

Sonja Marie Lindberg

Kroppslig bevegelse er grunnleggende hos alle mennesker.

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres arbeid med elever med
fysisk funksjonshemming i skolen.

En samarbeidsmaster mellom NTNU og Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Trondheim, våren 2013.

NTNU

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Forord.

Når jeg startet med denne masteroppgaven visste jeg at det kom til å bli en krevende prosess, men i ettertanke har det mest av alt vært givende. Gjennom mange måneder med hardt arbeid og til tider mye frustrasjon har jeg utfordret meg selv og min fagkunnskap. Jeg har tilegnet meg kunnskap som jeg ikke hadde trodd jeg skulle oppleve, tatt del i en spennende og innholdsrik lærerhverdag og lært mye om meg selv og min forståelse rundt kroppsøvfingsfaget.

Jeg vil rette en stor takk til informantene i studien. Uten dere hadde ikke denne oppgaven tatt form, å ta del i deres hverdag og høre om deres opplevelser har vært svært nyttig. Dere har gitt meg et innblikk i en spennende verden.

En stor takk rettes også til min veileder, Per Egil Mjaavatn ved pedagogisk institutt på NTNU. Du har kommet med mange gode og innholdsrike tips når veien virket lang. Du har gitt meg troen på mitt eget arbeid, motivert meg og ikke minst gitt meg et spark i baken når jeg har trengt det som mest.

Til slutt vil jeg også takke mine medstudenter i klassen og på lesesalen. At vi alle er i samme båt og kan dele våre erfaringer og kunnskap har vært uvurderlig. Til mine venner og familie som har holdt ut med alt snakket rundt denne oppgaven, takk.

En etterlengtet sommerferie etter mange måneder med hardt arbeid står nå for tur, og ikke minst en spennende høst med mange nye utfordringer og opplevelser å ta fatt på videre.

Sonja Marie Lindberg

Mai 2013

Sammendrag.

Denne masteroppgaven omhandler hvordan kroppsøvingslærere jobber med å tilrettelegge undervisningen for elever med fysisk funksjonshemming på ungdomsskolen. Studien er gjennomført ved bruk av kvalitativ forskningsmetode, der intervju med tre kroppsøvingslærere og elever knyttet til disse ble brukt.

Alle elever uansett forutsetninger, kjønn og bakgrunn skal gå på den samme skolen, og gis de samme mulighetene til å delta og være inkludert i fellesskapet. Kroppsøvingsfaget er ikke et unntak for dette, men er et fag som ofte vies lite oppmerksomhet i skolen. Med prinsippet om tilpasset opplæring settes den enkelte elev i sentrum. Hvordan lærerne velger å gjøre dette varierer, det er likevel viktig å vektlegge læreplanens fokus på mestring og glede med egen kropp ut i fra elevenes forutsetninger i faget (Kunnskapsløftet, 2006). Kroppsøvingsfaget er i sin forstand enestående i den norske skolen, og skiller seg fra alle andre fag i en skole som kan ses som svært teoretisk. Kroppsøvingsfaget tilbyr noe ingen andre fag i dagens skole har, fysisk aktivitet. Formålet med faget har en sterk plass både i læreplanen og hos informantene i studien.

Resultater fra studien viser at tilrettelegging av aktiviteter for elever med fysisk funksjonshemming oppleves som en utfordrende oppgave for informantene. Hvor stor andel av timene elevene er med resten av klassen er varierende, og dette avhenger av grad av funksjonsnedsettelse hos elevene og lærerens kompetanse innen faget. Det viser seg at en god relasjon mellom lærer og elev er en stor styrke for arbeidet med å tilrettelegge aktiviteter og inkludere elevene i det sosiale fellesskapet som eksisterer i kroppsøvingsfaget. Selv om elevene gjennomfører aktiviteter med assistent utenom fellesskapet i klassen, ser elevene ut til å like kroppsøvingsfaget.

Nøkkelord: Fysisk aktivitet, kroppsøving, funksjonshemming, tilpasset opplæring, relasjon.

Innhold.

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling.....	1
1.2 Problemstilling for oppgaven.....	3
1.3 Hvordan forstå begrepet funksjonshemming.....	4
2.0 Teori.	7
2.1 Relevant forskning på feltet.....	7
2.2 Integrering og inkludering i skolen.....	9
2.3 Tilpasset opplæring i kroppsøvingfaget.	10
2.4 Vurdering i kroppsøvingfaget.	13
2.5 Teoretiske perspektiver på kropp.	14
2.6 Lærer-elev relasjon.....	16
2.7 Mestringsforventning.....	17
3.0 Metode.	19
3.1 Valg av metode for oppgaven.....	19
3.2 Kvalitativ metode.....	20
3.3 Utvalg/valg av informanter.....	21
3.4 Intervju.	23
3.5 Observasjon.....	25
3.6 Etske retningslinjer.....	26
3.7 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	26
4.0 Resultater og drøfting.	29
4.1 Relasjon.	29
4.2 Tilpasset opplæring og inkludering.	32
4.3 Fagets hovedmål.	38
4.4 Vurdering i kroppsøving.	41
4.5 Er skolens rammer tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse?.....	44

Oppsummering og avsluttende ord.....	47
Litteraturliste.....	49
Vedlegg.....	1
Vedlegg 1-Intervjuguide.....	1
Vedlegg 2- Godkjent søknad NSD.....	4
Vedlegg 3- Informasjonsskriv og samtykkerklæring (informanter)	5
Vedlegg 4- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (foreldre og foresatte).....	7

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema og problemstilling.

Som liten var jeg alltid svært aktiv og drev med flere ulike idretter på fritiden. Dette er mye av bakgrunnen for at jeg valgt idrettsfaglige studieretning på videregående, og gikk videre løs på en bachelor som faglærere i kroppsøving og idrett. I løpet av mine tre år på høgskolen i Hedmark var jeg gjennom flere praksisperioder, deriblant et 3 ukers opphold på Beitostølen Helsesportssenter. Gjennom denne praksisen jobbet jeg med barn og unge med ulike funksjonshemninger, dette kunne være alt fra nedsatt syn og svekket hørsel til svært nedsatt funksjonsevne grunnet cerebral parese. Før dette oppholdet hadde jeg liten erfaring med å undervise elever med funksjonshemming, men etter dette oppholdet merket jeg raskt at dette var noe jeg ville både lære mer om og jobbe med videre. Noen år senere startet på studiet spesialpedagogikk, her har jeg tilegnet meg mye nyttig kunnskap som jeg tar med meg videre i læreryrket og livet forøvrig.

Denne masteroppgaven omhandler fysisk aktivitet og fysisk funksjonshemming i skolen, nærere bestemt kroppsøvingfaget. Fokuset i oppgaven ligger på kroppsøvingslæreres erfaring med å tilrettelegge for fysisk aktivitet for elever med nedsatt funksjonsevne, og deres forståelse rundt tilpasset opplæring og inkludering. For å få en innsikt i dette har jeg intervjuet et lite utvalg kroppsøvingslærere i ungdomsskolen og elever med nedsatt funksjonsevne i tilknytning til disse lærerne.

Alle elever uansett forutsetninger, kjønn og bakgrunn skal gå på den samme skolen, og gis de sammen mulighetene til å delta og være inkludert i fellesskapet (Kunnskapsløftet, 2006). Kroppsøvingfaget er ikke et unntak for dette, men er ofte et fag som vies lite oppmerksomhet i skolen og hvor dette ofte blir glemt. Kroppsøving er et fag som skal gi rom for alle de ulike og unike forutsetningene elevene bringer med seg inn i skolen, både i grunnopplæringen og i den videregående skolen. Både kunnskapsløftet (2006), opplæringsloven og stortingsmeldinger har som intensjon at alle elever skal motta en tilpasset opplæring, bli inkludert i fellesskapet og være deltakere i skolen uansett forutsetninger (Kunnskapsløftet 2006; Opplæringsloven § 1-3, 1998; St.meld nr.16 (2006-2007)). Gjennom norsk skolehistorie har det skjedd store endringer, fra segregerte institusjoner til en skole som skal tilpasse seg dagens elevmangfold. Fellesskolen som vi har i dag har som mål å utjevne sosiale

forskjeller og skape mer likhet og likeverd i samfunnet (Imsen, 2006). Dette er noe som også kommer fram i kunnskapsløftets generelle del, der dette beskrives som at alle elever uavhengig av geografisk tilknytning, funksjonsevne, religiøs tilknytning eller sosial klasse skal få en likeverdig utdanning (Kunnskapsløftet, 2006).

Formålet med kroppsøvfingsfaget står beskrevet i læreplanen for kroppsøving, jeg har nå valgt ut noen sitater som fremhever dette.

”Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre.” (Utdanningsdirektoratet, 2012a)

”Faget skal gje elevane fysiske utfordringar og mot til å tøye egne grenser, i både spontan og organisert aktivitet.”(Utdanningsdirektoratet, 2012a)

”Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader.” (Utdanningsdirektoratet, 2012a)

”Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv.”
(Utdanningsdirektoratet, 2012a)

Som disse sitatene fra kunnskapsløftet forteller, er mestring, utfordringer og glede ut i fra elevenes egne forutsetninger en viktig del av kroppsøvfingsfaget, og det er opp til lærerne i det aktuelle faget med skoleledelsen i ryggen å oppfylle dette. Å lykkes er absolutt ingen lett oppgave, og er noe læreren skal ta sikte mot gjennom utføring av et utvalg aktiviteter. Læreplanene i kroppsøving beskriver ikke konkret hvilke aktiviteter læreren skal undervise i, men det er ut i fra innholdet i faget og kompetansemålene undervisningsopplegget skal legges opp. Som formålet med faget sier, skal dette bære preg av allsidig idrett, dans, friluftsliv og bevegelse gjennom lek. Det finnes ingen formel eller oppskrift på hva som gjør at elevene opplever glede og mestring i faget, eller hvilke aktiviteter som egnet for ”alle”. Dette er en oppgave som læreren møter hver eneste undervisningstime og som krever en gjensidig god relasjon mellom lærer og elev. Kroppsøvfingsfaget er et svært praktisk fag som skiller seg ut fra teorifagene i skolen. Dette gjør at det er mer synlighet over læringsaktivitetene og hvor bra elevene gjør det i faget, noe som kan virke både positivt og negativt inn på aktiviteten.

Både kunnskapsløftet, opplæringsloven og styringsdokumenter vektlegger inkludering og tilpasset opplæring som et bærende prinsipp i skolen. Dette skal sikre at alle elever er likeverdige deltakere i fellesskapet som finnes i skolen, og at de skal få både et faglig og sosialt utbytte av opplæringen (Haug 2004; NOU 2009:18). I følge Haug (2004) er det vanskelig å finne en konkret definisjon på inkludering, fordi begrepet som oftest omtales som en ideologi, og ikke som forståelse av begrepet i praksis. Det blir lite tydelig hva begrepet innebærer i praksis, og det blir dermed opp til hver enkelt skole og lærer å tolke dette. Haug (2004) trekker derfor heller frem fire utfordringer ved begrepet som er sentrale hvis skolen skal møte forventningene om å være ”en inkluderende skole”. Dette er å øke fellesskapet, å øke deltakelse, å øke demokratiseringen, og å øke utbytte for elevene (Haug, 2004).

1.2 Problemstilling for oppgaven.

Når alle elever skal inkluderes i en felles skole slik som vi har i dag, er det mange utfordringer man vil møte på underveis. Selv om integrering og inkludering er begreper som har stått sentralt både i skolen og i læreplanen i flere år er det fortsatt et skille mellom teori og praksis. Hvordan begrepene tolkes og gjennomføres ved hver enkelt skole eller kommune kan variere i svært stor grad, dette er både noe jeg selv har opplevd og som tidligere forskning på feltet viser. Når vi snakker om begreper som tilpasset opplæring og inkludering i skolen dukker det selvsagt opp flere ulike utfordringer, og etter oppgavens omfang har jeg derfor valgt å begrense meg til hvordan kroppsøvlingslærere jobber med elever som har en funksjonshemming. Også rundt dette er det en rekke utfordringer, noe som gjorde at jeg begrenset meg enda ytterligere rundt problemstillingen for oppgaven, jeg valgte derfor å kun intervjuere lærere med elever som har fysisk funksjonshemming. Dette var fordi jeg også ville snakke med elevene om deres møte med kroppsøvlingsfaget, selv om hovedfokuset i oppgaven ligger på arbeidet til lærerne. Videre begrenset jeg meg til ungdomsskolen, da vurdering med karakter også er en del av elevenes skolehverdag og en viktig del av faget og arbeidet til lærerne.

Jeg kom derfor fram til følgende problemstilling for oppgaven;

- Tilrettelegger kroppsøvlingslærere undervisningen for elever med fysisk funksjonshemming, i hvilken grad og hvordan gjør de dette?

1.3 Hvordan forstå begrepet funksjonshemming.

Ettersom oppgaven handler om fysisk aktivitet og funksjonshemming, vil en sentral del av oppgaven være å redegjøre for hva som legges i begrepet funksjonshemming. Det finnes flere forståelser og beskrivelser av begrepet, samtidig som det har også endret seg gjennom tiden med politiske endringer, og syn på mennesker med funksjonshemming. ”Funksjonshemmede representerer ”de andre”, de som er annerledes enn oss vanlige eller ”normale” (Grue 2004, s.126). Heldigvis har det skjedd store endringer i samfunnet, og dette er et syn man svært sjeldent møter på i dag. Bredahl (2010) mener at måten man betrakter funksjonshemming på avhenger av hvilken teoretisk tilnærming man har til begrepet, og at dette videre vil betrakte hvilke forventninger personer har til mennesker med funksjonshemming. Jeg vil derfor gå nærmere inn på tre ulike syn på forstå funksjonshemming; den medisinske, den sosiale og den relasjonelle forståelsen.

Den medisinske forståelsen ble utviklet av Verdens helseorganisasjon (WHO) sent på 1970-tallet og har i dag blitt revidert flere ganger. Den første versjonen kom i 1980 og blir ofte kun referert til som ICIDH, International Classification of Impairments, Disability and Handicap. Allerede i tittelen kan man se en tredeling der funksjonshemming blir brutt opp i begreper med ulikt innhold. ICIDH impliserer en årsakssammenheng mellom grunnlidelsen til en person ”impairment”, som fører til funksjonsnedsettelse ”disability” som igjen fører til et handicap. Den medisinske forståelsen betrakter funksjonshemmingen som en sykdom, og fokuserer på individets manglende evner og ses som en personlig tragedie. Grunnlidelsen (impairment) betraktes som et sentralt utgangspunkt for funksjonshemmingen, og det rettes lite oppmerksomhet mot tiltak som kan bedre betydningen av grunnlidelsen.

Funksjonshemmingen blir dermed sett på som et individuelt problem, der det rettes oppmerksomhet mot at den enkelte må tilpasse seg de eksisterende rammebetingelsene. Leger og kliniske diagnoser spiller en sentral rolle i forståelsen, noe som fører til et begrenset og lite helhetlig perspektiv (Grue, 2004).

Som motreaksjon til den medisinske forståelsen av funksjonshemming, vokste det på 1970-tallet fram flere bevegelser i USA og Storbritannia som ønsket å flytte fokuset fra funksjonshemmede som et individuelt problem til en samfunnsmessig utfordring. Det er her den sosiale forståelsen på funksjonshemming har sitt utspring. Fokuset ble dermed flyttet fra det medisinske til samfunnets manglende tilrettelegging for mennesker med

funksjonshemming (Bredahl, 2010). *”Årsakene til funksjonsnedsettelse er biologiske, kroppslige eller medisinske, mens årsakene til funksjonshemminger ligger utenfor individene. De er samfunnsmessige.”* (Tøssebro 2010, s19). Funksjonshemmingen skyldes dermed at samfunnet er tilrettelagt og bygd opp på en måte som ikke imøtekommer de store variasjoner som finnes blant befolkningen. Utfordringen blir dermed å skape et samfunn som legger til rette for alle på en likeverdig måte. I en slik sammenheng blir personer funksjonshemmet i møte med omgivelsene, ettersom det finnes mangler på tilpassning og dette rammer de med nedsatt funksjonsevne. En viktig tanke bak den sosiale forståelsen er dermed å jobbe med de samfunnsmessige forholdene som skaper barrierer for personer med nedsatt funksjonsevne (Tøssebro, 2010).

