

Bård William G Jensen

Sosial inkludering for elever med en funksjonshemning

En kvalitativ studie av sosial inkludering og bruk av assistent i kroppsøving

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Norges idrettshøgskole, 2013

Sammendrag

Masteroppgaven omhandler bruk av assistent for funksjonshemmede i kroppsøvingsundervisningen og hvordan denne bruken påvirker den sosial interaksjonen med medelevene. Hensikten er å få frem kunnskap om et fenomen som det foreligger lite forskning på.

Oppgavens kontekst er kroppsøvingsundervisningen til en klasse på videregående skole med en funksjonshemmet elev som bruker assistent. Inkludering og idealet «en inkluderende skole» er et overordnet tema i oppgaven. Og på bakgrunn av dette gjennomføres det en casestudie med en informant, hvor undersøkelsen gjøres ved et kvalitativ design og den metodiske tilnærmelsen er deltagende observasjon.

I analysen av det empiriske materialet benyttes en kombinasjon av personsentrert og temasentrert analyse, der Yrjøl Engestrøm sin modifiserte versjon av virksomhetsteorien brukes som teoretisk blikk.

Det vises at i denne casen er assistenten av stor betydning, ikke bare for den fysiske integreringen, men har også muligheter for å påvirke den sosiale interaksjonen mellom medelevene og den funksjonshemmede. Dette skjer ved at assistenten formidler sosial handling mellom informant og medelever ved å inkludere og involvere informant i selve aktiviteten. Dette er avhengig av de pedagogiske rammene, som hvordan læreren bruker assistenten og organiserer undervisningen. Hvis assistenten blir satt til andre sysselsetninger enn å tilpasse aktiviteter for informanten blir informant ekskludert fra deltakelse ved at medelevene ikke involverer han, selv om han er tilstede der det skjer. Konsekvensen av og ikke bli involvert i aktiviteten resulterer i en sosial ekskludering. Dette forekommer spesielt i prestasjonsorienterte aktiviteter hvor fokuset handler om å prestere og vinne.

Analysen i oppgaven bidrar til kunnskap om hvordan de pedagogiske rammene for undervisningen og hvordan assistenten blir brukt er av betydning for funksjonshemmedes sosiale inkludering og deltakelse i kroppsøvingsundervisningen.

Nøkkelord: inkludering, kroppsøving, funksjonshemming, sosial interaksjon, virksomhetsteorien og assistent.

Forord

Jeg presenterer her min masteroppgave i idrettsvitenskap, og avslutter med dette min studietid på Norges idrettshøgskole. Arbeidet med oppgaven har vært en utfordrende og spennende tid med både opp og nedturer, som det skal bli godt å kunne sette et punktum for.

Vil rette en stor takk til informant, assistent, rektor og læreren som var villig til å la meg delta i undervisningen. Uten deres hjelp hadde det ikke vært noe oppgave å skrive.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder, Øyvind Førland Standal for god støtte og konstruktive tilbakemeldinger igjennom hele arbeidet med oppgaven. Du har også alltid har vært tilgjengelig og gitt raske svar på mail. Tusen takk for all hjelp.

Så vil jeg også rette en takk til dere som har hjulpet med korrekturlesning og konstruktive tilbakemeldinger av innholdet i oppgaven.

Oslo, oktober 2013

Bård William G Jensen

Innhold

Sammendrag	1
Forord.....	2
Innhold	3
Figuroversikt.....	5
1.0 Innramming av oppgavens kontekst og bakgrunn for valg av tema	6
1.1 Oppgavens samfunnsmessige kontekst.....	6
1.2.0 Bakgrunn for valg tema.....	8
1.2.1 Tidligere forskning.....	8
1.2.2 Oppgavens problemstilling	12
1.3 Disposisjon av oppgaven	13
2.0 Teori.....	14
2.1 Hvem er funksjonshemmet?.....	14
2.2 Forståelse av “funksjonshemming“	15
2.3 Fra integrering til inkludering	16
2.3.1 Den utdanningspolitiske konteksten i dag.....	18
2.3.2 Inkludering i praksis.....	19
2.3.3 Sosial inkludering	20
2.4 Virksomhetsteorien	21
2.4.1 Det sosiokulturelle	21
2.4.2 Det Sosiomaterielle	22
2.4.3 Virksomhetsteorien	23
3.0 Metode	30
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	30
3.2 Valg av metode	31
3.2.1 Kvalitativ metode.....	31
3.3 Deltakende observasjon	33
3.3.1 Min rolle som observatør	35
3.4 Intervju	36
3.4.1 Min rolle som intervjuer	37
3.5 Valg av informanter	37

3.6 Etiske retningslinjer	38
3.7 Reliabilitet og validitet.....	40
3.7.1 Pålitelighet	40
3.7.2 Gyldighet.....	40
3.8 Valg av tolkningsstrategi	42
3.8.1 Analyseprosessen	44
3.8.2 Analysens oppbygning og struktur	44
4.0 Analyse.....	46
4.1 En analyse av begrepet inkludering i lys av virksomhetsteorien	46
4.2 Analyse av datamaterialet	49
4.2.1 Assistentens rolle - intervju.....	49
4.2.2 Assistentens rolle – observasjon	50
4.2.3 Medelevene	52
4.2.4 Regler og sosiale normer i klassen.....	54
4.2.5 Arbeidsfordeling og pedagogiske rammer	56
4.3 Oppsummering av analysen	58
5.0 konklusjon og avslutning	61
5.1 Nye spørsmål for veien videre	63
5.2 Avrunding	64
Referanser	65
Vedlegg.....	71

Figuroversikt

Figur 1a: Vygotskys trekantmodell av en medierende handling. Engestrøm (2001).....	24
Figur 1b: Den vanlige reformuleringen av Vygotskys trekantmodell av en medierende handling Engestrøm (2001).....	24
Figur 2: Aktivitetssystem modifisert av Engestrøm (2001).....	26
Figur 3: Aktivitetssystem modifisert av Engestrøm (2001).....	27
Figur 4: Aktivitetssystem modifisert av Engestrøm (2001).....	45
Figur 5: Aktivitetssystem modifisert av Engestrøm (2001).....	48
Figur 6: Øverste delen av et aktivitetssystem.....	50
Figur 7: Aktivitetssystem modifisert av Engestrøm (2001).....	58
Figur 8: To parallelle aktivitetssystemer som interakterer med hverandre. Oswald (2010).....	59

1.0 Innramming av oppgavens kontekst og bakgrunn for valg av tema

I denne delen vil en historisk gjennomgang av integreringsprosessen i Norge bli presentert og bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Deretter kommer en disposisjon av oppgavens oppsett.

1.1 Oppgavens samfunnsmessige kontekst

Oppvekstbetingelsene for funksjonshemmede barn har endret seg mye de siste tiårene og de store endringene startet på 1960-tallet, hvor det oppstod en gradvis endring i hovedmønsteret om hvordan man forholdt seg til mennesker som hadde en funksjonshemming eller var annerledes (Wendelborg 2010:2). Disse endringene var et skifte fra en politikk som representerte sentraliserte institusjoner og spesialiserte tjenester for funksjonshemmede, til føringer som representerer en ideologi som frontet integrering og normalisering (ibid:2). Dette har fortsatt de siste tiårene og derfor kan man i dag kalle barn og ungdom som har en funksjonshemming for en “etterintegreringsgenerasjon”. De vokser opp med normaliserings- og integreringsformer og opplever effekten av dette. Oppvekstarenaene til barn og ungdommer i dag skal være likt for alle. Det er slutt på institusjoner og spesialskoler, funksjonshemmede skal gå på nærskolen sammen med alle andre. En av konsekvensene til denne integreringspolitikken er bruken av skoleassistenter. Assistentenes oppgaver er blant annet å hjelpe eleven med daglige gjøremål, oppmuntre til å klare teoretiske og praktiske oppgaver, vise eleven oppmerksomhet og være en kontaktperson.

Historisk i Norge er startpunktet for spesialundervisningen ca. 150 år tilbake i tid, i form av en opplæringsinstitusjon for døve, og i løpet av de påfølgende 50 år ble det grunnlagt institusjoner for barn med atferdsvansker, for blinde og for psykisk utviklingshemmede (Dalen, 1994:24). De første direkte bestemmelser om spesialundervisning i den vanlige skolen finner man i lov om almueskolevæsenet i 1860, da kalt særegenundervisning (ibid:24). For tiltak utenom den vanlige skole for funksjonshemmede kom det bestemmelser i lov «om abnorme børns undervisning 1881». Men samfunnets forpliktelser ovenfor de funksjonshemmede ble ikke tatt særlig alvorlig og noen av de som var sterkest funksjonshemmet fikk mer eller mindre adekvat opplæring på spesialinstitusjoner, mens andre ble gående hjemme uten noen form undervisning (ibid:24-25). Mye tydet også på at de med ikke fullt så sterke funksjonshemninger gikk på vanlige skoler, og at de gikk i samme klasse flere år på rad (ibid:25).

