

Ingrid Rage

"Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn"

En kvalitativ studie av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving

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

Sammendrag

Masteroppgaven omhandler kroppsøvingslæreres erfaringer med det som i dag kalles “elevmangfoldet” i norsk skole. Hensikten er å få fram kunnskap om hvordan lærere utøver inkludering og tilpasset opplæring i sin undervisning, med hovedfokus på inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne. Lovverket og skolens styringsdokumenter brukes som oppgavens kontekst, der det å skape “en inkluderende skole” fremstår som et ideal. På bakgrunn av dette gjennomføres en empirisk undersøkelse med et utvalg på syv lærere. Undersøkelsen gjøres ved et kvalitativt design, med bruk av semistrukturerte intervju med lærerne og deltagende observasjon i undervisningstimer i kroppsøving.

I analysen av det empiriske materialet benyttes en temasentrert analyse, der medisinske og sosiologiske perspektiver på funksjonshemming og Margaret Whiteheads perspektiv på “physical literacy”, anvendes som teoretiske blikk. Her vises at lærerne anser fenomenene inkludering og tilpasset opplæring som en overordnet kontekst de må forholde seg til i sin undervisningspraksis. De er opptatt av at fenomenene omhandler *alle* elever, ikke bare elever med nedsatt funksjonsevne. Gjennom lærernes refleksjoner kommer det frem hvordan deres forståelse av kropp og fysisk aktivitet blir synliggjort, både verbalt og i deres undervisningspraksis. Analysene får fram at lærernes ulike syn på funksjonshemming kan spores tilbake til en medisinsk og sosial forståelse. Det betyr at lærerne som har en (implisitt) medisinsk forståelse av funksjonshemming i større grad tilpasser undervisningen ved bruk av egentrening/isolering av elever fra klasseroms-konteksten. Mens lærerne som har en (implisitt) sosial forståelse av funksjonshemming i større grad er oppmerksomme på hvordan de kan velge å organisere aktivitet, slik at det skapes muligheter for at samtlige elever kan delta i fellesskapet. Lærerne uttrykker samtidig at rammebetingelsene for faget setter begrensninger for hvordan de kan utøve inkludering og tilpasset opplæring. De opplever at de har for få assistenter og at tiden de har til rådighet blir for knapp for å kunne tilby en inkluderende undervisningspraksis.

Analysene i oppgaven bidrar til kunnskap om at læreres forståelse av funksjonshemming, som enten medisinsk eller sosial, kan ha betydning for hva slags deltakelse elever tilbys i kroppsøving, da hvorvidt elever med nedsatt funksjonsevne får mulighet til å delta i aktivitet sammen med de øvrige medelevene i klassen, eller ikke.

Nøkkelord: inkludering, tilpasset opplæring, kroppsøving og funksjonshemming.

Forord

Ute skinner solen og minner meg om en sommer som kommer. En etterlengtet ferie etter måneder med hardt arbeid, spennende utfordringer og mange tanker. Sommeren som kommer skal nytes, før høsten bringer nye utfordringer, nye problemstillinger som må løses, og nye topper som skal bestiges.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til rektorene som var villige til å la meg kontakte sine eminente medarbeidere i et forsøk på å rekruttere informanter til studien. Ikke minst vil jeg rette en stor takk til lærerne som har stilt seg til disposisjon, og som har gitt meg ett innblikk i en spennende verden. En verden som jeg bare så vidt har begynt å kjenne rekkevidden av. Takk for at dere tok dere tid, og for at dere har oppmuntret meg gjennom deres engasjement og involvering.

En stor takk vil jeg rette til min veileder, Professor Gunn Engelsrud, seksjonsleder ved Norges Idrettshøgskole. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for åpenhet og imøtekommende ord. Takk for at du deler av dine erfaringer, og for at du aldri mistet troen på meg, selv når veien virket så lang!

Så vil jeg rette en stor takk til min kommende ektemann for en fantastisk tålmodighet. Takk for at du bringer så mange gleder i mitt liv. Takk for brunost, lomper og Kinder Maxi. Lange telefonsamtaler og oppmuntrende ord. Din støtte betyr mer enn du aner!

Jeg vil også rette en takk til dere som har hjulpet meg med korrekturlesing, samt konstruktive tilbakemeldinger. Takk til min kjære familie som har støtte meg gjennom hele prosessen. Takk til Jane, Berit, Marthe, Gro, Margrethe, Ingvild, Hilde, Jenny, Marthe og Cathrine for flotte dager på kontoret. Dagen(e) ville så absolutt ikke blitt den samme uten dere!

Ingrid Rage

mai 2011

Innhold

Sammendrag	3
Forord	4
Innhold	5
1. Innramming av oppgavens tema	7
1.1 Oppgavens samfunnsmessige kontekst	7
1.2 Min interesse for tema	9
1.3 Oppgavens problemstilling	10
1.4 Hvem er funksjonshemmet?	12
1.5 Oppgavens videre struktur	13
2. Teoretiske perspektiver på kropp og fysisk aktivitet	15
2.1 Forståelse av “funksjonshemning”.....	15
2.2 Kroppsøving og physical literacy	21
3. Inkludering i skolen og funksjonshemning	25
3.1 Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving	25
3.2 Oppsummering av den teoretiske fortolkningsrammen.....	36
4. Metode	38
4.1 På vei mot målet	38
4.2 Kvalitativ metode	38
4.3 Valg av informanter.....	40
4.4 Intervjuet – en samtale med struktur og hensikt	42
4.5 Observasjon – å erfare verden informantene er en del av	44
4.6 Kombinasjon av intervju og observasjon	47
4.7 Etske retningslinjer	47
4.8 Analyseprosessen - en “berg og dalbane”	48
5. Analyse	53
5.1 “Altså disse to har tilpasset opplæring som alle andre”	53

5.2	“Skaper gode holdninger til de som er annerledes”	59
5.3	“Gode holdninger, men inkludert til ensomhet?”	65
5.4	“Hvis eleven kan delta, så kan eleven delta”	69
5.5	“Du må tilpasse rammene til eleven”	77
5.6	“Rammefaktorene for faget setter begrensninger for elevers deltakelse”	86
6.	Avslutning	91
6.1	Oppsummering og avsluttende diskusjon.....	91
6.2	Et tilbakeblikk på Whiteheads perspektiv	94
6.3	Nye spørsmål for veien videre.....	97
6.4	Avrunding.....	98
	Referanser	100
	Forkortelser	109
	Vedlegg	110

1. Innramming av oppgavens tema

1.1 Oppgavens samfunnsmessige kontekst

Denne masteroppgavens tema er kroppsøvingslæreres erfaringer med det som i dag kalles “elevmangfoldet” i norsk skole. “Elevmangfoldet” viser til at alle elever uansett alder, kjønn, evner og forutsetninger, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi skal delta på lik linje i skolen (NOU 2009: 18, s.15, Opplæringsloven, § 2-1, 1998). Gjennom det norske lovverket er intensjonen å sikre at alle elever får et fullverdig opplæringstilbud i grunnskolen, der inkludering og tilpasset opplæring inngår som overordnede prinsipper for opplæringen. Lærere må forsøke å tilrettelegge undervisningen slik at samtlige elever får faglig og sosialt utbytte av undervisningen, i et miljø som byr på mestring og utvikling i samsvar med læreplanen (Haug, 2004).

Gjennom historien har den norske skolen gått igjennom mange endringer, fra segregerte institusjoner mot en skole som skal være tilpasset elevmangfoldet (Haug, 2004). På 1960-tallet begynte andelen barn som var i institusjoner og spesialskoler å bli redusert¹, og integrering preget undervisningsdebatten (Dalen, 2006; Mjøs, 2007; Strømstad, 2003; Tøssebro, 2006). Bakgrunnen for integrering var et ønske om å jevne ut sosiale forskjeller i skolen. Et middel for å oppnå det, var at alle elever skulle være tilstede i den samme skolen, og i det samme opplæringssystemet. *“Med integrering menes oftest at opplæringen blir gitt innenfor ett fellesskap. Da er hovedvekten lagt på deltakelse i det sosiale fellesskapet. Å være sammen med alle de andre i opplæringen er målet”* (NOU 2009: 18, s. 22). Siden nedleggingen av spesialskolene på 1990-tallet, deltar et stadig økende antall elever med ulike funksjonsnedsettelse i det som kan kalles “normalskolen” (Haug, 2004). Tjernshaugen (2002) viser til tall fra 2003 at hele 98 % av norske elever deltar i den lokale skolen (siteret av Strømstad, 2003, s. 33). Økt fokus på “universell utforming” og “tilpasset opplæring” i opplæringsloven og skolens styringsdokument er statlige tiltak som har som formål å gi alle elever tilgang til det samme undervisningstilbudet i grunnskolen (NOU 2009: 18).

¹ Tøssebro (1992) skriver at: *“andelen under 16 år sank fra 35 % i 1963 til 3 % på slutten av 1980-tallet”* (siteret av Tøssebro, 2006, s. 18).

Med mønsterplanen av 1987 ble begrepet tilpasset opplæring for første gang formulert i en læreplan (Bachmann & Haug, 2006, s. 7), men har, ifølge Berg og Nes (2007), vært et begrep i norsk skole siden 1970-tallet. Inkludering er, i motsetning til tilpasset opplæring, et relativt nytt begrep i skoledebatten, og ble først introdusert med Reform 97 (Dalen, 2006; Haug, 2004; Mjøøs, 2007; Strømstad, 2003). Selv om begrepene har ulik historie, kan de, i følge Bachmann og Haug (2006), ses som to sider av samme sak, fordi de helt eller delvis overlapper hverandre (s. 87). I følge NOU 2009: 18 handler inkludering, som tilpasset opplæring, om likeverd. Med likeverd menes det at alle elever har en rett til å være forskjellige, og rett til å bli behandlet deretter (NOU 2009: 18). En slik forståelse er i samsvar med loven om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, § 1-3, 1998). Følgen av denne loven er at lærere og skoler til enhver tid må være i en kontinuerlig endringsprosess, for å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs evner og forutsetninger (NOU 2009: 18).

Ved å vektlegge inkludering og tilpasset opplæring som prinsipp i skolesystemet er intensjonen å sikre at alle elever, i tillegg til å være tilstede i den samme skolen, får mulighet til å være likeverdige deltakere i et fellesskap, der de kan få faglig og sosialt utbytte av opplæringen (Haug, 2003, 2004; NOU 2009: 18). Haug (2003) har istedenfor å gi en definisjon, fremsatt fire utfordringer som er sentrale dersom skolene skal leve opp til forventningene om å være "en inkluderende skole". Disse utfordringene er: å øke fellesskapet, å øke deltakelse, å øke demokratiseringen og å øke utbytte for alle elever (Haug, 2003, s. 97-8). Alle elever skal ha mulighet til å være en del av fellesskapet, der de skal ha mulighet til å være til nytte for andre og oppleve at de selv kan få hjelp. Elevene skal ha mulighet til å bli sett og hørt, og oppleve at de blir tatt på alvor. Ikke minst skal alle ha faglig og sosial gevinst av å være tilstede i skolen. Lærere og skoleledelsen må forsøke å skape situasjoner der elevene opplever seg selv som ekte deltakere. Det må skapes en balanse mellom å lytte til majoriteten, samtidig som det tas hensyn til minoriteten, slik at alle elever får den oppfølgingen de trenger (Haug, 2003, 2004).

I følge det norske læreplanverket (K06), skal kroppsøvningsfaget vektlegge menneskers evne til å være i bevegelse gjennom lek, idrett, dans og friluftsliv. I læreplanen står det: *"Kroppsøving som allmenndannende fag skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skaper med kroppen. Sentralt i faget står rørslelek, allsidig idrett,*

dans og friluftsliv, der elevane ut frå egne føresetnader skal kunne oppleve meistring og meistringsglede” (Utdanningsdirektoratet, 2006 [K06], s. 151). Læreplanen vektlegger at faget er en viktig arena for å gi elever gode opplevelser med fysisk aktivitet. Samtidig skal faget være med på å legge grunnlaget for en forståelse for at fysisk aktivitet er viktig for en god og helsefremmende livsstil (K06, s. 151).

I Sosial og Helsedirektoratets rapport fra 2004, “*Fysisk aktivitet for mennesker med funksjonsnedsettelse – Anbefalinger*”, skriver direktoratet at mennesker med funksjonsnedsettelse har like store, hvis ikke større behov for å være i fysisk aktivitet i hverdagen, enn mennesker uten funksjonsnedsettelse (s. 11). Fysisk aktivitet er en nødvendighet for alle mennesker, og kroppsøving kan i så måte ses som en gylden arena for å skape positive holdninger til å være i bevegelse blant alle elever, uansett evner og forutsetninger. Lovverk og styringsdokumenter vektlegger at all undervisning i grunnopplæringen skal tilpasses den enkelte elev (NOU 2009: 18; Opplæringsloven, § 1-3, 1998), og det går entydig frem at intensjonen er at alle elever skal ha mulighet til å kunne delta i kroppsøvingundervisningen. Som jeg skal ta opp i det videre, er det like fullt en god grunn til å stille følgende spørsmål: Hvordan fungerer og gjennomføres inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving? Hvordan ser lærere på retningslinjer tilknyttet inkludering og tilpasset opplæring i faget? Dette er spørsmål som har stimulert min interesse for tema.

1.2 Min interesse for tema

Som student ved årsstudiet, “*Fysisk aktivitet og funksjonshemming*” (FAF) ved Norges idrettshøgskole i 2007, begynte jeg å reflektere over kroppsøvingfagets innhold, samt hvordan valg av aktivitet og måter å organisere aktivitet på, kan skape muligheter og utfordringer for enkelte elevers deltakelse. Egen erfaring fra kroppsøving i grunnskolen er preget av at vi lærte tradisjonelle idretter, der det i stor grad ble lagt vekt på prestasjon- og konkurranseaspektene. I årsstudiet FAF inngikk praksis på Beitostølen Helsesportssenter. Her fikk jeg se og erfare hvordan det å rette oppmerksomheten mot andre aspekt enn tradisjonelle idretter og konkurranser, kunne bidra til større deltakelse blant barn og unge med funksjonsnedsettelse. Ikke alle har de samme forutsetningene til å kunne delta i tradisjonelle idretter, som ofte vektlegges i kroppsøving, og mange opplever å bli ekskludert fra aktivitet dersom en ikke tilpasser aktiviteten til den enkelte. Jeg begynte å stille spørsmål omkring kroppsøving og hva som skjer i skolene. Et av

mine spørsmål var: tilrettelegger lærere undervisningen slik at alle kan delta, eller blir elever med ulike funksjonsnedsettelse ekskludert fra deltakelse i fellesskapet?

Egne erfaringer fra barne- og ungdomsskolen er at medelevene i min klasse, som hadde en funksjonsnedsettelse, ble tilsidesatt i kroppsøvingstimene. Elevene deltok ikke sammen med resten av klassen, men hadde ofte egne opplegg som de gjennomførte på sidelinjen, sammen med en assistent. I løpet av det året jeg var student ved årsstudiet FAF, tenkte jeg mye på hvordan det hadde vært for mine medelever “å bli værende på sidelinja”. Jeg begynte å stille spørsmål om hva det vil si å være funksjonshemmet og ikke kunne delta i kroppsøving på linje med andre. Hvorfor ble det ikke brukt aktiviteter som alle kunne være med på? Hva var det som gjorde det så tilsynelatende legitimt å tilsidesette enkelte elever i kroppsøving?

I fagmodulen, “*Fysisk aktivitet og funksjonshemming*” på Masterstudiet på NIH, ble det reist flere problemstillinger omkring læreres undervisningspraksis i kroppsøving, der elever med ulike funksjonsnedsettelse skal delta. Gjennom foreliggende litteratur omkring inkludering i kroppsøving, undervisning og egen refleksjon, fikk jeg en økende interesse for å se nærmere på hvordan inkludering av elever med funksjonsnedsettelse, forstås av et utvalg lærere. I og med at skolens styringsdokumenter vektlegger at all undervisning skal tilpasses den enkelte elev, er det viktig å finne ut mer om hvordan dette gjøres og hva lærere erfarer.

1.3 Oppgavens problemstilling

Det er mange problemstillinger som reises når elever med funksjonsnedsettelse skal delta i “vanlig” kroppsøving, og problemområdet kan belyses fra mange ulike vinkler og ståsteder. Hvem er det som i utgangspunktet skal inkluderes, og hvem er det som ekskluderes? Hva er positivt med “en inkluderende skole”, og hva er utfordringene? Hvordan opplever elever, som har nedsatt funksjonsevne, å være inkludert i kroppsøving? Er det kun elever med funksjonsnedsettelse som opplever at de faller utenfor fellesskapet, eller gjelder også det elever som ikke har funksjonsnedsettelse? Alle disse spørsmålene, og flere, er sentrale spørsmål når en skal vurdere om vi har “en inkluderende skole”.

På grunn av oppgavens omfang er det i denne sammenhengen ikke mulig å besvare alle overnevnte spørsmål, og en mer presis avgrensning er derfor nødvendig. I denne oppgaven rettes oppmerksomheten mot hvilke erfaringer et utvalg lærere har med inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving. Grunnen til interessen er blant annet resultater fra foreliggende forskning som viser at lærere mangler kompetanse, og at de ikke føler seg godt nok forberedt i møte med elever som har ulike funksjonsnedsettelse (Block & Obrušnikova, 2007). Hva lærere konkret opplever de mangler kompetanse om, eller hvilke erfaringer de har, sier denne forskningen mindre om. På bakgrunn av skolens styringsdokumenter, lovverket og de refleksjonene jeg selv har gjort meg, har jeg formulert følgende problemstillinger som undersøkes videre i denne oppgaven:

- *Hvordan forstår lærere inkludering og tilpasset opplæring som fenomen?*
- *Hvilke erfaringer har lærere med inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving?*
- *Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving?*

For å belyse disse problemstillingene skal jeg se nærmere på et utvalg læreres erfaringer² med inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving³. Særlig skal jeg se på hvordan de forstår funksjonshemming, og hvordan de tilpasser undervisningen til elever med funksjonsnedsettelse. Først vil jeg gjøre rede for hvem som er funksjonshemmet.

² Med læreres erfaringer mener jeg her: *“hvordan mennesker formes, utvikler og endrer seg i et interaktivt forhold med verden, og er slik sett uttrykk for kunnskaper, ferdigheter og visdom om en selv og ens natur- og kulturomgivelser, som en bare kan leve seg til”* (Gurholt, 2010, s. 184). Lærere formes, utvikles og endres på bakgrunn av deres samhandling med blant annet elever, kollegaer, foreldre og skoleledere som er en del av læreres skolehverdag. Dette gir lærere ulike erfaringer som spenner vidt, fordi de er forankret i den enkelte lærers samhandling med verden. Gjennom sin undervisningspraksis tilegner lærere seg kunnskaper, ferdigheter og visdom om seg selv, og hvordan en håndterer ulike situasjoner som oppstår i samvær med omgivelsene.

³ Videre i oppgaven vil inkludering og tilpasset opplæring bli betraktet som to fenomener, ikke begreper.

1.4 Hvem er funksjonshemmet?

Funksjonshemning som begrep er blitt utfordret gjennom historien, og begrepet har hatt varierende navn. Begreper som abnorm, krøpling, tulling, skrulling, vanfør og handikap har i dag blitt erstattet med ordet funksjonshemmet (Grue, 2004; Tøssebro, 2010). Å være funksjonshemmet blir av mange ofte betraktet som et avvik fra “normalen”, og det knyttes, som blant annet Kristeva er opptatt av, ofte opp mot en medisinsk definert defekt (sitert av Engebretsen & Solvang, 2010, s. 17).

Grue (2004, s. 126) skriver at funksjonshemmede representerer “*de andre*”, men hvem anses som funksjonshemmet? I følge NOU 2001: 22 er en person som er funksjonshemmet en: “*som får sin praktiske livsførsel vesentlig begrenset på grunn av gapet eller misforholdet mellom personens nedsatte funksjonsevne og miljøets/samfunnets krav*” (s. 17). I denne definisjonen brukes en todeling av begrepet. Definisjonen legger vekt på en personrelatert (individ) og en miljørelatert (relasjonell) kategori. Nedsatt funksjonsevne (individ) refererer til: “*tap av, skade på eller avvik i kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner*” (NOU 2001: 22, s. 17). Mens miljøets/samfunnets krav (relasjonell) rettes mot de utfordringer mennesker som har nedsatt funksjonsevne møter i omgivelsene (NOU 2001: 22, s. 17). Definisjonen viser at det å være funksjonshemmet ikke bare handler om de biologiske, fysiske eller psykiske funksjonene eller forholdene hos en person, men også handler om hvordan samfunnet er tilrettelagt for å imøtekomme menneskers ulike forutsetninger på.

Definisjonen i NOU 2001: 22 har imidlertid ikke eksistert i så lang tid, og er et resultat av diskusjonen rundt ulike forståelser av funksjonshemning som har oppstått i løpet av de siste 30-40 årene. Debatten som foreligger dreier seg i hovedtrekk om en debatt mellom en medisinsk og sosial forståelse av funksjonshemning. Jeg vil senere gi et innblikk i hva debatten omkring de ulike forståelsene dreier seg om. Når jeg i oppgaven bruker “elev(er) med nedsatt funksjonsevne” eller “elev(er) med funksjonsnedsettelse(r)” viser det til egenskaper ved eleven(e), som biologiske, fysiske eller psykiske kjennetegn i samsvar med NOU 2001: 22. Som definisjonen i NOU 2001: 22 viser til, forstår jeg det å være funksjonshemmet som et misforhold mellom individuelle egenskaper og samfunnsmessige forhold.

Enkelte ganger vil jeg bruke benevnelsen “funksjonshemmede elever” eller “ikke-funksjonshemmede elever” selv når det viser til individuelle forhold. Dette for å skape en bedre flyt i språket. Grunnen til at jeg bruker “funksjonshemmede elever” og ikke “elever med funksjonshemming” henger sammen med betydning av språkbruk som presiseres av blant annet Grue (2004) og Tøssebro (2010). Grunnen er, som Tøssebro (2010) skriver: *“da er det i det minste nøytralt om funksjonshemmingen tilskrives personlige egenskaper eller dårlig tilpassete omgivelser”* (s. 36). Å bruke benevnelsen “funksjonshemmede elever” er samtidig mer i tråd med den engelske versjonen av begrepet, “disabled people” som skiller seg fra den amerikanske versjonen, “people with disabilities” (Grue, 2004; Tøssebro, 2010).

For å gi et eksempel på hvordan betydningen av begrepsbruken blir synlig, viser jeg til et eksempel fra deltakelse i kroppsøving. En elev som sitter i rullestol er ikke funksjonshemmet når klassen spiller “sittevolleyball”, men eleven blir funksjonshemmet når klassen skal spille fotball. Det er fordi det oppstår et gap mellom elevens fysiske funksjonsnedsettelse, og de krav som stilles for å kunne delta i aktiviteten fotball. Elevens behov for rullestol forsvinner ikke, men måten å tilpasse aktivitet på eller valg av aktivitet, kan føre til at eleven blir funksjonshemmet.

1.5 Oppgavens videre struktur

Innledningsvis har jeg beskrevet min bakgrunn og interesse for valg av tema, og hva jeg mener med funksjonshemming. I det neste kapitlet redegjør jeg for noen teoretiske perspektiver på kropp og fysisk aktivitet, med vekt på en medisinsk og en sosial forståelse av funksjonshemming, samt pedagogen Margaret Whiteheads perspektiv på det hun kaller “physical literacy” (Whitehead, 2007). Oppgaven omhandler et utvalg læreres erfaringer med et elevmangfold, og valg av teoretiske perspektiver er arbeidet frem delvis i dialog med det empiriske materialet. Det betyr at jeg arbeidet med teori både før jeg gikk ut i feltet, mens jeg jobbet med produksjon av materialet og under analysearbeidet. For å finne frem til betydningen av lærernes erfaringer, har jeg i analysen anvendt de teoretiske perspektivene som et “blikk” for å få en forståelse for det lærerne har fortalt om i intervju og vist gjennom observasjon.

Når jeg har valgt og presenterer ulike forståelser av funksjonshemming trekker jeg samtidig inn andre forskere som har blitt inspirert av disse perspektivene. Jeg har valgt å

ta utgangspunkt i Grue (2004) og Tøssebro (2010) som gir et innblikk i ulike forståelser av funksjonshemming. I tillegg er jeg inspirert av Bredahl (2010) og Grenier (2006, 2007, 2010) som skriver at læreres forståelse av funksjonshemming har innvirkning på deres undervisningspraksis i kroppsøving. Når jeg har valgt å trekke inn Whiteheads perspektiv, har jeg også valgt å trekke inn andre forskere som har blitt inspirert av dette perspektivet. Her tar jeg utgangspunkt i boka: *“Physical literacy. Throughout the lifecourse”* (Whitehead, 2010a). Disse perspektivene er sentrale for å få en forståelse for læreres erfaringer med inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving, slik jeg ser det.

I kapittel 3 presenterer jeg forskning som har drevet interessen for å undersøke dette feltet nærmere, samtidig gir jeg en oppsummering av den teoretiske fortolkningsrammen som jeg har tatt med meg videre inn i analysene. Når jeg presenterer forskning har jeg gjort bruk av benevnelsene: “funksjonshemmede elever” og “ikke-funksjonshemmede elever”. Forskningslitteraturen opererer både med “students with disabilities” og “disabled students”, men jeg har valgt å holde meg til den engelske versjonen av uttrykket “disabled students”. Det finnes ulik bruk av uttrykkene i litteraturen, noe som har gjort det vanskelig å holde seg til en bestemt språkbruk, av den grunn har jeg forsøkt å være konsekvent. Imidlertid har jeg også brukt benevnelsen “elev(er) med nedsatt funksjonsevne” eller “elev(er) med funksjonsnedsettelse” de gangene det er mest naturlig (jf. 1.4).

I kapittel 4 beskriver jeg de metodiske overveielserne som er gjort i produksjon og bearbeiding av mine kvalitative data. Jeg gjør også rede for etiske aspekter som jeg har måttet ta stilling til underveis i prosessen. Samtidig beskriver jeg hvordan jeg har arbeidet i analyseprosessen gjennom en runddans mellom empiri, teori og metode. Analysen av materialet er sentrert rundt seks temaer som får frem lærernes erfaringer med inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving, med hovedfokus på hvordan de tilpasser undervisningen til elever med nedsatt funksjonsevne. Disse temaene presenteres i kapittel 5. I kapittel 6 trekker jeg sammen trådene og gir en oppsummering av oppgavens sentrale funn. Jeg tar samtidig et tilbakeblikk på Whiteheads perspektiv i lys av oppgavens hovedfunn, og tilslutt skisserer jeg noen spørsmål for videre forskning, og hva jeg mener er viktig for å arbeide med å realisere intensjonene om “en inkluderende skole”.

2. Teoretiske perspektiver på kropp og fysisk aktivitet

2.1 Forståelse av “funksjonshemming”

“Funksjonshemmede representerer “de andre”, de som er annerledes enn oss vanlige eller “normale” ” (Grue, 2004, s. 126). Hva eller hvem som betraktes som annerledes, henger sammen med religion, kultur, politikk og sosioøkonomiske forhold i et samfunn (Grue, 2004, s. 11). Alle samfunn har et sett av normer og regler som beskriver hva som betraktes som “normalt”, der de som ikke passer inn ofte blir sett på som “avvikere” (Eriksen, 2006, s. 10). Eriksen (2006, s. 9) henviser til novellen: “*The Country of the Blind*” av H.G. Wells (1904), når han viser til et eksempel som illustrerer at det som blir betraktet som normalt i en kultur, ikke nødvendigvis vil være normalt i en annen. I novellen skriver Wells om en mann som møter på en blind befolkning i Andesfjellene. Hovedpersonen, som er seende, tror han kan få overtaket på den blinde befolkningen, fordi han er den eneste som har synssansen i behold. Det hovedpersonen ikke tenker på, er at den blinde befolkningen har lært seg å leve uten synssansen, og er ikke avhengig av den for å fungere i dagliglivet. I novellen til Wells er det den seende som ender opp med å bli sett på som “avvikeren”, fordi han skiller seg ut fra det som er “normalt” innenfor den blinde befolkningens kultur (Eriksen, 2006, s. 9). I novellen gir Wells et eksempel på at det som vi oppfatter som normalt i vår kultur, å kunne se, ikke nødvendigvis trenger å være normalt i en annen.

I litteraturen opereres det, som nevnt, med et skille mellom en medisinsk og sosial forståelse⁴ av funksjonshemming. Innenfor en medisinsk forståelse betraktes funksjonshemmingen som en sykdom eller skade knyttet til individet. Her fokuseres det på individets manglende evner, og funksjonshemmingen ses som en personlig tragedie. Innenfor denne forståelsen rettes oppmerksomheten mot å bedre de biologiske, fysiske eller psykiske forholdene hos den enkelte, og den viktigste innfallsvinkelen blir medisinsk behandling eller rehabilitering (Tøssebro, 2010). Leger og annet helsepersonell, som blant annet sykepleiere, ergo- og fysioterapeuter, spiller en sentral rolle

⁴ En kan også betrakte dette som to perspektiver, eller to paradigmer (Grue, 2004). I denne oppgaven betraktes dette som to ulike forståelser av funksjonshemming.

innenfor en medisinsk forståelse. Det er fordi de ofte er opptatt av medisinske tiltak som skal “fikse” de avvikene som personer har, opp mot det som betraktes som “normalen” (Grue, 2004).

Den medisinske forståelsen kan, som Oliver (1996) skriver, også betraktes som en “*individuell modell*”, fordi den retter oppmerksomheten mot individuelle begrensninger hos personer (s. 31). Medisinske tiltak, iverksatt av leger og annet helsepersonell, har bedret livssituasjonen til mange mennesker med nedsatt funksjonsevne. Samtidig trekkes det frem at en medisinsk forståelse kan bli for ensidig, og ikke gi et fullverdig bilde av individet, samt en begrenset forståelse av det å være funksjonshemmet (Grue, 2004). Grue (2004) skriver: “*for å kunne forstå funksjonshemming som en tilstand, trenger man mer enn medisinske fakta*” (s. 103).

Grue (2004) viser til at utarbeidingen av klassifiseringssystemet ICIDH⁵ (The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) i regi av Verdens Helseorganisasjon (WHO 1980), har vært med på å prege debatten som har oppstått omkring forståelsen av funksjonshemming. Bury (1997) skriver at intensjonen bak arbeidet med ICIDH, var å bevege seg bort fra en medisinsk forståelse av funksjonshemming, for å skape et rammeverk som kunne gi rom for erfaringene funksjonshemmede har i møte med samfunnet (sitert av Shakespeare, 2006, s. 16). Kritikken som ble rettet mot klassifiseringssystemet er imidlertid at det impliserte en årsakssammenheng mellom personens grunnlidelse “impairment”, som førte til funksjonsnedsettelse “disability”, som videre førte til handicap (Grue, 2004, s. 102-3). Grunnlidelsen ble utgangspunktet for å forstå funksjonshemmingen, og den ble dernest betraktet som et individuelt problem (Grue, 2004).

⁵ Klassifiseringssystemet har i løpet av de siste 20 årene vært utsatt for endringer og modifikasjoner som et resultat av den kritikken som er rettet mot en for ensidig, medisinsk vektlegging av funksjonshemming. Den siste versjonen kalles ICF – International Classification of Functioning and Disability og er fra 2001 (Tøssebro, 2010). Dette klassifiseringssystemet har som formål “*å gi en samlet forståelse av ulike dimensjoner relatert til helse, på et biologisk og et sosialt nivå*” (Grue, 2004, s. 105). I denne oppgaven er ikke fokus rettet mot klassifiseringen, men forståelsen av funksjonshemming som har preget arbeidet med dette klassifiseringssystemet. Av den grunn går det ikke nærmere inn på innholdet i ICF her (se eksempelvis Grue (2004) eller Tøssebro (2010) for en nærmere gjennomgang).

Selv om debatten omkring forståelse av funksjonshemning i stor grad oppstod rundt utarbeidingen av ICIDH, har en medisinsk forståelse en lang historie. Så langt tilbake som til mosebøkene finner man beretninger om hvordan funksjonshemmede ble betraktet som avvikere i samfunnet. Funksjonshemmede ble sett på som urene, og ble av den grunn ekskludert fra aktiv deltakelse i ulike religiøse og kulturelle seremonier (Grue, 2004, s. 22). Begrepet “norm” ble først tatt i bruk på slutten av 1700-tallet, og er knyttet til den statistiske normalfordelingskurven eller Gausskurven, som ble utviklet av matematikeren Gauss (1777-1855) (Grue, 2004). Innføring av norm begrepet bidro til at funksjonshemmede ble betraktet som avvikere, fordi de skilte seg ut fra det som ble oppfattet som normen i samfunnet (Grue, 2004, s.45). Under og etter første verdenskrig ble rehabilitering et sentralt begrep. Mange unge menn kom tilbake fra krigen med ødelagte kropper. Noen hadde mistet en fot, andre en arm, og fokuset ble rettet mot å fikse det som var blitt ødelagt, opp mot det som var normalt, som å ha to armer, to bein osv. (Grue, 2004, s. 46). Det som går igjen i historien, er at forholdet mellom det som har blitt betraktet som normalt og avvik, alltid har vært knyttet til de biologiske, fysiske eller psykiske forholdene ved individer (Grue, 2004; Tøssebro, 2010).