Den tredje forståelse er et alternativ til den sosiale og blir ofte referert til som den relasjonelle, eller ”den andre sosiale forståelsen”. Dette er også den forståelsen som ligger til grunn for funksjonshemming i NOU 2001:22. Den sosiale forståelsen kan for mange bli for ensidig ettersom fokuset på omgivelsene er meget stort, og at man nedtoner de plager og vansker funksjonsnedsettelsen medfører. I den relasjonelle forståelse spiller omgivelsene også en sentral rolle, men det er samspillet mellom de individuelle egenskapene, omgivelsene og konkrete situasjoner hvor hovedrollen ligger. Den sosiale forståelsen kan for mange ses som en utopi hvor det er urealistisk å tro at alle problemene kan løses ved å gjøre omgivelsene mindre funksjonshemmende. Den ene eller andre måten å forstå funksjonshemming på er ikke mer riktig enn en annen, men det handler om hva en ønsker å forstå og konsekvenser forståelsen medfører (Tøssebro, 2010).

2.0 Teori.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teori som er relevant for oppgaven og oppgavens problemstilling. Teori jeg skriver om her vil også være et utgangspunkt for drøftingen senere i oppgaven. Her vil jeg presentere emner jeg mener er sentrale for å få et innblikk i kroppsøvfingsfaget og de utfordringer lærere møter på i hverdagen.

2.1 Relevant forskning på feltet.

Coates & Vickerman (2010) gjennomførte en undersøkelse i England der de så på elever med spesielle behov sin opplevelse og erfaring med kroppsøvfingsfaget, ved bruk av mixedmethods. 65 elever svarte på spørreskjema og forskerne fulgte opp med fokus gruppeintervju med 3 av disse elevene. Denne undersøkelsen ble gjennomført på barnetrinnet, men den er likevel interessant å se på i forhold til min i oppgave da den tar for seg hvilke erfaring elevene har fra kroppsøvfingsfaget, og hvilke aktiviteter de liker og misliker. Resultatene fra undersøkelsen viste at 86.2% av elevene likte kroppsøving, samtidig viser det at hele 73.8% tar del i ulike idrettslige aktiviteter utenom skoletiden. Gjennom fokus gruppeintervjuet kom det fram at elevene likte kroppsøving når de følte støtte og aksept fra medelever, noe som viste seg å være en viktig motivasjonskilde for elevene. Elevene i undersøkelsen opplevde likevel å bli mobbet av medelever og dette viste seg å ha en sterk innvirkning på deltakelsen. Dette legger derfor en restriksjon på gleden over å være i aktivitet, og resulterte i lavere deltakelse enn det de har forutsetninger til. 75.4% av elevene svarte at de opplevde støtte fra faglæreren og 46.2% svarte at de følte at læreren synes de var flinke i faget. Dette viser at informantene i studien har et positivt forhold til faglæreren. Informantene i fokus gruppeintervjuet sa at de opplevde faglæreren som hjelpfull, vennlig og ville forbedre deres opplevelser i faget (Coates & Vickerman, 2010).

Asbjørnslett og Hemmingsson (2008) har gjort en undersøkelse om ungdommer med fysisk funksjonshemminger og deres opplevelser av kroppsøvfingsfaget. Studien bestod av 30 elever, hvor de gjennomførte fokus gruppeintervjuer med påfølgende intervju av enkelte elever. Deres funn viser tre hovedtrekk; ”som alle andre, men likevel ikke”, ”deltakelse er å være der det skjer”, og ”lærer-elev relasjon”. Med ”som alle andre, men likevel ikke” mener de at

informantene opplevde å være akkurat som funksjonsfriske medelever, men på samme tid var de oppmerksomme på at medelever oppfattet de som en person med problemer eller et implisitt problem. Det kom også frem at elevene følte en form for smerte når de måtte gjøre de samme aktivitetene som funksjonsfriske medelever. Asbjørnslett og Hemmingsson trekker fram at deltakelse er å være der det skjer, som et viktig funn. Dette var av større betydning for informantene enn å delta i selve aktiviteten. Å være sammen med medelever ble dermed sett på som viktigere enn å gjøre alternative aktiviteter et annet sted. Et viktig funn ved lærer-elev relasjon var at læreren ble oppfattet som en bedre lærer (mer kompetent) hvis samarbeidet med eleven var bra. I praksis betyr dette små uplanlagte møter med eleven etter behov. De poengterer også at samarbeidet mellom lærer og elev inkluderte råd fra eleven som læreren kunne dra nytte av, hvor de fant løsninger på utfordringer sammen slik at de begge kunne dra nytte av hverandres kunnskap. Informantene mente at et viktig poeng i samarbeidet med læreren var at de ikke ble ekskludert, men inkludert fra situasjoner som de så på som viktige i planleggingen (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008).

Ingrid Elnan sin studie "idrett for alle" er en omfattende studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysisk aktivitet. Studien inneholder mye nyttig informasjon om funksjonshemming generelt når det gjelder fysisk aktivitet, både i skolen og på fritiden. Hun drar også fram to studier om kroppsøving og funksjonshemming, Solheim (2000) "*Integrering er ikke bare å sitte i samme rom, altså*" og Dam & Souliè (2006) "*Inklusjon & idrætsundervisning. En undersøgelse af elever med funktionsnedsættelsers deltagelse i den danske folkeskole*" (Elnan, 2010).

Solheim (2000) undersøkte læreres erfaring med å integrere elever med funksjonshemming i skolen, hun fant ut at selv om elever har samme funksjonshemming er det varierende hvor mye de deltar i kroppsøvingstimene. Lærernes opplevelse er at det er en vanskelig balansere hvor mye av aktiviteten som skal styres av den funksjonshemmede, og praksisen er ofte at eleven havner i en krok med en assistent og gjennomfører alternative øvelser.

Dam & Souliè (2006) undersøkelse er fra den Danske skolen hvor det også er varierende hvor stor deltakelsen er blant elever med funksjonshemming. Årsaken til dette forklarer lærerne med at elevene er vanskelige å inkludere, men at elever som ikke får spesialpedagogisk hjelp deltar i mindre grad enn de som får det (Elnan, 2010).

Felles for begge studiene er at de konstaterer at kroppsøvlingslærernes manglende kunnskap ses som en vesentlig årsak til at elever med funksjonshemming ikke deltar i undervisningstimene på lik linje med resten av klassen. Lærernes forklaring på ekskluderingen av elever med funksjonshemming, belyser kroppsøvlingslærernes mangelfulle kunnskap om tilrettelegging av fysisk aktivitet som kan skape en inkluderende undervisning. Dette kan videre ha sammenheng med at kroppsøving er et lite prioritert fag i skolen, og et fag preget av mange vikarer som mangler den kunnskapen som kreves for at elevene skal få det undervisningstilbudet de har rett til. Elnan (2010) poengterer likevel at til tross for dette er kroppsøving et fag som funksjonshemmede elever liker (Elnan, 2010).

2.2 Integrering og inkludering i skolen.

Inkludering er et bærende prinsipp i skolen sammen med tilpasset opplæring, og skal sikre at alle elever er likeverdige deltakere i fellesskolen, samt få et faglig og sosialt utbytte av opplæringen. Men det har ikke alltid vært slik i den Norske skolen, og begrepet integrering kom først på banen på slutten av 1960-årene i forbindelse med undervisningstilbud for funksjonshemmede. Det handlet om å kunne gi elever med funksjonshemming en opplæring i tilknytning til et tilnærmet vanlig undervisningstilbud (Dalen, 2006). Før dette hadde vi et todelt skolesystem i Norge, dette ble også omtalt som normalskolen og spesialskolen. Kjennetegnet ved spesialskolene var at elevene hadde ulike typer funksjonshemminger, og måtte ofte ha en diagnose for å være kvalifisert for inntak. Integreringsprosessen gikk ut på at elever med samme lokale tilknytning, og som tidligere ikke hadde kunne kommet seg dit skulle gå på samme skole. På en slik måte gjaldt integrering for elever som tidligere hadde blitt segregert, og gjaldt som oftest elever med spesielle tiltak. Videre kom begrepet inkludering inn på banen som en motreaksjon til integrering på slutten av 1900-årene. Inkludering skiller seg fra integrering ved at den stiller kvalitetskrav til det som skal skje i skolen, både undervisning og sosialt. Inkludering kan dermed ses som en videreutvikling av integreringsbegrepet. Både integrering og inkludering bygger på gjensidig respekt og forståelse, og kan dermed ses som en samspillprosess der deltakerne uten frykt kan røpe sin identitet (Dalen, 2006; Haug, 2004).

Jeg vil videre ta opp Haug sine 4 utfordringer fra innledningen som er knyttet til en inkluderende skole; øke fellesskapet, øke deltakingen, øke demokratisering og øke utbytte. Med å øke fellesskapet mener Haug (2004) at alle elever skal være likeverdige deltakere i klassen eller gruppen, og skal få ta del i det sosiale livet på skolen. Ingen elever skal dermed bli stigmatisert på bakgrunn av personlige egenskaper, som for eksempel kjønn eller evner. Utfordringen blir hvordan man kan skape en skole hvor færre faller utenfor enn tidligere, samtidig viser skolehistorien gode utsikter. Med økt deltakelse mener Haug (2004) at elevene skal være ekte deltakere og både kunne yte etter evner og nyte etter behov, hvis ikke blir elevene passive tilskuere. Når alle elever er med i fellesskapet i skolen vil de kunne både gi og motta positive erfaringer og opplevelser. Skolen er ikke et anarki, men et demokrati hvor elevenes stemmer skal bli hørt. Skolen må dermed komme fram til løsninger innenfor rammene som kan aksepteres av alle, for at dette skal skje må elevenes stemmer tas på alvor. Det siste punktet til Haug (2004) er økt utbytte, dette vil si at alle får en faglig og sosial utdanning. For å oppnå dette trenger skolen et system som viser om elevene får det utbytte man ønsker, og jobbe kontinuerlig med tilpasset opplæring slik at elevene får en opplæring tilpasset deres faglige ståsted (Haug, 2004).

2.3 Tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget.

Kunnskapsløftet beskriver tilpasset opplæring som et overordnet begrep i fellesskolen, det er også et lovfestet prinsipp i opplæringsloven § 1-3. Elevene skal kunne bidra til fellesskapet og oppleve glede og mestring over å nå målene sine, dette gjelder også elever med store vansker eller talenter (Kunnskapsløftet, 2006). Jensen (2007) trekker fram to forhold som er sentrale i arbeidet med tilpasset opplæring i skolen, det ene er elevens evner og forutsetninger og differensiering knyttet til dette, det andre er tilpasning til fellesskapet. Dette forutsetter at differensieringen ikke er tilfeldig, men pedagogisk begrunnet (Jensen, 2007). Læringsplakaten er ganske klar på dette og sier at *”Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen.”* (Kunnskapsløftet, 2006, s.34).

Elvenes skolehverdag er mye preget av å sitte i ro i klasserommet, og det er her kroppsøvningsfaget har sin styrke, å være i aktivitet. Kroppsøvningsfaget skiller seg ut fra resten av undervisningsfagene i skolen. Det er et fag som har sitt særpreg med at elevene er i fysisk

aktivitet og bevegelse, dette er også noe som gjør det til et svært synlig fag både ovenfor medelever og lærere. Dette kan selvsagt virke både positivt og negativt inn på elevenes opplevelse av faget, og her spiller kroppsøvingslæreren en viktig rolle både i forkant, underveis og i etterkant av undervisningstimene. Med prinsippet tilpasset opplæring settes den enkelte elev i sentrum, det er dermed snakk om å individualisere læringsprosessen. Hvordan den enkelte lærer velger å gjøre dette varierer, men det er likevel viktig å vektlegge læreplanens fokus på mestring i faget. Ved at elevene opplever mestring med egen kropp ut i fra sine egne forutsetninger, kan dette gi motivasjon til å ta fatt på nye utfordringer, og være med på å utvikle et positivt selvbilde. Brattenborg og Engebretsen (2007) trekker fram 4 faktorer vi skal tilpasse undervisningen gjennom:

- Elevenes forutsetninger
- Forskjeller mellom kjønnene
- Den flerkulturelle skolen
- Lokale forhold

Å tilpasse undervisningen er som nevnt tidligere en svært viktig faktor. Elevenes faglige ståsted i kroppsøving kan være svært varierende i en klasse på 30 elever. Dette krever at faglæreren må jobbe med å etablere god kontakt med elevene og bli kjent med elevenes ståsted, dette er kanskje enda viktigere med elever som har en funksjonshemming. Elevenes forutsetninger innebærer alt elevene har med seg av erfaring, interesser og opplevelser. Elevene har også med seg et sett av normer og verdier hjemmefra, og det er ikke alltid disse samsvarer med skolens normer og verdier. Når vi skal tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger betyr dette at vi må tilpasse til den enkelte elevs faglige ståsted, både fysisk, motorisk, psykisk, samt ta hensyn til interesser og sosial og kulturell tilhørighet under planlegging og gjennomføring (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Å tilpasse undervisning til forskjeller mellom kjønnene innebærer å kunne planlegge og gjennomføre undervisningen slik at alle elever, både gutter og jenter får mulighet til å nærme seg målene sine. Et godt utgangspunkt for dette er å sette seg inn i elevenes erfaringer, interesser og livsverden. Opplever elevene en grad av mestring kan dette styrke deres selvpoppfatning og gi et positivt syn på nye utfordringer. Alle elever har med seg en kulturell

ryggsekk eller verktøykasse med holdninger og verdier, dette er noe både skolen og den enkelte lærer må vise forståelse og hensyn til i skolehverdagen. Elevene har rett til å bevare sine verdier og tro i den flerkulturelle skolen, samtidig som skolen skal formidle kunnskap og forståelse av hva kroppsøvningsfaget står for. Det er da viktig at faglæreren viser forståelse og er bevisst på valg i form av tilpasning av aktiviteter og for eksempel dusjeproblematikk og svømmeundervisning. Ved å tilpasse fagstoffet til noe som er kjent og relevant for elevene kan vi dra inn lokale forhold i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan øke elevens motivasjon for aktiviteten og samtidig gi de en følelse av lokal tilhørighet (Brattenborg & Engebretsen 2007). Tilpasset opplæring stiller også krav til de fysiske rammene ved skolen. I opplæringsloven § 9a-2, der det står at alle elevene har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov, og at skolen er innredet slik at den er tilpasset elever med funksjonshemninger (Opplæringsloven, 1998).

Pedagogisk og organisatorisk differensiering er også en form for å tilpasse undervisningen. Det er viktig å huske hvorfor vi benytter denne formen for differensiering, med andre ord må det være grunnlag for det. Ettersom pedagogisk differensiering oftere blir benyttet, er det dette fokuset vil ligge på, likevel at det er relevant å nevne organisatorisk differensiering. Organisatorisk differensiering vil si å ordene elever i grupper eller klasser basert på alder eller boområde, slik som klasser eller en gruppe. Den pedagogiske differensieringen i kroppsøving vil si å variere tempo, mengde, vanskelighetsgrad og læremidler, men også valg av mål, innhold og arbeidsmåter. Gjennom dette kan vi tilpasse opplæringen slik at den enkelte elev møter utfordringer på sitt faglige ståsted. Dette kan for eksempel gjøres gjennom progresjonsøvelser hvor aktiviteten bygger seg opp mot en komplett øvelse. Elevene kan da arbeide med ulike øvelser i sitt eget tempo og da få følelsen av mestring underveis. Vi kan også differensiere ved å variere undervisningsmetoder, organiseringsformer og arbeidsmåter. Ved å kjenne klassen og enkeltelever kan dette være en god form for å møte elevene på forskjellige måter og utfordre deres ulike sider (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til tilrettelagt undervisning i form av spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Spesialundervisning anvendes da det er behov for større tilpasninger enn det som kan gis innenfor tilpasset opplæring, altså den ordinære opplæringen. Spesialundervisning krever ofte ekstra tilførsel av ressurser, dette kan være i form av læringshjelpemidler, pedagogisk eller personellmessig materielt. Før det gis vedtak om spesialundervisning må det derfor søkes om

sakkyndig vurdering som viser om eleven har behov og rett til spesialundervisning. Dette er lovfestet i opplæringsloven § 5-1 og § 5-3 (Opplæringsloven, 1998).