I en revurdering av arbeidet med de funksjonshemmedes rettigheter gjort av samordningsnemdas tilråding om hjelpeskoler og hjelpeklasser i 1949, hvor blant annet spørsmålet om faglig og organisatorisk ordning av spesialundervisningen ble revurdert, kom man frem til at spesielle tiltak for funksjonshemmede elever skulle være tilbud om opplæring og undervisning, ikke et saneringstiltak. Man skulle satse på egne lokaler, gode lærerplaner og spesialpedagogisk videreutdanning for lærere (ibid:25). Det ble hevdet at samordningsnemda sitt arbeid med organiseringen av hjelpeundervisningen var påvirket av sentraliseringstanken som var aktuell i skoledebatten på den tiden. Konsekvensen ble at barn som trengte ekstra hjelp måtte få egne atskilte tilbud på egne institusjoner (ibid:25).

På 1960 tallet startet debatten vedrørende omsorgen for de funksjonshemmede, for ventelistene på spesialskolene var lange og kapasiteten liten, slik at spørsmålet om spesialundervisningen burde integreres inn i den vanlige skole ble diskutert. Resultatet av denne debatten kan man finne i stortingsmelding 42, der det ble bemerket at departementet i størst mulig grad må gå inn for å integrere spesialundervisningen i den ordinære skoleundervisningen (ibid:26-27). Når retten til å gå på nærskolen og retten til å høre til en klasse ble innført på 1980 tallet tok det ikke mange årene før de statlige spesialskolene ble nedlagt. Idealet ble den inkluderende skolen, individuelt tilpasset opplæring for alle, og spesialundervisningen burde skje innenfor rammen av klassen (Tøssebro & Ytterhus, 2006:76).

Det offentlige utvalget som utredet skolen i 2001-2003, foreslo at man skulle avvikle retten til spesialundervisning, for å understreke at det ikke bare er «problembarna» som skal ha tilpasset opplæring, men at dette var noe alle skulle ha (ibid:76). Et annet argument for dette var at skolene brukte spesialundervisningen som en grunn til å sluse dem ut av klasserommene, noe som gjorde at skolen kunne la være å tilpasse skolen til mangfoldet av elever. Dette fulgte ikke regjeringen opp grunnet bekymring for rettssikkerheten til elevene, og fordi kommunene i praksis ville benytte anledningen til å spare penger (ibid:76). Men man kom frem til at det var et behov for en bedre individuell tilpasning for alle.

Politisk er det enighet om en inkluderende skole, men i praksis mener noen at det kreves unntak og at man kan gå for langt (ibid:77). Blant annet kommer NFU¹ kommer med kritikk mot

¹ Norsk forbund for utviklingshemning

praksisen hvor man i dag har egne spesialklasser og forsterkede skoler, som er vanlige skoler hvor man samler elevene med en bestemt funksjonshemming i kommunen (ibid:77.) Denne praksisen forsvarer oftest med at den blir gjort av hensyn til elevene. Det vises til at noen elever kan falle utenfor i den vanlige skolen. De får lite utbytte av ordinær undervisning eller føler seg ensomme og kan bli utsatt for mobbing. Når inkludering blir for vanskelig å gjennomføre, vil det gå utover dem som skulle nyte godt av det (ibid:77).

1.2.0 Bakgrunn for valg tema

Min første interesse for temaet dukket opp under årsstudiet «fysisk aktivitet og funksjonshemmede» ved Norges idrettshøgskole. Under praksisen som inngikk i dette studiet på Beitostølen helsesportsenter, fikk jeg erfare hvordan man kunne tilpasse aktiviteter og dermed øke deltakelsen for funksjonshemmede barn og unge. Jeg begynte å reflektere over hvordan dette fungerer i praksis i kroppsøvingsundervisningen. Mitt første spørsmål var om undervisningen var tilrettelagt og tilpasset, slik at alle kan delta og å være inkludert.

I masterstudiet idrettsvitenskap på Norges idrettshøgskole og modulen «fysisk aktivitet og funksjonshemmede» dukket det opp flere problemstillinger knyttet til inkludering, men det var gjennom et litteratursøk av foreliggende forskning jeg fattet interesse for bruken av assistent for funksjonshemmede elever, og hva denne assistenten betyr for den sosiale inkluderingen i klassefelleskapet.

1.2.1 Tidligere forskning

I et litteratursøk kommer det frem at det er gjort lite forskning knyttet til kroppsøvingsfaget på integrering og inkludering i Norge utover masternivå. I en rapport av Jonskås (2010, hentet fra Rage, 2010) ble det utarbeidet en kunnskapsoversikt over FOU arbeid i kroppsøvingsfaget i Norge fra 1978 – 2010. I denne oversikten finnes det 24 studier som omhandler temaene tilpasset opplæring, integrering eller inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving (s.25). Og ingen av disse studiene er forskning på doktorgradsnivå eller utover, men masteroppgaver. Derfor er det naturlig å også rette et fokus mot internasjonal forskning på dette temaet.

Her har foreliggende studier i stor grad tatt for seg medelevers og lærerens holdning til inkludering av funksjonshemmede elever, og betydningen inkludering kan få for lærerutbytte hos ikke funksjonshemmede elever (ibid:26). I nyere tid har det vært en økende interesse for studier som undersøker hvordan funksjonshemmede elever opplever det å være med i ordinær kroppsøvningsundervisning (ibid:26). Videre skal jeg gi et innblikk i tidligere forskning som er relevant for min problemstilling. Jeg velger også å bruke benevnelsen medelever isteden for «ikke funksjonshemmede» for å skape bedre flyt i språket.

Goodwin & Watkinson (2000)² sin studie viser at de funksjonshemmede elevene opplevde gode og dårlige dager (s.151). Tre temaer dukket opp under beskrivelsen av de dårlige dagene. Disse var sosial isolering, utestenging fra aktiviteter grunnet manglende tilrettelegging av kroppsøvningsundervisningen og det å bli sett på som annerledes grunnet deres funksjonshemning (ibid:151). Det kunne hende at de til tider ikke hadde noe kommunikasjon med sine medelever. En elev uttrykte dette slik «*De hører ikke på meg uansett, bare overser meg*». I lagspill kunne det hende deltagerne i studiet opplevde ikke å bli inkludert i spillet fordi dem ikke var gode nok (ibid: 151-153). I en kvalitativ case studie på sosial interaksjon av Butler and Hodge (2004, sitert av Goodwin, 2009) kom det det blant annet frem at aggressive gutter uten en funksjonshemning skapte en følelse av uro. Kroppsøvningsundervisningen var informantenes favoritt time, men det hendte at deres interaksjon med medelever ble begrenset av aggressive gutter. Bredahl (2010)³ sin studie underbygger at negative opplevelser knyttet til kroppsøvningsundervisningen oppstår når man gjentatte ganger ble utelukket fra deltakelse, og at læreren ikke tok hensyn til funksjonshemningen i planlegging og gjennomføring av kroppsøvningsundervisningen (s.75).

De gode dagene opptrådte i sammenheng med opplevelsen av å være en del av felleskapet, mestring og følelsen av å bidra med egne ferdigheter i selve undervisningen (Goodwin & Watkinson, 2000:154). I motsetning til når medelevene kunne være med på å begrense deltakelsen til de funksjonshemmede, så kan også medelevene være med på å skape en sosial tilhørighet. Denne følelsen kunne oppstå bare ved å være sammen med de andre der det skjer

² Resultatet er basert på gruppe intervju av ni amerikanske 12-åringer med fysiske funksjonsnedsettelse, samt tegninger gjort av eleven og observasjonsnotater.