Historisk har en medisinsk forståelse hatt gjennomslag, og diagnoser har blitt utgangspunktet for å kunne forstå atferd og fysiske ulikheter (Grenier, 2007). På 1970-tallet vokste det frem en sosial bevegelse som gav liv til nye radikale tanker omkring funksjonshemning (Bredahl, 2010; Grue, 2004; Thomas, 2002). Disse tankene er blant annet knyttet til en organisasjon i Storbritannia kalt UPIPAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation), en organisasjon for mennesker med fysiske funksjonsnedsettelse (Shakespeare, 2006; Tøssebro, 2010). Grunnen til fremveksten av disse radikale tankene, var en kritikk av hvordan samfunnet ikke rettet oppmerksomheten mot hvordan funksjonshemmede opplevde sin egen livssituasjon (Grue, 2004, s. 114). Kritikerne mente at funksjonshemningen ikke bare kan ses i lys av de funksjonelle forholdene ved en person, men en må også rette søkelys på hvordan samfunnet ikke tar hensyn til den variasjonen som finnes blant mennesker (Tøssebro, 2010, s. 19). Denne bevegelsen førte til fremveksten av en sosial forståelse av funksjonshemning, og er særlig knyttet til sosiologen Michael Oliver (Grue, 2004; Tøssebro, 2010).

Innenfor en sosial forståelse rettes oppmerksomheten bort fra individet, og mot de begrensningene eller barrierene samfunnsmessige forhold skaper for mennesker med

funksjonsnedsettelse. *“Årsaken til funksjonsnedsettelse er biologiske, kroppslige eller medisinske, men årsakene til funksjonshemninger ligger utenfor individene. De er samfunnsmessige”* (Tøssebro, 2010, s. 19). Funksjonshemningen i sin natur fornektes ikke, men fokuset er flyttet bort fra “avviket”, og rettet mot de barrierene mennesker med nedsatt funksjonsevne opplever i møte med samfunnsmessige forhold (Oliver, 1996, s. 32). Kritikerne argumenterte med at samfunnet ikke var tilrettelagt for alle, og manglende tilrettelegging førte til at noe ble funksjonshemmet. En person som sitter i rullestol blir for eksempel funksjonshemmet i møte med en trapp, men ikke i møte med en rampe, fordi rampen ikke fører til begrensning i fremkommelighet i samme grad som trappen. Funksjonsnedsettelsen forsvinner ikke, men personen blir ikke funksjonshemmet i møte med rampen. *“En trapp funksjonshemmer personer som ikke kan gå, og kun visuell informasjon om togavganger funksjonshemmer blinde”* (Tøssebro, Lundeby, Ytterhus, Engan & Åmot, 2006, s. 41.). Tanken bak den sosiale forståelsen er ikke at en skal se bort fra funksjonsnedsettelsen, men jobbe med de samfunnsmessige forholdene som skaper barrierer for mennesker med nedsatt funksjonsevne (Barton, 1996, s. 9).

Tilhengere av den sosiale modellen kritiserte ICIDH for manglende vektlegging av samfunnsmessige forhold, og for ensidig vektlegging av en medisinsk forståelse (Thomas, 2002). Kritikken er imidlertid, som Tøssebro (2010, s. 22) skriver, ikke rettet mot måten de biologiske, fysiske eller psykiske avvikene forklares på, men hva en retter søkelys på for å forstå funksjonshemningen. *“It locates the ‘problem’ of disability within the individual and secondly it sees the causes of this problem as stemming from the functional limitations or psychological losses which are assumed to arise from disability”* (Oliver, 1996, s. 32). En medisinsk forståelse er opptatt av individers biologiske, fysiske eller psykiske feil, tap av funksjon, skade eller mangler, og er i liten grad opptatt av de samfunnsmessige barrierene mennesker med en funksjonsnedsettelse møter. På den andre siden kritiseres den sosiale forståelsen for ikke å ta hensyn til hvordan mennesker med nedsatt funksjonsevne opplever sin egen livssituasjon. *“Kritikerne av modellen mener den ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til den smerte, lidelse, frustrasjon og sorg en funksjonshemming kan medføre”* (Grue, 2004, s. 123).

En relasjonell forståelse eller “den andre sosiale modellen,” er en mer nyansert forståelse av funksjonshemming, enn den radikale sosiale forståelsen (Tøssebro, 2010). Innenfor en relasjonell forståelse spiller omgivelsene en sentral rolle, samtidig som “...

samspeillet mellom individuelle egenskaper, omgivelser og konkrete situasjoner spiller hovedrollen” (Tøssebro, 2010, s. 23). I boka *“Disability Rights and Wrongs”* fra 2006, tar Tom Shakespeare opp utfordringene som en for ensidig vektlegging av en sosial forståelse fører med seg. Han trekker frem at en ikke bare kan betrakte de samfunnsmessige barrierene som mennesker med funksjonsnedsettelse møter, uten å ta hensyn til hvordan de opplever sin egen situasjon. De biologiske, fysiske eller psykiske avvikene vil være til stede, men samfunnets evne til å tilrettelegge kan være med på “å åpne eller lukke” for deltakelse i ulike situasjoner (Shakespeare, 2006). En relasjonell forståelse av funksjonshemning er imidlertid den samme som vi finner igjen i definisjonen som ligger til grunn for NOU 2001: 22 (jf. 1.4). Som Tøssebro (2010) skriver kan en ikke si at den ene eller andre måten å forstå funksjonshemning på er mer riktig enn den andre, det handler om hva en ønsker å forstå og hvilke konsekvenser forståelsen fører med seg (s. 32-3).

I følge Barton (1996) kan måten man forstår funksjonshemning på, ha betydning for hvordan mennesker som er annerledes blir møtt, og hvordan de blir betraktet. Dette gjelder, som Bredahl (2010, s. 73) skriver, også for elevers deltakelse i kroppsøving. I artikkelen *“Sitte og se på de andre aktive. Om funksjonshemning og kroppsøving”* tar hun utgangspunkt i tidligere elevers opplevelser med deltakelse i kroppsøving, og viser at forståelser av funksjonshemning kan ha betydning for elevers deltakelse i aktivitet (Bredahl, 2010). I lys av en medisinsk og sosial forståelse, viser det seg at lærere (som andre) har ulike forståelser av funksjonshemning, noe som gjenspeiler ulike undervisningspraksiser.

Hvordan en medisinsk forståelse av funksjonshemning kan ha innvirkning på læreres praksis i kroppsøving blir, som Grenier (2007) skriver, synlig i en studie til Tripp og Rizzo fra 2006. Funn fra studien til Tripp og Rizzo (2006) viser at informasjon om elevers diagnose, kan ha innvirkning på læreres holdning til inkludering i kroppsøving. I studien fikk en gruppe kroppsøvingslærere oppgitt en elevs medisinske diagnose (CP), samt en beskrivelse av elevens motoriske ferdigheter. En annen gruppe lærere fikk bare beskrivelse av elevens motoriske ferdigheter. Resultatet indikerte at lærere som fikk informasjon om elevens diagnose, var mindre positive til inkludering av denne eleven, enn de som bare fikk en beskrivelse av barnets motoriske ferdigheter. Informasjon om diagnosen (CP), hadde negativ innvirkning på læreres holdning til inkludering, og det

antydde at informasjon om diagnosen, ble utgangspunkt for å forstå elevens forutsetning for deltakelse i kroppsøving (Grenier, 2007).

Studien til Tripp og Rizzo (2006) gir et eksempel på at informasjon om diagnose kan gi assosiasjoner om elevers forutsetninger, som kan føre til at lærere gjør seg opp meninger om elevers atferd og fysiske forutsetninger, i forkant av et møte med eleven. I forhold til kroppsøving kan det bety at lærere som har en medisinsk forståelse av funksjonshemming, vil betrakte deltakelse som utfordrende på grunn av de vanskene elever har (biologiske, fysiske eller psykiske avvik), og ikke hvordan aktivitet eller miljø kan skape begrensninger for deltakelse (Grenier, 2006, 2007). Lærere som i større grad har en sosial forståelse av funksjonshemming, vil være opptatt av hvordan planlegging, valg av aktivitet og organisering av aktivitet, miljø eller omgivelser, kan være begrensende for elevers deltakelse, og ikke nødvendigvis elevers funksjonsnedsettelse i seg selv (Grenier, 2006, 2007). En fare ved å vektlegge en ensidig sosial forståelse kan imidlertid *“være at man fokuserer på om eleven deltar i timene mer enn på hvor meningsfylt deltakelse oppleves av eleven”* (Bredahl, 2010, s. 81). Det er viktig å finne en balanse mellom å lytte til elevers opplevelse ved deltakelse i aktivitet, samtidig som en er bevisst på at organisering av aktivitet kan føre til at det blir et gap mellom elevers funksjonsevne og de krav som stilles til deltakelse i aktivitet(en).

Jeg har her gitt et innblikk i ulike forståelser av funksjonshemming som fenomen og begrep. Det som imidlertid er viktig å være klar over er at den debatten som foreligger er langt mer omfattende enn det som her er presentert. Det som er sentralt i denne oppgaven er å vise til ulike forståelser av funksjonshemming og hvordan det kan komme til uttrykk i læreres praksishverdag. I tillegg til en medisinsk og sosial forståelse av funksjonshemming, har også flere forskere blitt opptatt av den levde erfaringen mennesker som lever med en funksjonsnedsettelse selv gjør seg, og hvordan de opplever egen livssituasjon (Bredahl, 2010). Denne forståelsen bygger på en fenomenologisk og kroppsfilosofisk tilnærming som er basert på teoriene til Maurice Merleau-Ponty (1962) og Drew Leder (1990) (sitert av Bredahl, 2010, s. 74). I min oppgave er det imidlertid ikke lagt vekt på en fenomenologisk og kroppsfilosofisk tilnærming til funksjonshemming. Videre presenteres Whiteheads perspektiv på det hun kaller *“physical literacy”*, et perspektiv der kropp og deltakelse i aktivitet ses fra et fenomenologisk utgangspunkt (Whitehead, 2007).

2.2 Kroppsøving og physical literacy

En påstand som reises av Gardou (2010) er at: *“når det gjelder idrett og fritid, sliter man med å komme vekk fra alt eller intet (forventninger om ytelse på høyt nivå eller fravær av muligheter), for i stedet å søke velvære og glede gjennom idretten”* (s. 77).

Den rådende oppfatningen i vår vestlige verden er rettet mot kroppen som et objekt, en ting eller en maskin som skal prestere, og det refereres ofte til kroppens fysiske form eller prestasjonsevne (Whitehead, 2010b, 2010c; Tinning, 2010). Denne oppfatningen av kroppen stammer fra en kartesiansk dualistisk tanke, som betrakter kropp og sjel som to atskilte deler, der kroppen kun er et objekt som rommer vårt intellekt (Engelsrud, 2010; Tinning, 2010). Kroppen får liten verdi i seg selv, dens funksjon er å romme “selvet” eller sjelen, og blir dermed en gjenstand som kan repareres hvis det oppstår avvik fra normalen (Duesund, 2001, s. 27).

Som Engelsrud (2010) skriver så har den dualistiske kroppsforståelsen blitt utsatt for motreaksjoner, og de siste årene har flere rettet oppmerksomheten mot den levde kroppen i møte med kroppsøving og fysisk aktivitet (Flintoff, Fitzgerald & Scranton, 2008). En av de som har lagt vekt på dette er Margaret Whitehead. Hun har de siste årene utviklet et perspektiv som tar utgangspunkt i den levde kroppen. Med inspirasjon fra fenomenologer som Merleau-Ponty og Sartre, beveger Whitehead seg mot et “helhetlig”⁶ syn på vår kroppsliggjøring (Whitehead, 2010d). Hun tar et “oppgjør” med den dualistiske tanken innenfor idrett og helse, som betrakter kroppen som en maskin.

Whitehead tar utgangspunkt i et monistisk perspektiv når hun forklarer tanken bak perspektivet: “physical literacy” (Whitehead, 2010d). Fra et monistisk perspektiv betraktes kropp og sinn som en helhet, ikke to separate deler som preger en dualistisk tankegang. Whitehead (2007) henter inspirasjon fra tanker til eksistensialister som mener at mennesker formes av sine omgivelser, og de erfaringer den enkelte tilegner seg gjennom livet. Fenomenologer som Merleau-Ponty og Sartre står samlet med eksistensialister i dette synet, og er opptatt av at individer betrakter verden ut ifra sitt eget unike perspektiv (sitert av Whitehead, 2010d, s. 24). Merleau-Ponty argumenterer

⁶ Med helhetlig syn mener hun at en ikke kan betrakte menneskets kropp og sjel som atskilte deler, men at en må forstå det som en helhet (Whitehead, 2010d, s. 22).

for at all væren er kroppslig, vi har ikke en kropp, vi er en kropp, og vi lærer gjennom vår samhandling med omgivelsen (sitert av Whitehead, 2007, s. 284). Whitehead (2007) henviser til språkforskerne Johnson (1987) og Lakoff og Johnson (1999), når hun skriver at vi som mennesker preges av det miljøet vi omgir oss med. Vi kan ikke skille oss fra omgivelsene våre, de spiller en signifikant rolle i utviklingen av vår egen identitet. Når vi er i våre vante omgivelser vet vi intuitivt hvordan vi skal handle, fordi vi har utviklet oss i interaksjon med miljøet. Vi føler oss “hjemme”, og vet hvordan vi skal opptre i møte med omgivelsene, der vi utvikler vår kapasitet gjennom interaksjon med omgivelsene. Dess flere miljøer vi gjør oss kjent med, dess mer utvikler vi oss, som igjen fører til at vi blir tryggere i møte med flere bevegelsesarenaer (Whitehead, 2007, 2010d).

Whitehead er opptatt av at den levde kroppen krever mer oppmerksomhet, enn det den til nå har fått i litteraturen. Alle mennesker har en kropp som er utgangspunktet for den enkeltes eksistens. Kroppen har innvirkning på vår fysiske og mentale helse, og er derfor en viktig del av menneskers velvære (Whitehead, 2007). I møte med samfunnets økende overvekt og inaktivitet, trekker Whitehead frem viktigheten av å sette fysisk aktivitet på dagsordenen. Ikke bare for de som allerede behersker og liker å være i fysisk aktivitet, men for å legge et grunnlag for at alle mennesker kan utvikle positive opplevelser med kroppen i bevegelse. Positive opplevelser i møte med aktivitet fører til at vi utvikler oss, og fører til at vi blir tryggere på vår samhandling i møte med ulike omgivelser (Whitehead, 2007, 2010b, 2010c).

Perspektivet defineres av Whitehead på følgende måte: *“As appropriate to each individuals endowment, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the lifecourse”* (Whitehead, 2010c, s. 11-2). Physical literacy er en “tilstand” alle mennesker kan oppnå. Med det mener hun, at alle mennesker kan erfare gode opplevelser med fysisk aktivitet, fordi det handler om å tilpasse aktiviteten til den enkeltes forutsetninger (Whitehead, 2007, 2010e). Mennesker som er “physical literate” vil, ifølge Whitehead, ha en positiv holdning til sin egen kropp. De vil ha tro på egne evner og ferdigheter, og er klar over hvilke helsemessige gevinster en aktiv livsstil fører med seg. Det grunnleggende er at den enkelte er motivert for å være i aktivitet, at en har en “indre drive”, og et ønske om å delta i ulike aktiviteter (Whitehead, 2010c, 2010e).

Whitehead (2010e) skriver: *“At the heart of physical literacy is a desire to be active, to persist with an activity, to improve physical competence and to try new activities”* (s. 30). Dersom den enkelte er motivert for å være i aktivitet, vil en i større grad oppsøke ulike bevegelsesarenaer, som igjen kan føre til at en blir tryggere og får mer tro på egne ferdigheter. Som en følge vil den generelle selvtilliten hos personen øke, og det kan igjen føre til at en blir mer motivert for å være i aktivitet. Dersom den enkelte blir trygg på egne ferdigheter, kan det føre til at han/hun ønsker og utforske nye aktiviteter, som igjen kan gi økt ferdighetslæring (Whitehead, 2010e). Gode opplevelser med fysisk aktivitet kan føre til at en får bedret selvfølelse og økt generelle selvtillit. En god selvtillit gir sitt utslag i at den enkelte er trygg på seg selv, og er klar over egne kroppslige styrker og svakheter. Kunnskap og forståelse av viktigheten ved å være i aktivitet, vil komme som et resultat av disse positive opplevelsene (Whitehead, 2010e).

Utgangspunktet for deltakelse i aktivitet må, ifølge Whitehead (2010f), være den enkelte persons evner og talent, ikke aktiviteten i sin natur. Perspektivet handler ikke primært om kroppsøvingsfaget, men om fysisk aktivitet generelt. Whitehead (2010d) trekker frem at det å være i fysisk aktivitet, like gjerne kan handle om å gå til butikken, eller arbeide i hagen, som å delta i ulike idrettslige aktiviteter som svømming, dans, bowling eller pilates (s. 31). I denne oppgaven vil perspektivet bli knyttet opp mot elevens deltakelse i kroppsøving. Kroppsøvingslærere bør, ifølge Whitehead (2007), være opptatt av å legge grunnlaget for at alle elever utvikler sin kroppslige dimensjon. Lærere må jobbe for å tilføre opplevelser og kunnskap omkring fysisk aktivitet, som kan skape en varende og livslang “arv” hos hver enkelt elev. For å legge et godt grunnlag, må den enkelte elev plasseres i sentrum. Hver elev har sin kropp med dens forutsetninger, og lærere må være oppmerksom på å utruste den enkelte elev med kroppslige erfaringer, framfor å fokusere på aktiviteter de ønsker at elevene skal lære. (Whitehead, 2007, 2010f). Whitehead stresser viktigheten av å gi elever positive erfaringer med kroppen i bevegelse, der lærere bør motivere og tilpasse en rekke ulike aktiviteter til elevens forutsetninger. Noen elever liker toppidrett, andre ikke, men lærere må tilrettelegge undervisningen slik at alle elever kan bli oppmuntret til deltakelse i fysisk aktivitet (Whitehead, 2010f).

Å legge et grunnlag for gode holdninger til det å være i fysisk aktivitet, er viktigere enn om eleven lærer seg spesifikke teknikker i ballspill, eller andre idrettslige ferdigheter.

“*The underlying approach to the work must be teaching the young people rather than teaching the activity*” (Whitehead, 2010f, s. 161). Dersom lærere kan utruste elever med positive opplevelser med kroppsøving vil det, i følge Whitehead, ha betydning for elevers forhold til fysisk aktivitet, nå og senere i livet. Hun skriver:

Physical education, working to the goal of developing and nurturing physical literacy, can lead way in education and schooling in a determination to put the individual back at the enterprise. Education must be about enabling every child to reach his/her potential: providing each with the experiences and knowledge that will make a lasting legacy in respect of quality of life in all its dimensions. ... Critically important is that every pupil should have a personally rewarding experience that motivates him or her to continue with physical activity after school. Curricular and extracurricular work should be inclusive and cover a wide range of movement forms. All should leave compulsory education with an attitude to physical activity that opens doors (Whitehead, 2007, s. 295).

Vickerman og DePauw (2010) skriver at det er viktig å være oppmerksom på de unike behovene hver enkelt elev har, når det kommer til deltakelse i fysisk aktivitet. Om eleven har en funksjonsnedsettelse eller ikke, så vil alle elever oppleve at enkelte aktiviteter utfordrer dem mer enn andre. Av den grunn er det viktig at lærere tar utgangspunkt i elevers forutsetninger når de planlegger undervisningen. “*Activities should be planned around individuals, rather than expecting them to fit into pre-existing environmental context*” (Vickerman & DePauw, 2010, s. 139). Når aktiviteter planlegges med utgangspunkt i elevers forutsetninger, får elevene større mulighet til å utvikle sin kroppslige dimensjon, i motsetning til å forvente at elevene skal tilpasse seg de aktivitetene læreren legger opp til (Whitehead, 2007). Å legge vekt på elevers opplevelse av deltakelse i aktivitet, fremfor hvilke aktiviteter elevene skal lære er viktig for å motivere, utruste og skape positive opplevelser med kroppen i bevegelse blant alle elever (Whitehead, 2007, 2010c, 2010f). Kroppsøving er et obligatorisk fag i skolen, og blir derfor en viktig arena for å skape gode holdninger og positive opplevelser blant barn og unge omkring fysisk aktivitet. Kroppsøvingslærere er av den grunn sentrale personer i utvikling av elevers “physical literacy”.

Til nå har jeg gjort rede for teoretiske perspektiver på kropp og fysisk aktivitet. Videre vil jeg presentere forskning som har drevet min interesse for å undersøke dette feltet nærmere. Tilslutt i kapittelet gir jeg en oppsummering av den teoretiske fortolkningsrammen, før jeg gjør rede for metodiske overveielser i kapittel 4.

3. Inkludering i skolen og funksjonshemming

3.1 Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving

Det finnes mye litteratur omkring “hva” tilpasset opplæring skal være (Bachmann & Haug, 2006; Berg & Nes, 2007; Dalen, 2006; Haug, 2004; Haug & Bachmann, 2007; Mjøøs, 2007; NOU 2009: 18), men det finnes mindre forskning som tar for seg hvordan tilpasset opplæring og inkludering fungerer i praksis (Bachmann & Haug, 2006). En grunn til at det finnes mindre forskning på fagfeltet i Norge, i særlig grad forskning som er publisert internasjonalt, er at den ikke oppfyller de strengeste kravene til kvalitets-sikring stilt av utdanningsdepartementet overfor høyskoler og universiteter (Bachmann & Haug, 2006, s. 10).

I forskningsrapport nr. 62 “*Forskning om tilpasset opplæring*”, henviser Bachmann og Haug (2006) blant annet til studier av Bjørnsrud (2004), Imsen (2003, 2004) og Skaalvik og Fossen (1995), som finner at mange lærere ser på tilpasset opplæring som et viktig grunnprinsipp i opplæringen. Selv om lærere ser viktigheten og betydningen av prinsippet, er det en utfordring at avstanden mellom det teoretiske innholdet og den praktiske gjennomførelsen i skolen er stor (Bachmann & Haug, 2006, s. 43-4). En grunn som oppgis til at denne avstanden kan oppleves som stor, er at begrepene er skapt innenfor en politisk og ikke faglig ramme (Bachmann & Haug, 2006; Berg & Nes, 2007; Haug & Bachmann, 2007). Haug (2004) skriver: “*Det har vore eit gap mellom den praktiske pedagogiske utfordringa definert av utdanningspolitikken og den retninga forskinga har teke. Den kunnskapen som ofte manglar er den som kan vere til hjelp i arbeidet i klasserommet*” (s. 5).

Jonskås (2010) har i regi av Norges idrettshøgskole, utarbeidet en kunnskapsoversikt over FOU-arbeid i kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010. I oversikten viser hun til 24 studier som har undersøkt tilpasset opplæring eller integrering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving. 16 av disse er master eller hovedfagsoppgaver, men ingen av studiene er doktorgradsprosjekt (Jonskås, 2010). Per i dag pågår et doktorgradsprosjekt ved Norges Idrettshøgskole i regi av Ellen Berg Svendby: “*Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving - er det mulig?*”. (Svendby, 2008). Prosjektet startet opp i 2008 og vil ferdigstilles som en monografi i 2013. Av den grunn foreligger det per i dag ingen resultat fra dette prosjektet. I

oversikten til Jonskås vises det samtidig til at det finnes svært lite forskning på høyere nivå enn master/hovedfagsnivå, som har undersøkt hva elever lærer i kroppsøvningsfaget og hvordan undervisningen foregår (Jonskås, 2010, s. 7). For å finne ut mer om hvilke problemstillinger som reises tilknyttet inkludering i kroppsøving, har jeg av den grunn valgt å konsentrere meg mest om forskning som er publisert internasjonalt.

Studier som foreligger på dette feltet har i stor grad tatt for seg læreres og medelevers holdning til inkludering av funksjonshemmede elever (Hodge, Ammah, Casebolt, LaMaster & O`Sullivan, 2004; Maeda, Murata & Hodge, 1997; Obrusnikova, 2008; Obrusnikova, Block & Dillon, 2010; Rizzo, 1984; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1992; Tripp, French & Sherill, 1995; Tripp & Rizzo, 2006), og hvordan inkludering kan få betydning for læringsutbytte hos ikke- funksjonshemmede elever (medelever) (Obrusnikova, Válková & Block, 2003). De siste årene har det vært en økende interesse for å undersøke hvordan funksjonshemmede elever opplever det å være med i den ordinære kroppsøvningsundervisning (Fitzgerald, 2005; Goodwin & Watkinson, 2000; Hutzler, Fliess, Chacham & Van den Auweele, 2002; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010). For å få et innblikk i dette feltet er det nærliggende å se på både læreres og elevers opplevelse av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving. Videre gis et innblikk i noen problemstillinger som er reist i relevant forskning. Forskingen blir presentert i tre kategorier: “Læreren”, “funksjonshemmede elever” og “medelevene”. Benevnelsen medelevene blir her brukt om “ikke- funksjonshemmede elever”. Denne benevnelsen brukes for å skape en bedre flyt i språket.

Læreren

Mange av studiene som har undersøkt kroppsøvningslæreres holdninger til inkludering av funksjonshemmede elever, har brukt Theory of Planned Behaviour (TPB) og Theory of Reasoned Action (TRA) som teoretisk rammeverk (Block & Obrusnikova 2007; Hutzler, 2003; Kozub & Lienert, 2003). TPB er en videreutvikling av TRA, som ble fremstilt av Ajzen og Fishbein i 1980 (Ajzen, 1991). I følge TRA kan man forutsi menneskers intensjon om handling via to variabler: holdninger til handlingen og subjektive normer (Ajzen & Fishbein, 1980; Conner & Norman, 2007). Motivasjonen til å gjennomføre en handling øker dersom opplevelsen av den foreslåtte handlingen er positiv, og dersom personen opplever at signifikante andre forventer at en handler på denne måten. I tillegg til disse to aspektene, holdning og subjektiv norm, innførte Ajzen

i 1985 en ekstra variabel for å kunne forutsi handlinger: perceived behavioural control eller opplevd kontroll⁷ (min oversettelse) (Ajzen, 1991; Conner & Norman, 2007). I følge TPB kan en forutsi hvordan mennesker vil handle på bakgrunn av deres holdninger til handlingen, subjektive normer og hvorvidt de opplever at de har kontroll på situasjonen eller ei.

Tilknyttet inkludering i skolen viser TPB at: dersom kroppsøvlingslæreren mener inkludering av funksjonshemmede vil ha positive konsekvenser, vil hans/hennes holdning til inkludering være positiv. Hvordan signifikante andre tenker om inkludering, vil ha innvirkning på lærerens subjektive norm, her eksempelvis skolens styringsdokumenter, skoleledelsen, kollegaer og foreldre. Den enkelte lærers holdning og subjektive norm, er med å skape en intensjon om handling. Variabelen opplevd kontroll, eller mestringstro viser hvorvidt læreren opplever at han/hun mestrer, føler seg forberedt, og har kontroll på situasjonen. Alle disse tre variablene har betydning for hvordan læreren vil handle i møte med elever med funksjonsnedsettelse. I lys av denne teorien fremgår det at: kroppsøvlingslærere som er positive til inkludering, som opplever støtte hos signifikante andre og som har høy mestringstro, vil gjennomføre inkludering i større grad, enn lærere som er negative, som opplever liten støtte og som har lav mestringstro (Ajzen, 1991).

I litteraturstudiene av Block og Obrušnikova (2007), Hutzler (2003) og Kozub og Lienert (2003) er mye av forskningen med utgangspunkt i TPB eller TRA sammenfattet. I litteraturstudiene refereres det i hovedsak til tverrsnittstudier fra USA som ved bruk av spørreskjema (utviklet fra TRA eller TPB), har målt holdninger til inkludering av funksjonshemmede elever hos lærerstudenter i kroppsøving og kroppsøvlingslærere i grunnskolen. Funn fra spørreundersøkelsene peker i retning av at noen lærerstudenter og lærere har negative holdninger til inkludering (Block & Obrušnikova, 2007). Disse negative holdningene er grunnlagt i læreres egne opplevelser av at de mangler nødvendig kompetanse, at de ikke blir gitt nok kurstilbud eller etterutdanning, og at de har for lite erfaring med elever med nedsatt funksjonsevne. Lærerne og lærerstudentene

⁷ Variabelen perceived behavioural control er i stor grad basert på Banduras konsept om self efficacy, eller mestringstro (Ajzen, 1991, s. 184).

som litteraturstudiene refererer til, føler at de ikke er godt nok forberedt til å tilrettelegge timene til det mangfoldet av behov som elevene har (Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003, Kozub & Lienert, 2003). På den andre siden er det flere lærere som er positive til inkludering. Positive holdninger til inkludering viser seg å være sammenfallende med hvilken funksjonsnedsettelse elevene har, tro på egen kompetanse, kursing innenfor tilpasset fysisk aktivitet (APE – Adapted Physical Education) og positive erfaringer med inkludering (Hodge et al., 2004; Maeda et al., 1997; Obrusnikova, 2008; Rizzo, 1984; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1992).

Rizzo og Vispoel (1992)⁸ viser i sin studie til at kursing innenfor tilpasset fysisk aktivitet, kan ha en positiv holdningsendrende effekt i forhold til å undervise elever som har: en utviklingshemning, atferdsvansker eller lærevansker. I studien sammenliknet de utfall av to ulike kurstilbud over en 16 ukers periode. Resultatet viste at lærerstudenter som ble kurset innenfor tilpasset fysisk aktivitet, utviklet en mer positiv holdning til å undervise elever med funksjonsnedsettelse, enn de som ikke fikk kursing innenfor tilpasset fysisk aktivitet. Rizzo og Kirkendall (1995)⁹ undersøkte videre hvilke faktorer som i størst grad har betydning for kommende kroppsøvingslæreres holdning til å undervise elever med utviklingshemninger, lærevansker eller atferdsvansker. Resultatet viste at mestringstro og formell utdanning var nært sammenhengende med positive holdninger for alle typer av funksjonsnedsettelse (utviklingshemning, lærevansker og atferdsvansker). Begge studiene er gjennomført på kroppsøvingsstudenter eller kommende lærere i USA, og legger vekt på viktigheten av å tilby studenter kursing innenfor dette fagfeltet. Dette fordi studenter som føler seg trygge på egen kompetanse, er mer positive til å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving, enn de som ikke er trygge på egen kompetanse (Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo & Vispoel, 1992).

Utfordringen med tverrsnittsstudier er at de kan si noe om sammenhenger, men de kan ikke si noe om hvilke erfaringer eller opplevelser som ligger til grunn for at lærere er negative eller positive til inkludering av funksjonshemmede. Hodge et al., (2004) har

⁸ Utvalg bestående av 174 studenter på bachelor nivå ved et Universitet i USA i alderen 18 -29 år.

⁹ Samme utvalg som studien til Rizzo og Vispoel (1992).

valgt en kvalitativ tilnærming til dette feltet. I studien intervjuet og observerte de ni kroppsøvingslærere fra USA, for å undersøke læreres atferd og holdning til inkludering av funksjonshemmede elever i kroppsøving. Studien viser at lærerne som ble intervjuet var positive til inkludering som filosofi, men de opplevde utfordringer i møte med undervisningen. Disse utfordringene hang sammen med at lærerne i utvalget følte at de ikke var godt nok forberedt til timene, og at de manglet kunnskap om hvordan tilpasse aktiviteter. Lærerne opplevde at det tidvis var vanskelig å inkludere på grunn av store klasser, fordi enkelte elever hadde behov for mye oppfølging, noe som kunne gå ut over sikkerheten til de andre elevene. Selv om lærerne var positive til inkludering, konkluderes det med at det er viktig å tilby lærere som underviser i kroppsøving mer kursing innenfor tilpasset fysisk aktivitet. Dette for å øke den enkelte lærers kunnskapsbase og trygghet i møte med elever med ulike funksjonsnedsettelse. En konklusjon, som vist, støttes opp av de overnevnte kvantitative studiene. Mer kursing kan føre til høyere mestringstro, som igjen kan ha en positiv innvirkning på læreres holdning til inkludering av funksjonshemmede (Block & Obrusnikova, 2007).

De overnevnte studiene tar alle utgangspunkt i TPB eller TRA. Studier som ikke har tatt utgangspunkt i disse teoriene, skriver også at lærere rapporterer at de har behov for mer kursing omkring tilpasset fysisk aktivitet (Chandler & Greene, 1995; LaMaster, Gall, Kinchin & Siedentop, 1998; Lieberman, Houston-Wilson, & Kozub, 2002; Lienert, Sherill, & Myers, 2001; Morley, Bailey, Tan & Cooke, 2005; Smith & Green, 2004). Smith og Green (2004)¹⁰ skriver at kroppsøvingslærere opplever at de mangler adekvat opplæring i møte med elever med funksjonsnedsettelse. Selv om lærerne de intervjuet fortalte at de manglet kompetanse, diskuterer Smith og Green at det ikke nødvendigvis er manglende opplæring som er den største grunnen til at lærere synes det er utfordrende med inkludering. I artikkelen referer de til en tidligere studie av Green (2002)¹¹, der han antyder at utdanning har liten eller ingen innvirkning på læreres grunnleggende undervisningsfilosofi eller praksis. Green (2002) trekker frem at lærer-

¹⁰ Denne studien er en videreføring av de funn som ligger til grunn i studien til Smith (2004), der 7 kroppsøvingslærere i England ble intervjuet omkring inkludering i kroppsøving.