2.4 Vurdering i kroppsøvningsfaget.

Vurdering i ungdomsskolen skal gis både med og uten karakter, der vurdering uten karakter skal gis gjennom tilbakemeldinger og samtaler og brukes som en del av den daglige opplæringen. Vurdering med karakter skal gis i fagene ved hvert termin, og skal fungere som en veiledning for hva eleven behøver å jobbe med videre i faget. Begge vurderingsformene skal utfylle hverandre slik at de sammen står for elevens helhetlige vurdering. Brattenborg og Engebretsen (2007) skriver at for at vurderingen skal fungere etter riktig hensikt, må den være gjennomtenkt, systematisk og helhetlig, samtidig som den skal være forståelig for både elever, lærere og foreldre/foresatte. Vurdering har med dette flere funksjoner, disse blir fremhevet både i opplæringsloven og kunnskapsløfte (Kunnskapsløftet, 2006).

- Vurderingen skal bidra til å styrke elevenes motivasjon.
- Vurderingen skal gi elevene en beskrivelse av hvordan de står i forhold til kompetansemålene.
- Vurderingen skal gi elev og foreldre/foresatte tilbakemelding om elevens fremgang, arbeidsprosesser og resultater, samt gi grunnlag for tilpasset opplæring.

Med dette kan vi se at elevvurderingen har en kontrollfunksjon, dette betyr at vurderingen skal sikre god opplæring og bidra til at elevene får det opplæringstilbudet de har krav på.

Vurderingen kan ses å ha en informasjons-, veilednings- og motivasjonsfunksjon. Der vurderingen skal være informativ og veilede eleven i forhold til sin personlig kompetanse, samt mulig oppnådd kompetanse eleven kan strekke seg etter. Den skal også ha en motiverende funksjon som spiller på elevens egne drivkrefter.

Til sist skal vurderingen ha en sorterings- og utvalgsfunksjon, der dette er knyttet opp mot vurdering med karakter på ungdomstrinnet hvor elevene videre skal søke om plass på videregående skole (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Videre kan vi skille mellom tre modeller for å bedømme kunnskap: en individrelatert, en normrelatert og et målrelatert karaktersystem. I dagens skole blir elevene vurdert etter et målrelatert målsystem, dette betyr at elevene blir vurdert etter oppsatte og presiserte mål og kriterier, også kjent som kompetansemålene (Annerstedt, 2010). Elevvurdering i kroppsøving er noe som tidligere har skilt seg ut fra de andre fagene i skolen, ettersom det er det eneste faget hvor det skal tas hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen med karakter. Høsten 2012 skjedde det en lovendring i vurderingskriteriene for kroppsøving. Arbeidsgruppa (Lyngstad et al., 2011) kom med en rekke forslag om endringer ved læreplanen i kroppsøving, hvor vurderingskriteriet var en viktig del. De fremmet et forslag om å fjerne vektleggingen av elevenes forutsetninger og isteden innføre innsats som en del av vurderingskriteriet.

Bakgrunnen for dette så de som at kroppen er det viktigste redskapet i faget, og utvikling av kroppen blir dermed en viktig del av formålet med kroppsøving (Lyngstad et al., 2011). Dagens vurderingsgrunnlag slik det er oppgitt i opplæringsloven § 3-3 forskriftfester at elevenes innsats er en del av grunnlaget, mens forhold som elevens forutsetninger, fravær eller orden og oppførsel ikke skal trekkes inn. Fritak for vurdering med karakter i kroppsøving er regulert i § 3-23, og gjelder for både kroppsøving i grunnskolen og i videregående opplæring. Forskriften til opplæringsloven sier at elever som ikke kan følge opplæringen i faget, skal få tilrettelagt opplæring så langt det er mulig. Elever kan likevel få fritak for vurdering med karakter, når den tilrettelagte opplæringen eleven får ikke kan vurderes med karakter, dette avgjøres i form av et enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet 2012b; Forskrift til opplæringsloven 2006).

2.5 Teoretiske perspektiver på kropp.

Jeg vil her gjøre rede for tre ulike perspektiver (teorier) om kroppen; dualistisk teori, fenomenologisk syn og kroppen som sosial konstruksjon.

Det dualistiske perspektivet bygger på den kartesianske dualismen, filosofen Descartes (1596-1650) sin tenkning har satt sine spor med forståelsen av kroppen som *res extensa*. Med dette menes det at kroppen tilsvarer det rommet den opptar som objekt. Dette gjør det mulig å observere kroppen opp mot kvantifiserbare mål som form, størrelse, masse og bevegelse. Motsetningen som Descartes utviklet til dette baseres på at menneske er mer, som levende vesener, *res cogitans*. Med dette mener Descartes at sann eller ren anerkjennelse må bygge på

res cogitans, for det er her klare og tydelige tanker kan oppstå. Innen denne teorien blir dermed verden forstått som to grunnleggende deler; den fysiske og den immaterielle. Det tradisjonelle dualistiske synet ser kroppen som objekt og som en del av den deterministiske naturen, det er også dette synet som er dominerende for forståelsen av kroppen i vår kultur. I det dualistiske perspektivet blir kroppen sett på som et redskap, når vi vil noe så lystrer kroppen og utfører handlingen. Men det er ikke slik for alle, kroppen følger ikke alltid intensjonen og for de fleste skjer dette i forbindelse med sykdom. Også gjennom idrett og fysisk aktivitet erfarer mange manglende kommunikasjon med kroppen, og det er her oppgavens hovedvekt ligger. Elever med fysisk funksjonshemming møter utfordringer i aktiviteter i kroppsøvingsfaget, det er derfor viktig for lærere å forstå hvordan kroppene deres lystrer i møte med aktivitetene (Engelsrud 2010; Loland, 2003).

Et alternativ til det dualistiske perspektivet er fenomenologien som forstår mennesket som et kroppssubjekt, og som intensjonelt handlende vesen. Den fenomenologiske tradisjonen ser mennesket som et vesen som selv skaper mening gjennom samhandling med andre mennesker og omverden. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) er også kjent som ”kroppens far” og fikk gjennomslag for teorien om den erfarte kroppen. Med dette mener Merleau-Ponty at erfaringen med å eksistere i verden er noe vi først og fremst gjør som kropp. Det fenomenologiske perspektivet bygger på hvordan subjekt-og objektperspektivet bygger på menneskers opplevelser og konstruksjon av mening, opplevelsen av oss selv og verden relasjonell. I det fenomenologiske perspektivet kan en ikke tenke på kroppen utelukkende som objekt, men som både objekt og subjekt. Mennesker lever i en felles verden, men alle lever på sin egen måte og gjør seg ulike erfaringer, kroppen kan dermed forstås som kinestetisk, taktil og opplevd (Engelsrud 2010; Loland 2003).

Kroppen som sosial konstruksjon er et perspektiv som ser vår opplevelse og forståelse av kroppen, som formet av de psykososiale og sosiokulturelle rammen vi lever rundt. Sentralt for dette perspektivet er mennesket som reflekterende vesen, vi reflekterer over vår egen eksistens og vår egenart, men også omkring bevegelse og utseende. Det er innenfor de sosiokulturelle og sosiopsykologiske rammene disse refleksjonene formes. Kroppen blir dermed sett på som et sosialt symbol og en konstruksjon av vår egen identitet, på en slik måte spiller budskapet på individualisme, og opplevelsen for mange blir dermed at kroppen objektiviseres. Bakgrunnen for dette er at dagens samfunn skaper uoppnåelige kroppsidealiser som ”mann i gata” ikke kan leve opp til, dette kan være alt fra et enormt fokus på vekt og

utseende til inngrep i kroppen som objekt. Idrett og fysisk aktivitet har fått en sentral rolle i denne virksomheten der et sporty utseende indikerer energi, mobilitet og vitalitet, individualistiske verdier som blir ansett som viktige i et markedsorientert samfunn. Elever med funksjonshemming vil ikke kunne leve opp til disse idealene, ettersom en rullestol for eksempel, verken indikerer energi, mobilitet eller vitalitet. Hvilken påvirkning disse idealene vil ha for elevene er ikke lett å si, men det vil med stor sannsynlighet virke negativt inn på deres selvbilde. En konsekvens av dette perspektivet er dermed faren for at det ikke finnes en «naturlig» kropp, men at kroppen heller blir «produsert» gjennom sosiale relasjoner. Engelsrud påpeker at å bruke kroppen i identitetsmarkerende hensikt forutsetter at kroppen er villig til å agere som objekt, og enten bevisst eller ubevisst lar seg idealisere av bilder som kropp skal uttrykke og representere (Engelsrud 2010; Loland 2003).

2.6 Lærer-elev relasjon.

Dagens forskning viser at kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elev spiller en sentral rolle i alle former for undervisning og læring, kvaliteten på relasjon er særlig viktig for elevens trivsel, læring, innsats og atferd. Men hva er relasjon, og hva kjennetegner en god lærer-elev relasjon? ”*Med relasjoner mener vi hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker*” (Nordahl i Drugli, 2012, s7). Relasjoner handler dermed om hva andre mennesker betyr for deg, og vil være påvirket av hvilke oppfatninger vi har og hvordan de forholder seg til deg. Relasjon er grunnlaget for og en del av kommunikasjonen vi har i samhandling med andre. God relasjon handler om å kunne kommunisere og samhandle med andre personer, dette betyr at læreren i noen tilfeller må legge av seg lærerrollen og tillate seg å bare være et menneske i relasjon til elevene. Drugli (2012) skriver at en god lærer-elev relasjon kjennetegnes av blant annet stor grad av nærhet, omsorg, støtte, åpenhet, involvering og respekt mellom partene. Forholdet er også preget av anerkjennelse, som forutsetter gjensidighet og likeverd. For å få en god relasjon til elevene må det være tillit til stede partene imellom, altså tiltro til et den andres pålitelighet (Drugli, 2012).

Som nevnt over kan en god lærer-elev relasjon bidra til å fremme trivsel, innsats, motivasjon og læring. En god relasjon legger forholdene bedre til rette for at eleven skal oppleve faglig og sosialt utbytte, både kortsiktig og langsiktig. Relasjonen til eleven er ikke nok i seg selv,

men er en av flere sentrale faktorer som sammen virker inn på elevens læringsprosess. Når læreren klarer å legge til rette for en positiv relasjon til eleven, vil klassemiljøet i stor grad bidra til elevens læring ettersom emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt. Drugli (2012) skriver videre at når elev og lærer har en god relasjon vil de i større grad ha en positiv holdning til skolen generelt og det skolen har å by på, sammenlignet med elever som har en negativ relasjon til læreren. Bru & Thuen (1999) gjennomførte en undersøkelse og fant en sterk sammenheng mellom graden av lærer-elev relasjon (emosjonell støtte), tilpasset opplæring (akademisk støtte), klasseromsledelse (strukturell støtte), elevens interesser og erfaring (relevans), og medvirkning som for eksempel innflytelse, elevansvar og deltagelse. Dette viser at en god lærer-elev relasjon i seg selv ikke er nok, men en del av flere sentrale faktorer som sammen danner elevens totale læringsmiljø (Drugli, 2012).

2.7 Mestringsforventning.

”Bandura (1981) definerer forventninger om mestring («self-efficacy») som en bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver.” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.87)

Elevenes erfaringer i de tidlige barndomsår kan spille en sentral rolle i hvordan elevene velger å ta fatt på nye oppgaver senere, og som nevnt tidligere i oppgaven er de erfaringene og opplevelsene elevene har med seg inn i skolen et viktig utgangspunkt i arbeidet med tilpasset opplæring. Mestringserfaring kan ses på som den viktigste kilden til forventning om mestring, med dette menes det tidligere erfaring med å mestre oppgaver tilsvarende den vurderingen gjelder der og da. Har en elev lykkes med å løse en tilsvarende øvelse tidligere vil dette forsterke elevens tro på at han kan klare det igjen, og tilsvarende kan også virke negativt. Har eleven mislykkes tidligere vil dette svekke troen på å lykkes med gitt øvelse. Skaalvik og Skaalvik (2005) referer til Bandura (1986) om at å mislykkes tidlig i læringsprosessen kan virke uheldig, og svekkes elevens forventning om å klare tilsvarende oppgaver senere. De viser videre til at sterk forventning om å lykkes kan baseres på tidlig mestringserfaring, og at det å mislykkes lettere kan forklares av andre faktorer som situasjon, lav innsats, eller feil strategi. Videre kan man skille mellom reell og opplevd mestring. Den reelle mestringen er objektiv og kan være slik en lærer ser det, mens den opplevde er slik eleven selv opplever det. Elevens forventning om mestring blir først og fremst påvirket av opplevd mestring, men man

kan videre se at den opplevde mestringen er et resultat av reell mestring. Det er dermed den reelle mestringen som i stor grad styrer elevens forventning om mestring, som er avgjørende både for innsats og utholdenhet ved gitt oppgave. Sammenhengen mellom disse tre faktorene; forventning om mestring, reell mestring og opplevd mestring er dermed gjensidig og kan virke både positivt og negativt inn på læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Etter Banduras teori er det bare elevens vurdering av om han *tror* han vil klare den bestemte oppgaven som teller, ikke om han gjør det bra eller dårlig, eller hvor dyktig han er. Bandura påpeker også at forventning om mestring har betydning for elevens atferd, tankemønster og motivasjon. Ved lav forventning om mestring vil eleven unngå oppgaven, fortære senke innsatsen eller gi opp når det blir problematisk, de vil også tolke situasjonen som truende. På motsatt side vil elever med forventning om mestring ha større utholdenhet og gå løs på utfordringer. Disse elevene vil også velge mer adekvate læringsstrategier og er mer selvregulerende enn elever med lave mestringsforventninger i møte med ulike læringssituasjoner. Med dette konkluderer Bandura at forventninger om mestring er en forutsetning for en adekvat læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Vygotskys sosiokulturelle teori om den nærmeste utviklingssonen er tanken om å kunne skille mellom det eleven klarer på egenhånd (oppnådd kompetanse), og det eleven kan klare adekvat støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssonen). Den nærmeste utviklingssonen definerer det læringsstoffet undervisningen bør konsentrere seg om i øyeblikket. Vygotsky påpeker at i samarbeid med voksne er eleven i stand til å gjøre ting som eleven ikke klarer på egenhånd. På den måten kan man også se den nærmeste utviklingssonen som en alternativ tilpasset opplæring på grunnlag av at eleven stadig får oppgaver å strekke seg mot og er i utvikling. Undervisningen konsentrerer seg om elevens nærmeste utviklingssone. Et populært uttrykk innenfor denne teorien er; det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen. Når undervisningen knyttes opp til elevens nærmeste utviklingssone trenger eleven en viss grad av veiledning og støtte i aktiviteten, slik at de får tilstrekkelig med hint, forklaring og oppmuntring underveis. Gjennom dialog med eleven, kan eleven selv finne løsninger som han ikke ville funnet på egenhånd. Dette er noe som er relevant for alle elever i dagens skole, men spesielt for de elevene som trenger litt ekstra støtte og tilpassninger i skolehverdagen. Ved å få denne ekstra støtten vil de i større grad kunne oppnå en grad av mestring underveis i læringsarbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

3.0 Metode.

En viktig del av forskningsprosessen er å gjøre rede for hvordan datamaterialet har blitt til og prosessen rundt dette. Jeg nå vil gjøre rede for hvordan jeg har samlet inn datamaterialet for studien samt behandlingen av dette.