³ Denne studien er basert på intervju med 20 voksne med forskjellige funksjonsnedsettelse og deres opplevelser og erfaringer knyttet til deltakelse i fysisk aktivitet

(ibid:154). Spence Cavaliere & Watkinson (2010)⁴ viser til funn som støtter Godwin & Watson (2000) sine oppdagelser, at opplevelsen av å føle seg inkludert fikk de når de deltok på aktiviteter sammen med de andre elevene i klassen. Men også her kommer viktigheten av å bli inkludert i selve leken og føle at man mestrer aktiviteten som de holder på med (s.281-284). Et tema som bidro signifikant til følelsen av å være inkludert var det å ha venner (ibid:285). Vennene fungerte som en port inn til aktivitetene og det å bli inkludert i selve aktiviteten. Det å bli spurt av andre (sosialt akseptert) om å være med bidrog stort til følelsen av å være inkludert (ibid:185-187). Dette underbygger Seymour, Reid og Bloom (2009)⁵ i sin undersøkelse hvor de også skriver at vennene også kunne hjelpe og veilede de funksjonshemmede under kroppsøvingsundervisningen (s.216). I en undersøkelse av Asbjørnslett og Hemmingsson (2008)⁶ kommer det frem at å føle seg inkludert ikke nødvendigvis betyr at man må delta på de samme aktivitetene som medelevene, men å være på samme sted som de andre der det skjer, betydde mye for opplevelsen av fellesskap og inkludering. (s.154-157).

Tøssebro (1996-99, sitert i Tøssebro & Ytterhus, 2006) gjorde en undersøkelsen som het «Å vokse opp med en funksjonshemming» og her konkluderte han også med at det er en sammenheng mellom deltakelse på lik linje med de andre elevene og sosial deltakelse. Desto mer eleven deltar i klasseundervisningen, jo større er den sosiale deltakelsen (s.173). Tøssebro (2006) konkluderer med at faktorer som bestemmer graden av sosial deltakelse er funksjonsnivå, type funksjonsnedsettelse og deltakelse i skoletimene. Videre nevner Tøssebro (2006) at det å ha egen assistent kan både støtte sosial deltakelse og komme i stedet for deltakelse blant jevnaldrende, men det er for tidlig å konkludere noe akkurat på dette punktet.

Alle studiene som nevnt over legger frem resultater som tilsier at tilstedeværelsen med de andre elevene er viktig for følelsen av å være inkludert. Og en assistent kan ses på som et verktøy for å gjøre det enklere for noen funksjonshemmede elever å være tilstede og delta på aktivitetene sammen med de andre elevene.

⁴ Denne studien utforsker hvordan barna opplever inkludering i fysiske aktiviteter og er basert på 11 elever i alderen 11-12 med ulike funksjonsnedsettelser. Dataene er samlet in med semistrukturerte intervju (Cavaliere og Watkinson:275).

⁵ Intervjustudie av 8 elever med en funksjonshemming og 8 elever uten.

⁶ Denne studien er basert på 14 elever i alderen 13-18 år. Data innsamling gjort ved fokus gruppe og individuelle intervju.

Som jeg har vært inne på er medelevenes holdninger også av betydning når det kommer til inkludering. Medelevene må vise en sosial aksept ovenfor funksjonshemmede elever (Rage 2010:35). En studie gjort av Obrusnikova (2010)⁷ viste at det var generelt gode holdninger fra medelever til inkludering av funksjonshemmede, selv om de var klar over vanskelighetene som kunne oppstå ved å delta. Noen var til og med interessert i å tilpasse og modifisere aktivitetene slik at de funksjonshemmede elevene skulle bli inkludert (s.141). Samme studie viser også at det er forskjell i holdningene og hvor de kommer fra basert på alder. I barneskolen blir de påvirket av voksne, mens i ungdomsskolen og videregående er det størst påvirkning fra jevnaldrende (ibid:141).

Studier viser også at det ikke alltid er en sosial interaksjon mellom funksjonshemmede og medelever (Rage, 2010:36-36; Goodwin & Watkinson, 2000). Funn fra en studie til Place og Hodge (2001)⁸ viser at sosial interaksjon mellom elever med og uten funksjonshemninger er liten og at sosial isolasjon kan forekomme ved en ren fysisk integrering(s.389). Place og Hodge (2001) konkluderte med for å få en positiv inkludering og gi elever med nedsatt funksjonsevne et bedre sosialt utbytte av undervisningen må det legges til rette for inkludering og vektlegge sosial interaksjon i undervisningen (s.403).

I en litteraturstudie som tok for seg inkludering av funksjonshemmede elever i kroppsøvningsundervisningen, gjort av Block & Obrusnikova (2007)⁹ delte de tidligere forskning inn i seks fokusområder: (1)Support, (2)påvirkningen på jevnaldrende uten en funksjonshemming, (3)holdningene og intensjoner til elevene uten en funksjonshemming, (4)sosial interaksjon, (5)tilrettelegging og (6)holdninger fra lærere og ALT-PE¹⁰. Siden denne oppgaven skal avgrenses til (2)Support¹¹ og (4) sosial interaksjon, velger jeg å bare legge frem resultatene som setter disse to områdene i sammenheng med hverandre og med fokus på bruk av assistent.

⁷ Denne studien er basert på en spørreundersøkelse av 350 elever fra 9 – 15 år. Og omhandler holdningene mot å inkludere en fiktiv elev med en funksjonshemming i klassen deres.

⁸ Case studie med 3 funksjonshemmede elever integrert i normal kroppsøvningsundervisningen. Data ble samlet inn ved observasjon og intervju.

⁹ Denne artikkelen er en kritisk analyse og litteratur gjennomgang av publisert forskning som omhandler inkludering for elever med funksjonsnedsettelse i og utenfor USA i perioden 1995 – 2005. De fant 38 artikler som passet kriteriene.

¹⁰ Academic Learning Time in Physical Education

¹¹ Med support mener man enhver person som assisterer en elev med en funksjonshemming i undervisningen.

I denne litteraturgjennomgangen av Block & Obrusnikova (2007) viser tidligere forskning at aktivitetsnivå til funksjonshemmede i kroppsøvingsundervisningen var mye høyere når de hadde assistent, kontra når det ikke var assistent til stede (Murata & Jansama, 1997, sitert i Block & Obrusnikova, 2007) og at bruken av assistent kan hindre at inkluderingen av funksjonshemmede elever ikke forstyrrer undervisningen til de andre elevene. Det er også påvist en begrenset sosial interaksjon mellom de funksjonshemmede og de andre i klassen (Ellis, Wright & Cronis, 1996; Lisboa, 2007; Place & Hodge, 2001, sitert i Block & Obrusnikova, 2007). Det er spekulert i om bruken av assistent kan ha en negativ påvirkning på sosial interaksjon, men som Tøssebro (2006) hevder, konkluderer også Block (1998, sitert i Block & Obrusnikova, 2007) at det er for lite forskning gjort på dette temaet til å kunne konkludere med noe.

1.2.2 Oppgavens problemstilling

Det er mange problemstillinger man kan reise omkring temaet inkludering for funksjonshemmede elever i «normalskolen». Hvem skal inkluderes eller ekskluderes? Hva er positive og negative aspekter ved en «inkluderende skole», og hva er utfordringene? Hva vil det si å være inkludert? Hvordan oppleves det å gå i en «normalklasse» for noen som har nedsatt funksjonsevne? Og hvordan oppleves det for lærer og medelever? Dette, og flere, er alle relevante spørsmål omkring temaet «en inkluderende skole», men på grunn av oppgavens omfang er det ikke mulig å svare på alle disse spørsmålene, og en avgrensning er nødvendig.

I denne oppgaven skal oppmerksomheten rettes mot sosial inkludering og bruken av assistent i kroppsøvingsundervisningen. Grunnen til denne interessen er at foreliggende litteratur viser at det er lite forskning gjort på temaet «inkludering i kroppsøvingsundervisningen» i Norge, og spesielt lite på bruk av support (assistenter) og dens sammenheng med sosiale relasjoner til medelever. Internasjonale studier viser at sosiale relasjoner til medelever er en viktig faktor i det å føle seg inkludert. Samtlige undersøkelser er også kvantitative og opptatt av holdningene til medelever og lærere. På bakgrunn av dette og egen refleksjon har jeg formulert følgende problemstilling

- *Hvordan påvirker bruken av assistent den funksjonshemmede elevens sosiale deltakelse i kroppsøvingsundervisningen?*

1.3 Disposisjon av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn 5 kapitler.

I kapittel 1 har jeg innledningsvis rammet inn den samfunnsmessige konteksten for oppgaven. Og beskrevet min bakgrunn for valg av tema og problemstilling, som blir gjort på bakgrunn av blant annet den tidligere forskningen som presenteres i dette kapitelet.