¹¹ Greens artikkel fra 2002 bygger på funn fra hans kvalitative studie fra 2000. I studien ble 35 engelske kroppsøvingslæreres intervjuet omkring deres undervisningspraksis i kroppsøving (Green, 2000).

studenter ofte “kopierer” det de blir fortalt at de skal gjøre, men at utdanningen ikke endrer måten de tenker på. Green mener at lærerens habitus¹² har størst betydning for undervisningspraksisen, ikke nødvendigvis utdanningen. Lærere som er glad i tradisjonell idrett og konkurranse vil i større grad konsentrere undervisningen rundt disse aspektene enn andre elementer, selv om læreplanen vektlegger andre aspekter i faget. Lærerne i studien til Green fortalte at de var mer komfortable med å undervise tradisjonell kroppsøving som vektlegger idrett og konkurranse, fremfor andre former fysisk aktivitet. Dette fordi de selv hadde et nært forhold til tradisjonelle idretter (Green, 2002, s. 69).

Smith og Green (2004) antyder at det ikke nødvendigvis er mer kursing og opplæring som er viktig å fokusere på, men hvilke aspekter som vektlegges i faget. Barton (1993) og Penney (2002) argumenterer for at mye av innholdet i den engelske læreplanen for kroppsøving er med på å sette begrensning for deltakelse i faget. Barton (1993) trekker fram at læreplanmålene i kroppsøving er laget av og for ikke- funksjonshemmede, og at læreplanmålene ikke er tilpasset elevmangfoldet i skolen (s.49). Dette fordi læreplanen vektlegger idrett og prestasjon fremfor andre former for fysisk aktivitet (Barton, 1993). Chandler og Green (1995)¹³ skriver at kroppsøvingslærere som ikke har utdanning innenfor tilpasset fysisk aktivitet, i stor grad anvender tradisjonell idrett- og konkurranseaktivitet i sin undervisning (USA). I følge dem er det lagt for mye vekt på tradisjonelle idretter i læreplanen for faget, noe som igjen kan føre til at enkelte elever utelukkes fra deltakelse i kroppsøving. Chandler og Green (1995) argumenterer videre for å evaluere innholdet i den amerikanske læreplanen for kroppsøving, for å se hvilke tiltak som kan gjøres for å tilby en undervisning som i møte kommer behovene hos alle elever, ikke bare noen (s. 272). Smith (2004) mener at det også i den engelske læreplanen er for mye fokus på tradisjonell idrett- og konkurranseelementer, til og med i den nyeste revisjonen av NCPE¹⁴. En følge av det er at aktiviteter som dans, svømming

¹² Habitus = Smith og Green (2004) refererer blant annet til Bourdieu's og Elias forklaring av Habitus. Slik jeg forstår begrepet ut ifra deres artikkel handler det om at lærerens syn på kroppsøving gjenspeiler hvilke erfaringer og opplevelser de selv har med idrett og fysisk aktivitet fra barndom. Disse erfaringene preger lærerens verdier og holdninger til faget og hvilke aktiviteter som er viktige og vektlegge.

¹³ Spørreskjema til 39 spesialister innenfor tilpasset fysisk aktivitet og 148 kroppsøvingslærere.

¹⁴ NCPE = National Curriculum Physical Education, 2000 (Smith, 2004).

og friluftsliv ofte blir nedprioritert (Penney, 2002). Aktiviteter som lærere har fortalt at det oppleves enklere å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i (Morley et al., 2005; Smith, 2004).

Mye av forskningen som foreligger anvender kvantitativ metodologi, og flere trekker frem viktigheten av og skaffe til veie kvalitativ forskning som kan gå i dybden og gi mer innsikt i dette feltet (Block & Obrusnikova, 2007; Hutzler, 2003). Oppsummert kan en si at lærerens utdanning og erfaring preger den enkeltes holdning til inkludering av funksjonshemmede (Block & Obrusnikova, 2007). De fleste studiene, som er nevnt over, konkluderer i stor grad med at lærere trenger mer kompetanse, men få har sett på hvilken kompetanse lærere besitter eller får gjennom utdanning. Samtidig stiller Smith og Green (2004) spørsmål omkring viktigheten av økt formell kompetanse. De mener at det er den enkelte lærers habitus som har størst innvirkning på hvilke aktiviteter som vektlegges i undervisningen, noe som kan skape utfordringer for noen elevers deltakelse i faget. Dette fordi mange lærere vektlegger idrett- og konkurranse aktiviteter i undervisningen. Aktiviteter som lærere selv opplever er utfordrende å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne i.

For å få et større innblikk i dette feltet er det nærliggende å se på både læreres og elevers opplevelse av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving. Til nå er noe forskning som har tatt for seg lærerperspektivet presentert. Videre presenteres forskning som har tatt utgangspunkt i elevperspektivet. Først presenteres forskning som har tatt utgangspunkt i funksjonshemmede elever, deretter forskning som har tatt for seg ikke-funksjonshemmede elever - medelevene.

Funksjonshemmede elever

Det er, som nevnt innledningsvis, mindre forskning som har undersøkt hvordan funksjonshemmede elever opplever det å være inkludert i “vanlig kroppsøving”. For å kunne forsvare inkludering mener Fitzgerald (2005) at det er viktig at lærere lytter til elevers (med nedsatt funksjonsevne) opplevelse av å delta i “normalskolen”. Hun argumenterer med at mye forskning har tatt utgangspunkt i hvordan andre “tror” elever med nedsatt funksjonsevne opplever deltakelse i “normalskolen”. Noe Goodwin og Watkinson (2000) også trekker frem. De skriver: *“Teachers and instructors continue to*

assume that their view of the world is the students' view of the world and that they understand and know the needs and interests of their students” (s. 145).

Lærere må, ifølge Fitzgerald (2005) og Goodwin og Watkinson (2000), lære seg å lytte til opplevelsene funksjonshemmede besitter, istedenfor at de predikerer hvordan de selv tror elevene opplever deltakelse i faget. Goodwin og Watkinson (2000)¹⁵ viser i sin studie til at elever med fysiske funksjonsnedsettelse opplever både gode og dårlige dager i kroppsøving. Dårlige dager hang i følge elevene sammen med en følelse av sosial isolering, utestengning og manglende tilrettelegging (s. 151). Når elevene hadde dårlige dager ble de fortalt at de ikke fikk delta i aktivitet, fordi de ikke var gode nok. Samtidig opplevde elevene at læreren viste liten eller ingen interesse for å tilrettelegge aktiviteter til deres forutsetninger. Elevene hadde selv et ønske om å delta, men ble begrenset av læreren. Samtidig hang gode dager sammen med følelser av å være en del av fellesskapet, mestringsopplevelser og følelser av å kunne bidra med egne ferdigheter i undervisningen (s. 154-5). Elevene hadde hele tiden et ønske om å delta i aktivitet, men forskjellen var, at på gode dager ble ikke deltakelse begrenset av læreren. Elevene fikk mulighet til å være en del av fellesskapet og aktivitetene ble tilpasset deres ferdighetsnivå. Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010)¹⁶ viser til liknende funn som Goodwin og Watkinson (2000). Barna i studien deres hadde en opplevelse av å være inkludert de gangene de fikk mulighet til å delta i aktivitet sammen med de andre barna i klassen (Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010).

De siste årene har forskning fra Norge også viet oppmerksomhet rundt funksjonshemmede elevers opplevelser av å delta i “normalskolen”. Asbjørnslett og Hemmingsson (2008)¹⁷ har undersøkt hvordan elever, som har en fysisk funksjonsnedsettelse, opplever deltakelse i “normalskolen”. Funn fra studien viser blant annet at elevene uttrykte at det å være sammen med medelevene, var viktig for å føle seg inkludert. Den ene eleven uttrykte i intervjuet: *“I do physical training alone with my*

¹⁵ Resultat basert på fokus gruppe intervju med ni amerikanske 12-åringer, samt tegninger gjort av elevene og observasjonsnotater.

¹⁶ Denne studien har sett på fysisk aktivitet i skolen generelt, ikke bare kroppsøving. 11 elever, i alderen 8-12 år med ulike funksjonsnedsettelse, deltok i studien.

¹⁷ 14 elever i alderen 13-18 år. Datainnsamling ved bruk av fokus gruppe intervju og individuelle intervju.

assistant when the others do sports activities, but I would like to be with the others” (s. 157). Studien viser at elevene selv syntes at det var viktig å være sammen med de andre medelevene. De ønsket ikke å bli skilt ut, men heller “være der det skjer” (s. 157). Det å være med de andre betydde imidlertid ikke at de trengte å gjøre det samme som medelevene, men at de fikk være tilstede i fellesskapet. Elevene fortalte at de var klar over hvilke begrensninger deres funksjonsnedsettelse medførte, og ble frustrert når de følte at kroppsøvingslæreren ikke tok hensyn til deres forutsetninger i undervisningen (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008).

Asbjørnslett og Hemmingsson (2008) vektlegger viktigheten av å lytte til elevenes stemme, og hvilke aktiviteter elevene selv opplever som meningsfylt å delta i, ikke bare tenke prestasjon og tilpasning i kroppsøving. Artikkelen er rettet mot ergoterapeuter, men er vel så interessant for lærere som har funksjonshemmede elever med i “vanlig” kroppsøving. Elevene som ble intervjuet uttrykte selv et ønske om “å være der det skjer”, og deres stemme og opplevelser er viktige å ta hensyn til for å kunne legge et grunnlag for positive opplevelser med deltakelse i kroppsøving (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). Dette er funn som Bredahl (2010, s. 75)¹⁸ også viser til. Informantene i studien hennes fortalte om negative opplevelser med kroppsøving, blant annet fordi de gjentatte ganger ble utelukket fra deltakelse. Informantene fortalte samtidig om opplevelser av at kroppsøvingslæreren ikke lyttet til deres opplevelser ved deltakelse i faget, og at læreren i mindre grad tok hensyn til deres funksjonsnedsettelse i planlegging og gjennomføring av undervisningen (Bredahl, 2010).

Elevers opplevelser kan gi lærere, og signifikante andre, nyttig informasjon om hva som er viktig å vektlegge i undervisningen, og er av den grunn viktig å ta med når en skal vurdere “en inkluderende skole” (Bredahl, 2010, s. 82). Forskning peker i retningen av at enkelte elever med nedsatt funksjonsevne opplever at det å delta sammen med de andre medelevene er viktig for at de skal føle seg inkludert. Det betyr ikke nødvendigvis at de skal gjøre det samme som de andre til enhver tid (Asbjørnslett & Hemmingsson,

¹⁸ Artikkelen er basert på en liten del av et større forskningsprosjekt: “*Handicap, eksistens og fysisk aktivitet*” ved Norges Idrettshøgskole 2005-2010. Resultatene er basert på intervjuer med 20 voksne med ulike funksjonsnedsettelse omkring deltakelse i fysisk aktivitet (Bredahl, 2010, s. 72).

2008; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010), men at de får være tilstede i fellesskapet, samt at læreren lytter til hvordan de opplever deltakelse i ulike aktiviteter (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Bredahl, 2010). Elevene i Asbjørnslett og Hemmingssons (2008) studie, fortalte at de hadde flest opplevelser med å bli ekskludert fra aktivitet, de gangene lærerne la opp til tradisjonelle idretter i kroppsøving. Dette stemmer overens med resultat fra blant annet Chandler og Greene (1995) og Morley et al., (2005), som viser at lærere synes det er vanskelig å inkludere funksjonshemmede i tradisjonell idrett og konkurranse aktivitet.

Medelevene

Det pågår i forskningsmiljøet en debatt om hvorvidt inkludering av funksjonshemmede, resulterer i en holdningsendring hos ikke- funksjonshemmede elever (Tripp et al., 1995). Forskning som har undersøkt holdning og holdningsendring hos ikke- funksjonshemmede viser ulike funn. Av den grunn er det, i følge Obrusnikova et al., (2003), vanskelig å dra noen konklusjoner omkring denne forskningen.

Tripp et al., (1995) har med utgangspunkt i kontaktteori, undersøkt hvilke holdninger medelevene har til inkludering av elever som har atferdsvansker, lærevansker eller fysiske funksjonsnedsettelse, i henholdsvis inkluderte og segregerte klasser. Kontaktteori er, som TPB og TRA, en teori som undersøker holdninger (Tripp & Sherill, 1991). Teorien antyder, i følge Allport (1954) og Amir (1969), at: *“kontakt mellom ulike mennesker har en tendens til å produsere positive endringer i holdning”* (sitert av Tripp & Sherill, 1991, s. 15, min oversettelse). Det vil si at kontakt mellom funksjonshemmede og ikke- funksjonshemmede, kan føre til en positiv holdningsendring hos ikke- funksjonshemmede. Hvorvidt en slik holdningsendring finner sted, er avhengig av de erfaringene ikke- funksjonshemmede har i møte med funksjonshemmede (Tripp et al., 1995).

For at kontakten skal ha en positiv virkning på holdning må kontakten som oppstår, i følge Amir (1969), være: a) likeverdig, b) det sosiale klimaet må stimulere til kontakt, c) kontakten må foregå over tid og ikke være tilfeldig, d) kontakten må være trivelig eller givende og e) situasjonen kontakten oppstår i må fremme felles mål som er rangert høyere enn individuelle mål (sitert av Tripp & Sherill, 1995, s. 15, min oversettelse). Amir (1969) skriver samtidig at kontakten kan ha en negativ virkning dersom kontakten

som oppstår: a) fører til konkurranse mellom gruppene, b) ikke er vennlig, ufrivillig eller ladet, c) hvis gruppemedlemmene er frustrert, og d) hvis gruppene har ulike moralske eller etiske standarder (sitert av Tripp & Sherill, 1995, s. 15, min oversettelse). I studien til Tripp et al., (1995)¹⁹, viser de til ulike funn. Elever som var i inkluderte klasser var mer positive til elever med atferdsvansker, enn de elevene som var i segregerte klasser. Samtidig viste det seg at elevene i segregerte klasser var mer positive til elever med fysiske funksjonsnedsettelse, enn elevene i inkluderte klasser. Sett over ett var elevene i integrerte og segregerte klasser mer positive til elever med fysiske funksjonsnedsettelse, fremfor elever med lærevansker og atferdsvansker. Studien viser at kontakt mellom elever med og uten atferdsvansker, kan ha en positiv innvirkning på holdningen hos medelevene, dersom elevene deltar i den samme kroppsøvingsskolen.

En av de nyeste studiene som har undersøkt medelevers holdninger eller intensjoner til inkludering, er studien til Obrusnikova et al., (2010)²⁰. Denne studien er den eneste som har undersøkt hvilke holdninger ikke- funksjonshemmede, har til elever med en fysisk funksjonsnedsettelse basert på TPB²¹. I studien har de undersøkt hvordan ikke-funksjonshemmede vurderer det å ha med seg en tenkt elev med en fysisk funksjonsnedsettelse, (en fiktiv elev som er navngitt Lee), i kroppsøving. Funn fra studien viser at elevene generelt var positive til å ha med Lee i timene. Elevene var klar over at Lees funksjonsnedsettelse ville by på utfordringer i møte med aktiviteter, men de uttrykte et ønske om å modifisere og tilpasse aktiviteter slik at full inkludering av Lee kunne være mulig. Studien tar utgangspunkt i en tenkt situasjon, men resultatet indikerer at elevene uttrykte positive holdninger til det å skulle inkludere Lee i kroppsøving.

For at elever med ulike funksjonsnedsettelse skal bli (mer) inkludert, er det viktig at medelevene viser sosial aksept ovenfor funksjonshemmede elever (Obrusnikova et al., 2010, s. 127). Studier viser imidlertid at det ikke alltid er slik at funksjonshemmede opplever sosial interaksjon med sine medelever (Place & Hodge, 2001). Funn fra en kvalitativ studie til Place og Hodge (2001), viste at det forekom mindre sosial

¹⁹ Tverrsnittsstudie av 455 barn i alderen, 9-12 år (USA).

²⁰ Tverrsnittsstudie av 350 elever i alderen 9-15 år.

²¹ Andre studier som har sett på holdning har tatt utgangspunkt i TRA (Obrusnikova et al., 2010, s. 128).

interaksjon mellom elevene med og uten en fysisk funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Timene bar preg av at elevene med nedsatt funksjonsevne var fysisk til stede med de andre, men isolert sosialt sett. Dette førte til at elevene med en fysisk funksjonsnedsettelse, fikk lavere sosialt utbytte av å være sammen med de andre elevene i kroppsøving. Forskerne konkluderer med at for å få til positiv inkludering, er det viktig at lærere legger opp til sosial interaksjon mellom samtlige elever i timene. Ved å vektlegge sosial interaksjon mellom elevene, kan elever som har nedsatt funksjonsevne unngå å bli isolert, sosialt sett (Place & Hodge, 2001).

Oppsummerende viser forskning at det har vært viet mye oppmerksomhet rundt problemstillinger omkring holdninger til inkludering av funksjonshemmede hos lærere som underviser i kroppsøving. Forskning har også undersøkt hvordan funksjonshemmede opplever inkludering, samt holdninger til inkludering blant medelever. En utfordring med forskningen som har tatt utgangspunkt i medelever, er at den i mindre grad har undersøkt hvordan medelevene selv erfarer inkludering i kroppsøving og hvilke tanker og refleksjoner de gjør seg. Dette fordi forskningen som foreligger i stor grad er kvantitativ.

3.2 Oppsummering av den teoretiske fortolkningsrammen

Lovverket og styringsdokumenter viser at intensjonen i dagens skole er å sikre at alle elever får mulighet til å delta i den samme undervisningen, der de skal få faglig og sosialt utbytte basert på deres evner og forutsetninger (NOU 2009: 18; Haug, 2003, 2004). Realiteten er, som jeg har vist gjennom presentasjon av forskning, ikke alltid slik. Enkelte elever opplever at de blir ekskludert fra aktivitet, og har flere dårlige opplevelser i møte med kroppsøving (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Bredahl, 2010; Goodwin & Watkinson, 2000).

Som jeg har vist, gjennom Whiteheads perspektiv og foreliggende forskning, så er det ulike oppfatninger og forståelser av hvordan tenke kropp og deltakelse i kroppsøving. For at elever skal kunne utvikle “physical literacy”, fremkommer det at det er viktig at lærere tenker “helhetlig” omkring elevens deltakelse i faget. Med det menes at lærere må betrakte kropp og sinn som en helhet, og ikke to atskilte deler. Whitehead kaller sin egen argumentasjon for en “helhetlig tenkning”, og hevder at en slik tenkning i større grad vil kunne stimulere til at alle elever får gode erfaringer med kroppen i bevegelse,

noe som vil være med på å legge grunnlaget for en indre motivasjon og et videre ønske om å være i aktivitet. Kroppsøving anses som en viktig arena for å gi elever gode opplevelser med kroppen i bevegelse, da med utgangspunkt i elevers forutsetninger. Læreres ansvar er å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, slik at de kan oppleve mestring og glede ved å være i fysisk aktivitet (K06; Whitehead, 2007).

Jeg har valgt å presentere lovverket og styringsdokumenter, forskning og perspektiver på kropp og fysisk aktivitet med tanke for å kunne trekke dette inn i analysen.

Lovverket og styringsdokumenter anses i oppgaven som en overordnet kontekst som lærere er en del av, men det viser seg, i lys av forskning, at det er avstand mellom intensjonen i disse dokumentene og hva som lar seg gjennomføre i praksis. Mye av forskningen som er presentert har tatt utgangspunkt i TRA, TPB og kontaktteori. Disse teoriene søker å forklare hva som ligger til grunn for atferd, men som jeg har vist er det flere elementer som spiller inn når det kommer til læreres undervisningspraksis og inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving. Læreres forståelse av funksjonshemming har også betydning for deres praksis.

Litteratur gjennomgangen har åpnet min forståelse for at det tenkes forskjellig når det kommer til inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving. Det kan synes viktig å være klar over hvilke forutsetninger elevene stiller med, for å kunne tilby en undervisningspraksis som gir muligheter for elevers deltakelse i aktivitet. Det kommer frem, av Whiteheads perspektiv og den norske læreplanen for kroppsøving, at det er viktig å planlegge undervisningen med hensyn til de forutsetningene elevene har. Dernest hvordan valg av aktivitet eller organisering av aktivitet skaper muligheter eller begrensninger for elevers deltakelse i faget (Bredahl, 2010). Å være opptatt av elevers muligheter fremfor begrensninger er, slik jeg leser Whitehead i lys av ulike forståelser av funksjonshemming, viktig for å motivere, utruste og skape positive opplevelser med kroppen i bevegelse blant alle elever. Det er altså disse perspektivene som samlet sett utgjør mitt "blikk" i møte med det empiriske materialet, og som har utviklet seg ettersom jeg har fått mer innsikt i feltet. I analysedelen "gjør jeg bruk av" perspektivene for å belyse problemstillingene jeg har arbeidet med. Videre vil jeg presentere det metodiske arbeidet som ligger til grunn for produksjons og bearbeiding av data-materialet. Analysene av det empiriske materialet presenteres i kapittel 5.

4. Metode

4.1 På vei mot målet

Før en begynner på “*veien til målet*” er det, som Kvale og Brinkmann (2009) skriver, viktig å vite noe om “*hva*” en ønsker å undersøke, og “*hvorfor*” det er av betydning (s.121). Det å finne ut “*hva*” og “*hvorfor*” var spørsmål jeg begynte å jobbe med det første året på masterstudiet ved NIH. Hvilken metode jeg skulle anvende, var et valg jeg tok etter hvert som jeg ble bedre kjent med forskningsfeltet. Jeg opparbeidet meg en kunnskaps-base på feltet gjennom forskningslitteratur i fagmodulen “*Fysisk aktivitet og funksjonshemming*”, og en eksamensoppgave omkring inkludering i kroppsøving. Jeg ble etter hvert som jeg leste litteratur, mer og mer interessert i å undersøke hvordan lærere erfarer sin undervisningssituasjon. Som en konsekvens av denne interessen, valgte jeg å anvende en kvalitativ tilnærming til felten, med bruk av intervju og observasjon som metode. Jeg presenterer videre i dette kapittelet de valg som er tatt omkring metodiske spørsmål, og hvordan min rolle som både intervjuer og observatør har utviklet seg i møte med feltet. Det gjøres rede for etiske retningslinjer som har preget prosessen, samt hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet i analyseprosessen.

4.2 Kvalitativ metode

I vitenskapsteorien skiller man mellom ulike vitenskapstradisjoner. Denne oppgaven faller innenfor samfunnsvitenskapen, en vitenskapstradisjon som er opptatt av å søke en dypere forståelse av samfunnet vi omgir oss med (Føllesdal & Walløe, 2000). Formålet med oppgaven er å søke en forståelse av læreres erfaringer med fenomenene inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget, og av den grunn har jeg valgt et overordnet hermeneutisk perspektiv.

Hermeneutikken er en gammel vitenskapstradisjon og handler “*om hva forståelse er og hvordan vi bør gå frem for å oppnå forståelse*” (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 89).

Hvordan vi forstår tekster, handlinger og produkter, springer ut fra den førforståelsen vi møter den konkrete situasjonen med. Denne førforståelsen er preget av de holdninger og oppfatninger vi har på et gitt tidspunkt. Disse holdningene kan være både bevisste og ubevisste, og de farger vår forståelse i møte med nye og ukjente fenomener (Føllesdal & Walløe, 2000). “*All forskning er fortolkende, det ledes av forskerens innebygde*

holdninger og følelser omkring verden og hvordan den bør forstås. Noen tas for gitt, andre ikke” (Denzin & Lincoln, 2005, s. 22, min oversettelse).

Den førforståelsen vi har, er det, ifølge Gademar, ikke mulig å skille seg fra, og den har innflytelse på hva vi opplever som viktig og interessant i møte med samfunnet (sitert av Føllesdal & Walløe, 2000, s. 102). Gademar kaller førforståelsen for for-dommer. Han mener at vi alltid har med oss våre for-dommer i møte med det vi prøver å forstå, og vi har av den grunn aldri et nøytralt ståsted. Når vi forsøker å forstå noe, gjør vi det alltid ut ifra vår førforståelse. Når vi ikke får vår førforståelse til å passe inn med det vi prøver å forstå, må vi gradvis justere denne førforståelse. Denne justeringen kaller Gademar for horisontsammensmeltning (sitert av Føllesdal & Walløe, 2000 s. 104).

Min førforståelse har preget måten jeg har søkt å forstå et utvalg læreres erfaringer på, og denne førforståelsen har oppstått gjennom min sosialisering og utdanning, og ikke minst min interesse for FAF-feltet, slik jeg har skrevet innledningsvis. Særlig er min førforståelse preget av de holdningene og oppfatningene jeg hadde til inkludering i kroppsøving, basert på egne erfaringer. Jeg har alltid vært opptatt av at “alle skal være med”, og raskt tatt parti med de som ikke har fått mulighet til å delta. Dette har vært med på å forme en idealistisk tilnærming til felten, der jeg har vært opptatt av at “alt er mulig dersom en bare forsøker”. Av den grunn har det vært utfordrende å være åpen for at lærerne har uttrykt andre meninger enn meg. Jeg har brukt mye tid på å forsøke å distansere meg fra min egen ideologiske tilnærming, for å kunne være åpen for å se lærernes forståelser av fenomenene fra deres perspektiv. Samtidig har det jeg leste om feltet i foreliggende litteratur, lovverk og skolens styringsdokumenter, i forkant av mitt møte med lærerne, vært styrende for blikket mitt, og hvordan jeg har betraktet lærernes fortellinger i analysen (Dette vil jeg komme nærmere tilbake til når jeg gjør rede for analyseprosessen i kapittel 4.8).

Bruken av kvalitativ metode kan spores tilbake til 1920-tallet og Chicagoskolen som er kallenavnet på forskningsmiljøet ved det sosiologiske institutt ved University of Chicago (Denzin & Lincoln, 2005; Fangen, 2004). Forskningsmiljøet ved chicagoskolen studerte bylivet i Chicago, og har lagt grunnlaget for det vi dag kaller deltakende observasjon (Fangen, 2004, s. 16), og vært forløperen for interessen for det kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 28). I utgangspunktet ble kvalitativ

metode anvendt for å studere ukjente og fremmede kulturer. Etter hvert er metoden også anvendt for å studere undervisning, historie, politikk, ulike yrker, medisin, sykepleie, sosialt arbeid og kommunikasjon (Denzin & Lincoln, 2005, s. 2).

For å undersøke læreres erfaringer er kvalitativ metode egnet. Dette fordi en kan få *“en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon”* (Thagaard, 2003, s. 16). Som forsker får en samtidig mulighet til å studere fenomener som tidligere ikke har fått stor oppmerksomhet, fordi en kan være åpen og fleksibel for forskningsfeltet, der informantene i større grad kan være med på *“å forme veien mens en går”* (Fangen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2003). Ved å anvende kvalitativ metode fikk jeg mulighet til å få et større og dypere innblikk i hvordan et utvalg lærere forstår inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving, enn det som er gjort rede for i presentert litteratur. Samtidig fikk jeg mulighet til å undersøke hvordan lærerne forholder seg til elevene, hvordan de forstår og opplever ulike situasjoner, og jeg fikk også mulighet til å studere hvordan de oppførte seg i egen undervisningspraksis (Fangen, 2004). Videre gjør jeg rede for min tilnærming til forskningsfeltet, hvilke refleksjoner jeg har gjort underveis i prosessen, og hvordan jeg har arbeidet med produksjon (innsamling) og bearbeiding av datamaterialet i analyseprosessen. Først presenteres fremgangsmåte ved valg av informanter, samt en beskrivelse av utvalget som ligger til grunn for oppgaven.

4.3 Valg av informanter

Kvalitative metoder stiller ikke de samme kravene i utvelgelsen av informanten som kvantitative metoder gjør (Fangen, 2004). Det fører til at en kan velge informanter som er relevante for problemstillingen, og som er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2003). For å rekruttere lærere til studien tok jeg kontakt med rektorer ved ulike grunnskoler i en norsk kommune. Rektorene ble presentert for prosjektets formål og fikk informasjon om hvilke lærere jeg ønsket å opprette kontakt med. Samtlige rektorer var svært positive til deltakelse og ønsket å bringe forespørselen videre. Etter telefon-samtalen fikk rektorene tilsendt et informasjonsskriv, samt samtykkeerklæringer som de tok videre til sine lærere. Rektorene tok så kontakt med meg for å videreformidle navn og kontaktinformasjon på de lærerne som ønsket å delta. Totalt ble elleve skoler kontaktet, der lærere fra fem skoler deltok i undersøkelsen.

Etter at jeg hadde fått kontakt informasjon fra de aktuelle rektorene, tok jeg direkte kontakt med den enkelte lærer per e-post. I e-posten la jeg ved et skriftlig informasjonsskriv og samtykkeerklæring til dem og til foreldrene til elevene (vedlegg 2 og 3). Gjennom e-post ble det avtalt individuelle møter med den enkelte lærer, og møtene foregikk ved den enkelte lærers undervisningssted. Under møtet presenterte jeg meg selv, og min interesse for forskningsfeltet. Sammen med den enkelte lærer gjennomgikk vi informasjonsskrivene og samtykkeerklæringene, som de på forhånd var tilsendt. Samtlige lærere var positive til deltakelse, og uttrykte interesse for oppgavens problemstilling. Alle signerte samtykket ved dette møtet. Samtykke til elevenes foreldre ble gitt hver enkelt lærer.

Utvalget består av syv²² lærere. Fire lærere som underviser i barneskolen (4-7 klasse) og tre lærere som underviser i ungdomsskolen (8-10 klasse). Utvalget dekker over en stor variasjon i alder, kjønn og ansiennitet. Utvalget omfatter menn og kvinner, fra relativt nyutdannede lærere, i slutten av tyveårene med tre års erfaring, til ringrever i slutten av femtiårene som har arbeidet i skolen i mer enn 30 år. Seks av lærerne underviser i andre fag, i tillegg til kroppsøving. Fem av syv lærere har utdanning innenfor kroppsøving eller idrett, og samtlige lærere har interesse for fysisk aktivitet og idrett på fritiden. I hver klasse var det mellom 20-30 elever som den enkelte lærer hadde ansvar for. Noen av lærerne hadde med seg assistenter, andre ikke. Noe av det som er felles for informantene, er at alle har erfaring med elever med ulike funksjonsnedsettelse. I oppgaven er jeg ikke opptatt av elevs diagnose eller problematikk, fordi prosjektets formål er å undersøke erfaringer lærere har med et elevmangfold, og ikke en bestemt elev- eller diagnosegruppe.

Mye forskningen som er presentert tar utgangspunkt i en eller flere typer funksjonsnedsettelse. Jeg støtter meg til Wendelborg og Tøssebro (2010) som skriver at funksjonshemmede ikke er en homogen gruppe, og må betraktes som en heterogen gruppe på lik linje som den øvrige elevmassen (s. 2). Lærere kan ikke velge hvilke elever de ønsker å ha med seg i klassen. Det handler om et mangfold som er en naturlig

²² Jeg fikk i utgangspunktet kontakt med ni kroppsøvingslærere som ønsket å delta. I studien er kun syv lærere representert, da to valgte å trekke sitt samtykke underveis.

del av skolen, der noen av lærerne i utvalget har en, mens andre har flere elever med nedsatt funksjonsevne i en og samme klasse. I analysen anvendes benevnelsen elev(er) med “nedsatt funksjonsevne” eller “funksjonsnedsettelse”, samt “funksjonshemmede elever” og “ikke- funksjonshemmede elever” (jf. 1.4). Med nedsatt funksjonsevne menes det i denne oppgaven: elev(er) som har bevegelseshemninger, utviklingshemninger, hørselshemninger eller synshemninger (St.meld. nr 36 (1996-97)).

Kriteriet for deltakelse i denne studien var at det skulle være en eller flere elever med funksjonsnedsettelse i klassen. Etter samtalen med den ene læreren kom det frem at det per i dag ikke er elever med nedsatt funksjonsevne i den aktuelle klassen. Læreren har mye erfaring med ulike funksjonsnedsettelse og ble av den grunn inkludert i studien. Denne læreren ble intervjuet på lik linje med de andre lærerne, men det er ikke gjennomført observasjon i lærerens kroppsøvingstimer.

4.4 Intervjuet – en samtale med struktur og hensikt

“Forskningsintervjuer bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Et forskningsintervju er, som Kvale og Brinkmann skriver, en samtale, en faglig konversasjon, der en søker kunnskap om enkeltmennesker. Ved å intervju lærerne fikk jeg utfyllende informasjon om hvilke erfaringer de har, hvordan de opplever sin undervisningssituasjon, samt hvilke refleksjoner de har omkring egen undervisningspraksis (Tanggaard & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2003).