3.1 Valg av metode for oppgaven.

Innledningsvis presenterte jeg tema og problemstilling for oppgaven og dette kan ses som grunnlaget for metodiske valg jeg tok videre i forskningsprosessen. På bakgrunn av dette utformet jeg en plan for hvordan jeg videre ville bygge opp studien. Når jeg startet hadde jeg en viss forestilling og tanke om hvordan jeg ville undersøke emnet, og finne svar på alle spørsmålene rundt. Dette krevde at jeg satte meg inn i de ulike metodiske tilnærmingene slik at jeg kunne ta et strategisk og riktig valg for å finne svarene. *Hva* er det jeg ønsker å undersøke var spørsmål som jeg begynte å jobbe med ganske tidlig. Etter hvert som jeg leste teori og fagstoff om emnet ble det klart at jeg ville vite *hvordan* kroppsøvlingslærere jobber med elever som har en fysisk funksjonshemming. Som en konsekvens av dette valgte jeg en kvalitativ tilnærming, med hovedfokus på intervju for å kunne få svar på de ulike spørsmålene. En kvalitativ tilnærming innebærer at jeg valgte relativt få informanter slik at jeg kunne gå i dybden på feltet og få en nærhet til informantene. Gjennom intervjuet kunne informantene dele sine personlige erfaringer slik de opplever undervisningssituasjonen.

Hovedmetoden i studien hvor datamaterialet er hentet inn er basert på kvalitativ forskningsmetode. Likevel fikk jeg en sjelden mulighet til å få med noen spørsmål på et spørreskjema som ble sendt ut til alle lærerne i en kommune i Sør-Trøndelag. Jeg benyttet denne muligheten til å forhøre meg om universell utforming ved skolene, da jeg ser dette som en vesentlig del av elevenes hverdag. Hvor godt de fysiske rammene ved skolen er tilrettelagt kan spille en stor rolle for elever som har en funksjonshemming. Dermed er noe av datamaterialet i drøftingen basert på en kvantitativ studie ved bruk av spørreskjema. For å skille dette fra det kvalitative datamaterialet vil jeg informere om dette i drøftingen.

3.2 Kvalitativ metode

”Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting.” (Postholm 2010, s10). Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes med at forskeren er åpen for det informantene forteller og gjør, for å deretter forsøke å løfte frem deres perspektiv. Et overordnet mål for metoden er å utvikle en forståelse av fenomenet som er knyttet opp mot personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Kvalitativ metode er derfor godt egnet ettersom det ikke kun fokuserer på beskrivelser, men også på opplevelsesdimensjoner av forholdene de lever under. På mange måter handler kvalitativ forskningsmetode om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til og reflekterer over sin egen livssituasjon (Dalen 2011; Postholm 2010).

Innenfor kvalitativ forskningsmetode kan forskeren velge å benytte flere innsamlingsmetoder, som blant annet intervju, observasjon, analyser av dokumenter, bilder og video. Intervju og observasjon er likevel de innsamlingsmetodene som blir mest brukt. Observasjon er svært godt egnet til å skaffe informasjon om hvordan personer forholder seg til hverandre og personers atferd, les mer om dette under punktet om observasjon i oppgaven. Ved å anvende intervju kan forskeren få et godt innblikk i informantenes opplevelser, livssituasjon og erfaringer. Hovedtrekket ved kvalitativ metode er nærheten til forskningsfeltet, og metoden egner seg derfor svært godt til studier av marginale og svakerestilte grupper i samfunnet. Metoden er også svært relevant for å forske på temaer som det ikke foreligger store mengder forskning på fra før, ettersom det stilles krav til både åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2006).

Sentralt i forskningen er forskerens forforståelse og fortolkning. Forskerens forforståelse omfatter meninger og oppfatninger til fenomenet som studeres og vil alltid ligge til grunn for forskningen. En skapende prosess innebærer å motta og lytte, det sentrale blir dermed å bruke sin egen forforståelse av fenomenet på en måte som åpner opp for mest mulig innsikt i informantenes uttalelser og opplevelser. Forskeren må derfor være bevisst sin egen innstilling og se muligheter for teoriutvikling i datamaterialet. Ut fra målet om å oppnå forståelse for informantenes uttalelser, har fortolkningen en sentral plass. Vitenskapelige fortolkningsrammer legger derfor grunnlaget for den innsikten forskeren utvikler underveis i prosessen, samtidig som den gir retningslinjer på hva forskeren skal fokusere på underveis. Å

utvikle forståelse går dermed gjennom flere ledd, fra konkrete uttalelser fra informantene, til fortolkende forståelse av hva informantene egentlig sier og mener, til en teoretisk innsikt av fenomenet (Dalen 2011; Thagaard 2006).

3.3 Utvalg/valg av informanter.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode er valg av informanter et særlig viktig tema. Som forsker må du finne ut hvem som skal intervjues, hvor mange informanter og etter hvilke kriterier de skal velges. Her spiller selvsagt oppgavens omfang en sentral rolle ettersom både gjennomføring og bearbeiding av data er en svært tidkrevende prosess. Samtidig er det viktig at du sitter igjen med et grundig nok datamateriale som gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analysearbeid (Dalen, 2011).

I denne forskningsoppgave ønsket jeg å vite mer om hvordan et utvalg kroppsøvingslærere jobbet med å tilrettelegge undervisningen for elever med fysisk funksjonshemming. Ettersom jeg er en del av et større forskningsprosjekt som tar for seg alle barne- og ungdomsskolene i en kommune i Sør-Trøndelag, var en naturlig del av utvalgsprosessen å ta kontakt med disse skolene. Men dette gjorde også at valg av informanter skjedde på en litt mer utradisjonell måte enn mine medstudenter, da vi hadde en kontaktperson for hele prosjektet som videreformidlet ønsket om informantene og utvalgskriterier videre til de ulike skolene. Deretter ble jeg så kontaktet av rektor på to av skolene i kommunen, som gav meg navn og kontaktinformasjon til lærere ved skolen som hadde mulighet til å stille opp til intervju, og som hadde elever med en fysisk funksjonshemming. Et av utvalgskriteriene var at de hadde elever med fysisk funksjonshemming i klassene de underviste på dette tidspunktet, jeg ønsket også å snakke med elevene for å se hvordan de opplevde faget. Det var i alt fire lærere som hadde mulighet til å stille opp som informanter, men en av disse falt bort. Videre tok jeg direkte kontaktet med den enkelte lærer per e-post, der la jeg også ved skriftlig informasjon om studien og samtykkeerklæring (vedlegg 3), samt samtykkeerklæring og informasjon til foreldre /foresatte til elevene (vedlegg 4). Jeg tok så kontakt per telefon og gjorde individuelle avtaler med lærerne, og intervjuet tok plass ved den enkelte lærers undervisningssted. Under møtet presenterte jeg meg selv og studien, og sammen med den enkelte lærer gikk vi gjennom samtykkeerklæringen som de tidligere hadde mottatt per e-post. Samtlige lærere var positive til

å delta i studien. Det ble også avtalt tid og sted for møte med elevene som også skulle delta i oppgaven, og forsikret om at foreldre/foresatte hadde undertegnet samtykkeerklæringen.

Utvalget bestod av 3 lærere ved to forskjellige ungdomsskoler i kommunen. Informantene dekker en stor variasjon i alder og undervisningserfaring, da de har mellom 3-35 års erfaring i skolen. To menn og en kvinne ble intervjuet i studien. En mann og en kvinne jobber ved ungdomsskole A, og en mann jobber ved ungdomsskole B. Felles for alle er at de kun har et år med kroppsøving fra lærerhøgskolen, og ingen videreutdanning innenfor faget. Alle underviser i tillegg også i fag utenom kroppsøving ved skolen de jobber ved. Jeg ville også undersøke hvordan elevene opplevde kroppsøvingfaget. Med tanke på oppgavens omfang og at hovedvekten i studien ligger på kroppsøvingslærerne, fungerte dette kun som en uformell samtale med elevene knyttet opp mot de forskjellige informantene, kun to av de fire elevene har informantene som kontaktlærer. Ettersom studiens formål er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere jobber med å tilrettelegge undervisningen for elever med fysisk funksjonshemming, satte jeg ikke noe bestemt elev eller diagnosekriterie. Dette gjorde at elevene som er med i studien har et varierende funksjonsnivå.

- Vegard har motoriske vansker, han også en elev som ligger mange år etter medelever faglig gjennom hele skolen både teoretisk og fysisk. Han unnviker aktiviteter i timene og blir ikke med på aktiviteter hvis ikke noen prøver å få han med, og selv da lurte han seg bort så fort han har muligheten. Informanten referer til elevens situasjon som tillært hjelpløshet og ”sydd puter under armene”. Han har ingen fysisk funksjonsnedsettelse og eleven yter ikke etter beste evne, men har likevel fritak for vurdering i faget.
- Silje sliter med dybdesyn, dette gjør at hun ikke kan bedømme avstand til personer og gjenstander slik medelever kan. I en gymsal kan dette bli svært krevende og slitsomt ettersom både personer og gjenstander, som for eksempel baller er i stadig bevegelse. Faglærer opplever at eleven kan være redd og engstelig i kroppsøvingstimene. Dette gjør at hun ikke er med på alle aktiviteter i timene. Tidligere har hun ikke likt kroppsøvingfaget eller faglæreren, men hun trives bedre nå. Faglærer har forståelse for situasjonen til eleven og gir henne alternative aktiviteter når behovet melder seg for dette. Hun vurderes på lik linje med de andre elevene når det settes karakter.

- Hege har svært nedsatt hørsel på det ene øret, dette gjør at hun må stå i *riktig* posisjon og avstand for å få med seg beskjeder som blir gitt i timene, men det er ikke alltid dette fungerer. Hun får ikke alltid med seg beskjeder og må ofte gå til lærer eller medelever for å få med seg beskjeder i etterkant. Faglærer tror ikke at hun får med seg en del av teorien som formidles i løpet av timene, og at dette er den største hemningen for eleven. I teorifagene bruker hun ”slynge”, ellers fungerer eleven bra fysisk og motorisk.
- Kåre sitter i rullestol 90% av tiden, men han kan forflytte seg hvis han har gjenstander å holde seg fast i eller assistanse. I kroppsøvingstimene har han en fast miljøterapeut med seg hele tiden som hjelper han. Han er med på aktiviteter med resten av klassen så langt det er mulig, hvis ikke er han i styrkerom eller har et hjørne i gymsalen hvor han har et eget opplegg med miljøterapeuten. Nylig hadde informant, Kåre og miljøterapeuten besøk av en fysioterapeut som gav de en del øvelser, tips og råd. Han er inne i en positiv periode nå og har vist fremgang, dette er noe også faglæreren opplever som veldig positivt. Eleven vurderes med karakter i faget.

3.4 Intervju.

”Formålet med et intervju er å framskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon” (Dalen 2011, s 13). Et kvalitativt intervju er derfor særlig godt egnet for å få en større innsikt i informantenes erfaringer, følelser og tanker. Ved gjennomføring av et forskningsintervju ønsker forskeren å belyse et spesielt tema eller problemstilling som er valgt i forkant. Det er flere ulike måter å gjennomføre et intervju på, og ofte skiller vi mellom åpne og strukturerte intervjuer. I et åpent intervju har forskeren som målsetting at informantene skal snakke mest mulig fritt rundt sine livserfaringer, denne typen intervju er ofte krevende ettersom informanten må være villig til å meddele mye informasjon. Et strukturert eller halvstrukturert intervju er ofte benyttet av studenter. I et slikt intervju er spørsmålene fokusert mot et bestemt tema eller emne som forskeren har bestemt (Dalen, 2011).

I denne oppgaven valgte jeg å bruke et halvstrukturert intervju ettersom jeg har svært lite erfaring med intervju fra tidligere, dette føltes da som en trygg løsning. For å kunne belyse de temaene som jeg følte var relevant for oppgaven utviklet jeg i forkant en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden innholdt konkrete spørsmål om temaer jeg følte kunne belyse problemstillingen min. Jeg snakket i forkant med veilederen min om spørsmålene var gode og relevante og intervjuguiden ble deretter utsatt for et prøveintervju. Ved å gjennomføre et prøveintervju fikk jeg reflektert over min evne til å intervju, og følt på hvordan jeg erfarte denne litt uvante situasjonen. Informasjonene fra prøveintervjuet ligger ikke til grunn for datamateriale i denne oppgaven. I etterkant av prøveintervjuet gjorde jeg meg noen små justeringer der jeg følte det var nødvendig, men ellers følte jeg intervjuguiden fungerte bra.

Lengden på intervjuene med lærerne var varierende, og varte fra mellom 35-60 minutter der informantene fikk snakke fritt rundt spørsmålene. Intervjuene fant sted på grupperom og kontor ved skolene de jobbet på. Intervjuguiden fungerte dermed som en huskeliste for å påse at jeg fikk med alle spørsmålskategoriene. Intervjuene med elevene fungerte mer som en samtale og var relativt korte, mellom 10-15 minutter da hovedfokuset i studien lå på lærernes arbeid. Disse samtalene fant også sted på grupperom og et tomt klasserom. Etter samtykke fra informantene ble alle intervjuene tatt opp med privat digital båndopptaker. I etterkant av intervjuene noterte jeg meg små ting, både rundt min egen evne i en slik situasjon og rundt det informantene fortalte og kroppsspråk. Etter dette transkriberte jeg intervjuene på min private datamaskin, der navn på informantene, skolene og elever som ble snakket om ble anonymisert. De ferdig transkriberte intervjuene var videre utgangspunktet for koding og kategoriseringsarbeidet. Her fant jeg koder og kategorier som var felles for intervjuene, men også koder som skilte seg ut fra de andre intervjuene. Utgangspunktet for kode og kategoriseringsarbeidet ligger i teorien, emperien og intervjuguiden. Arbeidet med dette var interessant og jeg jobbet lenge med å tolke det informanten hadde fortalt under intervjuet. Kategoriene jeg fant i transkriberingen er videre grunnlaget for emnene som blir drøftet senere i oppgaven.

3.5 Observasjon.

For å samle inn data på forskningsfeltet kan forskeren velge å benytte seg av flere ulike metoder og redskap, observasjon er en av disse. Ved å bruke observasjon kan forskeren ta i bruk sanser som er med på å påvirke opplevelsen og dermed også observasjonen (Postholm, 2010). Fangen (2004) nevner at det er viktig å bestemme seg for noen holdepunkter i forkant av observasjonen. Videre sier hun at intervju er basert på verbale utsagn som informanten gir, og kan ikke videre si noe om hvordan informanten handler i praksis. Dette var en del av grunnlaget jeg gjorde meg for å velge å observere kroppsøvingstimene. ”*Ved å kombinere observasjon og intervju kan du altså spørre om ting du har sett, og du kan således vurdere det sagte opp mot det observerte*” (Fangen 2004, s 142).

I utgangspunktet hadde jeg tenkt til å observere alle lærerne i deres kroppsøvingstimer, men på grunn av sykdom og bortfall av økter var det ikke mulighet for dette med alle lærerne. Jeg fikk dermed kun observert to av de tre lærerne i kroppsøvingstimene deres. Fordelen ved å bruke observasjon er at jeg fikk mulighet til å studere lærernes undervisningssituasjon i tillegg til å lytte til deres refleksjoner i intervjuene. I tillegg fikk jeg mulighet til å sammenligne det informantene hadde fortalt i intervjuene opp mot det som faktisk skjedde i undervisningstimene. Etter intervjuene avtalte jeg tid med informantene om observasjon. Jeg skulle gjerne observert informantene over en lengre tidsperiode, men på bakgrunn av oppgavens omfang, tidspress, reiseavstand og ferieavvikling var det vanskelig å gjennomføre dette. Både under og etter observasjonen noterte jeg refleksjoner som jeg gjorde meg underveis. Der forsøkte jeg å gjengi så grundig som mulig situasjoner og refleksjoner som jeg observerte i undervisningstimen. Etersom observasjonene ikke utgjør en stor eller vesentlig del av oppgaven, går jeg ikke inn i flere detaljer rundt dette her, men vil nevne noe av det jeg observerte meg i drøftningsdelen av oppgaven.