Kapittel 2 er et to-delt teoretisk kapittel som omfatter redegjørelse og historien rundt begrepene funksjonshemming, integrering og inkludering. I den andre delen av presenteres og redegjør jeg for virksomhetsteorien som skal være mitt teoretiske utgangspunkt for analysen av dataene.

Kapittel 3 består av en vitenskapsteoretisk gjennomgang og en beskrivelse av gjennomførelsen av datainnsamlingen.

Kapittel 4 består av en analyse av idealet og begrepet inkludering i lys av virksomhetsteorien og analysen av selve datamaterialet. Samt en oppsummering av analysen

Kapittel 5 består av oppsummering av resultatene, diskusjon og avrundning

2.0 Teori

Denne teoridelen er to-delt og består av en redegjørelse av hvem som er funksjonshemmet og forskjellige forståelser av begrepet funksjonshemning. Og historien om overgangen fra begrepet integrering til inkludering og perspektiver på hva disse begrepene betyr.

2.1 Hvem er funksjonshemmet?

Begrepet funksjonshemmet er i dag en del av vårt ordforråd, og de fleste har en mening om hva som menes når man bruker begrepet for å beskrive et individ (Grue, 1999:23). Selv om de fleste har en formening om hvem som er funksjonshemmet er denne «folkeforståelsen» lite presis, og det er stor variasjon i hvordan begrepet defineres (ibid:23). Å være funksjonshemmet blir ofte sett på som et avvik fra «normalen» (Rage 2011:12) og er som oftest opp igjennom tiden blitt knyttet opp imot en medisinsk forståelse av begrepet, dvs. at det er en medisinsk diagnose som er grunnlaget for en definisjon.

I St.meld. nr. 34 (1996-97) står det at begrepsbruken stadig diskuteres i takt med utviklingen av politikken overfor mennesker med funksjonshemning, og den politiske utviklingen henger nøye sammen med forståelsen av hva funksjonshemning er. I nyere tid er det en økende erkjennelse av at funksjonshemning ikke bare kan forstås ut i fra en medisinsk diagnose, men like mye av holdningene i samfunnet og miljøet (St.meld. nr 34 (1996-1997)). Stortingsmeldingen nr. 23 (1977-78) ga denne definisjonen:

Funksjonshemmet er den som på grunn av varig sykdom, skade eller lyte eller på grunn av avvik av sosial art er vesentlig hemmet i sin praktiske livsførsel i forhold til det samfunn som omgir ham. Dette kan bl.a. gjelde utdanning og yrke, fysisk eller kulturell aktivitet.(sitert av St.meld. nr. 34 (1996-97)).

I regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede 1990 – 1993 og 1994 – 97. Ble det lagt en større vekt på at en funksjonshemning ikke bare kan beskrives ut i fra en objektiv målbar diagnose, men at den også skapes av et misforhold mellom individets forutsetninger og de krav som blir stilt av samfunnet som omgir oss:

«Funksjonshemning er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse» (sitert av St.meld. nr. 34 (1996-97)).

Disse definisjonene har ikke eksistert lenge og er en direkte årsak av diskusjonen omkring forståelsen av funksjonshemning som dreier rundt den medisinske og sosiale modellen. Denne diskusjonen skal jeg kort redegjøre for i neste avsnitt.

2.2 Forståelse av “funksjonshemning”

Det opereres med et skille mellom en medisinsk og sosial forståelse av funksjonshemning som har vært av betydning for utviklingen av en mer helhetlig forståelse av begrepet. Innenfor den medisinske forståelsen beskrives den enkeltes funksjonsevne ut i fra helsetilstand og diagnose (Lid 2008). Dette er en individuell modell hvor årsaken til en funksjonshemning blir direkte rettet mot en grunnlidelse hos det enkelte individ (Thomas, 2004), og dette fokuset på fysiske, biologiske eller psykiske forhold gjør at det er rehabilitering eller en medisinsk behandling som skal til for å «rette» på det som skaper funksjonshemningen (Tøssebro, 2010). Oliver (1990, sitert i Grue 1999:24) kom med kritikk til den medisinske modellen, fordi grunnlaget for denne forståelsen blir gjort på objektive kriterier og blir sett på som kulturuavhengig, hvor det blir lagt ingen eller liten vekt på kontekstuelle forhold. Han hevdet at i dette synet ble funksjonshemningen redusert til en personlig tragedie hvor man helt ignorerer betydningen av samfunnsmessige forhold (s.24).

I kjølvannet av debatten omkring samfunnets betydning for funksjonshemning vokste den sosiale modellen frem. Denne forståelsen av funksjonshemning tilsier at det er konstruert av sosiale barrierer som undertrykkelse, ulikhet og ekskludering (Thomas, 2004). Denne modellen erkjenner at en grunnlidelse representerer en objektiv realitet, men det er den samfunnsmessige organiseringen av virksomheter og den betydningen andre mennesker tillegger grunnlidelsen som gjør at forståelsen av funksjonshemning er materielt og sosialt konstruert (Grue, 1999:25). Et individ som sitter i rullestol blir først funksjonshemmet når det møter en trapp, ikke når det møter en rampe som ikke begrenser dets fremkommelighet. Selve grunnlidelsen forsvinner ikke, men individet blir først funksjonshemmet i møte med trappen (Rage 2011:18), eller i møte med mennesker med fordommer og manglende åpenhet for mennesker som er annerledes enn dem selv (Lid, 2008:517)

Kritikere av denne modellen mener blant annet at den ikke tar hensyn til subjektive følelser, opplevelser og erfaringer som en funksjonshemning kan medføre (Thomas, 2004). Den sosiale modellen ble kalt «the big idea», fordi den startet en politisk debatt om rettigheter og likestilling for funksjonshemmede, og at det å forlate denne modellen på dette tidspunktet vil være å forlate alt som er bygget opp omkring akkurat rettigheter og likestilling (Shakespeare, 2006). Likevel vil en modell hvor man legger all vekt på de sosiale barrierene skapt av samfunnet, forsømme ens egne opplevelser av å ha en funksjonshemning (ibid). Derfor mener Thomas (2004) at en sosial relasjonell forståelse av funksjonshemning vil være et viktig tilskudd til debatten. Den sosial relasjonelle modellen definerer funksjonshemning på følgende måte:

“Funksjonshemming er en form for sosial undertrykkelse som involverer sosialt ileggelse av restriksjoner av aktivitet for mennesker med grunnlidelser og en sosialt skapt undergraving av deres psyko- emosjonelle velvære” (Thomas, 2004:580).

Jeg har her gitt et kort og oppsummerende innblikk i ulike forståelser av begrepet funksjonshemning. Det er viktig å være klar over at debatten er langt større i omfang enn det som er presentert her. Men den politiske debatten omkring funksjonshemmedes rettigheter og likestilling og det påfølgende perspektivskifte av forståelsen av funksjonshemning er relevant for integreringen av funksjonshemmede inn i den vanlige skole og overgangen fra begrepet integrering til inkludering.

2.3 Fra integrering til inkludering

Inkluderingsbegrepet kom inn i skolen med lærerplanen L97 som en etterfølger av integreringsbegrepet. Målet med integreringen var at alle i den norske skole skulle ta del i det samme felleskapet, og at man dermed skulle trappe ned på spesialskolene (Skaalvik & Skaalvik, 2005:179). Begrepet strekker seg fra mikronivå (individfokus) til makronivå (storsamfunn/verdensperspektiv). Dette ser man blant annet i Salamanca erklæringen som ble undertegnet i 1994 av 25 organisasjoner og 92 nasjoner. Denne erklæringen er en overordnet guide til hvordan man skal organisere og planlegge spesialundervisning (Lover om opplæringstilbud, 2010). Det står i Salamanca erklæringen at

«alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlige skoler som skal imøtekomme barnas behov gjennom en barnesentrert pedagogikk». Det står også i erklæringen at *«vanlige skoler med*

en inkluderende praksis er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn, samt å oppnå at alle barn får opplæring» (ibid).

Dalen (2000) hevder at begrepene integrering og inkludering i skolen er omfattende og lite spesifikke, slik at de må ses i lys av begrepene «normalisering» og «livskvalitet». I Norge ble normaliseringsbegrepet først satt på dagsordenen igjennom St.meld.nr. 88, 1966-67, som omhandlet utbyggingen av omsorg for funksjonshemmede (ibid:20). Dalen (2000) oppsummerer normaliseringsbegrepet ved å hevde at det er å skape forutsetninger for en bra og verdig tilværelse, men at man må se det i forhold til begrepet livskvalitet. Normalisering beskriver objektive og materielle forhold ved tilværelsene som lar seg beskrive, mens livskvalitet er en subjektiv opplevelse.