For å berøre de temaene som var relevante for problemstillingen, utarbeidet jeg en intervjuguide (Vedlegg 4). Intervjuguiden inneholdt konkrete spørsmål og temaer som jeg ønsket å belyse under samtalen. Intervjuguiden ble i forkant utsatt for to prøveintervju med lærere jeg hadde kjennskap til. Disse intervjuene ligger *ikke* til grunn for datamaterialet, men samtalene ble brukt til å teste og modifisere innholdet i intervjuguiden. Samtidig fikk jeg reflektert over og forbedret min evne til å intervju. De erfaringene jeg fikk på bakgrunn av pilotintervjuene, var at jeg gjorde den “tabben” som Repstad (1987) viser til (Siteret av Thagaard, 2003, s. 86). Jeg glemte å lytte til de fortellingene informantene delte, fordi jeg var så opptatt med de spørsmålene som skulle komme. Transkribering og analyse av pilotintervjuene gjorde meg oppmerksom på denne “tabben”, fordi jeg oppdaget at jeg “gikk glipp” av informantens fortelling. Jeg konsentrerte meg så mye om hvilke spørsmål som skulle komme, at jeg glemte å lytte til

historiene lærerne fortalte. Denne erfaringen åpnet min forståelse for intervjuet som samtale, og styrket min bevissthet rundt det å lytte til informantens fortelling. Jeg erfarte samtidig at det var en styrke for min rolle som intervjuer at det i forkant av intervju-situasjonen ble utarbeidet konkrete spørsmål. Ved å arbeide med de ulike spørsmåls-kategoriene i forkant og etterkant av pilotintervjuene, ble jeg tryggere i møte med informantene.

Intervjuene varte mellom 50 og 80 minutter og fant sted på lærernes arbeidsplass. Jeg valgte å ha en delvis struktur på intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009), der informantens refleksjoner i stor grad fikk innflytelse på samtalens forløp. Den ferdig utarbeidede intervjuguiden fungerte som en huskeliste, for å påse at alle spørsmåls-kategoriene ble berørt under samtalene. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en privat digital båndopptaker, i samsvar med samtykke fra lærerne. Etter intervjuet satte jeg meg ned og noterte hvilke “oppdagelser” jeg gjorde, hva som overasket meg og hvordan jeg opplevde situasjonen. Alle intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuene på privat passord beskyttet PC, der navn på lærer, skole og elever ble erstattet med pseudonym. Intervjuene ble ordrett transkribert, samt skrevet ned på bokmål for å påse konfidensialitet. Dette er slik jeg ser det i tråd med de anbefalinger blant annet Fangen (2004), Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2003) gir for å påse konfidensialitet.

Min rolle som intervjuer

De første intervjuene fant sted tidlig på høsten. Det var en spent student som var på vei ut i den store verden for å lytte til læreres erfaringer. Jeg forberedte meg ved å lese igjennom intervjuguiden, og ved å reflektere over de observasjonene jeg gjorde i forbindelse med pilotintervjuene. I tillegg svirret veileders råd i bakhodet: *“Husk å la informantens fortellinger lede deg. Still oppfølgingsspørsmål, og forsøk å få dem til å komme med eksempler”*.

I det første intervjuet forsøkte jeg oppmerksomt å lytte til lærerens historie. Etter intervjuet var jeg fornøyd fordi jeg følte at jeg hadde fått tak i de fortellingene læreren delte. Når jeg så gikk hjem for å transkribere, oppdaget jeg at veien fortsatt var lang å gå. Da jeg transkriberte intervjuet, la jeg merke til at jeg under intervjuet hadde “leitet” etter de svarene jeg “ønsket å finne”. Denne oppdagelsen var nyttig fordi det gav meg

mulighet til å være mer bevisst på det å lytte til informanten. Allerede i det andre intervjuet så jeg forbedring. Etter at jeg hadde jobbet meg igjennom transkripsjonen, oppdaget jeg at læreren hadde fortalt sin historie, nettopp fordi jeg hadde lyttet til hva læreren hadde å fortelle. Som Thagaard (2003) skriver er det viktig å lytte til informantens fortelling i intervjuet, og forsøke å frigjøre seg fra den formelle rollen. Min opplevelse er at det å intervju ble enklere etter hvert som prosessen forløp. Jeg fikk stadig ny innsikt i min evne til å lytte, og stille de “gode spørsmålene” ved å transkribere i kort tid etter endt intervju.

4.5 Observasjon – å erfare verden informantene er en del av

Intervju er basert på verbale utsagn, og kan ikke videre utsi noe om hvordan informantene handler i praksis (Fangen, 2004). Gjennom intervjuene fikk lærerne fortelle sine historier, men dette gav ikke et materiale som kunne brukes til å utsi hvordan undervisningen foregikk. Derfor valgte jeg å anvende delvis deltagende observasjon i tillegg til semistrukturerte intervju. Deltagende observasjon beskrives av Becker (1970) som: “... *innsamling av data ved å delta i det daglige livet til de menneskene du studerer, og å se hvilke situasjoner de går inn i, og hvordan de oppfører seg i dem*” (siteret av Fangen, 2004, s. 28). Fordelen ved bruk av observasjon var at jeg fikk mulighet til å studere lærernes undervisningssituasjon, i tillegg til å lytte til deres refleksjoner. Jeg fikk mer tid sammen med lærerne jeg hadde intervjuet, og fikk et større og mer sammensatt bilde av dem. Samtidig fikk jeg mulighet til å sammenlikne det de fortalte i intervjuene, opp mot det de gjorde i undervisningen.

Etter intervjuene avtalte jeg tid for observasjon med den enkelte lærer. Jeg ønsket i utgangspunktet å følge lærerne i tre kroppsøvingstimer. I skolen er det mange ting som skal falle på plass og, på grunn av bortfalte økter, hadde jeg ikke mulighet til å følge samtlige lærere i tre påfølgende timer. All observasjon ble gjennomført innenfor en tidsperiode på seks uker. Fem av lærerne ble fulgt i tre kroppsøvingstimer, men på grunn av sykdom og bortfalte timer, fikk jeg kun vært med den ene læreren i to.

Fangen (2004) skriver at det er viktig å bestemme seg for noen holdepunkter en retter blikket mot i forkant av observasjon. Jeg møtte opp til undervisningen med et ønske om å se hva lærerne gjorde i timene sine. Spørsmål jeg stilte meg var: “*Hva er det de gjør i undervisningen sin? Hvordan organiserer de aktivitet? Hvordan innlemmer de elevene*

med nedsatt funksjonsevne?” I timene tok jeg ikke notater, da jeg ønsket å være en så “naturlig” del av undervisningen som mulig. Fangen (2004) skriver at det å notere åpenlyst kan ha betydning for informantens oppførsel. For at lærerne ikke skulle føle at de ble vurdert av meg, valgte jeg å notere mine refleksjoner i etterkant. Etter timene satte jeg meg ned og “pratet ut” mine observasjoner. Jeg hadde med meg den digitale båndopptakeren, som jeg brukte under intervjuene, og “leste inn” hva jeg hadde sett, og hvilke refleksjoner jeg gjorde meg.

Når jeg så kom hjem satte jeg meg ned ved PC-en og skrev inn notatene, samt tilføyde refleksjoner som jeg ikke hadde fått med meg i første omgang. Jeg forsøkte å beskrive og gjengi så grundig som mulig de refleksjonene jeg gjorde meg (Fangen, 2004). Transkripsjonen ble en sammenhengende tekst, der jeg forsøkte å gå igjennom timen fra start til slutt. Denne teksten inneholdt konkrete beskrivelser av undervisningen (hvilke aktiviteter de gjennomførte og hvordan læreren organiserte aktivitet), mine refleksjoner omkring de observasjonene jeg gjorde, og hva jeg skulle huske på til neste gang. Jeg erfarte egenutvikling i forhold til å fokusere på konkrete detaljer, og beskrive så levende som mulig de observasjonene jeg gjorde underveis i prosessen. For å påse konfidensialitet anvendte jeg også her pseudonym i transkripsjonen.

I utgangspunktet var det ønskelig å anvende video i innsamling av datamaterialet, men etter nøye vurdering underveis i prosessen bestemte jeg meg for kun å anvende en delvis deltagende rolle. Grunnene var mange, men den mest fremtredende var at flere av elevene på ungdomstrinnet virket utrygge på egen prestasjon i kroppsøving. Det å skulle filme i timene kunne vært en forstyrrende faktor på enkelte elevers deltakelse. Av den grunn ble det, i samråd med veileder og lærerne, bestemt at jeg ikke skulle anvende video i innsamling av datamaterialet.

Min rolle som observatør

Jeg møtte hver enkelt lærer i forkant av timen(e), der læreren presenterte opplegg og mål for økten. Hver time ble startet i ring, eller på rekke sammen med elevene. Den første gangen presenterte jeg meg for elevene. Jeg fortalte dem hvem jeg var, og hvorfor jeg ville være med dem i kroppsøving. Etterpå spurte jeg om de syntes det var greit at jeg var med. Samtlige elever samtykket. Den første gangen jeg var med i en ny klasse valgte jeg å innta en passiv rolle. Jeg var til stede, men involverte meg i mindre grad i

undervisningen. Jeg hjalp læreren med utstyr, og plasserte meg på sidelinjen når elevene var i aktivitet. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at elevene skulle få rom til å bli kjent med min tilstedeværelse på deres premisser. De to påfølgende timene valgte jeg å involvere meg mer i undervisningen, og valgte en mer delvis deltakende rolle. Jeg deltok sammen med elevene i ulike oppvarmingsøvelser, stafetter og andre samarbeidsøvelser der jeg opplevde det som "naturlig". Med naturlig mener jeg at jeg deltok på lag sammen med elevene dersom det manglet en elev på det ene laget, eller at jeg var med på ulike sisten øvelser eller ballaktiviteter sammen med klassen.

Hvor mye jeg valgte å involvere meg kom an på den enkelte situasjonen. Det opplevdes enklere å involvere seg i barneskolen, fordi elevene tydelig gav uttrykk for glede rundt min tilstedeværelse. Elevene i barneskolen uttrykte tidlig at det var stas at jeg skulle være med, de formelig "sloss" om å få lov til å sitte ved siden av meg i samlings situasjoner. Elevene i ungdomsskolen var noe mer reserverte og ikke like oppsøkende. Av den grunn "følte jeg meg mer frem" i den enkelte situasjonen. En varsom fremtoning preget min tilstedeværelse, der jeg forsøkte å lese konteksten så godt som mulig, for å skape trygghet for elevene. I løpet av den andre timen jeg var med, var det flere elever som oppsøkte meg, og som spurte mer om hvem jeg var og hva jeg gjorde. Sett under ett hadde jeg mange gode opplevelser med deltakelse i kroppsøvingstimene.

De situasjonene jeg opplevde som mest utfordrende var de gangene ungdomsskole elevene skulle testes. I disse timene delte lærerne klassen i to. Jeg valgte å være sammen med gruppen som ikke ble testet. Dette gav meg mulighet til å bli kjent med elevene, men samtidig fikk jeg ikke med meg hva lærerne sa eller gjorde. Det viktigste for meg ble å ta hensyn til og bevare elevenes trygghet i disse situasjonene. Som tidligere elev i ungdomsskolen vet jeg at testsituasjoner mange ganger kan oppleves både stressende og ubehagelig for noen. Jeg reflekterte over om min deltakerrolle kunne oppleves som vanskelig for elevene i en slik "stress" situasjon, og valgte derfor ikke å involvere meg i disse situasjonene. Dette er slik jeg ser det i tråd med de anbefalinger Fangen (2004) gir når det kommer til å vurdere etisk problematiske deltakerroller. Hun skriver:

Generelt kan det være etisk problematisk hvis din deltakerrolle påvirker de du studerer, på en måte som er vanskelig for dem. Du skal være spesielt varsom når du utfører deltagende observasjon blant barn, eller andre grupper som vanskelig kan forsvare sin egen interesse (Fangen, 2004, s. 115).

4.6 Kombinasjon av intervju og observasjon

Å benytte seg av to eller flere metoder for å belyse samme problemstilling kalles metodetriangulering (Fangen, 2004). Metodetriangulering fungerer også som en form for validitetssikring, der metodene kan brukes for å validere hverandre. *“Ved å kombinere observasjon og intervju kan du altså spørre om ting du har sett, og du kan således vurdere det sagte opp mot det observerte”* (Fangen, 2004, s. 142).

Det at jeg fikk intervjuet og observert lærerne i deres undervisningspraksis anser jeg som en styrke ved mitt datamateriale (jf. Fangen, 2004). Min opplevelse ved bruk av både intervju og observasjon var at jeg fikk et nyansert og sammensatt bilde av lærerne. Fordelen med intervju var at jeg fikk høre hvilke erfaringer den enkelte lærer har, og hvilke refleksjoner de har gjort seg på bakgrunn av disse erfaringene. I tillegg til intervjuene ønsket jeg også å være med i undervisningssituasjoner. Med tanke på at kroppsøving er et praktisk fag, var det nærliggende å studere lærerne i fagets egen kontekst. Jeg fikk komme “nærmere” informantene, og jeg fikk se det de hadde fortalt om i intervjuene, opp mot det de gjorde i undervisningen. Min opplevelse under intervjuene var at lærerne var svært ærlige og personlige. De fortalte levende historier og gav meg mange inntrykk og innblikk i deres hverdag. Min erfaring er at det lærerne fortalte i intervjuene, var i tråd med deres undervisningspraksis. Senere vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har jobbet med dataene under analyseprosessen. Først presenteres etiske retningslinjer og refleksjoner som har preget arbeidet bak oppgaven.

4.7 Etiske retningslinjer

I forkant av studien ble prosjektet meldt inn til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, for godkjenning (Vedlegg 1). Prosjektet ble vurdert meldepliktig, men unntatt konsesjonsplikt. 6.8.2010 ble prosjektet godkjent, og jeg fikk tillatelse til å starte med datainnsamling.

Lærerne fikk, som nevnt tidligere, tilsendt de skriftlige informasjonsskrivene i forkant av det første møtet (Vedlegg, 2 og 3). Alle lærerne skrev under på samtykket ved dette møtet, og var fullt informert om studiens overordnede mål, varighet, konfidensialitet, omfang og deres fulle frihet til deltakelse. Lærerne ønsket selv å kontakte foreldrene i de respektive klassene. I forkant av observasjonen ble samtlige foreldre informert skriftlig om studiens formål og deres frie samtykke. Lærerne samlet inn skriftlig

informert samtykke fra foreldrene i de respektive klassene, og gav meg klarsignal for deltakelse i undervisningen når samtykkene var returnert. Lærerne informerte elevene i forkant av min tilstedeværelse, muntlig om studiens formål og hensikt, og deres mulighet for å kunne avstå fra undervisningen. I løpet av prosessen hadde jeg en god dialog med lærerne i forhold til elevenes opplevelse av min deltakelse. Jeg opplevde ikke på noe tidspunkt at elever, foreldre eller lærere gav uttrykk for ubehagelige opplevelser tilknyttet min tilstedeværelse. Alle informantene deltok på frivillig basis, og hadde mulighet til å trekke sin deltakelse uavhengig av grunn. All innsamlet informasjon er behandlet konfidensielt, og alt datamaterialet har vært lagret i låsbart skap og på egen passord beskyttet PC. Sikker lagring og bearbeiding av data ble høyt prioritert for å påse konfidensialitet.

Når en involverer andre mennesker i et forskningsprosjekt er det viktig å reflektere over hvilke følger det kan få for informantene, hvilke fordeler og ulemper som knyttes til deltakelse (Thagaard, 2003). Lærerne uttrykte en interesse for forskningsspørsmålet og var svært imøtekommende. De uttrykte også glede over at noen tok tak i de “problemstillingene” de forholder seg til i hverdagen. På den andre siden var det utfordringer knyttet opp mot det å kombinere forskningsprosjektet med den omfattende jobben læreryrket innehar. Prosjektdeltakelse førte til at hver enkelt lærer måtte avsette en time til intervju, og la meg være med i tre undervisningstimer. De ble ikke pålagt noen skriftlige oppgaver ut over dette, og det var for mange av lærerne en forutsetning for deltakelse. For å opparbeide nødvendig tillit, valgte jeg å avsette mye tid for å kunne være fleksibel i møte med den hektiske lærerhverdagen. Dette har i etterkant vist seg å være svært verdifullt. Min opplevelse av både intervju og observasjon er at lærerne har delt åpent av sine erfaringer og samtlige har vært positive til deltakelse i studien.

4.8 Analyseprosessen - en “berg og dalbane”

“Å gjøre et feltarbeid er en ting – å skrive det ut er noe helt annet” (Wadel, 1991, s. 159). Etter at intervjuene og observasjonen var gjennomført, forelå datamaterialet som tekst. Transkripsjonene utgjorde et omfang på 187 dataskrevne sider, et datamateriale jeg ikke helt visste hvordan jeg skulle ta fatt på. Prosessen kan best beskrives som en “berg og dalbane” av følelser, “fra topper av motivasjon til bunner av frustrasjon”. Preget av en kvantitativ tankegang med utgangspunkt i lovverket og forskning fra USA og England, forsto jeg ikke helt hva mine lærere forsøkte å si meg

gjennom sine ord, erfaringer og opplevelser. Som student hadde jeg mye teoretisk kunnskap om hva som var “det riktige”, i og med at min førforståelse var at jeg “visste mye” om hva formålet med tilpasset opplæring og inkludering er/skal være. Samtidig hadde jeg mindre praktisk kunnskap om læreres undervisningssituasjon. I starten var det vanskelig for meg å lese lærernes utsagn som deres erfaringer fra virkeligheten, og jeg forsøkte å putte deres fortellinger inn i forhåndsbestemte kategorier og antagelser jeg satt inne med. Dette ble mislykket, og førte til at jeg måtte endre meg og oppdage feltet på nytt, noe som tidvis har vært både tungt og utfordrende.

Basert på den litteraturen jeg hadde lest gjorde jeg meg allerede under utviklingen av problemstillingen noen forhåndsantagelser om hva lærerne ville være opptatt av. For meg handlet det først og fremst om hvordan lærerne forstod fenomenene inkludering og tilpasset opplæring, og hvordan de oppfattet at egen utdanningen hadde innvirkning på deres praksis. Under transkripsjonene (av intervjuene) opplevde jeg at min førforståelse ble utfordret, fordi lærerne ikke var opptatt av utdanning og kompetanse på samme måte som jeg var. Jeg begynte å stille spørsmål ved egen førforståelse, og ble oppmerksom på at jeg forsøkte å finne svar på de spørsmålene jeg satt inne med etter å ha lest litteratur. Jeg var i mindre grad åpen og nysgjerrig på hva lærerne ønsket å fortelle. Etter at jeg ble mer klar over at dette hadde med min førforståelse å gjøre, forsøkte jeg å være mer åpen og nysgjerrig i møte med feltet. Jeg forsøkte etter hvert å bruke den kunnskapsbasen jeg hadde opparbeidet som en “lykt”, for å forstå materialet mitt ytterligere. Denne oppdagelsen ble svært nyttig for meg. Isteden for å lete etter svar, ble jeg mer og mer oppmerksom på å la informantenes fortellinger styre prosessen, og anvende min førforståelse på en nyttig måte.

En evig runddans mellom teori, metode og data

Under intervjuene og i observasjonene gjorde jeg meg noen refleksjoner omkring lærernes fortellinger. Jeg noterte i etterkant av intervjuene og observasjonen hva jeg ble opptatt av og hvorfor, men det var allikevel ikke før datamaterialet forelå som ferdig tekst, at jeg begynte på det jeg selv opplevde som den “virkelige” analyseprosessen (Fangen, 2004). Selv om materialet forelå som tekst, opplevde jeg at det var viktig og verdifullt å bruke hukommelsen til å se tilbake på undervisningstimene jeg hadde vært en del av. Minnene fra timene gav liv til en ellers så fargeløs og kjedelig tekst som det

var vanskelig “å finne frem i”, og de opplevelsene som var klarest i minnet fra observasjonene gav meg noen retningslinjer i prosessen.

Da jeg først satte meg ned med datamaterialet ble jeg fortvilet og frustrert fordi jeg ikke visste hvor jeg skulle begynne. Jeg strevde med å finne ut hvordan jeg skulle fortolke materialet. Fangens (2004) nivåer av analyse ble etter hvert et nyttig verktøy i denne prosessen. Det første jeg gjorde var å se på hva informantene fortalte i intervjuene. Jeg leste igjennom hver enkelt transkripsjon og markerte de poengene jeg opplevde som interessante. Da jeg hadde lest gjennom alle intervjuene ble jeg mer opptatt av enkelte temaer enn andre. Dernest forsøkte jeg å belyse disse temaene ytterligere med mine fortolkninger av lærernes utsagn, basert på den førforståelsen jeg satt inne med. Dette forstår jeg som fortolkning av første grad (Fangen, 2004, s. 170). Etter at jeg hadde jobbet meg gjennom transkripsjonene fra intervjuene, gikk jeg over til observasjonsnotatene for å se om de temaene jeg hadde funnet frem til kunne belyses ytterligere, eller om det var andre temaer som “kom frem”.

Etter hvert som jeg jobbet frem og tilbake i datamaterialet, oppdaget jeg stadig nye temaer som la grunnlag for videre fortolkninger. “Å skrive det frem”, som min veileder så fint har fortalt meg, er en god beskrivelse på prosessen. Basert på de temaene som vokste frem, har jeg forsøkt å anvende teori som et “blikk” for å forstå materialet ytterligere. Dette forstår jeg som fortolkning av andre grad (Fangen, 2004, s. 173). Jeg har måttet arbeide meg frem og tilbake mellom intervju, observasjon og litteratur. Fra litteratur til intervju, observasjon og metode, for så å vende tilbake til litteratur igjen. En evig runddans som sannsynligvis kunne ha fortsatt i det uendelige (Wadel, 1991). Gjennom prosessen har jeg hatt god oppfølging av veileder som har stilt kritiske spørsmål til de analysene jeg har gjort. Noe som har “tvunget” meg til å gå igjennom datamaterialet gang på gang, for å bekrefte at mine analyser representerer lærernes fortellinger

Analysens oppbygning og struktur

Jeg har valgt en tematisk analyse der jeg får frem lærernes synspunkter og erfaringer. Grunnen til at jeg har valgt en tematisk analyse er at jeg er opptatt av fenomener og ikke “hvem som sier hva” som enkelt personer. Av den grunn spiller ikke lærernes biografi hovedrollen, men de tema som de omtaler og gjør i sin undervisning. Utvalget spenner

vidt når det gjelder erfaring og alder, og av den grunn tror jeg at mitt utvalg (uten at det er et representativt utvalg i statistisk forstand), like fullt kan være et utvalg som viser til den variasjonen som finnes blant lærere i grunnskolen (jf. 4.3). Jeg har heller ikke latt lærerens kjønn komme i forgrunnen. Det betyr ikke at kjønne betydninger ikke er relevant i materialet, men at jeg ikke er tilstrekkelig skolert i kjønnteoretiske perspektiver til å gjøre en kvalifisert analyse. Derfor har jeg valgt å bruke benevnelsen *læreren*.

I noen eksempler fra praksis bruker jeg navn på elever for å skape en bedre flyt i språket. Navnene er byttet ut med pseudonym. Grunnen til at jeg har valgt å ta med disse eksemplene er for å gi eksempler på lærernes erfaringer, samt vise måter de tilrettelegger undervisningen på. Jeg har underveis i prosessen brukt mye tid på å vurdere hvordan sitater og temaer skal presenteres for å sikre anonymitet, uten å endre meningsinnholdet i det enkelte sitat.

I analysen har jeg arbeidet ut i fra min forståelseshorisont, slik den beskrives i kapittel 4.2 og 1.2, og funnet frem til betydningen av lærernes refleksjoner gjennom nøye bearbeiding av intervjuene og observasjonsnotatene. Strukturen i analysen er at jeg først i hvert tema presenterer det informantene sier og gjør. Her presenteres lærernes egne refleksjoner og handlinger i *kursiv*. Deretter bruker jeg egne ord for å få frem det jeg oppfatter som vesentlig i lærernes utsagn. Videre trekker jeg inn relevant litteratur som belyser temaene ytterligere. Analysen er, som nevnt, inspirert av Whiteheads perspektiv på physical literacy og studier som har undersøkt forståelser av funksjonshemming, samt forskning på inkludering i kroppsøving og annen teori som jeg har presentert. Jeg har samtidig valgt å trekke inn noe forskning som ikke er presentert tidligere i oppgaven for å kunne belyse mine funn ytterligere. Siden jeg i denne oppgaven har undersøkt lærer perspektivet, har jeg valgt å trekke inn forskning som har undersøkt elev-perspektivet. Dette for å kunne belyse flere sider av samme sak.

Analysen er bygget opp rundt seks hovedtemaer, som får frem utvalgets erfaringer med inkludering og tilpasset opplæring, med hovedfokus på hvordan inkludering av elever med funksjonsnedsettelse foregår og forstås. Tittelen på de ulike temaene er hentet fra lærernes egne sitater. Dette for å skape temaer som er så nært opp til lærernes fortellinger som mulig. I de første tre temaene presenterer jeg likheter i datamaterialet.

Disse likhetene gjenspeiler temaer som samtlige lærere er opptatt av i intervjuene og i observasjonene. De to neste temaene tar opp ulikhetene som kom fram i lærernes refleksjoner rundt egen undervisningspraksis. Disse to temaene gjenspeiler ulike forståelser av funksjonshemming, og viser hvordan det kommer til uttrykk i lærernes undervisningspraksis. Det siste temaet tar igjen opp likheter som melder seg i lærernes refleksjoner. De seks hovedtemaene i analysen er:

“Altså disse to har tilpasset opplæring som alle andre”, “Skaper gode holdninger til de som er annerledes”, “Gode holdninger, men inkludert til ensomhet?”, “Hvis eleven kan delta, så kan eleven delta”, “Du må tilpasse rammene til eleven” og “Rammefaktorene for faget setter begrensninger for elevens deltakelse”.

5. Analyse

5.1 “Altså disse to har tilpasset opplæring som alle andre”

Samtlige lærere forteller i intervjuene om sine tanker og refleksjoner rundt fenomenene inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving, og de er opptatt av at fenomenene gjelder alle elever. Med det mener de at målet er at alle elever skal kunne delta i den samme undervisningen, og at de som lærere må arbeide ut fra lovverket om tilpasset opplæring. Dette hevder de at er en forutsetning for at alle elever skal kunne delta i undervisningen. Inkludering handler, i følge lærerne, ikke om en bestemt elevgruppe, og de reflekterer over at det ikke bare er elever med nedsatt funksjonsevne som har behov for tilpasset opplæring i faget. I intervjuene har lærerne allikevel lagt mest vekt på erfaringer de har i møte med elever med ulike funksjonsnedsettelse.

Utdraget fra det ene intervjuet er et eksempel på hvilke tanker lærerne har delt omkring disse fenomenene:

F²³: Hvis jeg sier inkludering, hva tenker du da?

L²⁴: Nei, jeg tenker tilpasset opplæring egentlig, og jeg tenker inkludering i forhold til alle typer elever.

F: Kan du si litt mer om det?

L: Alle elever har jo et ulikt utgangspunkt. Noen har diagnoser, noen har andre ting de sliter med. Så for å få alle med ut fra sine forutsetninger er vel det jeg legger i begrepet.

F: Tilpasset opplæring, hva betyr det?

L: Tilpasset opplæring betyr at du skal møte alle på deres nivå, at alle skal få en utfordring.

I sitatet trekker denne læreren frem at inkludering handler om å tilpasse opplæringen, og at inkludering handler om alle elever. Læreren er opptatt av å fortelle at elevene har ulike forutsetninger, og har reflektert over det faktum at elevene starter i skolen med forskjellige utgangspunkt: noen har en diagnose, andre elever har andre ting de opplever som vanskelig. Allikevel skal alle elever, slik læreren ser det, ha mulighet til å delta i den samme undervisningen, og få opplæring som er tilpasset forutsetningene.

²³ F: Forsker

²⁴ L: Lærer

En annen lærer forteller i intervjuet:

Inkludering er dette med mestring, få mulighet til å være med, men også mulighet til mestring. Men det er vel, men det går vel enda mer på tilpasset opplæring... Men jeg føler at det henger veldig sammen. For at de skal inkluderes så må det tilpasses, og tilpasses for at de skal føle seg inkludert.

Som disse to utdragene viser blir inkludering og tilpasset opplæring brukt på en måte som indikerer at det handler om at alle elever skal ha mulighet til å få utfordringer, bli møtt på sitt nivå og oppleve mestring i kroppsøving. I disse sitatene omtaler lærerne tilpasset opplæring og inkludering som forutsetninger for hverandre. For å inkludere samtlige elever i undervisningen, må opplæringen tilpasses forutsetningene til elevgruppen og vice versa.

Lærerne forteller at det å tilpasse undervisningen til alle, ikke nødvendigvis betyr at alle må gjøre det samme til enhver tid, men at målene som er definert i læreplanen må tilpasses “forutsetningene” til den enkelte elev:

Inkludering... Da tenker jeg å inkludere alle i min undervisning. Det betyr at jeg skal på en måte la de klare å gjennomføre det på sin måte. At jeg skal være med å hjelpe dem til det. Jeg må jo tilrettelegge da, for at de skal nå de samme målene som andre. Eksempel... “Per”²⁵, han sliter kanskje med en fot. Så må jeg legge opp løpet på en måte slik at han også kan trene utholdenhet, uten at han alltid trenger å gjøre det samme som alle andre. Men allikevel nå målet med å få bedre utholdenhet.

Læreren trekker frem at det å inkludere alle i undervisningen, innebærer å legge til rette for at alle elever skal kunne gjennomføre de ulike undervisningstemaene på hver sin måte. Som et eksempel trekkes utholdenhetstrening frem. Læreren forteller at aktiviteter tilrettelegges slik at elever som eksempelvis har en vond fot, også kan delta i undervisning der målet er å bedre den generelle utholdenheten, uten at han eller hun nødvendigvis må gjøre det samme som de andre elevene. Med “å gjøre det samme” mener læreren at eleven ikke nødvendigvis trenger å gjøre de samme øvelsene eller aktivitetene som de øvrige elevene til enhver tid. En annen lærer forteller at noen elever får alternative øvelser dersom de ikke har mulighet til å gjøre enkelte øvelser som det

²⁵ Læreren trekker frem et tenkt eksempel og tar ikke utgangspunkt i en elev i klassen.

legges opp til i undervisningen. Læreren forteller samtidig at det ofte er begrensninger som er fastsatt av lege, som gjør at det til tider er nødvendig å legge opp til alternative øvelser for den eller de elevene det gjelder.

En annen lærer vektlegger at det å sette realistiske mål, er en viktig del av det å tilpasse undervisningen: *“Sette opp realistiske mål som de vil nå. Ja, som de har mulighet for og nå er jo det som er målet mitt, ... eller bryte det ned kanskje, de læringsmålene som de har til deres nivå”*. Når læreren snakker om elevenes *nivå*, kan det synes som om læreren er opptatt av at elevene stiller med ulike utgangspunkt i møte med kroppsøving. Den samme læreren trekker senere i intervjuet frem at elevene har ulike erfaringer med å være i bevegelse, fordi noen driver med idrett på fritiden, mens andre spiller i korps og har mindre interesse for idrett. Noe som fører til at elevene stiller med ulike utgangspunkt. For at samtlige elever skal ha utbytte av undervisningen, jobber lærerne med å tilpasse læringsmålene til den enkelte elev. Å sette realistiske mål blir i så måte viktig, fordi samtlige elever ikke vil klare å nå alle målene som det legges opp til i den lokale læreplanen. Målene må tilpasses den enkelte elevs *“nivå”*, slik at alle har mulighet til å oppleve mestring i faget.

Flere av lærerne trekker frem at det ikke nødvendigvis er elever med nedsatt funksjonsevne som har behov for tilpasset opplæring i kroppsøving. Noen av lærerne trekker frem at den økende overvekt problematikken er noe som opptar dem. Elevene synes å bli tyngre²⁶ og tyngre, og færre elever er i fysisk aktivitet på fritiden, noe lærerne opplever at gir utslag i kroppsøving. En lærer uttrykker sin bekymring for de elevene som kun er i fysisk aktivitet de to timene de har kroppsøving i uka. Mer inaktivitet blant elevene fører, ifølge flere av lærerne, til at kroppsøving blir en viktig arena for å skape gode erfaringer, og et ønske om å fortsette å være i aktivitet, også utenfor kroppsøvingsundervisningen.

De av lærerne som har jobbet mer enn ti år i skolen trekker samtidig frem at de opplever at dagens elevgruppe er mer differensiert enn tidligere. De forteller at de møter elever

²⁶ Forskning viser at norske barn blir tyngre og tyngre. Hele 14 % av barn mellom to og 18 år i Norge er overvektige (Júlíusson, 2010, s.61).

fra flere ulike kulturer²⁷, og viser til at enkelte elever kan ha et helt annet forhold til det å være i fysisk aktivitet, enn det de referer til den “norske” eleven. En lærer bemerker dette i intervjuet:

Den tingen som vi møter i dag når det gjelder inkludering, ved siden av det med barn har handikap og syndrom, så er det fra ulike kulturer. Mange asiatiske land har en helt annen kultur i forhold til det å bruke kropp. Kanskje spesielt kvinner, jeg vet ikke. Er ikke vant med å bli andpusten og bruke kroppen, svette, gjøre øvelser, så er de jo veldig forsiktige. Så det å få inkludert dem er faktisk noe som du må bearbeide veldig.

Læreren synliggjør hvordan det å være født og oppvokst i det som refereres til “den norske kulturen²⁸”, indikerer en type forståelse for hva det er “å bruke kroppen, svette og gjøre øvelser”. Andre kulturer har ikke nødvendigvis den samme forståelsen for det å bruke kroppen som implisitt ligger i den norske kulturen, og det opplever lærerne at byr på utfordringer i undervisningen. Undervisningen må således tilpasses de kulturelle forutsetningene elevene stiller med.