3.6 Etiske retningslinjer.

Ved all vitenskaplig virksomhet stiller samfunnet krav om etiske retningslinjer og lover. Personopplysningsloven som ble innført i 2001, sier at det er meldeplikt for alle prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Forskere som skal gjennomføre prosjekter som inneholder personopplysninger må dermed sende inn et ferdig utfylt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Dalen, 2011).

I forkant av studiene ble prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning (vedlegg 2). Prosjektet ble videre vurdert som meldepliktig, men unntatt konsesjonsplikt. Ofte er det kun prosjekter som inneholder sensitive personopplysninger som konsesjonspliktige. Som nevnt tidligere i kapittelet fikk informantene tilsendt informasjon om studien og samtykke per e-post i god tid før intervjuene (vedlegg 3). Dette kan anses som et fritt samtykke, noe som betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensning av personlig handlingsfrihet (Dalen, 2011). Alle informantene ble dermed informert om mål, konfidensialitet og deres fulle rett til å trekke seg fra studien om de ønsket det. Informantene videreformidlet samtykke for observasjon og et lite intervju i form av en samtale til elevenes foreldre og foresatte, da dette var mest hensiktsmessig. I løpet av hele denne prosessen opplevde jeg at jeg hadde en god dialog med informantene som stilte seg positive til forskningsspørsmålet og var svært imøtekommende. Alt av informasjon i denne prosessen er behandlet konfidensielt og datamateriale har vært lagret på en passord beskyttet enhet og i låsbart skap. Sikker lagring av datamateriale er noe som ble høyt prioritert for å påse konfidensialitet.

3.7 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Når vi skal vurdere kvaliteten i kvalitativ forskningsstudier er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Troverdighet i studien er knyttet til om datainnsamlingen og utvikling av data er gjort på en pålitelig måte, dette kan forskeren gjøre ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet. Troverdighet i studien er også knyttet til fremstilling av informasjon, det er da viktig å være konkret når data skal

fremstilles. Forskeren bør da være konsekvent på å skille hva som er deres egne meninger og vurderinger, og hva som er informantens meninger. Troverdighet i studien styrkes også gjennom at flere forskere deltar i studien, dette kan enten være som fullverdige medlemmer eller ved å diskutere beslutninger som kan være avgjørende for forskningsprosessen. Synliggjøring av dette kan for eksempel gjøres gjennom vedlegg i oppgaven (Postholm, 2010; Thagaard, 2006).

Bekreftbarhet i studien er knyttet til forskerens tolkning av resultatene. For å sikre bekreftbarhet er det viktig at forskeren forholder seg til prosjektets resultater og egne tolkninger med et kritisk blikk. Dette kan gjøres ved å vurdere alternative tolkninger eller ved å få andre personers syn på de tolkningene forskeren har gjort. Bekreftbarhet kan også sikres ved å se på resultater fra tidligere forskning på feltet. Ved god støtte og råd fra veileder underveis i forskningsprosessen, samt medstudenter har jeg fått bekreftelse for mine tolkninger i oppgaven. Dette følte svært betryggende ettersom det er første gang jeg utfører forskning på dette nivået.

Overførbarhet er ofte knyttet til kvantitative studier hvor det forskes på et større mangfold, mens den kvalitative forskningen er knyttet opp mot et bestemt sted eller tidspunkt. Innen kvalitativ forskning snakker vi derfor heller om naturalistisk generalisering. At studien er overførbar innebærer at den kan rekontekstualiseres. Dette gjøres ved at de teoretiske forståelsene settes inn i videre sammenheng, og på den måten gir grunnlag for bidrar til en generell teoretisk forståelse. Postholm skriver at naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av forskningens funn, og kan best mulig gjøres ved bruk av tykke beskrivelser. Gjennom tykke beskrivelser kan leseren kjenne seg igjen i beskrivelsene av funn og erfaringer, og kan dermed oppleves som nyttig for sin egen situasjon. Ved å grundig beskrive forskningsfeltet jeg har studert håper jeg andre også kan relatere seg til lignende situasjoner, og dermed også oppleve funnene som nyttig for deres situasjon (Postholm, 2010; Thagaard, 2006).

4.0 Resultater og drøfting.

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra studiene samtidig som jeg vil drøfte dette opp mot teorien jeg har presentert tidligere i oppgaven. Jeg har valgt ut noen temaer som jeg vil drøfte opp mot teorien og samtidig ta med informantenes opplevelser og meninger. Disse temaene er relasjoner, tilpasset opplæring og inkludering, formålet med faget og vurdering. Dette er emner som informantene hadde mye interessant å snakke rundt, samtidig som de hadde sterke meninger om emnet.

4.1 Relasjon.

Jeg hadde ingen spørsmål i intervjuguiden som gikk direkte på relasjonen mellom lærer og elev, dette er likevel noe som utpekte seg ganske tidlig både under intervjuene og under transkriberingen. Informantene snakket om relasjon og det å *kjenne* elevene både i forbindelse med tilpasset opplæring, og når de snakket om elevens forutsetninger.

Kun en av informantene i studien er kontaktlærer for to av elevene, jeg opplevde dette som at han hadde et nærere forhold til elevene enn de andre informantene. Han viste god innsikt i sykdomsbildet til elevene og tok seg god tid til å snakke med dem. Informanten var klar over når behovet for tilpasninger i timene ville melde seg og hvilke øvelser som ville fungere sammen med resten av klassen. Når vi snakket om hva han opplevde som positivt med at disse elevene er med i timene fortalte han:

Det som kanskje kan være positivt, er at man snakker gjerne litt mer med de her elevene som strever med, som har de her funksjonshemmingene man har en tettere dialog og opplever dem at de blir tatt enda mer på alvor (...) Ja det er kanskje positivt den her tette dialogen som er når man ser behovet for store tilpasninger. (informant 2).

Som kontaktlærer har man et overordnet ansvar for elevene, noe som også innebærer at læreren avsetter tid til å snakke med elevene for eksempel gjennom elevsamtaler hvert halvår. Informanten fortalte også at ettersom han er kontaktlærer for henne, kjenner han eleven godt. Gjennom god og støttende kontakt med eleven kan dette legge et solid grunnlag for en positiv relasjon mellom lærer og elev. Intervjuene med de to informantene som ikke hadde en

kontaktlærer funksjon bar preg av at de verken var godt informert om sykdomsbildet til elevene, og videre ikke var like involvert i situasjonen rundt elevene. Når jeg spurte om hvordan prognosene til eleven var, svarte informant 3 at han ikke var så godt kjent med diagnosen og sykdomsbildet og er ikke så involvert i den eleven ettersom han ikke er hans elev, og dermed er ikke eleven hans hovedansvar. Han har eleven kun i kroppsøving og er dermed ikke kontaktlærer for eleven. Svært ofte er det slik at kontaktlærere har elevene i flere ulike fag. Som *ren* kroppsøvingslærer ved en skole har man flere ulike klassetrinn og klasser, og har ikke den kontaktlærerfunksjon som gjør at man ofte har en tettere dialog med elevene. Resultatene fra studien viser også at informantenes hverdag som lærer er ”*svært hektisk og at det omtrent ikke er pause til noe som helst*”. Informantene skulle gjerne brukt mer tid til å snakke med elevene, men dette er tid de ikke alltid har til rådighet. Skal slike møter finne sted må det være utenom skoletiden, noe som kan være vanskelig å få til hvis elevene har lang skolevei er avhengig av transport til og fra skolen.

Informant 3 trekker fram samarbeid mellom lærer og elev som svært nyttig for å utvikle en god relasjon. Før så var Kåre en elev som uteble en del fra timene, og gav signaler på at kroppsøving ikke var noe han likte. I dag så har hele totalsituasjonen til eleven endret seg. Eleven har startet på nye medisiner og informanten har den siste tiden opplevd eleven, Kåre, som mye mer positiv. Dette var også noe Kåre selv fortalte under intervjuet, og har gjort at Kåre er mye mer meddelsom og enklere å jobbe med, som gjør at han nå forstår lærerens agenda og det han prøver å formidle til eleven.

(...) det er veldig viktig å forstå hverandre hvis vi skal samarbeide, for det å være lærer, altså lærer-elev relasjonen det er et samarbeidsprosjekt. Og hvis du ikke samarbeider oppnår du aldri de resultatene du kunne gjort, som ved samarbeid. (Informant 3)

Relasjonene mellom Kåre og informanten kan ikke alene ses som grunnlag for at eleven har en bedre opplevelse av faget i dag, men som noe positivt for totalsituasjonen rundt eleven. Informanten er opptatt av at eleven skal oppleve glede og mestring i faget, og hvordan faglæreren legger opp økter, formidler informasjon og bruker hensiktsmessige undervisningsmetoder, vil da virke inn som en faktor i dette. Som jeg skrev i teori kapitlet om relasjon, bærer en positiv relasjon preg av blant annet involvering, støtte og nærhet mellom partene. En positiv relasjon kan også fremme trivsel, motivasjon og innsats hos elevene. Informanten viser et tydelig engasjement og begeistring når han snakker om eleven og hvordan dagens situasjon er mellom de. Eleven har en fast miljøterapeut med seg i

kroppsøvingstimene som gir han assistanse og hjelp som han behøver. Alle disse partene har vært i møte med fysioterapeut hvor de gikk gjennom aktiviteter og nyttige tips som kan bedre situasjonen til eleven. Dette er ting som eleven kan oppleve som noe positivt ettersom det viser at de voksne rundt han i skolen er interessert i at han skal få en bedre hverdag, samt omsorg for han som person. Dette kan ha en positiv virkning relasjonen mellom lærer og elev, her kan eleven komme med egne innspill og føle at hans stemme blir hørt (Drugli 2012). Et av hovedfunnene fra Asbjørnslett og Hemmingsson (2008) sin undersøkelse var nettopp det at elevene følte at deres stemme ble hørt, og at de fant løsninger på utfordringer i skolehverdagen i samråd med læreren. På denne måten kan begge parter dra nytte av situasjonen, ved at eleven ofte har bedre innsikt i sitt eget sykdomsbilde og læreren kan komme med nyttig kunnskap og erfaring om bruk av aktiviteter i kroppsøvingstimene (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008).

Relasjoner til medelever er også noe som kan virke positivt inn på elevenes prestasjoner. Informant 1 ble positivt overrasket over elevens prestasjoner når han fikk være med en medelev som han var trygg på. Hun fungerte da både som en motivator og trygghet for han, og fikk han med på aktiviteter som eleven ellers styrer unna. Kroppsøving er veldig ulikt de teoretiske fagene på skolen, og mange elever kan oppleve det som tydelig hvem som er ”gode” og ”svake” i faget. Ved å ha medelever som støttespillere og hvor de føler seg trygge nok til å prøve aktiviteter, kan dette være en svært viktig del av deres motivasjon og lyst til å delta i faget.

Når informantene snakket om tilpasset opplæring og hvordan de forbereder seg i forkant av undervisningen, kom det klart frem at ”å kjenne elevene” er en viktig del av dette arbeidet. Dette var noe som alle informantene snakket om i intervjuet. Ved at informantene legger til rette for en best mulig positiv relasjon til elevene, kan dette brukes som et viktig verktøy i undervisningstimene. Dette er noe jeg vil komme nærmere tilbake til under drøftingen om tilpasset opplæring og inkludering.

4.2 Tilpasset opplæring og inkludering.

Tilpasset opplæring og inkludering var to emner jeg valgte å legge fokus på i intervjuguiden, og jeg hadde flere spørsmål til informantene som gikk direkte på dette. Fokuset på dette er det flere grunner til. For det første er det et bærende prinsipp i dagens skole og et lovfestet krav at lærerne skal tilpasse opplæringen til elevene og deres faglige ståsted. Hvis elever med fysisk funksjonshemming skal oppleve mestring og glede i kroppsøvingstimene, er det en forutsetning at aktivitetene blir tilpasset deres ståsted. Inkludering er et mye omtalt og omdiskutert begrep i skolen og samfunnet for øvrig. Jeg var derfor veldig nysgjerrig på hva informantene hadde å si om disse to begrepene og hvordan de brukte det som en aktiv del av undervisningen.

Spørsmålene gikk som nevnt over, direkte på hva informantene legger i disse to begrepene (se vedlegg 1) og svarene jeg fikk var ulike mellom informantene. Informant 1 så inkludering som å tilpasse opplæringen slik at alle elevene kan delta i kroppsøvingstimene, og fortalte videre at et inkluderende miljø bærer preg av støtte, ros og oppmuntring. Elevene gir hverandre konstruktiv kritikk på en ordentlig måte, og bruker medelever i spillsekvenser selv om eleven ikke vet hva han skal gjøre med ballen som er i spill. Informanten ser ikke inkludering som noe som er 100 % gjennomførbart, men forteller videre at mye av dette avhenger av den aktuelle klassen det er snakk om, og tilstedeværelsen til læreren i undervisningstimene. Informant 2 forstår begrepet inkludering sett i lys av kroppsøvingfaget, som fair play og det at elevene bruker sine evner til å få med seg medelever og hjelper til med å gjøre de bedre. Videre i samtalen kommer informanten med et viktig utsagn om inkludering i kroppsøving:

Ja det er mulig å inkludere alle, det som viser seg i et inkluderende miljø er at det er ikke skummelt å ha gym samme hvor dårlig du er i en aktivitet, så gjøre det ingenting for det er likevel trygt å være der (...) jeg tror det er godt mulig å få alle til å føle seg inkludert, men det har litt med rammene å gjøre, organiseringa og hvordan man deler inn grupper, sånne ting å gjøre. At det avhenger litt av at det er en lærer som kjenner elevgruppa godt, som vet godt hvordan elevene kan blandes for å skape en trygg atmosfære.(Informant 2)

Her kommer informanten med flere viktige punkter rundt begrepet. Han ser ikke inkludering som en ideologi eller noe som er umulig å gjennomføre, men at det handler om organisering av klassen og rammene rundt. Det å skape trygge rammer hvor elevene ikke redd for å mislykkes i møte med aktivitetene er et svært viktig poeng, og kommer tilbake til det å kjenne

klassen. Å skape en god og trygg atmosfære og klassemiljø er ikke noe som blir til over natten, men er noe som må jobbes med over lengre tid. Ved å gjøre dette kan elevene bli likeverdige deltakere hvor de ikke er redd for å mislykkes i møte med nye oppgaver. Informanten forteller videre at dette handler om klasseledelse og struktur, noe som de prøver å være klar på fra første skoledag. Det er ikke alle informantene som føler at de lykkes med å inkludere alle elevene i kroppsøvingstimene. Dette faller tilbake på at det etablerer seg grupperinger mellom elevgruppen, og handler om hvordan lærerne velger å organisere undervisningen og aktiviteten i øyeblikket. Så i den grad de lykkes forteller to av informantene at:

I 1: Jeg har jo snakket med elever som ja, føler seg inkludert (...) det er mange å ta hensyn når du skal dele opp i lag

I 2: Ja det tror jeg, ja jeg skal ikke være for bastant, men jeg tror nok i de fleste gymtimene så er det et trygt og godt miljø og at man føler seg inkludert, men det er kanskje for dårlig enkelte ganger når jeg ser at, uansett så etablerer det seg nye grupperinger mellom individer.

Disse to informantene føler også et behov for å ha med seg en ekstra lærer eller assistent i timene. De føler ikke at de strekker helt til i mange tilfeller og at denne ekstra støtten kunne hjulpet til med dette. Informant 2 forteller at det er veldig mange elever som trenger litt ekstra tilpasninger i timene på grunn av skader ” så hadde vi vært en til hadde det absolutt blitt bedre kvalitet for alle, spesielt for de her som har behovet for de store tilpasningene”. Begge disse lærerne har forholdsvis store klasser. Informant 1 har 30 elever og informant 2 har nærmere 60 elever, men er sammen med en annen lærer på denne doble klassen.