Skaalvik (2005) mener at begrepet inkludering betyr meningsfylt samhandling og aktiv deltakelse på egne premisser. Stainback & Stainback (sitert av Goodwin, 2009) definerer inkludering som et sted hvor alle hører til og er akseptert, støtter og er støttet av sine jevnaldrende. Tøssebro og Ytterhus (2006) hevder at det ikke finnes en korrekt forståelse av begrepene integrering og inkludering. De får sin betydning gjennom praktisk bruk, og ingen har monopol på forståelsen (Tøssebro & Ytterhus, 2006:32).

Integreringsbegrepet ble som nevnt introdusert i skolevesenet under debatten om hvorvidt funksjonshemmede burde gå på den vanlige skolen og ikke egne tilpassede spesialskoler. Man integrerte ved å flytte en segregert enhet fysisk inn i den vanlige skolen, uten at man gjør noe med skolen. Fokuset i integreringsbegrepet lå på den som flyttes og ikke på miljøet (ibid:33). Så lenge man får opplæring på samme sted og skole som alle andre elever er man integrert. Et slikt fokus kan være med på å opprettholde et skille mellom de funksjonshemmede og «vanlige» elevene man helst vil bryte ned i skolen (Begrepene integrering og inkludering, 2010).

Inkluderingsbegrepet representerer på mange måter et perspektivskifte hvor man skifter fokus fra spesialundervisning eller den enkelte elev, til å fokusere på tilpasningen av miljø og skole til mangfoldet av elever (Tøssebro & Ytterhus, 2006:33). Her kan man trekke en parallell til det samme perspektivskiftet av forståelse av funksjonshemming, fra et individfokus (den medisinske modellen) til miljø og samfunn (den sosiale modellen).

Historisk sett har begrepene gått fra en grunnlegging av spesialinstitusjoner til en organisatorisk administrativ integrering (lovedringen om at alle skulle gå på samme skole) og integrering hvor alle får opplæring på samme sted. Til inkluderingsidealet som er oppnådd når alle elevene får undervisning og opplæring tilpasset sine forutsetninger sammen med alle andre

2.3.1 Den utdanningspolitiske konteksten i dag

I dag bruker man begrepet «inkludering i skolen», som er et grunnleggende prinsipp i dagens utdanningspolitikk. Målet er at barn og unge med ulik sosial bakgrunn, funksjonshemming, etnisk, religiøs og språklig tilhørighet kan møtes i en fellesskole av høy kvalitet og høye forventinger til læring. Alle har rett til å gå på nærskolen og få tilrettelagt spesialundervisning om det er behov for det. Den inkluderende skole er da basert på et menneskesyn og verdier med grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd (Meld. St. 18. (2010-2011)).

Når politikere, forskere og organisasjoner er kritiske til utdanningssystemets evne til å møte mangfoldet av barn, unge og voksne kan det være tegn på to forhold (Meld. St. 18. (2010-2011)). Det ene kan være at utdanningssystemet i dag har lagt for høye ambisjoner på vegne av alle sammenlignet med tidligere, og det andre kan være at utdanningssystemet ikke fungerer så godt ovenfor alle. Selv om retten og tilgang til utdanningen er ivaretatt betyr ikke dette at det gir alle like muligheter i praksis eller at alle får utviklet sitt potensiale (Meld. St. 18. (2010-2011)). Derfor ligger det føringer for positiv diskriminering. I St. meld. 18. 2010-2011 blir det lagt vekt på tre strategier som skal gi utdanningssystemet en bedre evne til å møte mangfoldet av barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i sin læring og utvikling: (1)*Fange opp - følge opp*. (2)*Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte*. (3)*Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring*.

Fange opp – følge opp: Barnehage og skole skal bli flinkere til å fange opp de som trenger hjelp tidlig og følge dem opp. Både barnehagens og skolens innhold må formidles slik at ulike barn og ungdom kan delta på ulike måter, egne interesser, kompetanse og utviklingsnivå.

Målrettet kompetanse- styrket læringsutbytte: Etter at utdanningssystemet er blitt tilgjengelig for alle har dette gitt nye utfordringer og endret kompetanse kravene til lærere. Skal vi klare å møte mangfoldet er det nødvendig med en mer spesialisert og målrettet kompetanse. Det skal bygges

et lag rundt læreren ved blant annet at assistenter og PP-tjenesten skal komme tettere og brukes riktig.

Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring: Samarbeidet med foreldre til barn og ungdommer med særskilte behov skal bli bedre igjennom samordning og informasjon. Og de ulike tjenestene skal bli bedre samkjørt slik at de ikke føles som «deltjenester» (Meld. St. 18. (2010-2011)).

Fuglestad (2011) påpeker at ideologien i dette er at felleskapet er den beste læringsarenaen for alle, men det vil kreve spesielle tilrettelegginger, positiv diskriminering og at inkludering i skolen vil være mål som må jobbes i mot hele tiden.

2.3.2 Inkludering i praksis

Det finnes veiledere og styringsdokumenter i regi av utdanningsdirektoratet som er gitt ut for å være til hjelp for skolene når det kommer til undervisning og spesialundervisning. Her understrekes det at for å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, derfor kan man også si at inkludering også er differensiering (Fuglestad, 2011). I arbeidet med inkludering i praksis i den norske skolen, som en forlengelse av Salmanaca erklæringen ble inkluderingshåndboka utarbeidet (ibid). Den er opprinnelig en engelsk bok som heter «index for inclusion», men er oversatt og tilrettelagt for norske forhold, og skulle brukes i arbeidet om en inkluderende skole i Norge (ibid).

For at elevene selv skal oppleve inkludering hevder Skaalvik & Skaalvik (2005) at det må være tre ulike aspekter tilstede ved en inkluderende praksis i skolen: (1) Det faglige innholdet må være tilpasset eleven, slik at mestring forekommer. (2) Oppgavene eleven får må være utfordrende, de må oppleve utfordring for å holde motivasjonen oppe. (3) Det sosiale og affektive aspektet.

Det sosiale og affektive aspektet er relevant i forhold til min problemstilling så jeg skal tydeliggjøre hva som menes med dette aspektet til Skaalvik & Skaalvik (2005). For og kontekstualisere aspektet vil jeg nå kort skrive litt om begrepet læringsmiljø og dets tilknytning til begrepet inkludering.

«Den inkluderende skole» blir i senere tid beskrevet som en ideologi eller en målsetning, men brukes også for å beskrive et ønskelig skolemiljø, som da betegner et ideelt læringsmiljø.

Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at skal vi forstå hva et læringsmiljø er så må vi se på det slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert synet på læring som ligger bak tilretteleggingen og læringsmiljøet slik elevene opplever det (ibid). Et sentralt tema knyttet til hvordan elevene opplever læringsmiljøet på skolen er de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom lærer og elev, altså det sosiale klimaet på skolen (ibid). De sosiale relasjonene mellom elevene har et kognitivt og et emosjonelt aspekt. Det kognitive aspektet er betydningen av dialogen mellom elevene har for læringsprosessen, mens det emosjonelle aspektet knytter seg til den betydningen disse relasjonene har for elevens trygghet, angst, trivsel og følelsen av tilhørighet, som utgjør en viktig del av elevenes velbefinnende i skolen (ibid:).

Oppsummerende er det sosiale og affektive aspektet dialogene og samtalene mellom elever og elev lærer og hvordan disse oppleves for eleven spiller en stor rolle for den generelle trivsel på skolen og er avgjørende for elevenes motivasjon og evne til faglig konsentrasjon (læringsmiljøet). Begrepet inkludering har bidratt til å endre fokus i spesialpedagogikken fra et ensidig fokus på diagnoser og funksjonshemninger til de enkelte elevene til og se eleven i en kontekst hvor sosiale og affektive prosesser (skolemiljøet) spiller en stor rolle for elevens læring, utvikling og trivsel (ibid). I det neste avsnittet skal jeg se nærmere på disse sosiale prosessene og benytter meg av begrepet sosial inkludering.

2.3.3 Sosial inkludering

Elever med nedsatt funksjonsevne som går i vanlige klasser på vanlige skoler er fysisk og funksjonelt integrert, men inkludering handler om mer enn bare å være i samme klasserom. En person kan være fysisk integrert uten å ha sosial kontakt med de andre, men integrering er gjerne en forutsetning for sosial inkludering (ibid:32). Sosial inkludering vil si relativ hyppig sosial kontakt mellom personer med og uten funksjonshemninger og at man knytter relasjoner og får venner (ibid: 32).