I møte med lærernes forståelse av at fenomenene omhandler samtlige elever, blir det synlig at min egen tilnærming til fenomenene og litteraturen på feltet, skiller seg fra det lærerne vektlegger. Preget av foreliggende forskning fra USA og England, som i stor grad har fokus på inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving, har jeg i forkant av prosjektet ikke reflektert over hvilke utfordringer andre elevgrupper kan ha i møte med faget. Lærernes refleksjoner viser at de er opptatt av at undervisningen skal tilpasses alle, og elever med nedsatt funksjonsevne står, ifølge lærerne, ikke i en særstilling når det kommer til tilpasset opplæring i kroppsøving. Lærerne trekker frem at enkelte elever kan ha synlige utfordringer, som for eksempel bruk av rullestol eller

²⁷ Når lærerne opplever at dagens elevgruppe er mer differensiert enn tidligere, trekker de frem at de i dag har flere og flere ulike kulturer representert i klassene. Som Imsen (2009) trekker frem øker det etniske mangfoldet i skolen, selv om befolkningen i Norge er relativt homogen sammenliknet med andre land i Europa (s.149). Tall fra statistisk sentralbyrå viser at antall innvandrere i Norge har økt de siste 50 årene. I dag er 11,4 % av den Norske befolkningen innvandrere (Statistisk sentral byrå, 2010).

²⁸ Som Tinning (2010) skriver er den vestlige verden preget av en kartesiansk/dualistisk tanke om kropp, der det i stor grad fokuseres på prestasjon og ferdighetslæring i kroppsøving. Asiatiske land har en annen bevegelseskultur enn en dualistisk bevegelseskultur, og det er noe denne læreren og andre opplever at gir utfordringer i møte med kroppsøving (Tinning, 2010).

andre forflytningshjelpemidler. Disse hjelpemidlene synliggjør ofte et behov for tilrettelegging, men elever som har en annen bevegelseskultur enn den norske, kan også oppleve utfordringer i møte med faget.

I NOU 2009: 18 står det at inkludering og tilpasset opplæring gjelder alle elever, ikke bare de med funksjonsnedsettelse, noe som lærerne viser at de er opptatt av gjennom sine refleksjoner. Lærerne forteller at inkludering omhandler samtlige elever, og at undervisningen må tilpasses for at elevene skal få faglig utbytte av undervisningen. En tankegang som også er i tråd med lovverket for grunnsopplæringen (Opplæringsloven, § 1-3, 1998). For at undervisningen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger, trekker lærerne frem at målene for faget, øvelser og aktiviteter må tilpasses. I lys av Haug (2003) tolker jeg at lærerne er opptatt av det han trekker frem som viktige “idealer” for “en inkluderende skole”. De forteller at inkludering handler om at samtlige elever skal kunne delta i aktivitet og få faglig utbytte av undervisningen, der faglig utbytte sikres ved at undervisning tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Haug, 2003).

Når lærerne forteller at elevene ikke nødvendigvis trenger å gjøre de samme øvelsene til enhver tid, snakker de også i tråd med intensjonen i styringsdokumentene og lovverket. Som vist tidligere handler inkludering, som tilpasset opplæring, om likeverd. Likeverd betyr at elever har rett til å være forskjellige og bli behandlet deretter. Det betyr at elevene ikke trenger å gjøre det samme til enhver tid, men at alle skal få aktiv støtte basert på sine behov og forutsetninger (NOU 2009: 18). Dersom elever ikke har forutsetninger til å gjennomføre en bestemt øvelse eller aktivitet, forteller lærerne at de tilpasser opplegget slik at eleven(e) det gjelder, får tilsvarende øvelser. En forståelse som også samsvarer med loven om tilpasset opplæring (Opplæringsloven, § 1-3, 1998). Elevene skal få mulighet til å være en del av fellesskapet, men det betyr ikke at de må gjøre de samme øvelsene som alle de andre til enhver tid.

Hvis en leser lærernes refleksjoner omkring fenomenene inkludering og tilpasset opplæring med Whiteheads (2007) perspektiv om physical literacy, kan det lærene fremhever forstås som at de er opptatt av at elevene skal få gode erfaringer med kroppen i møte med fysisk aktivitet. For at elevene skal kunne oppleve mestring ved å være i bevegelse, ser lærerne at undervisningen må tilpasses elevenes forutsetninger. Når

læringsmålene eller undervisningstemaene tilpasses den enkelte elev, er det, i følge lærerne, større sannsynlighet for at elevene opplever mestring, som igjen kan føre til gode opplevelser med kroppen i bevegelse. Disse refleksjonene gjenspeiler noe av det Whitehead (2007, 2010d) er opptatt av. Hun skriver at alle har en kropp som er utgangspunkt for “vår væren i verden”, og kroppen formes på bakgrunn av de erfaringene vi gjør oss i samhandling med våre omgivelser (Whitehead, 2007, s. 284). Det betyr at ingen har det samme utgangspunktet, de samme forutsetningene for å delta i ulike aktiviteter, fordi forutsetningene er avhengig av den enkeltes erfaringer. Av den grunn må aktiviteter tilpasses de ulike forutsetningene, som er et resultat av de unike kroppslige erfaringene den enkelte elev har (Whitehead, 2007, 2010c, 2010d). Noen elever er glad i fysisk aktivitet og idrett, andre ikke, men lærerne er i intervjuene opptatt av at samtlige elever skal kunne oppleve mestring ved at undervisningen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger.

Lærernes refleksjoner kan i lys av Haug (2003) og Whitehead (2007), tyde på at de er positive til inkludering og tilpasset opplæring som fenomen. De forteller at de anser det som deres ansvar å gjennomføre inkludering og tilpasset opplæring i praksis, noe som kan vise til at lærerne forholder seg til lovverket og styringsdokumenter som en overordnet kontekst. En kontekst som skaper rammer de må forholde seg til i sin undervisningspraksis. Inkludering gjelder alle elever, og lærerne forteller at det ikke nødvendigvis er elever med funksjonsnedsettelse som har behov for tilpasset opplæring i faget. De er opptatt av at alle elever skal få utfordringer, bli møtt på sitt nivå og få mestringsopplevelser i møte med aktivitet. Dette forutsetter at opplæringen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. Slik det fremgår her kan det synes som om lærerne ikke anser inkludering og tilpasset opplæring som utfordrende, fordi de er opptatt av at undervisningen må tilpasses forutsetningene elevene stiller med, slik at elevene skal kunne oppleve mestring i faget. Senere i analysen kommer det imidlertid frem at det er ulike problemstillinger som melder seg når lærerne reflekterer over egen praksis-hverdag, og hvorvidt elever med nedsatt funksjonsevne kan delta i ulike aktiviteter.

Lærerne vektlegger viktigheten av å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, men de trekker også frem at en viktig del av “en inkluderende skole” er det sosiale fellesskapet blant elevene. Et fellesskap der det skal være rom for å være annerledes.

5.2 “Skaper gode holdninger til de som er annerledes”

Inkludering handler ikke bare om å tilpasse undervisningen til elevens forutsetninger. Lærerne trekker frem at en viktig del av “en inkluderende skole”, er at elevene lærer seg å omgås alle typer mennesker. I tråd med Haug (2003), fremhever lærerne at inkludering handler om at alle elever får være en del av det samme fellesskapet, der de får både faglig og sosialt utbytte ved å delta i den samme undervisningen. Faglig utbytte sikres ved at undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger, og sosialt utbytte sikres ved at elevene opplever seg som ekte deltakere i et fellesskap som er åpent for alle (Haug, 2003). Samtlige lærere forteller om erfaringer som tilsier at elevene uten en synlig eller definert funksjonsnedsettelse (medelevene)²⁹, lærer mye av å være sammen med elever som har nedsatt funksjonsevne i kroppsøving (og skolen generelt). Dette begrunner lærerne med verdien i å få se og erfare at vi som mennesker er forskjellige, og at det er viktig å skape gode holdninger til det å være “*annerledes*”. En lærer forteller i intervjuet:

Inkludering handler om åpenhet, at du får et godt miljø i klassen og at de får respekt for hverandre. At de ser at andre mennesker betyr noe, får bort klikk dannelser, at du får gruppefellesskapet til å bli bedre. At alle blir med som en del av gruppen og da får du en slags... kall det en klasseidentitet, noe som gjør at du føler at vi er på lag, alle vi som er her inne.

Læreren trekker her frem betydningen av klasseidentitet, og at inkludering inngår i å skape et miljø der elevene lærer å respektere hverandres ulikheter. Det handler ikke bare om å tilpasse aktiviteter, men at det også er viktig å skape et miljø elevene føler seg som en del av, et fellesskap som har rom for ulikheter. En annen lærer forteller i intervjuet:

F: Hvis jeg sier inkludering, hva tenker du da?

L: De andre ungene har veldig godt av det.

F: På hvilken måte da?

L: Fordi i et samfunn så finnes det alle mennesker, og det er sunt å se, fordi de finnes. Vi skal ikke gjemme bort funksjonshemningen, de skal få se at de finnes, og så ta hensyn til dem.

²⁹ Videre i oppgaven brukes bare benevnelsen *medelevene* om elevene som ikke har en funksjonsnedsettelse (jf. 3.1). Dette for å gi en bedre flyt i språket.

En tredje lærer sier:

Vi vil alltid, en gang møte på forskjellige mennesketyper, og jeg synes det er bra at de lærer det nå i ung alder ... Og vi skal være, vi er forskjellige alle mann, og det skal alle respektere. Det lærer de seg når de er i skolen.

Som disse sitatene viser oppfattes det å skape gode holdninger til de som er *annerledes* fra en selv, som en viktig del av “en inkluderende skole”. Lærerne betrakter inkludering som en viktig del av opplæringen, fordi medelevene i særlig grad får erfare at mennesker er forskjellige. De får se at ikke alle er like i særlig grad når det er elever med funksjonsnedsettelse i klassen, og de må lære seg å ta hensyn til og respektere disse ulikhetene. Som den ene læreren sier så kan de ikke “*gjemme bort funksjonshemmingen*”, men elevene skal lære seg å ta hensyn til hverandre, og respektere at man er forskjellige.

Lærerne forteller videre at de erfarer at medelevene lærer seg en form for “*empati*”, en større “*omsorg*”, når de er sammen med elever som har nedsatt funksjonsevne. I kroppsøvingstimene fikk jeg se hva lærerne mente med at medelevene lærer seg å ta hensyn til funksjonshemmede elever. Jeg skrev i mine observasjonsnotater:

“Nappe hale” er dagens oppvarmingsøvelse. Alle elevene får utdelt hver sin hale. Det er om å gjøre å fange flest mulig haler fra de andre elevene, før læreren blåser av tiden. Tidlig i leken er det en elev, Ola³⁰, som utmerker seg. Ola løper bort til Kari³¹. Kari løper litt saktere enn de andre medelevene. Når Ola kommer bort til Kari, lar han Kari jage seg litt rundt. Etter en liten stund greier Kari å ta fatt i halen til Ola, og smilet brer seg i ansiktet til Kari. Ola hjelper så Kari med å feste den nyanskaffede halen i buksa. Det er tydelig at Kari synes det er kjempe stas å få mulighet til å fange en hale. Hun smiler fra øre til øre.

Under aktiviteten “å nappe hale” ble det synlig at Ola tilpasset aktivitetsnivået til Kari. Kari gikk i utgangspunktet alene, og det var tydelig at de andre elevene løp for fort til at hun hadde mulighet til å få fatt i en hale. Da Ola kom bort til Kari løp han litt saktere slik at hun fikk mulighet til å nappe halen han hadde. Ola hjalp så Kari med å putte halen på plass. Samspillet mellom disse elevene gjenspeilte det lærerne fortalte i

³⁰ Elev uten funksjonsnedsettelse.

³¹ Elev med funksjonsnedsettelse.

intervjuene. Elevene tar hensyn til hverandres forutsetninger, og tilpasser aktiviteten deretter. Kari kunne ikke løpe like fort som de øvrige elevene, men Ola tilpasset farten slik at Kari også kunne delta. Læreren gav ikke Ola i “oppgave” å ta hensyn til Kari under leken. Denne handlingen var, som læreren presiserte, en “frivillig” handling av Ola. Læreren kom bort til meg under leken og kommenterte det som skjedde:

Dette er et godt eksempel på det jeg fortalte, at elevene er flinke til å ta hensyn. Elevene [uten funksjonsnedsettelse] er klar over hvilke utfordringer denne eleven har, og er flinke til å innlemme eleven i ulike aktiviteter. De vet at eleven trenger litt hjelp og tilpasser aktiviteten deretter.

Samtlige lærere forteller at medelevene lærer seg å ta hensyn til, og innlemmer elever med funksjonsnedsettelse i ulike aktiviteter i timene. De forteller samtidig at dette er noe de opplever at medelevene lærer seg gjennom å se og erfare at en er forskjellig.

To av lærerne forteller:

Medelevene er veldig oppmerksomme på denne eleven [elev med nedsatt funksjonsevne] og flinke. De innlemmer han i aktiviteter og tar vare på ham i timene synes jeg.

Jeg ser at de andre elevene er, de tar hensyn til den som har funksjonshemming. Du løper ikke og tar den kroppstaklingen på eleven som har eksempelvis atferdsvansker, som du kanskje gjør på han som du spiller på laget med. Det er litt fascinerende å se, og det har de gjort helt, de begynte veldig tidlig å ta slike [hensyn].

Det at elevene lærer seg å ta hensyn, er et tema som tydelig opptar lærerne. De forteller med “stolthet i stemmen” at medelevene er “flinke” til å ta hensyn til de elevene som strever noe mer i ulike aktiviteter. En lærer forteller at elevene generelt lærer seg å ta hensyn til hverandre i de klassene der det er en eller flere elever med nedsatt funksjonsevne. Elevene blir, i følge læreren, “flinke” til å ta vare på hverandre, uansett forutsetninger, noe som ofte kommer elevene som ikke er like “flinke” i kroppøving til gode. Som læreren selv sier: “Det er nok mest i de gruppene der de er vandt til en type integreringsbit, det smitter over på de elevene som ikke er så veldig flinke fysisk, det går også litt, og de blir også tatt hensyn til.” Når lærerne snakker om “å ta hensyn til”, trekkes det blant annet frem at elevene ofte justere tempoet til hverandre. De raskeste

guttene løper ikke like fort for “å fange” medelever som ikke er like raske, eller at de “venter” med å fange de elevene som de er klar over at løper noe saktere enn dem selv.

Noen av lærerne trekker også frem opplevelser med at medelevene ikke alltid er like positive til å inkludere funksjonshemmede elever i undervisningen. En av lærerne forteller i intervjuet om situasjon som ble utfordrende:

L: Det vanskeligste tilfellet jeg hadde var en elev i rullestol.

F: Hvorfor det?

L: For hvis eleven skulle være med i klassen så måtte vi jo bruke aktiviteter på gulv plan og det ble klassen mektig lei av å ta hensyn til.

F: Uttrykte klassen det?

L: Ja, de uttrykte eksplisitt det at de var lei av å måtte spille så mye ballspill på, sitte på baken og liksom, de faktisk ville det, husker det, de uttrykte det eksplisitt.

Denne læreren setter ord på det som noen av lærerne henviser til, at noen ganger blir medelevene “lei av” å ta hensyn til elever med nedsatt funksjonsevne. I tilfellet som sitatet over viser til, uttrykte medelevene negative følelser til det og hele tiden måtte tilpasse opplegget, slik at eleven som satt i rullestol også kunne delta i undervisningen. Dette ble en utfordring ifølge læreren. På den ene siden skulle læreren ta hensyn til den ene eleven som var avhengig av rullestolen sin, samtidig som undervisningen også skulle tilpasses resten av klassen. Dette er imidlertid en utfordring som flere av lærerne fremhever i intervjuene. De opplever at medelevene til tider blir lei og er “redde” for at aktivitetsmangfoldet i timene snevres inn, som en følge av at undervisningen må tilpasses samtlige elever.

Det er ikke bare lærerne i utvalget som er opptatt av hvordan medelevene opplever det å ha med funksjonshemmede elever i kroppsøving. Andre forskere har undersøkt hvilke holdninger medelever har til elever med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i kroppsøving. Disse studiene viser, som nevnt til ulike funn, og av den grunn er det også vanskelig å dra noen konklusjoner (Obrusnikova et al., 2003). Studien viser til at noen medelever uttrykker en positiv holdning til å inkludere funksjonshemmede elever i kroppsøving (Obrusnikova et al., 2010; Tripp et al., 1995), men ikke alle (Tripp et al., 1995). Utfordringen med tverrsnittsstudier er at de ikke kan si noe om de positive eller negative holdningene kommer som et resultat av inkludering, eller hvordan medelevene erfarer det å ha med elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Lærerne forteller i

intervjuene at deres erfaringer er at mange av medelevene lærer seg å ta hensyn til, og respektere ulikheter på en annen måte, når funksjonshemmede elever deltar i kroppsøving (og skolen generelt). Denne antagelsen finner støtte i kontaktteori som antyder at jevnlig kontakt mellom elever, med og uten funksjonsnedsettelse, kan føre til en positiv holdningsendring hos ikke- funksjonshemmede elever (Tripp et al., 1995, s. 323). På den andre siden er det ifølge kontaktteori, ikke bare jevnlig kontakt som er av betydning når det kommer til medelevers holdninger til elever med funksjonsnedsettelse, men også hvilke erfaringer medelevene har (Tripp & Sherill, 1991, s. 15). Dersom medelevene har negative erfaringer med inkludering, kan det føre til en negativ holdning ovenfor elever med nedsatt funksjonsevne (Tripp & Sherill, 1991).

Hvilke holdninger og reaksjoner lærere og medelever uttrykker ovenfor elever med nedsatt funksjonsevne (og andre), kan ha innvirkning på opplevelsen eleven(e) med funksjonsnedsettelse får i møte med faget (Whitehead, 2010f). Slik jeg forstår lærernes refleksjoner, i lys av Whitehead, er at de er opptatt av at medelevenes holdninger, har innvirkning på opplevelsen av deltakelse hos elever med funksjonsnedsettelse. Når medelevene utviser et ønske om å ta hensyn til og innlemmer eleven(e) med nedsatt funksjonsevne i aktivitet, kan det stimulere til positive erfaringer med deltakelse i kroppsøving. Dette fordi eleven(e) med nedsatt funksjonsevne i større grad kan få følelse av å være en del av fellesskapet når medelevene innlemmer dem i ulike aktiviteter. Positive erfaringer med deltakelse i aktivitet kan, som nevnt tidligere, føre til at elevene får økt selvtillit og kunnskap om kroppen i bevegelse i møte med ulike aktiviteter (Whitehead, 2010c).

Slik jeg forstår tanken bak Whiteheads (2007, 2010d) perspektiv formes elevene i samhandling med de omgivelsene de omgir seg med. I kroppsøving betyr det at elevene formes i samhandling med blant annet rommet, hvilke aktiviteter det legges til rette for, organisering av aktivitet, de øvrige medelevenes holdninger og handlinger, og gjennom samhandling med læreren. En utfordring melder seg dersom medelevene uttrykker misnøye som en følge av at aktiviteten tilpasses forutsetningene som finnes i klassen. Det kan føre til at medelevene får negative opplevelser med deltakelse i kroppsøving (Whitehead, 2010f), som videre kan føre til at eleven(e) med funksjonsnedsettelse får negative erfaringer med deltakelse i aktivitet, fordi medelevene uttrykker misnøye omkring undervisningen (Whitehead, 2010f).

Slik det fremgår av lærernes refleksjoner og Whiteheads perspektiv, kan det virke som om det er viktig å finne en balanse mellom å tilpasse aktiviteten til den enkelte, samtidig som det ikke går ut over opplevelsene ved deltakelse til de øvrige medelevene. I særlig grad dersom intensjonen er at faget skal tilrettelegges slik at samtlige elever får gode erfaringer i møte med kroppen i bevegelse, samt faglig utbytte av undervisningen (Haug, 2003; Whitehead, 2010f). Dette er en problemstilling som Hutzler et al., (2002) også løfter frem. Når en tilpasser undervisningen til elevenes forutsetninger, er det viktig at en ikke tilpasser aktiviteten for mye. Elever har behov for å møte utfordringer med kroppen i bevegelse. Dersom aktiviteter tilpasses for mye, kan det føre til at enkelte ikke får utfordringer i møte med faget (Hutzler et al., 2002, s. 312). Dette er også en problemstilling som er reist av Bachmann og Haug (2006). En utfordring med inkludering er at det å tilpasse undervisningen til enkelte elever, kan gå på bekostning av læringsutbyttet til de elevene som ikke har behov for at undervisningen tilpasses i samme grad. Det er viktig å finne en balanse der samtlige elever får faglig utbytte av undervisningen, samtidig som at alle får være en del av fellesskapet. I et fellesskap der de også kan oppleve å bli sett og hørt, samtidig som de får sosialt utbytte av å være sammen med de andre (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2003, 2004).

Hodge et al., (2004) og Lienert et al., (2001) fant i sine studier at lærerne de intervjuet, i stor grad opplevde at medelevene var flinke og hjelpsomme ovenfor elevene med nedsatt funksjonsevne. Lærerne i Hodge et al., (2004) sin studie, fortalte samtidig at medelevene ble mer oppmerksomme på individuelle forskjeller i de klassene der det var elever med funksjonsnedsettelse, noe lærerne fortalte at de opplevde som en styrke med inkludering i kroppsøving (Hodge et al., 2004, s.408). Samtlige lærere i studien min forteller at medelevene i stor grad lærer seg å ta hensyn når de er sammen med elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving, uavhengig av hvilken type funksjonsnedsettelse eleven(e) har. Lærerne opplever at medelevene blir oppmerksomme på hvilke utfordringer enkelte elever har, og er flinke til å oppmuntre dem til deltakelse i aktivitet. Temaet er gjennomgående og fremheves av samtlige lærere i intervjuene.

Samtlige lærere fremhever at gode holdninger og respekt for hverandres ulikheter er sentrale element i "en inkluderende skole". Gode holdninger til de som er annerledes blir, i følge lærerne, synlig gjennom medelevers evne til å ta hensyn til og innlemme elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving. Dette kan igjen føre til at samtlige

elever i større grad får positive opplevelser med kroppen i bevegelse, fordi de får være sammen med de andre elevene og delta i ulike aktiviteter (Whitehead, 2010f). Lærerne forteller at medelevene i stor grad er positive ovenfor elever med funksjonsnedsettelse, og at de er flinke til å innlemme dem i aktivitet. Lærernes erfaringer er samtidig at det ikke alltid er slik at medelevene er hjelpsomme og positive ovenfor elevene med nedsatt funksjonsevne. De ser at det å tilpasse aktivitet ikke alltid har det resultatet som de ønsket å oppnå, og noen av lærerne er “redd for” at aktivitetsmangfoldet i timene snevres inn. Da i særlig grad dersom undervisningen tilpasses for mye. Samtidig har medelevene “godt av det” som den ene læreren sier, fordi de lærer seg gode holdninger og respekt for at ikke alle mennesker er like. En utfordring som imidlertid melder seg er at lærerne uttrykker en usikkerhet rundt det sosiale utbyttet enkelte elever har ved deltakelse i “normalskolen”.

5.3 “Gode holdninger, men inkludert til ensomhet?”

Selv om lærerne antyder at medelevene lærer seg å ta hensyn, reiser flere av dem spørsmål om enkelte elever med funksjonsnedsettelse noen ganger, som de sier, “blir inkludert til ensomhet”. Noen av lærerne er usikre på hvordan elevene med funksjonsnedsettelse opplever å være inkludert i “normalskolen”, og uttrykker en bekymring for det sosiale utbyttet enkelte elever har. Som den ene læreren bemerker i intervjuet: “Jeg er ikke like sikker på om de funksjonshemmede alltid har godt av det. Jeg tror at noen blir inkludert til ensomhet”. Denne læreren setter ord på en problemstilling som flere av lærerne reiser, de er usikre på det sosiale utbyttet som noen elever får ved å være en del av “normalskolen”.

Lærerne forteller at de erfarer at mange av elevene med funksjonsnedsettelse går mye alene utenfor timene. En utfordring, som flere av lærerne trekker frem, er at en ikke kan lære medelevene å være “ekte venner”, selv om de kan lære seg å ta hensyn i undervisningen. En lærer utdyper denne bekymringen:

Jeg synes de [elever med funksjonsnedsettelse] blir mye mer alene og ensomme. Hun [en tidligere elev] var så ensom, og normal elevflokket i den alderen er ikke så empatiske at de hele tiden tenker på at de skal, nå skal vi bort å prate med henne. Og hun var i en helt annen erfaringsverden enn dem. Jeg tror hun ville hatt det mye bedre på en tilrettelagt skole hvor hun ville truffet “likesinnede”, enn det hun har i en normalskole.

Flere av lærerne trekker frem at noen elever med nedsatt funksjonsevne, har en annen “erfaringsverden” enn de øvrige medelevene. Med det mener de at disse elevene ikke responderer på samme måten som de andre medelevene i sosial settinger, både i undervisningen og i friminuttene. Lærerne viser til erfaringer, som sitatet, at enkelte elever blir gående alene mesteparten av tiden utenfor undervisningen, og de er usikre på hvordan disse elevene opplever sin egen situasjon. Ville enkelte hatt det bedre i “tilrettelagte skoler” der de får være sammen med det de kaller “likesinnede” og får nødvendig oppfølging, er spørsmål noen av lærerne stiller.

Det er ikke bare lærerne i utvalget som uttrykker en bekymring rundt elevens sosiale deltakelse i skolen. Wendelborg og Tøssebro (2010) henviser blant annet til studier av Hogan, McLellan & Bauman (2000) og Watson & Keith (2002), som finner at elever med funksjonsnedsettelse, i større grad opplever sosial isolasjon og mindre sosial tilhørighet, enn sine medelever i “normalskolen” (s. 1). Dette gjelder i følge Ytterhus, Wendelborg og Lundeby (2008) i særlig grad elever som har en utviklingshemning (siteret av Wendelborg & Tøssebro, s. 2). Wendelborg og Tøssebro (2010)³² viser imidlertid at det som kan hemme sosial interaksjon mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse i størst grad, er hvor mye og hvor ofte elevene med funksjonsnedsettelse deltar i undervisningen sammen med medelevene, og *ikke* hvilken funksjonsnedsettelse den enkelte har (s. 12). Elever som har mange timer sammen med en spesialpedagog, atskilt fra resten av klassen, opplever i større grad “å havne” på utsiden av fellesskapet, enn de elevene som i større grad deltar i klasserommet. Bruk av spesialundervisning og assistenter viser en tendens til at elever med nedsatt funksjonsevne får mindre tid sammen med sine jevnaldrende, noe som igjen har betydning for om de blir sosialt isolert (Wendelborg & Tøssebro, 2010).

Wendelborg og Tøssebro sin undersøkelse fra 2010 indikerer at elever med nedsatt funksjonsevne, opplever mindre sosial isolasjon des mer de er sammen med klassen. En utfordring som imidlertid melder seg her, er at det er foreldre som har besvart spørre-

³² Tverrsnittsstudie blant norske foreldre som har ett eller flere barn med funksjonsnedsettelse. Data er basert på resultat fra 2006. 226 spørreskjemaer fra foreldre som hadde barn med nedsatt funksjonsevne i alderen 11-13 år ligger til grunn for resultatet.

skjemaene som ligger til grunn for studien til Wendelborg og Tøssebro. Funnene er allikevel en god indikasjon på viktigheten av at elever med funksjonsnedsettelse, får mulighet til å være sammen med sin jevnaldrende i skolen. Kroppsøving kan i så måte ses som en gylden arena for å skape sosial interaksjon mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse, da kroppsøving er en god arena for å kunne øve på samarbeid (K06). Dersom lærere er oppmerksomme på å tilrettelegge for samarbeid mellom elevene, fremfor å anvende assistenter til enhver tid, kan det stimulere til at elevene i større grad får mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. Wendelborg og Tøssebro skriver:

Children with adequate and positive relationships with peers have a greater opportunity to practise social skills and develop social competence than children without such experience. Lack of social skills and appropriate social strategies may lead to negative environmental responses and difficulties in achieving social inclusion. Adult support may compensate or help build social skills but, as documented in this study, adult intervention may as well be an obstacle to social participation (Wendelborg & Tøssebro, 2010, s. 13).

Lærerne i studien min uttrykker usikkerhet omkring det sosiale utbyttet enkelte elever har av å være i “normalskolen”, og de lurer på om noen ville hatt det bedre i “tilrettelagte skoler”. Forskning viser imidlertid til at elevens utbytte av å delta i “normalskolen”, blant annet er avhengig av hvor ofte de har mulighet til å være sammen med sine jevnaldrende. Seymour, Reid og Bloom (2009) har, i motsetning til Wendelborg og Tøssebro (2010), tatt utgangspunkt i elevenes egne opplevelser i sin studie. Seymour et al., (2009), har sett på sosial interaksjon og vennskap mellom barn med og uten fysiske funksjonsnedsettelse i “normalskolen”. De fant at elever med fysiske funksjonsnedsettelse hadde et mindre sosialt nettverk, enn sine jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. Allikevel opplevde ikke elevene med fysiske funksjonsnedsettelse at de var isolert fra sine jevnaldrende, sosialt sett. En begrensning med denne studien er imidlertid at de ikke har sett på elever med ulike typer funksjonsnedsettelse, kun elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Resultatet indikerer allikevel at lærere og elever kan ha ulike opplevelser av hvorvidt deltakelse i “normalskolen” fører til sosial isolasjon. Grue (2001) viser i en rapport om: “*Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår*”, at tidligere elever i grunnskolen, med fysiske funksjonsnedsettelse, har opplevelser av å bli sosialt isolert først og fremst fordi de

ikke fikk delta i enkelte fag i skolen, da i særlig grad kroppsøving. Det å bli satt utenfor undervisningen, gav elevene en følelse av og ikke tilhøre klassefelleskapet (s. 75).

Grue (2001) understreker at kroppsøving er en arena der de sosiale sidene blir svært sentrale, fordi faget legger opp til mye samarbeid og interaksjon elevene seg i mellom (s. 75). Som den ene læreren min reflekterer over i intervjuet: *“I gymmen så er det mer på det sosiale, den der relasjonsbiten”*. Læreren setter her ord på det som forskning fremhever som sentrale element for at elevene ikke skal oppleve å bli isolert, sosialt sett. Undervisningen bør sentreres rundt øvelser/aktiviteter som stimulerer til samarbeid mellom elevene med og uten funksjonsnedsettelse, noe Place og Hodge (2001) også er opptatt av. I deres studie konkluderer de med viktigheten av at lærere legger opp til undervisningssituasjoner der det kan foregå sosial interaksjon mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse, for å unngå at de som har nedsatt funksjonsevne opplever å bli sosialt isolert (Place & Hodge, 2001).

Til nå har jeg presentert erfaringer og synspunkter som er gjennomgående for samtlige lærere i utvalget. De forteller i intervjuene at de er opptatt av at undervisningen skal fungere inkluderende for alle, og at timene må tilpasses elevenes forutsetninger. De trekker også frem at elevmangfold er med på å skape positive holdninger og respekt for de som er annerledes. Samtidig er de usikre på hvorvidt elever med nedsatt funksjonsevne blir inkludert til ensomhet i “normalskolen”. Forskning som er gjennomført støtter imidlertid ikke opp om denne antagelsen, og viser til funn som indikerer at elevene selv ikke har den samme opplevelsen av å bli inkludert til ensomhet. Det viser seg at det som kan være avgjørende for hvorvidt elever blir isolert sosialt sett, henger sammen med tiden de tilbringer med de andre medelevene, ikke nødvendigvis hvilken funksjonsnedsettelse den enkelte elev har (Wendelborg & Tøssebro, 2010).

Lærerne har ulike opplevelser med å undervise elever med nedsatt funksjonsevne, og de opplever at tilpasset opplæring og inkludering er prinsipper som er utfordrende når det kommer til den praktiske realiseringen. Fra å si seg enig i dokumenter og lovverket, melder det seg ulike dilemmaer når de reflekterer rundt de erfaringene og opplevelsene de har fra å undervise elever med funksjonsnedsettelse. Som nevnt tidligere skiller de to kommende temaene seg fra de tre første. De tre første temaene viser til refleksjoner som samtlige lærere er opptatt av. De to neste temaene gjenspeiler ulike refleksjoner

som lærerne gir omkring sin undervisningspraksis. Gjennom analysen har jeg fått frem at lærernes forståelse av funksjonshemming kommer frem i måten de tilrettelegger undervisningen for elever nedsatt funksjonsevne. Her fikk jeg særlig øye på at måten de betrakter deltakelse på kan minne om en medisinsk eller sosial forståelse.

Jeg skal i det videre presentere lærernes tanker og refleksjoner rundt funksjonshemming, samt hvordan det kommer til uttrykk i deres måte å tilrettelegge undervisningen på. Det er imidlertid viktig å være klar over at den ene måten ikke er “bedre” eller mer “riktig” enn den andre, men at det gjennom analysen kommer frem at lærerne har ulike måter å betrakte de utfordringene de står ovenfor i sin undervisningspraksis på. Lærernes refleksjoner presenteres under overskriftene: *“Hvis eleven kan delta, så kan eleven delta”* og *“Du må tilpasse rammene til eleven”*.