Informant 3 er meget ambivilant i forhold til inkludering og integrering av elever med funksjonshemming i en felles skole. Han trekker likevel fram mye av det samme som informant 2, som at aktivitetene og øvelsene i timene skal tilrettelegges slik at elevene føler seg hjemme i timene. Han jobber med å sense hele spekteret av elever som er i klassen, for å deretter tilrettelegge kroppsøvingstimene som en arena der elevene kan føle seg hjemme. Han prøver også og formidle en aksept om at elevene er forskjellige, og at det derfor forventes ulike ting av de. Dette er noe han videre forsøker å formidle til elevene slik at de også akseptere at alle er ulike. Slik at de elevene som ikke er fullt så faglig sterke skal få lov til å være det uten å få det kommentert av medelever, eller føle seg stigmatisert slik at de ikke føler seg hjemme i klassen.

alle skal jo føle seg inkludert i en kroppsøvningssetting da kan du si, og øvelsene og aktivitetene skal være slik at de fleste føler seg hjemme i den arenaen vi har tilrettelagt. Og da er det jo klart at du må differensiere og du må forvente forskjellige ting og elevene må skjønne at du forventer forskjellig etter hvor flink eleven er, da kan de bli inkludert i en slik gruppe. (informant 3)

Han er likevel ikke så sikker på at inkluderingsreformen er så vellykket som man skal ha det til. Kåre sitt sykdomsbilde er ganske omfattende og det er få øvelser han kan delta på i lik linje med medelevene i klassen. Han mener at sammen med funksjonsfriske elever får Kåre hele tiden konstatert at dette er noe han ikke er flink til, og at utsiktene for å klare oppgavene er dårlige.

(...) sett i fra hans ståsted, så får jo han i enhver gymsal hvor han er sammen med funksjonsfriske så får han manifestert at "jeg er så dårlig, jeg blir aldri frisk, jeg blir aldri så flink at jeg kan gjøre sånn som disse her andre, jeg kan ikke komme i nærheten av det som de andre gjør (Informant 3)

Sett opp mot Haug (2004) sine fire utfordringer ved inkluderingen i dagens skole, er Kåre en elev som i flere tilfeller faller utenfor det sosiale fellesskapet som kroppsøvningsfaget har å by på. Han har i stor grad sine egne øvelser som han utøver sammen med miljøterapeut, enten i styrkerom eller i et hjørne i gymsalen som skolen disponerer. På denne måten er han ikke en likeverdig deltager i timene, og hvorvidt han er en ekte deltaker kan diskuteres. Han deltar i den grad han kan, men dette er svært lite. Kåre skulle gjerne ønske han kunne være mer med i timene, men vet at dette er vanskelig. Han er aktiv deltaker i den grad at han har øvelser som han jobber med, men ikke innenfor fellesskapet av klassen. Så på en måte er ikke Kåre en passiv tilskuer som iakttar klassen, men heller ikke fullt deltagende (Haug, 2004). Inkludering er basert på at alle mennesker er forskjellige, og har rett til å bli behandlet deretter. Dette betyr ikke at elevene trenger å gjøre det samme til enhver tid, men at elevene skal oppleve den støtten de trenger basert på sine personlige behov og forutsetninger. For at elevene skal være en del av fellesskapet, trenger de ikke nødvendigvis å gjøre de samme øvelsene som resten av klassen (NOU, 2009:18).

Når informantene snakket om inkludering kom de også inn på tilpasset opplæring og mestring, to sentrale begreper i læreplanen. De ser tilpasset opplæring som et overordnet begrep for undervisningen og legger mye av den samme betydningen i begrepet som jeg har prøvd å definere både innledningsvis og i teoridelen av oppgaven. Når de snakker om tilpasset opplæring fortalte de at dette handler om at elevene skal få utvikle seg videre fra sitt faglige

ståsted, og møte elevene der de er. De var klare på at tilpasset opplæring er noe som gjelder alle elevene og ikke kun de som har en funksjonshemming. De tar også i bruk tilpasset opplæring på en positiv måte, ved at elever de opplever som faglig sterke kan vise og forklare øvelser for resten av klassen. I hvor stor grad lærerne må tilpasse undervisningen er det elevenes forutsetninger som er utgangspunktet for.

Det er elevene som skal utøve mye av aktivitetene og da er det deres forutsetninger som er utgangspunktet for hva vi velger å drive med. Utgangspunktet er at alle skal få til noe og da må vi gå inn og se på hvilke forutsetninger den her elevene har for å kunne få til det her. Det handler om å bli godt kjent med eleven, vite hvilke begrensninger den personene har, for eksempel astma, så med den eleven må jeg si noen ord før vi skal i gang med duatlon med sykling og springing og tilpasse i forhold til å ta bare en runde springing og sykling. (Informant 2)

Informanten tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger i forkant av undervisningen og er bevisst i de valgene han tar når elevene skal sette i gang med øvelsene. Han ser det som han nevner under intervjuet, eleven i fokus. Det er elevene som utfører øvelsene, og at elevene skal lykkes i timene er noe han vektlegger. I en klasse har alle elevene ulike forutsetninger for hva de kan mestre og hva som er utfordrende. Som informanten sier handler det om å bli kjent med eleven, og hvor god relasjon det er mellom dem kan være viktig for hvordan de kommuniserer med hverandre. Et viktig verktøy for å tilpasse opplæringen, er å bruke relasjonen på en hensiktsmessig måte som kan tjene eleven både kortsiktig og langsiktig. Informanten forteller videre at de forsøker å komme innom mestringsområdene til alle elevene i løpet av skoleåret. Dette er noe de er bevisst i planleggingen av undervisningen, slik at alle føler seg litt ekstra flink en eller annen gang i løpet av året ”på et eller annet nivå er de gode i noe alle sammen”. Gjennom samtale med den enkelte elev og klassen kan læreren finne ut hvilke forutsetninger eleven har og hvor potensialet til eleven ligger, og kan bruke disse styrkene til noe positivt, som videre kan gi eleven en følelse av mestring og glede i faget. Som profesjonell kroppsøvlingslærer er det en viktig oppgave at øvelsene og forutsetningene til elevene møtes, informant 3 sier det på denne måte:

For hvis du setter de elevene opp mot oppgaver som er ganske krevende så blir distansen for det som er oppgaven og det som er forutsetningene, den blir så stor at de blir nesten dømt til å mislykkes. Og du skal jo skape timer hvor du stort sett lykkes, også må listen legges i tråd med hvor forutsetningene til elevene er. (Informant 3)

Hvis distansen mellom øvelsene og forutsetningene til eleven blir for stor, vil sannsynligheten for at eleven gang på gang mislykkes bli stor. Opplever elevene derimot å lykkes med øvelser og føle at de mestrer oppgavene, vil de i møte med tilsvarende situasjoner ha dette nært i minne. Dette vil dermed påvirke motivasjonen og innstillingen til eleven. Elevenes erfaring

med å mestre tilsvarende oppgaver som dem de møter der og da, vil spille en viktig rolle for innsats, utholdenhet og motivasjon. Hvis eleven har mislykkes tidligere vil dette svekke troen på å lykkes, tilsvarende vil opplevelsen av å lykkes tidligere forsterke troen på å lykkes også denne gangen. Elevenes tidligere mestringserfaring kan dermed ses som den viktigste kilden til elevenes forventning om mestring. Elevenes opplevde mestring vil i stor grad påvirke elevenes forventning om mestring, ettersom det er elevenes tidligere erfaring i faget som de husker og vil være utgangspunktet i møte med aktiviteter. Dette vil videre påvirke elevens motivasjon for gitt oppgave. Elevenes forventning om mestring er med dette en forutsetning for en adekvat læringssituasjon. Elever som Kåre, som har opplevd å mislykkes i kroppsøvingfaget tidligere vil da se nye og ukjente øvelser som truende og unnvike oppgaven. For å bryte denne litt onde sirkelen er det viktig at læreren er motiverende og støttende, og legger opp til aktiviteter og øvelser som eleven har potensiale til å mestre. Ved at elevene opplever mestring med egen kropp til tross for at de har en funksjonshemming, kan dette hjelpe til med å bygge et positivt kroppsbilde videre i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Informant 3 forteller videre at hvis en elev har en spesiell situasjon i klassen, gjør han individuelle avtaler med den eleven, det gjelder for å finne gode løsninger som kan komme eleven til gode. Eksempler som informantene kommer med her er for eksempel egen instruktørgarderobe til dusjing og skifting, eller jobbe med øvelser som bærer et større preg av helsefostring enn det å spille ball. Videre snakker informantene om at de ofte lar elever være litt "freelance". Dette vil si at de lar elever gjøre alternative øvelser, men som går på samme aktivitetsvalg som resten av klassen holder på med, men ut i fra egne forutsetninger. Dette ser vi et eksempel på i sitatet nedenfor:

For eksempel hvis du skal hoppe over en bukk og er du stor så, så kan man på en måte gjøre, nå mener jeg, nå forlanger ikke jeg at du skal hoppe over sånn og sånn, men bare du kommer deg over på en eller annen måte, så er det tilpasset opplæring. Du skal ikke presse de til å hoppe hvis man ikke har kropp til det eller hvis man ikke tør, så mener jeg at da må man ta det et steg ned da. Så er det noen som hopper stiftet og noen som ruller kråke. (Informant 1)

Et spørsmål jeg stilte meg selv underveis i arbeidet var om elevene måtte tilpasse seg aktiviteten eller om aktiviteten ble tilpasset dem? Dette følte jeg kom tydelig fram i Kåre's situasjon. Han er den eneste eleven i studien som sitter i rullestol og har en ganske omfattende funksjonshemming, han tilbringer 90 % av tiden i rullestolen, men kan gå fra en stol til en pult med litt assistanse. I kroppsøvingstimene har han som nevnt tidligere med seg en fast

miljøterapeut som assisterer han, og som han gjennomfører alternative øvelser med.

Informant 3 forteller:

men så lar vi også han eleven som er i rullestol, han er får jo være med de andre, og jobbe med de andre i den utstrekning at øvelsene er slik at han klarer å gjøre det, eller at han gjør det på sin måte da kan du si, men i et miljø sammen med de andre. Så han er noen ganger i det styrkerommet hvor han jobber en del med styrkeøvelser mens de andre er i sal for eksempel, mens andre ganger er han også i sal også, så det kommer an på aktiviteten vi holder på med. (Informant 3)

Her er det eleven som må tilpasse seg aktiviteten som resten av klassen holder på med, i den forstand at han ikke deltar eller gjør alternative øvelser sammen med miljøterapeuten. Med setningen ”i den utstrekning at øvelsene er slik at han klarer å gjøre det” tolker jeg dette som at Kåre gjennomfører egne øvelser når aktiviteten blir for *krevende* for hans *tilstand*. Med dette mener jeg at aktiviteten stiller et større krav til bevegelse enn det eleven kan klare å utføre. Slik det fremgår i intervjuet ligger utfordringen i elevens funksjonshemming og ikke i aktiviteten det legges opp til av faglæreren. Det blir dermed eleven som må tilpasse seg aktiviteten, og ikke aktiviteten som blir tilpasset eleven og elevens forutsetninger. Når informanten sier ”*det kommer an på aktiviteten vi holder på med*” betyr dette at Kåre er den som må tilpasse seg aktivitetsvalget som faglæreren har valgt ut i forkant av undervisningstimen. En slik måte å tilrettelegge undervisningen på minner heller om integrering enn inkludering i kroppsøvingfaget, ettersom det er eleven som må tilpasse seg rammene. Dette er også en situasjon som faller under Haug (2004) sine 4 utfordringer knyttet til en inkluderende skole. I en slik situasjon faller Kåre utenfor rammene av fellesskapet og det fellesskapet i kroppsøvingfaget har å tilby (Haug, 2004).

Informantene ser det som en utfordrende og krevende jobb å kunne tilpasse undervisningen nok, og i flere tilfeller sliter de med å finne øvelser som kan brukes på en hensiktsmessig måte slik at alle får utbytte og glede av timene. Dette kan ses i nær tilknytning til informantenes faglige kompetanse. Ingen av informantene har mer enn ett år med idrettsfaglig utdanning noe som kan ses som svært lite, selv om de er aktive med idrett selv på fritiden. Dette samsvarer også med Ingrid Elnan (2010) sin studie, der kroppsøvingslærernes mangelfulle kunnskap er en vesentlig faktor for at elever med funksjonshemming ikke deltar i like stor grad som sine medelever. Som kroppsøvingslærer møter du mange utfordringer og den faglige kompetansen læreren stiller med kan ses som særdeles viktig for hvordan elevene opplever faget. I forhold til de andre fagene i skolen kan kroppsøving ses som et sosialt fag for elevene, det er dermed svært uheldig at elevene blir tilside satt da de kan utvikle god sosial relasjon til medelever. Til

tross for dette er kroppsøvningsfaget noe både Kåre, Silje og Hege opplever som gøy og spennende (Elnan, 2010).

4.3 Fagets hovedmål.

I innledningen i oppgaven hentet jeg fram sitater fra læreplan i kroppsøvningsfaget som belyser formålet med faget. Kroppsøvningsfaget er i sin forstand enestående i den norske skolen. Med dette mener jeg at kroppsøving har noe ingen andre fag i skolen kan tilby, fysisk aktivitet. Kroppsøving er det eneste faget i skolen hvor helseaspektet spiller en sentral rolle, og hvor elevene skal få oppleve glede og mestring i møte med fysisk aktivitet. Kroppsøving er med dette det mest praktiske faget i skolen, som ellers kan ses som svært teoretisk. Likevel kan fagets egenart, fysisk aktivitet, gjøre at elever misliker eller opplever faget som vanskelig. Det er her lærerens kompetanse spiller en sentral rolle slik at det blir færrest mulig elever som opplever faget som vanskelig eller mistrives. Læreplanene legger ganske fri tøyler for hva elevene skal lære gjennom kompetansemålene for 4, 7 og 10 årstrinn. Det er derfor opp til den enkelte lærer hva som gjennomføres av aktiviteter, men som det står i formålet med faget skal aktivitetene bære preg av allsidig idrett, dans, friluftsliv og bevegelse gjennom lek (Kunnskapsløftet 2006). I begynnelsen av intervjuene spurte jeg hva informantene mener er hovedmålet med kroppsøvningsfaget, og hva de ønsker elevene skal lære. Alle informantene så helse og fysisk fostring som det viktigste målet med kroppsøvningsfaget, i mye større grad enn å lære ulike teknikker i forskjellige idretter. Dette var noe de var veldig klare på i svarene sine og som alle informantene ville at elevene skulle se nytten av. Informant 1 fortalte i intervjuet at *”Jeg mener ikke det her med teknikk og det er her er det viktigste, men det her med fysisk fostring og det å være glad i å være i bevegelse er det viktigste”*. Hun skilte seg ut i forhold til de andre informantene med at hun påpekte at hun vil at elevene skal bli glad i å være i fysisk aktivitet. Hun vil at elevene skal erfare det å være i bevegelse som noe positivt og kan bygge videre på dette i framtiden. Som kroppsøvningslærer kan vi ikke få elevene til å bli glad i fysisk aktivitet, men ut i fra faglig kompetanse kan vi tilrettelegge aktivitetene på en hensiktsmessig og fruktbar måte som gjør at elevene får en best mulig opplevelse og erfaring av faget og alt det har å by på. Hvordan informantene velger å undervise i aktiviteter fra læreplan er sentralt for deres ønske om å gi elevene positive opplevelser og erfaringer i faget.

Som informant 3 snakker om i intervjuet bærer dagens skole et veldig teoretisk preg, ”*det er teori hele dagen, 6 timer hver dag i 5 dager, 30 timer, med unntak av disse kroppsøvingstimene*”. De praktiske fagene som var i skolen før i tiden har det i dag blitt mye mindre av, så i tillegg til at informanten ser helsefostring som hovedmålet med faget, skal det i også være en oase av lek og moro for elevene. På denne måten ønsker han at det skal bli en ”*grønn time*” i forhold til alt som er knyttet opp mot teori og bøker. For det er ikke til å legge skjul på at for mange elever er kroppsøvingstimene de eneste timene hvor de er i fysisk aktivitet i løpet av en uke. Dette er også noe informant 2 snakker om:

I: Hovedmålet med kroppsøvingfaget det er å stimulere den lysten til å drive fysisk aktivitet og forståelse for hvordan fysisk aktivitet og helse og livsstil henger sammen. Ehh ja, det er en time av en hel uke, det er ikke nok tid til å bli verken godt trent eller tilstrekkelig til å kalle det mosjon, det er ikke nok engang med en sånn gymtime i uka.

