



(Krivitskiy, 2018)

Inkludering av synshemmede elever i kroppsøving

Betydningen av et sosiokulturelt læringsperspektiv

KANDIDATNUMMER: 10005

Sammendrag

I kroppsøvningsfagets læreplan står det at elevene skal oppleve glede og mestring ved å være i ulike aktiviteter og i aktivitet med andre. Videre skal opplæringen legge til rette for at læring skjer ut ifra elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er derimot flere synshemmede elever som opplever å få fritak eller bli tatt ut av det ordinære opplegget (Blindforbundet, 2010). Forskning viser at synshemmede barn og unge har muligheten til å oppnå det samme fysiske- og sosiale nivået som deres medelever med synssans, men de opplever forsinkelser i utvikling på grunn av mangel på optimal og tilpasset stimulering (Lieberman, Stuart, Hand, & Robinson, 2006).

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan et sosiokulturelt læringsperspektiv kan bidra til inkludering av synshemmede elever i kroppsøving. Det er en litteraturstudie som baserer seg på 4 artikler, hvor inkludering av synshemmede i kroppsøving blir undersøkt fra ulike innfallsvinkler. Artikkene er empirisk primærstudier i form av kvalitativ eller kvantitativ metode.

På bakgrunn av artiklenes formål om inkludering av synshemmede elever i det faglig- og sosiale fellesskap i kroppsøving, og deres syn på tilpasset opplæring, er det mulig å anta at artiklene er bygget opp på sosiokulturelle prinsipper og læringsverdier. Funnene fra denne studien viser at et sosiokulturelt læringsperspektiv er et godt utgangspunkt for inkludering av synshemmede i kroppsøvningsfaget. Det er mulig å gi synshemmede elever en fullverdig inkludering, men det krever at kroppsøvningslærere overvinner barrierer som hindrer dem å inkludere synshemmede (Lieberman, Houston-Wilson, & Kozub, 2002). Barrierer handler blant annet om holdninger til inkludering av synshemmede. Flere kroppsøvningslærere trekker frem at de opplever å ikke ha nok kunnskap eller tid til å inkludere, andre trekker frem mangel på utstyr som en hindrende faktor (ibid). Videre viser studie viktigheten av et godt læringsmiljø hvor oppgaveorientert læringsklima vektlegges, støttende relasjoner og modifisering av utstyr (Lieberman et. al., 2006; Reina, López, Jiménez, García-Calvo, & Hutzler, 2011). Det er kroppsøvningslærerens rolle å sikre et godt og inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kreves at læreren overveie og drøfte egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap (Hattie, 2008).

Nøkkelord: *Inkludering, synshemmede elever, kroppsøving, sosiokulturelt læringsperspektiv, læringsmiljø, lærerrollen.*

Abstract

According to the curriculum for physical education, the pupils should experience joy and a sense of mastery by being in various activities and by interacting with others. Learning in the subject shall be adapted so it meets the need all pupil's ability level (Utdanningsdirektoratet, 2015). According to several researches, many visually impaired pupils' experiences restricted participations in physical education, some even don't get to participate in physical activities with their sighted peers (Blindeforbundet, 2010). Children with visually impairments have the same potential to develop motor- and social skills as their sighted peers, but they experience a delay duo to lack of optimal stimuli (Lieberman, Stuart, Hand, & Robinson, 2006).

The purpose of this study is to examine how a sociocultural perspective of learning can contribute to the inclusion of visually impaired pupils in physical education. It is a literary study base on four articles, where inclusion of visually impaired pupils in physical education, is examined from different angles of approach. The articles are empirical primary studies in the form of qualitative or quantitative method.

Based on the articles purpose for inclusion of visually impaired pupils in the general physical education, both academic and socially, and their views on adapted education, it is possible to assume that the articles are based on sociocultural principles and learning values. The findings from these studies show that a sociocultural learning perspective is a good starting point for the inclusion of visually impaired pupils in the physical education. It is possible to provide visually impaired pupils with a full inclusion, but it requires that teachers overcome barriers that prevent them from including the visually impaired (Lieberman, Houston-Wilson, & Kozub, 2002). Barriers include attitudes to the inclusion of visually impaired pupils and lack of knowledge, equipment and time. Furthermore, show the importance of a good learning environment in which task-oriented learning climate is emphasized, supportive relationships and equipment modification (Lieberman et. al., 2006; Reina, Lópes, Jiménez, García-Calvo, & Hutzler, 2011). It is the teacher's responsibility to secure a good and inclusive learning environment (Utdanningsdirektoratet, 2018). This require that the teachers consider and discuss their own practice based on research-based knowledge (Hattie, 2008).

Keywords: *Inclusion, visually impaired pupils, physical education, sociocultural learning perspective, learning environment, teacher's role.*

INNHOILDSFORTEGNELSE

1.	INNLEDNING	1
1.1	SYNSHEMMEDE OG KROPPSØVING	2
1.2	PROBLEMSTILLING	3
2.	LÆRINGSTEORETISK PERSPEKTIV	4
2.1	SOSIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV	5
2.2	LÆRINGSMILJØ	7
2.3	LÆRERROLLEN	11
3.	METODE	13
3.1	GENERELT OM METODE	13
3.2	LITTERATURSTUDIE SOM METODE	14
3.3	RELEVANS, GYLDIGHET OG HOLDBARHET	14
3.4	INKLUSJON- OG EKSKLUSJONSKRITERIER	16
3.5	METODISK FREMGANGSMÅTE	17
4.	ARTIKLER OM INKLUDERING AV SYNSHEMMEDE I KROPPSØVING	19
4.1	YOUTH WITH VISUAL IMPAIRMENTS: EXPERIENCES IN GENERAL PHYSICAL EDUCATION	19
4.2	PERCEIVED BARRIERS TO INCLUDING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN GENERAL PHYSICAL EDUCATION	20
4.3	EFFECTS OF AWARENESS INTERVENTION ON CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS PEERS WITH A VISUAL IMPAIRMENT	21
4.4	THE EFFECT OF TRAINED PEER TUTORS ON THE PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WHO ARE VISUALLY IMPAIRED	21
5.	INKLUDERING AV SYNSHEMMEDE ELEVER I KROPPSØVING	22
5.1	BETYDNINGEN AV ET SOSIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV	22
5.2	LÆRINGSMILJØETS PÅVIRKNING	25
5.3	LÆRERENS ROLLE	27
6.	TANKER OM KONSEKVENSER I PRAKSIS	29
7.	LITTERATURLISTE	31
VEDLEGG	34	
	YOUTH WITH VISUAL IMPAIRMENTS: EXPERIENCES IN GENERAL PHYSICAL EDUCATION	34
	PERCEIVED BARRIERS TO INCLUDING STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN GENERAL PHYSICAL EDUCATION	36
	EFFECTS OF AWARENESS INTERVENTION ON CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS PEERS WITH A VISUAL IMPAIRMENT	37
	THE EFFECT OF TRAINED PEER TUTORS ON THE PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WHO ARE VISUALLY IMPAIRED	38

1. Innledning

Hei! Jeg heter Sara, og jeg er blind. Jeg liker å være på skolen. Der kan jeg lære mange nye ting og være med vennene mine. Mitt favorittfag må nok være kroppsøving. Jeg liker å være i aktivitet, det gir meg en god og fri følelse. Det er ofte aktivitetene kan være litt vanskelige helt på starten, men jeg får det som regel til etter mye øving. Jeg har venninnen min Kaja og assistenten min Jonas som kan hjelpe meg om jeg trenger det. Noen ganger får jeg ikke delta i kroppsøving sammen med resten av klassen. Læreren min sier at klassen skal gjøre noe jeg ikke kan være med på. Selv om jeg er blind, så vil jeg ikke at du skal forvente mindre av meg. Blinde er akkurat som alle andre, bare med begrenset syn. Gi meg en sjanse, og hjelp meg litt på veien. Så skal jeg vise deg at jeg kan klare det jeg også. Å bli sett er viktigere enn å se.

Som assistent på en ungdomsskole ble jeg kjent med Sara. En ivrig, positiv og engasjert jente. I møte med Sara ble jeg utfordret på flere områder knyttet til faglig- og sosial inkludering. Jeg hadde aldri vært borte i en elev med synshemming tidligere. Hvordan skal jeg sørge for at hun får delta? Hva kan hun egentlig delta i? I min oppvekst bestod kroppsøving stort sett av ballspill i form av kanonball, fotball og slåball, hvor laget som skaffet seg flest poeng, vant. Når man er blind har man ikke muligheten til å se ballen som kommer svevende mot seg, og da bommer man. Slikt kan irritere de andre elevene, for det er ikke gøy å ha en på laget som bare ødelegger, og da kan det hagle ukvemsord. I Saras tilfelle ble hun tatt ut av kroppsøvingstimen under slike aktiviteter, blant annet da volleyball var temaet for kroppsøvingstimen. Jeg fikk beskjed fra kroppsøvingslæreren at jeg måtte ta med meg Sara på styrkerommet.

I formålet for kroppsøvingsfaget står det ingenting om at kroppsøving handler om ballsport og konkurranse. Kroppsøving skal derimot inspirere til en fysisk aktiv livsstil ved å legge til rette for at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være i ulike aktiviteter og i aktivitet med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevene skal sanse, oppleve og skape med kroppen. Det er også en arena hvor fair play og respekt for andre skal utvikles (ibid). Sara har vært med å endre mitt syn på kroppsøvingsfaget. Hun har fått meg til å innse viktigheten av inkludering, samt kroppsøvingslærerens avgjørende rolle.

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å fokusere på inkludering av synshemmede elever i kroppsøvningsfaget, da dette er av spesiell interesse for meg. Først og fremst har jeg selv vært så heldig å få oppleve stor glede av kroppsøvningsfaget. For meg var det en arena hvor jeg fikk oppleve faglig- og sosial tilhørighet, som i senere tid har bidratt til bevegelsesglede og et positivt selvbilde. Jeg har gjennom flere ulike arenaer fått en omsorg ovenfor mennesker med ulike funksjonsnedsettelse. Blant annet som assistent for Sara. Hun endret mitt syn på kroppsøvningsfaget. Jeg innså at kroppsøvningsundervisningen jeg selv vokste opp med, nødvendigvis ikke er god for alle. Jeg har valgt dette problemområdet for å tilegne meg mer kunnskap om synshemmede og inkludering i kroppsøvningsfaget. Slik håper jeg at jeg kan bli bedre rustet til å møte elever med ulike forutsetninger og behov når jeg går ut i læreryrket. Jeg ønsker at synshemmede i like stor grad som enhver annen elev skal få være en del av det faglige- og sosiale felleskapet i kroppsøvningsundervisningen.

1.1 Synshemmede og kroppsøving

Synshemmede er en fellesbetegnelse for blinde og svaksynte personer (Blinddeforbundet, 2010). Norges Idrettsforbund bruker følgende definisjon på synshemming: «Med synshemming menes en så høy grad av synsnedsettelse at det har konsekvenser for personens utvikling og/eller daglige funksjon» (idrettsforbund, 2016). Personer med synshemming er en av hovedgruppene innenfor funksjonsnedsettelse da nedsatt syn kan begrense en persons kroppsfunksjon og hverdagslige aktiviteter (Bufdir, 2019).

Synshemmede barn og unge opplever forsinkelser i deres fysiske- og sosiale utvikling på grunn av mangel på optimal stimulering (Blinddeforbundet, 2010; Lieberman et. al. 2016). Elever med synssans bruker synet aktivt under læring, mens en synshemmet elev vil bruke hørsel, luktesans, taktile erfaringer, verbale forklaringer og instruksjon. På grunn av manglede evne til å observere og imitere bevegelser og oppførsel er synshemmede elever avhengig av andre former for stimuli. De trenger ofte mer tid, flere repetisjoner og ekstra verbal og fysisk støtte i ulike læringssituasjoner (Blinddeforbundet, 2010).

Flere barn og unge med synshemninger finner det utfordrende å omgås sosialt med jevnaldrende. En av årsakene er at mangel på synssans gjør det vanskelig å fange samspillet mellom kroppsspråk, bevegelsesbilde og øyekontakt, samt forstå hva som skjer mellom andre når ord ikke brukes (Blinddeforbundet, 2010). Studier viser derimot at synshemmede har

muligheten til å oppnå det samme fysiske og sosiale nivået som barn med synssans, men de er avhengig av optimal og tilpasset stimulering (Lieberman, et al., 2006; Blindeforbundet, 2010).

Kroppsøvningsfaget er en unik arena for fysisk aktivitet, samt læring og utvikling av motoriske ferdigheter (Haga & Sigmundsson, 2006). I kroppsøving skal elevene få prøve seg i ulike aktiviteter som for eksempel dans og friidrett (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse aktivitetene krever ulike motoriske ferdigheter som å snurre rundt, hoppe over hekk eller kaste spyd. Ved å prøve ut ulike aktiviteter, vil elever lære nye motoriske ferdigheter, og utvikle ferdigheter de allerede hadde. Videre skal kroppsøvningsfaget fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Ibid).

Ifølge Blindeforbundet (2010) er det rundt 1400 synshemmede i alderen 0-20 år. Denne gruppen elever har like stor rett på en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen (NOU 1995;18.). Til tross for disse retningslinjene er det flere synshemmede elever som opplever å få fritak eller bli tatt ut av ordinært opplegg (Blindeforbundet, 2010). Erfaringer viser derimot at trivselen hos synshemmede elever er høyest når de aktivt blir inkludert i det ordinære opplegget i kroppsøving (ibid).

1.2 Problemstilling

Denne bacheloroppgaven er en litteraturstudie. Jeg vil analysere 4 artikler om inkludering av synshemmede i kroppsøvningsfaget, i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv. Jeg vil undersøke hvordan et sosiokulturelt læringsperspektiv bidrar til inkludering av synshemmede elever i kroppsøving. Videre vil jeg drøfte betydningen av et læringsmiljø og lærerens rolle i et sosiokulturelt perspektiv. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

Hvordan kan et sosiokulturelt læringsperspektiv bidra til inkludering av synshemmede elever i kroppsøving?

2. Læringsteoretisk perspektiv

I dette kapittelet vil jeg presentere begrepet inkludering, samt inkludering i kroppsøving. For å tilegne meg kunnskap om inkludering av synshemmede i kroppsøving har jeg valgt å undersøke følgende områder: sosiokulturelt læringsperspektiv, læringsmiljø og lærerrollen. I kroppsøvingsfagets læreplan står det at alle elever skal oppleve glede og mestring ved å være i ulike aktiviteter og i aktiviteter med andre. Opplæringen skal legge til rette for at læring skjer ut ifra elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Et sosiokulturelt læringsperspektiv ser på læring som en sosial prosess hvor kunnskap konstrueres gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Vygotsky, 1978). Læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv er avhengig av de sosiale omgivelsene, de personene det samhandles med, og de redskapene som gjøres tilgjengelige for dem (Säljö, Gilje, & Goveia, 2016). Et godt læringsmiljø fremmer læring, trygghet og inkludering. Det er kroppsøvingslærerens rolle å sikre et godt og inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hensikten med denne studien er å undersøke betydningen av et sosiokulturelt læringsperspektiv for inkludering av synshemmede i kroppsøving, samt hvilken betydning læringsmiljø og hva som er lærerens rolle.

I NOU:18 (1995, s.14) står det at inkludering handler om at alle elevene skal delta på lik linje i det faglige- og sosiale felleskapet på skolen. Inkludering i sammenheng med elever med nedsatt funksjonshemming handler om enn å plassere elever med nedsatt funksjonsevne sammen med andre elever. For å oppnå full deltakelse, må elevene med nedsatt funksjonsevne få redusert sosiale og miljømessige hinder. Gjennom å bygge relasjoner, differensiere, sørge for deltakelse og sikring av utbytte vil en kunne få til en inkluderende opplæring (NOU:18, 1995).

Det er kroppsøvingslærerens ansvar å tilrettelegge undervisningen slik at den blir god for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ifølge Standal & Rugseth (2015) handler ikke inkludering om å gjøre tiltak for elever med spesielle behov, men om å tilrettelegge for ulikheter uten at noen grupper markeres som problematiske. I kroppsøvingsfaget kommer elevene tett på hverandre og ulikheter blir spesielt synlige. Dette er noe som kan virke sårbart for enkelte elever. Kroppsøvingsfaget er en arena hvor dette mangfoldet av fysiske ferdigheter og kropper kan komme i fokus på en positiv måte. Det er avgjørende hvordan

kroppsovingslærere jobber aktivt for å skape et inkluderende felleskap, og reflekterer over egen praksis (ibid). Dette vil jeg komme nærmere innpå under læringsmiljø og lærerrollen.

2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet bygger blant annet på Vygotskys (1978) tanker om menneskelig utvikling. I dette perspektivet ses læring som en sosial prosess hvor kunnskap konstrueres gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Det vil si at en elevs kunnskaper, tanker, holdninger og verdier utvikles i interaksjon med andre (ibid). Vygotsky (1978) hevdet at dersom man bare fokuserte på biologi og hjernen, ville man gå glipp av hvordan menneske formes av sine sosiale og kulturelle omgivelser. Omgivelsene elever befinner seg i, er utgangspunktet for hva og hvordan elevene lærer om verden. Elever kan for eksempel tilegne seg ulike holdninger til samarbeid ut ifra kulturen læringen skjer i (Vygotsky 1978). Et eksempel på dette er læring om samarbeid. I den ene kulturen kan elevene lære om ulike fremgangsmåter og teknikker for samarbeid, og at samarbeid er verdifullt. Mens i den andre kulturen kan elevene lære om holdninger og ferdigheter som knytter seg til konkurranse (Woolfolk & Shaughnessy, 2004).

En sosiokulturell kroppsovingstime bygger på samarbeid og kommunikasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gjennom å være en del av felleskapet, lærer elevene mer enn faglig kunnskap, de får utvikle sin identitet, tankemåte, fremgangsmåte og samarbeidsevne. Studier viser at elever senere i livet tar i bruk de arbeidsformene som skolen benyttet seg av. Derfor er det sentralt at elevene bruker problemløsning og dialog systematisk i kroppsovingstimene (ibid).

Ifølge Vygotsky (1978) er språket det viktigste redskapet for læring og utvikling. Språket gjør at vi kan stille spørsmål og forklare, og komme frem til en felles forståelse gjennom begrepsutvikling og samhandling. Språket fungerer som et bindeledd mellom kulturen, interaksjon og individets tenkning. Det vil si at det som skjer i det sosiale samspillet transformeres til tenkning på individnivå (ibid).

Innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet finner vi Vygotskys (1978) begrep om «den nærmeste utviklingszone». Dette begrepet handler om hvordan lærere burde tilrettelegge undervisningen for å økt læringsutbytte hos elevene. Denne understreker at læring må sees i

sammenheng med de sosiale omgivelsene, personene det samhandles med, og de redskapene som gjøres tilgjengelige (ibid).

Den nærmeste utviklingssone

Vygotsky (1978) mente med dette begrepet at opplæringen må forekomme på et nivå som ligger på et nivå høyere enn det eleven allerede behersker. På denne måten får elevene noe å strekke seg mot. Dette begrepet beskriver i stor grad prinsippet om tilpasset opplæring som handler om å gi elevene oppgaver og utfordringer ut ifra deres evner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Ifølge Vygotsky (1978) finnes det en grense for hva eleven kan klare på egenhånd. Utenfor denne grensen finner vi den nærmeste utviklingssonen. Denne sonen illustrerer alt eleven kan klare ved hjelp av andre. En voksen, eller en person som kan mer enn eleven selv, kan hjelpe eleven å oppnå sitt optimale læringspotensial. Gjennom dialog, kan kroppsøvingslæreren bli en tilrettelegger og veileder som kan gjøre elevene kjent med kunnskap, gi dem innsikt og fremgangsmåter de ellers ikke hadde tenkt over, dersom de hadde arbeidet hver for seg. Målet er at elevene sammen finne ulike veier for å nå et mål gjennom samarbeid og refleksjon (ibid). Ved å tilrettelegge undervisningen etter dette prinsippet vil grensen på hva eleven klarer alene bli utvidet (ibid). Samspillet med andre er altså rammen for læring. Den har betydning for hva vi lærer og hvordan vi lærer det. Derfor er læring avhengig av de sosiale omgivelsene, de personene vi samhandler med, og de redskapene som gjøre tilgjengelig for oss (Säljö, et al, 2016).

For at læreren skal ha mulighet til å tilrettelegge undervisningen ut ifra elevens nærmeste utviklingssone, kreves et samarbeids- og relasjonsforhold mellom lærer og elev. Dette forholdet påvirkes i stor grad av læringsmiljøet (Säljö, et. al, 2016). Læring i et sosiokulturelt perspektiv er kontekstuell, som vil si at læringskonteksten påvirkes av læringsmiljøet i form av kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold (ibid).

2.2 Læringsmiljø

Med læringsmiljø menes de kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). I opplæringsloven (1998) § 9 A-4 står det at alle elever har rett til et godt miljø på skolen. Et godt læringsmiljø vil fremme god helse og trivsel, samt gi elevene muligheten til å utvikle en positiv identitetsdannelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Studier viser at et godt læringsmiljø bidrar til gode faglige prestasjoner og god sosial kompetanse (Berg, Nordahl, & Aasen, 2014). Lærere påvirker læringsmiljøet bevisst og ubevisst gjennom kommunikasjon, samhandling, strukturering og tilrettelegging av aktivitetssituasjoner (Ommundsen, 2006). De valgene læreren tar er med på å skape normer og verdier som påvirker hvordan elevene forholder seg til hverandre og læreren. De vil også være med å forme hvilke holdninger elevene får til mestring og læring (ibid). Ifølge Deci & Ryan (2000) er læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet, bygget på anerkjennelse, omsorg og trygghet.

Kulturelle forhold

Et sentralt aspekt for å skape et godt læringsmiljø er å skape en god læringskultur. Vi skiller mellom to ulike klimaer som påvirker elevenes oppfattelse av hva det vil si å mestre, og hvordan det oppleves å lykkes eller mislykkes i læring av en ferdighet. Disse er et oppgaveorientert- og prestasjonsorientert læringsklima (Ommundsen, 2006).

Oppgaveorientert læringsklima vektlegger fremgang og innsats som en vei mot mestring (Ommundsen, 2006). Kroppsøvingslærere som er oppgaveorienterte lar elevene få muligheten til å være delaktige i tilrettelegging av opplegget. De gir like mye anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av ferdighet og prestasjon. Elevene oppfordres til å prøve og feile, og til å bruke samarbeid som en metode for læring. Oppgaveorienterte elever er innforstått med at innsats og samarbeid er nødvendig for å utvikle seg og tilegne seg kompetanse. Studier viser at oppgaveorienterte elever er mer opptatt av å samarbeide med andre elever enn prestasjonsorienterte elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ifølge Ommundsen (2006) bidrar et oppgaveorienterte læringsklima til å skape indre motivasjon, vennskap og sterkere samhold blant elevene. Duda & Halls studie viser at oppgaveorienterte elever ofte er mer optimistiske i ulike læringssituasjoner. De har vist høyere trivsel og utholdenhet i møte med utfordringer, samt mindre angst og en mer hensiktsmessig læringsstrategi enn prestasjonsorienterte elever (Duda & Hall, sitert i Ommundsen, 2006).

Prestasjonsorientert læringsklima kjennetegnes ved at gode normative prestasjoner baseres på sosial sammenligning med andre (Ommundsen, 2006). Kroppsøvingslærere som er prestasjonsorienterte er lite åpne for medbestemmelse fra elevene. De gir ofte mest anerkjennelse og oppmerksomhet til de som presterer best. I tillegg har de liten aksept for elevenes prøving og feiling. Feiling blir isteden sett på som mangel på ferdighet (ibid). Ifølge Ommundsens (2006) studie danner prestasjonsorienterte elevene seg en innstilling om å velge lettere oppgaver, da de er redde for å mislykkes. Elevene ønsker å bli sett på som flinke, og unngå å bli kategorisert som dum eller dårlig. Disse faktorene gjør at flere elever bruker energi på å skjule svakhetene sine, og ber heller ikke om hjelp når de trenger det. På lang sikt vil et prestasjonsorientert læringsklima være med å påvirke motivasjonen negativt, og reduksjon i innsats vil kunne hindre deres utvikling. Et prestasjonsorientert læringsklima kan også føre til mindre samhold i gruppen, da det ofte blir innbyrdes konkurranser (Ommundsen, 2006). Studier viser at dersom elever er prestasjonsorienterte og arbeider for å vinne eller være best er sannsynligheten større for at de vil oppleve det belastende å ha faglig eller fysisk svake elever med i gruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). De kan derfor i noen tilfeller reagere med sinne og frustrasjon, som kan gå utover de faglig eller fysisk svake elevene. Det motsatte ser vi dersom oppgavene og aktivitetene er oppgaveorienterte. Da vil det i større grad bli lagt til rette for at alle skal få muligheten til å oppleve mestring og vise sine sterke sider. Dette vil kunne styrke elevenes plass i det sosiale samspillet (ibid)

Relasjonelle forhold

Relasjon mellom lærer og elev har vist seg å være nødvendig for et godt læringsmiljø (Fjell & Olaussen, 2012). Dårlig relasjon mellom lærer og elev kan føre til at elever ikke deltar i sosiokulturelle prosesser hvor lærings skjer (ibid). Professoren John Hattie (2008) samlet rundt 800 metaanalyser som baserte seg på over 50 000 studier, og tok for seg 83 millioner elever. Hattie viste i sin studie flere faktorer som påvirker elevers læring og trivsel. Han understreker at læreren blant annet har en avgjørende rolle, og han anser relasjon mellom lærer og elev som den aller viktigste faktoren.

Relasjoner er en viktig del av læringsmiljøet. Disse interaksjonene er avgjørende for elevenes oppfattelse av tilhørighet, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Kroppsøvingslæreren er en rollemodell for elevene. Han eller hennes væremåte blir lagt merke til, og påvirker hvordan eleven oppfører seg mot læreren og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dersom lærere gir uttrykk for å ikke like en elev ved for

eksempel å snakke nedlatende eller være avvisende, kan dette påvirke andre elever til å behandle hverandre på samme måte. Det er derfor en viktig forutsetning at læreren behandler elevene med respekt, snakker høflig og er vennlig i sin fremtoning for å oppnå gode relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Newberry (2010) påpeker viktigheten av at lærere er beviste på hvordan de bidrar til kommunikasjon og samarbeid i klasserommet. Lærere må først og fremst legge til rette for samarbeid, og klargjøre for elevene hva som skal læres (Newberry, 2010). Læreren må gi elever utfordrende og spesifikke mål som er tilpasset deres ferdighetsnivå. Dette vil føre til at elevene legger inn mer innsats for å oppnå målet, og de vil derfor være mer bevisste og ivrige etter tilbakemelding (Hattie, 2008). Samtaler, ros og konkrete tilbakemeldinger er essensielt for gode relasjoner (Fjell & Olaussen, 2012). Hovedmålet er å få elevene til å løse utfordringer selv, og møte dem med støtte og veiledning (ibid).

Regler er også nødvendig for å skape et godt læringsmiljø. Reglene omhandler ønsket atferd, og formidler hvordan elevene skal behandle og snakke til hverandre (Ogden, 2012). For å få en felles forståelse for reglene kan det være en god ide for lærere å utforme dem i samarbeid med elevene. Videre er det nødvendig at læreren følger opp med konsekvenser på regelbrudd for at reglene skal opprettholdes. Forskning viser dessuten at atferdsproblemer forekommer i større grad dersom reglene ikke følges opp (ibid). Læreren kan opprettholde reglene, og motivere elevene til å følge dem ved å gi anerkjennelse til elevene gjennom ord, stemmebruk og kroppsspråk. Dette vil dessuten styrke relasjonen mellom lærer og elev, og kunne bygge gode relasjoner mellom medelevene (Ibid).

Videre kan gode relasjoner skapes ved å gi alle elever like mye tid og oppmerksomhet (Newberry, 2010). Det er i felleskapet at relasjoner utvikles, og prinsippene beskrevet ovenfor er retningslinjer for å utvikle gode relasjoner og et godt læringsmiljø (Ommundsen, 2006). Ved å bruke samarbeid som en metode, vil det kunne bygge gode relasjon som vil skape et inkluderende, trygt og sosialt miljø. Dette kan igjen bidra til at elevene opplever tilhørighet, omsorg, aksept og støtte. Derimot kan dårlig planlegging og strukturering gjøre at det motsatte forekommer. Det er derfor viktig at undervisningen planlegges nøye, slik at alle elevene opplever at de kan bidra positivt for gruppen, og ikke opplever seg som en byrde (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Vi finne to spesifikke metoder for gruppedannelse som er gode forutsetninger for å skape gode relasjoner mellom elevene, og samtidig legger til rette for læring av samarbeid og kommunikasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Samarbeidssituasjoner kan gi elevene følelse av tilhørighet, aksept, støtte og omsorg. Denne vektlegges sterkt innenfor den sosiokulturelle teori. For å oppnå gode samarbeidssituasjoner, er en sentral faktor at alle elevene på gruppen opplever at de bidrar positivt til gruppens arbeid, og ikke føle seg som en byrde. Puslespillmetoden er svært hensiktsmessig, da den prøver å skape gjensidig avhengighet mellom elevene. Ved å ta i bruk denne metoden blir elevene delt inn i grupper, hvor hver elev på gruppen har ulik informasjon. Ved hjelp av samarbeid og kommunikasjon, vil de kunne finne løsningen på oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

En annen metode for å bygge sosial tilhørighet er såkalte «familiegrupper» (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Disse kan for eksempel deles inn fra første skoledag. Familiegruppene skal legge til rette for at elevene i hver enkelt gruppe blir godt kjent med hverandre, slik at flere elever har en arena hvor de føler sosial tilhørighet, trygghet, og har muligheten til å knytte vennskap. Denne inndelingen er særlig verdifull for elever med spesielle behov som har vanskeligheter for å knytte sosiale kontakter og bli akseptert. Dessuten kan inndelingen bidra til etablering av kontakt mellom elevene utenfor skoletiden (ibid)

Fysiske forhold

Det fysiske læringsmiljøet handler om det fysiske forholdet og omgivelsene. De fysiske omgivelsene skal tilrettelegges slik at de er inkluderende for alle elevers læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Skoler er pålagt å skape full likestilling og deltakelse for personer med nedsatt funksjonsevne gjennom å tilpasse omgivelsene etter deres behov. Blant annet skal bygninger gjøres slik at alle får et likeverdig forhold i undervisningen. Det kan også være i form av hjelpemidler som ekstra belysning, fargemarkering av nivåforskjeller og trinn, skilt, symboler og tekst som også kan leses av synshemmede. I tillegg til annen utstyr som kan sikre likeverdig deltakelse i undervisningen (ibid).

2.3 Lærerrollen

Som vi ser ovenfor, har læreren en avgjørende rolle i å etablere et godt læringsmiljø gjennom å tilpasse kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold. Forskning viser at elevenes oppfattelse av læreren har stor betydning for deres opplevelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). I form av emosjonell- og instrumentell støtte, kan læreren øke elevenes tilhørighet og følelse av inkludering i det faglige- og sosiale felleskapet. Emosjonell støtte handler om å oppmuntre og gi ros, mens instrumentell støtte er konkrete råd og praktisk veiledning i lærings situasjon. Slik støtte fra læreren vil gjøre at elevene føler seg verdsatt, trygg, akseptert og respektert (ibid). De Amerikanske psykologene Tharp & Gallimore (1991) utarbeidet en teori om «Assistert læring». Denne teorien handler om støtte og hjelp den mer kompetente andre kan gi ved behov i elevens nærmeste utviklingszone.

Assistert læring

Ifølge Tharp & Gallimore (1991) burde støtten som for eksempel gis av lærer til elevene innebære seks sentrale læringsmetoder: Modell-læring, forsterkning, tilbakemelding, instruksjon, å stille spørsmål og kognitiv strukturering.

Modell læring, handler om imitasjon av andres atferd, men også kunnskap og ferdigheter (Tharp & Gallimore, 1991). Denne metoden for læring har stor betydning for tilegnelse av hensiktsmessige og uhensiktsmessige holdninger og væremåter. Bandura, Ross & Ross (1961) demonstrerte viktigheten av modell-læring gjennom Bobo-dukke eksperimentet. Dette eksperimentet gikk ut på at en gruppe med barn i alderen 3 – 6 år ble plassert i ulike rom hvor de observerte hvordan en voksen behandlet en Bobo-dukke på ulike måter. Halvparten av barna fikk se den voksne oppføre seg aggressivt mot dukken i form av handlinger og verbale instruksjoner. Den andre halvparten observerte en voksen som lekte fredelig med andre leken og ignorerte dukken. Etter observasjonen ble barna plassert på rom alene med Bobo-dukken og andre leker. Barna som hadde sett voksne som oppførte seg aggressivt mot Bobo-dukken, viste langt mer aggressivt atferd mot dukken enn de andre barna (Bandura, Ross & Ross, 1961).