5.4 “Hvis eleven kan delta, så kan eleven delta”

Selv om samtlige lærere trekker frem at inkludering og tilpasset opplæring omhandler samtlige elever, så finnes det også eksempler i materialet på at inkludering og tilpasset opplæring er prinsipper som ikke alltid lar seg gjennomføre. Særlig blir det å gjennomføre inkludering og tilpasset opplæring et dilemma dersom det skal bety å innlemme alle elevene i den allmenne undervisningen, der en samtidig utfører tilpasset opplæring. Det fremgår av materialet at inkludering og tilpasset opplæring oppleves som uttrykk for idealistiske tanker, og lærerne stiller spørsmål om de makter å ha en praksis som fungerer inkluderende for alle elever til enhver tid. Som en lærer uttaler i intervjuet: *“Inkluderings tanken er mange ganger veldig idealistisk, men jeg tror ikke alltid det fungerer så veldig i praksis”*. Dette sitatet gjenspeiler en opplevelse av at “tanken bak inkludering” er god, men at det i lærernes praksishverdag tidvis er problematisk og utfordrende å tilby en undervisning som er tilpasset elevmangfoldet.

En lærer uttrykker frustrasjon over at de rådende premissene som lovverket og styringsdokumenter gir for inkludering og tilpasset opplæring, er vanskelige å realisere:

Jeg tenker at inkludering er vanskelig å få til, fordi at med inkluderingsbegrepet så betyr det jo at alle har like stor rett, være med på sitt grunnlag, men det er egentlig ikke det som skjer. Det er mer det som vi integrerte før i tiden, med at du, den [eleven] må tilpasse seg inn, og så prøver du å tilpasse en del ting til den[eleven]. Inkludering, altså i forskjell til integrering slik jeg forstår det, som vi kalte det før, det er jo det at, istedenfor, altså det er..., Istedenfor at du har

rammer som den enkelte skal passe inn i, som var integreringen, så har du istedenfor et utvalg elever som du skal tilpasse rammene i forhold til dem, det er da det blir riktig.

Læreren bemerker at det kan oppleves som en stor avstand mellom begrepene slik de brukes i lovverket og styringsdokumenter, og erfaringen med hva som lar seg gjennomføre i praksis. Læreren trekker frem at det i kroppsøving ofte er elevene som må tilpasse seg aktivitetene, ikke aktivitetene som tilpasses med tanke for elevenes forutsetninger. Læreren gir videre et eksempel fra en tid da det var flere elever med ulike funksjonsnedsettelse i den samme klassen. Dette førte, ifølge læreren, til at det ble mye fokus på diagnoser og begrensninger, og det endte opp med at elevene som hadde funksjonsnedsettelse fulgte den samme undervisningen som de øvrige elevene. Undervisningen ble ikke tilpasset disse elevenes forutsetninger, de måtte tilpasse seg de aktivitetene læreren la opp til.

Læreren forteller: “... de [elevene med funksjonsnedsettelse] deltok på kjøtt og flesk, for dem handlet det mest om det lot seg gjennomføre”. Når læreren forteller at elevene ble med på “kjøtt og flesk”, peker læreren på at dersom det var aktiviteter eller øvelser elevene ikke kunne gjennomføre, så stod de over den aktuelle aktiviteten eller øvelsen. Elevene var inkludert i fellesskapet, men undervisningen ble ikke tilpasset forutsetningene i stil med tanken bak inkludering og tilpasset opplæring. Denne måten å tilrettelegge for deltakelse på minner, som lærerne selv sier, mer om en integrerende praksis enn en inkluderende praksis, slik som fenomenene defineres i skolens styringsdokumenter. Læreren uttrykker i intervjuet en forståelse for fenomenene som tilsier at i en inkluderende praksis tilpasses rammene til elevens forutsetninger, og bemerker at tanken bak inkludering og tilpasset opplæring ikke står i stil med den undervisningspraksisen som ble tilbudt elevene med nedsatt funksjonsevne. Her var det elevene som måtte tilpasse seg de rammene som det ble lagt opp til, og elevene ble av den grunn med på “kjøtt og flesk”.

Noen av lærerne forteller at enkelte elever med funksjonsnedsettelse deltar i aktivitet dersom de har forutsetningene til å delta i aktiviteten læreren legger opp til. En lærer forteller:

Hadde vi en lek så var eleven med på det. Alle ting som der du, der det var naturlig for eleven å bli med så ble eleven med på det, og så når vi begynte å gjøre noe annet, så rullet eleven bort og gjorde sine ting.

En annen lærer forteller:

Eleven [med nedsatt funksjonsevne] er ikke med på samme måten som de andre. Eleven møter opp til timen og har en assistent med seg. Det er jo på grunn av elevens "tilstand" at eleven alltid, til enhver tid, har en person med seg. Hvis jeg da starter opp en time, og vi skal ha om... for eksempel ball kasting og litt sånn øving for teknikker i basketball, så er eleven med, i det eleven i det hele tatt klarer å holde en ball. Og når de andre begynner å spille, så får eleven et eget opplegg, som regel egentrening for seg selv. Eleven er med i timen på den måten at eleven er til stede, men det er ikke ofte eleven følger det samme opplegget.

Her trekker to av lærerne frem eksempler på at ikke alle elever nødvendigvis deltar i all aktivitet sammen med klassen til enhver tid. Grunnen de gir er at elevens funksjonsnedsettelse eller "tilstand" hindrer deltakelse i ulike aktiviteter. I disse situasjonene kan det synes som om elevens forutsetninger eller funksjonsnedsettelse blir ansett som den største utfordringen for deltakelse i aktivitet. Eleven(e) må tilpasse seg de aktivitetene det legges opp til, og dersom det ikke fungerer står eleven(e) over aktiviteten eller gjennomfører egentrening. Som den ene læreren sier: "Hvis eleven kan delta, så kan eleven delta, hvis ikke så kjører de [eleven og assistenten] et eget program".

I stedet for å være sammen med klassen i all aktivitet, gjennomfører noen av elevene egentrening på sidelinjen. Elevene det gjelder gjennomfører egentrening når aktiviteten blir for "krevende", med det menes at aktiviteten stiller for store krav til bevegelse til at eleven kan delta. Øvelsene elevene gjennomfører på sidelinjen er, ifølge lærerne, utarbeidet av fysioterapeut, og spesielt rettet mot å opprettholde den enkelte elevs funksjonsnivå. Dette er eksempler på det noen av lærerne trekker frem i intervjuene. Når elever med nedsatt funksjonsevne ikke kan delta i aktivitet det legges opp til, blir enkelte henvist til egne tilpassede opplegg på sidelinjen.

Slik det fremgår i intervjuene, opplever noen av lærerne at den største utfordringen for deltakelse i kroppsøving ligger i elevens funksjonsnedsettelse. De er ikke like opptatt av at utfordringen kan finnes i aktivitetene det legges opp til, selv om de er klar over at enkelte aktiviteter fungerer bedre for hele gruppen enn andre. Den ene læreren forteller:

Hvis vi har stafetter eller liknende, da er det klart at eleven [med nedsatt funksjonsevne] blir delt inn sammen med de andre. Eleven konkurrerer på siden, løper gjerne parallelt, der eleven har et mål om å komme frem og tilbake før de andre blir ferdige.

Ulike stafetter er, i følge denne læreren, aktiviteter som fungerer inkluderende for samtlige elever i klassen. Det er fordi alle får øvelser som er tilpasset forutsetningene. Elevene deltar i den samme aktiviteten, men har mål som er tilpasset den enkelte. Læreren forteller at eleven som har nedsatt funksjonsevne, kan få i oppgave å løpe parallelt med de andre elevene på laget og ha som mål å løpe en gang, mens de andre gjerne løper flere ganger. I slike aktiviteter deltar eleven sammen med de andre elevene, men har oppgaver som er litt annerledes på grunn av forutsetningene/funksjonsnedsettelsen. Eleven får delta i fellesskapet fordi aktiviteten er tilpasset forutsetningene.

Lærerne forteller at det er enklere å innlemme samtlige elever i noen aktiviteter enn andre. Samtidig fokuserer de i større grad på hvordan forutsetningene til eleven(e) skaper muligheter eller utfordringer for deltakelse. I den ene kroppsøvingstimen fikk jeg et innblikk i hvordan en elev, med nedsatt funksjonsevne, hadde mulighet til å delta i en av to aktiviteter som læreren la opp til. Jeg skrev i mine observasjonsnotater:

Eleven er med på oppvarmingen (stiv heks), og viser stor glede ved å være med. Eleven er sammen med alle de andre i denne leken. Når klassen skal ha "madrass leken" faller eleven utenfor aktiviteten. Eleven får ikke til å løpe bort og slenge seg på madrassen slik at den forflytter seg. Eleven forsøker et par ganger, men etter et par mislykkede forsøk tar assistenten eleven med til en annen del av salen, og gjennomfører egentrening.

Eleven deltok i denne timen i oppvarmingsleken sammen med de andre, men ikke i videre aktivitet. Når klassen skulle ha aktiviteten "madrass leken", ble det tydelig at eleven ikke kunne være med. For å delta i aktiviteten måtte elevene løpe og slenge seg ned på madrassen, for å skyve den over til den andre siden. Elevens forutsetninger ble her en utfordring for deltakelse i aktiviteten, fordi funksjonsnedsettelsen skapte vansker for "å slenge seg ned" på madrassen. Aktiviteten ble for krevende for eleven, og det endte med at eleven gjennomførte egentrening sammen med assistenten.

Noen av de elevene, med funksjonsnedsettelse, som ikke kan delta i aktiviteter læreren legger opp til får "tilpasset undervisning", da ofte atskilt fra klassen. Lærerne selv anser dette som et dilemma, da det å skille ut ikke er i tråd med det som skal være "en

inkluderende praksis”. Lærerne sier samtidig at selv om det ikke kan kalles inkludering er det likevel tilpasset opplæring, fordi elevene får øvelser som er tilpasset de individuelle forutsetningene. I disse refleksjonene synliggjør lærerne at det ikke nødvendigvis er slik at det å tilpasse undervisningen samsvarer med tanken bak inkludering, slik det defineres i styringsdokumentene. Øvelsene elevene gjennomfører på sidelinjen er, i følge lærerne, ofte utarbeidet av fysioterapeuter tilknyttet den enkelte elev, og aktivitetene er tilpasset elevenes forutsetninger.

En slik praksis samsvarer med tanken bak tilpasset opplæring, fordi elevene får undervisning som er tilrettelagt forutsetningene de har, samtidig kan en diskutere om dette er den “rette” måten å tilpasse undervisningen på. Undervisningen blir tilpasset elevens forutsetninger, men eleven blir samtidig ekskludert fra deltakelse i fellesskapet. Eleven får faglig utbytte, men ikke nødvendigvis sosialt utbytte, fordi egentreningen utføres sammen med en assistent, atskilt fra de andre elevene (Haug, 2003). I tillegg begrenses elevens deltakelse i fellesskapet, fordi eleven ikke får mulighet til å være sammen med de andre eller dra nytte av samarbeid med den øvrige elevgruppen (Bachmann & Haug, 2006). Som vist er lærerne opptatt av at det sosiale miljøet er viktig i “en inkluderende skole” (jf. 5.2), men her kan det synes som om læreres undervisningspraksis skaper utfordringer for utviklingen av det sosiale fellesskapet blant elevene, som videre kan føre til at noen elever opplever å bli isolert, sosialt sett (Place & Hodge, 2001; Wendelborg & Tøssebro, 2010).

Samtidig viser den ene læreren til en undervisningspraksis som er mer i tråd med tanken bak inkludering og tilpasset opplæring, slik det defineres i lovverket og skolens styringsdokument. Læreren forteller at eleven, med funksjonsnedsettelse, får delta på lag med de andre elevene i ulike stafetter (jf. sitat s. 72). Aktiviteten tilpasses ved at eleven får mål som er i samsvar med forutsetningene, og de andre elevene får mål som er i samsvar med deres forutsetninger. Samtlige elever får tilpasset opplæring basert på sine evner og forutsetninger, og de får delta i fellesskapet. Eleven med nedsatt funksjonsevne får økt mulighet til deltakelse, fordi eleven får være med på et lag og bidra med sine evner i samarbeid med de andre elevene (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2003, 2004). En slik måte å tilpasse undervisningen på er mer i tråd med tanken bak både inkludering og tilpasset opplæring slik det defineres i NOU 2009: 18, fordi eleven får økt deltakelse, faglig og sosialt utbytte av undervisningen i fellesskap med de andre elevene (Haug,

2003, 2004). Lærernes refleksjoner viser her at det er avstand mellom tanken bak inkludering og tilpasset opplæring, og hva som til tider lar seg gjennomføre i praksis. Lærerne mener at tanken bak fenomenene er god, men at det ikke alltid lar seg gjøre å innlemme samtlige elever i den allmenne undervisningen. En grunn de oppgir er at elevers funksjonsnedsettelse skaper utfordringer for deltakelse, men som jeg skal komme tilbake til senere oppgir de også andre grunner som begrensende for å kunne inkludere samtlige elever i undervisningen.

Det å skille enkelte elever ut fra undervisningen for å gjennomføre egentrening, kan også minne om et rehabiliteringsfokus. Lærerne forteller at aktivitetene som anvendes er rettet mot å bedre forutsetningene til eleven(e) med funksjonsnedsettelse. Med det menes at egentreningen er rettet mot å opprettholde eller bedre elevers funksjonsnivå, opp mot det som betraktes som “normalt” (Bredahl, 2010; Grue, 2004). Kroppen blir innenfor et rehabiliteringsperspektiv betraktet som et objekt eller en maskin som må vedlikeholdes. Når det blir “feil i maskineriet” må en finne måter å rette opp denne feilen på, den må repareres (Grue, 2004). I lys av et rehabiliteringsperspektiv kan en si at kroppen til elever med nedsatt funksjonsevne innehar en “feil” som avviker fra “normalen”. Fokus rettes av den grunn mot å behandle dette “avviket” for å opprettholde et funksjonsnivå som er så “normalt” som mulig. Som Bredahl (2010) skriver rettes oppmerksomheten mot å bedre funksjonsnivået hos de elevene som har et “avvik”, og det benyttes aktiviteter som har “nytteverdi” for den enkelte elev (s. 80).

Gjennom refleksjonene som her er presentert blir det synlig at de individuelle forutsetningene hos enkelte elever, fremheves som hovedutfordringen for deltakelse i aktivitet sammen med den øvrige elevgruppen i kroppsøving. Lærerne fremhever i større grad at elevers funksjonsnedsettelse skaper utfordringer tilknyttet deltakelse, ikke nødvendigvis valg eller organisering av aktivitet. I lys av foreliggende litteratur kan disse refleksjonene henvises til en medisinsk forståelse av funksjonshemming (Barton, 1996; Bredahl, 2010; Grenier, 2006, 2007, 2010; Grue, 2004). Det er fordi oppmerksomheten rettes mot de biologiske, fysiske eller psykiske avvikene og begrensningene som elevers funksjonsnedsettelse medfører. Forutsetningene for deltakelse blir dermed betraktet i lys av de individuelle avvikene den enkelte elev har. I følge Grenier (2006) vil lærere som (implisitt) har en medisinsk forståelse, ofte betrakte elevers deltakelse som utfordrende i kroppsøving på grunn av de individuelle

forutsetningene. Lærerne vektlegger i intervjuene elevens manglende evner eller forutsetninger som en begrensning, og er i mindre grad oppmerksomme på å reflektere over hvordan valg av aktivitet eller organisering av aktivitet, skaper begrensninger for enkelte elevens deltakelse. Lærerne i utvalget setter samtidig ord på det Smith (2004) trekker frem i sin artikkel. Elever som har funksjonsnedsettelse må ofte tilpasse seg de aktivitetene, eller rammene som lærere legger opp til i undervisningen. Timene blir ikke planlagt med utgangspunkt i elevenes forutsetninger, og som en følge må elevene tilpasse seg de rammene lærere organiserer undervisningen innenfor (Smith, 2004). Elevens funksjonsnedsettelse eller manglende evner blir således en begrensning for deltakelse, og løsningen blir "tilpasset opplæring" på sidelinjen, eller at elevene blir med på "kjøtt og flesk".

Hvis en leser lærernes refleksjoner og mine observasjonsnotater i lys av Whiteheads (2007) perspektiv om physical literacy, kan det virke som om noen elever får begrenset kjennskap til kroppen i bevegelse. Når elevene ekskluderes fra deltakelse i ulike aktiviteter, får de færre erfaringer med ulike bevegelsesmiljøer, som videre kan føre til begrenset ferdighetslæring og kunnskap om kroppen i bevegelse (Whitehead, 2010c). Vickerman og DePauw (2010) er opptatt av at dersom elever, med og uten funksjonsnedsettelse, skal utvikle positive opplevelser med kroppen i bevegelse, er det viktig å unngå at elevene får opplevelser av å bli begrenset i sin deltakelse (s.133). Lærere bør, i følge dem, ikke sette begrensninger for elevens deltakelse i aktivitet, uten å lytte til hva elevene selv ønsker å være med på. Dette er en tankegang som samsvarer med Haugs (2003) prinsipper for "en inkluderende skole". Det handler om å øke elevens demokratisering, som betyr at lærer også må ta hensyn til hva elevene selv ønsker å være med på, og lytte til deres stemme når de planlegger undervisningen.

Hvis vi går tilbake til aktiviteten "madrass leken" ble elevens deltakelse begrenset fordi rammene for aktiviteten ikke var tilpasset forutsetningene, og elevens funksjonsnedsettelse ble en synlig begrensning. En slik erfaring, å bli utelatt fra aktivitet fordi den ikke er tilpasset forutsetningene, kan skape lavere selvtillit og manglende motivasjon hos elever (Vickerman og DePauw, 2010, s.133). Det kan videre føre til at eleven(e) får negative opplevelser med å være i fysisk aktivitet, her deltakelse i kroppsøving. Hvordan denne eleven faktisk opplevde situasjonen er ikke mulig å belyse her, men fra mitt ståsted ble det synlig at smilet forsvant hos eleven når det ikke lenger var mulig å

delta sammen med de andre elevene i “madrass leken”. Som Vickerman & DePauw (2010) skriver, er det viktig å reflektere over hvordan det “å skille ut” elevene, kan ha innvirkning på deres opplevelser med deltakelse i faget.

Goodwin og Watkinson (2000) trekker frem at lærere ofte antar at deres syn på verden, er det samme som elevens syn, og lærere tror selv de forstår hvilke behov elevene har. Studier som har undersøkt elevens erfaringer med deltakelse i “normalskolen”, viser, som nevnt, at elevens største ønske er å være sammen med de andre elevene i undervisningen (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Bjorbækmo & Engelsrud, 2008). Elevene som deltok i disse undersøkelsene var veldig klar over hvilke begrensninger og utfordringer deres funksjonsnedsettelse forårsaket i møte med fysisk aktivitet. Samtidig fortalte elevene at de foretrakk å være sammen med de andre medelevene, fremfor å gjøre andre ting (egentrening), atskilt fra klassen (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Bjorbækmo & Engelsrud, 2008). Det betydde ikke nødvendigvis at de trengte å gjøre det samme som de andre elevene til enhver tid, men de ønsket å være tilstede i fellesskapet (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008). Som Bredahl (2010) og Grue (2001) viser til, knyttes negative opplevelser med kroppsøving til erfaringer av å bli ekskludert fra aktivitet. Disse funnene kan tyde på at lærere og elever har ulike oppfatninger omkring viktigheten av deltakelse i fellesskapet, fremfor tilpasset aktivitet på sidelinjen. Noen av lærerne forteller i intervjuene at de sammen med fysioterapeuter tilpasser opplæringen til enkelte elever med tanke for å bedre de individuelle forutsetningene eleven har. Forskning viser imidlertid at elever selv uttrykker et ønske om å få være der det skjer, sammen med de andre medelevene (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010).

I lys av foreliggende litteratur (Smith & Green, 2004; Whitehead, 2007 & 2010c, 2010f) kan det synes som om lærerne i større grad fokuserer på hvilke aktiviteter og ferdigheter den samlede elevgruppen skal lære, fremfor elevens opplevelse av deltakelse i fellesskapet. Lærernes refleksjoner er i mindre grad rettet mot hvordan valg av aktivitet eller organisering av aktivitet, kan skape utfordringer eller muligheter for elevens deltakelse i fellesskapet, der noen elever med nedsatt funksjonsevne får tilpasset undervisning atskilt fra resten av gruppen. Aktiviteter tilpasses ikke gjennomgående til elevgruppens forutsetninger, og lærerne begrenser kanskje noen elevens kroppslige erfaringer ved å ekskludere dem fra aktivitet (Whitehead, 2010e). Samtidig kan det å skille elevene ut

fra undervisningen føre til at elevene i større grad blir isolert fra sine medelever sosialt sett (Grue, 2001; Place & Hodge, 2001; Wendelborg & Tøssebro, 2010).

Undervisningen blir tilpasset elevenes forutsetninger, men de blir ikke i like stor grad inkludert i fellesskapet i samsvar med de utfordringene som Haug (2003) gir for “en inkluderende skole”. Samtidig fører undervisningen til at elevene blir funksjonshemmet, fordi det blir et gap mellom elevens funksjonsevne og de krav som undervisningen stiller til deltakelse (NOU 2001: 22).

I materialet fremkommer det, som nevnt, at lærerne har ulike refleksjoner rundt deltakelse i fellesskapet, og under det kommende temaet vil jeg presentere hvilke andre refleksjoner de gjør seg omkring denne tematikken.

5.5 “Du må tilpasse rammene til eleven”

Det som i hovedsak framkommer i lærernes refleksjoner omkring inkludering og tilpasset opplæring, kan ses i lys av to hovedperspektiver. I det foregående temaet fikk jeg frem at lærernes refleksjoner i større grad synes å henvise til en medisinsk forståelse av funksjonshemning. En slik forståelse blir mer fremtredende når en betrakter de individuelle forutsetningene hos elever som hovedutfordring for deltakelse i kroppsøving. Andre refleksjoner synliggjør ikke i like stor grad at elevens funksjonsnedsettelse anses som begrensende for deltakelse, men synliggjør hvordan organiseringen av undervisningen avgjør hvorvidt samtlige elever kan delta i aktivitet eller ikke. I dette perspektivet anses valg av aktivitet og organisering av aktivitet som hovedutfordring for elevens deltakelse i fellesskapet og slike refleksjoner kan i større grad henvise til en sosial forståelse av funksjonshemning (Grenier, 2006, 2007, 2010).

En sosial forståelse av funksjonshemning kan best beskrives med et sitat fra det ene intervjuet: “*Jeg kaller ikke elever med ulike forutsetninger for begrensende, det er mer rammene rundt*”. Her trekker læreren frem det som går igjen i noen av lærernes refleksjoner når dette temaet kommer opp. Elevens funksjonsnedsettelse anses ikke som den største utfordringen for deltakelse i kroppsøving, utfordringen ligger i måten de som lærere planlegger, organiserer og tilrettelegger undervisningen på. Når lærerne prater om “*rammene rundt*”, vektlegger de viktigheten av å se på hvordan valg av aktivitet og organisering skaper muligheter eller utfordringer for deltakelse. Lærerne forteller at

flere elevgrupper setter større krav til deres evne til å planlegge og å organisere aktivitet, for at samtlige elever skal kunne delta i den samme undervisningen.

Lærerne forteller at flere elevgrupper fører til at de må tenke annerledes i mange situasjoner, men understreker at de opplever at utfordringene de møter utvikler dem som lærere. En lærer sier: *“Det gjelder elevene og meg som lærer, jeg utvikler meg som lærer med å ha med elevene med særskilte behov”*. En annen lærer sier: *“Jeg ser ingen begrensninger med dem [elever med funksjonsnedsettelse]. Det er moro for meg, og det gir meg selv en liten utfordring”*. Som sitatene viser til uttrykker noen av lærerne en holdning som tilsier at elevers funksjonsnedsettelse eller forutsetninger ikke begrenser deres undervisningspraksis, det gir dem bare andre utfordringer som må løses.

Samtlige lærere forteller om episoder der de opplever at de ikke får til å tilpasse undervisningen til samtlige elever. Det som skiller lærernes refleksjoner fra hverandre, er hvordan de forklarer grunnen til at det ikke gikk helt som planlagt. Når noe går galt trekker noen av lærerne frem at det kan være at de har glemt å forutse noe, eller at de ikke har tenkt godt nok igjennom valg av eller organisering av aktivitet. De forklarer grunnen til at det gikk galt med utgangspunkt i egen praksis, ikke i elevers funksjonsnedsettelse. De forteller gjentatte ganger at utfordringen ligger i deres evne til å planlegge, organisere og tilrettelegge aktivitet. Den ene læreren forteller i intervjuet:

L: Det er ikke alltid det fungerer like bra nei, det er ikke alltid jeg får det til

F: Hva gjør det med deg når du ikke får det til?

L: Da tenker jeg at jeg neste gang må forsøke å få det til enda bedre. Jeg må tenke mer igjennom det [Undervisningsopplegget].

Lærernes refleksjoner synliggjør at det er undervisningsopplegget som ikke fungerer *“bra nok”* de gangene det oppstår utfordringer i undervisningen. Ifølge læreren, som sitatet er hentet fra, er undervisningsopplegget ikke *“godt nok”* tilpasset elevenes forutsetninger de gangene det skjærer seg. Læreren forteller at det og ikke få tenkt nok igjennom opplegget i forkant av timen, kan føre til at undervisningen byr på utfordringer som ikke var forutsett. Det kan igjen føre til at undervisningen ikke alltid fungerer inkluderende for elevgruppen.

I den ene kroppsøvingstimen jeg var med i, ble det ikke helt som læreren hadde forventet. Jeg møtte læreren i forkant av timen og fikk innblikk i hvilke aktiviteter klassen skulle ha denne økten. Læreren fortalte at det planlagte opplegget hadde fungert fint i en annen klasse, og at det hadde vært en god undervisningstime. I løpet av økten som jeg var en del av, var det flere elever som ikke fikk med seg hva de skulle gjøre. De fikk ikke med seg regler og retningslinjer for aktivitetene, og læreren måtte flere ganger stoppe opp og forklare prinsippene på ny. Timen bar preg av lite struktur og mye kaos, og det ble mange beskjeder og kontrabeskjeder til enhver tid. Elevene hadde mange spørsmål og skjønnte ikke helt hva de skulle gjøre. Læreren ristet på hodet etter timen og fortalte:

Dette var en katastrofe time. Jeg hadde rett og slett ikke planlagt denne timen godt nok. Jeg hadde ikke tenkt igjennom alle de små detaljene som er utslagsgivende i denne klassen. Fikk ikke sett på aktivitetene og organiseringen i stor nok grad... Det fungerte bare ikke.

Disse to utdragene viser det som noen av lærerne vektlegger i større grad enn andre. De betrakter egen undervisningspraksis som hemmende eller fremmede for deltakelse i aktivitet. De gangene lærerne opplever at undervisningen ikke fungerer som de hadde tenkt, trekker de frem at rammene som deres evne til å planlegge, organisere og valg av aktivitet, er den største grunnen til at de ikke alltid får til å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Følgen blir at enkelte elever faller ut av undervisningen, fordi de ikke mestrer de aktivitetene lærerne legger opp til, eller at de ikke skjønner hva de skal gjøre.

Lærerne forteller i intervjuene, og viser i undervisningen, til ulike måter å tilpasse aktiviteter og øvelser på. De gir ingen fasit på hva de opplever som "riktig" eller "galt", men de er opptatt av at de må tilpasse rammene rundt aktiviteter og øvelser slik at samtlige elever kan delta. Det opplever de at stiller krav til deres kunnskap om aktivitet, samt evne til kreativ tenkning. Lærerne forteller blant annet at det er viktig å tenke igjennom hvilke aktiviteter en bruker, og at en må bryte ned aktiviteter/øvelser til det nivået eleven(e) er på, for så å bygge dem opp igjen.

Å planlegge timene med utgangspunkt i forutsetningene til eleven(e) som har nedsatt funksjonsevne, trekker den ene læreren frem som et grunnleggende prinsipp for undervisningen:

Det blir ofte til at jeg legger det litt mer til rette for den der, og at resten av gruppen må være med på dens opplegg, istedenfor at jeg kjører et opplegg som går på hele gruppen og den der bare får bare et tilpasset. For jeg ser jo at mange av de samme tingene som vi trenger å trene på, det trenger også de andre ... Det har jo vært så unge elever. Så de har hatt behov for å øve på mye av den samme treningen med tanke på problemer med motorikken. Så jeg har sett at alle har hatt godt av det, nytte av det.

Læreren underviser i barneskolen og opplever at medelevene ofte har behov for å øve på mange av de samme motoriske ferdighetene som eleven(e) med funksjonsnedsettelse. Av den grunn prøver læreren å tilpasse undervisningen med utgangspunkt i forutsetningene til eleven(e) som har nedsatt funksjonsevne. Å skille enkelte elever ut av undervisningen, anser ikke læreren som et alternativ. Det er fordi erfaringen tilsier at de andre elevene har behov for å øve på mange av de samme ferdighetene som elever med funksjonsnedsettelse. I den første delen av timen legger læreren opp til øvelser som ikke setter store krav til samarbeid og taktikk. Elevene øver på grunnleggende ferdigheter som koordinasjon, balanse, øye-hånd og øye-fot koordinasjon, og øvelsene preges av enkle retningslinjer og forutsigbarhet. Elevene jobber, i denne første delen, ofte individuelt eller i små grupper. Læreren opplever at dette fungerer bra, og at samtlige har godt av å øve på disse grunnleggende ferdighetene. Underveis legges det opp til aktiviteter som stiller høyere krav til samarbeid og taktikk, men fordi elevene deles opp i grupper på fire og fem, er de fleste elevene involvert i aktivitetene. Læreren erfaring tilsier at mange elever, med funksjonsnedsettelse, i større grad faller ut av undervisningen i ulike spill situasjoner. For å få med seg samtlige elever gjør læreren justeringer som å spille på små baner og færre elever på hvert lag. Dette opplever denne læreren og andre, at gir flere ballberøringer per elev, mer deltakelse, samtidig som at samtlige elever får kjennskap til ulike aktiviteter.

I en annen kroppsøvingstime fikk jeg innblikk i hvordan læreren tilpasser aktiviteten ved å bryte en øvelse opp i flere deløvelser. På planen til læreren står det turn. Elevene skal lære seg ulike ruller, piruetter, hodestående og hjul. Læreren har mye erfaring fra turn og kan mye om hvordan lære fra seg de ulike øvelsene. Utfordringen, slik læreren

selv ser det, kommer når elevene skal lære seg å slå hjul. For å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger deler læreren øvelsen opp i to. Den første delen går ut på å lære prinsippene bak det å slå hjul ved hjelp av deløvelser. Den andre delen går ut på å øve på “å slå hjul” på matter. Læreren viser først hva elevene skal gjøre, så får den enkelte elev mulighet til å velge hvor de vil begynne. Noen elever ønsker å lære de grunnleggende prinsippene først, mens andre er kjent med øvelsen fra før, og ønsker å øve på mattene med en gang. Læreren viser elevene de grunnleggende prinsippene bak det å slå hjul ved hjelp av en benk. Først enkle, og så mer sammensatte øvelser etter hvert. Når elevene mestrer øvelsene på benken får de spørsmål av læreren om de ønsker å øve videre på mattene.

Læreren delte opp øvelsen “å slå hjul” i den timen jeg deltok i. Elevene fikk selv velge hvor de skulle begynne, enten på benken eller på mattene. Benken ble et “hjelpemiddel” for elevene som i utgangspunktet opplevde at det var vanskelig eller skummelt å slå hjul. Slik det fremgår her ble aktiviteten tilpasset elevenes forutsetninger, fordi elevene selv fikk mulighet til å velge nivå. Øvelsen “å slå hjul” ble brutt ned til del øvelser for at flere skulle ha mulighet til å delta. Elevene fikk mulighet til å tilpasse aktiviteten til egne forutsetninger, og det var tydelig at mange opplevde å mestre en aktivitet de tidligere ikke hadde mestret. Læreren fortalte i etterkant av timen at det var flere elever som hadde “gruet” seg til denne timen, fordi de ikke kunne slå hjul. Etter timen uttrykte flere av elevene at de hadde “*lært noe nytt*”, og læreren var godt fornøyd med timens utfall. Det viktigste er, ifølge læreren, at elevene “*lærer noe nytt hver gang*”, det er ikke så viktig hva de lærer, men at de lærer noe nytt om kroppen og aktivitet, da har det vært en vellykket time.

Den timen som er beskrevet over er et eksempel på det flere av lærerne trekker frem. De deler aktiviteter opp i ulike nivåer eller deløvelser, slik at elevene selv kan velge vanskelighetsgrad på den aktuelle øvelsen eller aktiviteten. Når lærerne forteller at de deler aktiviteter og øvelser inn i ulike “*nivåer*”, kan det virke som om de er opptatt av å tilpasse aktiviteter og øvelser til elevenes forutsetninger. Noen elever driver med idrett på fritiden og behersker ulike ferdigheter i større grad enn andre. Når de så deler aktiviteter inn i “*nivåer*”, gir de elevene mulighet for selv å kunne velge aktivitetsnivå ut ifra forutsetninger og interesser. Dette fører, i følge lærerne, til at flere elever opplever mestring og glede i faget, fordi aktiviteten blir tilpasset både de elevene som

behersker øvelsen eller aktiviteten i utgangspunktet, og de som har mindre kjennskap til øvelsen eller aktiviteten fra før. Lærerne forteller at de er opptatt av å skape muligheter for at elevene skal få gode opplevelser med faget, og er opptatt av at deres undervisningspraksis skaper muligheter og utfordringer for deltakelse.