F: det er jo veldig variert hvor aktive de er på fritiden og, noen er jo med på håndball og fotball.

I: Nei det er mange som sitter veldig i ro. Også er det litt sånn, jeg ser også de her som er veldig aktive dem sliter mye med skader for det blir så mye ensidig aktivitet. Alt for lite allsidighet, det virker ikke som det er noen som er ute å klatrer i trær eller går i fjellet eller gjør sånne ting, dem springer i hall i relativt faste mønstre og pådrar seg en del skader på grunn av det, tror jeg (Informant 2)

Dagens elever ser i større grad ut til å være i mindre fysisk aktivitet enn tidligere, og dette er noe flere av informantene opplever som urovekkende. Hvordan de legger opp undervisningen slik at gleden over mestring og fysisk aktivitet kan dermed spille en viktig rolle for elevenes framtid. Informant 2 i sitatet over ser gjerne at kroppsøving skulle fått en større del av skolen. Dette kunne vært et viktig steg i retning helsefokuset som eksisterer ellers i samfunnet. Som en viktig del av helsefostringsmålet til informantene, ønsker de å formidle en del teoretisk kunnskap i undervisningsøktene. Etersom elevene kun har to timer kroppsøving i uken bruker informantene å flette teorien opp mot aktiviteten i øyeblikket, og bruke pausene til å snakke om teori som kan komme de til nytte også senere i livet.

Jeg føler at jeg lykkes med det her med og informer om betydningen av fysisk aktivitet gjennom å stadig vekke tar en pause og forteller elevene om hvorfor vi gjør det her, når i livet får vi bruk for å ha god utholdenhet, når i livet får vi bruk for ...en del av de tingene vi driver med (...) å knytte mye av det vi driver med opp mot andre sider av livet til elevene (Informant 2)

Å formidle teori om fysisk aktivitet er noe alle informantene føler at de lykkes med og ser det som viktig for elevene. Dette er noe som kan tjene elevene i det langsiktige aspektet og som elevene kan dra nytte av også senere i livet. Informant 2 føler han lykkes med å formidle teorien til klassen og merker at elevene tar til seg den teoretiske kunnskapen han formidler. Senere i intervjuet kommer det fram at han ikke lykkes med dette i like stor grad når det

kommer til Hege som har nedsatt hørsel. På dette området er han usikker på hvor mye av de teoretiske prinsippene hun får med seg, og som elevene senere skal vise at de kan gjennom egentreningsopplegg. Dette var noe jeg også la merke til under observasjonen og som Hege selv fortalte om under intervjuet. Hun er avhengig av at beskjedene kommer fra riktig side ettersom hun har svært nedsatt hørsel på det ene øret. Dette gjør at både hun og læreren må plassere seg innen rimelig avstand, noe som ikke alltid ble gjort. Hege forteller selv i intervjuet at hun synes det er vanskelig å få med seg beskjeder som blir gitt underveis i timene, men at hun pleier å gå og snakke med faglæreren etter beskjeden er gitt i fellesskap av klassen. *”jeg går som oftest til dem etterpå da og får det forklart selv, så da får jeg det med meg som oftest”*. I tillegg er gymsalen en veldig bråkete arena noe som gjør dette til en enda større utfordring når det gis beskjeder og instruksjoner. I teoritimen bruker hun ”slynge” som gjør at hun hører det som blir sagt, men dette er vanskelig å bruke i kroppsøvingen ettersom det er mye bevegelse, både av medelever og gjenstander.

Et mål som ikke nevnes konkret i læreplanen for kroppsøving, men som er en viktig del av faget og skolen for øvrig, er hva elevene kan lære av å omgås alle typer mennesker.

Jeg håper vertfall at de kan lære seg å være litt ydmyk og litt glad, over at de er friske og sette pris på det. Også håper jeg at de kan lære seg det å vise toleranse. Lære at verden ikke er helt sånn A4, noen har andre ståsteder, og at de kan samarbeide slik at fellesskapet kan fungere best mulig (Informant 3)

Informant 3 forteller at han håper de funksjonsfriske elevene kan lære seg å sette pris på den kroppen de har og ta innover seg en del mekanismer som de profiterer på. Dette er jo en av inkluderingens positive side, og informanten håper han kan skape et grunnlag for samarbeid og aksept som elevene tar med seg også senere i livet. En del øvelser i kroppsøvingsfaget legger opp til samarbeid mellom elevene, som for eksempel ballspill. Gjennom slike øvelser kan elevene lære å støtte hverandre, gi oppmuntring og *”gjøre hverandre gode”*, noe som kan øke selvtilliten til elevene og gi de en følelse av tilhørighet i klassen. Dette gjelder selvsagt ikke kun i kroppsøvingsfaget, men hele skolen.

4.4 Vurdering i kroppsøving.

En av grunnene jeg valgte å gjennomføre studien på ungdomsskolen var på bakgrunn av at elevene vurderes med karakter i faget. Vurdering i kroppsøvingfaget er noe som har vært inne til debatt flere ganger, dette har også ført til at vurderingskriteriene har blitt endret underveis. Dette skrev jeg om i teorien, og vil nå ta opp denne tråden igjen. Hvorfor skal elevens innsats telle i kroppsøving når det ikke gjør det i noen andre fag i skolen? Og hvordan vurderer informantene i studien elver med nedsatt funksjonsevne i forhold til karaktersetning? Kroppsøvingfagets viktigste redskap er kroppen, det blir dermed naturlig at elevenes forutsetninger og innsatsen elevene viser skal ligge til grunn for vurderingen, når utvikling av kroppen er en viktig del av formålet med faget. At elevene yter etter beste evne ut i fra de forutsetningene de har og er i bevegelse vil derfor være meningsfullt, men i henhold til loven skal likevel elevenes forutsetninger ikke spille en rolle i vurderingen. Dette begrunner utdanningsdirektoratet med at endringene av kompetansemålene er knyttet til elevenes forutsetninger og holdninger. Mye av grunnen til at elevenes forutsetninger ble fjernet fra vurderingsgrunnlaget kan videre knyttets opp mot at det var ønskelig å ha lik vurdering i faget både på ungdomsskolen og i den videregående skolen, og dermed ble det innført innsats som en del av vurderingsgrunnlaget med karakter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Ved å innføre innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, vil elever med nedsatt funksjonsevne få muligheter til å oppnå høyere grad av kompetanse enn hvis innsatskriteriet ikke lå til grunn. Dette betyr ikke at de nødvendigvis vil oppnå høyeste grad av vurdering, karakteren 6, men de vil kunne ha mulighet til å oppnå karakteren 4-5 som ses som høy grad av kompetanse i kunnskapsløftet. Innsatsen elevene viser underveis i læringsarbeidet kan dermed ses på som et uttrykk for faglig kompetanse. Likevel står det i formålet med faget at ” *I mange kompetansemål vil det òg vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderinga.*”(Utdanningsdirektoratet, 2012a). Informantene i studien var inneforstått med innsats som en del av det nye vurderingskriteriet i faget, men opplevde det som vanskelig å skulle vurdere elevene. Informant 2 dro inn kompetansemålene når han snakket om vurdering og elevenes forutsetninger:

det er jo sånn som kompetansemålene og formene er endret nå, så er jo for så vidt forutsetningene innbakt i målene man skal vurdere etter, i så måte skal ikke de hensyn tas, men, ja det er vel litt sånn at man automatisk tar litt hensyn likevel, det tror jeg nok. (Informant 2)

Konkretiseringen av kompetansemålene skal gjøre det tydeligere hvilken grad av måloppnåelse elevene ligger på. Flere av kompetansemålene ble dermed endret og gjort tydeligere, nettopp med tanke på vurdering og grad av måloppnåelse (Lyngstad et al., 2011). I forhold til tidligere læreplaner er det mange som ser kunnskapsløftet som veldig målbasert, hvor elevene under hele utdanningsløpet skal prestere etter angitte mål. Dette har videre sammenheng med fokuset på nasjonale prøver og PISA-undersøkelser som ligger i dagens skole, hvor man ønsker at elevene skal prestere bra i forhold til andre skoler og land. Hvorvidt det er til elevenes beste å skulle bli testet på en slik måte er usikkert, ettersom det er den faglige kunnskap de skal ta med seg videre i livet som ses som relevant.

Informant 3 forteller at han synes det er positivt at innsats skal telle inn på vurderingen av elevene, men bruker likevel elevens forutsetninger som en del av vurderingsgrunnlaget.

I og med at dette her er snakk om helsefostring så skal du jobbe ut i fra de forutsetningene du har (...) Så jeg synes det er veldig flott at innsats teller lite granne. (...) Og da må jo jeg vurdere ut i fra forutsetningene selvfølgelig og innsatsen han viser, så du kan jo si at det er ikke så enkelt å gi en karakter. (Informant 3)

Videre ser han aktiviteter i faget som en prosess og ikke et ferdig produkt, forutsett at du kan løpe på en gitt tid. Han ser det derfor naturlig at innsats skal telle inn på vurderingen, men vektlegger også elevens forutsetninger til en viss grad. Ut i fra intervjuet tolker jeg at informanten vurderer elevenes innsats ut i fra forutsetningene. Videre forteller informanten:

Så det å sette karakter på folk som har nedsatt funksjonsevne det er ikke så enkelt, for hvor stor vekt skal du legge på det ene og det andre, og hvor mye yter de i forhold til det de kunne ha ytt? Hvem vet hva de kunne ha ytt sant? Så det er ikke noe spesielt enkelt, det er det ikke (Informant 3)

Informanten synes det er en vanskelig oppgave å vurdere elevene med karakter. Som han sier hvem vet hva elever med funksjonshemming kunne ytt? Likevel ser jeg det som en viktig del å ta utgangspunkt i det eleven viser selv om funksjonshemmingen er tilstede, både med tanke på innsats, ferdigheter og kunnskap. Med *hvem vet* spørsmålet til informanten, ser jeg det som en urealistisk tankegang ettersom funksjonshemmingen er eksisterende og kommer til å være der hele det langsiktige aspektet til eleven. Dette er ingen sykdom som kommer til å forvinne, men noe som ligger til grunn for eleven og hele hans livsløp. Både Kåre og informanten må dermed gjøre det beste ut av situasjonen slik den er per dags dato, og eleven blir da vurdert ut i fra innsatsen, ferdigheter og kunnskap han viser i faget ut i fra de forutsetningene han har.

Informant 2 forteller at kompetansemålene ikke legger til rette for hensyn i forhold til elevenes forutsetninger:

Ja det er utgangspunktet, at de skal vurderes akkurat på linje med alle andre elever. Og forutsetningene er jo litt annerledes, spesielt når du sliter med synet er det mange aktiviteter som er vanskelig. Det er vanskelig å hoppe bukk når du ikke vet hvor langt unna eller nærme bukken du er, det er vanskelig å drive med ballspill og der det er bevegelse og det er mange som beveger seg rundt deg, så jeg tar vel kanskje litt hensyn til det, spesielt i den underveisvurderinga som man gir. Går til en elev og sier det her behersker du veldig godt. Men på tanke på den dagen det settes karakter i faget så tror jeg ikke det er noe mye hensyn, kompetansemålene legger ikke til rette for det egentlig. (Informant 2)

At informantene opplever det som en vanskelig og utfordrende oppgave å sette karakter på elever med nedsatt funksjonsevne, kan ses i nær tilknytning til at kravene til måloppnåelse i faget ser i større grad ut til å være ment for elever som er funksjonsfriske. Målene er ikke like tilrettelagt for elever med nedsatt funksjonsevne. Slik det fremgår i formålet med faget og lovverket, kan det også virke forvirrende om elevenes forutsetninger skal vektlegges eller ikke. En av vurderingens funksjoner er å motivere elevene for videre læringsarbeid, og gi de en beskrivelse av hvordan de står i forhold til kompetansemålene. Dette kan ses litt tosidig, ettersom elever som er motiverte ofte er de som er i mye aktivitet på fritiden og presterer høyt i faget, mens de som er umotiverte ikke er like aktive og ofte også presterer lavt på det målrelaterte karaktersystemet. En viktig oppgave for faglæreren blir da å bruke kompetansemålene i læreplanen på en motiverende måte, dette kan blant annet gjøres ved å bryte ned kompetansemålene i mer konkrete mål for enkelttimer eller en periode. På denne måten kan eleven selv oppleve å mestre målene for timen, og bli motivert for videre arbeid.

4.5 Er skolens rammer tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse?

Som jeg nevnte i metodekapitlet fikk jeg en unik mulighet til å stille noen spørsmål i form av et spørreskjema, ettersom jeg er med på et forskningsprosjekt som tar for seg alle skolene ved en kommune i Sør-Trøndelag. Jeg valgte å kun forholde meg til de to ungdomsskolene hvor jeg gjennomførte studien. Tallene videre i oppgaven er dermed hentet fra ungdomsskole A hvor to av informantene jobber (en mann og en kvinne) og ungdomsskole B hvor en informant jobber (mann). Jeg valgte å spørre alle lærerne ved disse to skolene om universell utforming. Lærerne fikk to påstander som lyder som følger:

Skolens uteareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse.

Nesten helt usant

Litt usant

Litt sant

Ganske sant

Helt sant

Skolens inneareal er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse.

Nesten helt usant

Litt usant

Litt sant

Ganske sant

Helt sant

Alle svarene ble deretter kjørt i SPSS, et analyse program som viser resultatene for hver av de enkelte skolene. Ved ungdomsskole A svarte 54.5 % av lærerne ganske sant på påstanden om skolen uteareal, 27.3 % svarte litt sant. Det totale antallet lærere som besvarte denne påstanden var 20. Under observasjonen gjorde jeg meg notater om hvordan jeg syns skolen

var tilrettelagt, jeg valgt da å se på ankomstveier, inngangsmuligheter og hvor kroppsøvingsarenaen lå i forhold til skolen. Ungdomsskole A bærer preg av et nytt og moderne bygg, dette gjør at det også er godt tilrettelagt med tanke på inngangsmuligheter og ankomstvei. Inngangene var godt merket og det var lave kanter som gjør det enkelt for elever med rullestol eller andre hjelpemidler å komme seg inn og ut av bygget. Gymsalen derimot lå et stykke unna skolen, det er da snakk om ca 300m og veien dit opplevde jeg personlig som kronglete. Elevene må gå en slak nedover bakke mellom ulike bygninger. For elever med forflytningsproblemer kan dette oppleves som utfordrende, det vil da være oppoverbakke hele veien tilbake til bygget hvor de har klasserommet sitt. På vinterstid vil dette være enda mer tidkrevende og utfordrende. Det er her klart at det finnes forbedringspotesiale, utfordringen da vil være å tilrettelegge en vei til gymsalen som er mer hensiktsmessig enn den som eksisterer i dag. Også når det gjaldt skolens inneareal svarte hele 54.5% av lærerne at påstanden var ganske sann, mens 9.1 % svarte nesten helt usant. Her var det totale antallet lærere som svarte 20 personer. Som jeg nevnte bærer skolen preg av et nytt og moderne bygg og innearealene er derfor godt merket og tilrettelagt. Det er få hindringer i form av søyler, dørene var trinnfrie og heis muligheter var gode. Skolens inneareal var også godt skiltet og ledelinjer. Det eneste som jeg kunne utsette noe på her var skolens gymsal. Den er av eldre dato og hadde høye terskler, manglet ledelinjer, det var også mange trapper og dårlig med heismuligheter. Her er det klart at det trengs forbedring, spesielt med tanke på forflytningsmuligheter og høye terskler. Dette er noe som kan forbedres med relativt små grep, mens utfordringen vedrørende trapper er vanskeligere.