Det finnes segregerende mekanismene som oppstår under sosial omgang, Gustavson (1992, sitert i Tøssebro & Ytterhus, 2006) kaller dette hverdagslivets naturlige segregering, og sett i lys av dette er det en sjanse for at funksjonshemmede velges bort (s.159). Derfor er debatten omkring hvorvidt fysisk integrering fører med seg sosial isolasjon og ensomhet høyst aktuell.

En av vanskene knyttet til sosial deltakelse hvor man bruker kroppen er det Ytterhus (2002, sitert i Tøssebro & Ytterhus, 2006) kaller fysiske og relasjonelle samhandlingsbrudd. Dette viser til ulike mekanismer i elevenes samværspraksis som fører til at samhandlingen bryter sammen. Dette kan knyttes opp i mot sammenligninger, konkurranser og vanlig lek som krever bevegelse eller fysiske ferdigheter (s.166).

I en undervisningskontekst knytter Tøssebro & Ytterhus (2006) en sammenheng mellom graden av sosial deltakelse og organiseringen. Organisering som virker negativ på sosial deltakelse er: (1) «parallell undervisning med de andre elevene», (2) «ikke følger det samme opplegget som de andre», (3) «bare opptrer sammen med gruppa i sosiale sammenhenger og på fritidsaktiviteter» (s.172). Disse måtene å organisere en undervisning på er i tråd med de politiske intensjonene for inkludering, for det er først når elevene blir tatt ut av klassen at det strider mot inkluderingsidealet, men denne formen for organisering kan ha en betydelig betydning for den sosiale deltakelsen (ibid:172).

2.4 Virksomhetsteorien

I denne delen presenteres teorien som jeg brukte som en linse under analysen av dataene

2.4.1 Det sosiokulturelle

Et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling er en teoretisk ramme som er mye brukt i utdanningsforskning. Dysthe (2001, sitert av Ytterstad 2010:24) mener at det ikke finnes en sosiokulturell læringsteori, men at dette perspektivet omfatter forskjellige retninger og vektlegginger.

Et viktig prinsipp innenfor dette perspektivet er at samhandling og kommunikasjon foregår innenfor ulike kontekster, og at våre handlinger samt vår forståelse er situert i ulike sosiale praksiser. (Ytterstad 2010:24). I denne sosiale praksisen vil bruken av medierende artefakter være sentrale, dvs. alle fysiske og intellektuelle redskaper som er integrert i vår sosiale praksis, som internett, datamaskiner og faglige opplegg for utdanning (Larsen, 2004). En retning innenfor dette perspektivet er virksomhetsteorien. Virksomhetsteorien er en teoretisk ramme for analyse og forståelse av menneskelig interaksjon gjennom vår bruk av verktøy og artefakter/kulturgjenstander (Hashim & Jones, 2007:7). Grunnet virksomhetsteoriens fokus på det materiellet, vil jeg nå se på denne teorien sammen med det sosiomaterielle.

2.4.2 Det Sosiomaterielle

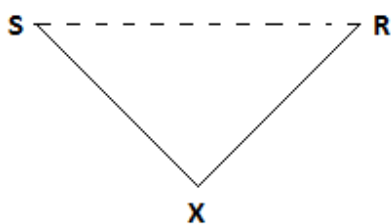
Dette perspektivet beskriver i likhet med flere andre pedagogiske perspektiver mennesket som et produkt av det samfunnet det lever i fordi det blir formet av samfunnet, men på samme tid er mennesket også en produsent fordi vi er med på å forme omgivelsene våre. Det som kjennetegner det sosiomaterielle er en gjensidig vekselvirkning mellom samfunnet og mennesket, hvor samfunnet med sine materielle strukturer og sosiale institusjoner med normer representerer en objektiv og faktisk virkelighet, f. eks. et klasserom med en bestemt materiell struktur (stoler, pulter, tavle, prosjektor osv), og tilknyttet denne materielle strukturen er det en sosial institusjon, som er bestemte mønstre for samhandling og roller. Det er denne koplingen mellom materielle strukturer og sosiale institusjoner som beskriver det sosiomaterielle (Thomassen m. Fler 2011).

Det er en lang og etablert tradisjon for forskning av det materielle aspektet i utdanning. Dette inkluderer alt i fra designen til skolepulten til omgivelsene og nærområdet rundt skolen (Fenwick m. fler 2011). Kjente navn som Piaget, Dewey og Vygotsky ser på mennesket som aktive agenter i verdenen, hvor interaksjon med omverdenen er selve substansen i læring og utvikling (ibid:1). Det materielle blir ofte sett på som verktøy for mennesket eller bare objekter vi utforsker. Derfor blir det ofte lagt et fokus på det bevisste subjekt i utdanningsforskning, slik at det materielle blir sett på som separert fra mennesket (ibid:1). Grunnet dette synet hevder Sørensen (2009, hentet fra Fenwick m. fler. 2011) at det blir blindhet mot hvordan det materielle påvirker utdanningspraksisen, og konsekvensen av dette er at det materielle kun blir behandlet som instrumenter til å fremme læring, mens i hennes studie av «materiality of learning» viser hun til at læring og utvikling av kunnskap er formet gjennom det materielle (ibid). Hun argumenterer for at materialitet ikke er konsolidert i gjenstander, men distribuert, slik at sosiale og fysiske prosesser kan forstås som materielle. Gjenstander er ikke bare objekter med egenskaper, men er en del av en dynamisk prosess av ubestemte sammenfiltringer i hverdagslige aktiviteter (ibid:1). Det er denne relasjonen til det materielle som ofte blir oversett i utdanningsforskning.

En tilnærming som tar hensyn til denne relasjonen er activity theory, eller virksomhetsteorien som den heter på norsk.

2.4.3 Virksomhetsteorien

Det filosofiske grunnlaget for virksomhetsteorien kan spores helt tilbake til ca. 500 f. v. t, da mennesker begynte å utvikle begreper som så på verdenen som en bevegelse og en prosess (Broch, H. m.fl. 1991:9). Begynnelsen på virksomhetsteorien vi kjenner i dag ble utviklet i 1920-årene av Vygotsky og deretter videre utviklet av hans kollega Alex Leont`ev (Engestrøm, 2001). Virksomhetsteorien har utviklet seg gjennom flere generasjoner. Den første generasjonen var sentrert rundt Vygotsky og hans ide om mediering, som blir forklart i Vygotskys berømte trekantmodell, hvor individets samhandling med omverdenen ble kulturelt mediert igjennom menneskets bruk av redskaper (Larsen, 2002). Larsen (2002) skriver at «*menneskers handlinger er en syntese av relasjonen mellom stimulus (S) og respons (R), og materielle og psykiske redskap som er tilgjengelig for personen i form av historiske utviklede kulturelle artefakter (medierende X som grunnlag for handling)*» (fig. 1A). Vygotskys ide om at formidlingen av handlinger er forankret i kulturen, blir ofte uttrykt gjennom en redesignet trekant bestående av subjekt, objekt og den medierende artefakt (fig. 1B, Engestrøm, 2001:2). Forskjellen er at i den redesignede utgaven illustrerer at redskaper (medierende artefakter) er en integrert del av handlingen som skjer mellom subjekt og objekt (Larsen, 2002).



12



13

Å introdusere kulturelle artefakter inn i forklaringen på menneskelige handlinger var revolusjonerende med tanke på hvordan man skulle overkomme delingen mellom individ og samfunn. Individet kunne ikke lenger forstås uten hans eller hennes kulturelle bakgrunn, og samfunnet kunne ikke lenger forstås uten individene som bruker og produsent av artefakter

¹² Fig. 1. (A) Vygotskys trekantmodell av en medierende handling

¹³ Fig. 1. (B) Den vanlige reformuleringen av Vygotskys trekantmodell av en medierende handling

(Engestrøm, 2001:2). Dette synet på at samfunnet er en del av individets kooperative virksomhet, gjør at det ikke blir noen ytre motsetninger mellom det kollektive og det individuelle (Broch, H. m.fl. 1991:16). Dette betydde at objekter ble kulturelle enheter og de objekt-orienterte handlingene ble nøkkelen til å forstå menneskets psyke (Engestrøm, 2001:2).

Den første generasjonen av virksomhetsteorien hadde sine svakheter og begrensninger, fordi dens enheter for analyse hadde et individuelt fokus. Dette ble overkommet i den andre generasjonen som ble sentrert rundt Leon`ev sitt berømte eksempel kalt «primeval collective hunt» hvor han påpeker den viktige forskjellen mellom individuelle handlinger og kollektive handlinger (ibid:2).

De primitive jegerne tok fatt på en kollektiv jakt med to grupper, hvor den ene gruppen slo og bråket i buskene og skremte ut byttet, og den andre gruppen sto klar og fullførte jakten ved å fange det skremte byttet (Hashim & Jones 2007:7). Hvis man da tar deler fra denne kollektive handlingen ut fra sin kontekst, vil det være vanskelig for antropologer å vite hvorfor de sto og slo og bråket i buskene, det kunne til og med hende at individuelle medlemmer av jaktgruppen ikke visste hva deres rolle i den samlede aktiviteten var. Bare når man ser den samlede aktiviteten i sin kontekst, blir den forståelig (ibid:7).

Med Leon`ev sitt eksempel begynte man å forstå at Vygotskys trekant bare var toppen av isberget som representerte individuelle- og gruppehandlinger forankret i et kollektivt aktivitetssystem. Ved å legge fokuset over på komplekse interrelasjoner mellom det individuelle subjekt og hans eller hennes samfunn, tok paradigmet innenfor «forståelsen av menneskelig aktivitet» et stort skritt fremover (Engestrøm 2001:2). Engestrøm (2001) var blant dem som videreutviklet den andre generasjonen av virksomhetsteorien ved å utvide Vygotskys trekant med to nye enheter kalt regler og arbeidsfordeling, i tillegg til den enheten samfunn.

Virksomhetsteorien og utdanning

Virksomhetsteorien blir av forskere sett på som en holistisk teori når det kommer til å oppnå en forståelse av hvordan mennesker samhandler med assistanse av avanserte verktøy i kompliserte og dynamiske miljøer (Hasim m. fler 2007). Teorien blir brukt innenfor felt som psykologi, ledelse, kultur og utdanning (ibid).

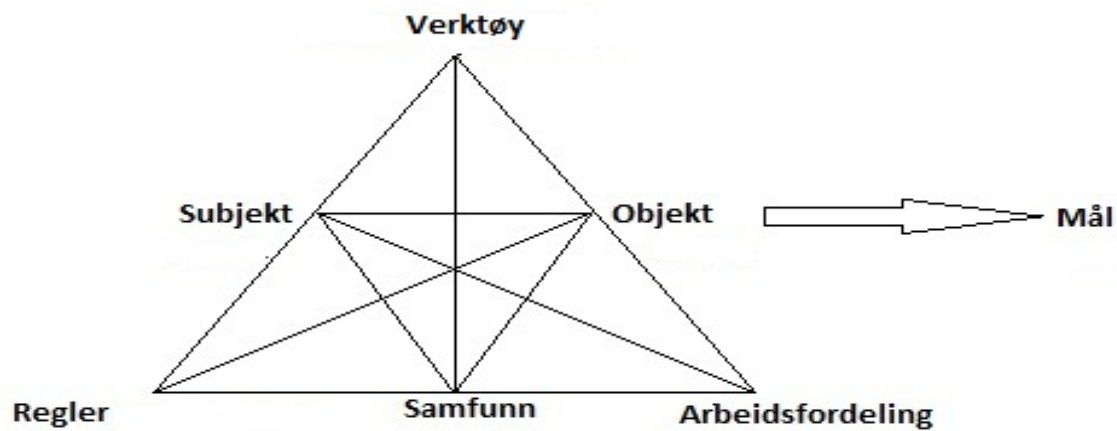
I min oppgave blir virksomhetsteorien blir et verktøy for å analysere virksomheten i sosiale strukturer på nåværende tidspunkt og over tid, med et fokus på interaksjonen mellom forskjellige deler av et sosialt system i forfølgelsen av et bestemt mål (Pearson 2009). Ved å bruke en analyseenhet ¹⁴ som er eksplisitt egnet for å identifisere sosiale prosesser, gjør man det mulig å gjenkjenne måtene mennesker engasjerer seg med hverandre for å realisere mål (Seaman 2007:7).

En akseptert analyseenhet for dette formålet er Engestrøm (1987) sin modifisering av Vygostkys originale teori. Vygostkys analyseenhet består som nevnt av tre komponenter: subjekt, verktøy og objekt der (1)*subjekt* refererer til individer som blir studert eller som er involvert i aktiviteten, (2)*objekt* refererer til det overordnede formålet med aktiviteten og (3)*verktøy* refererer til den mediterende innretningen som handlingen utføres med, f. eks. konseptuelle modeller og visuelle og tekstlige symboler (Hashim & Jones, 2007:2)

Engestrøm legger til to analyseenheter som har en implisitt effekt på aktiviteten. Disse er: regler og arbeidsfordeling. (4)*Regler* refererer til normer for oppførsel, standarder for praksis og tause sosiale verdier, som er med på å bestemme hvordan og hvorfor individer opptrer som de gjør. (5)*Arbeidsfordeling* refererer til delingen av oppgaver og roller i aktiviteten. Disse to elementene påvirker en ny plan av virkeligheten kjent som samfunnet. (6)*Samfunn* refererer til den spesifikke institusjonelle settingen som aktiviteten foregår i (ibid:8). Engestrøms *activity system* består da

¹⁴ I denne oppgaven er en «analyseenhet» det elementet i samfunnet som studien tar utgangspunkt i

av seks analyseenheter som påvirker og er avhengig av hverandre (ibid:2)

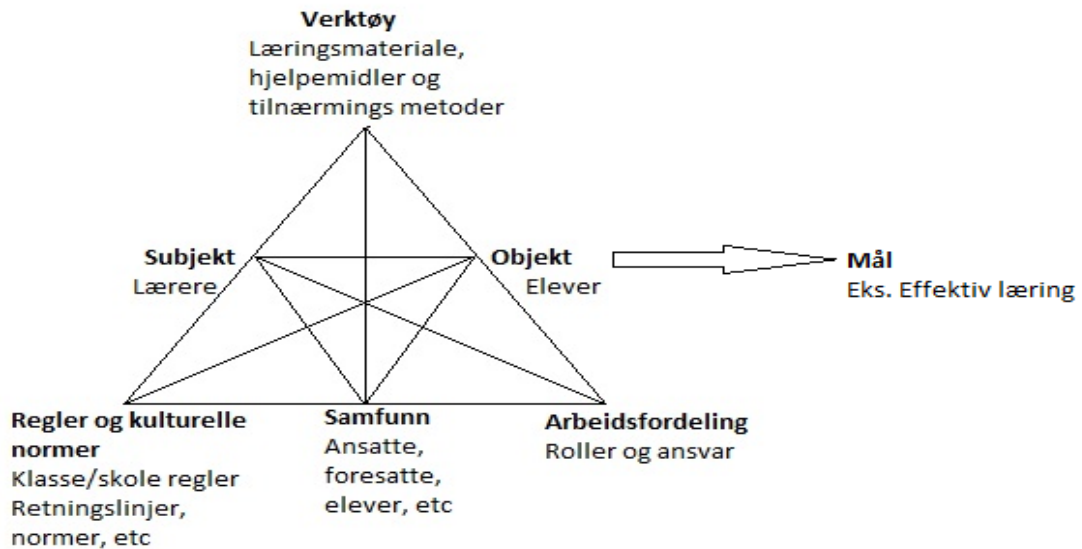


15

Engestrøms *activity system* ser på integreringen av teknologi som *verktøy* som medierer sosialhandling. Forholdet mellom *subjektet* og dets omgivelser er vurdert gjennom elementet *samfunn*. Forholdet mellom *subjekt* og *samfunn* er mediert gjennom *regler*, og forholdet mellom *objekt* og *samfunn* er mediert av arbeidsfordeling (ibid:3) Siden *verktøy* som har blitt inkorporert i det sosiale systemet har blitt laget og formet av mennesker under selve aktiviteten, vil de bære restene av den kulturelle og historiske utvikling, slik at mediering gjennom *verktøy* og teknologi derfor ikke vil være en nøytral prosess, og *verktøyene* vil derfor påvirke interaksjonen mellom *subjektet* og *objektet* (ibid:3)

¹⁵ fig. 2. Engestrøms *activity system*, 2001

Et eksempel på disse elementene satt i et klasseromscenario hvor læreren er subjektet.



