

Johan Aarskog

Lærenes opplevelse og erfaringer med inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving

En survey-undersøkelse blant kroppsøvingslærere på ungdomsskoler i
Hedmark

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2011

Forord

Nå har tiden endelig kommet, masteroppgaven skal omsider leveres. Dette har vært en lang prosess med både opp og nedturer. Det er med blandede følelser jeg nå innser at min tid som student er over. Alt i alt er jeg fornøyd med å kunne avslutte studentlivet som startet opp i 2004 og som avsluttes nå med dette masterprosjektet.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Marit Sørensen, som har vært til stor hjelp for meg med konstruktive tilbakemeldinger og støtte som har vært til stor hjelp med å fullføre dette arbeidet.

Respondentene som deltok i undersøkelsen som tok seg tid til å besvare spørreskjemaet fortjener en stor takk. Vil også takke studiekamerat Anders Lund for gode innspill og mange kollokvier i kantinen underveis i dette arbeidet.

Johan Aarskog

Norges idrettshøgskole, mai 2011

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke kroppsøvingslærernes holdninger til å inkludere og deres mestringsforventninger til å undervise elever med funksjonshemming i kroppsøvingsfaget.

Kroppsøvingslærere ved samtlige ungdomsskoler i Hedmark ble invitert til å delta i undersøkelsen. Datamaterialet bygger på 42 besvarte elektroniske spørreskjemaer fra kroppsøvingslærere ved totalt 20 forskjellige ungdomsskoler. Av disse var 22 kvinner og 20 menn.

Resultatene fra undersøkelsen viser ingen kjønns- eller aldersforskjeller i holdninger til å inkludere elever med funksjonshemming eller deres forventninger til å mestre undervisningen i kroppsøving. Høy generell pedagogisk kompetanse og formell kompetanse i kroppsøving/idrett er gode forutsetninger for positive holdninger til å inkludere elever med funksjonshemninger og stor tro på å kunne mestre undervisningen i faget. Lang undervisningserfaring og tidligere erfaring med å undervise elever med funksjonshemming er også gode forutsetninger for positive holdninger til inkludering og tro på å kunne mestre undervisningen. Informantenes tro på å kunne mestre undervisningen for elever med ulike typer funksjonshemninger var generelt forholdsvis lave, de hadde sterkest tro på å mestre undervisningen for elever med atferdsvansker og minst til elever med syns og utviklingshemninger.

Resultatene indikerer at informantenes holdninger til å inkludere elever med funksjonshemninger og deres tro på å kunne mestre undervisningen i kroppsøving følger hverandre. Kompetanse og erfaring er gode forutsetninger for positive holdninger til inkludering og deres mestringsforventninger til å undervise i kroppsøving.

Figuroversikt

Figur 2.1: Teorien om planlagt atferd. **S. 28**

Figur 2.2: Komponenter som påvirker holdning. **S. 33**

Figur 2.3: Sammenhenger mellom forventet mestring, reel mestring og opplevd mestring. **S. 36**

Tabelloversikt

Tabell 4.1: Oversikt over informantenes generelle pedagogiske kompetanse og formelle kompetanse i kroppsøving/idrett.	S. 54
Tabell 4.2: Oversikt over hvor lenge informantene har undervist i kroppsøving.	S. 55
Tabell 4.3: Oversikt over kjønnsforskjeller til ulike typer mestringsforventninger og holdninger til inkludering av elever med funksjonshemning i kroppsøving.	S. 56
Tabell 4.4: Oversikt over aldersforskjeller til ulike typer mestringsforventninger og holdninger til inkludering av elever med funksjonshemning i kroppsøving.	S. 57
Tabell 4.5: Oversikt sammenhengen mellom generell pedagogisk kompetanse og ulike typer mestringsforventninger til å undervise i kroppsøving.	S. 58
Tabell 4.6: Oversikt over sammenhengen mellom generell pedagogisk kompetanse og holdning til å inkludere i kroppsøving.	S. 59
Figur 4.7: Oversikt over sammenhengen mellom formell kompetanse i kroppsøving/idrett og ulike typer mestringsforventninger.	S. 60
Tabell 4.8: Oversikt over sammenhengen mellom formell kompetanse i kroppsøving/idrett og holdning til å inkludere i kroppsøving.	S. 61
Tabell 4.9: Oversikt over sammenhengen mellom mestringsforventning og deltakelse på kurs som gir ekstra kompetanse i å undervise elever med funksjonshemning.	S. 62
Tabell 4.10: Oversikt over sammenhengen mellom holdning til inkludering og deltakelse på kurs som gir ekstra kompetanse i å undervise elever med funksjonshemning.	S. 63
Tabell 4.11: Oversikt over sammenhengen mellom spesialpedagogisk utdanning og mestringsforventninger og holdning til å inkludere elever med funksjonshemning i kroppsøving.	S. 64
Tabell 4.12: Oversikt over sammenhengen mellom mestringsforventning og holdning til inkludering og undervisningserfaring i kroppsøving.	S. 65
Tabell 4.13: Oversikt over sammenhengen mellom erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon og mestringsforventninger.	S. 66
Tabell 4.14: Oversikt over sammenhengen mellom erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon og holdning til å inkludere elever med funksjonshemning i kroppsøving.	S. 67
Tabell 4.15: Oversikt over sammenhengen med personlig erfaring med mennesker med funksjonshemning, mestringsforventninger og holdning til å inkludere elever med funksjonshemning i kroppsøving.	S. 68
Figur 4.16: Oversikt over informantenes vurdering av egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med ulike typer funksjonshemninger.	S. 69

Tabell 4.17: Oversikt over kjønnsforskjeller og forventet mestring til å undervise elever med ulike typer funksjonshemming.	S. 70
Tabell 4.18: Oversikt over sammenhengen mellom alder og forventet mestring til å undervise elever med ulike typer funksjonshemming.	S. 71
Tabell 4.19: Statistiske signifikante sammenhenger mellom kompetanse og tro på egen kunnskap til å mestre undervisningen for elever med ulike typer funksjonshemninger.	S. 72
Tabell 4.20: Statistiske signifikante sammenhenger mellom kompetanse og tro på egen kunnskap til å mestre undervisningen for elever med ulike typer funksjonshemninger.	S. 73

Innholdsfortegnelse

Forord	5
Sammendrag	6
Figuroversikt	7
Tabelloversikt	8
Innholdsfortegnelse	10
1. Innledning	13
1.1 Bakgrunn for oppgaven	14
1.2 Problemområde	14
1.3 Definisjoner	15
1.3.1 Inkludering.....	15
1.3.2 Holdning	16
1.3.3 Funksjonshemning.....	16
1.4 Oppgavestruktur	17
2. Teori	18
2.1 Relevant forskning	18
2.1.1 Elevrelaterte variabler.....	18
2.1.2 Lærerrelaterte variabler	19
2.1.3 Lærernes mestringsforventinger	21
2.2 Integrering og inkludering i skolen	21
2.2.1 Historisk tilbakeblikk av integrering av elever med nedsatt funksjonsevne i skolen.....	23
2.3 Kroppsøving og tilpasset opplæring	26
2.4 Teorien om planlagt atferd	27
2.4.1 Holdning til handling.....	29
2.4.2 Subjektiv norm	30
2.4.3 Opplevd atferdskontroll	31
2.4.4 Intensjon	31
2.5 Holdninger	32
2.6 Sosial læringsteori	34
2.7 Mestringsforventning	35
2.7.1 Tidligere erfaring	37
2.7.2 Vikarierende erfaring.....	38
2.7.3 Verbal overbevisning.....	39

2.7.4	Emosjonelle forhold.....	39
2.8	Problemstillinger:	40
3.	Metode.....	41
3.1	Metodevalg	41
3.2	Kvantitativ metode	42
3.3	Survey-undersøkelser	43
3.4	Webbasert spørreundersøkelse.....	43
3.5	Datainnsamlingsmetode	44
3.6	Oppbygging av spørreskjema	45
3.6.1	Bakgrunnsvariabler.....	45
3.6.2	Mestringsforventning.....	46
3.6.3	Typer funksjonshemming	46
3.6.4	Holdning til inkludering	47
3.7	Populasjon	48
3.8	Datainnsamlingen	48
3.9	Analyser	49
3.9.1	Variasjonsanalyse	49
3.9.2	T-test.....	50
3.10	Validitet.....	50
3.11	Reliabilitet.....	51
4.	Resultater.....	53
4.1	Informantene.....	53
4.1.1	Kjønn og aldersfordeling	53
4.1.2	Kompetanse	54
4.1.3	Erfaring.....	55
4.2	Kjønnforskjeller	56
4.3	Aldersforskjeller	57
4.4	Kompetanse	58
4.4.1	Generell pedagogisk kompetanse og mestringsforventning	58
4.4.2	Generell pedagogisk kompetanse og holdning til inkludering	59
4.4.3	Formell kompetanse i kroppsøving/idrett og mestringsforventninger.....	60
4.4.4	Formell kompetanse i kroppsøving/idrett og holdning til inkludering	61
4.4.5	Deltakelse på kurs og mestringsforventning.....	62
4.4.6	Deltakelse på kurs og holdning til inkludering	63
4.4.7	Spesial pedagogisk utdanning.....	64
4.5	Erfaring.....	65
4.5.1	Undervisningserfaring i kroppsøving	65

4.5.2	Erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon i kroppsøving.....	66
4.5.3	Personlig erfaring med mennesker med funksjonshemming.....	68
4.6	Typer funksjonshemming	69
4.6.1	Kjønnforskjeller	70
4.6.2	Aldersforskjeller	71
4.6.3	Kompetanse	72
4.6.4	Erfaring.....	73
5.	Diskusjon.....	74
5.1	Diskusjon av resultat	74
5.1.1	Kjønn og alder	74
5.1.2	Kompetanse	75
5.1.3	Erfaring.....	78
5.1.4	Type funksjonshemming.....	79
5.1.5	Holdning til inkludering og mestringsforventninger	80
5.2	Metodiske vurderinger	82
5.2.1	Utsendelse av spørreskjema.....	82
5.2.2	Representativitet	82
5.2.3	Måleinstrumentene	83
5.2.4	Analysen	84
6.	Oppsummering.....	85
	Referanser.....	87
	Vedlegg 1:	94
	Invitasjon til undersøkelse.....	94
	Vedlegg 2:	96
	Spørreskjema:.....	96
	Vedlegg 3:	107
	Godkjenning NSD.....	107

1. Innledning

Tidligere var det vanlig at mennesker med spesielle behov ble segregert i egne grupper, i de senere år har dette gradvis gått mer mot integrering i alle deler av livet (Sørensen, 2000). Dette gjaldt da også i skolen, på 80-tallet kom det offentlige styringsdokumenter som omstrukturerte spesialskolene (St.meld.nr.54. 1989-1990). Dette gjorde at elever med funksjonsnedsettelse skulle gå på sin geografiske nærscole sammen med alle andre barn, tidligere måtte de gå på sentraliserte institusjoner og spesialskoler. I 1985 kom første læreplan som skulle sikre at alle elever fikk undervisning tilpasset etter sine behov (Mønsterplanen for grunnskolen, 1985). Dette er også videreført i dagens skolereform som har et sterkt fokus på at alle skal få tilpassett undervisningen etter behov (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006). Tilpassning av undervisningen til hver enkelt elevs behov ser ut som er nøkkelen mot en inkluderende undervisning (Leithwood, Edge & Jantzi, 1999,s.99). I dagens samfunn har mennesker med funksjonsnedsettelse blitt mer synlige og fått større sosial aksept enn tidligere (DePauw og Gavron, 1995). Offentlige styringsdokumenter helt fra begynnelsen av 80-årene har fått økt fokus og har hatt som mål at mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha full deltakelse og likestilling (NOU, 2001). Både i opplæringsloven og St.meld. nr. 16 (2006-2007) står det at alle elever har krav på tilrettelagt undervisning som passer hver enkelt elevs egen forutsetning, evner og behov. Læring av faglige kunnskaper og ferdigheter blir gjerne sett på som det viktigste man lærer i skolen, men man lærer også mye annet som atferd, kommunikasjon og sosiale ferdigheter (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Faget kroppsøving blir av mange ikke oppfattet som et like viktig fag, men blir gjerne sett på som ett aktivitetstilbud (Ommundsen, 2005). Hvis mange har en oppfatning av at kroppsøvingfaget ikke er så viktig, vil det etter min mening påvirke inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving og mye av ansvaret vil derfor ligge på den enkelte kroppsøvingslærer. For å få til en inkluderende undervisning for alle er vil det etter min mening være en nødvendighet at kroppsøvingslæreren har et visst minimum av kompetanse og vilje for å få til dette i praksis. Jeg mener det derfor er viktig å få en innsikt i kroppsøvingslærernes erfaringer og tanker om inkludering i kroppsøvingfaget.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det er nå rundt 10 år siden jeg begynte å tenke på hva jeg skulle bli. Valget var ikke lett, men endte opp med å følge min hovedinteresse, idrett. Det hadde gitt meg mange gode venner og minner gjennom ungdomsårene. Jeg ble kroppsøvlingslærer. I praksis på Beitostølen Helseportssenter fikk jeg et innblikk i tilpasset fysisk opplæring og hvordan det fungerte i praksis. Dette fengte min interesse og valgte å ta ett tileggsår på Norges Idrettshøgskole og studiet Fysisk aktivitet og Funksjonshemming. Det som har vært spiren til at jeg valgte å gjøre masterstudiet på dette feltet har definitivt vært praksiserfaringer fra blant annet Beitostølen Helseportssenter og Cato senteret. Under studiene har jeg jobbet som lærer, mest innen kroppsøving og friluftsliv. Som lærer fokuserer man på å få til en skole som inkluderer og tilpasser opplæringen. Jeg har sett og erfart hvor vanskelig det kan være å få dette ut i praksis i kroppsøvlingsfaget. Selv om dette ikke lett, har jeg sett store mangler på tilretteleggingen og inkluderingen innen kroppsøvlingsfaget.

1.2 Problemområde

Etter at spesialskolene ble nedbygd og prinsippet om enhetsskolen ble gjeldende i de offentlige styringsdokumenter er skolesystemet lagt opp til at elever med funksjonshemming skal inn i den vanlige grunnskolen. Skolen skal være for alle og undervisningstilbudet skal være tilpasset etter hver enkelt elev, uansett hvor i landet du bor, evner, forutsetninger og behov. Som lærer på forskjellig trinn har jeg selv erfart og observert ”problematikken” med tilrettelagt undervisning i kroppsøvlingsfaget for elever med funksjonsnedsettelse. Det er ikke pålagt at kroppsøvlingslærere skal ha spesiell kompetanse i å undervise elever med funksjonshemming. I skolens planverk og i offentlige styringsdokumenter er det vektlagt at skolen skal være inkluderende, og det er lovpålagt at alle skal ha tilpasset opplæring. En tilpassende opplæring utfordrer lærerne, skolene og kommunene for å nå hver enkelt elev. Skolen er en arena for sosial utjevning. Tilpasset undervisning vil ofte gjøre at elever med funksjonshemming kan

delta på lik linje med andre elever. For at dette skal være mulig er det mange faktorer som spiller inn. Læreren har en viktig rolle i å få dette til. Jeg har derfor valgt å fokusere på lærerperspektivet, der jeg vil undersøke og prøve kartlegge kroppsøvlingslæreres mestringsforventninger og holdninger til å inkludere elever som trenger tilpasset opplæring. Jeg har begrenset studiet til kroppsøvlingslærere i Hedmark som underviser på ungdomsskolenivå. Det finnes en del forskning på dette feltet både nasjonalt og internasjonalt, og det er derfor spennende å se om resultatet av denne oppgaven vil se samme tendenser eller ikke. Hensikten med en slik studie vil være å undersøke om det er faktorer som er med å lette inkluderingen i kroppsøvlingsfaget, og om det er faktorer som bremser dette.

1.3 Definisjoner

Hvordan vi bruker begreper og definisjoner er viktig, siden det har innvirkning på hvordan vi forholder oss til det som blir beskrevet. (Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede, 1998-2001) Jeg vil derfor kort greie ut og definere de ulike begrepene slik at det er klart hva jeg legger i dem i denne oppgaven.

1.3.1 Inkludering

I denne oppgaven er begrepet inkludering sentralt. Her brukes inkludering i sammenheng med elever med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i kroppsøvlingsundervisningen. Verdens helseorganisasjon (WHO) forklarer begrepet på en måte som står i samsvar med mitt syn og det som jeg mener med begrepet i denne oppgaven:

Inkludering er mer enn å bare plassere elever med nedsatt funksjonsevne sammen med andre elever, men å redusere sosiale og miljømessige barrierer som hindrer full deltakelse for elever med nedsatt funksjonsevne (World Health Organization, 2001).

Istedenfor at en elev med nedsatt funksjonsevne må tilpasse seg den ordinære klassen, skal den ordinære klassen være med å tilpasse for den enkelte eleven.

1.3.2 Holdning

Begrepet holdning brukt som en handlingsdisposisjon. Med det menes at holdning er en tendens til å tenke, føle og handle på bestemte måter i ulike situasjoner (Raaheim, 1997).

I denne oppgaven valgt å bruke en definisjon av begrepet som jeg mener er presis, og står i samsvar med det jeg legger i begrepet holdning i denne oppgaven.

”Holdninger er graden av affekt, positiv eller negativ, overfor et objekt eller fenomen.” (Ajzen og Fishbein, 1980)

1.3.3 Funksjonshemning

I denne oppgaven velger jeg å bruke en definisjon som ofte blir brukt i offentlige styringsdokumenter. Den er presis, og beskriver det jeg legger i begrepet funksjonshemning. Den sier følgende:

”Funksjonshemning er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav for funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse.” (Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede, 1994-97).

1.4 Oppgavestruktur

Denne oppgaven er delt inn i seks hoveddeler. Innledningen tar for seg bakgrunn og hensikt med oppgaven og kort innblikk i problemområdet. I teorikapitlet redegjøres for hvilke teoretiske perspektiver som er brukt for å belyse problemstillingen.

Metodekapitlet forklarer hvilke verktøy, metoder og informanter som er brukt i datainnsamlingen. Deretter presenteres resultatene fra datainnsamlingen før de blir diskutert opp mot teori og metode. Til slutt kommer en oppsummering av oppgaven der funn og de erfaringene jeg har gjort meg blir kort presentert.

2. Teori

I dette kapitlet går jeg gjennom den teoretiske bakgrunnen for denne oppgaven, holdninger, mestringsforventninger og tilpasset opplæring i skolen. Jeg går også gjennom tidligere forskning som er relevant for denne oppgaven.

2.1 *Relevant forskning*

2.1.1 Elevrelaterte variabler

Grad av funksjonshemming og holdninger

Mye av forskning på dette feltet antyder at kroppsøvingslærere er mer positive til å inkludere elever med mindre funksjonsnedsettelse enn mer omfattende. Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Vispoel, 1991; Contser, Block & Lepore, 2000; Rizzo & Wright, 1988; Tripp, 1988. Men forskning utført av Hodge & Jansma, 1997/98; Block & Rizzo, 1995) fant ikke signifikante forskjeller, men at holdninger til å undervise elever med omfattende funksjonsnedsettelse ble mer positive når lærerne fikk kursing i tilpasset fysisk opplæring og hadde gode erfaringer med å undervise elever med funksjonsnedsettelse.

Type funksjonshemming og holdninger

Forskning til nå indikerer at kroppsøvingslærere har varierende holdninger etter hvilken type funksjonsnedsettelse en elev har. Kroppsøvingslærere er ofte mer positiv til å undervise elever med lærevansker enn andre funksjonsnedsettelse (Hode & Jansma, 1997/98; DePauw & GocKarp, 1990; Rizzo & Wright, 1997). Mens andre studier ikke

har kommet frem til signifikante forskjeller til at kroppsøvingslærere er mer positive til å inkludere elever med lærevansker enn andre funksjonsnedsettelse (Downs & Williams, 1994; Stewart, 1991; Tripp, 1988). Noen studier antyder også at form for funksjonsnedsettelse hos elever har større innvirkning på lærenes holdninger mot integrering i skolen, enn lærernes bakgrunn (Center & Ward, 1987, Center & Ward, 1989 og Bochner & Pieterse, 1989).

2.1.2 Lærerrelaterte variabler

Alder og holdninger

Undersøkelser gjort opp mot læreres alder og deres holdninger til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i undervisningen kommer ikke fram til et entydig svar. Noen undersøkelser antyder at yngre lærere har en viss tendens til å ha mer positive holdninger (Rizzo & Kirkedall, 1995). Men de fleste undersøkelser har ikke funnet signifikante forskjeller mellom kroppsøvingslærernes alder og holdning til inkludering (Patrick, 1987; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988).

Kjønn og holdninger

Finnes det holdingsforskjeller blant kjønn? Noen undersøkelser har vist at kvinner har en mer positiv holdning mot å undervise elever med nedsatt funksjon enn menn har (Downs & Williams, 1994; Schmidt-Gotz, 1994; Folsom-Mekk, Nearing, Groteluschen, Kampf, 1999). Mens andre studier igjen ikke har klart å finne en signifikant forskjell blant kvinner og menn (Patrick, 1987; Rizzo, Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988; DePauw & Goc Karp, 1990).

Erfaring og holdinger

Mye av forskningen indikerer at kroppsøvlingslærernes erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon har sterk innvirkning på deres syn på inkludering i kroppsøvlingsfaget (Block & Rizzo, 1995; Kozub & Porretta, 1998, Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Kirkendall, 1995).

Noen undersøkelser fant ikke signifikante forskjeller på lærerens erfaring og deres holdninger til å undervise elever med nedsatt funksjon (Rizzo & Wright, 1988; Zananrea & Rizzo, 1998; Schmidt-Gotz, 1994).

Kompetanse og holdinger

Det som oftest går igjen i studier om å undervise elever med nedsatt funksjon er god kompetanse og høy utdanning. Mye av forskningen tilsier at holdninger har større sannsynlighet for å bli mer positiv etter hvor mye undervisningskompetanse lærerne har (Block & rizzo, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988; Scmidt-Gotz, 1994). Mye undervisningskompetanse og gode erfaringer med å undervise elever med nedsatt funksjon er den så langt beste indikatoren på positive holdinger (Zananrea & Rizzo, 1998). Læreres holdninger til inkludering gjenspeiler ofte deres selvtillit både når det gjelder deres muligheter og ferdigheter til å instruere og undervise, men også hjelpemidler og støtte som er tilgjengelige for dem (Center & Ward, 1987).

Undervisningsforberedelser og holdninger

Forberedelser til undervisning er en sterk indikator på lærernes holdninger. (Block & Rizzo, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995; Kowalski & rizzo, 1996) De lærerne som har tatt tilleggstudning på innen tilpasset opplæring har mest positive holdninger (Schmidt-Gotz, 1994) Men det kan gjerne tenkes at de lærerne som er villig til å ta tilleggstudning og kurs også er de som hadde mest positive holdninger fra før.

Kahrs studie (1982-83) kom fram til at over halvparten av lærerne mente at de ikke var godt nok forberedt til å ta imot elever med funksjonsnedsettelse. I denne rapporten konkluderte Kahrs med at problemet var mangel på lærerressurser, tilpasset aktivitetsrom, tekniske hjelpemidler og at hovedproblemet var lærerens mangel på kunnskaper og kompetanse.

2.1.3 Lærernes mestringsforventinger

Forskningen på lærernes mestringsforventinger har fått økt fokus de senere år og forskning har vist at lærernes mestringsforventninger har innvirkning på en rekke forhold. Lærernes mestringsforventinger har betydning for elevenes motivasjon og prestasjoner (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992). Forskningen har også vist at mestringsforventninger har innvirkning på elevenes selvoppfatning og holdninger (Anderson, Greene, Loewen, 1988). Noen har også kommet fram til at mestringsforventinger har innvirkning på lærernes holdninger til innovasjon og endringer (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992). Det kan også ha innvirkning på lærernes planlegging og hvilke undervisningsstrategier de bruker (Allinder, 1994).

2.2 *Integrering og inkludering i skolen*

Inkludering er deltakelse i fellesskapet oss mennesker i mellom. Det handler om respekt, akseptering og toleranse. Inkludering vil si å være en del av helheten. Inkludering kan sees i sammenheng med ekskludering som er motsetningen (Dalen, 2006).

I skolen bruker man ofte begrepene integrering og inkludering. Disse begrepene blir gjerne brukt litt om hverandre. I skolesammenheng blir ofte integrering brukt om elever

med eksempelvis funksjonshemninger. Får de undervisning på vanlige skoler blir de sett på som integrerte, men om de går på spesialskoler er de ikke det. Dette blir gjerne kalt fysisk integrering. Begrepet integrering får kritikk for det fokuserer på skillet mellom ”vanlige elever” og de som skal integreres (Haug, 2004). Begrepet inkludering i skolesammenheng vektlegger mer hvordan skolen skal klare å ta imot alle barn uavhengig av forutsetninger. Dette vil si at en inkluderende skole ikke fokuserer på hvert enkelt barn, men har fokus på skolens omgivelser og miljø slik at man motvirker at barn som ikke tilhører majoriteten blir ekskludert. Inkludering er oppnådd når alle elever får tilpasset undervisning etter sine forutsetninger sammen med alle andre barn (Haug, 2004). Lærere og politikere flest har et mål om en inkluderende skole. Haug (2004) omtaler noen hovedutfordringer for å få til en inkluderende skole.

- Øke fellesskapet.
- Øke deltakelsen.
- Øke demokratiseringen.
- Øke utbyttet både sosialt og faglig.

Dette er noen viktige utfordringer som det må arbeides mot for at inkludering skal fungere i praksis. De fleste skoler har mål at de skal ha en inkluderende skole der elevene opplever aksept, empati og likeverd. Lærerens rolle og hvilken innvirkning den har, lærerens bakgrunn, utdanning, erfaring, verdier, holdninger, arbeidssituasjon og lærerens vektlegging av faget har innvirkning for inkludering og tilpasset opplæring (Næsheim-Bjørkvik, 2005). Videre pekes det på at de aktivitetene som hovedsakelig har dominert kroppsøvingstimene som konkurranseidretter og lagspill, gjerne ikke er det letteste aktivitetene med tanke på tilpasset opplæring og inkludering. Aktiviteter som dans, svømming, badminton og friluftsliv er aktiviteter der det er lettere å inkludere elever med særskilte behov (Næsheim-Bjørkvik, 2005). Et spørsmål som må stilles da, er om det er læreplanene som fungerer som en bremsekloss eller om det er lærernes eventuelle mangel på kunnskap eller vilje som er med på å hindre inkludering og tilpasset opplæring.

2.2.1 Historisk tilbakeblikk av integrering av elever med nedsatt funksjonsevne i skolen

I de senere år har myndighetenes målsetting vært at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal sikres full deltaking i samfunnet. I skolen har enhetsskolen vært idealet, en skole for alle. I dag har alle elever krav på å få gå sin lokale grunnskole. Veien til integrering i vanlige skoler har vært lang. Jeg vil derfor gi en kort oversikt over historien for integrering av elever med nedsatt funksjonsevne.

- **1824:** Historien om spesialskolene ble startet av en kongelig resolusjon som gjorde at det ble opprettet en skole for døvstumme i Trondheim i 1825, senere også i Kristiania 1848, Bergen og Kristiansand 1850.
- **1861:** Første blindeskole etablert i Kristiania.
- **1876:** Anstalt for Aandelige Abnorme Børn i Kristinia.
- **1881:** Første lov om spesialundervisning;

Lov om abnormskolevæsenet: Det offentlige fikk ansvaret for at det var nok undervisningsanstalter for døvstumme, blinde og såkalte åndssvake barn.

- **1919:** Stortinget vedtok å opprette statsskole for talelidende.
- **1951:** Lov om spesialskoler;

Loven omfattet ikke åndssvake, men var utvidet til også å omfatte barn og unge med sterkt nedsatt hørsel syn, tale-, lese- eller skrivevansker og tilpasningsvansker. Formålet med spesialskoleloven var å gi denne gruppen barn og ungdom et opplærings- og utdanningstilbud i egne skoler.

- **1955:** Folkeskoleloven;

Hver enkelt kommune ble forpliktet til å gi hjelpeundervisning til elever med lærevansker.

- **1960-årene:** Debatt om organisering av spesialundervisningen. Kritikk mot segregerte skoletilbud for elever med funksjonshemming.

- **1963:** Lov om spesialskoler ble endret;

Endringen skulle samordne undervisningene ved spesialskolene med bestemmelser for læreplanen for ni-årig folkeskole. Det ble mulig å etablere et tiende skoleår og fravike aldersbestemmelsene som loven nevnte.

- **1970:** Blomkomiteen. Foreslo integrering av flest mulig elever med funksjonshemming i den vanlige skolen.

- **1976:** Lov om grunnskolen;

Vanlig undervisning og spesialundervisning fikk felles målsetting i grunnskoleloven.

- **1982:** Lovendring;

Ungdom med stort behov for tilrettlagt undervisning fikk førsterett til inntak til videregående opplæring.

- **1987:** Endring i grunnskoleloven;

Alle barn så langt det var mulig skulle få gå på den skolen de hører til geografisk.

- **1991:** Lovendring;

Ungdom med stort behov for tilrettlagt undervisning fikk rett till videregående opplæring i mer enn 3 år.

- **1992:** Omstrukturering av spesialundervisningen;

Statlige spesialskoler ble nedlagt, det ble opprettet kompetansesenter i samme lokaler, og stort sett med samme personale.

- **1994:** Alle elever får rett til 3års videregående opplæring, elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring får rett til inntil 5års videregående opplæring.
- **2000:** Statlige spesialpedagogiske tjenester ble samlet i ett støttesystem, med ett styre.

I Norge har vi tradisjoner for å gi opplæring til alle elever på en og samme skole, der målet er at alle skal få en likeverdig opplæring (Befring, 2004) For at dette skal være mulig er det en forutsetning at undervisningen må differensieres og tilpasses hver enkelt. Spørsmålet blir da om dette fungerer i praksis. Elever med funksjonshemninger skal få tilpasset opplæring i kroppsøving, men det er stor variasjon fra skole til skole i hvilken grad disse elevene blir integrert (Solheim, 2000).

2.3 Kroppsøving og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er noe som gjelder alle elever i skolen, det er lovbestemt at alle har rett til opplæring som står sammen med deres evner og forutsetninger. Dette er nedfelt i opplæringsloven § 1-2:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og læringen.”

Ifølge Kunnskapsløftet skal kroppsøving faget gi barn og unge forutsetninger for å kunne sanse, oppleve, lære og skape med kroppen. Elevene skal ut ifra egne forutsetninger kunne oppleve mestring og mestringsglede. Kroppsøving skal inspirere til bevegelse og kreativitet og selvstendighet. Der legges det også vekt på at gode opplevelser i kroppsøving kan være med å legge grunnlaget for en sunn og aktiv livsstil hos unge. Vi har i Norge i dag ett økende problem når det gjelder inaktivitet og en økende fedme utvikling. Det norske kostholdet har forandret seg de siste 10-15 årene. Dette har gjort at gjennomsnittsvekta til norske ungdommer har gått opp. (Wilhelmsen, m.fl 2001). Den økende problematikken rundt kosthold og fedme, har gjort at kroppsøving har blitt et meget viktig fag i skolen. Dette gjelder da ikke minst mennesker med nedsatt funksjon og deres mulighet til å få samme tilbud i kroppsøving som alle andre. Kroppsøving er et fag som har helsemessig gevinst, som utholdenhet, styrke og bevegelighet. Dagliglivet stiller store fysiske krav til mennesker med nedsatt funksjon, og derfor er kroppsøving minst like viktig for funksjonshemmede som funksjonsfriske (Zahl Pedersen, i Kahrs og Gustavsen, 1990). Grue (2001) hevder at det er mangel på praksis og rutiner på hvordan skolen møter funksjonshemmede elever. Elever med samme funksjonsnedsettelse går fra å ikke delta i kroppsøving til full deltakelse. Dette kan forklares med at elevene ikke har mulighet til å på grunn av aktivitetene som blir brukt og at de derfor får alternativt opplegg sammen med assistent eller noe annet enn fysisk aktivitet (Solheim, 2000).

Begrepet tilpasset opplæring er forholdsvis nytt, og kom for første gang i 1975 med i skoledokumenter. I årene som fulgte ble dette begrepet stadig omtalt i stortingsmeldinger og skoleplanverk, der begrepet ble utviklet og gjerne prøvd differensiert flere ganger. I de siste årene har vi heller mot det å mer eller mindre fjerne spesialundervisning men heller prøve å forsterke tilpasset opplæring (Dalen, 2006).

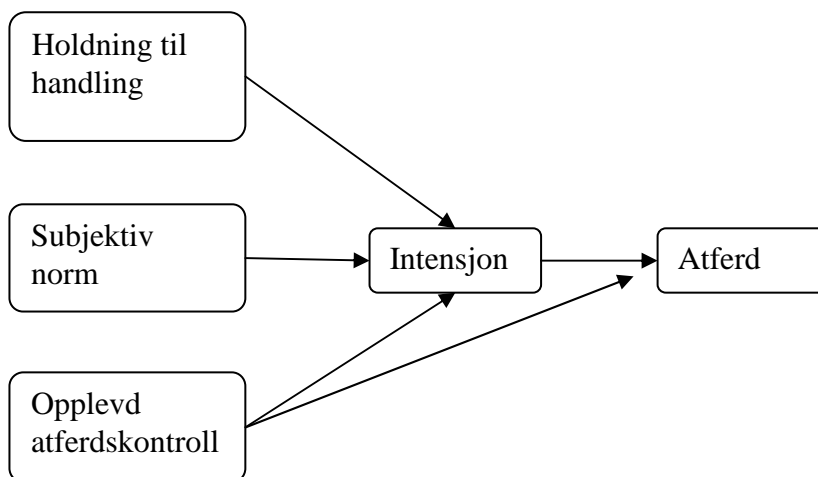
Funksjonshemmedes mulighet til å delta i fysisk aktivitet på skolen gir verdifulle erfaringer som de tar med seg videre i livet, skolen skal ta imot alle barn. Skolen er en samlingsarena for elever med og uten funksjonshemninger og trenger å lære at også kroppsøving er et fag der alle kan inkluderes. Ønsker man å bedre holdningene til funksjonshemmede er skolen stedet å starte (Elnan, 2010). Dette vil kreve at lærere har en bevisst holdning til inkludering og atferd.

2.4 Teorien om planlagt atferd

Teorien om planlagt adferd (TPB) ble utformet av Icek Ajzen og Mark Fishben i 1985, denne teorien har hatt sitt utspring i teorien om vurderte handlinger (TRA) som Ajzen og Fishben utviklet på 70-tallet. Ifølge teorien om vurderte handlinger vil en person som vurderer en handling som positiv, ha stor sannsynlighet for å utføre denne handlingen. En person som tror andre personer som er viktige for ham, vil at man skal utføre en handling lik den subjektive normen har også innflytelse, eksempelvis kollegaer og venner. Dette vil mest sannsynlig føre til at individet vil få en intensjon og motivasjon til å utføre nettopp denne adferden. Holdningene til handlinger og hva som er subjektiv norm vil ofte kunne forklare adferd og intensjoner, men det kan være faktorer som man ikke selv har kontroll over som også har innflytelse (Ajzen, 1985). I teorien om planlagt adferd har Ajzen faktorene subjektiv norm, holdning til adferd og opplevd adferdskontroll som blir inkludert på lik linje. Dette vil si at en individuell adferd blir bestemt ut ifra intensjonen og opplevd adferdskontroll. Intensjonen blir påvirket av holdning til adferden, subjektiv norm og opplevd adferdskontroll (Ajzen, 1985)

For å knytte dette til mitt problemområde vil kroppsøvingslærere ha større sannsynlighet for å utføre en handling, som i dette tilfellet er å inkludere elever med nedsatt funksjon i kroppsøvingsfaget hvis læreren:

- Mener handlingen er positiv
- Mener at man har nødvendig kompetanse/ressurser til å utføre en handling
- Har en intensjon om å utføre handlingen
- Tror andre vil at man bør utføre handlingen
- Kontroll over handlingen



Figur 2.1: Teorien om planlagt atferd (oversatt og modifisert etter Ajzen, 2006)

Teorien om planlagt adferd blir mye brukt i forsøk på å kunne forutsi adferd. Faktorene holdning til handling, subjektiv norm og opplevd adferdskontroll påvirker hverandre og de inneholder forskjellige egenskaper og forventninger som kan ha innvirkning på hvordan adferden blir. Ajzen (1991) sier følgende om faktorene i teorien:

- Holdninger til handling blir formet av adferdsmessige egenskaper og forventninger
- Subjektiv norm blir formet av normative forventninger og motivasjon til gjennomføring av adferd.
- Opplevd adferdskontroll blir formet av personens egenskaper, muligheter og ressurser.

I teorien om planlagt adferd er det også en kobling mellom den opplevde adferdskontrollen og atferd. Ajzen, (1991) mener med denne koblingen at de som har stor tro på egne ferdigheter og evner til å mestre har større mulighet til å klare å utføre en handling enn de som ikke har det.

”people will intend to perform a behavior when they evaluate it positively, believe that important others think they should perform it, and perceive it to be under their own control”
(Courneya, 1995:81)

Jeg vil videre gå igjennom de ulike begrepene i modellen om planlagt atferd og forsøke å knytte og belyse hvordan dette har innvirkning på mitt problemområde. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på to av figurene i modellen om planlagt atferd. De to er holdning til handling og opplevd adferdskontroll.

2.4.1 Holdning til handling

I teorien om planlagt atferd er holdning til handling satt sammen av ulike adferdsmessige egenskaper/forventinger om hvordan en gitt handling fører til et mål. De ulike egenskapene og forventingene vi har til om en handling påvirker vår intensjon om å utføre handlingen. De ulike egenskapene og forventingene er ikke bestemt i teorien

om planlagt atferd, men de må bestemmes av forskeren selv etter hva han vil undersøke. Summen av de ulike egenskapene og forventningene som er med å danne vår samlede holdning til handling (Fishbein og Ajzen, 1975).

I denne oppgaven er holdning til handling kroppsøvingslærernes holdning til inkludering i kroppsøvingsfaget. De ulike egenskapene og forventningene i denne sammenheng er kroppsøvingslærernes oppfatninger om konsekvenser om inkludering.

2.4.2 Subjektiv norm

Normative vurderinger og subjektiv norm er en påvirkningsfaktor, sosial innflytelse har innvirkning på intensjon til atferd. Hvis man vurderer en handling som positiv og når man tror andre personer som er viktige for deg vil at man skal utføre en handling er sjansen stor for at man utfører handlingen (Ajzen, 1985). Den subjektive normen er et sosialt press et individ føler fra personer. En persons intensjoner om en handling kan bli påvirket av eksempelvis venner, kollegaer, familie, miljø, media osv. Subjektiv norm er vurderinger og assosiasjoner fra en persons sosiale omgivelser som kan ha innvirkning på intensjonen om å utføre en handling. De vurderingene og assosiasjonene fra sosiale omgivelser er de normative vurderingene (Ajzen, 1985). Denne påvirkningskraften kan også ha innvirkning på lærere. Dette vil også kunne ha innvirkning på kroppsøvingslærere i den grad en lærer oppfatter et sosialt press fra eksempelvis kollegaer, skoleledelse, foreldre, venner og familie. Hvis en lærer er skeptisk til å undervise elever med nedsatt funksjonsevne i den ordinære undervisningen vil normative vurderinger og subjektiv norm kunne være med å påvirke intensjonen om denne handlingen.

2.4.3 Opplevd atferdskontroll

Den opplevde atferdskontrollen er en persons oppfatning og tro man har til å kunne mestre en gitt atferd. Mennesker atferd er preget av tro på seg selv til å gjennomføre en gitt atferd (Ajzen, 1991). De som tror man skal klare å utføre en handling vil dermed ha større mulighet for lykkes enn de som ikke har like stor tro på seg selv. Den opplevde atferdskontrollen er dermed den individuelle troen på å mestre. Evner og hvilke hjelpemidler man har tilgjengelig har innvirkning på den opplevde atferdskontroll. For en kroppsøvlingslærer vil dette kunne være kompetanse, erfaringer, hjelpemidler og støtte man har til å kunne inkludere elever med funksjonsnedsettelse i undervisningen. I følge denne teorien vil det si at en lærer som har god kompetanse, erfaringer osv med tilpassing av undervisning vil øke troen på å få til en inkluderende undervisning. Dette vil ifølge teorien om planlagt atferd øke muligheten for å lykkes.

2.4.4 Intensjon

Intensjon er det som ligger bak en utførelse av en handling/holdning. Den indikerer motivasjon og vilje til å utføre en handling/holdning. Intensjonen blir påvirket av holdning til handling, subjektiv norm og opplevd atferdskontroll. Hvor mye disse faktorene påvirker intensjonen er forskjellig for person til person og hva handlingen/holdningen er. Ut ifra teorien om planlagt atferd vil en kroppsøvlingslærers intensjon om å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne i undervisningen bli påvirket av hva man tror andre vil man skal gjøre (subjektiv norm), personlig holdning til å utføre atferden (holdning til handling) og hvor stor kontroll man har over egen atferd (opplevd atferdskontroll). Kort sagt vil dette si at hvis både holdning til handling, subjektiv norm og opplevd atferdskontroll er positiv til å inkludere elever med nedsatt funksjon, vil gjerne intensjonen bli det samme.

Intensjon indikerer gjerne hvordan handlingen/holdningen blir, og det er lett å forveksle disse to. Det er gjerne selve handlingen/holdningen man gjerne vil prøve å måle og finne ut mer om, i denne oppgaven har jeg valgt å undersøke kroppsøvlingslærenes opplevde atferdskontroll (troen på egen mestring) og holdning til handling (holdning til inkludering).

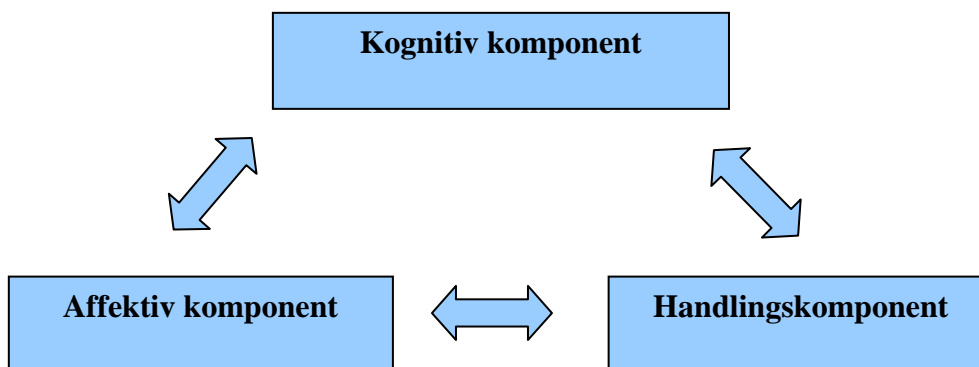
2.5 Holdninger

Holdning er mye omtalt i daglig tale. Det finnes uttallige forskjellige definisjoner av begrepet holdning alt etter hvilke aspekter av begrepet man prøver å belyse. Oskamp, 1991 sier at i alle definisjoner av holdning er det en ide om en *"klarhet for handling"*. I 1970 årene gikk Fishbein og Ajzen gjennom en mengde artikler og fant flere hundre forskjellige tolkninger og betydninger av begrepet holdning (Fishbein og Azjen, 1975). Etter dette søket utarbeidet de en definisjon som om begrepet holdning;

"Holdninger er graden av affekt, positiv eller negativ, overfor et objekt" (Ajzen og Fishbein, 1980)

Raaheim, 1997 mener at en holdning ikke er noe en person gjør, men at det er en predisposisjon for å reagere på en bestemt måte i forhold til et holdningsobjekt. Holdninger er derfor en tendens til å føle, tenke på bestemte måter i ulike situasjoner. Holdninger har dermed en tendens til å være av en negativ eller positiv karakter ovenfor mennesker, handlinger og ideer. Holdninger blir dannet over lang tid gjennom erfaringer. De blir påvirket gjennom observasjon eller lært fra andre personer (Doganis og Theodorakis, 1995).

Holdninger består av tre komponenter som påvirker hverandre. (Oskamp, 1991)



Figur 2.2: Komponenter som påvirker holdning. (Oversatt og modifisert etter Oskamp, 1991)

1. Kognitiv komponent – tankemessig
2. Affektiv komponent – følelsemessig
3. Handlingskomponent – atferdsmessig

Den kognitive komponenten er meninger og ideer man har om et holdningsobjekt. Affektive komponenter sier noe om hvilke følelser man har ovenfor holdningsobjektet og handlingskomponenten sier noe om hvilke atferdstendenser man har mot holdningsobjektet. Over tid vil våre holdninger bli en del av vår personlighet (Doganis og Theodorakis, 1995). Vi er et produkt av våre holdninger. Menneskers holdninger uttrykker kunnskap eller manglende kunnskap, om verden, oss selv og andre mennesker (Raaheim, 1997).

I denne oppgaven vil den kognitive komponenten være kroppsøvlingslæreres tanker om å inkludere elever med funksjonshemming i undervisningen, den affektive om hvilke følelser de har og handlingskomponenten om hvilken atferd de har.

2.6 Sosial læringsteori

Sosial læringsteori prøver å forklare og forstå menneskelig kognisjon, følelser, motivasjon og handlinger. Ifølge denne teorien er vi mennesker selvstendige individer, som reflekterer over egne handlinger, følelser og tanker. Miljøet vi lever i påvirker oss og vi tilpasser oss gjerne etter det. Dette gjør at vi er mottakere av stimuli som omgir oss og vi vurderer våre erfaringer. De erfaringene vi har i tillegg til miljøet som omgir oss gjør at vi prøver å forutse resultatet av våre handlinger (Bandura, 1989). Sosial læringsteori forteller oss at vår atferd ofte er målrettet etter hvordan vi tror utfallet av atferden blir. Satt i sammenheng med denne oppgaven vil en kroppsøvingslærer som har tro på å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne i den ordinære undervisningen gjøre sitt beste for å få dette til.

Ifølge denne teorien er vi mennesker reflekterende i den grad at vi hele tiden prøver å evaluere våre erfaringer og tanker. Disse reflekterende tankene bruker vi til å kontrollere våre tanker og følelser. Miljøet som omgir oss er en påvirker vår atferd, men vi utvikler personlige standarder og velger ofte et miljø som passer oss. Det at vi mennesker evaluerer egen atferd fra miljø og egne erfaringer påvirker oss slik at vi prøver å utøve den atferden som er mest hensiktsmessig i forskjellige situasjoner. Sosial læringsteori forteller oss at mennesker reagerer kognitivt, emosjonelt og atferdsmessig på det vi erfarer. Disse faktorene påvirker hverandre. Faktorene trenger nødvendigvis ikke påvirke hverandre like mye eller ha like stor betydning til en hver tid, men denne teorien gir oss en forståelse av hva som har innvirkning på atferd (Bandura, 1989).

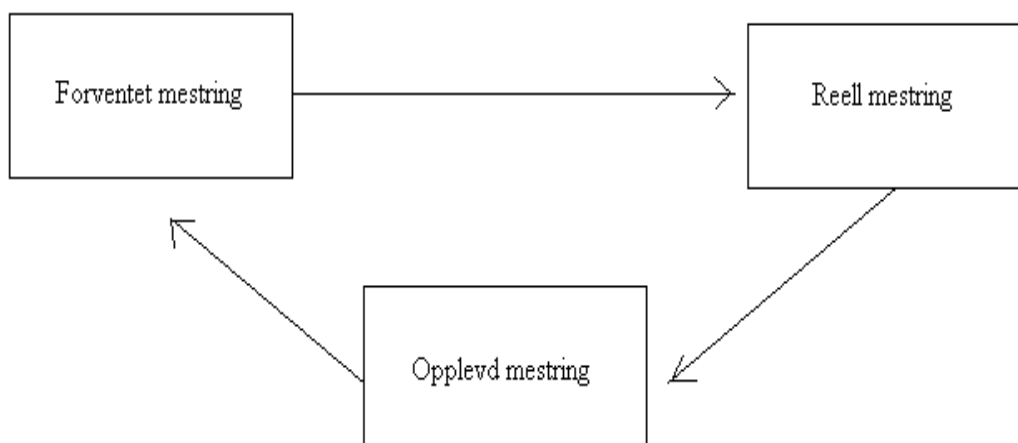
2.7 Mestringsforventning

Albert Bandura har videreutviklet teorien om personers forventninger om å mestre, basert på sosial læringsteori. (Imsen, 2001) Bandura kaller denne teorien ”self-efficacy”, som på norsk ofte oversettes som mestringsforventninger. Mestringsforventning er en situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å gjøre en oppgave for å nå ett bestemt mål.(Bandura, 1997). Vår mestringsforventning forandrer seg etter hvilke oppgaver vi skal løse, hvor lang tid vi har på oss, hvilke hjelpemidler vi har, hvilke arbeidsforhold og hvilken situasjon en står ovenfor (Skaalvik, 2007).

Innen skoleforskningen har lærernes mestringsforventning fått mye oppmerksomhet i de senere år. Den engelske betegnelsen ”teacher selfefficacy” har blitt mye brukt, ofte forkortet til ”teacher efficacy”. Dette begrepet blir ofte forstått som lærernes tro og forventninger på at de er i stand til å påvirke elevenes læring og prestasjoner. (Soodak og Podell, 1996; Wheatley, 2005) Bandura (1997) bruker følgende definisjon om ”teacher efficacy”;

”lærernes tro på egnen evne til å organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå oppsatte mål, både faglige og sosiale mål”

Bandura skiller mellom to typer forventninger. ”Efficacy expectations” som er de forventningene vi har til mestre en bestemt oppgave. Den andre er ”outcome expectations” er forventninger om hva som kommer til å skje når man utfører en bestemt oppgave (Skaalvik, 2007).



Figur 2.3: Sammenhenger mellom forventet mestring, reel mestring og opplevd mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2007)

Opplevd mestring blir påvirket av den reelle mestringen, og den opplevde mestringen påvirker den forventende mestringen, som igjen påvirker den reelle mestringen (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Med utgangspunkt i figuren ovenfor vil kroppsøvlingslærere da eksempelvis som har høy reell mestring til å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne i undervisningen få en høyere opplevelse av mestring. Dette vil da gjøre at den forventende mestringen til neste undervisning vil øke og dermed er det større mulighet for at gjennomføringen av undervisningen etter dette oppleves som vellykket vellykket.

Forventningene om å mestre er i følge Bandura basert på fire informasjonskilder (Imsen, 2001):

1. *Tidligere erfaring* – God eller dårlig erfaring har innvirkning.
2. *Vikarierende erfaring* – Sammenligne seg med andre.
3. *Verbal overbevisning* – Støtte og oppmuntring fra andre.
4. *Emosjonelle forhold* – Knyttet til handlingen eller resultatet.

Forventninger om mestring har innvirkning på atferd, tankemønster og motivasjon. Vi mennesker har en tendens til å unngå situasjoner og oppgaver som vi ikke tror vi mestrer. Personer som har liten tro på egen mestring vil ha lavere motivasjon og fortere gi opp. Personer som derimot har forventning om å mestre har større mot og utholdenhet når de møter problemer. (Skaalvik, 2007)

Med utgangspunkt i Banduras teori om mestringsforventninger, kan vi forvente at lærernes mestringsforventninger har betydelig innvirkning på deres undervisning, for valgene de tar og strategiene de velger (Skaalvik, 2007). Det er derfor grunn til å tro at lærenes atferd kan bli påvirket av mestringsforventninger. Jeg derfor på nærmere inn på hva som påvirker mestringsforventning ifølge Banduras teori.

2.7.1 Tidligere erfaring

Mestring er basert på tidligere erfaring, og det er den sterkeste påvirkningskilden til mestringsforventninger (Bandura, 1997). Vi mennesker lærer av egne erfaringer, og de erfaringene vi gjør huskes godt og påvirker oss i hvordan vi utfører lignende situasjoner. For å utvikle mestring må vi lykkes i å utføre oppgaver vi er ikke helt sikre på å klare. Hvis man lykkes i disse oppgavene gjentatte ganger vil mestringsforventningene øke, og skulle man mislykkes vil mestringsforventningene synke. Hvis man ofte lykkes i å utføre en oppgave vil det ha liten betydning og mislykkes av og til siden dette gjerne da

blir sett på som en prosess man tar læring av (Bandura, 1997). Våre mestringsforventninger og resultatene av oppgaver vi utfører har innvirkning på vår tro på egne ferdigheter, faktiske ferdigheter, hvordan vi vurderer oppgaven og hvordan innsatsen vår blir. Tidligere erfaring har derfor innvirkning på mestring siden erfaringene utvikler våre faktiske ferdigheter, og har innflytelse på hvordan vi vurderer våre ferdigheter.

Med utgangspunkt i Banduras teori vil mulig kroppsøvlingslæreres undervisning bli påvirket når de har hatt gode eller dårlige erfaringer med inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne.

2.7.2 Vikarierende erfaring

Vikarierende erfaring er en påvirkningskraft for ett individ som ser andre mestre en oppgave på en vellykket måte. For at denne påvirkningen skal bli størst mulig er det viktig at man kan identifisere seg med den man observerer (Bandura, 1997). Vi mennesker sammenligner oss med andre, og vi tar til oss læring fra andre som lykkes. Hvis man har lite erfaringer med å utføre en gitt oppgave, vil man gjerne støtte seg på andre som har mer erfaring. Når man ser andre mennesker mestre krevende oppgaver med suksess, vil man ofte få en overbevisning om at siden andre klarer det, skal jeg også få det til (Bandura, 1986). For at vikarierende erfaring skal påvirke mest mulig bør de individene man identifiserer seg med være mest mulig lik den som observerer. Denne påvirkningen vil også ha større effekt hvis de man observerer mestrer en oppgave på grunn av innsats og ikke på grunn av at de er overlegent gode. Hvis man observerer mange forskjellige individer som mestrer en oppgave vil dette ha god effekt på individets tro til å mestre sin egen oppgave (Bandura, 1986).

Med utgangspunkt i Banduras teori vil om mulig vikarierende erfaringer ha innvirkning på kroppsøvingslærers undervisning hvis de har sett andre kroppsøvingslærere lykkes/mislykkes i inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne.

2.7.3 Verbal overbevisning

Verbal overbevisning er en påvirkningskilde, men den har ikke like stor effekt som tidligere og vikarierende erfaringer (Bandura, 1997). Verbal overbevisning er den påvirkningen man får som følge av oppmuntring og tilbakemeldinger man får av andre om å mestre en oppgave. Slik påvirkning kan ha den effekten at man tror mer på egen mestring enn man trodde på forhånd. Verbal overbevisning kan være med å øke viljen og innsatsen man har til en oppgave hvis man tviler på at man klarer å gjennomføre den (Bandura, 1997) Denne påvirkningskilden bli ifølge Bandura (1977) benyttet til å øke ellers senke forventninger av et resultat og en slik påvirkning må helst komme fra et individ som har stor troverdighet, pålitelighet og kompetanse for at det skal ha innvirkning på mestringsforventninger.

Hvis man som kroppsøvingslærere opplever stor grad av støtte eksempelvis fra skoleledelse, andre lærere og foreldre til å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne i undervisningen vil det ifølge Bandura kunne ha innvirkning på lærerens forutsetning for mestre dette.

2.7.4 Emosjonelle forhold

Emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller resultatet er en påvirkningskilde. Når vi vurderer våre egne ferdigheter får vi informasjon fra kroppen vår. I stressede situasjoner får vi kroppslige reaksjoner og hvordan vi tolker disse signalene har innvirkning på hvordan vi mestrer utfordringer vi står ovenfor. Disse signalene/tankene kan være både positive og negative. Å trene på å benytte seg av disse signalene/tankene kan være en måte å øke troen på egen mestring (Bandura, 1997).

2.8 Problemstillinger:

Den norske skoleutviklingen gjør at lærere i dag står ovenfor store utfordringer om å tilpasse og differensiere undervisningen. De fleste lærere møter ofte store utfordringer som krever spesialkompetanse. Ut ifra disse utfordringene er det derfor av interesse å se nærmere på mestringsforventinger og holdning til inkludering hos kroppsøvlingslærerne i skolen. Hvordan opplever og erfarer de inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne? Dette kan være med å få økt kunnskap om hva som er med å fremme eller hemme inkluderingen.

Jeg har derfor valgt følgende problemstillinger:

Hvordan er kroppsøvlingslærernes holdninger til å undervise elever med funksjonshemming i kroppsøving?

- Varierer holdninger i forhold til kjønn, alder, erfaring og kompetanse?

Hvordan er kroppsøvlingslærernes mestringsforventninger til å undervise elever med funksjonshemming i kroppsøving?

- Varierer mestringsforventninger i forhold til kjønn, alder, erfaring og kompetanse?

Hvordan er sammenhengen mellom holdninger og mestringsforventninger?

3. Metode

I dette kapitlet belyser jeg den metodiske tilnærmingen og valgte forskningsdesign i denne undersøkelsen. Videre vil jeg gjennomgå forskningsprosessen og måleinstrumentenes reliabilitet og validitet. Metode er et redskap og en framgangsmåte for å undersøke og for å finne fram til ny kunnskap og er med å sikre holdbarheten i forskerens påstander. Alt som blir brukt for å finne fram til ny kunnskap er metode (Halvorsen, 1989).

”Samfunnsvitenskaplig metode omfatter både organisering og tolkning av data som hjelper oss til å få en bedre forståelse av samfunnet”

(White Riley, 1963, i Holme/Solvang, 1996,s.14)

3.1 Metodevalg

Når man skal samle inn og bearbeide data til en undersøkelse, er det viktig å finne den best egnede metoden som kan gi svar på problemstillingen. Metoden i seg selv er bare ett redskap, men for å gjøre en seriøs undersøkelse, er det viktig med rett valg av metode for at de resultatene undersøkelsen gir skal gi en bedre og mer sann forståelse av det vi søker kunnskap om (Holme/Solvang, 1996).

”Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Vi ønsker å gjøre oppdagelser i den menneskeskapede verden, og ved å bruke ulike metoder kan vi forberede og skjerpe vår oppdagelsesevne slik at vi kan se årsakene bak hendelser, meninger bak samhandling og kollektivets og sosial – materielle strukturers betydning for individers og grupperes meninger og handlinger”

(Halvorsen, 1993, s.15).

Det er vanlig å skille mellom to hovedformer innen forskning, kvantitativ og kvalitativ metode. Kvalitativ forskning er en metode der man konsentrerer seg om få opplysninger, men heller undersøker disse svært grundig. Vanlige metoder å gjøre dette på er ved intervju (Holme/Solvang, 1996). Kvantitativ forskning er en metode som er veldig lett målbart siden det omhandler tallbruk. De mest vanlige resultatene av denne typen forskning er tall eller en rekke tall. De blir ofte framstilt i statistiske fremstillinger som tabeller og grafer. Når man skal velge metode er det viktig å huske på at de egner seg til å finne ulike typer data. De spørsmål man stiller er med å bestemme valg av metode, det er derfor viktig å velge en metode etter hva slags data man ønsker å innhente (Holme/Solvang, 1996).