Ungdomsskole B vil jeg ikke gå inn på i like stor grad, ettersom jeg kun fikk observert skolens inne og uteareal og ikke gymsalen. På spørreskjemaet svarte 14.3 % av lærerne helt sant på påstanden om skolens uteareal, og 28.6 % svarte nesten helt usant. Det var her 15 lærere som svarte på spørreskjemaet. Inngangspartiet ved skolen var av eldre dato sammen med resten av skolen, men det var gjort inngrep slik at personer med forflytningsproblemer kan komme ta seg inn og ut av skolen. Ettersom det var vinter og en svært mye snø når jeg besøkte skolen fikk jeg ikke en god oversikt over uteområdene som skolen disponerer. På påstanden om skolen inneareal svarte 57.1 % ganske sant, og 14.4 % svarte litt usant, også her var det 15 lærere som avgav svar. Skolens innearealer var ikke like godt tilrettelagt som ved ungdomsskole A. Skolen var i svært liten grad skiltet og det var heller ikke ledelinjer for personer med synshemminger. Korridorene ved skolen opplevdes som trange og smale, noe

som gjør det vanskelig for rullestolbruker å forflytte seg, det var også høye terskler noe som gjør det vanskelig å komme seg inn og ut av rommene. Alt i alt er det forbedringspotensiale ved skolen, selv om de har tatt noen grep tidligere. Skolens inne og uteareal er en viktig del av elevenes skolehverdag og lovfestet i opplæringsloven § 9-2. Elevenes arbeidsplass skal være så problemfri som overhode mulig og tilpasset elever med funksjonshemninger (Opplæringsloven, 1998)

Oppsummering og avsluttende ord.

Innledningsvis i oppgaven presentere jeg problemstillingen for studien: *tilrettelegger kroppsøvingslærere undervisningen for elever med fysisk funksjonshemming, i hvilken grad og hvordan gjør de dette?* Jeg vil nå forsøke å svare på dette gjennom arbeidet jeg har gjort med studien.

Formålet med kroppsøvingsfaget har en sterk plass i læreplanen og kan ses som et mål lærerne skal jobbe mot. Alle informantene i studien vektlegger helsefostring og ikke teknikker og ferdigheter i idretter, dette oppleves på mange måter betryggende. Som informant 2 fortalte under intervjuet er det elevene som skal gjennomføre aktivitetene, og da må det tas utgangspunkt i elevenes forutsetninger i planleggingen av øvelser som skal gjennomføres i timene. Gjennom glede og mestring i kroppsøving kan dette legge et godt grunnlag for fysisk aktivitet videre i elevenes hverdag. Elevene i ungdomsskolen er fortsatt unge og de erfaringene de gjør seg rundt fysisk aktivitet i denne alderen kan ha stor påvirkning for de videre i livet. Det er sannsynligvis ikke umulig at enkelte elever sitter igjen med negative erfaringer fra kroppsøvingstimene, men gjennom tilpasset opplæring er målet at antall elever som føler det slik blir færrest mulig og at erfaringene ikke blir ”varige”. Det er her oppgavens hovedfunn ligger. Gjennom å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger er målet at alle elever skal oppleve en grad av mestring og glede i faget. Dette gjelder alle elever i skolen og ikke kun de med funksjonsnedsettelse, men kan ses som enda mer relevant for disse elevene. Informantene i studien tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger i forkant av undervisningstimene, de tenker gjennom øvelser og visualisere seg klassen og elevmangfoldet. Gjennom studien kommer det frem at en viktig del av arbeidet med tilrettelegging av aktiviteter er å kjenne elevene. En god relasjon mellom lærer og elev gir god innsikt i elevens forutsetninger og faglige ståsted, og kan fremme trivsel, innsats og motivasjon hos eleven (Drugli, 2012). I hvor stor grad informantene i studien lykkes med å tilrettelegge aktiviteter varierer informantene i mellom, og studien støtter opp under tidligere forskning feltet. Det er stor variasjon i hvor deltagende elever med funksjonshemming er med i kroppsøvingstimene sammen med resten av klassen, og at faglærerne opplever det som vanskelig å balansere hvor mye av aktiviteten som skal styres av de funksjonshemmede elevene. Kroppsøvingslærernes manglende kunnskap om elever med funksjonshemming ses som en vesentlig årsak til dette, og denne studien viser det samme (Elnan, 2010).

I intervjuene løfter informantene frem at inkludering i skolen er positivt, og at medelever har nytte av å være sammen med elever som har en funksjonshemming. Informantene forteller at de håper elevene kan ta inn over seg tanken om at alle mennesker er forskjellige, det å være litt ydmyk og vise toleranse. Skolen er et fellesskap og gjennom samarbeid kan fellesskapet som eksisterer i skolen fungere best mulig, slik at alle elevene opplever nytteverdien av skolens faglig og sosiale sider. Dette er noe informantene så som inkluderingens positive side, men i hvilken grad de lykkes med dette i kroppsøvingstimene er varierende.

Med tilbakeblikk på forskningsprosessen sitter jeg igjen med mange inntrykk og erfaringer rikere. Det har vært et spennende halvår hvor jeg har lært mye, både gjennom teori og gjennom informantenes erfaringer. Å jobbe med elever med funksjonshemninger er definitivt en spennende og utfordrende oppgave, noe jeg gleder meg til å ta fatt på videre i jobbsammenheng.

Litteraturliste.

- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving-problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K.P. (red): *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse.* (s. 233-254). Trondheim: Tapri forlag
- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H (2008). *Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. Scandinavian Journal of Occupational Therapy.* 15, 153-161. Hentet 14.04.2013;
<http://www.forskning.no/artikler/2008/desember/203671>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Bredahl, A.M. (2010). Sitte å se på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppsøving. I:K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse.* (s.71-84). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Coates, J., & Vickerman, P (2010). *Empowering children with special educational needs to speak up; experiences of inclusive physical education.* Disability and rehabilitation, 2010;32(18): 1517-1526.
- Dalen, M (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen.* Oslo: Gyldendal forlag.
- Dam, J & Soulie, T (2006). *Inklusjon & idrætsundervisning. En undersøgelse af elever med funktionsnesættelsers deltakelse i den danske folkeskolen.* Handikapidrættens Vidscenter.
- Drugli, M.A (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevens læring og trivsel.* Oslo: Cappelen Damm akademiske forlag.
- Elnan, I (2010). *Idrett for alle? Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysisk aktivitet.* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I:K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse.* (s.35-50). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven (2006). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.*
Lokalisert på: <http://www.lovddata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#3-3>
- Grue, L (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser fremstillinger og erfaringer.*
Oslo: Abstrakt forlag
- Haug, P. (2004). *Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?*
Spesialpedagogikk nr.5, 2004 s.4-11.
- Imsen, G (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, Roald (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet.*
Stjørdal: Læringsforlaget
- Kunnskapsløftet.(2006). Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. I: *Prinsipper for opplæringen. Midlertidig utgave juni 2006.* (s.31-35). Oslo:
Kunnskapsdepartementet.
- Loland, S. (2003). *Kroppssyn, idrett og mosjon. Norges idrettshøgskole.* Lokalisert på:
http://www.idrottsforum.org/articles/loland/loland031009_1.pdf
- Lyngstad, I., Flagestad., L., Leirhaug, P.E & Nelvik, I (2011). *Kroppsøving i skolen-Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving.*
- NOU 2001: 22 (2001). *Fra bruker til borger- En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer.* Oslo: Statens forvaltningstjeneste,
Informasjonsforvaltning. Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20012001/022/PDFA/NOU200120010022000DDDPDFA.pdf>

- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lokalisert på: <http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Postholm, M.B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, I. (2000). ”Integrering er ikke bare å sitte i samme rom, altså”. *En studie av lærernes erfaringer med integrering av fysisk funksjonshemmede elever i grunnskolen*. Hovedfagsoppgave Helsefag: Universitas Bergensis.
- St.melding. Nr 16 (2006-2007). ... *og ingen stod igjen, tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lokalisert på:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Thargaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, Jan (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Læreplan i kroppsøving fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 13. juni 2012 (K06). I: *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. (Rundskriv Udir-08/2012). Lokalisert på:
<http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Vedlegg.

Vedlegg 1-Intervjuguide.

Spørsmål til lærerne:

Generelt:

Alder/kjønn

Utdanningsbakgrunn

Erfaring

Om kroppsøvfingsfaget:

Gi en kort introduksjon av en ordinær undervisningsøkt.

Hva mener du er hovedmålet med kroppsøvfingsfaget?

Hva vil du at elevene skal lære gjennom faget?

Hvilke erfaringer tror du elevene sitter igjen med etter endt undervisningsøkt?

Inkludering:

Hva forstår du (legger i begrepet) inkludering?

Hvilke sider vil du framheve ved et inkluderende miljø? er det 100% mulig å inkludere alle elevene

Hvilke tanker gjør du deg om inkludering i kroppsøving?

Tror du alle elevene føler seg inkludert i dine kroppsøvingstimer?

Tilpasset opplæring:

Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?

Føler du at du lykkes med å tilpasse opplæring for alle dine elever i kroppsøvfingsfaget?

Er det tilfeller eller episoder hvor du opplever tilpasset opplæring som vanskelig?

På hvilken måte føler du at du lykkes med å tilpasset opplæring?

Elevenes forutsetninger:

Tenker du på elevenes forutsetning i planleggingen av undervisningstimene?

Hvordan tar du hensyn til elevenes forutsetning underveis i undervisningstimene?

Hvordan vektelegger du elevenes forutsetning når du skal sette karakterer?

Føler du at det er vanskelig å ta hensyn til alle elevenes forutsetninger i klassen?

Elever med nedsatt funksjonsevne:

Hvilken erfaring har du i å undervise elever med nedsatt funksjonsevne? Fortelle/utdyp

Hva vil du si var den mest positive erfaringen, og har det vært noen episoder du synes er vanskelige?

Er det noen idretter/aktiviteter du synes det er enklere/vanskeliger å tilrettelegge for alle elevene?

Hvis elever blir tatt ut av undervisningen (IOP/assistent) hvordan opplever du dette? og hvordan tror du eleven opplever dette?

Tror du resten av klassen drar nytte av at elever med nedsatt funksjonsevne deltar i undervisningen med resten av klassen? På hvilken måte?

Hvordan er samarbeidet mellom deg og elevene som trenger ekstra tilrettelegging?

Hvordan er samarbeidet mellom deg og foreldrene til elevene som trenger ekstra tilrettelegging?

Rådfører du deg med andre lærere når det gjelder elever med nedsatt funksjonsevne?

Hvordan jobber du/dere for at elever med nedsatt funksjonsevne skal kunne delta på aktivtetsdager o.l?

Etterutdanning/kurs:

Føler du at du har nok kunnskap og erfaring til å tilrettelegge undervisningen for alle elevene?

Ønsker du å tilegne deg mer kunnskap om hvordan du kan tilrettelegge undervisningen din slik at alle elever kan delta i kroppsøvingundervisningen?

Har du blitt tilbudt kurs eller lignende for å øke din kunnskap om dette?

Ville du deltatt hvis du fikk tilbud om dette?

Spørsmål til elevene:

Føler du deg inkludert av læreren og medelever i undervisningstimene i kroppsøving?

Har du noen positive opplevelser og erfaringer i kroppsøvingstimene?

Hvordan føler du at samarbeidet mellom deg og læreren i kroppsøving fungerer?

(snakker dere mye om timene i for/etterkant?)

Er det noe du ønsker skulle blitt gjort annerledes av læreren i kroppsøving slik at du får bedre erfaring med faget?

Hvordan opplever du å ikke delta i undervisningstimene i kroppsøving sammen med resten av klassen din?

Vedlegg 2- Godkjent søknad NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Egil Mjaavatn
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.01.2013

Vår ref:32823 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

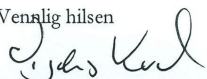
32823	<i>Fysisk aktivitet og funksjonshemming i kroppsøvingfaget</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Egil Mjaavatn
Student	Sonja Marie Lindberg

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Sonja Marie Lindberg, Brøsetvegen 58, 7046 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 3- Informasjonsskriv og samtykkerklæring (informanter)

Informasjon om prosjektet til kroppsøvingslærere ved skole.

”Fysisk aktivitet og funksjonshemming i kroppsøvingsfaget”

Hei, mitt navn er Sonja Lindberg, jeg er masterstudent ved pedagogisk institutt ved NTNU i Trondheim og skal dette semesteret skrive avsluttende masteroppgave. Prosjektet har fått tittelen ”Fysisk aktivitet og funksjonshemming i kroppsøvingsfaget” og oppgavens problemstilling er foreløpig ”tilrettelegger kroppsøvingslærere undervisningen for elever med fysisk funksjonshemming? I hvilken grad og hvordan tilrettelegger de for fysisk aktivitet for alle elevene i en klasse?”

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere opplever å tilpasse undervisningstimene, og inkludere elever med fysisk funksjonshemming slik at de kan delta sammen med medelever. For å kunne belyse denne problemstillingen ønsker jeg først å observere undervisningstimer for og deretter intervju kroppsøvingslærere. Jeg vil også intervju elever med fysisk funksjonshemming knyttet til lærerne som blir observert og intervjuet. Formålet med observasjonen er å få ett større innblikk i den enkelte lærerens hverdag. Hvordan organiseres, tilrettelegges og kommuniserer læreren for å gi elevene størst mulig læringsutbytte? Under observasjonen vil det kun bli brukt feltnotater, og disse vil bli makulert når prosjektet er avsluttet. Formålet med å bruke intervju er å kunne gå i dybden og undersøke hvilke tanker, erfaringer og kompetanse læreren sitter på i tilknytning til å inkludere elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvingstimene. Tid og sted for intervjuene vil bli avtalt på forhånd, og det vil bli benyttet lydopptaker under intervjuet. Lydopptaket vil selvsagt bli slettet etter prosjektslutt og alt innsamlet materiale vil bli anonymisert.

Det er til enhver tid helt frivillig å delta i studien, og en kan uansett grunn velge å trekke seg underveis i samarbeidet. Samtykke til deltakelse innebærer å si ja til både observasjon og intervju. Dersom du ønsker å delta i studien, bes det om din signatur nedenfor.

Skriftlig samtykke.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien og samtykker i å delta. Jeg er kjent med at dette innebærer å si ja til både observasjon og intervju. Jeg er også kjent med at dette er frivillig og at jeg når som helst kan velge å avslutte samarbeidet.

Dato:

Navn:

Vedlegg 4- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring (foreldre og foresatte)

Til foreldre og foresatte ved skole.

Mitt navn er Sonja Lindberg. Jeg er master student ved pedagogisk institutt på NTNU i Trondheim. Dette halvåret skal jeg skrive avsluttende masteroppgave innenfor fysisk aktivitet og funksjonshemming.

Hensikten med oppgaven er å få en bredere forståelse av hvordan kroppsøvingslærere jobber for å tilrettelegge sine timer for elever med funksjonshemming, samt få et innblikk i hvordan elever med funksjonshemming opplever kroppsøvingstimene. For å samle inn data ønsker jeg å observere undervisningstimer i kroppsøving ved bruk av feltnotater, for å deretter intervjuere lærere og et lite utvalg elever knyttet til denne læreren. I den sammenhengen vil jeg følge klassen som ditt barn er en del av i noen undervisningstimer som er avtalt med læreren på forhånd.

Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og alle opplysninger som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt i oppgaven.

For å kunne samle inn den nødvendige informasjonen må jeg ha samtykke fra foreldre til å kunne observere og intervjuere elever. Elevene vil på forhånd bli muntlig informert om studiens innhold og mål, og vil til enhver tid ha full mulighet til å kunne trekke seg fra både observasjon og intervju. Studien avsluttes juni 2013 og alt av innsamlet data vil bli anonymisert underveis og slettet ved studieslutt.

Jeg ber dere returnere denne samtykkelappen til skolen snarest mulig.

Jeg svarer gjerne på spørsmål og kan kontaktes på telefon xxx.

Samtykke.

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og samtykker i at Sonja Lindberg kan observere undervisningen og gjennomføre intervju. Jeg er også kjent med at samtykket er frivillig og at jeg når som helst kan velge å trekke samtykket.

Dato:

Navn: