mener langtidsvirkningen av slik forebygging kunne

ha vært gjort gjennom langtidsstudier, noe det blir spennende å følge med på om andre forsker på senere. Informant E var inne på at hun tror fokuset på motorisk utvikling vil bli større i skolehverdagen etter hvert som stadig flere elever får motoriske vansker. Lærerne kan gjøre noen organisatoriske grep i undervisningen. For å få til større strukturelle endringer mener jeg Hansen (2004) er inne på noe viktig, det at hele skolesamfunnet drar lasset sammen. Han også er opptatt av at elevdeltagelse trolig gir en bedre gjennomføring.

Kolbjørn Hansen ved Høgskolen i Nesna skriver i evaluering av prosjektet: ”Aktiv oppvekst-Nordlandsprosjektet” (2001-2004) som handler om samarbeid mellom skole og idrett, om kriterier for å få suksess i skolen. Hansen (2004) mener det er viktig med forankring i organisasjonen, slik at alle på skolen har en felles forståelse for og slutter opp om fellestiltak man blir enige om i plenum. Rektor er en viktig pådriver og bør være aktivt med i prosessen. Nødvendige ressurser er definert på forhånd og planlegges innenfor skolens drift mener Hansen (2004). Videre sier han at prosjektet og tiltakene må gis plass i skolens planer og det må være vilje til å omorganisere skolehverdagen for å gi plass til mer og bedre fysisk aktivitet. Hansen (2004) setter også fokus på elevmedbestemmelse for å utvikle eierforhold og ansvar og dermed aktive deltagere. Han mener fysisk aktivitet går inn i en helhetlig tenkning om eleven, skolen og lokalsamfunnet.

I avisartikkelen ”Gir kondis til kidsa” blir det fokusert på overvekt hos tredje klassinger og at gjennomsnittlig sitter 15 åringer med stillesittende aktiviteter i 70% av sin våkne tid. Jeg mener denne artikkelen på en god måte illustrerer at samfunnet på ulike måter må gjøre noen grep, kanskje på flere fronter enn bare i skoleverket. Det var enighet blant respondentene om at barnas aktivitetsnivå rammes av det moderne samfunnet, med mye bruk av PC, spill og TV noe som fører til større passivitet hos elevene. Alle forskningsdeltagerne var enige om at foreldrenes aktivitetsnivå påvirker barna. Foreldrene er og blir barnas viktigste forbilder. De har en viktig jobb i forhold til å introdusere barna for gleden og kanskje også naturopplevelsen med å være fysisk aktive. En av informantene mener at kanskje er noe av den viktigste ballasten og investering i fremtidig helse foreldre kan gi barna motoriske ferdigheter som de kan benytte i flere sammenhenger i fremtiden. Kanskje ser vi konturene av at ressurssterke foreldre følger opp barnas motoriske ferdigheter, mens noen foreldre i samfunnet har lite bevissthet rundt dette. Økt trafikk og reduksjon av friområder og lekeplasser påvirker barns og ungdoms muligheter for fysisk aktivitet og allsidig bevegelse. Det blir spennende å se om slike endringer i samfunnsforholdene kan ha betydning for barns motoriske utvikling fremover.

Som en videreføring av denne studien ville en videre forskning på utdyping og kartlegging av hvilke muligheter skolen som arena har som ressurs og tilrettelegger for barn med motoriske vansker framheves som forskningsområde.

En nærmere redegjøring for hvilken betydning og konsekvenser økonomiske og personmessige ressurser har for kvaliteten på den tilpassede opplæringen i skolen.

Jeg anser at mine informanter med sine vurderinger av forskerspørsmålet har bidratt til oversikt over praksisen deres ved fem skoler i kommunen. De har også bidratt til konstruktive innspill til kompetansehevingstiltak.

Litteraturliste:

- Bakken, A., J.I. Elstad. 2012. Kunnskapsløftet og sosial ulikhet i karakter. *Bedre skole* 12 (4): 56-60.
- Befring, E., 2007. *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, K., 2003. *Dysleksi og motorikk- en undersøkelse av motoriske vansker hos barn med dysleksi*. Hovedfagsoppgave i fysioterapi. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Berg, U., og Mjaavatn, P.E. 2008. Barn og unge. I *Aktivitetshåndboken Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Bahr, R., red. Oslo: Helsedirektoratet, B.K. grafisk.
- Ellertsen, B., Bråten, I. og Troland, K., 1993 Dysleksi I B. Gjærum og B. Ellertsen (red.): *Hjerne og adferd. Utviklings forstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*, kap 12. (s. 216- 231). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellneby, Y., 2004. *Se hva jeg kan*. Hvordan barn utvikler seg gjennom lek og bevegelse. Italia: Cappelen.
- Elnan, I., 2010. *Idrett for alle? Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysiske aktiviteter*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Eau Claire Area School District Office, 2013. *MAKING SENSE OF MOTOR. ACTIVITIES FOR EARLY CHILDHOOD. AGED CHILDREN. Wisconsin.USA.*
http://www.ecasd.k12.wi.us/sped/OTPT/motoractivities/Making_Sense_of_Motor_Activities.pdf. Lastet ned 10.04.2013
- Engh, Roar. 2012. ASK og EMBLA og satsingen på vurdering for læring. *Bedre skole* 12(4): 10-15.
- Eriksen, T. B., 2012. Funksjonshemmede, kroppøving og tilpasset opplæring i skolen. I *Spesialpedagogikk*, Ruud, E. B., red. Oslo: 07 Gruppen AS.
- Fuglseth, K., red. og Skogen, K., red. 2006. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Gallahue, D.L., og Ozmun, J.C., 1997. *Understanding motor development. Infants, children, adolescent, adults*. Fourth edition. WCB/ McGraw-Hill.
- Gulliksen, Siri. 2012. Gir kondis til kidsa. *Avisa Nordland* 12 (284): 18.
- Hage, Line. 2010. UTESKOLE-helse og læring hånd i hånd? En praktisk tilnærming til kunnskap i grunnskolen- elevenes meninger og opplevelser. Forskningsrapport. Ås. Universitet for Miljø- og Biovitenskap.
- Hagtvet, B., og Horn, E., 2004. Forebyggende muligheter i tidlig stimulering. I *Spesialpedagogikk*, Befring, E., red. og Tangen, R., red. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, Kolbjørn. 2004. Aktiv oppvekst-Nordlandsprosjektet. Samarbeid skole-idrett. Nesna. Høgskolen Nesna.
- Haugstad, O., 2010. *Den grunnleggende lese og skriveopplæringen*. Kristiansand: Pedagogisk forlag.
- Henderson, S.E., og Sugden, D.A., 1992. *Movement assessment battery for children. Manual*. London: The psychological Corporation Ltd. London: Harcourt Brace Company, Publisher.
- Høien, T., og Lundberg, I., 1991. Tretti vanlige spørsmål i forbindelse med dysleksi; alternative behandlingsformer., I *Dysleksi*. Kap. 2. (s. 18-29) og kap. 13. (s.245-261). Oslo: Ad Notam Gyldendal forlag.
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Interface Media AS.
- Kunnskapsdepartementet, 2006/2011. *Opplæringsloven for grunnskolen og den videregående skolen. Hovedpunkt og lovtekst*. Oslo.
- Mjaavatn, P.E., og Gundersen, K.Aa., 2005. *Barn- bevegelse-oppvekst*. Betydning av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling. Oslo : Akilles GAN forlag.
- Mæland, A.F., og Søvik, N., 1993. Children with motor coordination problems and learning disabilities in reading, spelling, writing and arithmetic. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 2, 81-98.
- Olvik, L., og Valle, A-M., 2005. *Språksprell i arnehagen og skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. § 1-1, 7 ledd og § 1-3, av 20 juni 2008 nr.48. <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html> Lastet ned fredag 16.11.12

- Pedersen, S., Fram mot skolealder. I *Språk og språkutvikling hos barn*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Regjeringen, 2011. *Lov av 24.juni 2011 nr. 29 om folkehelsearbeid (Folkehelseloven)*. 1. januar 2012. Lovdata. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rygvold, A-L., 2004. Språkvansker hos barn. I *Spesialpedagogikk*, Befring, E., red. og Tangen, R., red. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sigmundsson, H., red. og Haga, M., red. 2004. Motorikk og samfunn. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk adferd. Oslo: SEBU forlag.
- Sigmundsson, H. og Pedersen, A.V. 2005. Motorisk utvikling. Nyere perspektiver på barns motorikk. Oslo: SEBU forlag.
- Stornes, Tor. 2012. Prestasjon og mestring - om motivasjon og læring i grunnskolen. *Bedre skole* 12 (4):79-83.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, midlertidig trykt utgave 2005. I *Kunnskapsløftet*.
- Van Zuiden, Sylvia. 2012. Skrivedans. <http://www.ergoterapiforbarn.no/> (lest 11. Februar 2013).

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelson, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretalige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvanser*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*

3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*

4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen*

5/2012 Anne Grete Altermark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*

6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*

7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*

8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*

9/2012 Tone Fjell Dahl og Kent Nyheim; *Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter? En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje*

10/2012 Nina Zachariassen; *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse? En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.*

11/2012 Jan Arne Pettersen; *Læring mellom dilemma og kaos? Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring*

12/2012 Tanja Sandvik: «det er mange melodier i fiolinen – om man bare kan finne dem» – fra sakkyndig vurdering til en praktisk og målrettet IOP

13/2012 Ragnhild Øines Knutstad: *Om tilpasset og strukturert opplæring for elever med autisme i grunnopplæringen. Hvordan gjøre det i praksis?*

14/2012 Sissel Therese Normann Repvik: *Erfaringer og opplevelser fra prosjektet tidlig intervensjon i regi av KoRus-Nord – håndtering og forebygging av atferdsproblematikk i grunnskolen*

15/2012 Gunn-Karin Monsen: *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse...*

16/2012 Marianne Pettersen: *Tilpasset opplæring for elever med tourettes syndrom...*

17/2012 Rønnaug Benjaminsen: *Om tilpasset opplæring med vektlegging på sosial kompetanse...*

18/2012 Lisa Stien Strand: «Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?» *Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning*

19/2012 Elin Aaness: *Læreren og eleven. Den komplekse bildeboka og opplevinga*

20/2012 Anne Karin Kvitnes: *Språkstimulering, språkkartlegging og tiltak ved språkvansker i barnehagen*

21/2012 Nina Aaker: "NY START" *en studie av hvordan et utvalg lærere anvender og vurderer metoden "Ny start"*

1/2013 Hans-Jacob Engen: *Religion som didaktisk faktor - en undersøkelse av religionens plass og muligheter i norskopplæringa av voksne flerspråklige*

4/2013 Atle Kristensen og Knut Erik Svendsen: *Hva påvirker lærers handlingsteori til å ta i bruk IKT i undervisningen?*

5/2013 Alf Schei Martinsen og Stian Møller: *Hvilke tiltak bruker skolene for å gi skoleassistentene best mulig forutsetninger til å bedre barnas oppvekst og opplæringsbehov? En intervjuundersøkelse om skoleassistenters vilkår.*

9/2013 Ronny André Olsen: "Opplevelsen av sosial trivsel og dens betydning for faglig mestring og motivasjon hos elever i videregående skole". – *en komparativ undersøkelse i lite og et stort skolemiljø.*

10/2013 Sissel Bakke: *Hvem skal trøste knøttet? En intervjuundersøkelse om kvalitet i barnehagen for de yngste, og hvordan førskolelærerne jobber med å tilrettelegge for trygghet, tilknytning og en god start i barnehagen.*

11/2013 Are Kjellså: *Kartlegging av matematisk språkkompetanse i geometri hos yrkesfaglige elever i videregående skole. Utvikling, utprøving og evaluering av kartleggingsverktøy.*

12/2013 Vanja Holand Hjellbakk: *"Kjempeviktig å bruke litt tid på å snakke om dette". En kvalitativ oppgave om erfaringer lærere har med foreldresamarbeid knyttet til forebygging av lesevansker for lesesvake elever på de laveste trinnene i skolen.*