3.2 Kvantitativ metode

Kvantitativ metode er preget av struktur og metodisk formalisering. *”Den referer til empirisk forskning som sikter på å kartlegge, analysere eller forklare, ved uttrykk forskningsområdet i variabler og kvantitative storleiker”* (Halvorsen, 1993,s.56)

Ved å bruke kvantitativ metode vil man finne gjennomsnittlige, representative og tallmessige sammenhenger. For å få oversikt over det man vil finne ut noe om, går man gjerne i bredden og prøver å finne ut utvalg som er representativt i forhold til populasjon. Deretter vil man som forsker prøve å trekke slutninger om flere objekter enn selve utvalget, dette kalles generalisering (Halvorsen, 1993). I dette prosjektet har jeg valgt å bruke en kvantitativ metode for å innhente mest mulig data om kroppsøvingslærenes opplevelser og erfaringer med inkludering av elever med funksjonshemming og deres tro på å mestre undervisningen.

3.3 Survey-undersøkelser

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke en tverrsnittundersøkelse, det vil si at data samles inn gang og man får ett overblikk over situasjonen ved en gitt tidsperiode (Mordal, 1989). Survey metoden kan benytte personlige intervjuer, telefonintervjuer, normative intervjuer eller spørreskjema som jeg har valgt å bruke i min undersøkelse. Informantene responderer gjennom spørsmål om hva de føler, mener eller tror (Mordal, 1989) Survey-undersøkelser tar for seg en stor datamasse til mange personer og mange variabler (Befring, 1998) Undersøkelser som dette er strukturerte og har systematiske datasett. Slike studier tar for seg sætrekk eller status i en populasjon (Befring, 1998). I slike undersøkelser får man kartlagt sammenhenger mellom variabler. Undersøkelser som dette bruker ofte analytisk statistikk til å teste ut hypoteser slik at eventuelle funn kan bli generaliserbart (Befring, 1998). Valg av hvordan man skal samle inn data i en survey-undersøkelse er avgjørende i utformingen av spørsmål.

3.4 Webbasert spørreundersøkelse

Gjennomføring av en vanlig spørreundersøkelse bruker man ofte spørreskjemaer eller intervju pr. post eller ved besøk, dette tar fort forholdsvis lang tid. Jeg har valgt å gjennomføre min undersøkelse via e-post, det vil si at det er en webbasert undersøkelse. Dette er med å spare tid med datainnsamlingen. Webbaserte undersøkelser har i senere tid blitt mer populært blant forskere siden det ofte tar kortere tid å ferdigstille et prosjekt, det er ikke kostbart og man kan sende ut mange skjemaer og dermed få inn et stort antall svar (Tan og Teo, 2000). Webbaserte undersøkelser blir ofte gjennomført ved at man legger ut et spørreskjema på en webside eller kontakter informantene via e-post med en kobling til spørreskjemaet.

Norges Idrettshøgskole tilbyr masterstudenter gratis lisenser til Questback, dette er et webbasert verktøy til spørreundersøkelser. I Questback kan man utforme spørreundersøkelsens selv og til slutt legge til e-post adressene man skal sende undersøkelsen ut til. Ved å bruke Questback vil resultatene automatisk oppdateres når en informant har svart, dette gjør at man hele tiden kan følge med på utviklingen i innsamlingsperioden. Data man samler inn med Questback er lett å overføre inn i analyseverktøy og Microsoft Excel.

3.5 Datainnsamlingsmetode

Når man skal utarbeide et spørreskjema er det viktig at de som svarer på undersøkelsen er velvillige og svarer seriøst, før å kunne få noe ut av undersøkelsen. Det er derfor meget viktig at undersøkelsen er lagt opp på en seriøs måte. Språkbruk og spørsmålsformuleringer er viktig (Holme/Solvang, 1996). Ett spørreskjema er en form for kollektivt intervju og har en standardisert tilnærming (Befring, 1998). For at undersøkelsen ikke skal bli for krevende å analysere har jeg valgt å bruke lukkede spørsmål med forhåndsoppgitte svaralternativer. Dette gjør det lettere for respondentene å fylle ut skjemaet, da de bare markerer det svaret respondentene føler er mest passende for seg. Ved å bruke lukkede spørsmål er det også større sjanse at flere vil ta seg tid til å besvare undersøkelsen. Problemet ved å bruke lukkede spørsmål er at man risikerer og ikke få med seg eventuell informasjon utover de angitte svaralternativene. Når man lager et spørreskjema er det noen ting som er viktig å tenke på, ikke starte med kontroversielle spørsmål, unngå ledende spørsmål og prøve å stille spørsmålene slik at alle respondentene får lik mening og assosiasjoner av spørsmålene. (Holme/Solvang, 1996)

I denne oppgaven vil jeg prøve å finne ut noe mer om noen forhåndsbestemte faktorer, og bruk av lukkede spørsmål vil gjøre det lettere å finne mer direkte svar. Undersøkelsen tar for seg mange respondenter, og dermed kan man ikke behandle hver enkelt på forskjellig måte siden det bli for tidkrevende. Respondentene blir dermed

tvunget til å ta et standpunkt inn i forhåndsbestemte kategorier for at man skal klare å analysere mange respondenter samlet. (Jacobsen, 2005)

3.6 Oppbygging av spørreskjema

Spørreskjemaet (vedlegg nr 2) er delt i 5 deler. I den første delen er det spørsmål om bakgrunnsvariabler (spørsmål 1- 10). Kroppsøvingslærernes mestringsforventinger er forsøkt kartlagt i del 2 ved hjelp av 24 påstander (spørsmål 11) informantene skal ta stilling til. I del 3 (spørsmål 12) skal informantene vurdere sin evne til å instruere elever med forskjellige funksjonsnedsettelse. I del 4 (spørsmål 13) er det 12 påstander om inkludering informantene må ta stilling til for å forsøke å måle deres holdning til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. I del 5 (spørsmål 14) om utbrenthet, skal informantene vurdere 16 påstander om kroppsøvingsfaget.

3.6.1 Bakgrunnsvariabler

Bakgrunnsvariablene i spørreskjemaet gir demografiske opplysninger om kroppsøvingslærerne. For å ta vare på deres anonymitet blir det i spørreskjemaet ikke spurt om navn. Bakgrunnsvariablene jeg bruker er kjønn, alder, kompetanse og erfaring. Disse blir undersøkt ved at informantene besvarer hvilken aldergruppe de tilhører. Videre krysser de av for høyest fullførte utdanning både innen generell pedagogisk kompetanse og formell kompetanse innen kroppsøving/idrett. For å finne ut mer om deres erfaring krysser de av for hvor lenge de har undervist i kroppsøving, om de har kurs ellers spesialpedagogisk utdannelse og om de har personlig erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon eller har erfaring med funksjonshemmede på privat basis.

3.6.2 Mestringsforventning

For å finne ut mer om kroppsøvingslærernes mestringsforventninger, valgte jeg å ta i bruk et utprøvd instrument som tar utgangspunkt i Banduras teori om selv-efficacy. Valget falt på en skala utviklet i Norge om læreres mestringsforventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2007). Denne skalaen er utformet ved hjelp av 24 påstander som informantene skal ta stilling til. Det er tatt i bruk en 7-delt Lickert skala som informantene skal krysse av fra 1 (absolutt ikke sikker) til 7 (helt sikker). Skalaen har 6 dimensjoner av mestringsforventninger; (1) forklaring/instruksjon (spørsmål 1-4), eks: ”Hvor sikker er du på at du kan gi en god veiledning til elever uavhengig av deres evnenivå?”. (2) Motivering (spørsmål 5-8), eks: ”Hvor sikker er du på at du kan vekke lærerlysten hos selv de faglig svakeste elevene?”. (3) Tilpassing av undervisningen (spørsmål 9-12), eks: Hvor sikker er du på at du kan organisere undervisningen og arbeidsoppgavene slik at alle elevene får en tilpasset undervisning?”. (4) Ro, orden og disiplin (spørsmål 13-16), eks: ”Hvor sikker er du at du kan dempe ned selv de mest utagerende elevene?”. (5) Samarbeid (spørsmål 17-20), eks: Hvor sikker er du på at du kan få til et godt samarbeid med de fleste foreldre?”. (6) Utfordringer (spørsmål 21-24), eks: Hvor sikker er du på at du kan mestre undervisningen godt selv om det faglige innholdet blir endret?”. Hver av de seks dimensjonene av ulike mestringsforventninger inneholder 4 påstander som informantene skal vurdere og kan score minimum 4 og maks 28.

3.6.3 Typer funksjonshemming

I del 3 skal informantene vurdere sin egen kompetanse til å instruere elever med forskjellige funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Elever med nedsatt funksjonsevne kan være veldig forskjellige i hvor mye tilrettelegging de trenger for å kunne bli inkludert i ordinær kroppsøvingsundervisning. Jeg har derfor valgt å dele inn i 7 grupper så det blir lettere for informantene å vurdere sin instruksjonsevne. De forskjellige gruppene er elever med; atferdsvansker (spørsmål 1), synshemming (spørsmål 2), hørselshemming (spørsmål 3), cerebral parese (spørsmål 4), rullestolbrukere (spørsmål 5),

utviklingshemning (spørsmål 6) og andre fysiske funksjonshemninger (spørsmål 7). Her skal informantene vurdere sin instruksjonsevne på en 7-delt Lickert skala, der 1 betyr absolutt ikke sikker, til 7 som betyr helt sikker. For at informantenes oppfatning av de ulike funksjonsnedsettelsene skal bli så lik som mulig har jeg definert nedsatt funksjonsevne som elever med milde til moderate funksjonsnedsettelse som vil være i ordinær undervisning.

3.6.4 Holdning til inkludering

For å prøve å kartlegge kroppsøvingslæreres holdninger til å inkludere elever med fysiske funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsundervisningen har jeg valgt å bruke et instrument (The Attitude Toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education - Revised) som er utprøvd og som tar utgangspunkt i Ajzens teori om planlagt atferd (Kudlacek m.fl, 2002). Mennesker har gjerne en ambivalent holdning til mennesker med nedsatt funksjonsevne, for å måle dette kan det være en fordel å bruke en Lickert skala (Katz, Hass og Bailey, 1988). Spørsmålene i del 4 er bygd opp som en Lickert skala der informantene skal ta stilling til 12 utsagn etter hvor enige eller uenige de er i utsagnene der 1 betyr fullstendig uenig til 7 som betyr helt enig. Skjemaet har 3 typer utsagn. (1) Positivt utfall for elever (utsagn 1, 3, 5, 6, 9, og 10), eks: ”Å inkludere vil gjøre at mine elever vil ha mer kunnskap om mennesker med funksjonshemninger”. (2) Negativt utfall for elever (utsagn 7, 8, 11 og 12), eks: ”Å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i mine kroppsøvingstimer vil gjøre at kvaliteten blir redusert”. (3) Negativt utfall for lærere (utsagn 2 og 4), eks: ”Å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i mine kroppsøvingstimer vil gjøre at planleggingen og forberedelsene av undervisningen blir vanskeligere”. De tre kategoriene om holdning til inkludering er delt inn forskjellig. På utsagn som er regnet som positive utfall for elever kan informantene score minimum 6 (dårligst) og maks 42 (best). På utsagn som er regnet som negative utfall for elever kan informantene score minimum (best) 4 og maksimum (dårligst) 28. På utsagn som er regnet som negative utfall for lærere kan informantene score minimum 2 (best) og maks 14 (dårligst).

3.7 Populasjon

Informantene i undersøkelsen er kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet i Hedmark, siden dette ikke er en veldig stor populasjon, vil det ikke bli gjort et utvalg. Alle ungdomsskoler ble invitert. I infoskrivet til skolene ble det forklart at samtlige lærere som underviser, har undervist eller som skoleledelsen vurderer som kompetent til å undervise i kroppsøvingsfaget er invitert til å delta i dette prosjektet.

3.8 Datainnsamlingen

Høsten 2010 startet arbeidet med datainnsamlingen, og jeg ringte rundt til samtlige ungdomsskoler i Hedmark og forhørte meg om hvor mange lærere som underviste, eller som skolen mente var kompetente til å undervise i kroppsøving, det viste seg å være rundt 200. Under disse telefonsamtalene informerte jeg om at de senere ville motta invitasjon til å delta i undersøkelsen, og forklarte hensikten og oppfordret dem til å delta. Jeg valgte å bruke to spørreskjemaer, begge hadde blitt brukt i tidligere undersøkelser. Det ene spørreskjemaet var på engelsk, og måtte derfor oversettes. Dette ble gjort ved at jeg først oversatte det til norsk og deretter oversatte veileder det til engelsk for å se om det ble likt. Når dette var gjort søkte jeg norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen, og fikk tillatelse (vedlegg 3).

Som tidligere brukte jeg det webbaserte datainnsamlingsverktøyet Questback, fordelene med å bruke det er at ferdig besvarte spørreskjemaer legger seg rett inn i programmet. Dataene fra Questback kan overføres direkte til analyseringsprogrammer. Jeg plotter heller ikke data manuelt, noe som er med å styrke validiteten.

Invitasjon til å delta i undersøkelsen ble sendt på e-post til alle rektorer/skoleledere på ungdomsskolene i Hedmark 7. januar 2011. Svarprosenten på spørreskjema sendt i post er avhengig av følgebrevet. Her skal man klargjøre hensikten med undersøkelsen, og

som er invitert og gi informasjon om anonymitet (Thomas og Nelson, 1996). Hensikten og hvem som var invitert til å delta i undersøkelsen ble gjort rede for i invitasjonen (vedlegg 1). I følgebrevet var det en link som informantene som ville delta kunne trykke på for å starte spørreundersøkelsen (vedlegg 2).

De skolene som ikke hadde respondert etter fire uker fikk en påminnelse e-post. Denne var helt lik den første, men denne gangen kontaktet jeg dem også per telefon. På slutten av datainnsamlingsperioden reiste jeg også rundt til noen skoler for å informere og reklamere litt for prosjektet, dette gjorde at svarprosenten økte noe.

Undersøkelsen var åpen på Questback til 28. februar 2011. I alt ble 42 spørreskjemaer besvart, informantene kom fra 20 forskjellige ungdomsskoler. Når undersøkelsen stengte ble datamaterialet overført over til analyseringsprogrammet PASW Statistics 18.

3.9 Analyser

Datamaterialet fra Questback ble lagt inn i PASW Statistics 18 for videre analyse. Der ble datamaterialet behandlet og omkodet og lagt sammen i underskalaer. Flere tester ble kjørt for å undersøke om det var statistiske signifikante sammenhenger. I analysene settes signifikansnivået til 5% ($p=0,5$), noe som er vanlig i mange tester.

3.9.1 Variasjonsanalyse

ANOVA – ”One-way ANOVA” er en statistisk teknikk som brukes når vi ønsker å sammenligne verdiene, størrelsene eller variasjonene innen to eller flere grupper (Thomas og Nelson, 1996). I ANOVA sammenlignes variansen mellom de ulike gruppene med variansen innad i gruppene. Hvis variansen mellom de ulike gruppene overstiger variansen innad i gruppene med mer enn det som man kan forvente å være

tilfeldighet, kan man si at gruppens middelvei er signifikant forskjellig fra de andre gruppens middelvei (Vincent, 1999).

3.9.2 T-test

T-test er en test man kan bruke for å finne ut om variasjoner i middelveier er større enn det som kan forventes ved en tilfeldighet (Vincent, 1999). Man kan bruke to forskjellige t-tester, den uavhengige t-testen finner ut om det er signifikante forskjeller mellom to utvalg sine middelveier, for eksempel kjønnsforskjeller. Mens en par t-test sammenligner to og to variabler i et utvalg (Vincent, 1999).

3.10 Validitet

Validitet dreier seg om datamaterialet gyldighet i forhold til konkrete problemstillinger. For å få svar på problemstillingene er valgt instrumentet og om det måler det den skal viktig for validiteten (Mordal, 1989).

En svakhet ved å bruke et spørreskjema som instrument for å samle inn data er at informantene selv krysser av for hva de gjør eller liker, og man har ikke kontroll på om de faktisk svarer sant. Man kan ikke være helt sikker på at informantene svarer akkurat det de mener, eller om de svarer hva de mener er sosialt eller politisk korrekt (Thomas og Nelson, 1996). Hvordan forskeren velger å stille et spørsmål kan ha innvirkning på hvordan svarene blir, spørsmålene som stilles vil berøre informantens følelser, tidligere handlinger, kunnskap og erfaringer. For at svarene skal kunne sammenlignes er det viktig at informantene forstår og tolker spørsmålene mest mulig likt (Mordal, 1989). Utarbeidelsen av spørreskjemaet ble derfor viktig, for å øke validiteten ble flere ting gjort. Spørreskjemaet var anonymt, slik at informantene forhåpentligvis var ærlige i sine

svar. Spørsmålene er forholdsvis enkle å forstå, i tillegg ble spørsmål som kunne være vanskelige å forstå forklart nøye, slik at alle skulle forstå spørsmålene mest mulig likt.

Delene i spørreskjemaet som skulle måle holdning til inkludering og mestringsforventninger til å undervise er tidligere brukt og testet. Når man bruker leddanalyser undersøker man om de ulike delene i et spørreskjema korresponderer med hverandre og man finner den indre konsistensen i spørreskjemaet. Når en bruker en slik analyse finner man den gjennomsnittelige korrelasjonen, også kalt Cronbachs alpha (Befring, 1998). Einar Skaalvik sin skala fra 2007 er et instrument som måler læreres mestringsforventninger. Denne skalaen hadde høy indre konsistens ($\alpha=.92$). Dette er med å vise at dette er en reliabel skala som kan være et nyttig instrument innen forskning og det kan brukes som en indikator på et generelt (latent) mål på mestringsforventing (Skaalvik, 2007). Skalaen som måler holdning til inkludering (ATIPDPE-R) har blitt nøye analysert og det ble ikke funnet signifikante forskjeller etter test-retest (Kudlacek m.fl, 2002). Siden skalaene tidligere er testet og utprøvd styrkes validiteten i denne undersøkelsen.

3.11 Reliabilitet

Reliabiliteten avhenger av dataenes pålitelighet, om dataene som er innsamlet står i stil med de faktiske forhold. Det er derfor viktig at forekomsten av målefeil er redusert til et minimum for at resultatene skal bli pålitelige, stabile og presise (Mordal, 1989). I undersøkelsen var det kun lukkede spørsmål, dette gjør at svarene blir mindre preget av subjektivitet enn med åpne spørsmål.

Datamaterialet ble overført elektronisk fra Questback til analyseverktøyet, dette hindrer feilplotting av data. Når jeg lagde underskalaer i PASW statistics 18, var jeg nøye på å ha en back-up fil med det originale datamaterialet som jeg alltid sammenlignet med slik at tastefeil ble unngått.

For å kontrollere om reliabiliteten er høy kan det være aktuelt å bruke test-retest metoden, dette vil si å gjennomføre samme test flere ganger, hvis man da får forholdsvis de samme resultatene kan man si at reliabiliteten er høy (Mordal, 1989). Jeg kjørte ikke retest siden dette allerede har blitt gjort tideligere og at man til en viss grad kan anta at det vil være stabilitet i holdninger og mestringsforventninger.

4. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet som er samlet inn. Alle ungdomsskoler i Hedmark ble invitert til å delta på prosjektet, og på disse skolene var ca 200 lærere i målgruppen for prosjektet. I alt ble 42 spørreskjemaer besvart. Dette gir en svarprosent på ca 21% av de som ble invitert til å delta i undersøkelsen. Videre i kapitlet blir datamaterialet forklart og fremstilt i tabeller. I tabellene er M (mean) = gjennomsnitt, SD = standard avvik, N = antall som har besvart og p = p-verdien (signifikansverdien).

4.1 Informantene

Informantene besvarte spørsmål om deres bakgrunnsinformasjon som kjønn, alder, kompetanse og erfaring. Dette datamaterialet blir kort presentert videre i tekst og ved bruk av tabeller der man kan se antall informanter som har svart hva, dette er også oppgitt i prosent.