Forsterkning er en annen metode for å assistere læring (Tharp & Gallimore, 1991). Denne metoden handler om å ta i bruk belønning og straff i forhold til handling og aktiviteter. Positive forsterkninger som ros og oppmuntring burde i størst grad bli anvendt. Denne

metoden brukes for å forsterke det som allerede er lært gjennom å gi eleven oppmerksomhet, motivasjon og engasjement rundt læringsarbeidet (ibid).

Tilbakemelding handler om å gi kommentarer på atferd, utførelse av aktivitet eller oppgave. Dette er for å gi støtte underveis i prosessen og eventuelt på resultatet av en læringsprosess (Tharp & Gallimore, 1991).

Instruksjon er en måte å forklare hva, hvordan og hvorfor noe skal gjøres. Det kan forekomme både skriftlig og muntlig. Instruksjon er viktig for at elevene vet hva som forventes av dem (Tharp & Gallimore, 1991).

Å stille spørsmål før, under og etter aktiviteten eller oppgaven, er med på å skape en tankevirksomhet hos elevene slik at de kan bevege seg utover deres aktuelle utviklingsnivå (Tharp & Gallimore, 1991). Dette er en måte å få elevene til å reflektere over egen læringsprosess, slik at eleven har større forutsetninger for å mestre aktiviteten. Det kan for eksempel være spørsmål som: Hva tror du er årsaken til det? (ibid).

Kognitiv strukturering går ut på å assistere gjennom innspill og forklaringer som kan hjelpe eleven å strukturere tanker, forståelse og handling i forhold til fremtidig aktivitet (Tharp & Gallimore, 1991). Læreren kan for eksempel forklare fagstoff, eller gi illustrasjoner i forhold til aktiviteter eller oppgaver som skal løses. Metodene i assistert læring glir over hverandre, og brukes i kombinasjon med for eksempel fysisk og visuell hjelp, gester og håndledning (Tharp & Gallimore, 1991).

Lærerens rolle er å utvikle deres evne til å forstå virkningen av undervisningen slik at læringen blir synlig for eleven selv (Hattie, 2008). Lærere må overveie og drøfte egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap. Dette vil gi et større innblikk i elevenes læring, og er et viktig hjelpemiddel under evaluering av læringsstrategi (ibid). Lærere må søke feedback og tørre å prøve ut ulike læringsstrategier når andre ikke fungerer. Relasjon mellom lærer og elev er nødvendig for å utvikle gjensidig tillit, slik at elevene er åpne for å gi og ta imot feedback (Høigaard & Haugeland, 2008). Lærerens rolle er å tilrettelegge undervisningssituasjonen slik at den blir god for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2018).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metode generelt og mitt valg av metode. Jeg vil deretter presentere prinsippene om relevans, gyldighet og holdbarhet, samt vise til inklusjons- og eksklusjonskriterier som la grunnlaget for min søkeprosess. Avslutningsvis vil den metodiske fremgangsmåten for denne studien bli presentert.

3.1 Generelt om metode

En metode er en fremgangsmåte for å finne frem til ny kunnskap (Ringdal, 2013). Metoder er et hjelpemiddel for å samle inn data som gir informasjon om det vi ønsker å undersøke (Dalland, 2012). Innenfor samfunnsvitenskapelig metode skiller vi mellom to tilnærminger for å undersøke sosiale fenomener, kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Disse metodene gir oss informasjon om ulike aspekter av det samme fenomenet (ibid). Ifølge Tjora (2017) fremhever kvantitative oversikt, mens kvalitative fremhever innsikt. En annen forklaring er at kvantitativ søker forklaring, mens kvalitativ forskning søker forståelse (Tjora, 2017).

En kvantitativ tilnærming baserer seg på talldata og beskriver virkeligheten gjennom tall og tabeller (Ringdal, 2013). Denne forskningsstrategien anvender standardiserte metoder for datainnsamling, for eksempel gjennom spørreundersøkelser av et relativt stort antall enheter eller informanter. En slik datainnsamling er ofte objektiv, nøytral og uten direkte kontakt med feltet (ibid). Kvantitativ metode gir oss muligheten til å foreta regneoperasjoner som for eksempel prosentandel av synshemmede elever som opplever å bli tatt ut av ordinær undervisning eller vise sammenhenger mellom for eksempel inkludering av synshemmede i skolen og deltakelse i samfunnet (Dalland, 2012).

En kvalitativ tilnærming baseres seg på tolkning og analyser av begreper og sosiale fenomener (Ringdal, 2013). Denne forskningsstrategien tar for eksempel for seg utskrifter fra intervju eller observasjon. Metoden baserer seg på få enheter eller informanter, og har som hensikt å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles. Ved å bruke denne metoden kan man for eksempel få innsikt i synshemmedes opplevelser og erfaring i kroppøvingfaget. Hvilken forskningsmetode som velges er avhengig av studiets formål og problemstilling.

3.2 Litteraturstudie som metode

I dette studiet har jeg valgt litteraturstudie som metode. Litteraturstudie har som hensikt å gå i dybden av det som allerede finnes av litteratur. Det åpnes muligheter for å finne ulik informasjon om det aktuelle tema, slik at man kan få en utvidet forståelse (Jesson, Matheson, & Lacey, 2011).

For min bacheloroppgave ønsket jeg å fordype meg i temaet om inkludering av synshemmede elever i kroppsøving. Ved å velge litteraturstudie vil jeg kunne få en oversikt og forståelse over forskning som er gjort på det aktuelle temaet. På denne måten vil jeg kunne identifisere hvor mye og hva som er gjort av forskning på området, samt finne spor til veien videre for feltet. Tanken bak dette valget er at jeg kan ta med meg kunnskapen og foreta egen forskning i min masteroppgave. Litteraturstudiene jeg har valgt, undersøker ulike områder ved det aktuelle temaet. Artikkelen tar for seg både kvalitativ og kvantitativ metode. Dette gir meg muligheten til å sette sammen flere små biter av informasjon, slik at jeg får et større bilde av virkeligheten.

3.3 Relevans, gyldighet og holdbarhet

En utfordring ved litteraturstudie er at det stiller store krav til søk etter kilder, vurdering, redegjørelse og hvordan resultatene anvendes (Dalland, 2012). Dalland (2012) anbefaler å velge ut temaet for bacheloroppgaven på forhånd. Videre anbefaler han å notere ned det man allerede vet om feltet, samt hva man ønsket å finne ut mer av (ibid). Internett gir nesten ubegrensede muligheter for å søke etter litteratur. Derfor brukte jeg Dalland (2012) sitt råd om å utarbeide kriterier som begrenset søkingen (Dalland, 2012). Først og fremst bestemte jeg meg for å hovedsakelig bruke Google Scholar som søkemotor. Videre ville jeg undersøke inkludering av synshemmede elever istedenfor elever med funksjonsnedsettelse. Jeg valgte å se på inkludering i forhold til et spesifikt fag, kroppsøving. Språket på studiene måtte være på norsk, svensk, dansk eller engelsk, da det er disse språkene jeg selv behersker og forstår. I forhold til nivå på oppgaven vil jeg først og fremst ta for meg vitenskapelige tidsskrifter og monografier, fagbøker, lærebøker, samt institusjonsserier og rapporter, da disse er de tre øverste i et hierarki av kilder (Dalland, 2012). Dalland (2012) skriver at når kilder er funnet, må man gjennomføre en kritisk søking i forhold til relevans og gyldighet og holdbarhet.

Relevans

Relevansen handler om litteraturen har forbindelse med problemområdet man ønsker å undersøke. Dalland (2012) skriver at man på forhånd burde skrive ned et problemområde. Underveis i litteratursøket må man tenke over om kilden belyser forskningsspørsmålene som stilles i oppgaven, og hvordan man tenker at kilden kan bli brukt i oppgaven. Dersom tittelen inneholder nøkkelbegreper som er aktuelt for problemområdet, bør man se nærmere på artikkelen. Formålet for teksten kan også være god hjelp under vurdering av kildens relevans (Dalland, 2012).

Gyldighet og holdbarhet

Kildens kvalitet handler om dens troverdighet (gyldighet) og ekthet (holdbarhet). Dalland (2012) trekker frem viktigheten av å undersøke hva slags tekst det er, da alle kilder ikke vurderes likt. Videre burde man undersøke forfatterne. Er det kjente navn innenfor feltet? Finnes det andre tekster av forfatteren? Hva er forfatterens bakgrunn og utdanning? Hensikten med å undersøke dette er for å vite hvilken bakgrunn og autoritet forfatterne har. Det kan styrke artikkelen dersom den er skrevet for et kjent firma eller organisasjon, som for eksempel Utdanningsdirektoratet. En annen nyttig informasjon for kildekritikk er å finne ut hvorfor forfatteren skriver om temaet. Flere oppgaver er for eksempel skrevet for at forfatteren skal få en grad som bachelor eller master. Ved å tilegne seg denne informasjonen vet vi hvilket nivå vi kan forvente av teksten. Dalland (2012) skriver at dersom du skriver en bachelor oppgave, bør man ikke henviser til bachelornivå som hovedkilde. Det er også relevant å se på når teksten er skrevet. Det kan være avgjørende for om den har verdi som kilde. Innenfor fagområdet er det stadig utvikling, og kunnskap kan derfor fort bli utdatert. Derfor er det viktig å kritisk sjekke om kunnskapen fremdeles er aktuell. Videre burde artikkelen oppleves som faglig begrunnet, uten utspill basert på personlige meninger (ibid).

For å spare tid og forsikre meg om at kildene jeg velger ut er relevante og av kvalitet utarbeidet jeg inklusjons- og eksklusjonskriterier på bakgrunn av Dalland (2012) retningslinjer for kildekritikk.

3.4 Inklusjon- og eksklusjonskriterier

Inkludering- og ekskludering kriterier blir benyttet som verktøy for å avgrense material for å gjøre prosjektet mer spisset mot problemstillingen og av kvalitet (Dalland, 2012). Nedenfor viser jeg til inklusjons- og eksklusjonskriterier som jeg har brukt i mitt litteratursøk.

Inklusjonskriterier

1. Tema må handle om inkludering av synshemmede i kroppsøvningsfaget, enten fra elevs-, medelevs- eller lærerens perspektiv
2. Artiklene må være skrevet på norsk, svensk, dansk eller engelsk
3. Artiklene må ikke være eldre enn fra år 2000
4. Kvalitative eller kvantitative artikler som er empirisk primærstudier
5. Artiklene må være fagfellevurdert, Kvalitet sikret ved at eksperter innenfor faget har vurdert bidraget før publisering (Svartdal, 2018)

Eksklusjonskriterier

1. Tema som ikke samsvarer med mitt problemområde
2. Artikler som ikke er skrevet på norsk, svensk, dansk eller engelsk
3. Artikler som er eldre enn år 2000
4. Kvalitative eller kvantitative artikler som er sekundærstudier
5. Artikler som ikke er fagfellevurdert

Ved å avgrense litteratursøket stiller en seg kritisk til hva artiklene bør inneholde (Dalland, 2012). Eksklusjonskriteriene utelukker artikler som jeg ikke anser som relevante. Artikkelen må omhandle inkludering av synshemmede i kroppsøvningsfaget. For å sikre at kunnskapen jeg har funnet ikke er utdatert har jeg valgt å ekskludere artikler publisert før 2000. Videre har jeg valgt å ekskludere artikler som ikke er skrevet på skandinavisk eller engelsk, da jeg vil ha artikler på språk jeg forstår godt. For å sikre kvalitet har jeg satt krav til at artiklene må være fagfellevurdert og primærstudier. Ved å inkludere disse kriteriene vil jeg få artikler som kan brukes til en litteraturstudie. Disse kriteriene vil hjelpe meg til å finne artikler som er relevante for mitt problemområde og av kvalitet (Dalland, 2012).

3.5 Metodisk fremgangsmåte

For å forsikre meg om at kildene jeg valgte ut var relevante og av kvalitet tok jeg i bruk en utarbeidet inklusjons- og eksklusjonskriterier på bakgrunn av Dalland (2012) retningslinjer for kildekritikk.

Jeg erfarte gjennom litteratursøket at det er få studier som handler om inkludering av synshemmede i kroppsøvingsfaget. Ved bruk av avansert søk i Google Scholar på søkeordene «synshemmede» og «kroppsøving» fikk jeg 0 treff. Jeg gikk deretter over til å søke etter ordene hvor som helst i teksten, dette gav meg 58 artikler. De fleste norske artikler tok for seg funksjonsnedsettelse generelt. De som handlet om synshemmede, tok for seg inkludering på skolen, eller andre fag enn kroppsøving. Et av mine inklusjonskriterier var at artikkelen måtte handle om inkludering av synshemmede i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av dette ble disse artiklene ekskludert.

Videre valgte jeg å søke med engelske søkeord. Jeg startet med avansert søk, med søkeordene «visually impaired» og «physical education». Dette gav meg 1 resultat: «The Effect of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children who are Visually Impaired». Denne artikkelen passet inn under alle mine inklusjonskriterier, og jeg tok den derfor med meg videre. Videre i søkeprosessen tok jeg bort avansert søk, og søkte med de samme søkeordene. Denne gangen fikk jeg 96 300 resultater. Jeg bladde meg gjennom artiklene og åpnet de artiklene som var relevante. Etter dette søket fant jeg to artikler som passet mine kriterier: «Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education» og «Youth with Visual Impairments: Experiences in General Physical Education».

Den siste artikkelen fant jeg ved hjelp av snøballmetoden, hvor jeg fant en relevant forskningsartikkel gjennom en annen artikkel. Under mitt litteratursøk kom jeg over en rapport skrevet på vegne av Utdanningsdirektoratet. Dette var en kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemninger (Kittelsaa, Kermit, Wik, Klingenberg, & Holkesvik, 2015). Denne rapporten passet ikke inn under mine kriterier for valg av litteratur, da den ikke handlet om inkludering av synshemmede i kroppsøving. Det var systematisk litteraturgjennomgang av eksisterende forskning, og heller ikke empirisk primærstudier. Etter å ha lest denne rapporten fant jeg én artikkel som viste seg å være

aktuelle for min oppgave: «Effects of Awareness Intervention on Children's Attitudes Towards Peers with a Visual Impairment».

De fire artiklene jeg ente opp med passet inn under mine inklusjonskriterier. Artiklene handler om inkludering av synshemmede i kroppsøvingsfaget. De er skrevet på engelsk og er ikke eldre enn fra år 2000. Artiklene er empirisk primærstudier og kvalitet sikret.

4. Artikler om inkludering av synshemmede i kroppsøving

I dette kapittelet vil jeg presentere de fire artiklene som jeg fant i litteratursøket. Formålet og resultatene fra artiklene vil bli presentert. Se vedlegg for en grundigere beskrivelse av de utvalgte artiklene.

4.1 Youth with Visual Impairments: Experiences in General Physical Education

«Youth with Visual Impairments: Experiences in General Physical Education» er gjort av Lauren J. Lieberman, Barbara L. Robinson and Heidi Rollheiser (2006). Målsettingen for denne studie var å kartlegge variabler som kan påvirke opplevelsen av inkludering for synshemmede elever i kroppsøving. Følgende faktorer ble undersøkt: (a) Hvilke modifikasjoner av utstyr og regler de synshemmede elevene fant hjelpsomme og ikke hjelpsomme (b) Hvilken av aktivitetene som ble lagt frem som var mest- og minst likt. (c) I hvilken grad de synshemmede elevene var klar over deres tilpasset læreplanmål.

Resultatene fra intervjuene viser at barn og unge har ulike opplevelser av inkludering i kroppsøving. En av de synshemmede jentene sier hun kunne ønske at klassekameratene var hyggeligere. En gutt sier at selv om de spiller hockey som er tilpasset for synshemmede, så opplever han at klassekameratene ikke ønsker å ha ham på lag. Flere sier at de har opplevd å bli tatt ut av ordinær undervisningen når det er ballspill. 9 av deltakerne i gruppen som er sterkt svaksynte sier at de ikke får delta i kroppsøving på grunn av deres synshemming. Dette tyder på at synshemmede i noen situasjoner blir sosialt utstøtt, og utsatt for fordommer og diskriminering. På den andre siden er det også en jente som sier at hun trives i klassen, og en gutt som deler sine gode opplevelser med inkludering i undervisningen.

Videre viser studien at synshemmede i flere tilfeller fant modifiserte utstyr og regler svært hjelpsomme. Blant annet sier gruppen med sterk svaksynte at opplevelsen var bedre når ballene og merking av for eksempel baner var større og farget. I tillegg fant flere i denne gruppen det hjelpsomt når banene var kortere, basketballkurven var senket, modifiserte hockey køller og batting «T» i baseball. Deltakere fra gruppen med tunnelsyn og blinde indikerer at baller og mål med lyd var svært hjelpsomt, i tillegg til fysisk og verbal støtte. Flere av elevene trakk også frem positive opplevelser med å bli guidet av en seende partner

I form av mest- og minst likte aktiviteter i kroppsøving, viser gjennomsnittresultater fra alle deltakerne at basketball, fotball og baseball var de mest likte gruppe aktivitetene, mens baseball, volleyball og basketball var de tre minst likte gruppe aktiviteten. I individuelle aktiviteter var svømming, sykling og friidrett de mest likte aktivitetene, mens tennis, svømming og løping var de minst likte aktivitetene.

Resultater fra studiet viser videre at alle blinde deltakere var klar over deres individuelle læringsmål i kroppsøving, mens bare 69 % av deltakerne med tunnelsyn og 73 % av de sterkt svaksynte deltakerne oppga at de viste om deres individuelle læringsmål.

4.2 Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education

«Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education» er gjort av Lauren J. Lieberman, Cathy Houston-Wilson, Francis M. Kozub (2002). Målsettingen for dette studiet var å undersøke lærerens opplevelser av barrierer som hindrer dem å inkludere synshemmede elever i den ordinære kroppsøvingen.

Resultater fra dette studiet viser at mangel på kompetanse om synshemmede, mangel på nødvendig utstyr, kompetansemål som ikke er tilpasset synshemmede elever og tid trukket frem som de største barrierene blant informantene. Andre faktorer som ble nevnt var kommunikasjon, hastigheten av undervisningen, overbeskyttende lærere og foreldre, mangel på mestringsforventninger, og muligheter hos elevene, samt læreres interesse og tro på tilpasset opplæring.

Studiet konkluderer med at kursing innenfor tilpasset opplæring for lærere vil gi dem mer positive holdninger, selvtillit og forventninger i møte med inkludering av synshemmede i kroppsøving. Forfatterne hevder at det må brukes mer tid på læringsstrategier og tilpassing av kompetansemål, i tillegg til informasjon om relevant utstyr, hvor det kan bestilles og hvordan det skal brukes.

4.3 Effects of Awareness Intervention on Children's Attitudes towards Peers with a Visual Impairment

«Effects of Awareness Intervention on Children's Attitudes Towards Peers with a Visual Impairment» er gjort av Paul Reina, Victor López, Mario Jiménez, Tomás García-Calvo og Yeshayahu Hutzler (2011). Formålet for dette studiet var å måle effekten av to ulike intervensjonsprogrammer (6-dagers vs. 1-dag program) i forbindelser med opplæring i kroppsøving til medelever til elever med synshemming, og hvordan dette påvirker deres holdninger til synshemmede elever. Programmet sørget for å gi deltakerne økt kompetanse om synshemming, gi veiledning i hvordan ta kontakt med synshemmede, samt lar dem få oppleve en situasjon knyttet til personer med synshemninger. Programmet ble endel av deres kroppsøvingsundervisning.

Det ble påvist en positiv endring i holdninger hos medelever med størst effekt på 6-dagers opplæring. 6-dagers opplæringen gav bredere innføring av synshemming. Videre viste resultater at størst effekt av programmet ble påvist hos jenter.

4.4 The Effect of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children who are Visually Impaired

«The Effect of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children who are Visually Impaired» er gjort av Brian Wiskochil, Lauren J. Lieberman, Cathy Housten-Wilson and Susan Petersen (2007). Formålet for studiet var å undersøke effekten av opplæring til jevnaldrende og likekjønnede medelever til synshemmede elever i kroppsøvingsfaget.

Det ble påvist en positiv endring hos alle deltakerne ved hjelp av ALT-PE. Ved hjelp av opplærte jevnaldrende elever økte scoren på ALT-PE hos alle synshemmede deltakerne, både i åpne aktiviteter som hockey og wrestling, men også i lukkede aktiviteter som stasjonstrening og pil og bue skyting. Resultater viser en forskjell i opplærte og ikke opplærte elever, hvor opplærte elever var mer effektive enn ikke opplærte elever. Størst effekt av programmet ble påvist hos deltakerne som ikke hadde like gode forutsetninger som resten av klassen.

5. Inkludering av synshemmede elever i kroppsøving

I dette kapittelet skal jeg undersøke artiklene i forhold til hvordan et sosiokulturelt læringsperspektiv påvirker inkludering av synshemmede elever i kroppsøvingsfaget. Læring i et sosiokulturelt perspektiv er kontekstuell, som vil si at læringskonteksten påvirkes av læringsmiljø i form av kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold (Säljö et. al., 2016). Jeg vil derfor undersøke læringsmiljø og lærerens rolle for inkludering av synshemmede elever, i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv. På bakgrunn av dette vil jeg svare på min problemstilling:

Hvordan kan et sosiokulturelt læringsperspektiv bidra til inkludering av synshemmede elever i kroppsøving?

5.1 Betydningen av et sosiokulturelt læringsperspektiv

Alle artiklene jeg har fordypet meg i tar utgangspunkt i studier som viser at synshemmede barn og unge har muligheten til å oppnå det samme fysiske- og sosiale nivået som deres medelever med synssans, men at synshemmede opplever forsinkelser i deres utvikling på grunn av mangel på optimal og tilpasset stimulering (Lieberman, et al., 2006b). Artiklene undersøker ulike fenomener som har betydning for inkludering av synshemmede i kroppsøvingsfaget.

Artikkelen til Lieberman & Robinson, et. al. (2006) undersøker hvordan synshemmede elever kan inkluderes i kroppsøvingsfaget ved modifikasjon av utstyr og regler. Lieberman et. al. (2002) ønsker å belyse barrierer som hindrer lærere i å inkludere synshemmede elever for å arbeide videre med strategier for å overkomme disse barrierene. Videre har Reina et. al. (2011) undersøkt om intervensjonsprogrammer endrer holdninger til inkludering av synshemmede. Den siste artikkelen jeg har fordypet meg i viste til forskning hvor læreres mangel på kompetanse gjorde at synshemmede elever ikke ble inkludert i kroppsøving i like stor grad. På bakgrunn av dette ville de undersøke effekten av opplæring til jevnaldrende og likekjønnet medelever til synshemmede elever. De undersøkte hvilket utfall dette hadde for den synshemmedes aktivitetsnivå (Wiskochil et. al., 2007).

På bakgrunn av artiklenes formål om inkudering av synshemmede elever i det faglig- og sosialt felleskap i kroppsøving, samt deres syn på tilpasset opplæring, er det mulig å anta at artiklene er bygget opp på sosiokulturelle prinsipper og læringsverdier. En gjennomgående forståelse av dette perspektivet er at mennesker lærer når de arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng (Vygotsky 1978). Det vil si at en elevs kunnskaper, tanker, holdninger og verdier utvikles i interaksjon med andre og kulturen læring skjer i (ibid).

Funnene fra artiklene viser at et sosiokulturelt læringsperspektiv er et godt utgangspunkt for inkludering av synshemmede i kroppsøvingfaget. Det er mulig å gi synshemmede elever en fullverdig inkludering, men det krever at kroppsøvingslærere overviner barrierer som hindrer dem å inkludere synshemmede (Lieberman, et. al., 2002). Barrierer handler blant annet om holdninger til inkludering av synshemmede. I artikkelen til Reina (2011) og hans kollegaer målte de effekten av intervensjonsprogrammer hvor medelever til synshemmede fikk opplæring i synshemming. Resultatene fra undersøkelsen viste en positiv endring i holdninger mot synshemmede, med størst effekt på 6-dagers opplæring (Reina et. al., 2011). I opplæringen dro elevene på en fotballkamp, hvor alle spillerne var blinde eller sterkt svaksynte. I etterkant av kampen fikk elevene snakke med spillerne, stille dem spørsmål og høre deres livshistorier. Elevene fikk også muligheten til å prøve ut ulike aktiviteter som simulerte synshemmedes omstendigheter. For eksempel gjennom å få tildelt briller med sort glass. Dette gav elevene muligheten til å tilegne seg mer kunnskap om synshemming, samt erfare og lære om interaksjon med synshemmede. Disse metodene viste seg å ha en positiv effekt på elevenes holdninger mot synshemmede (ibid). Resultatene bekrefter sosiokulturelt læringsperspektiv hvor kunnskap, holdninger og verdier utvikles i interaksjon med andre, og hvor omgivelsene har betydning for hva som læres (Vygotsky 1978).

Artiklene har også et fokus på at inkluderingen i felleskapet må tilpasses elevenes forutsetninger. Blant annet viser Lieberman, Robinson og deres kollegaer (2006) ulike tilpasningsmuligheter for inkludering basert på synshemmedes opplevelser og erfaringer. For eksempel viser studie til modifisert utstyr og regler som bidrar til at aktiviteten blir tilpasset synshemmedes evner og forutsetninger. Vygotsky (1978) bruker begrepet om å jobbe mot hver enkelt elevs nærmeste utviklingszone. Det handler om å gi elevene oppgaver og utfordringer ut ifra deres evner og forutsetninger. Nivået på det eleven skal lære, må ligge på et nivå rett over det eleven allerede behersker (Vygotsky, 1978). Ved å tilrettelegge aktiviteten, kan læreren tilpasse, slik at alle får muligheten til å delta i læringsprosessen. Disse

holdningene til læring finner vi også i læreplanen for kroppsøvningsfaget. Læreplanen skriver at alle elever skal oppleve glede og mestring ved fysisk aktivitet ut ifra egne forutsetninger, og i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Videre belyser også Wiskochil og hans kollegaer (2007) Vygotskys (1978) prinsipp om «nærmeste utviklingssone». Deres studie undersøkte effekten av opplæring til jevnaldrende og likekjønnet medelever til synshemmede elever i kroppsøvningsfaget (Wiskochil et. al., 2007). Hovedfokuset med dette studiet var å undersøke om aktivitetsnivået hos den synshemmede økte ved hjelp av støtte og veiledning fra medeleven. Medeleven var valgt med utgangspunkt i at han eller henne lå på relativt samme motorisk nivå som den synshemmede eleven (ibid). Medeleven vil kunne være en god støtte og veileder under læring, og i noen situasjoner være den mer kompetente andre blant annet på grunn muligheten til å bruke synssansen (Vygotsky 1978). Elever som har synssans bruker synet aktivt under læring, mens en synshemmet elev bruker hørsel, luktesans, taktile erfaringer, verbale forklaringer og instruksjon. På grunn av manglende evne til å observere og imitere bevegelser og oppførsel, er synshemmede elever avhengig av andre former for stimuli (Blindforbundet, 2010). De trenger ofte mer tid, flere repetisjoner og ekstra verbal og fysisk støtte i ulike læringssituasjoner (ibid).

Læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv er avhengig av de sosiale omgivelsene, de personene det samhandles med, og de redskapene som gjøres tilgjengelige for dem (Säljö, et al, 2016). I forhold til det fysiske aktivitetsnivået, viser resultatene at opplærte elever var mer effektive og scoret høyere på aktivitetsnivået enn ikke opplærte elever. De opplærte elevene tok i bruk ulike læringsmetoder og feedback teknikker i møte med den synshemmede eleven (Wiskochil et. al., 2007). Gjennom dialog ble medeleven en tilrettelegger og veileder som gav eleven kunnskap, innsikt og fremgangsmåter som den synshemmede eleven muligens ikke hadde klart på egenhånd (Vygotsky 1978).

Samspeillet med andre er altså rammen for læring, den har betydning for hva vi lærer og hvordan vi lærer det (Vygotsky 1978). Vi vet ikke hvordan dette samarbeidet påvirket medeleven til den synshemmede eleven. Det vil derfor være kroppsøvningslærerens ansvar å sørge for at begge partene jobber i sin nærmeste utviklingssone. Læreren kan gjennom å ta i bruk assistenter i læring, veilede elevene videre og skaffe innsikt i deres læring, slik at det kan tilpasses deretter (Tharp & Gallimore, 1991). Ved å tilrettelegge undervisningen med et

sosiokulturelt læringsperspektiv og ut ifra prinsippet om nærmeste utviklingszone, vil grensen på hva eleven klarer alene bli utvidet (Vygotsky 1978). Til tross for at studier ikke gir oss innsikt i medelevens læring, kan vi ut ifra informasjonen vi får, antyde at dette elevsamarbeidet legger grunnlag for utvikling av samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter hos begge partene. Samarbeidssituasjoner kan dessuten gi eleven følelse av tilhørighet, aksept, støtte og omsorg. Dette vektlegges sterkt innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

5.2 Læringsmiljøets påvirkning

Læring i et sosiokulturelt perspektiv, er kontekstuell, som vil si at læringskonteksten påvirkes av læringsmiljøet i form av kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold (Utdanningsdirektoratet, 2017). Studier har vist at kroppsøvingslæreren i stor grad påvirker læringsmiljøet, og dermed hvilken målorientering elevene tilegner seg (Ommundsen, 2016). Dette skjer bevisst og ubevisst gjennom kommunikasjon, samhandling og hvilke læringsstrategier de anvender for planlegging, gjennomføring og vurdering i faget (ibid). Hvilke læringsklima kroppsøvingslæreren vektlegger, påvirker målorientering elevene tilegner seg, og er svært avgjørende for deres læringsatferd, og holdninger rundt samarbeid og inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Kulturelle forhold

En god læringskultur er sentral for å skape et godt læringsmiljø. Vi skiller mellom oppgaveorientert- og prestasjonsorientert læringsklima som påvirker læringskulturen på ulike vis. Læringsklimaet har betydning for elevenes oppfatning av hva det vil si å mestre. Videre påvirker det hvilke metoder for læring elevene tar i bruk, samt deres holdninger til samarbeid. En av hovedfaktorene for en suksessfull inkludering av synshemmede er et godt sosialt miljø, hvor sosiale agenter som lærere og medelever har en positiv holdning til inkludering (Wiskochil et. al., 2007). Det er derfor nødvendig å bygge opp et miljø hvor alle elevene har lik status (ibid)

I Lieberman og Robinsons et. al. (2006) studie er det en gutt som sier i intervjuet, at selv om aktiviteten i kroppsøving er tilpasset hans forutsetninger, opplever han at klassekameratene ikke ønsker å ha han på laget. Dette kan skyldes deres relasjon, men også læringsklimaet. Det er mulig å anta at medelevene ser på synshemmingen hans som en hinder for lagets prestasjon.

Studier viser at dersom elever er prestasjonsorienterte og arbeider for å vinne, er sannsynligheten større for at de opplever det belastende å ha faglige eller fysisk svake elever i gruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et sosiokulturelt læringsperspektiv tar utgangspunkt i at elevene lærer i sosiale sammenhenger gjennom samarbeid og kommunikasjon. Videre må aktivitetene og oppgavene være tilpasset elevenes evne og forutsetninger. Ut ifra dette er et oppgaveorientert læringsklima å foretrekke fremfor et prestasjonsorientert læringsklima. Dette på grunn av et oppgaveorientert læringsklima i større grad legger til rette for læring gjennom samarbeid og kommunikasjon, og hvor holdningene til mestring er ut fra egne forutsetninger og ikke gjennom sosial sammenligning.

Et prestasjonsorientert læringsklima kan føre til mindre samhold i gruppen, da det ofte blir innbyrdes konkurranse. Oppgaveorienterte aktiviteter legger til rette for at alle skal få oppleve mestring og vise sine sterke sider ut fra egne forutsetninger. Oppgaveorientert læringsklima i større grad legger til rette for læring av samarbeid- og kommunikasjonsferdigheter. Dette kan støttes opp av teori som sier at oppgaveorientert læringsklima bidrar til å skape vennskap og et sterkere samhold blant elever, i motsetning til prestasjonsorientert læringsklima hvor det er mer innbyrdes konkurranse, og hvor holdningene til samarbeid under læring er langt mer negative (Ommundsen, 2006). Det er viktig at alle elevene opplever at de kan bidra positivt til gruppens arbeid, og ikke føler seg som en byrde. Dette vil dessuten kunne styrke elevenes plass i det sosiale samspillet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Relasjonelle forhold

Relasjoner mellom lærer og elev og elevene seg imellom har vist seg å være avgjørende for et godt læringsmiljø (Fjell & Olaussen, 2012). Dårlige relasjoner kan føre til at elever ikke deltar i sosiokulturelle prosesser hvor læring skjer (ibid). Gode relasjoner bygges blant annet ved å gi alle elever like mye oppmerksomhet og støtte, tilrettelegge undervisningen etter elevenes forutsetninger, legge til rette for læring om samarbeid- og kommunikasjon, og ha klare og tydelige regler for hva som forventes av elevene. Disse retningslinjene kjennetegner et oppgaveorientert læringsklima (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved å oppnå positive holdninger hos lærere og medelever til å inkludere synshemmede, slik Reina et. al. (2011) gjorde i sin undersøkelse, legger man grunnlaget for å bygge gode relasjoner.

Relasjoner kan styrkes ved å støtte elevene under læringsprosessen, gi dem mestringsfølelse og utvikle deres tro på egen innsats (Fjell & Olaussen, 2012). Støtte kan gjøres i form av

tilbakemeldinger og oppmuntring, men kan også være i form av å modifisere utstyr og regler ut ifra elevenes forutsetninger slik som Lieberman, Stuart og deres kollegaer (2006) gjorde i sin studie. Videre viser studier at samarbeid mellom medelevene legger grunnlaget for å skape gode relasjoner (ibid). Derfor er det mulig å anta at samarbeidssituasjoner mellom synshemmede elever og medelever kan skape gode relasjoner og ikke minst inkludere den synshemmede i det faglige- og sosiale felleskapet (Wiskochil et. al., 2007).

Fysiske forhold

For å få et godt læringsmiljø er det nødvendig at omgivelsene er tilrettelagt slik at det skaper likestilling og deltakelse. Lieberman et. al. (2002) har i sin studie undersøkt hvilke fysiske hjelpemidler som kan gi elever med synshemming muligheten til å delta på lik linje som sine medelever i kroppsøving. Informantene i studie som var blinde og med tunnelsyn fant det hjelpsomt med baller og mål som lagde lyd. Informantene som var sterkt svaksynte følte de kunne bidra bedre i aktiviteten dersom merking av baner var større og farget. De foretrakk at utstyr og området var farget og merket. Faktorer som kortere baner, senket basketballkurv, modifiserte hockey køller og batting «T» i baseball var også til hjelp. Ved å modifisere utstyret og aktiviteten vil synshemmede elever også oppleve mestring og likeverdig deltakelse som sine medelever. Resultatet fra dette studie viste at deltakelse i både åpne og lukkede sporter økte ved bedre fysiske forhold (Lieberman et. al., 2002). Dette krever mye planlegging av kroppsøvingslæreren, samt god og jevnlig kommunikasjon med elevene som trenger ekstra tilrettelegging.

5.3 Læreren rolle

I et sosiokulturelt perspektiv har læreren en betydelig rolle for inkludering av synshemmede i kroppsøving. Gjennom å tilpasse kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold kan læreren etablere et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et godt læringsmiljø kjennetegnes av et oppgaveorientert læringsmiljø som bygger støttende og trygge relasjoner, samt omgivelser som er tilrettelagt for likestilling og deltakelse. Læreren har et ansvar om å tilrettelegge undervisningssituasjonen slik at den blir god for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2018).

For å skape en inkluderende kroppsøving, må læreren være bevisst over signaler som sendes ut til klassen. Studier viser at lærerens væremåte påvirker hvordan elevene oppfører seg mot

læreren og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2016b). For at elevene skal inkludere hverandre og behandler hverandre med respekt, er det en viktig forutsetning at læreren gjør det samme mot elevene. Dersom læreren ikke gjør en innsats for å inkludere synshemmede i kroppsøvingen, er det større risiko for at elevene ikke gjør det samme med hverandre (ibid).

Grad av inkludering påvirkes også av læringsklimaet læreren skaper sammen med elevene. Et oppgaveorientert læringsklima er en viktig forutsetning for å skape et godt læringsmiljø for at relasjoner bygges og elevene samarbeider og hjelper hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Utfordringen blir selvsagt å ha kapasitet til å møte hver enkelt elev, og ha kjennskap til deres nivå, interesser og læring. For å skaffe innsikt, er det nødvendig å etablere gode relasjoner. Gode relasjoner vil kunne skape gjensidig tillit, som gjør elevene mer åpne for å gi og ta imot feedback (Høigaard & Haugeland, 2008). Gjennom å ta i bruk Tharp & Gallimores (1991) læringsmetoder har læreren muligheten til å tilrettelegge undervisningen ut ifra elevenes nærmeste utviklingszone.

For å skape en best mulig praksis, er det nødvendig at læreren utvikler evnen til å forstå virkning av undervisningen (Hattie, 2008). Læreren må overveie og drøfte egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap, slik at han eller hun kan tilegne seg et større innblikk i elevenes læring. Lieberman et. al. studie (2002) viser lærerens opplevelser med barrierer som hindrer dem i å inkludere synshemmede elever i den ordinære kroppsøvingen. Bevissthet rundt disse faktorene kan bidra til at utdanningsløp, skoler og lærere gjør tiltak for å kjempe imot disse barrierene.

6. Tanker om konsekvenser i praksis

Funnene i denne bacheloroppgaven viser at et sosiokulturelt læringsperspektiv er en god forutsetning for inkludering av synshemmede i kroppsøving. Et slikt læringsperspektiv legger til rette for deltakelse, differensiering og relasjonsbygging, som er retningslinjer for å få til en inkluderende opplæring (NOU:18, 1995).

Funnene i dette studiet viser at det finnes lite norsk og nordisk forskning på inkludering av synshemmede i kroppsøving. Utenlandske studier kan gi mye innsikt, men de må vurderes med forbehold. Det fordi det er mulig at skolen og omgivelsene skiller seg fra den norske skolehverdagen. Ut fra dette studiet ser vi derfor at det er behov for mer forskning på dette området. Blir kroppsøvingslærere rustet til å møte utfordringer i forhold til inkludering i sitt utdanningsløp? Lieberman et. al. (2002) viser at mangel på kompetanse er en barriere som hindrer lærere i å inkludere synshemmede i undervisningen. Etter min erfaring med Sara kan det virke som om mangel på kompetanse hindrer lærere i å inkludere Sara i flere deler i kroppsøving. Jeg mener at kompetanse er nøkkelen til endring. Kunnskap kan gi økt selvtillit, og gjennom økt selvtillit vil lærere tørre å utforske og inkludere synshemmede elever.

Videre er det behov for forskning på om skoler tar kravene om tilrettelegging av fysiske forhold på alvor. Er skolen lagt til rette slik at det er enkelt for synshemmede å bevege seg rundt? Og har skoler tilpasset læringsmateriale for å kunne inkludere synshemmede i kroppsøving? Etter min erfaring i praksis og vikar på skoler er det svært varierende i forhold til taktil merking og punktskrift. I Saras tilfelle var skolen hennes godt merket, men med et stort behov for tilpasset læringsmateriale i kroppsøving. Med tilpasset materiale tenker jeg på utstyr i form av baller og mål med lyd og sterke farger.

Inkludering handler om mer enn å bare plassere elever med nedsatt funksjonsevne sammen med andre elever. Vi trenger derfor mer kunnskap om elever med synshemnings opplevelser og erfaring med inkludering og samhandling med andre i kroppsøving. Synshemmede elever er som andre elever bare med begrenset syn. Det vil si at de har ulike erfaringer og opplevelser. De foretrekker forskjellige ting og har ulike interesser. En inkluderende kroppsøvingundervisning har mange oppskrifter. Det kan derfor være interessant å undersøke kroppsøvingslæreres erfaringer med inkludering av synshemmede i kroppsøving.

Det er behov for mer forskning på et større antall synshemmede og kroppsøvingslærere. Slik vil vi tilegner oss kunnskap om hvordan kroppsøvingsundervisningen kan organiserer for at synshemmede elever skal få størst mulig læringsutbytte, og bli inkludert i det faglige- og sosiale felleskapet. For min masteroppgave har jeg derfor bestemt meg for å ta dette studiet videre.

Det er viktigere å bli sett enn å se (Blindeforbundet, 2010).

7. Litteraturliste

- Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1961) *Transmission of aggression through imitation of aggressive models. The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 63(3). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499095.pdf>
- Berg, B., Nordahl, T., & Aasen, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø. Høgskolen i Hedmark,*
- Blindeforbundet. (2010). *En skole for alle - også for svaksynte og blinde*. In S. O. Norges Blindeforbund (Ed.), (pp. 3-42). Blindeforbundet: Blindeforbundet.
- Bufdir. (2019). *Hva er nedsatt funksjonsevne*. Retrieved from https://bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. In (pp. 227-268). [Mahwa, N.J.].
- Fjell, K., & Olaussen, S. B. (2012). *Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse*. Retrieved from Universitetet i Oslo: <https://core.ac.uk/download/pdf/35074027.pdf>
- Haga, M., & Sigmundsson, H. (2006). *Fysisk aktivitet i skolen - betydning av fysisk aktivitet for utvikling av fysisk form og motoriske ferdigheter*. In *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*: routledge.
- Høigaard, R., & Haugeland, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Idrettsforbund, N. (2016). *Idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse* (NIFs utviklingsplan nr.04 for norsk idrett). Retrieved from <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/e7edfa47f77e457abf83827d39c3e1d8/utviklingsplan-04-idrett-for-mennesker-med-funksjonsnedsettelse---versjon-2016-10-28.pdf>
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*: Sage.

- Kittelsaa, A. M., Kermit, P. S., Wik, S. E., Klingenberg, O. J. G., & Holkesvik, A. H. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming*.
- Krivitskiy, A. (2018) *Grayscale Photo of Woman Covering Her Face by Her Hand*. Retrieved from: <https://www.pexels.com/photo/grayscale-photo-of-woman-covering-her-face-by-her-hand-1156546/>
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). *Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education*. Adapted Physical Activity Quarterly, 19(3), 364-377.
- Lieberman, L. J., Robinson, B. L., & Rollheiser, H. (2006). *Youth with visual impairments: Experiences in general physical education*. RE: view, 38(1), 35.
- Lieberman, L. J., Stuart, M. E., Hand, K., & Robinson, B. (2006). *An investigation of the motivational effects of talking pedometers among children with visual impairments and deaf-blindness*. Journal of Visual Impairment & Blindness, 100(12), 726-736.
- Newberry, M. (2010). *Identified phases in the building and maintaining of positive teacher-student relationships*. Teaching and Teacher Education, 26(8), 1695-1703.
- NOU 1995: 18. (1995) *Ny lovgivning om opplæring "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"* Retrieved from: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/?ch=2>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2006). *Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon*. In (pp. 47-65). Oslo: Universitetsforl., cop. 2006.
- Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) LOV-1998-07-17-61* Retrieved from: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). *Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment*. International Journal of Rehabilitation Research, 34(3), 243-248.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Standal, F. Ø., & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Svartdal, F. (2018). *Fagfelleevaluering*. Retrieved from <https://snl.no/fagfelleevaluering>
- Säljö, R., Gilje, Ø., & Goveia, I. C. (2016) *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Retrieved from <https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vgl>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Fysisk tilrettelegging for elever med behov for ASK*. Retrieved from file:///Users/junefolkestad/Downloads/fysisk-tilrettelegging-ASK.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Lærer-elev-relasjonen*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Relasjoner mellom elever*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). 1.3 *Et godt læringsmiljø*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tilpasset opplæring for alle elever*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Vygotsky, L. (1978). *Socio-cultural theory. Mind in society*.
- Wiskochill, B., Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., Petersen, S. (2007) *The effects of trained peer tutors on the physical education of children who are visually impaired*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*: 101(6), 339-350.
- Woolfolk, A., & Shaughnessy, M. F. (2004). *An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy*. *Educational psychology review*, 16(2), 153-176.

Vedlegg

Youth with Visual Impairments: Experiences in General Physical Education

Tittel: «Youth with Visual Impairments: Experiences in General Physical Education»

Forfattere: Lauren J. Lieberman, Barbara L. Robinson and Heidi Rollheiser

Publisert i år: 2006

Bakgrunn: Forfatterne viser til flere studier som argumenterer for at synshemmede elever har like stort potensiale for å utvikle fysiske- og sosiale ferdigheter som deres medelever med synssans. For å oppnå deres læringspotensial er synshemmede elever avhengig av optimal og tilrettelagt stimulering. Gjennom å skaffe innsikt i synshemmedes elevers opplevelser i kroppsøvningsfaget, kan lærere få hjelp til hvordan de kan inkludere og tilpasse undervisningen slik at den blir inkluderende og bedre tilrettelagt for elever med synshemming.

Formål: Målsettingen for denne studie var å kartlegge variabler som kan påvirke opplevelsen av inkludering for synshemmede elever i kroppsøving. Følgende faktorer ble undersøkt:

- (a) Hvilke modifikasjoner av utstyr og regler de synshemmede elevene fant hjelpsomme og ikke hjelpsomme
- (b) Hvilken av aktivitetene som ble lagt frem som var mest- og minst likt.
- (c) I hvilken grad de synshemmede elevene var klar over deres tilpasset læreplanmål.

Metode og utvalg: Studie er basert på kvalitativ undersøkelse i form av intervju på 60 barn og unge med synshemninger i alderen 9 til 23 år. Denne gruppen deltok på en 1-ukers sport-camp i Alaska, New York og Arizona. Deltakerne ble plassert i tre grupper ut ifra deres grad av synshemming: Blinde (B1, n = 10), tunnelsyn (B2, n = 13) og sterkt svaksynt (B3, n = 37).

Resultat: Resultatene fra intervjuene viser at barn og unge har ulike opplevelser av inkludering i kroppsøving. En av de synshemmede jentene sier hun kunne ønske at klassekameratene var hyggeligere. En gutt sier at selv om de spiller hockey som er tilpasset for synshemmede, så opplever han at klassekameratene ikke ønsker å ha ham på lag. Flere sier at de har opplevd å bli tatt ut av ordinær undervisningen når det er ballspill. 9 av deltakerne i gruppen som er sterkt svaksynte sier at de ikke får delta i kroppsøving på grunn av deres synshemming. Dette tyder på at synshemmede i noen situasjoner blir sosialt utstøtt og utsatt for fordommer og diskriminering. På den andre siden er det også en jente som sier at

hun trives i klassen, og en gutt som deler sine gode opplevelser med inkludering i undervisningen.

Deltakerne fikk i løpet av campen prøve flere ulike aktiviteter hvor utstyr og regler ble modifisert. De testet basketball, fotball, baseball, amerikansk fotball, kickball, volleyball, svømming, tennis, sykling, friidrett, løping, golf, bowling og ping-pong. I form av modifisering av utstyr sier gruppen med sterk svaksynte at opplevelsen var bedre når ballene og merking av for eksempel baner var større og farget. I tillegg fant flere i denne gruppen det hjelpsomt når banene var kortere, basketballkurven var senket, modifiserte hockey køller og batting «T» i baseball. Deltakere fra gruppen med tunnelsyn og blinde indikerer at baller og mål med lyd var svært hjelpsomt, i tillegg til fysisk og verbal støtte.

I form av modifisering av regler, fant deltakere som er sterkt svaksynte det hjelpsomt med mer tid, at ballen ikke ble kastet over midten, og at ballen ble overgitt istedenfor kastet. Gruppe med sterk svaksynte synes det funket bra når alle hadde bind for øynene. Deltakerne med tunnelsyn sier at regler hvor de andre elevene ikke kastet hardt, en til en instruks, og lavere høyder funket. De blinde deltakerne foretrakk at medelevene lagde lyd når de kastet eller sparket ballen. De hadde også positive opplevelser med å bli guidet av en seende partner.

I form av mest- og minst likte aktiviteter i kroppsøving, viser gjennomsnittresultater fra alle deltakerne at basketball, fotball og baseball var de mest likte gruppe aktivitetene, mens baseball, volleyball og basketball er de tre minst likte gruppe aktiviteten. I individuelle aktiviteter er svømming, sykling og friidrett de mest likte aktivitetene, mens tennis, svømming og løping er de minst likte aktivitetene.

Resultater fra studiet viser videre at alle blinde deltakere var klar over deres individuelle læringsmål i kroppsøving, mens bare 69 % av deltakerne med tunnelsyn og 73 % av de sterkt svaksynte deltakerne oppga at de viste om deres individuelle læringsmål.

Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education

Tittel: «Perceived Barriers to Including Students with Visual Impairments in General Physical Education»

Forfattere: Lauren J. Lieberman, Cathy Houston-Wilson, Francis M. Kozub

Publisert i år: 2002

Bakgrunn: Forfatterne for dette studiet mener det er blitt gjort lite studie på inkludering av synshemmede i kroppsøving. De tar utgangspunkt i at synshemmede elever har muligheten til å utvikle seg både fysisk, psykisk og sosialt i like stor grad som elever med synssans. På bakgrunn av deres manglende evne til å observere og imitere bevegelser og oppførsel, er de avhengig av andre former for stimulering. De trenger ofte mer tid, flere repetisjoner og ekstra hjelp i ulike læringssituasjoner i kroppsøving.

Formål: Målsettingen for dette studiet var å undersøke lærerens opplevelser av barrierer som hindrer dem å inkludere synshemmede elever i den ordinære kroppsøvingen. Workshopen ønsker videre å trene lærere i å inkludere synshemmede elever.

Metode og utvalg: Kvantitativ forskningsmetode i form av spørreundersøkelse.

148 kroppsøvingslærere (52 menn og 96 damer) deltok på en workshop i New York og Minnesota om kroppsøving for elever med synshemninger. Krav som ble stilt til informantene var at de hadde undervist én eller flere synshemmede. Elevenes synshemning var ikke spesifisert. I tillegg var det påkrevd minst en bachelorgrad i kroppsøving. Informantenes undervisningserfaring varierte fra 1 – 34 år.

Resultater: I dette studiet ble mangel på kompetanse om synshemmede, mangel på nødvendig utstyr, kompetansemål som ikke er tilpasset synshemmede elever og tid trukket frem som de største barrierene blant informantene. Andre faktorer som ble nevnt var kommunikasjon, hastigheten av undervisningen, overbeskyttende lærere og foreldre, mangel på mestringsforventninger, og muligheter hos elevene, samt læreres interesse og tro på tilpasset opplæring.

Studiet konkluderer med at kursing innenfor tilpasset opplæring for lærere vil gi dem mer positive holdninger, selvtillit og forventninger i møte med inkludering av synshemmede i kroppsøving. Forfatterne hevder at det må brukes mer tid på læringsstrategier og tilpassing av kompetansemål, i tillegg til informasjon om relevant utstyr, hvor det kan bestilles og hvordan det skal brukes.

Effects of Awareness Intervention on Children's Attitudes towards Peers with a Visual Impairment

Tittel: «Effects of Awareness Intervention on Children's Attitudes Towards Peers with a Visual Impairment»

Forfattere: Paul Reina, Victor López, Mario Jiménez, Tomás García-Calvo og Yeshayahu Hutzler

Publisert i år: 2011

Bakgrunn: Forfatteren hevder at hovedfaktoren for en vellykket inkludering av synshemmede elever er et godt sosialt miljø hvor lærere, medelever og foreldre har positive holdninger til inkludering av synshemmede elever. Flere lærere opplever tap av selvtillit og selvstendighet i møte med inkludering av synshemmede i kroppsøvingsundervisningen.

Formål: Måle effekten av to ulike intervensjonsprogrammer (6-dagers vs. 1-dag program) i forbindelser med opplæring i kroppsøving til medelever til elever med synshemning, og hvordan dette påvirker deres holdninger til synshemmede elever. Programmet sørget for å gi deltakerne økt kompetanse om synshemning, gi veiledning i hvordan ta kontakt med synshemmede, samt lar dem få oppleve en situasjon knyttet til personer med synshemninger. Programmet ble endel av deres kroppsøvingsundervisning.

Metode og utvalg: Kvasiekperimentell gruppedesign. 344 idrettsungdommer, 164 jenter og 180 gutter, i alderen 10 – 15 år. Gruppene var medelever til én eller flere elever med synshemninger. Informantene svarte på spørreundersøkelser før og rett etter undervisningen.

Resultater: Det ble påvist en positiv endring i holdninger hos medelever med størst effekt på 6-dagers opplæring. 6-dagers opplæringen gav bredere innføring av synshemning. Videre viste resultater at størst effekt av programmet ble påvist hos jenter.

The Effect of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children who are Visually Impaired

Tittel: «The Effect of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children who are Visually Impaired»

Forfattere: Brian Wiskochil, Lauren J. Lieberman, Cathy Houston-Wilson and Susan Petersen

Publisert i år: 2007

Bakgrunn: Forsknings tyder på at synshemmede elever møter utfordringer i forhold til inkludering i ordinær kroppsøvningsundervisning. Forfatterne påstår at dette skyldes lærernes mangel på kompetanse og erfaring. Et resultat er synshemmede elever som viser lavere fysisk aktivitetsnivå. Forfatterne mener at inkludering av medelever i de synshemmedes læringsprosess vil gi et positivt utfall for den synshemmedes eleven.

Formål: Undersøke effekten av opplæring til jevnaldrende og likekjønnede medelever til synshemmede elever i kroppsøvningsfaget.

Metode og utvalg: Kvalitativ forskningsmetode i form av observasjon og videoanalyse ved bruk av ALT-PE, «Academic Learning Time in Physical Education». Informantene var fire synshemmede elever, to sterkt svaksynte elever og to blinde elever, i alderen 9-, 11-, 13- og 16 år. I tillegg ble to til fire jevnaldrende medelever av samme kjønn fra informantens klasse valgt ut. Informantene ble valgt fra en liste fra en camp for synshemmede i New York området. Medelevene deres var frivillige som ble valgt ut etter lærerens anbefaling i forhold til blant annet hvem som passet den synshemmedes elevens motoriske nivå.

Resultater: Det ble påvist en positiv endring hos alle deltakerne ved hjelp av ALT-PE. Ved hjelp av opplærte jevnaldrende elever økte scoren på ALT-PE hos alle synshemmede deltakerne, både i åpne aktiviteter som hockey og wrestling, men også i lukkede aktiviteter som stasjonstrening og pil og bue skyting. Resultater viser en forskjell i opplærte og ikke opplærte elever, hvor opplærte elever var mer effektive enn ikke opplærte elever. Størst effekt av programmet ble påvist hos deltakerne som ikke hadde like gode forutsetninger som resten av klassen.