Når lærerne reflekterer rundt sine erfaringer med tilpasset opplæring er de opptatt av elevenes forutsetninger, men ikke begrensninger. Forskjellen er, at lærerne ser på hvilke muligheter som finnes, og ikke hvordan elevens funksjonsnedsettelse begrenser deres undervisningspraksis. Den ene læreren understreker at det finnes mange måter å trene utholdenhet på, og da må en tilrettelegge aktiviteten slik at eksempelvis elever som sitter i rullestol også kan være sammen med de andre. Da denne læreren hadde en elev som satt i rullestol i klassen, ble blant annet utholdenhetstreningen lagt til en bred grus sti eller en løpebane, slik at denne eleven også kunne delta sammen med de andre. De fleste elevene løp, mens denne eleven rullet ved siden av. I lys av lærerens refleksjoner blir det synlig at eleven som satt i rullestol fikk mulighet til å være med på et bredt spekter av aktiviteter, fordi læreren var opptatt av å se mulighetene til eleven og ikke begrensningene.

Måten lærerne betrakter rammene som en begrensende faktor for deltakelse, kan ses i relasjon til en sosial forståelse av funksjonshemning (Barton, 1996; Bredahl, 2010; Grenier, 2006, 2007, 2010). Lærerne vektlegger at valgene de gjør, i forkant av og underveis i timen(e), skaper utfordringer for enkelte elevs deltakelse. Elevs funksjonsnedsettelse er en forutsetning som de må ta høyde for i planleggingen, men de anser det ikke som en begrensning for deres undervisning. De vektlegger at utfordringene finnes i rammene, og er opptatt av å finne alternative måter å organisere timene sine på, slik at alle kan delta. Noe som de opplever at også kommer elever uten funksjonsnedsettelse til gode. Lærerne fremhever her det som en sosial forståelse taler for, oppmerksomheten rettes mot de barrierene samfunnet skaper for deltakelse, ikke hvilke "avvik" den enkelte person har (Grue, 2004). Når lærerne fremhever rammene, er de bevisst på at valg av aktivitet og/eller organisering av timene kan "åpne" og "lukke" for deltakelse. Samtidig kan lærernes refleksjoner tyde på en relasjonell forståelse av funksjonshemning (Tøssebro, 2010). De uttrykker ikke at rammene er det eneste som er utslagsgivende for at undervisningen fungerer inkluderende eller ikke. De er opptatt av at elevenes forutsetninger må tas høyde for når de planlegger undervisningen, og er

oppmerksomme på hvilke utfordringer enkelte elevers funksjonsnedsettelse medfører. Samtidig er de oppmerksomme på at rammene gir muligheter eller utfordringer for deltakelse i fellesskapet.

Lærernes refleksjoner kan som Haydn-Davies (2010) skriver, også synliggjøre at de er opptatt av at læringsstilen de benytter kan være utslagsgivende for elevers deltakelse i kroppsøving. Det handler ikke om hva som er best til enhver tid, men hva som er best, når og for hvem (Haydn-Davies, 2010). Det undervisningsopplegget som fungerer i den ene klassen, kan vise seg og ikke fungerer like bra i en annen klasse, nettopp fordi elevene har ulike utgangspunkt og forutsetninger. Som den ene læreren sa: “... jeg hadde ikke tenkt igjennom alle de små detaljene som er utslagsgivende i denne klassen” (jf. sitat s. 79). Læreren reflekterte i etterkant av timen over hva som gikk galt, og argumenterte for at dårlig planlegging var grunnen til at timen ikke gikk helt som den skulle, ikke elevenes forutsetninger i form av nedsatt funksjonsevne.

Hvis en leser lærernes refleksjoner omkring inkludering og tilpasset opplæring med Whiteheads perspektiv, kan det de forteller tyde på at de er opptatt av å undervise elever, fremfor å undervise aktiviteter (Whitehead 2010f, s. 161). I følge Whitehead (2010f) er dette et viktig prinsipp. Dersom en tar utgangspunkt i elevers forutsetninger blir det enklere å tilpasse undervisningen, fordi en kan finne frem til aktiviteter som kan tilpasses samtlige elever. Når aktiviteten er tilpasset elevgruppen kan det stimulere til at elevene får positive opplevelser med kroppen i bevegelse, fordi de deltar i aktiviteter som gir dem utfordringer tilpasset forutsetninger (Whitehead, 2010f). Dette gjenspeiler det den ene læreren løfter frem som sentrale prinsipper for undervisningen. Læreren tilpasser aktivitet med tanke for eleven(e) med funksjonsnedsettelse, og opplever at de andre elevene også har godt av at undervisningen tilrettelegges på denne måten. Oppmerksomheten rettes mot elevenes forutsetninger, og ikke hvilke aktiviteter de nødvendigvis skal lære. På den måten kan det også synes som om elevene i større grad får mulighet til å utvikle gode kroppslige opplevelser, fordi de får en undervisning som byr på utfordringer og mestring i samsvar med forutsetningene de stiller med.

Læreres ansvar er å tilrettelegge undervisningen til elevenes forutsetninger og motivere til deltakelse i en rekke ulike aktiviteter (Whitehead, 2010f). Gjennom deltakelse i forskjellige aktiviteter får elevene mulighet til å erfare kroppen i samhandling med ulike

omgivelser. Dersom denne erfaringen er positiv kan det, i følge Whitehead, stimulere elevenes motivasjon til videre deltakelse i ulike aktiviteter, som igjen kan føre til at elevene får økt selvtillit, kunnskap om og erfaringer med kroppen i bevegelse (Whitehead, 2010c, 2010d, 2010e). For å utvikle et sunt forhold til egen kropp, er det også viktig at mennesker blir bevisst egne styrker og svakheter i møte med kroppen i bevegelse (Whitehead, 2010c). Måten lærerne anser rammene som en utfordring for deltakelse, kan tyde på at samtlige elever får mulighet til å bli kjent med en rekke ulike aktiviteter, som igjen gir dem muligheter til å bli bedre kjent med kroppen i bevegelse (Whitehead, 2010e).

Når lærerne forteller at de tilpasser undervisningen til samtlige elever i den allmenne undervisningen, viser det til en forståelse av fenomenene tilpasset opplæring og inkludering som er i tråd med de retningslinjene som gis i blant annet NOU 2009: 18. Undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger ved at øvelser brytes opp, eller at aktiviteter organiseres på andre måter, slik at samtlige elever kan delta. Lærerne uttrykker her en bevissthet rundt det å tilpasse undervisningen til elevenes evner, samtidig som de er opptatt av at deltakelse i fellesskapet er viktig for det sosiale utbyttet til elevene. Elevene får ikke tilpasset opplæring atskilt fra fellesskapet, men lærerne er oppmerksomme på at aktivitetene kan tilpasses de ulike forutsetningene i fellesskapet. Det stiller krav til deres kunnskap om aktivitet og ikke minst deres evne til kreativ tenkning. Elevene trenger ikke å gjøre det samme til enhver tid, og den ene timen der læreren la til rette for ulike tilnærminger til “å slå hjul”, er et godt eksempel på dette. Aktiviteten ble tilpasset elevenes forutsetninger uten at noen ble ekskludert fra fellesskapet, der både de som behersket øvelsen i stor grad og de som ikke behersket øvelsen fikk mulighet til å delta. Elevene fikk tilpasset opplæring, men de ble samtidig inkludert i fellesskapet noe som kan gi både faglig og sosialt utbytte av undervisningen (Haug, 2003; NOU 2009: 18).

I lys av foreliggende litteratur (Bredahl, 2010; Grenier, 2006, 2007; Haug, 2003, 2004; Whitehead, 2007) kan det synes som om noen av lærerne i større grad enn andre, vektlegger elevers opplevelse av deltakelse i fellesskapet, fremfor hvilke aktiviteter elevene skal lære. Det som også blir en synlig forskjell i lærernes refleksjoner er hvorvidt elevers funksjonsnedsettelse betraktes som den største utfordringen for deltakelse, kontra deres evne til å planlegge og å organisere aktivitet. Det som går igjen

i de refleksjonene som her er presentert er at lærerne er opptatt av at miljøet, aktiviteter og innholdet i timene må tilrettelegges slik at samtlige elever kan være med. Lærernes refleksjoner er i mindre grad rettet mot elevers funksjonsnedsettelse, og hvorvidt funksjonsnedsettelsen bringer utfordringer eller muligheter for deltakelse i fellesskapet. Lærerne forteller at de forsøker å tilpasse undervisningen til de ulike forutsetningene elevgruppen har, og gir dermed elevene mulighet til å erfare kroppen i bevegelse i en rekke ulike aktiviteter. Dette fordi elevene ikke blir skilt ut fra undervisningen, men får mulighet til å delta i fellesskapet, noe som også er viktig for å hindre at elever blir isolert, sosialt sett (Grue, 2001; Wendelborg & Tøssebro, 2010).

Gjennom analysen har jeg til nå fått frem at lærerne har ulike refleksjoner rundt det å tilpasse undervisningen til elevmangfoldet. Noen kan i større grad synes å rette oppmerksomheten på de begrensningene elevers funksjonsnedsettelse medfører, mens andre i større grad synes å reflektere over hvilke begrensninger som finnes i undervisningsopplegget. Å anse rammene som den største utfordringen for deltakelse kan, som lærerne selv sier, i større grad henvis til en inkluderende praksis slik begrepet blant annet defineres i skolens styringsdokumenter og lovverket. Dette fordi elevene får mulighet til å delta i fellesskapet, samtidig som undervisningen tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. De får faglig utbytte fordi undervisningen er tilpasset, samtidig får de også sosialt utbytte fordi de deltar i fellesskapet med de andre. På den andre siden kan det virke som om elever i større grad får "tilpasset opplæring" på sidelinjen dersom lærerne er opptatt av begrensningene som elevers funksjonsnedsettelse medfører. De får tilpasset opplæring, men begrenset sosialt utbytte fordi de ikke deltar i all aktivitet sammen med den øvrige elevgruppen. Det kan føre til at enkelte elever blir sosialt isolert. Samtidig er samtlige lærere opptatt av at rammebetingelsene for faget byr på utfordringer, fordi rammebetingelsene setter begrensninger for hvordan de kan tilpasse aktiviteter til elevmangfoldet. Videre presenteres lærernes tanker omkring rammebetingelsene for faget og hvordan de anses som begrensende for å kunne tilby en undervisningspraksis som fungerer inkluderende for samtlige elever.

5.6 “Rammefaktorene for faget setter begrensninger for elevers deltakelse”

Lærerne er, som vist, opptatt av at inkludering gjelder alle elever, og har erfaringer som tilsier at inkludering er viktig for å skape gode holdninger blant elevene. Lærerne anser det som deres ansvar å tilpasse undervisningen, men har som vist ulike refleksjoner rundt det. I intervjuene er lærerne opptatt av at faktorer som tid, plass og ekstra personell skaper utfordringer for å inkludere samtlige elever i undervisningen, samtidig som undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger. Flere forteller at de opplever at faget nedprioriteres i skolen, som en følge av at enkelte elever ikke blir tildelt assistent i kroppsøving, og at tiden de har til rådighet er for knapp.

Den ene læreren forteller i intervjuet: *“For å få 100 % oppfølging for de som trenger det, gi dem like muligheter, inkludere dem ordentlig, så trengs det mer ressurser, personer inn i kroppsøvingsfaget”*. Denne læreren er opptatt av at det trengs flere personer i timene for at undervisningen skal fungere inkluderende for alle. Læreren trekker frem at noen elever har behov for mye oppfølging, mer enn det som kan gis når en er alene med 20-30 elever. For at enkelte elever skal kunne få mulighet til å delta i aktivitet sammen med de andre, opplever læreren at det er behov for mer personell. En annen lærer forteller:

I fjor hadde jeg assistent med, da var det mye enklere, for da følte jeg at jeg kunne konsentrere meg mer om alle. Så kunne hun [assistenten] hjelpe til mer med de tilpasningene som må til. Så jeg synes det er vanskeligere i år når jeg er alene.

Denne læreren forteller at det å ha med en assistent i timene, fører til at det blir lettere å ha fokus på samtlige elever i klassen, ikke bare den eller de med funksjonsnedsettelse. En grunn til det er, at en assistent kan følge opp den eller de elevene som har litt andre forutsetninger enn den øvrige elevgruppen. Da er det en annen person som kan følge opp, gi beskjeder eller hjelpe til dersom det er behov. Lærerne forteller at det tidvis oppleves vanskelig å være alene med hele elevgruppen. Det er fordi det ofte blir mye fokus på å følge opp den eller de elevene med funksjonsnedsettelse, noe som igjen kan gå ut over hvor mye oppmerksomhet som gis de andre elevene, samt elevenes sikkerhet.

Lærerne forteller i intervjuene om sine tanker rundt viktigheten av å ha med assistenter i kroppsøvingsundervisningen. De opplever at faget nedprioriteres, fordi enkelte elever får assistenter i andre fag som matte og norsk, men ikke i kroppsøving. Lærerne forteller at det å ha assistenter eller hjelpelærere med seg i kroppsøving, gir dem flere muligheter, og de opplever at det er enklere å tilpasse undervisningen til samtlige elever dersom det er en annen voksen tilstede. Lærere som har assistenter med seg i timene, forteller at de anser det som en styrke å ha en annen voksen til stede. Det at en annen voksen kan være med å støtte opp, opplever de at gir dem trygghet. De trekker frem, som sitatet over, at en assistent/hjelpelærer fører til at de som lærere kan ha mer fokus på samtlige elever, ikke bare den eller de elevene som har nedsatt funksjonsevne.

Lærerne er videre opptatt av at det er for lite fysisk aktivitet i skolen, og at tiden de har til rådighet i kroppsøving er for knapp. Tidsproblematikken trekkes frem av flere, men i særlig grad blant lærerne som underviser i ungdomsskolen. En lærer forteller:

I skolen i dag så ser jeg at det er for travelt. Det er for lite tid både til planlegging og samarbeid. Skal en samarbeide så finner en ikke en eneste ledig time på timeplanen ... Jeg synes det er viktig å få frem dette med tidsperspektivet i skolen. Hvor mye travlere det har blitt, og hvor mye mindre tid der faktisk er til å gjøre de tingene som de har tenkt i kunnskapsløftet. Jeg føler at vyene [tankene/planene] ikke står i stil til slik som det er i praksis.

Denne læreren setter ord på det som flere forteller at de opplever. Skolehverdagen er travel og de får ikke tid til å planlegge timene sine tilstrekkelig. Grunnen er at det er så mye annet som skal gjøres. Lærerne trekker frem at en stor utfordring i dagens skole er at alt skal dokumenteres og bekreftes. Da i særlig grad i ungdomsskolen. Det fører, ifølge flere av lærerne, til mye papirarbeid. Økning i papirarbeid medfører at de selv og andre, ikke har en eneste ledig time til planlegging. De forteller også, som nevnt, at dagens elevgruppe er mer differensiert, noe de opplever at stiller krav til deres evne til å planlegge. For å inkludere alle og tilpasse undervisningen til den enkelte, kreves mye planlegging som igjen krever tid. Dette forteller de at oppleves som et paradoks i skolen. Mer arbeid i form av dokumentasjon, et større elevmangfold, men mindre tid til rådighet.

Noen av lærerne trekker også frem at plassen de har til rådighet blir begrensende for hvordan de kan tenke aktivitet. Dette blir synlig i observasjon av lærernes under-

visningstimer. Noen klasser har kroppsøving i små gymsaler, mens andre har store idrettshaller til disposisjon. De av lærerne som har undervisning i store idrettshaller har i større grad mulighet til å dele klassene inn i mindre grupper, ulike stasjoner osv. Det fører, i følge lærerne, til at flere av elevene er i aktivitet og at de kan variere undervisningsopplegget i større grad. De av lærerne som opplever at de har liten plass, trekker frem at dersom de hadde hatt større plass, hadde situasjonen vært annerledes. De må forholde seg til de rammefaktorene de har, men opplever at rammefaktorene setter begrensninger for hva de kan gjøre i undervisningen.

Lærerne i studien fremhever behovet for mer oppfølging i kroppsøving ved at de ønsker flere assistenter i faget. De forteller også at de trenger mer tid for å kunne planlegge undervisningen tilstrekkelig, og at plassen de har til rådighet er begrensende for å kunne tilby en (mer) inkluderende praksis. Dette er elementer samtlige opplever at har betydning for deres undervisningspraksis. Som allerede nevnt i metodekapittelet (jf. 4.8), er erfaringen fra intervjuene at lærerne ikke er opptatt av hvordan deres formelle kompetanse i faget er av nevneverdig betydning for deres undervisning. Samtlige er fornøyd med den kunnskapsbasen de har opparbeidet seg, enten gjennom erfaring eller utdanning. De fem som har utdanning innenfor kroppsøving eller idrett, opplever at utdanningen har gitt dem en trygghet, en kunnskapsbase eller plattform som de arbeider ut ifra. Allikevel opplever samtlige at den virkelige kompetansen er den de får gjennom erfaring. Som den ene læreren forteller under intervjuet: *“Jeg tror mitt kompetansenivå er godt, fordi jeg har... tror jeg har lært av de erfaringene jeg har gjort i de klassene som jeg har hatt.”* Dette er et gjennomgående tema for samtlige lærere. De opplever at deres kompetansenivå er tilstrekkelig, og de føler at de kan tilby en praksis som er fullverdig opp mot de målene som står beskrevet i kunnskapsløftet.

I lys av presentert forskningen, kan det synes som om lærerne i utvalget er positive til “en inkluderende skole”. Det er fordi de blant annet opplever at elevene “tjener” på at det skal vektlegges tilpasset opplæring i undervisningen, og at de lærer mye om å ta hensyn til og respektere hverandres ulikheter. Lærerne uttrykker samtidig en trygghet omkring egen kompetanse. Dette er, i følge TPB, elementer som kan skape positive holdninger til inkludering i kroppsøving (Ajzen, 19991; Hodge et al., 2004; Obrusnikova, 2008). Samtidig forteller lærerne at de opplever at tiden de har til rådighet er for knapp, og at de kunne tenke seg å ha flere personer med seg i kroppsøving.

Elementer som kan føre til negative holdninger til inkludering i følge TPB. Negative holdninger som en følge av at lærerne opplever at de ikke får nødvendig støtte, og at de ikke føler seg godt nok forberedt til undervisningen (Ajzen, 1991; Block & Obrusnikova, 2007; Hodge et al., 2004; Hutzler, 2003; Kozub & Lienert, 2003).

Det kan, i lys av TPB og lærernes refleksjoner, synes om tidsproblematikken i skolen er et viktig element for at lærere skal kunne tilby en undervisningspraksis som fungerer (mer) inkluderende for samtlige elever. Lærerne uttrykker trygghet omkring egen kompetanse i forhold til de målene som er beskrevet i kunnskapsløftet, men opplever at de har for lite tid til rådighet for å kunne planlegge undervisningen tilstrekkelig. Opplevelsen av tidsknapphet kan føre til at lærerne opplever at de ikke er forberedt til undervisningen. Samtidig kan opplevelsen av manglende assistenter føre til at lærerne opplever at de ikke har kontroll på undervisningssituasjonen. Dette er elementer som kan føre til negative holdninger til inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving (Ajzen, 1991).

Lærerne løfter i intervjuene frem problemstillinger som Hodge et al., (2004) også viser til. De gangene lærerne er alene med store klasser oppleves det vanskeligere å tilpasse undervisningen til elevgruppen. Elever med funksjonsnedsettelse har tidvis behov for mye oppfølging, noe som kan gå ut over oppmerksomheten og sikkerheten som gis de andre elevene (Hodge et al., 2004). At lærere opplever at de mangler nødvendig støtte i form av assistenter i undervisningssituasjonen, er et element flere studier trekker frem. Morley et al., (2005) og Lienert et al., (2001) viser til at lærere uttrykker frustrasjon over at enkelte elever ikke tildeles assistenter i kroppsøving, selv om de tildeles det i andre fag. Det som blir utfordrende i denne sammenheng er at lærere opplever at de har behov for assistenter/hjelpelærere, mens forskning viser at bruk av assistenter/hjelpelærere kan være en grunn til at noen elever blir isolert, sosialt sett (Wendelborg & Tøssebro, 2010). Dersom elever bare samarbeider med en assistent eller hjelpelærer i kroppsøvingstimene, kan det hindre sosial interaksjon med den øvrige elevgruppen. Lærerne forteller i intervjuene at de har behov for mer støtte i form av assistenter, på den andre siden synes det viktig å reflektere rundt hvordan anvende assistenter i undervisningen for å unngå at enkelte elever blir isolert, sosialt sett.

Studier fra England og USA løfter frem viktigheten av å tilby lærere kursing innenfor tilpasset fysisk aktivitet. De vektlegger viktigheten av å høyne læreres formelle kompetanse når det kommer til inkludering i kroppsøving. Studier som har undersøkt læreres holdning til inkludering i kroppsøving viser, som presentert tidligere, at lærere som er negative til inkludering opplever at de mangler kompetanse omkring tilpasset opplæring, og at de ikke er godt nok forberedt til å tilpasse undervisningen til det mangfoldet av behov som finnes i en klasse (Block & Obrusnikova, 2007; Hodge et al., 2004). Samtlige lærere i studien min vurderer sin egen kompetanse som tilstrekkelig i kroppsøving, men de trekker frem at rammefaktorene for faget setter begrensninger for hva de som lærere er i stand til å gjøre i sin undervisningspraksis. På bakgrunn av lærernes refleksjoner og foreliggende litteratur kan en stille spørsmål om utfordringen for i hvilken grad elever med funksjonsnedsettelse blir inkludert i kroppsøving, samtidig som de får tilpasset opplæring eller ikke, utelukkende ligger i læreres formelle kompetanse eller rammefaktorene for faget.

Ut fra det jeg nå har fått frem har jeg blitt opptatt av at det kan virke som om utfordringene lærere møter når det gjelder inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving, ikke bare ligger i deres formelle kompetanse eller rammefaktorene, men også kan ligge i deres forståelse av funksjonshemming og hva kroppsøving skal være. Green (2000, 2002) antyder at utdanning kan ha liten eller ingen innvirkning på læreres grunnleggende undervisningsfilosofi eller praksis. Det er fordi mange bare “kopierer” den filosofien de presenteres for, uten at de gjør den til sin egen. Det som har størst innvirkning på læreres undervisningspraksis er, i følge Green den enkelte lærers habitus. Forskning fra England viser at tradisjonelle idretter har en tendens til å prege mange kroppsøvingslæreres undervisningspraksis, fordi det er aktiviteter som mange føler seg mer komfortable med å undervise i (Green, 2000, 2002; Morley et al., 2005; Smith, 2004). Aktiviteter som mine lærere, og andre (Morley et al., 2005; Smith, 2004), forteller at de opplever det vanskelig å inkludere elever med ulike funksjonsnedsettelse i. Selv om det er viktig at lærere opplever at de har nok tid til å kunne forberede seg til undervisningen, kan det være interessant å reflektere over om utfordringen mange møter ligger i deres eget forhold til aktiviteter, og da hvilke aktiviteter de som lærere liker å undervise i. Samtidig som at læreres forståelse av funksjonshemming har betydning for i hvilken grad elever som har nedsatt funksjonsevne har mulighet til å delta i aktivitet sammen med medelevene eller ikke.

6. Avslutning

6.1 Oppsummering og avsluttende diskusjon

Med bakgrunn i skolens styringsdokumenter, lovverket, forskning omkring inkludering i kroppsøving, samt teoretiske perspektiver på kropp og fysisk aktivitet, har jeg i denne oppgaven forsøkt å belyse de tre problemstillingene jeg startet opp med: *“Hvordan forstår lærere inkludering og tilpasset som fenomen? Hvilke erfaringer har lærere med inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving? Hvordan tilrettelegger lærere undervisningen for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving?”* Jeg vil videre gi en oppsummering av de hovedfunn oppgaven belyser, samt besvare disse tre problemstillingene, før jeg fører en avsluttende diskusjon, og tar et tilbakeblikk på Whiteheads perspektiv. Tilslutt presenteres nye forskningsspørsmål for veien videre.

Det er et lovpålagt ansvar å tilpasse undervisningen til alle elever, og i analysen har jeg særlig fått frem at lærerne anser fenomenene inkludering og tilpasset opplæring som en overordnet kontekst de må forholde seg til i sin undervisningspraksis. De gjør seg samtidig ulike erfaringer av dette og har ulike synspunkter på fenomenene. Samtlige anser det som deres ansvar å tilpasse undervisningen til alle elever. Det er blant annet fordi de opplever at elever uten funksjonsnedsettelse, kan ha like store utfordringer i møte med kroppsøving som de med nedsatt funksjonsevne. I intervjuene løfter lærerne frem at inkludering i skolen er positivt, fordi medelevene har godt av å være sammen med elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving (og skolen generelt). Lærerne opplever at medelevene blant annet lærer seg gode holdninger til de som er annerledes fra en selv, der gode holdninger handler om at elevene lærer seg å ta hensyn til hverandres forutsetninger, og at elevene lærer seg å respektere at ikke alle mennesker er like. Gjennom lærernes refleksjoner kan det tyde på at dette er noe elevene implisitt lærer gjennom samhandling med elever som er annerledes fra dem selv. Lærerne uttrykker samtidig en usikkerhet omkring det sosiale utbytte til enkelte elever. De er usikre på om noen elever blir *“inkludert til ensomhet”* og om enkelte ville hatt det bedre i *“tilpassede skoler”*. I lys av foreliggende forskning viser det seg imidlertid at det som kan føre til at elever blir *“inkludert til ensomhet”* er at de blir ekskludert fra deltakelse i aktivitet med den øvrige elevgruppen (Grue, 2001; Wendelborg & Tøssebro, 2010)

I analysen ble det også synlig at lærerne har ulike måter å betrakte funksjonshemming på, noe som kan henvisse til en medisinsk eller sosial forståelse, slik blant annet Bredahl (2010) og Grenier (2006, 2007, 2010) tar til orde for. Når lærerne forteller og viser at de tilpasser undervisningen til enkelte elever ved bruk av egentrening, kan det tyde på at de implisitt støtter seg til en medisinsk forståelse av funksjonshemming. Enkelte elever med nedsatt funksjonsevne deltar i noen aktiviteter sammen med klassen, men ikke alle, alt ettersom eleven har forutsetning til å delta i aktiviteten eller ikke. Når lærerne vektlegger at *“rammene rundt”* gir muligheter eller utfordringer for elevers deltakelse, synes det i større grad å henvisse til en sosial forståelse av funksjonshemming. Elever med nedsatt funksjonsevne deltar i aktivitet sammen med de andre, og lærerne anser planlegging, organisering og valg av aktivitet som begrensende for elevers deltakelse i fellesskapet.

En sosial forståelse kan samtidig henvisse til en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Det er fordi lærerne uttrykker en bevissthet over at elevers funksjonsnedsettelse er en forutsetning som de må ta høyde for i planleggingen, men de er oppmerksomme på at deres evne til å planlegge og å organisere aktivitet skaper muligheter og utfordringer for enkelte elevers deltakelse. Det viser seg at lærere som implisitt har en sosial/relasjonell forståelse av funksjonshemming, i større grad tilbyr en undervisningspraksis som er i samsvar med de utfordringene Haug (2003) gir for *“en inkluderende skole”*. Samtlige elever får delta i fellesskap med de andre medelevene, de får økt deltakelse ved at de får samarbeide med den øvrige elevgruppen, de får faglig utbytte ved at undervisningen tilpasses forutsetningene og sosialt utbytte fordi de får være sammen med de andre. Dette kan vise tilbake til Barton (1996) som skriver at måten man forstår funksjonshemming på, kan ha betydning for hvordan man handler i praksis.

Kroppsøving er en arena der lærere kan bidra til at elever opplever glede ved å være i fysisk aktivitet. Whitehead (2010c) trekker frem at en undervisningspraksis som ikke er tilpasset de individuelle forutsetningene, kan føre til at noen elever får negative opplevelser i møte med fysisk aktivitet. Det er sannsynligvis ikke mulig å unngå at elever får negative erfaringer i kroppsøving, men at ulike måter å tilpasse undervisningen på kan ha betydning for om disse negative erfaringene blir *“varige”* eller ikke. Selv om det er viktig å anvende tiltak som kan bedre menneskers funksjonsevne,

eksempelvis bruk av egentrening, kan det synes viktig å reflektere over hvordan deltakelse i aktivitet kan bidra til at elever får gode opplevelser med kroppen i bevegelse. Forskning viser at elever selv uttrykker et ønske om å være der det skjer (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008), mens noen lærere forteller at de tilpasser undervisningen til enkelte elever ved bruk av egentrening. Dette kan føre til negative erfaringer, fordi elevene blir skilt ut fra det sosiale fellesskapet med den øvrige elevgruppen (Grue, 2001). Disse resultatene indikerer at lærere bør jobbe for å tilpasse rammene i undervisningen til elevenes forutsetninger, slik at de ikke blir ekskludert fra deltakelse i fellesskapet. Samtidig viser det seg at det er viktig å lytte til hvordan deltakelse i aktivitet oppleves av elever med funksjonsnedsettelse (Asbjørnslett & Hemmingsson, 2008; Bredahl, 2010).

Hvordan elevene opplever deltakelse er viktig for å kunne tilby en undervisningspraksis som stimulerer til at elevene opplever glede ved det å være i bevegelse. Glede i bevegelse kan være et ambisiøst mål, og andre viktige betydninger og erfaringer kan også gi mening, særlig hvis hensikten i kroppsøving også er å bli kjent med sine reaksjonsmønstre og følelser, ikke minst hva en selv liker/har lyst til osv. Imidlertid kan det synes viktig å finne en balanse mellom å ta hensyn til de elevene som har litt andre utfordringer enn den øvrige elevgruppen, samtidig som en må lytte til majoriteten. Dette er en balansegang som det synes å være vanskelig å finne, men viktig å reflektere over dersom undervisningen skal fungere inkluderende i samsvar med Haugs (2003) utfordringer for “en inkluderende skole”.

I lys av foreliggende litteratur, lovverket, lærernes refleksjoner i intervjuene, samt mine observasjonsnotater, kan det synes som det sentrale for at samtlige elever skal kunne delta i den samme undervisningen, er å skape en forståelse for at rammene i faget må tilpasses det mangfoldet av forutsetninger som finnes. I “en inkluderende skole” er det, som den ene læreren trekker frem, ikke elevene som skal tilpasse seg rammene læreren legger til grunn for undervisningen, men læreren som skal tilpasse rammene til elevenes forutsetninger. Ved å trekke inn disse to synspunktene, stimuleres en viktig diskusjon om relasjonen mellom vekten som skal legges på undervisningsmetode og på elevers erfaringer og læring. Læreplanen i kroppsøving presenterer ulike emner elevene skal være innom, men det er opp til den lokale skole hvilke aktiviteter eller metoder den enkelte lærer kan anvende for å imøtekomme læreplanmålene. Et spørsmål som kan

stilles er om lærere i kroppsøving må bli “flinkere” til å vektlegge elevers opplevelser, og ikke begrensninger i enkelt ferdigheter når undervisningen planlegges. Ved å være rettet mot at det å delta sammen med andre “slik man er” og at ulike kropper ikke er en hindring, så vil flere kunne delta i fellesskapet og har varierte meningsfylte opplevelser ved å være i bevegelse. Lærerne er opptatt av at det finnes begrensninger i ramme-faktorene for faget som tidsknapphet og begrenset tilgang til assistenter, og dette kan komme i forgrunnen i deres hverdag. Samtidig viser det seg at deres forståelse av funksjonshemming kanskje er mer avgjørende enn tidsknapphet osv. for hvorvidt enkelte elever får delta i aktivitet sammen med den øvrige elevgruppen eller ikke.

6.2 Et tilbakeblikk på Whiteheads perspektiv

Whitehead baserer sitt perspektiv på en monistisk tilnærming til kroppen, og tar utgangspunkt i arbeider til eksistensialister og fenomenologer når hun argumenterer for viktigheten av å utvikle positive opplevelser med kroppen i bevegelse: “physical literacy”. På bakgrunn av arbeidet med Whiteheads perspektiv er det flere forhold jeg ønsker å løfte frem, som jeg i lys av mine læreres refleksjoner opplever at er viktige prinsipper for elevers deltakelse i kroppsøving. Whitehead er opptatt av at kroppsøving-undervisningen må tilpasses den enkelte elev. Dette for at elevene kan få gode erfaringer og opplevelser med kroppen i bevegelse, noe som kan være med på å legge et grunnlag for at elevene ønsker å være aktivitet nå, og videre i livet (Whitehead, 2010c). Denne tankegangen samsvarer med de retningslinjene lovverket og styringsdokumenter legger til grunn for inkludering og tilpasset opplæring i den norske grunnskolen. Undervisningen må tilpasses den enkelte elevs forutsetninger, slik at samtlige elever skal kunne delta i fellesskapet med den øvrige elevgruppen (NOU 2009: 18).

Gode erfaringer og opplevelser med kroppsøving er i følge Whitehead viktig for å hindre at elevene får negative erfaringer med kroppen i bevegelse. Dersom undervisningen ikke tilpasses den enkelte elev, kan det føre til dårlige opplevelser med kroppen i bevegelse, samt begrenset faglig utbytte av undervisningen. Dette kan igjen føre til at enkelte elever ikke ønsker å delta i kroppsøving eller fysisk aktivitet nå og senere i livet (Whitehead, 2010c). Det finnes imidlertid mindre forskning på dette, men per i dag pågår et prosjekt ved Norges idrettshøgskole som skal kartlegge fysisk aktivitet og determinanter for fysisk aktivitet blant barn og unge 2010-2012. I studien skal de blant annet undersøke elevers aktivitetsnivå og erfaringer i kroppsøvingstimene,

og på dette grunnlaget gjennomføre analyser som kan forklare hvorfor noen elever både er mer aktive og erfarer kroppsøvfingsfaget mer positivt enn andre (Norges idretts-
høgskole, 2010, s. 8). Studien forventes å ferdigstilles i desember 2011 og av den grunn foreligger det per i dag ingen resultat.

Læreres ansvar er, slik jeg ser det i lys av Whitehead og en relasjonell forståelse av funksjonshemming opp mot det norske lovverket, å se muligheter hos den enkelte elev, og legge til grunn gode rammer for undervisningen slik at elever kan få et bredt spekter av erfaringer med kroppen i bevegelse. På den måten kan det virke som om samtlige elever kan oppleve glede og mestring ved å være i bevegelse, og få en forståelse for hva det vil si å være i aktivitet. Elevene starter i skolen med ulike utgangspunkt, der noen har en funksjonsnedsettelse, andre ikke. Noen er glad i idrett, men ikke alle, og noen har en forståelse for hvordan fotball skal spilles “ordentlig”, mens andre ikke er like opptatt av dette. For å kunne ha en undervisning som fungerer inkluderende for alle, må alle få en følelse av at de er gode nok i seg selv, og at de alltid kan bli tillatt å bevege seg på sin egen måte. En slik grunnleggende og aksepterende holdning til den enkelte finner vi imidlertid ikke hos Whitehead. At elever er slik de er som ulike kropper med individuelle forutsetninger, tror jeg det er lett å overse, også for henne.

Ved å arbeide med Whiteheads perspektiv i denne oppgaven har jeg blitt oppmerksom på at det finnes ulike måter å betrakte deltakelse i kroppsøving på. Samtidig har jeg begynt å undre meg over om perspektivet hennes gjenspeiler en fenomenologisk kroppstilnærming, eller om hun også til en viss grad opererer med en dualistisk kroppsforståelse. I denne sammenheng har jeg ikke gått i dybden av en fenomenologisk kroppsforståelse, men fra det jeg har lest av blant annet Duesund (2001) og Engelsrud (2006, 2010), har jeg begynt å stille spørsmål om Whitehead klarer å opprettholde en fenomenologisk forståelse i sine arbeider.

Whiteheads argumenter for viktigheten av å være physical literate, kan leses som hun mener at å være “physical literate” er noe en skal prestere. Dersom “physical literacy” er noe vi skal “streve” etter å være, eller en “tilstand” som kan forklare menneskers livskvalitet, er det neppe i tråd med en fenomenologisk kroppsforståelse slik fenomenologi beskrives av Duesund (2001) og Engelsrud (2006, 2010). Er “physical literacy” noe vi mennesker skal oppnå, eller handler det mer om en følelse, en tanke bak hvorfor få gode

opplevelser med å være i fysisk aktivitet? Er det en følelse av å være i bevegelse fordi kroppen er i bevegelse, eller er det noe vi skal oppnå gjennom det å være i bevegelse? Hvis en elev ikke ønsker å delta i ulike aktiviteter i kroppsøving, er det fordi eleven ikke er physical literate (eller physical illiterate som Whitehead skriver, 2010b, s. 7), eller handler det også om hvilke aktiviteter eleven liker å delta i? Her opplever jeg at Whitehead er noe uklar når hun forklarer sitt perspektiv. Disse spørsmålene vet jeg ikke svaret på, men er noe jeg har begynt å undre meg over etter å ha lest mer om fenomenologi.

Whiteheads teori kan kanskje være et utfordrende perspektiv for mange kroppsøvingslærere, fordi det synes som om lærerens habitus har betydning for den enkelte lærers undervisningspraksis (Green, 2000, 2002). Dersom læreren har mange forestillinger om hva kroppsøving skal være og hvilke aktiviteter elevene skal lære, kan det muligens bli vanskelig å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. I særlig grad gjelder dette dersom elevenes forutsetninger ikke “passer inn” i lærerens forestilling om kropp og ferdighetslæring. Noen “glemmer” kanskje å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og opplevelser når de planlegger undervisningen, fordi de i større grad er opptatt av hvilke aktiviteter elevene skal og bør lære seg i faget. Whiteheads perspektiv kan i så måte være med på å endre måten å tenke om kroppsøving og det å være i fysisk aktivitet på.

Kan det hende at det i kroppsøving er som Gardou (2010) skriver, at *“det som teller er å gjøre noe med konteksten for at den skal kunne bety noe for enhver?”* (s. 81). Må det gjøres noen endringer på hva kroppsøving i skolen skal være, og hva elevene skal lære for at flere elever skal kunne delta i den samme undervisningen? Dette er spørsmål jeg ikke vet svaret på, men som jeg har begynt å undre meg over i ettertid av oppgaven. Det jeg i særlig grad har blitt opptatt av er å reflektere over hva målet med faget skal være. Er det slik at elevene skal lære seg bestemte ferdigheter, eller handler det også om å oppleve kroppen i bevegelse? Slik jeg ser det bør det handle om at elevene får varierte og overveiende positive opplevelser med å være i bevegelse i en rekke ulike aktiviteter, der undervisningen planlegges med utgangspunkt i elevenes forutsetninger, men ikke nødvendigvis begrensninger.

6.3 Nye spørsmål for veien videre

I denne oppgaven har jeg valgt å undersøke hva lærere erfarer i møte med “elev-mangfoldet” i skolen, og da i særlig grad inkludering av elever som har funksjonsnedsettelse i kroppsøving. I lys av de resultatene jeg her har fått frem, kan det synes viktig å reflektere over kroppsøvingens innhold og hvilke oppfatninger lærere har av hva elever skal lære i kroppsøving opp mot læreplanmålene for faget. Er det som Green (2000, 2002) skriver, at læreres habitus har stor innvirkning på hvilken undervisningspraksis de tilbyr elevene sine? Er det slik at utdanning har liten eller ingen innvirkning på hvilke element lærere vektlegger i sin undervisningssituasjon? Dette er spørsmål som jeg opplever at er interessante med tanke på elevers læringsutbytte i kroppsøving. Dersom lærere bare vektlegger idrett og konkurranse elementer i faget vil det, slik jeg ser det, føre til at flere elever blir ekskludert fra deltakelse i fellesskapet. Dette fordi det er aktiviteter som mange opplever at det er vanskelig å inkludere elever med ulike funksjonsnedsettelser i.

Gjennom å interessere meg for hvilke erfaringer et utvalg lærere har, er jeg også blitt stadig mer opptatt av å undersøke hvordan elevene selv erfarer deltakelse i kroppsøving. Hva er det elevene lærer, og hva er det de liker å gjøre? Engelsrud (2010) argumenterer for at det er viktig og skaffe til veie kunnskap om hva elever lærer og hvilke kompetanser de tilegner seg i kroppsøving (s. 48). På bakgrunn av arbeidet som ligger til grunn for denne oppgaven vil jeg si meg enig i hennes argumentasjon. Kroppsøving er en sentral del av elevers læring i skolen, og et viktig fag og skaffe til veie innsikt i. Kroppen er alltid oss, vi kan ikke velge bort kroppen eller tenke uten den. Av den grunn tror jeg det er viktig å legge vekt på at elever får gode erfaringer med kroppen i bevegelse, og at samtlige elever har mulighet til å delta i et fellesskap som byr på mestring og utvikling. Særlig kunne det vært interessant å se på hva lærere vektlegger at elevene skal lære, opp mot hva elevene selv opplever at de lærer i faget, og ikke minst hva de lærer om seg selv og sine lyster og ulyster til å bevege seg. Da ikke nødvendigvis elever som har nedsatt funksjonsevne, men hvordan elever generelt opplever deltakelse i kroppsøving. Hvordan opplever de deltakelse i ulike aktiviteter og hvordan erfarer de sin egen kropp i møte med fysisk aktivitet?

Forskere stresser behovet for at lærere og studenter må få mer kunnskap om tilpasset opplæring i kroppsøving, der noe forskning viser at kurs innenfor tilpasset fysisk

aktivitet kan bidra til en positiv holdningsendring hos kroppsøvingslærere. Det som kunne vært interessant i den sammenheng, er å undersøke hvordan høyskoler og universiteter vektlegger tilpasset opplæring når de utdanner kommende kroppsøvingslærere. Hva er det studentene lærer i utdanningen, og hvilken innvirkning har det på deres undervisningspraksis? Dette er slik jeg ser det, sentrale spørsmål som kan være interessante å fordype seg i for å få en utvidet forståelse for dette fagfeltet.

6.4 Avrundning

Å fordype meg i et utvalg læreres erfaringer har vært spennende, lærerikt og ikke minst utfordrende. Mye fordi jeg startet opp med en førforståelse preget av teoretisk kunnskap om emnet og et idealistisk syn på virkeligheten: "Alt er mulig dersom en bare forsøker". Teoretisk kunnskap er allikevel ikke det samme som praktisk kunnskap, og som Barton (1996) skriver, er det viktig at en er ydmyk i møte med det feltet en studerer. I mitt møte med feltet har jeg fått erfare at den praktiske lærerhverdagen er mye mer omfattende enn det teori kan klare å beskrive. Av den grunn velger jeg å støtte meg til Haug og Bachmann (2007) som skriver: "*Tilpassa opplæring er enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere*" (s. 15). Møte med lærernes praksishverdag og deres refleksjoner har utvidet min forståelse, allikevel er jeg ydmyk for at jeg bare har forstått en liten del av den komplekse virkeligheten lærere er en del av.

Validitet og reliabilitet i kvalitativ metode handler om troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Fangen, 2004; Thagaard, 2003). For å arbeide med oppgavens troverdighet har jeg forsøkt å gjøre mine fremgangsmåter og analyser så transparente som mulig. Ved å reflektere, stille spørsmål og være tro mot materialets egenart håper jeg å ha bidratt til at andre kan gis innsyn i forskningsprosessen, og at prosjektet mitt er intersubjektivt tilgjengelig. For å arbeide med oppgavens bekreftbarhet har jeg gjort rede for den teoretiske rammen jeg har arbeidet ut ifra. I analysen har jeg videre gjort bruk av de teoretiske perspektivene for å få en forståelse av lærernes fortellinger og deres undervisningspraksis. Samtidig har jeg forsøkt å gjengi intervjuer og observasjonsnotater i detalj, for at andre skal kunne vurdere de tolkningene som jeg har lagt til grunn i oppgaven (Fangen, 2004, s. 207) Hvorvidt mine analyser er overførbare til andre situasjoner er vanskelig å vurdere fordi det er et lite utvalg. Samtidig tror jeg at lærerne representerer den variasjonsbredden som finnes blant lærere som underviser i

den norske grunnskolen (jf. 4.3 og 4.8). Av den grunn tror jeg at de resultatene som ligger til grunn i denne oppgaven er anvendbare for andre lærere som underviser i kroppsøving, og andre som jobber med idrett og fysisk aktivitet (Fangen, 2004).

Gjennom lærernes refleksjoner og foreliggende forskning kan det synes som om det sentrale er at lærere er oppmerksomme på en relasjonell forståelse av funksjonshemming tilknyttet elevs deltakelse i kroppsøving, dersom undervisningen skal fungere inkluderende i samsvar med Haugs (2003) prinsipper for “en inkluderende skole”. Allikevel kan det være mange grunner til å diskutere dette ytterligere. Det vil alltid finnes muligheter til å vektlegge biologiske, fysiske eller psykiske avvik hos elever, men måten å tilpasse rammene på synes å gi elever muligheter eller utfordringer for deltakelse i fellesskapet i kroppsøving. Å være sammen med andre og føle seg inkludert har dermed stor verdi i skolehverdagen for alle elever.

Referanser

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. USA: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. doi: 10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 15, 153-161. doi: 10.1080/11038120802022045
- Bachmann, K.E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62) Volda: Høgskolen i Volda.
- Barton, L. (1993). Disability, empowerment and physical education. In: J. Evans (Ed.), *Equality, Education and Physical Education*. (p. 43-54). London: Falmer.
- Barton, L. (1996). Sociology and disability; some emerging issues. In: L. Barton (Ed.), *Disability and society: Emerging issues and insight*. (p. 3-17). London: Addison Wetly Longman ltd.
- Berg, G.D. & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. I: G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bjorbækmo, W. & Engelsrud, G. (2008). "I'm almost like a fish": an investigation of how children with congenital heart disease experience and perform movement in daily life. *Child: Care, Health and Development*. 781-788. doi: 10.1111/j.1365-2214.2008.00851.x
- Block, M.E. & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Bredahl, A.M. (2010). Sitte og se på de andre aktive. Om funksjonshemning og kroppsøving. I: K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 71-84). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

- Chandler, J.P. & Green, J.L. (1995). A statewide Survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 262-274.
- Conner, M. & Norman, P. (Eds.). (2007). *Predicting health behaviour* (2nd.ed.). London: Open University press. McGraw-Hill Education.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...". *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4.utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3rd.ed.). (p. 1-32). London: Sage.
- Duesund, L. (2001). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (4.utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Engebretsen, E. & Solvang, P.K. (2010). Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk. I: J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. (s. 11-33). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er KROPP?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. I: K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 35-50). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Eriksen, T.H. (2006). Innledning: I de enøydes land. I: T.H. Eriksen & J-K. Breivik (Red.), *Normalitet*. (s. 9-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 41-59. doi: 10.1080/1740898042000334908
- Flintoff, A., Fitzgerald, H. & Scranton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching differences in inclusive physical education. *International Studies in Sociology of Education*. 18, 73-85. doi: 10.1080/09620210802351300
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gardou, C. (2010). Et nytt opplysningsprosjekt. – mot en revolusjon i tenkningen omkring funksjonshemning. I: J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.), *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk.* (s. 69-83). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Goodwin, D.L. & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.
- Green, K. (2000). Exploring the everyday ‘philosophies’ of physical education teachers from a sociological perspective. *Sport Education and Society*, 5, 109-129.
- Green, K. (2002). Physical education teachers in their figurations: A sociological analysis of everyday ‘philosophies’. *Sport Education and Society*, 7, 65-83. doi: 10.1080/13573320120113585
- Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 245-260.
- Grenier, M. (2007). Inclusion in physical education: From the medical model to social constructionism. *Quest*, 59, 298-310.
- Grenier, M. (2010). Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 387-400. Hentet 3. mars 2011. doi: 10.1080/13603110802504598
- Grue, L. (2001). *Motstand og mestrings. Om funksjonshemning og livsvilkår.* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 1/01
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser, fremstillinger og erfaringer.* Trondheim: Abstrakt forlag.
- Gurholt, K.P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: K. Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse.* (s. 175-204). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Haug, P. (2003). Qualifying the teachers for the school for all. In: T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education.* (p. 97-115). London: Routledge Falmer.

- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen? *Spesialpedagogikk nr 5*, 4-11.
- Haug, P. & Bachmann, K.E. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I: G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. (s. 15-38). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Haydn-Davies, D. (2010). Physical literacy and learning and teaching approaches. In: M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy. Throughout the lifecourse*. (p. 165-174). Great Britain: Routledge.
- Hodge, S.R., Ammah, J.O.A., Casebolt, K., LaMaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teacher's behavior and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9, 395-419. doi: 10.1080/13573320412331302458
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disability in Physical Education: A review. *Quest*, 55, 347-373.
- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A. & Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 300-317.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvningsfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk.
- Júlíusson, P.B. (2010). *Overweight and obesity in Norwegian children. Trends, current prevalence, effect of socio-demographic factors and parental perception*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Bergen.
- Kozub, F.M. & Lienert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.) (oversatt av T.M. Anderssen & J. Rygge). Gjøvik: Gyldendal akademiske. (Originalutgaven utgitt i 2009).

- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G. & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
- Lieberman, J., Houston-Wilson, C. & Kozub, F.M. (2002). Perceived barriers to include students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 364-377.
- Lienert, C., Sherill, C. & Myers, B. (2001). Physical educators concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17.
- Maeda, J.K., Murata, N.M. & Hodge, S.R. (1997). Physical educators' predictions of inclusion: a Hawaii school district perspective. *Clinical Kinesiology*, 51, 80-85.
- Mjøs, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av og til spesialpedagogens rolle i denne sammenhengen*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 00011, 84-108. doi: 10.1177/1356336X05049826
- Norges Idrettshøgskole. (2010). *Nasjonalt overvåkningssystem fysisk aktivitet. Kartlegging av fysisk aktivitet og determinanter for fysisk aktivitet blant barn og unge 2010-2012*. Prosjektbeskrivelse ved Norges Idrettshøgskole.
- NOU 2001: 22 (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637-644. doi: 10.2466/PMS.106.2.637-644

- Obrusnikova, I., Block, M. & Dillon, S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.
- Obrusnikova, I., Válková, H. & Block, M.E. (2003). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 230-245.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. New York: Palgrave.
- Opplæringslova (1998). *Lov om tilpassa opplæring og tidleg innsats*: Trådt i kraft 1.august 2008. Endret lov 19. juni 2009. Hentet 15. januar 2010 fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- Opplæringslova (1998). *Rett og plikt til grunnskoleopplæring*. Endret lov 31.januar 2003. Hentet 12. mai 2010 fra: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-1>
- Penney, D. (2002). Equality, equity and inclusion in physical education and school sport. In: A. Laker (Ed.), *The sociology of sport and physical education: an introductory reader*. (p. 110-128). London: Routledge Falmer.
- Place, K. & Hodge, S.R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404.
- Rizzo, T. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T.L. & Kirkendall, D.R. (1995). Teaching students with mild disabilities: What affects attitudes of future physical educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.
- Rizzo, T.L. & Vispoel, W.P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 54-63.
- Seymour, H., Reid, G. & Bloom, A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 201-219.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.

- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9, 37-54. doi: 10.1080/1740898042000208115
- Smith, A. & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 593-607.
- Sosial og Helsedirektoratet. (2004). *Rapport: IS-1160. Fysisk aktivitet for mennesker med funksjonsnedsettelse. Anbefalinger*. Oslo: Sosial og Helsedirektoratet.
- Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E.J. (2010). Inclusion understood from the perspective of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 275-293.
- Statistisk sentralbyrå. (2010). *Innvandring*. Hentet 7. mars 2011 fra: <http://www.ssb.no/innvandring/>
- St. meld. nr 34 (1996-97). *Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre*. Oslo: Arbeidsdepartementet. Hentet 27. mai 2011 fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-34_1996-97.html?id=19114
- Strømstad, M. (2003). They believe that they participate... But: Democracy and inclusion in Norwegian schools. In: J. Allen (Ed.), *Inclusion, Participation and democracy: What is the purpose?* (p. 33-47). Nederland: Kluwer academic publisher.
- Svendby, E.B. (2008). Inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving – er det mulig? Elevers og kroppsøvingslæreres oppfatninger, holdninger, erfaringer og opplevelser med læring i kroppsøvingsfaget når eleven har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). Barrierer, muligheter og konsekvenser. I: A. Waldschmidt, I. Moser, J-K. Breivik & M. Söder (Red.), *“Normalitetstyrani”*. Den 3. nasjonale konferansen om forskning om funksjonshemming. Bergen: Norsk nettverk for forskning om funksjonshemming (NNF).
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 29-53). Danmark: Hans Reitzels Forlag.

- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Thomas, C. (2002). Disability Theory: Key ideas, issues and thinkers. In: C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds.), *Disability studies today*. (p. 38-57). Great Britain: Polity Press.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement. Theory, practice, research*. London: Routledge.
- Tripp, A., French, R. & Sherill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.
- Tripp, A. & Rizzo, T. (2006). Disability labels affect: Physical Educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 310-326.
- Tripp, A. & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er FUNKSJONSHEMMING?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst. I: J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (s. 11-38). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Tøssebro, J., Lundeby, H., Ytterhus, B., Engan, E. & Åmot, I. (2006). Kort om datagrunnlaget. I: J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (s. 39-49). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i Kroppsøving (K06). I: *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. (s. 151-158).
- Vickerman, P. & DePauw, K. (2010). Physical literacy and individuals with a disability. In: M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy. Throughout the lifecourse*. (p. 130-141). Great Britain: Routledge.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.

- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2010). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 1-16. Hentet 3. mars 2011. doi: 10.1080/13603110903131739
- Whitehead, M. (2007). Physical literacy: Philosophical considerations in relation to developing a sense of self, universality and propositional knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1, 281-298. Hentet 27. oktober 2010. doi: 10.1080/17511320701676916
- Whitehead, M. (Ed.). (2010a). *Physical literacy. Throughout the lifecourse*. Great Britain: Routledge
- Whitehead, M. (2010b). Introduction. In: M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy. Throughout the lifecourse*. (p. 3-9). Great Britain: Routledge.
- Whitehead, M. (2010c). The concept of physical literacy. In: M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy. Throughout the lifecourse*. (p. 10-20). Great Britain: Routledge.
- Whitehead, M. (2010d). The philosophical underpinning of the concept of physical literacy. In: M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy. Throughout the lifecourse*. (p. 21-29). Great Britain: Routledge.
- Whitehead, M. (2010e). Motivation and the significance of physical literacy for every individual. In: M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy. Throughout the lifecourse*. (p. 30-43). Great Britain: Routledge.
- Whitehead, M. (2010f). Promoting physical literacy within and beyond the school curriculum. In: M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy. Throughout the lifecourse*. (p. 157-164). Great Britain: Routledge.

Forkortelser

APE:	Adapted physical education
CP:	Cerebral Parese
F:	Forsker
FAF:	Fysisk aktivitet og funksjonshemming
FOU-arbeid:	Forskning og utviklingsarbeid
ICIDH:	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps.
ICF:	International Classification of Functioning and Disability
K06:	Kunnskapsløftet 2006
L:	Lærer
NCPE:	National Curriculum Physical Education
NIH:	Norges Idrettshøgskole
NOU:	Norske offentlige utredninger
NSD:	Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste
St.meld:	Stortingsmelding
TPB:	Theory of planned behavior
TRA:	Theory of reasoned action
UPIPAS:	Union of the Physically Impaired Against Segregation

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærerne

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevenes foreldre

Vedlegg 4: Intervjuguiden

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Gunn Engelsrud
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

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

Vår dato: 03.08.2010

Vår ref: 24558 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.06.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.07.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24558	<i>Et utvalg læreres erfaringer og opplevelser med elever som har en definert funksjonsbemming i kroppsøvingfaget</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunn Engelsrud</i>
Student	<i>Ingrid Rage</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

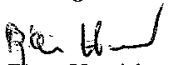
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

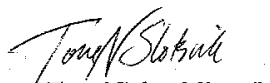
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år 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, 01.07.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingrid Rage, Østhornveien 2, 0874 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svaava@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Informasjon om studien

”Et utvalg læreres erfaringer og opplevelser med elever som har en definert funksjonshemming i kroppsøving?”

Dette er en forespørsel om å delta i en studie som inngår i en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole i fagemnet fysisk aktivitet og funksjonshemming. Oppgavens problemstilling er foreløpig ”Hvordan opplever et utvalg lærere egen kompetanse i møte elever som har en definert funksjonshemming i kroppsøving?” Hovedveileder i denne oppgaven er Professor Gunn Engelsrud ved Norges Idrettshøgskole, seksjon for kroppsøving og pedagogikk.

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan et utvalg lærere opplever det å skulle tilpasse undervisningen til elever med en definert funksjonshemming, hvilke erfaringer de har til tilpasset opplæring og ikke minst hvilken kompetanse de sitter på. Fysisk aktivitet har fått mer og mer fokus de siste årene både i samfunnet og i skolen. Utdannings og forskningsdepartementet legger i sin strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008 vekt på at fysisk aktivitet i skolen er ett prioritert område når det gjelder kompetanseutvikling. Alle elever har ifølge opplæringsloven § 2-1 rett til tiårig grunnskoleopplæring, og i følge § 1-3 rett til tilpasset opplæring. Skolens styringsdokumenter setter større og større krav til læreres kompetanse, men hvordan opplever lærerne sin egen undervisnings situasjon?

For å kunne belyse denne problemstillingen ønsker jeg først å intervju, for så å observere undervisning. Formålet med bruk av intervju er å kunne gå i dybden og undersøke hvilke tanker og erfaringer den enkelte læreren sitter på i tilknytning til tilpasset opplæring i kroppsøving. Ved bruk av intervju kan en undersøke hvilke tanker og refleksjoner som ligger til grunn for handling. Intervjuet anslås å vare ca. 1 time og vil foregå på sted og tid som avtales på forhånd. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptaker dersom den som intervjues ikke har noe imot dette. Hele samtalen vil etter endt intervju skrives ut.

Formålet med bruk av observasjon er å få ett større innblikk i den enkelte lærerens hverdag. Hvordan organiseres og tilrettelegges undervisningen. For å kunne observere, er det nødvendig med samtykke fra elevenes foreldre. Jeg vil av den grunn samle inn samtykke fra samtlige foreldre i klassen før observasjonen finner sted. I tillegg vil jeg informere alle elevene muntlig om studiens hensikt, hvorfor jeg skal være med i undervisningen og hvem jeg skal observere. De vil også informeres om hvem som har tilgang til videoene og at de har full frihet til å trekke seg i forkant eller underveis av hvilken som helst grunn. Dette for å ivareta frivilligheten tilknyttet studien. Observasjon vil bli dokumentert ved bruk av video dersom foreldre og lærere godkjenner dette. Totalt er det ønskelig å delta i tre kroppsøvingstimer. Alt datamateriale som innsamles i observasjon og intervju vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres. Til enhver tid vil det kun være intervjuer og veilederen som har tilgang til sammenheng mellom personidentifikasjon og innsamlet datamateriale. Studien er planlagt at skal avsluttes juni 2011. Video og båndopptak vil bli slettet ved prosjektslutt og alt innsamlet materiale vil anonymiseres.

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

Skriftlig samtykke

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon om studien, ”Norske læreres erfaringer og opplevelser med elever som har en definert funksjonshemming i kroppsøvningsfaget” og samtykker i å delta. Jeg er kjent med at deltakelse innebærer å si ja til både intervju og observasjon. Jeg er også kjent med at deltakelse er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet.

Dato

Navn

Til foreldre i klasse

vedskole

Prosjekt: "Norske læreres erfaringer og opplevelser med elever som har en definert funksjonshemming i kroppsøvingfaget?"

Mitt navn er Ingrid Rage. Jeg er master student ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole i Oslo. Jeg skal i skoleåret 2010/2011 skrive min avsluttende masteroppgave innenfor fysisk aktivitet og funksjonshemming.

Hensikten med studien er å undersøke læreres erfaringer og opplevelser med tilpasset opplæring. For å samle inn data ønsker jeg å observere undervisningen i kroppsøving ved bruk av video og feltnotater. I den sammenheng vil jeg følge klassen som ditt barn er en del av i noen undervisningstimer som avtales på forhånd med læreren. Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om den enkelte eleven i klassen, da det i denne sammenheng kun er opplysninger tilknyttet lærerens undervisningsmetode som er av interesse. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og alle opplysninger som samles inn vil bli behandlet konfidensielt i oppgaven.

For å kunne samle inn den nødvendige informasjonen må jeg ha samtykke fra samtlige foreldre om at jeg har tillatelse til å delta i undervisningen og at jeg kan benytte meg av video i observasjonen. Elevene er på forhånd informert muntlig i klasserommet om studiens innhold og mål. Elevene har til enhver tid full frihet til å kunne trekke seg fra den aktuelle undervisningstimen. Jeg ber dere returnerer denne samtykkelappen til skolen så fort som mulig.

Prosjektet avsluttes juni 2011 og alt innsamlet materiale vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig for andre å koble innsamlet informasjon med enkelt personer eller skolen som deres elev tilhører. Alt videomateriale vil slettes ved prosjektslutt. I den endelige publikasjonen vil navn på lærer og skole byttes ut med pseudonym slik at det ikke er mulig å koble resultat til deres barns klasse eller skole.

Jeg svarer gjerne på spørsmål og kan kontaktes på

Tlf: x eller x

Samtykke

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, "Norske læreres erfaringer og opplevelser med elever med en definert funksjonshemming i kroppsøvingsfaget" og samtykker i at Ingrid Rage kan delta i undervisningen. Jeg er kjent med at samtykke innebærer å si ja til at studenten kan observere i kroppsøvingstimene. Jeg er også kjent med at samtykket er frivillig, og at jeg når som helst kan velge å trekke samtykket.

Dato

Navn

Intervju guide

Bakgrunns spørsmål for intervjuene:

Hvilke erfaringer gjør lærere seg i forhold til inkludering i kroppsøving?

Hvordan opplever de inkludering?

Hva er det lærere opplever at de må vite for å kunne tilrettelegge for elever med en funksjonshemming i kroppsøvingstimene?

Hvilke utfordringer ser de knyttet til tilpasset opplæring?

Introduksjon

- 1) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 2) Hvilke klassetrinn underviser du på? Hvilke fag?
- 3) Hvor mange elever er det i klassen?
- 4) Har du en eller flere elever med en definert funksjonshemming i klassen?
- 5) Hvor mange år har du undervist i kroppsøving?
- 6) Er eleven med en funksjonshemming med i KRØ timene?

Forståelse

- 1) Hva forstår du med inkludering?
- 2) Hva forstår du med tilpasset opplæring?
- 3) Hvilke tanker gjør du deg om inkludering i KRØ?

Organisering

- 1) Kan du gi en kort beskrivelse av en vanlig KRØ time?
Hvordan organiserer du timen? Noe spesielt du må ta høyde for?
- 2) Hvordan organiserer dere timen for den eleven som har en funksjonshemming?
Kan du gi noen eksempler på aktiviteter han/hun ikke deltar i?
Hva gjør denne eleven i de timene? Hvordan organisere du det? Alene/med andre barn? Hvilke lokaler
- 3) Har du noen aktiviteter/organiserings former som du har spesielt gode erfaringer med?
Hvis ja: Hvilke aktiviteter? Hvorfor tror det dette fungerer?
- 4) Er det noen faktorer som du opplever at setter begrensninger for deltakelse i kroppsøving? Da, spesielt med tanke på den funksjonshemmede eleven?
- 5) Hvordan opplever du læreplanens innhold i forhold til tilpasset opplæring?

Erfaring

- 1) Har du utdanning eller kurs innenfor idrett eller kroppsøving?
Hvis ja; hvilke/hvor?

- Hvis nei; kunne du tenke deg det? Hvorfor?
Opplever du at det påvirker din måte å organisere og planlegge timene dine på?
- 2) Har du fått tilbud om kurs, eller deltatt på kurs med fokus på tilpasset opplæring?
Hvis ja; hvem tilbyr disse kursene, og hvor?
Hvordan opplevde du det å delta? Kan du si noe om nytteverdien av det?
Hvis nei; Kan du fortelle meg litt om hvorfor du ikke ønsket å delta?
Kunne du tenke deg å delta på kurs? Hvorfor?
- 3) Har du mye erfaring med tilpasset opplæring i KRØ? Hvor mange år?
Hvis ja; Hvordan påvirker det din måte å planlegge på?
Hvis nei; Hvordan påvirker det din måte å planlegge på?

Kompetanse

- 1) Hva bør du som lærer vite om den/de elevene som har en funksjonshemming for å kunne planlegge timene?
- 2) Skolens styringsdokumenter vektlegger viktigheten av økt kompetanse knyttet til tilpasset opplæring. Hvordan opplever du eget kompetansenivå i møte med elevmangfoldet? Er du trygg i din egen undervisningssituasjon?
- 3) Kan du fortelle meg litt om hva du kunne tenke deg å vite mer om?
- 4) Kan du fortelle meg litt om hva du synes er mest utfordrende?

Støtte

- 1) Har du med deg noen andre voksne i kroppsøvingstimene? Hvem?
Hvis ja/nei; hvordan fungerer det?
Hvordan påvirker det undervisningen din?
- 2) På hvilken måte har denne eleven behov for ekstra assistanse?
- 3) Kan du fortelle meg litt om hvordan denne eleven klarer seg i timene. Hvordan du tilrettelegger.
- 4) Får du støtte fra andre ressurspersoner tilknyttet skolen?
Hvis ja; hvem får du støtte og oppfølging fra, på hvilken måte?

Oppsummering

- 1) Opplever du at ditt syn på kroppsøvingfaget har endret seg etter at du har erfaring med elever som har en funksjonshemming?
- 2) Hvilke sider vil du fremheve ved ett inkluderende miljø?
- 3) Hva er den største utfordringen med tilpasset opplæring i KRØ slik du ser det?
- 4) Er det noe som kan gjøres for å lette arbeidsmengden hos KRØ lærere?
- 5) Som ett ledd i denne undersøkelsen ønsker jeg å være med på å utvikle ett program eller en stilling som kan være en form for ressurs for alle KRØ lærere i kommunene: Har du noen tips og råd?
- 6) Har du noen siste aspekter du ønsker å belyse i denne sammenheng