4.1.1 Kjønn og aldersfordeling

Av de 42 informantene som har besvart var det forholdsvis like mange kvinner og menn. Henholdsvis 22 (52,4%) kvinner og 20 (47,6%) menn. Av disse var 10 (23,8%) under 30 år, hele 18 (42,9%) var fra 30-39 år, 10 (23,8%) var fra 40-49, 3 (7,1%) personer var fra 50-59 år og kun 1 (2,4%) var 60 år eller eldre.

4.1.2 Kompetanse

Som vist i tabell 4.1 hadde de fleste informantene allmennlærer- eller faglærerutdanning og den formelle kompetansen i kroppsøving/idrett var også forholdsvis høy. Av de 42 informantene hadde 5 (11,9%) generell spesialpedagogisk utdanning, 3 (7,1%) hadde spesialpedagogisk utdanning i kroppsøving/fysisk aktivitet. Resterende 34 (81%) hadde ikke spesialpedagogisk utdanning. Informantene ble også spurt om de hadde deltatt på kurs som gir ekstra kompetanse for undervisning av elever med funksjonshemming. 10 (23,8%) hadde deltatt på slike kurs, resterende 32 (76,2%) hadde ikke det.

Tabell 4.1: Oversikt over informantenes generelle pedagogiske kompetanse og formelle kompetanse i kroppsøving/idrett

Generelle kompetanse	Prosent	Antall
Pedagogisk seminar eller praktisk pedagogisk utdanning	7,1 %	3
Allmennlærerutdanning	40,5 %	17
Faglærer	42,9 %	18
Ikke godkjent lærerutdanning	4,8 %	2
Annet	4,8 %	2
Total		42
Formelle kompetanse i kroppsøving/idrett	Prosent	Antall
Ingen	9,5 %	4
Fra og med 0,25 år inntil 0,5 år	2,4 %	1
Fra og med 0,5 år inntil 1 år	23,8 %	10
Fra og med 1 år inntil 2 år	19,0 %	8
2 år eller mer, men ikke Bachelorgrad/Mellomfag eller Mastergrad/Hovedfag	7,1 %	3
Bachelorgrad/mellomfag	31,0 %	13
Mastergrad/hovedfag	7,1 %	3
Total		42

4.1.3 Erfaring

De fleste av informantene i denne undersøkelsen undervist i kroppsøving 11 år eller mindre (tabell 4.2). Informantene ble spurt om de hadde erfaring med å undervise elever med funksjonshemming og om dette i så fall hadde vært i integrerte eller egne grupper i kroppsøving. 34 (81%) hadde noe erfaring med å undervise elever med funksjonshemninger i integrert kroppsøving, kun 2 (4,8%) hadde mye og 6 (14,3%) hadde ingen erfaring med dette. 13 (31%) hadde noe erfaring med å undervise elever med funksjonshemming i egne grupper, 1 (2,4%) hadde mye og 28 (66,7%) hadde ingen erfaring med å undervise elever med funksjonshemming i egne grupper.

Tabell 4.2: Oversikt over hvor lenge informantene har undervist i kroppsøving.

Antall år undervist i kroppsøving	Prosent	Antall
Under 2 år	26,2 %	11
2-5 år	33,3 %	14
6-11 år	26,2 %	11
11-20 år	9,5 %	4
20 år eller mer	4,8 %	2
Total		42

Informantene ble også stilt spørsmål om de hadde privat erfaring med funksjonshemmede som eksempelvis familiemedlemmer, venner eller på annen måte var sammen med på fritiden. 4 (9,5%) hadde mye erfaring, 9 (21,4%) hadde noe, mens 30 (71,4%) hadde ingen private erfaringer med mennesker med funksjonshemninger.

4.2 Kjønnsforskjeller

Kjønnsforskjeller til ulike typer mestringsforventninger og holdninger til inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøving er forsøkt målt ved uavhengig t-test (tabell 4.3). Det ble ikke funnet statistiske signifikante kjønnsforskjeller. Det er også meget små gjennomsnittlige kjønnsforskjeller i de ulike underskalaene.

Tabell: 4.3: Oversikt over kjønnsforskjeller til ulike typer mestringsforventninger og holdninger til inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøving.

Mestringsforveninger	Kjønn	Gj.snitt	SD	F	Sig.
Forklaring	Menn	18,55	3,57	1,15	.290
	Kvinner	19,54	2,36		
Motivering	Menn	16,05	3,27	.141	.709
	Kvinner	16,40	2,80		
Tilpasning	Menn	18,95	4,45	.327	.570
	Kvinner	19,72	4,34		
Disiplin	Menn	17,00	4,80	.461	.501
	Kvinner	16,04	4,31		
Samarbeid	Menn	20,40	4,25	.136	.714
	Kvinner	20,77	1,99		
Utfordringer	Menn	17,30	4,70	3,211	.081
	Kvinner	19,50	3,17		
Total	Menn	108,57	21,75	.382	.540
	Kvinner	112,00	13,21		
Holdning til inkludering	Kjønn	Gj.snitt	SD	F	Sig.
Positivt utfall for elever	Menn	31,80	5,75	.556	.460
	Kvinner	33,00	4,50		
Negativt utfall for elever	Menn	11,85	4,93	.586	.448
	Kvinner	10,86	3,32		
Negativt utfall for lærere	Menn	11,21	2,22	.526	.473
	Kvinner	10,71	2,10		

4.3 Aldersforskjeller

Aldersforskjeller til de ulike typer mestringsforventninger og holdninger til inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøving ble målt med enveis ANOVA (tabell 4.4). På total-scoren for mestringsforventninger får lærere over 40 år litt høyere total-score (114,84) enn lærere som er 39 år og yngre (108,35). Men dette er ikke nok til at det er statistisk signifikant aldersforskjell i deres mestringsforventninger eller holdning til å inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving.

Tabell 4.4: Oversikt over aldersforskjeller til ulike typer mestringsforventninger og holdninger til inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøving.

Aldersgrupper		Forklaring	Motivering	Tilpasning	Disiplin	Samarbeid	Utfordringer	Total
39 år og yngre	M	19,21	16,14	18,78	15,70	20,10	18,39	108,35
	N	28	28	28	28	28	28	28
	SD	2,68	3,06	4,17	4,64	2,67	3,94	15,93
40 år og eldre	M	18,78	16,46	20,50	18,07	21,57	18,57	114,84
	N	14	13	14	14	14	14	13
	SD	3,66	2,96	4,65	3,95	4,08	4,48	20,57
Total	M	19,07	16,24	19,35	16,5	20,59	18,45	110,41
	N	42	41	42	42	42	42	41
	SD	3,00	2,99	4,36	4,52	3,23	4,07	17,54
F		.186	.098	1,459	2,637	1,952	.017	1,222
Sig.		.669	.756	.234	.112	.170	.896	.276
Aldersgrupper		Positivt utfall for elever	Negativt utfall for elever	Negativt utfall for lærere				
39 år og yngre	M	31,48	12,00	11,00				
	N	27	28	26				
	SD	5,47	4,50	2,29				
40 år og eldre	M	34,21	10,00	10,85				
	N	14	14	14				
	SD	3,92	3,03	1,91				
Total	M	32,41	11,33	10,95				
	N	41	42	40				
	SD	5,12	4,14	2,14				
F		2,737	2,236	.039				
Sig.		.106	.143	.844				

4.4 Kompetanse

4.4.1 Generell pedagogisk kompetanse og mestringsforventning

Forskjeller i grad av generell pedagogisk kompetanse mot ulike typer mestringsforventninger og holdning til å inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving ble målt ved bruk av enveis ANOVA (tabell 4.5). Det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger mellom høyere generell pedagogisk kompetanse og mestringsforventninger til å forklare ($p = 0,024$), utfordringer ($p = 0,044$) og totalscore ($p = 0,013$).

Tabell 4.5: Oversikt sammenhengen mellom generell pedagogisk kompetanse og ulike typer mestringsforventninger til å undervise i kroppsøving.

Generell kompetanse		Forklaring	Motivering	Tilpasning	Disiplin	Samarbeid	Utfordringer	Total
Annet eller ikke godkjent lærerutdanning	M	15,5	13,25	16,75	11,75	18,5	14,5	90,25
	N	4	4	4	4	4	4	4
	SD	1,91	2,62	3,3	4,34	2,64	3,51	17,46
Allmennlærer eller pedagogisk seminar	M	19	16,15	18,75	16,7	19,95	18	108,55
	N	20	20	20	20	20	20	20
	SD	3,24	3,32	3,86	4,31	3,64	3,97	18,43
Faglærer i kroppsøving	M	19,94	17,05	20,61	17,33	21,77	19,83	117,35
	N	18	17	18	18	18	18	17
	SD	2,36	2,24	4,85	4,36	2,48	3,79	12,3
Total	M	19,07	16,24	19,35	16,5	20,59	18,45	110,41
	N	42	41	42	42	42	42	41
	SD	3	2,99	4,36	4,52	3,23	4,07	17,54
F		4,133	2,879	1,71	2,747	2,627	3,384	4,878
Sig.		.024*	.068	.194	.077	.085	.044*	.013*

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.4.2 Generell pedagogisk kompetanse og holdning til inkludering

Det ble også funnet statistiske signifikante sammenhenger mellom høyere generell pedagogisk kompetanse og holdning til å inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving (tabell 4.6). Informantene med høy generell pedagogisk kompetanse scorer høyt på spørsmål som gir et positivt utfall for elever ($p = 0,017$) og lavt for utfall som er sees på som negative for elever ($p = 0,000$). Informantene scorer bedre på samtlige underskaler etter hvor høy generell kompetanse de har. De som har faglærer utdannelse i kroppsøving scorer best av alle.

Tabell 4.6: Oversikt over sammenhengen mellom generell pedagogisk kompetanse og holdning til å inkludere i kroppsøving.

Generell kompetanse		Positivt utfall for elever	Negativt utfall for elever	Negativt utfall for lærere
Annet eller ikke godkjent lærerutdanning	M	27,75	18,00	13,00
	N	4	4	4
	SD	6,29	5,29	2
Allmennlærer eller pedagogisk seminar	M	31,26	12,15	10,78
	N	19	20	19
	SD	4,73	3,08	2,32
Faglærer i kroppsøving	M	34,66	8,94	10,64
	N	18	18	17
	SD	4,36	2,94	1,8
Total	M	32,41	11,33	10,95
	N	41	42	40
	SD	5,12	4,14	2,14
F		4,568	13,925	2,167
Sig.		.017*	.000*	.129

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.4.3 Formell kompetanse i kroppsøving/idrett og mestringsforventninger

Forskjeller i hvor mye formell kompetanse i kroppsøving/idrett informantene har sammenlignet mot ulike typer mestringsforventninger ble målt med enveis ANOVA (figur 4.7). Det ble funnet statistiske signifikante forskjeller i mestring til å forklare ($p = 0,008$), motivere ($p = 0,003$), disiplin ($p = 0,004$), samarbeid ($p = 0,025$) og totalscore ($p = 0,001$). Informantene scorer høyere på samtlige underskalaer og totalskalaen med høy formell kompetanse i kroppsøving/idrett.

Figur 4.7: Oversikt over sammenhengen mellom formell kompetanse i kroppsøving/idrett og ulike typer mestringsforventninger.

Formell kompetanse kroppsøving/idrett		Forklaring	Motivering	Tilpasning	Disiplin	Samarbeid	Utfordringer	Total
Ingen	M	15,00	12,00	15,75	10,25	18,00	14,75	85,75
	N	4	4	4	4	4	4	4
	SD	1,15	0,81	1,89	1,70	1,82	3,86	10,04
Fra og med 0,25 år inntil 2 år	M	18,73	15,84	18,52	15,89	19,57	18,21	106,79
	N	19	19	19	19	19	19	19
	SD	3,07	3,18	4,00	4,21	3,57	4,07	17,98
2 år til og med bachelorgrad/mellomfag	M	20,12	17,46	20,43	18,12	22,18	19,18	118,46
	N	16	15	16	16	16	16	15
	SD	2,39	2,133	4,76	4,08	2,45	4,05	10,94
Mastergrad/hovedfag	M	21,00	18,33	23,66	20,00	22,00	21,00	126,00
	N	3	3	3	3	3	3	3
	SD	2,64	0,57	0,57	3	1,73	2	7,93
Total	M	19,07	16,24	19,35	16,5	20,59	18,45	110,41
	N	42	41	42	42	42	42	41
	SD	3,00	2,99	4,36	4,52	3,23	4,07	17,54
F		4,51	5,482	2,762	5,145	3,497	1,779	6,824
Sig.		.008*	.003*	.055	.004*	.025*	.167	.001*

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.4.4 Formell kompetanse i kroppsøving/idrett og holdning til inkludering

For å finne sammenhenger i formell kompetanse i kroppsøving/idrett og kroppsøvingslæreres holdning til å inkludere elever med funksjonshemming ble det også her brukt enveis ANOVA. Det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger på alle tre underskalaene, positivt utfall for elever ($p = 0,000$), negativt utfall for elever ($p = 0,000$) og negativt utfall for lærere ($p = 0,033$) (tabell 4.8). Generelt blir informantene mer positive og mindre negative med økt formell utdanning i kroppsøving/idrett.

Tabell 4.8: Oversikt over sammenhengen mellom formell kompetanse i kroppsøving/idrett og holdning til å inkludere i kroppsøving.

Formell kompetanse i kroppsøving/idrett		Positivt utfall for elever	Negativt utfall for elever	Negativt utfall for lærere
Ingen	M	25,50	19,00	13,25
	N	4	4	4
	SD	2,08	3,65	1,50
Fra og med 0,25 år inntil 2 år	M	30,77	12,00	11,05
	N	18	19	18
	SD	4,94	3,12	2,41
2 år til og med bachelorgrad/mellomfag	M	35,25	9,25	10,66
	N	16	16	15
	SD	3,56	2,93	1,58
Mastergrad/hovedfag	M	36,33	8,00	8,66
	N	3	3	3
	SD	2,88	2,64	,577
Total	M	32,41	11,33	10,95
	N	41	42	40
	SD	5,12	4,14	2,14
F		8,034	12,22	3,236
Sig.		.000*	.000*	.033*

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.4.5 Deltakelse på kurs og mestringsforventning

Sammenhenger mellom informantenes deltakelse på kurs som gir økt kompetanse i å undervise elever med funksjonshemming og deres mestringsforventning ble målt med enveis ANOVA (tabell 4.9). Kun 10 (23,8%) av informantene hadde deltatt på kurs, men det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger i informantenes mestringsforventning til å forklare ($p = 0,004$), motivere ($p = 0,022$), samarbeide ($p = 0,002$) og på totalscoren ($p = 0,015$). Informantene som hadde deltatt på kurs scoret jevnt over høyere på alle underskalaene enn de som ikke hadde vært på kurs.

Tabell 4.9: Oversikt over sammenhengen mellom mestringsforventning og deltakelse på kurs som gir ekstra kompetanse i å undervise elever med funksjonshemming

Kurs som gir ekstra kompetanse i spes.ped		Forklaring	Motivering	Tilpasning	Disiplin	Samarbeid	Utfordringer	Total
Nei	M	18,34	15,64	19,00	15,75	19,78	18,03	106,7
	N	32	31	32	32	32	32	31
	SD	2,97	3,06	4,45	4,50	3,17	4,27	18,42
Ja	M	21,40	18,10	20,5	18,90	23,20	19,80	121,9
	N	10	10	10	10	10	10	10
	SD	1,64	1,91	4,06	3,87	1,75	3,19	6,47
Total	M	19,07	16,24	19,35	16,5	20,59	18,45	110,41
	N	42	41	42	42	42	42	41
	SD	3	2,99	4,36	4,52	3,23	4,07	17,54
F		9,501	5,659	.899	3,964	10,444	1,448	6,441
Sig.		.004*	.022*	.349	.053	.002*	.236	.015*

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

Tabell 4.17: Oversikt over sammenhengen mellom forventet mestring og deltakelse på kurs

4.4.6 Deltakelse på kurs og holdning til inkludering

Kursdeltakelse og informantenes holdning til å inkludere elever med funksjonshemming ble også målt med enveis ANOVA (tabell 4.10). Det ble funnet statistisk signifikant sammenheng mellom kursdeltakelse og høyere score til positive utfall for elever ($p = 0,039$). De som hadde vært på kurs var litt mindre negative til det som kunne være negative utfall for både elever og lærere, men ikke nok til at resultatene ble signifikante.

Tabell 4.10: Oversikt over sammenhengen mellom holdning til inkludering og deltakelse på kurs som gir ekstra kompetanse i å undervise elever med funksjonshemming.

Kurs som gir ekstra kompetanse i spes.ped		Positivt utfall for elever	Negativt utfall for elever	Negativt utfall for lærere
Nei	M	31,48	11,65	11,16
	N	31	32	30
	SD	5,34	4,55	2,27
Ja	M	35,3	10,3	10,3
	N	10	10	10
	SD	3,02	2,31	1,63
Total	M	32,41	11,33	10,95
	N	41	42	40
	SD	5,12	4,14	2,14
F		4,569	.811	1,228
Sig.		.039*	.373	.275

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.4.7 Spesial pedagogisk utdanning

For å finne ut om det var sammenhenger mellom informantenes spesialpedagogiske utdanning, mestringsforventninger og holdning til å inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving ble det brukt enveis ANOVA. Det ble ikke funnet noen statistiske signifikante sammenhenger mellom å ha spesialpedagogisk utdanning og mestringsforventninger. Det ble heller ikke funnet noen statistisk signifikante sammenhenger spesialpedagogisk utdanning og holdning til inkludering (tabell 4.11). Informantene som hadde spesialpedagogisk utdanning scoret generelt litt bedre enn de som ikke har det, men ikke nok til å få signifikante sammenhenger.

Tabell 4.11: Oversikt over sammenhengen mellom spesialpedagogisk utdanning og mestringsforventninger og holdning til å inkludere elever med funksjonshemming er i kroppsøving.

Spesialpedagogisk utdanning		Forklaring	Motivering	Tilpasning	Disiplin	Samarbeid	Utfordringer	Total
Ingen	M	18,85	16,03	19,23	16,38	20,47	18,5	109,69
	N	34	33	34	34	34	34	33
	SD	3,16	2,86	4,39	4,24	3,22	4,32	18,19
Generell spes.ped eller spes.ped i KRØ/idrett	M	20,00	17,12	19,87	17,00	21,12	18,25	113,37
	N	8	8	8	8	8	8	8
	SD	2,13	3,56	4,48	5,85	3,48	3,01	15,24
Total	M	19,07	16,24	19,35	16,5	20,59	18,45	110,41
	N	42	41	42	42	42	42	41
	SD	3	2,99	4,36	4,52	3,23	4,07	17,54
F		.941	.855	.136	.118	.260	.024	.278
Sig.		.338	.361	.714	.733	.613	.878	.601
Spesialpedagogisk utdanning		Positivt utfall for elever	Negativt utfall for elever	Negativt utfall for lærere				
Ingen	M	31,81	11,41	11,15				
	N	33	34	33				
	SD	4,98	4,25	2,20				
Generell spes.ped eller spes.ped i KRØ/idrett	M	34,87	11,00	10,00				
	N	8	8	7				
	SD	5,27	3,92	1,63				
Total	M	32,41	11,33	10,95				
	N	41	42	40				
	SD	5,12	4,14	2,14				
F		2,371	.062	1,689				
Sig.		.132	.804	.202				

4.5 Erfaring

4.5.1 Undervisningserfaring i kroppsøving

Undervisningserfaring og sammenhenger med hvordan informantene scorer spørsmål om holdning til å inkludere elever med funksjonshemming og mestringsforventinger ble målt med enveis ANOVA. Det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger mellom å ha lang undervisningserfaring og hvordan informantene vurderer sin evne til å mestre undervisningen i tilpasning ($p = 0,024$), disiplin ($p = 0,002$), samarbeid ($p = 0,024$) og totalscore ($p = 0,009$) (tabell 4.12). Det ble også funnet statistiske signifikante sammenhenger mellom undervisningserfaring og holdning til å inkludere elever med funksjonshemming. De med lang erfaring scorer høyere på skalaen som har positive utall for elevene ($p = 0,009$) og de scorer lavere enn de som har kortere erfaring i skalaen som blir vurdert som negative utfall for elevene ($p = 0,007$).

Tabell 4.12: Oversikt over sammenhengen mellom mestringsforventing og holdning til inkludering og undervisningserfaring i kroppsøving.

Undervisningserfaring	Forklaring	Motivering	Tilpasning	Disiplin	Samarbeid	Utfordringer	Total	
Til og med 5 år	M	18,56	15,64	18,12	14,8	19,68	18,00	104,8
	N	25	25	25	25	25	25	25
	SD	2,53	3,05	4,05	4,46	2,74	4,02	15,20
6 år eller mer	M	19,82	17,18	21,17	19,00	21,94	19,11	119,19
	N	17	16	17	17	17	17	16
	SD	3,53	2,73	4,26	3,37	3,50	4,19	17,78
Total	M	19,07	16,24	19,35	16,5	20,59	18,45	110,41
	N	42	41	42	42	42	42	41
	SD	3,00	2,99	4,36	4,52	3,23	4,07	17,54
F		1,822	2,71	5,519	10,818	5,469	0,755	7,655
Sig.		.185	.108	.024*	.002*	.024*	0,39	.009*
Undervisningserfaring		Positivt utfall for elever	Negativt utfall for elever	Negativt utfall for lærere				
Til og med 5 år	M	30,70	12,72	11,26				
	N	24	25	23				
	SD	5,27	4,21	2,30				
6 år og mer	M	34,82	9,29	10,52				
	N	17	17	17				
	SD	3,89	3,15	1,90				
Total	M	32,41	11,33	10,95				
	N	41	42	40				
	SD	5,12	4,14	2,14				
F		7,456	8,099	1,138				
Sig.		.009*	.007*	0,293				

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.5.2 Erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon i kroppsøving.

Det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger med å ha erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon og informantenes tro på egen mestring til å undervise elever med nedsatt funksjon på forklaring ($p = 0,000$), motivering ($p = 0,002$), disiplin ($p = 0,000$), samarbeid ($p = 0,001$), utfordringer ($p = 0,003$) og totalscore ($p = 0,000$) (tabell 4.13). Målingene ble gjort med enveis ANOVA. Mestringsforventningene øker jevnt etter hvor mye erfaring de har med å undervise elever med nedsatt funksjon i kroppsøving.

Tabell 4.13: Oversikt over sammenhengen mellom erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon og mestringsforventninger.

Erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon		Forklaring	Motivering	Tilpasning	Disiplin	Samarbeid	Utfordringer	Total
Ingen	M	16,16	13,00	16,83	11,16	16,83	14,16	88,16
	N	6	6	6	6	6	6	6
	SD	2,22	2,52	3,65	2,04	2,22	3,86	14,51
Lite	M	18,36	16,04	18,86	16,18	20,40	18,27	108,42
	N	22	21	22	22	22	22	21
	SD	2,73	2,74	4,52	4,21	2,97	3,85	15,74
Noe til mye	M	21,42	17,92	21,21	19,28	22,50	20,57	122,92
	N	14	14	14	14	14	14	14
	SD	1,94	2,36	3,82	3,53	2,53	3,05	9,00
Total	M	19,07	16,24	19,35	16,5	20,59	18,45	110,41
	N	42	41	42	42	42	42	41
	SD	3,00	2,99	4,36	4,52	3,23	4,07	17,54
F		11,752	7,699	2,604	9,857	9,062	6,662	14,11
Sig.		.000*	.002*	.087	.000*	.001*	.003*	.000*

*Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

Det ble også funnet statistiske signifikante sammenhenger mellom å ha erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon og informantenes holdninger til å inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving (tabell 4.14). Informantene blir scorere høyere på skalaen som har positive utfall for elever ($p = 0,000$) og lavere for skalaene som er regnet som negative utfall for elever ($p = 0,000$) og lærere ($p = 0,004$) enn de som har mindre erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon i kroppsøving.

Tabell 4.14: Oversikt over sammenhengen mellom erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon og holding til å inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving.

Erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon		Positivt utfall for elever	Negativt utfall for elever	Negativt utfall for lærere
Ingen	M	24,50	17,50	13,60
	N	6	6	5
	SD	2,73	4,46	0,89
Lite	M	33,00	10,77	10,90
	N	21	22	22
	SD	4,34	3,32	2,22
Noe til mye	M	34,92	9,57	10,00
	N	14	14	13
	SD	3,54	2,70	1,47
Total	M	32,41	11,33	10,95
	N	41	42	40
	SD	5,12	4,14	2,14
F		15,488	12,726	6,52
Sig.		.000*	.000*	.004*

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.5.3 Personlig erfaring med mennesker med funksjonshemming

For å finne ut om det var sammenhenger mellom mestringsforventninger og informantenes personlige erfaringer med funksjonshemmede ble det kjørt en enveis ANOVA. Det ble ikke funnet noen statistiske signifikante sammenhenger mellom mestringsforventninger og personlig erfaring med funksjonshemmede. Derimot ble det funnet en statistisk signifikant sammenheng mellom å ha personlig erfaring med funksjonshemmede og meninger som vil få et positivt utfall for elever ($p = 0,002$) (tabell 4.15). De som har personlig erfaring med funksjonshemmede scorer litt bedre på negative utfall for elever og lærere enn de som ikke har det, men ikke nok til å få en statistisk signifikant sammenheng.

Tabell 4.15: Oversikt over sammenhengen med personlig erfaring med mennesker med funksjonshemming, mestringsforventninger og holdning til å inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving.

Personlig erfaring		Forklaring	Motivering	Tilpasning	Disiplin	Samarbeid	Utfordringer	Total
Nei	M	18,9667	16	19,4667	16,1	20,4	18,9333	109,8667
	N	30	30	30	30	30	30	30
	SD	2,67148	3,0286	4,35283	4,83771	2,90778	4,04231	17,14991
Ja	M	19,3333	16,9091	19,0833	17,5	21,0833	17,25	111,9091
	N	12	11	12	12	12	12	11
	SD	3,8455	2,94803	4,56186	3,60555	4,05549	4,09268	19,35177
Total	M	19,0714	16,2439	19,3571	16,5	20,5952	18,4524	110,4146
	N	42	41	42	42	42	42	41
	SD	3,00725	2,99817	4,3607	4,5223	3,23894	4,07971	17,54134
F		.125	.735	.065	.818	.376	1,476	.107
Sig.		.726	.396	.800	.371	.543	.231	.746
Personlig erfaring		Positivt utfall for elever	Negativt utfall for elever	Negativt utfall for lærere				
Nei	M	30,8966	12,1	11,2143				
	N	29	30	28				
	SD	4,91604	4,32594	2,04318				
Ja	M	36,0833	9,4167	10,3333				
	N	12	12	12				
	SD	3,62963	3,0289	2,34844				
Total	M	32,4146	11,3333	10,95				
	N	41	42	40				
	SD	5,12336	4,14768	2,14775				
F		10,839	3,836	1,429				
Sig.		.002*	.057	.239				

*Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.6 *Typer funksjonshemning*

Informantene har vurdert sin egen kunnskap til å mestre kroppsøvingsundervisningen for elever med ulike typer funksjonshemninger fra 1 (absolutt ikke sikker) til 7 (helt sikker).

Figur 4.16: Oversikt over informantenes vurdering av egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med ulike typer funksjonshemninger.

Type funksjons- hemning	N	Gjennomsnitt
Atferdsvansker	42	4,52
Synshemning	42	2,69
Hørselshemning	42	3,28
CerbralParese	42	3,35
Rullestol	42	3,28
Utviklingshemninger	42	3,14
Andre funksjons- hemninger	41	3,26
Total	41	23,9

4.6.1 Kjønnforskjeller

Kjønnforskjeller til å mestre kroppsøvingundervisningen for ulike typer kroppsøving ble målt med uavhengig t-test (tabell 4.16). Det ble ikke funnet noen statistiske signifikante kjønnforskjeller. Det er nesten ingen gjennomsnittlige kjønnforskjeller blant ulike typer funksjonshemninger.

Tabell 4.17: Oversikt over kjønnforskjeller og forventet mestring til å undervise elever med ulike typer funksjonshemming.

Mestringsforventning til å undervise:	Kjønn	N	Gjennomsnitt	Sig.
Atferdsvansker	mann	20	4,50	NS
	kvinne	22	4,54	NS
Synshemming	mann	20	2,90	NS
	kvinne	22	2,50	NS
Hørselshemming	mann	20	3,30	NS
	kvinne	22	3,27	NS
CerebralParese	mann	20	3,30	NS
	kvinne	22	3,40	NS
Rullestol	mann	20	3,30	NS
	kvinne	22	3,27	NS
Utviklingshemninger	mann	20	3,20	NS
	kvinne	22	3,09	NS
Andrefunnhem	Mann	20	3,30	NS
	kvinne	21	3,23	NS
Total	Mann	20	23,80	NS
	kvinne	21	22,80	NS

4.6.2 Aldersforskjeller

Aldersforskjeller til hvordan informantene vurderer egen kunnskap til å mestre kroppsøvingundervisning for elever med ulike typer funksjonshemninger ble målt med enveis ANOVA (tabell 4.18). Det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger mellom aldersforskjeller og det å undervise elever med atferdsvansker ($p = 0,044$) totalsum ($p = 0,045$) for alle de uliketyperne funksjonshemninger. Informantene som er 40 år og eldre scorer jevnt over litt høyere når de skal vurdere egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med ulike typer funksjonshemninger.

Tabell 4.18: Oversikt over sammenhengen mellom alder og forventet mestring til å undervise elever med ulike typer funksjonshemning.

Aldersgrupper	Atferdsvansker	Synshemning	Hørsels-hemning	Cerbral Parese	Rullestol	Utviklings-hemninger	Andre funk.hem.	Total	
39 år og yngre	M	4,25	2,71	3,10	3,14	3,00	2,96	3,07	21,81
	N	28	28	28	28	28	28	27	27
	SD	1,26	1,32	1,13	1,38	1,36	1,13	1,03	6,76
40 år og eldre	M	5,07	2,64	3,64	3,78	3,85	3,5	3,64	26,14
	N	14	14	14	14	14	14	14	14
	SD	1,07	1,08	0,84	1,36	1,35	1,28	1,00	5,37
Total	M	4,52	2,69	3,28	3,35	3,28	3,14	3,26	23,29
	N	42	42	42	42	42	42	41	41
	SD	1,25	1,23	1,06	1,39	1,40	1,20	1,04	6,59
F	4,33	.030	2,441	2,036	3,721	1,898	2,833	4,302	
Sig.	.044*	.863	.126	.161	.061	.176	.100	.045*	

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.6.3 Kompetanse

Sammenhenger mellom informantenes kompetanse mot hvordan de vurderer egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med ulike typer funksjonshemninger ble målt med enveis ANOVA (tabell.4.19). Det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger med å ha høy generell kompetanse og tro på egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med cerebral parese ($p = 0,003$), elever i rullestol ($p = 0,025$), andre funksjonshemninger ($p = 0,022$) og totalsum ($p = 0,036$). Dette gjelder også de informantene som har høy formell kompetanse i kroppsøving/idrett for elever med atferdsvansker ($p = 0,029$), elever med cerebral parese ($p = 0,000$), elever i rullestol ($p = 0,001$), elever med utviklingshemninger ($p = 0,006$), andre funksjonshemninger ($p = 0,000$) og totalsum ($p = 0,001$). Det ble også funnet statistiske sammenhenger mellom å ha deltatt på kurs og tro på egen kunnskap til å mestre undervisningen for elever med cerebral parese ($p = 0,027$) og elever i rullestol ($p = 0,016$). Det ble ikke funnet noen statistiske signifikante sammenhenger mellom å ha spesialpedagogisk utdanning og undervise elever med ulike typer funksjonshemninger.

Tabell 4.19: Statistiske signifikante sammenhenger mellom kompetanse og tro på egen kunnskap til å mestre undervisningen for elever med ulike typer funksjonshemninger.

Kompetanse	Generell kompetanse	Formell kompetanse	Spesial pedagogisk utdanning	Kurs
Atferdsvansker	.110	.029*	.237	.283
Synshemning	.692	.199	.882	.074
Hørselshemning	.179	.114	.918	.080
Cerebral Parese	.003*	.000*	.248	.027*
Rullestol	.025*	.001*	.844	.016*
Utviklingshemning	.076	.006*	.113	.171
Andre funksjonshemninger	.022*	.000*	.104	.201
Total	.036*	.001*	.580	.063

*Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

4.6.4 Erfaring

Sammenhenger mellom informantenes erfaring mot hvordan de vurderer egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med ulike typer funksjonshemninger ble målt ved enveis ANOVA (tabell.4.20). Det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger med å ha lang undervisningserfaring og hvordan de vurderer egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med atferdsvansker ($p = 0,004$), elever med hørselshemning ($p = 0,033$), elever med cerebral parese ($p = 0,006$), elever i rullestol ($p = 0,022$), elever med utviklingshemning ($p = 0,004$), andre funksjonshemninger ($p = 0,039$) og totalsum ($p = 0,003$). Det ble også funnet statistiske signifikante sammenhenger mellom å ha erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon og tro på egen kunnskap til å mestre undervisningen for elever med atferdsvansker ($p = 0,030$), hørselshemning ($p = 0,000$), cerebral parese ($p = 0,014$), elever i rullestol ($p = 0,009$), andre funksjonshemninger ($p = 0,003$) og totalsum ($p = 0,001$). Informantene som har personlig erfaring med funksjonshemmede har også sterk tro på egen kunnskap til å mestre undervisningen for elever med synshemning ($p = 0,032$) og elever i rullestol ($p = 0,035$).

Tabell 4.20: Statistiske signifikante sammenhenger mellom kompetanse og tro på egen kunnskap til å mestre undervisningen for elever med ulike typer funksjonshemninger.

Erfaring	Undervisningserfaring	Erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjon	Personlig erfaring
Atferdsvansker	.004*	.030*	.731
Synshemning	.185	.057	.032*
Hørselshemning	.033*	.000*	.417
Cerebral Parese	.006*	.014*	.100
Rullestol	.022*	.009*	.035*
Utviklingshemning	.004*	.006*	.135
Andre funksjonshemninger	.039*	.003*	.498
Total	.003*	.001*	.208

* Signifikant forskjell ved $p < 0,05$

5. Diskusjon

5.1 *Diskusjon av resultat*

I denne delen av diskusjonskapitlet vil resultatene fra undersøkelsen bli diskutert og undersøkt om de samsvarer med tidligere forskning på feltet. Diskusjon av resultatene er delt opp i kjønn og alder, kompetanse, erfaring og type funksjonshemninger.

5.1.1 **Kjønn og alder**

Tidligere forskning på kjønnsforskjeller og holdning til å undervise elever med funksjonshemming er ikke entydige. Noen undersøkelser har kommet frem til at kvinner har en mer positiv holdning til å undervise elever med funksjonshemninger enn menn (Downs & Williams, 1994; Schmidt-Gotz, 1994; Folsom-Mekk, Nearing, Groteluschen, Kampf, 1999). Mens andre studier på kjønnsforskjeller ikke har funnet noen kjønnsforskjeller til å undervise elever med funksjonshemninger (Patrick, 1987; Rizzo, Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988; DePauw & Goc Karp, 1990). Dette samsvarer med mine funn. I denne undersøkelsen ble det ikke funnet noen kjønnsforskjeller til holdning til å inkludere elever med funksjonshemming i kroppsøving, det ble heller ikke funnet noen forskjeller mellom menn og kvinners mestringsforventninger til å undervise i kroppsøving (tabell 4.3). Det kommer heller ikke fram noen forskjeller mellom kjønn når informantene vurderer sin egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med ulike typer funksjonshemming i kroppsøvfingsfaget (tabell 4.17).

Undersøkelser om læreres alder og deres holdninger til inkludering av elever med funksjonshemninger i undervisningen har kommet frem forskjellige resultater. Noen undersøkelser antyder at yngre lærere har mer positive holdninger til å inkludere elever med funksjonshemming enn eldre lærere (Rizzo & Kirkedall, 1995). Men undersøkelser

av Patrick, 1987; Rizzo & Vispoel, 1991 og Rizzo & Wright, 1988 har ikke funnet signifikante sammenhenger mellom kroppsøvlingslærenes alder og holdning til inkludering. Dette samsvarer også med denne undersøkelsen som ikke fant statistiske signifikante sammenhenger mellom alder og holdning til inkludering av elever med funksjonshemming. Det ble riktig nok funnet små forskjeller i informantenes mestringsforventninger til å undervise i kroppsøving. Informantene over 40 år hadde litt større tro på egen mestring enn de som var yngre (tabell 4.4). Dette har nok mye med erfaring å gjøre og det vil være rimelig å anta de over 40 år har mer erfaring i å undervise og derfor har større tro på egen mestring til å undervise i kroppsøving.

5.1.2 Kompetanse

Kroppsøvlingsfagets rolle i skolen er mye diskutert, mange vil at timeantallet må økes og at det må stilles høyere kompetansekrav til lærere som underviser i faget. Solheim (2000) og Dam & Souliè (2006) mener at mangel på kunnskap blant kroppsøvlingslærerne er en vesentlig grunn til at funksjonshemmede ikke blir inkludert i undervisningen. Mangel på kunnskap og kompetanse kan ses i sammenheng med at faget blir nedprioritert i skolen. Kroppsøving er et fag som bruker mye vikarer som mangler kunnskap om elevene, på grunn av dette er det ofte ensidige aktivitetsvalg som ofte gir et dårlig grunnlag for inkludering av funksjonshemmede (Solheim, 2000).

I studier om holdninger til å undervise elever med funksjonshemninger kommer ofte god kompetanse og høy utdanning ut som en viktig faktor til å ha positive holdninger til inkludering. Holdninger til inkludering av elever med funksjonshemming blir bedre etter hvor mye kompetanse lærerne har (Block & rizzo, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988; Schmidt-Gotz, 1994). Høy kompetanse og gode erfaringer med å undervise elever med nedsatt funksjon er den så langt beste indikatoren på positive holdninger (Zanandrea & Rizzo, 1998). Kroppsøvlingslærenes holdninger til inkludering gjenspeiler ofte deres selvtillit både når det gjelder deres

muligheter og ferdigheter til å instruere og undervise, men også hjelpemidler og støtte som er tilgjengelige for dem (Center & Ward, 1987).

I denne undersøkelsen er flere typer kompetanse undersøkt, generell pedagogisk kompetanse, formell kompetanse i kroppsøving/idrett, spesialpedagogisk kompetanse og kurs deltakelse. Mine funn samsvarer mye med tidligere forskning som mener høy kompetanse indikerer mer positiv holdning til å inkludere elever med funksjonshemming og økt mestringsforventning til å undervise i kroppsøving.

I undersøkelsen kommer det frem at generell pedagogisk kompetanse og høy formell kompetanse i kroppsøving/idrett er gode forutsetninger for positive holdninger til å inkludere elever med funksjonshemninger i kroppsøving (tabell 4.6 og 4.8).

Informantene scorer bedre på samtlige skalaer etter hvor høy kompetanse de har. De som har faglærerutdannelse scorer høyere enn samtlige. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning (Block & rizzo, 1995; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1988; Schmidt-Gotz, 1994). Mestringsforventningene øker også i takt med høy generell pedagogisk kompetanse og formell kompetanse i kroppsøving/idrett (tabell 4.5 og 4.7). Skaalvik (2007) mener forventninger om mestring har innvirkning på atferd, tankemønster og motivasjon. Ut ifra dette kan man anta at kroppsøvingslærere med høy generell pedagogisk kompetanse og formell kompetanse i kroppsøving/idrett har gode forutsetninger for positive holdninger til inkludering og at dette påvirkes av mestringsforventningene og motsatt.

Det er i dag ikke krav om at lærere som underviser i kroppsøving skal ha spesialkompetanse i å undervise elever med funksjonshemninger. Lærere sendes ofte på kurs, i denne undersøkelsen var det 10 (23,8%) som svarte at de hadde deltatt på en eller annen form for kurs som gir dem økt kompetanse i å undervise elever med funksjonshemming. Forskning på lærerstudenter og lærere har funnet signifikante

sammenhenger med kurs i tilpasset opplæring og bedre holdninger til å undervise elever med funksjonshemninger (Rizzo & Vispoel, 1991; Zanandrea & Rizzo, 1998).

Resultatene fra denne undersøkelsen samsvarer med mye av tidligere forskning.

Informantene som hadde deltatt på kurs scoret jevnt litt bedre enn de som ikke hadde deltatt på kurs på utsagn om inkludering av elever med funksjonshemning (tabell 4.9).

De som hadde deltatt på kurs hadde også større tro på egen mestring til å undervise i kroppsøving enn de som ikke hadde deltatt på kurs (tabell 4.10). Disse resultatene viser også at holdninger til inkludering og tro på egen mestring av kroppsøvingsundervisning kan bli påvirket av kursdeltakelse.

Kompetanse og særlig spesialkompetanse innen tilpasset opplæring er gjerne den beste forutsetningen for positive holdninger til inkludering av elever med funksjonshemning (Schmidt-Gotz, 1994). I min undersøkelse prøvde jeg også å finne sammenhenger mellom spesialpedagogisk utdanning, holdninger og tro på egen mestring. Det ble ikke funnet signifikante sammenhenger, men informantene som hadde spesialpedagogisk utdanning scoret litt bedre på troen på egen mestring og holdning til inkludering (tabell 4.11). Spesialpedagogisk utdanning ville man anta og skulle være i sterk sammenheng med positive holdninger til inkludering. Grunnen kan være at kun 8 av informantene i undersøkelsen hadde spesialpedagogisk utdanning og dermed var få til å finne signifikante sammenhenger.

Når det gjelder kompetanse tilsier funnene at økt generell pedagogisk kompetanse og formell kompetanse i kroppsøving/idrett er gode forutsetninger for positive holdninger til inkludering og økte mestringsforventninger til å undervise. Om økt generell pedagogisk kompetanse og formell kompetanse i kroppsøving/idrett er bedre forutsetninger for gode holdninger og tro på egen mestring enn spesialpedagogisk kompetanse er vanskelig å si noe om med så lite datamaterialet.

5.1.3 Erfaring

Ifølge Bandura (1997) er tidligere erfaring den sterkeste påvirkningskilden mestringsforventninger. Vi alle lærer av egne erfaringer og erfaringene vi gjør påvirker oss i hvordan vi utfører lignende situasjoner. Ajzen, (1991) sier også at de som har tro på at man vil klare å utføre en handling vil ha større mulighet til å lykkes enn de som ikke har like stor tro på seg selv. Kroppsøvingslærere med mye undervisningserfaring har tidligere gjerne lykkes i å utføre undervisningsoppgaver de ikke har helt sikre på klare og dermed utviklet større tro på seg selv enn de som ikke har lang erfaring. Kroppsøvingslærere med mye erfaring, og som gjerne har erfaring med å undervise elever med funksjonshemning er mer positive til å inkludere elever med funksjonshemning i undervisningen enn de med mindre erfaring (Block & Rizzo, 1995; Kozub & Porretta, 1998, Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Kirkendall, 1995).

I denne undersøkelsen ble det funnet signifikante sammenhenger mellom å ha lang undervisningserfaring og hvordan informantene vurderer sin evne til å mestre tilpasning av undervisningen, holde ro og orden i klassen og at de klarer å skape et vellykket samarbeid i lærerteam og til foreldre/foresatte (tabell 4.12). Informantene som har lang undervisningserfaring er også mer positive til å inkludere elever med funksjonshemning i undervisningen enn de som ikke har så mye undervisningserfaring. Som jeg har vært inne på tidligere er erfaring med å undervise elever med funksjonshemning en god forutsetning for å ha positive holdninger til å inkludere elever med funksjonshemning i undervisningen og ha tro på mestre undervisningen. Dette samsvarer med mine funn som viser at etter hvor mye erfaring informantene har med å undervise elever med funksjonshemninger øker deres mestringsforventninger deretter (tabell 4.13). De samme tendensene gjelder for informantene og hvordan de vurderer inkludering i kroppsøving. Holdninger til å inkludere elever med funksjonshemning blir signifikant mer positiv etter hvor mye erfaring de har med å undervise elever med funksjonshemning (tabell 4.14). Det å ha personlig erfaring med mennesker med funksjonshemning, som f.eks familiemedlemmer, venner eller lignende vil man gjerne tenke seg å ha stor innvirkning på informantenes syn på holdninger til å inkludere elever med funksjonshemninger og

tro på å kunne mestre undervisningen. Informantene som hadde personlig erfaring med mennesker med funksjonshemninger hadde signifikant mer positive holdninger til inkludering når utfallet ville antas å være positiv for elevene (tabell 4.15).

Funnene om erfaring støtter mye av tidligere forskning på området, både antall år man har undervist, personlig erfaring med funksjonshemmede og ikke minst tidligere erfaring med å undervise elever med funksjonshemninger påvirker informantenes holdninger til å inkludere og tro på å kunne mestre undervisningen. Disse funnene står i samsvar med Albert Banduras teori om mestringsforventninger som sier at tidligere erfaringer påvirker troen på egen mestring.

5.1.4 Type funksjonshemming

En forutsetning for at alle elever skal ha mulighet for å delta i kroppsøving er tilpasning og tilrettelegging, den enkelte lærer har derfor et stort ansvar for å få dette til. For at holdninger til funksjonshemmede skal bedres er skolen plassen å starte (Elnan, 2010).

Kroppsøvingslærere er mer positive til å inkludere elever med mindre funksjonsnedsettelse enn mer omfattende (Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Vispoel, 1991; Contser, Block & Lepore, 2000; Rizzo & Wright, 1988; Tripp, 1988). Resultatene fra denne undersøkelsen viser samme tendenser, informantene har minst tro til å mestre undervisningen for elever med synshemninger og utviklingshemninger, og størst tro på å mestre undervisning for elever med atferdsvansker. Det er rimelig å anta at mye av denne grunnen til dette er at det trengs mindre tilpasning og tilrettelegging for elever med mindre funksjonsnedsettelse og dermed er lettere å inkludere i undervisningen.

Funnene i undersøkelsen viser at den generelle troen på kunne mestre undervisning for elever med funksjonshemninger er forholdsvis lav (tabell 4.16) og troen og på å mestre undervisningen endrer seg etter grad av funksjonshemning. Høy kompetanse i kroppsøving/idrett viser seg å være av signifikant betydning for informantenes tro på å mestre undervisningen for de aller fleste typer funksjonshemninger (tabell.19). Undervisningserfaring og ikke minst om man har erfaring med å undervise elever med funksjonshemninger har stor innvirkning på hvordan informantene vurderer sin egen evne til å mestre undervisningen for elever med ulike typer funksjonshemninger (tabell 4.20).

Disse funnene samsvarer med tidligere forskning og indikerer at kompetanse og erfaring er gode forutsetninger for å ha tro på egen kunnskap til å mestre undervisning for elever med ulike typer funksjonsnedsettelse.

5.1.5 Holdning til inkludering og mestringsforventninger

Atferd blir påvirket av blant annet holdninger til atferd og opplevd atferdskontroll (Ajzen, 2006). I denne undersøkelsen har holdning til atferd vært kroppsøvingslærernes holdninger til å inkludere elever med funksjonshemninger. Den opplevde atferdskontrollen er menneskers oppfatning av å kunne mestre en gitt atferd som i denne undersøkelsen er kroppsøvingslærernes mestringsforventning til å undervise i kroppsøving.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at kompetanse og erfaring er gode forutsetninger for å ha positive holdninger til å inkludere elever med funksjonshemning i kroppsøving. Forventningene til å mestre undervisningen i kroppsøving øker også i takt med høy kompetanse og mye erfaring. Dette samsvarer med Bandura (1997) som

sier at tidligere erfaring er den sterkeste påvirkningskraften til en persons mestringsforventninger.

Fuchs, Fuchs & Bishop (1992) mener å ha funnet indikasjoner på at lærernes mestringsforventninger påvirker deres holdninger til endringer og innovasjon av undervisningen. Dette vil da si at lærere med lave mestringsforventninger stiller seg negativt til å forandre undervisningen. Dette kan tenkes å være tilpasning og tilrettelegging av undervisningen som er en forutsetning for at elever med funksjonshemming skal bli inkludert.

Det kan være krevende for en lærer å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for hver enkelt elev, dette er likevel noe alle lærere må prøve få til ettersom tilpasset opplæring er en rettighet for alle elever i den norske skole. Som tidligere beskrevet er kompetanse en god forutsetning for positive holdninger til inkludering av elever med funksjonshemming. Fishbein & Ajzen (1975) hevder at videreformidling av kunnskap er viktig siden kunnskap og verdier former holdninger.

Hovedfunnene i undersøkelsen viser at kompetanse og erfaring er viktige forutsetninger for positive holdninger til inkludering av elever med funksjonshemming, informantenes tro på egen mestring viser samme tendenser. Det vil derfor være rimelig å anta at holdninger til å inkludere elever med funksjonshemming og tro på egen mestring tenderer å følge hverandre.

5.2 Metodiske vurderinger

5.2.1 Utsendelse av spørreskjema

Spørreundersøkelsen ble sendt på e-post, noe som gjør at jeg ikke har kontroll på om informantene faktisk har svart hva dem egentlig mener. Det er viktig at informantene har svart så ærlig som mulig, men man kan ikke utelukke at noen har pyntet litt på svarene og svart mer skolepolitisk korrekt. Det kan heller ikke utelukkes at informantene har snakket sammen og diskutert innhold og svaralternativer med hverandre. I invitasjonen til undersøkelsen ble hensikten med prosjektet nøye beskrevet og at eventuelle funn kunne være med på å få fokus på hva som er gode forutsetninger for vellykket inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøvfingsfaget. Videre i informasjonsskrivet ble det opplyst om informantenes anonymitet og at opplysningene de gir ikke kunne bli sporet tilbake til de og at resultater ikke ville bli presentert for den enkelte skole. Ut ifra dette vil jeg derfor anta at informantene som valgte å delta i denne undersøkelsen svarte så ærlig som mulig.

5.2.2 Representativitet

I alt ble 42 spørreskjemaer besvart, datamaterialet i denne undersøkelsen ble derfor forholdsvis lite. I ettertid ser jeg at datamaterialet helst skulle vært større, siden jeg valgte kun å invitere kroppsøvfingslærere på ungdomsskoler i Hedmark. Grunnen til en forholdsvis lav svarprosent kan tenkes å være at mange er mettet og lei av spørreundersøkelser og ikke orker å bruke tid på å besvare alt som kommer på e-post. Informantene som deltok i undersøkelsen var forholdsvis unge, ca 70% av informantene var under 40 år. Det kan tenkes yngre mennesker er mer vant til denne formen for undersøkelser og har bedre datakunnskaper noe som kan være med å forklare dette. Før å øke antallet informanter hadde det nok vært lurt å invitere lærere fra flere fylker. For å øke antallet respondenter underveis i undersøkelsesperioden, sendte jeg påminnelse e-

poster og reiste rundt til noen skoler for å reklamere litt for prosjektet. Selv om datamaterialet ble forholdsvis lite, ble innsamlet data analysert på best mulig måte ut ifra det datamaterialet som lå til grunn. I arbeidet med analysen ble det funnet flere statistisk signifikante funn som var interessante. På grunn av at datamaterialet er lite, er det vanskelig å generalisere funnene, resultatene fra denne undersøkelsen kan si oss noe om informantene som deltok, men ikke alle kroppsøvlingslærere i Hedmark eller Norge generelt.

5.2.3 Måleinstrumentene

Skalaene som ble brukt for å måle mestringsforventinger og holdning til inkludering er det odde antall svaralternativer (7-delt Lickert skala). Dette gjør informantene har mulighet til å svare nøytralt. Dette kan føre til at noen av informantene velger og ikke ta stilling til spørsmålet og velger en sikker måte å svare på (Mordal, 1989). Dette ble tatt i betraktning i utarbeidelsen av spørreskjemaet, men jeg valgte å beholde den 7-delte originale skalaen. Begge måleinstrumentene er tidligere brukt og testet. Skalaen som måler lærernes mestringsforventinger viser en høy reliabilitet målt med Chronbachs alpha, totalskalaen har en høy indre konsistens (alpha = .92) og underskalaene korrelerer høyt. Dette er med å vise at dette er en reliabel skala som kan være et nyttig instrument innen forskning og det kan brukes som en indikator på et generelt (latent) mål på mestringsforventing (Skaalvik, 2007). Skalaen som måler lærernes holdning til inkludering (ATIPDPE-R) har blitt analysert av eksperter fra USA og Tsjekkia som har brukt korrelasjons- og regresjonsanalyser samt ANOVA for å undersøke instrumentets validitet, og de fant ikke signifikante forskjeller etter test re-test (Kudlacek m.fl, 2002).

5.2.4 Analysen

I denne undersøkelsen ble datamaterialet overført elektronisk fra Questback til PASW 18 for analysering. Datamaterialet ble analysert med T-test og ANOVA. Disse testene egner seg for å sammenligne verdier, størrelser og variasjoner mellom grupper. I vanlige tester settes signifikansnivået til 5% ($p = 0,5$). I strengere testing brukes ofte 1% ($p = 0,1$). I denne undersøkelsen ble signifikansnivået satt til 5% ($p = 0,5$). Signifikansnivået er grensen for hvor liten p-verdien må være for at det ikke kan regnes å være av ren tilfeldighet (Vincent, 1999). I denne oppgaven er det funnet flere statistisk signifikante sammenhenger, jeg har valgt å oppgi p-verden på de fleste resultatene så leseren selv kan vurdere beviskraften man vil tillegge p-verdien.

6. Oppsummering

Dette masteroppgavearbeidet hadde som mål å undersøke kroppsøvingslærenes holdninger til inkludering av elever med funksjonshemning og deres mestringsforventinger til å undervise i faget. For å nå dette målet ble det utført en kvantitativ spørreundersøkelse der alle kroppsøvingslærere på ungdomsskoler i Hedmark ble invitert til å delta.

Det er rundt 200 lærere som underviser i kroppsøving på ungdomsskoler i Hedmark, eller som skolen vurderer som kompetent nok til å undervise i faget. I alt ble 42 spørreskjemaer besvart, 22 kvinner og 20 menn. Resultatene fra undersøkelsen viser at det ikke var kjønns- eller aldersforskjeller i holdninger til å inkludere elever med nedsatt funksjon eller mestringsforventinger til å undervise i faget.

I samsvar med tidligere forskning var høy kompetanse og erfaring gode forutsetninger for positiv holdning til å inkludere elever med funksjonshemning. Det ble funnet statistiske signifikante sammenhenger mellom høy kompetanse (generell pedagogisk kompetanse og formell kompetanse i kroppsøving/idrett) og erfaring (lang undervisningserfaring og erfaring med å undervise elever med funksjonshemning) til å ha positive holdninger til inkludering og stor på å kunne mestre undervisningen i faget. Overraskende nok ble det ikke funnet særlige sammenhenger mellom spesialpedagogisk utdanning og holdninger til å inkludere og tro på egen mestring til å undervise.

Hovedfunnene i undersøkelsen viser at kompetanse og erfaring er viktige forutsetninger for positive holdninger til inkludering av elever med funksjonshemning, informantenes tro på egen mestring viser samme tendenser. Det vil derfor være rimelig å anta at

holdninger til å inkludere elever med funksjonshemning og tro på egen mestring tenderer å følge hverandre.

Resultatene fra denne undersøkelsen underbygger viktigheten av kompetanse hos kroppsøvingslærere. Økt fokus på kroppsøving i skolen og kompetente kroppsøvingslærere ser ut til å være en viktig forutsetning for vellykket inkludering av elever med funksjonshemning i kroppsøvingsfaget.

Det er vanskelig å trekke en konklusjon ut av disse resultatene, siden dette det er få informanter og dermed vanskelig å generalisere funnene. Resultatene fra denne undersøkelsen kan si oss noe om informantene som deltok, men ikke alle kroppsøvingslærere i Hedmark eller Norge generelt.

Referanser

- Ajzen, I. & Fishbein, M (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1985) *From intentions to action: a theory of planned behavior*. I: Kuhl, J.& Beckmann, J. Action control: From cognition to behavior. Heidelberg, Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1991) *The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2006) *Attitudes, Personality and Behavior*. McGraw-Hill
- Allinder, R.M. (1994) *The Relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants*. Teacher Education and Special Education, 17, 86-95.
- Anderson, R.,M. Greene & P. Loewen. (1988) *Relationships among teachers and students thinking skills, sense of efficacy, and student achievements*. Alberta Journal of Educational Research, 34. 148-165.
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986) *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Barne, likestillings- og inkluderingsdepartementet (1989-90) *St.meld.nr. 54 Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1989) *Social Cognitive Theory*. In R Vasta (Ed), *Annals of Childs Development*, 6. Six theories of child development (pp.1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (1998) *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget, 3.utgave

- Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). *Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities*. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80-87
- Brunvand, Gundersen (1991) *Idrettspedagogikk*. 3. opplag. Landslaget i fysisk fostring i skolen. Oslo
- Bochner, S. & Pieterse, M. (1989) *Preschool directors' attitudes towards the integration of children with disabilities into regular preschools in New South Wales*, *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, pp. 133-1
- Center, Y. & Ward, J. (1987) *Teachers attitudes towards the integration of disabled children into regular schools*. *The Exceptional Child*, 34 (1), 41-56.
- Center, Y. & Ward, J. (1989) *Attitudes of school psychologists towards the integration (mainstreaming) of children with disabilities*. *International Journal of Disability Development and Education*. 36. 117-131
- Courneya,, K (1995) *Understanding Readiness for Physical Activity in Older Individuals: An Application of the theory of Planned Behavior*. I *Helth and Psychologi* Vol. 14, Nr 1. s. 80-85.
- Dalen, M. (2004) *Den inkluderende skolens dilemmaer*. I *spesialpedagogikk* nr 5, 12-15
- Dalen, M. (2006) *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Gyldendal: Oslo
- Dam, J. & Souliè, T. (2006) *Inklusjon & idrætsundervisning. En undersøgelse af elever med funktionsnesættelsers deltagelse i den danske folkeskole*. Handicapidrættens Videnscenter.
- DePauw, K.P & Goc Karp, G. (1990) *Attitudes of Selected College Studentd toward Including Disabled Individuuls in Integrated Settings*. *Adapted Physical Activity*, 149-158. Berlin: Springer Verlag.
- DePauw, K.P. og Gavron, S.J. (1995) *Disability and Sport*, Champaign: Human Kinetics
- Doganis, G. og Theodorakis, Y. (1995) *The influence og Attitude on Exercice Partipation*: Champaign, IL, England: Human Kineticts Publishers

- Downs, P., & Williams, T. (1994). *Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: a european comparison*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Elnan, I. (2010) *Idrett for alle? Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet*. Rapport 2010. Senter for idrettsforskning. NTNU: Trondheim
- Fishbein, M. og Ajzen, I. (1975) *Belief, Attitude, Intention and Behavior, an Introduction to Theory and Research*, Addison-Wesley series in social psychology, reading Mass: Addison-Wesley
- Folsom-Meek, S. L., Groteluschen, W., Nearing, R. J., & Krampf, H. (1999). *Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 389-402.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. & Bishop, N. (1992) *Instructional adaption for students at risk*. *Journal of Educational Research*, 86. 70-84.
- Halvorsen, K. (1993) *Å Forske på samfunnet*. En innføring i samfunnsvitenskaplig metode. Bedriftstøkonomenes forlag A/S, Oslo
- Haug, P. (2004) *Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?* I *spesialpedagogikk* nr 5, 5-11
- Holme, IM., Solvang, BK (1996) *Metodevalg og metodebruk*. TANO
- Imsen, G. (2001) *Elevenes verden*. 3 utgave. TANO: Aschehoug: Oslo
- Jacobsen, D. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kahrs (1982-83) *Idrett og livskvalitet*. Rapport
- Kahrs, N. Gustavsen, E. (1990) *Tilpasset opplæring i kroppsøving*. Lærerveiledning. (RVO)
- Katz, I., Hass, R.G. og Bailey, J. (1988) *Attitudinal Ambivalence and Behavior Toward People with Disabilities*, I: Yunker, H.E. (ed.), *Attitudes toward Person with Disabilities*. New York: Springer Publishing Company, s. 47-57

Kjørmo, Odd (1985) *Innstillinger i sammenheng med kroppsøving og idrett*. En teoretisk innføring. Kompendium nr. 60, Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Kowlaski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). *Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180-196.

Kozub, F. M. & Poretta, D. L. (1998) *Interscholastic coaches attitudes toward integration of adolescents with disabilities*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15 (4), 328-344.

Kudlācek, M., Vālkovā, H., Sherril, C., Myers, B., & French, R. (2002) *An Iclusion Instrument Based on Planned Behavior Theory for Prospective Physical Educators*. *Adapted Physical Atcivity Quarterly*, 19, 280-299.

Kunnskapsdepartementet (2006-2007) *Stortingsmelding nr. 16: ...og ingen stod igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartamentet

Leithwood, K., Edge, K., Jantzi, D. (1999). *Educational accountability: The state of the art*. Gütersloh, Tyskland: Bertelsmann Foundation

Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa. (Opplæringslova) (i kraft 1. august 1999) Cappelen Akademisk forlag: Oslo

Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) Oslo: Kunnskapsdepartementet

Midgeley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989) *Change in teacher efficacy and student self- and task related beliefs in mathematics during the transition of junoir school*. *Journal of Educational Phycology*, 81- 247-258.

Mordal, T.L (1989) *Som man spør får man svar, arbeid med survey-opplegg*. Forord av professor Henry Valen. TANO A.S

Moore, W. & Essleman, M. (1992) *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegreating districts experience*. Paper presentet at the annual meeting of AERA, San Fransico.

Mønsterplan for grunnskolen (1985). Oslo: Aschehaug

NOU (1973) *Stortingsmelding nr. 25 (1973-74) Omsorg for psykisk utviklingshemmede*, Oslo: Universitetsforlaget

- NOU (2001) *Fra bruker til borger*. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer. 22, Norges offentlige utredninger, Oslo. Informasjonsforvaltning
- Næsheim-Bjørkvik (2005) *Kroppsøving – Et av skolens hovedfag?* Kroppsøving nr 4, 14-19.
- Ommundsen, Y. (2005) *Kroppsøving: Aktivitet eller læring?* Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. Norges Idrettshøgskole og Høgskolen i Agder, fakultet for helse og idrett. I Kroppsøving nr. 6, 8-12.
- Oskamp, Stuart (1991) *Attitudes and Opinions*. 2nd ed. 1977 by Prentice Hall, Inc. A Division of Simon & Schuster Englewood Cliffs, New Jersey
- Patel, L. Davidson, B (1995) *Forskningsmetodikkens grunnlag: å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Universitetsforlaget: Oslo
- Patrick, G. (1987) *Improving attitudes toward disabled persons*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.
- Raaheim, A.(1997) *Helsepsykologi*. I: Nielsen G.H. og Raaheim, A. En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler. Cappelen Forlag AS, Oslo
- Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede (1994-97), Oslo
- Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede (1998-01), Oslo
- Rizzo, T. L., & Wright, R. G. (1988). *Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps*. *Mental Retardation*, 26, 307-309
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). *Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rizzo, T. L., Kirkendall, D. R. (1995) *Teaching students with mild disabilities*. *Adapted Physical Quarterly*, 12, 205-216
- Ross, J.A. (1992) *Teacher efficacy and the effect of coaching on students achievement*. *Canadian Journal of Education*, 17. 51-65.

Schmidt-Gotz, E. Doll-Tepper, G & Lienert, C. (1994) *Attitudes of Univeristy Students and Teachers toward Integrating Students with Disabilities in Regular Physical Education Classes*. Physical Education Review 17: 45-57.

Sherril, C (1993) *Adapted Physical activity recreation and sport*. Texas Woman`s University.

Skaalvik, E. M og Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena*. Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M & S. Skaalvik (2007) *Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors , Reiceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout*. Trondheim, NTNU.

Stewart, C. C. (1991). *Labels and the attitudes of undergraduate physical education students toward disabled individuals*. The Physical Educator, 48(3), 142-14

Solheim, I. (2000) "*Integrering er ikke bare å sitte i same rom, altså*". En studie av lærernes erfaringer med integrering av fysisk funksjonshemmede elever i grunnskolen. Hovedfagsoppgave Helsefag: Universitas Bergensis.

Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996) *Teacher efficacy: toward the understanding of a multi-faceted construct*. Teaching and Teacher Education, 12, 401-411.

Sosialdepartementet, *Stortingsmelding. nr.23 (1977-78) Funksjonshemmede i samfunnet*.

Sosial og helsedirektoratet (2003) *ICF. Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*. Arkitekttrykkeriet, Trondheim.

Sørensen, M. et.el (1999) *Evaluering av integreringsprosessen i norsk idrett*. Rapport del 1: status vår 1999. Norges Idrettshøgskole

Sørensen, M. (2000) *Psychological Aspects of Adapted Physical Activity*, Oslo: Norges idrettshøgskole

Thomas, J.R & Nelson, J.K (1996) *Research Methods in Physical Activity*. Human Kinetics, 3. edition.

- Tripp, A. (1988). *Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. Perceptual and Motor Skills*, 66, 425-426
- Vincent, W.J. (1999) *Statistics in Kinesiology*, Human Kinetics, 2. edition
- Wheatley, K. F. (2005) *The case for reconceptualizing teacher efficacy research. Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.
- Wilhelmsen, B.U, Korsnes, B, Woldstad, Å (2001) *Heimkunnskap for lærerutdanningen*. NKS – forlaget.
- Wilhelmsen, W (2007) *Kartlegging av holdninger øvingslærere i kroppsøving: NIH Information Technology*, 21, 259-271.
- World Health Organization (2001) *International classification of functioning, disability and health. (ICF) Geneve: WHO*.
- Zanandrea, M. & Rizzo, T.,L (1998) *Attitudes of undergraduate physical education majors in Brazil toward teaching students with disabilities. Perceptual and Motor Skills*, 86, 699-706.

Vedlegg 1:

Invitasjon til undersøkelse

Johan Aarskog
Masterstudent, Norges idrettshøgskole
Tlf: 95971398; e-post: johan.aarskog@student.nih.no

Veileder:
Marit Sørensen
Professor, Norges Idrettshøgskole
Tlf: 23262431
e-post: marit.sorensen@nih.no



NORGES IDRETTSHØGSKOLE

Invitasjon til undersøkelse om KRØ-faget

Jeg er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole, og fordyper meg i emnet fysisk aktivitet og funksjonshemming. I dette prosjektet ønsker jeg å finne ut mer om lærernes erfaringer og meninger om kroppsøvfaget. Din deltakelse innebærer kun utfylling av dette spørreskjemaet. (Link til skjema nederst)

Hensikten med prosjektet

- Finne ut hvordan kroppsøvlærere opplever og erfarer inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfaget.
- Få kunnskap om hva som er med å fremme/hemme inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfaget.

Hvem er invitert?

Dette skjemaet er sendt ut til alle ungdomsskoler i Hedmark. Jeg ønsker derfor at denne invitasjonen blir videresendt til de som enten underviser nå, har undervist eller som skolen vurderer til å kunne undervise i kroppsøving. Dersom man er i tvil, er det bedre å inkludere flere enn å utelate noen.

Hvorfor delta?

Ved å besvare dette spørreskjema vil du være med på å gi viktig informasjon om inkludering i kroppsøvfaget. Resultatene vil kunne brukes til å forbedre og få mer fokus på hva som er gode forutsetninger for vellykket inkludering i kroppsøvfaget. Hvis annet ikke er spesifisert, kryss av i en rute for hvert spørsmål.

Personvern

Skoler og deltakere vil være anonymisert i tråd med konfidensialitetskravene til Personvernombudet for forskning. Opplysninger fra spørreskjemaet vil ikke kunne spores tilbake til deg, og resultater vil ikke presenteres for den enkelte skole. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, verken hos student eller Questback. E-postadresser og logger vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Kroppsøvlærernes erfaringer og meninger er viktige i dette arbeidet, det er derfor svært viktig at så mange som mulig besvarer dette skjemaet. Det er frivillig deltakelse, undersøkelsen tar få minutter å besvare, men det gir verdifull informasjon om inkludering i kroppsøvfaget.

Alle skoler vil om ønskelig få tilgang på rapport fra prosjektet etter ferdigstilling (**31.05.2011**) og dermed eventuell informasjon som kan være med å hjelpe utviklingen av kroppsøvfaget.

Link til spørreskjema: <http://web.questback.com/nih/kroppsøving>

- Hvis ikke klikk på link fungerer, prøv CTRL klikk, eller å skrive adressen inn manuelt

Jeg håper du har anledning til å delta.

Har du spørsmål eller kommentarer, ta gjerne kontakt!

Vennlig hilsen
Johan Aarskog
Masterstudent, Norges Idrettshøgskole

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 2:

Spørreskjema:

Undersøkelse om KRØ-faget

Lærerrollen er kompleks, og består av mange ulike oppgaver og utfordringer. I denne undersøkelsen ønsker jeg å lære av deres erfaringer, opplevelser og meninger om kroppsøvfingsfaget.

Hvis annet ikke er spesifisert, kryss av i en rute for hvert spørsmål.

1) Jeg bekrefter herved at jeg har fått informasjon om denne undersøkelsen, og at jeg besvarer dette spørreskjemaet frivillig.

- Ja, jeg bekrefter
- Nei, jeg bekrefter ikke

2) Kjønn:

- Kvinne
- Mann

3) Alder:

- Under 30 år
- 30-39 år
- 40-49 år
- 50-59 år
- 60 år og over

Informasjon om hver enkelt skole vil ikke bli brukt i prosjektet, men for at jeg skal ha mulighet for å sende en påminnelse e-post til de skoler som ikke har besvart, ønskes dette registrert.

4) Hvilken skole underviser du på?

Velg et alternativ

Kryss av for høyest fullførte utdanning.

5) Din pedagogiske kompetanse:

- Pedagogisk seminar eller praktisk pedagogisk utdanning
- Allmennlærerutdanning
- Faglærer
- Ikke godkjent lærerutdanning
- Annet

Kryss av for høyest fullførte utdanning.

6) Din formelle kompetanse i kroppsøving/Idrett:

- Ingen
- Fra og med 0,25 år inntil 0,5 år
- Fra og med 0,5 år inntil 1 år
- Fra og med 1 år inntil 2 år
- 2 år eller mer, men ikke Bachelorgrad/Mellomfag eller Mastergrad/Hovedfag
- Bachelorgrad/mellomfag
- Mastergrad/hovedfag

7) Hvor lenge har du undervist i kroppsøving?

- Under 2 år
- 2-5 år
- 6-11 år
- 11-20 år
- 20 år eller mer

8) Har du spesialpedagogisk utdanning?

- Generell spesialpedagogikk
- Spesialpedagogikk i kroppsøving/fysisk aktivitet
- Nei

9) Har du deltatt på kurs som gir ekstra kompetanse for undervisning av elever med funksjonshemming?

- Ja
- Nei

10) Har du på privat basis noe erfaring med funksjonshemmede? F. eks ved å kjenne noen funksjonshemmede som famillemedlemmer, venner eller på annen måte være sammen med funksjonshemmede på fritiden?

- Ja, mye
- Ja, litt
- Nei

Med nedsatt funksjonsevne menes også elever som har mild/moderat funksjonsnedsettelse.

11) Har du erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjonsevne i integrert kroppøvsingsundervisning?

- Ingen
- Noe
- Mye

12) Har du erfaring med å undervise elever med nedsatt funksjonsevne i egne grupper i kroppøvsing?

- Ingen
- Noe
- Mye

Mestring av utfordringer:

Spørsmålene gjelder hvor sikker du er på at du kan gjøre bestemte ting under bestemte vilkår. Du svarer ved å krysse av ved et tall fra 1 til 7, hvor 1 betyr: "absolutt ikke sikker" og 7 betyr "helt sikker".

Spørsmålene nedenfor er alle ment med undervisning i kroppsøvfingsfaget.

13) Hvor sikker er du på at du kan...

	1							7 Helt
	Absolutt							sikker
	ikke	2	3	4	5	6		
	sikker							
1. forklare sentrale tema i dine fag slik at de svakeste elevene forstår det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. gi en god veiledning til elever uavhengig av deres evnenivå	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. gi svar som elevene forstår når de stiller faglige spørsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. forklare fagstoffet slik at de fleste elevene forstår hovedprinsippene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. få alle elever til å yte god innsats på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. vekke lærelysten hos selv de faglig svakeste elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. få elevene til å gjøre sitt beste selv om de får vanskelige oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. skape interesse for skolearbeidet selv hos elever som er negative i utgangspunktet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. organisere undervisningen og arbeidsoppgavene slik at alle elevene får en tilpasset opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ivareta variasjonen i elevenes evner og forutsetninger slik at alle får realistiske utfordringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Absolutt ikke sikker	2	3	4	5	6	7 Helt sikker
11. gi de faglig svakeste elevene en tilpasset undervisning samtidig som du ivaretar alle andre elever i klassen eller gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. organisere arbeidet slik at både de svakeste og de flinkeste elevene arbeider med lærestoff som er tilpasset deres forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. holde ro og orden i en hvilken som helst skoleklasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. dempe ned selv de mest utagerende elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. få selv de minst disiplinerte elevene til å følge reglene på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. få alle elevene til å oppføre høflig og vise respekt for lærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. få et godt samarbeid med de fleste foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. finne gode løsninger på interessenkonflikter med andre lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. få et konstruktivt samarbeid med foreldrene til sterkt utagerende elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. samarbeide effektivt og konstruktiv med andre lærere, f.eks. i lærerteam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ta i bruk hvilke som helst nye arbeidsformer hvis skolen beslutter det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. mestre undervisningen like godt uansett hvordan den blir organisert (klasse, trinn, aldersblanding osv.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Absolutt ikke sikker	2	3	4	5	6	7 Helt sikker
23. mestre undervisningen godt selv om det faglige innholdet blir endret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. holde god undervisning selv om du tvinges til å bruke arbeidsfórner som du ikke tror på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du svarer gjennom å krysse av ved et tall fra 1 til 7, hvor 1 betyr "absolutt ikke sikker" og 7 betyr "helt sikker".

Nedsatt funksjonsnivå menes her elever med milde til moderate funksjonsnedsettelse som vil være i ordinær undervisning.

14) Jeg føler at jeg har tilstrekkelig kunnskap til å takle instruksjonsbehovene i kroppsøving for...

	1 Absolutt ikke sikker	2	3	4	5	6	7 Helt sikker
1. elever med atferdsvansker:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. elever med synshemming:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. elever med hørselshemming:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. elever med Cerebral Parese:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. elever i rullestol:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. elever med utviklingshemninger:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. elever med andre fysiske funksjonshemninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du svarer gjennom å krysse av ved et tall fra 1 til 7, hvor 1 betyr "fullstendig uenig" og 7 betyr "helt enig".

15) Meninger om inkludering

	1 Fullstendig uenig	2	3	4	5	6	7 Helt enig
1. Å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i mine kroppsøvingstimer vil hjelpe elever uten funksjonshemming å omgås mennesker med fysiske funksjonshemninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i mine kroppsøvingstimer vil gjøre undervisningen vanskeligere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i mine kroppsøvingstimer vil oppmuntre elevene til lære å hjelpe andre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i mine kroppsøvingstimer vil gjøre at planleggingen og forberedelsene av undervisningen blir vanskeligere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i mine kroppsøvingstimer vil lære elevene større toleranse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Å inkludere vil ha en positiv effekt på personlighet til elevene med fysiske funksjonshemninger (eks. selvtillit og følelse av	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Fullstendig uenig	2	3	4	5	6	7 (Fullt enig)
tilhørighet)							
7. Elever med fysiske funksjonshemninger vil oppleve diskriminering i mine vanlige kroppøvingstimer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elever med fysiske funksjonshemninger vil sinke tid til instruksjon og framgangen i mine kroppøvingstimer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Å inkludere vil gjøre at mine elever vil ha mer kunnskap om mennesker med funksjonshemninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Å inkludere elever med funksjonshemninger i mine kroppøvingstimer vil lære elevene å samarbeide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Elever uten fysiske funksjonshemninger vil oppleve diskriminering i mine vanlige kroppøvingstimer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Å inkludere elever med fysiske funksjonshemninger i mine kroppøvingstimer vil gjøre at kvaliteten blir redusert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I de følgende spørsmål skal du indikere hvor ofte du har hatt den nevnte følelsen eller tanken i løpet av det siste året. Det gjør du ved å krysse av ved et tal fra 1 til 5, hvor 1 betyr: "Jeg har det nesten aldri sånn" og 5 betyr: "Jeg har det nesten alltid sånn".

16) Hvor ofte føler du det på denne måten?

	1 Nesten aldri	2 Sjelden	3 Noen ganger	4 Ofte	5 Nesten Alltid
1. Jeg utretter mange verdifulle ting i kroppsøvingstimen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg føler meg så sliten på grunn av undervisningen min, at jeg har problemer med å finne energien til å gjøre andre ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Den innsatsen jeg legger i kroppsøvingundervisningen kunne vært brukt bedre på andre ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg føler meg alt for sliten av å drive med undervisning i kroppsøving.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg oppnår ikke mye i kroppsøvingundervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg bekymrer meg ikke på langt nær så mye om mine prestasjoner i kroppsøvingundervisningen som jeg gjorde tidligere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg lever opp til mine egne forventninger som kroppsøvingslærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg føler meg utslitt av undervisning i kroppsøving.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg er ikke så engasjert i kroppsøvingundervisningen som jeg har vært tidligere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg føler meg fysisk utslitt av kroppsøvingundervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg føler meg mindre bekymret om det å være flink som kroppsøvingslærer enn jeg har vært tidligere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg blir både mentalt og fysisk utmattet av kravene i kroppsøvingundervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Det virker som om, at uansett hva jeg gjør, så er ikke prestasjonene mine så gode som de burde være i kroppsøvingsfaget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1 Nesten aldri	2 Sjelden	3 Noen ganger	4 Ofte	5 Nesten Alltid
14. Jeg føler, at jeg har suksess som kroppøvlingslærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg har negative følelser overfor kroppøvlingsfaget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg har overskudd til å være sammen med familie og venner i fritiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 3:

Godkjennelse NSD



Høyfjellsgata 39
N-2027 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 56
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 581 121 850

Marit Sørensen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 10.12.2010

Vår ref: 2010/37756

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25656 *Virkeringer og holdninger om innkvartering av elever med nedsett funksjonsevne i helsevitenskapelig*
Behandlingsansvarlig *Norges idrettshøgskole, ved institusjonens overste leder*
Daglig ansvarlig *Marit Sørensen*
Status *Johann Aarstrog*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseerstatningsloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

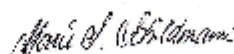
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/torsk_atid/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsent

Bjørn Hennichen


Mazie Strand Schildmann

Kontaktperson: Mazie Strand Schildmann tlf 55 58 31 52
Veilegg: Prosjektveiledering
Sopli: Johan Aarstrog, Christian Michølsens gate 18, 0568 OSLO

Ansvarlig leder / Debetør Oslo:

Oslo: NSD, Universitetsgt. 39, Postboks 1077 Blindern, 03 0 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@nsd.uib.no
TROMSØ: NSD, Norge internasjonalt/NSD Norge, Teip Torsholm T.2, 147 78 20 10 00, kve@nsd.uib.no
KONTAKT: NSD, Universitetsgt. 39, Postboks 1077 Blindern, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@nsd.uib.no