16

Læreren underviser elevene (*elevene er en del av samfunnet og objektet*) med et mål om en mest mulig effektiv læring (*objekt*) og bruker hjelpemidler som skrivebøker, datamaskiner og læreplaner (*verktøy*) for å nå målet. Disse verktøyene påvirker interaksjonen og formidler forholdet mellom læreren og målet, særlig fordi de bærer rester av vår kultur og historie, og aldri vil være nøytrale.

Forholdet mellom læreren (*subjektet*) og elevene (*samfunnet*) blir formidlet av de gjeldene normene (*reglene*) for hvordan man oppfører seg i klasserommet og regler laget av skolens ledelse. Forholdet mellom målet om effektiv læring (*objektet*) og elevene (*samfunnet*) blir formidlet av *arbeidsfordelingen* mellom læreren og andre aktører i skolen som er med på å legge til rette for utdanningen, som hvordan det pedagogiske arbeidet skal deles imellom de som er involvert i undervisningen av elevene. F.eks. er det en assistent til stede i klasserommet, bør det ha vært en klarering av roller og ansvar av disse to voksne (Pearson, 2009).

Læring vil forekomme når det skapes motsetninger innenfor dette aktivitetssystemet. Motsetninger er ikke det samme som problemer og konflikt. Motsetninger er historiske

¹⁶ Fig. 3. Engestrøms activity system, 2001.

akkumulerte strukturelle spenninger innenfor et aktivitetssystem. Et aktivitetssystem er et åpent system, så når et system adopterer et nytt element fra utsiden, som f.eks. en ny teknologi, vil det ofte lede til motsetninger når dette nye elementet skaper nye regler og arbeidsfordeling, som kolliderer med de gamle. En slik motsetning vil generere konflikter og forstyrrelser, men vil også motivere til forsøk på å endre aktiviteten (Engestrøm 2001).

I denne oppgaven vil konteksten av aktivitetssystemet være en funksjonshemmet elev i kroppsøvingundervisningen med overordnet mål om sosial inkludering, hvor jeg skal analysere informantens (subjekt) sosiale interaksjon (objekt) med sine medelever (samfunn). Dette forholdet mellom subjekt og objekt blir påvirket og mediert igjennom språk, kultur og tenkemåte (verktøy) hos informanten. Forholdet mellom min informant (subjekt) og medelevene (samfunn) blir mediert igjennom formelle og uformelle regler om samhandling i undervisningen (regler). Forholdet mellom målet for aktiviteten, som er sosial inkludering (objekt) og medelevene (samfunnet) blir påvirket og mediert igjennom fordelingen av roller og ansvar mellom elevene, lærer og assistent i undervisningen (arbeidsfordeling).

I analysen vil verktøyet som kan være med på å påvirke forholdet mellom subjekt og objekt ikke bare være informantens kulturelle og historiske bakgrunn men en assistent. Jeg vil se på hva som skjer mellom informant (subjekt), medelevene (samfunn) og assistenten (verktøy), og hvordan påvirker dette målet som er sosial inkludering (objekt).

Virksomhetsteorien eger seg som analyseverktøy i denne konteksten fordi den kan analysere virksomheten i de sosiale strukturene som oppstår i kroppsøvingundervisningen mellom informanten, medelever og assistent i forfølgelsen av et bestemt mål (Pearson, 2009), som i undervisningen kan være å vinne fotballkampen eller å oppnå et kompetansemål i lærerplanen. Dermed ved å sette mine innsamlede data inn i de seks komponentene i et aktivitetssystem kan jeg identifisere de sosiale prosessene som foregår mellom medelevene og informanten i forfølgelsen av disse målene (Seaman 2007:7), som kan gi meg et svar på hva slags rolle verktøyet som i dette tilfellet er assistenten spiller for det overordnede målet med aktiviteten som er sosial inkludering og interaksjon mellom medelever og informant.

Engestrøm (2001) oppsummerer virksomhetsteorien og aktivitetssystemet med fem prinsipper. (1) Målrettede individuelle og gruppehandlinger er i seg selv uavhengige, men kan til slutt bare

bli forstått og tolket i sammenheng med hele aktivitetssystemet. Aktivitetssystemer realiserer og reproducerer seg selv ved å generere handlinger og virksomhet. (2) Et aktivitetssystem tar form og forandrer seg over tid. Dets problem og potensiale kan bare bli forstått opp i mot dets egen historie. Historien i seg selv må bli studert som en lokal historie av aktiviteten og dens objekter, og historien til ideene og verktøyene som har formet aktiviteten. (3) Et aktivitetssystem er et «*multivoicedness*» dvs. et aktivitetssystem er alltid et fellesskap med flere synsvinkler, tradisjoner og interesser. Arbeidsdelingen i en aktivitet skaper forskjellige posisjoner for deltakerne, deltakerne har med seg sine egne ulike historier/bakgrunn, og aktivitetssystemet i seg selv bærer da flere lag og tråder av historien inngravert i verktøy, regler og konvensjoner. Denne «*multivoicedness*» er en kilde til både problemer og innovasjon, krevende handlinger og forhandlinger. (4) Det fjerde prinsippet er som tidligere nevnt, *motsetninger* og hvor sentral rollen av disse er som en kilde til forandring og utvikling. (5) Det femte prinsippet er *ekspansive forandringer* i aktivitetssystemet. Når det oppstår motsetninger i et aktivitetssystem, vil noen deltakere begynne å avvike fra de etablerte normene, og noen ganger kan dette eskalere til et kollektivt samarbeid for å endre systemet. En ekspansiv forandring er oppnådd når målet for aktiviteten er forandret/tilpasset til å omfavne en radikalt bredere horisont av muligheter enn den forrige aktiviteten. (Engestrøm, 2001).

I en kort oppsummering av denne teorien og hvordan jeg skal bruke den vil jeg si at den tar avstand fra å skille mellom samfunn og individ, og bindeleddet mellom disse to sosiale kategoriene er den menneskelige virksomheten. Denne menneskelige virksomheten består av handlinger som springer ut fra menneskets følelser, behov og holdninger (kulturen). For å identifisere disse sosiale prosessene i aktiviteten jeg skal observere menneskelig aktivitet i kroppsøvningsundervisningen, og i analysen av data materialet skal jeg bruke den modifiserte versjonen av Vygostkys modell av virksomhetsteorien, som er utviklet av Engestrøm (2001). Denne modellen er en analyseenhet bestående av seks komponenter, som tar for seg prosessen av den sosiokulturelle aktivitet, som involverer aktive deltakende mennesker i en sosial konstituert praksis (Engestrøm, 2001).

Videre vil jeg presentere det metodiske arbeidet som er bakgrunnen for produksjon og bearbeiding av datamaterialet. Analysen av det empiriske materialet blir presentert i kapittel 5.

3.0 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteori omhandler mange spørsmål og forskjellige disipliner, og ulike tilnærminger til hva vitenskap er. Grennes (1997) definerer vitenskapsteori som å stille opp teorier for hva vitenskap egentlig er, og hvordan man skal gå frem når man forsker (s.14). Et tydelig skille innenfor vitenskapsteorien kan trekkes mellom positivismen, der virkeligheten blir sett på som kvantifiserbar og objektiv, og på motsatt side konstruktivismen, hvor virkeligheten blir sett på som kontekstuell og dynamisk (Ytterstad, 2010:29).

Jeg studerte samhandling og kommunikasjon i en undervisningskontekst, og dette havner innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Det finnes ingen absolutte sannheter om dette fenomenet, slik at når jeg skal søke en forståelse av fenomenet omkring samhandling og kommunikasjon for denne eleven i kroppsøvingundervisningen, vil jeg ta utgangspunkt i en hermeneutisk tolkningstilnærming.

Hermeneutikk kan beskrives som studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse (Føllesdal, 1996:107). Betydningen av å fortolke folks handlinger, samtidig som man fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende, blir fremhevet i hermeneutikken (Thagaard, 2009:39). Denne tolkningstilnærmelsen legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener må fortolkes på flere nivåer, og at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (ibid:39). Et eksempel på en hermeneutisk fortolkningstilnærming er Geertz (1973, sitert av Thagaard, 2009) studier av kultur. Geertz fremhever at målet for en forsker vil være å gi en tykkest mulig beskrivelse av fenomenet som undersøkes. En tynn beskrivelse vil bare gjengi det som observeres, mens en tykk beskrivelse også vil inkludere utsagn om hva informanten mener med sine handlinger og hva slags tolkninger informanten selv gir av det som ble observert, og den fortolkningen forskeren har (ibid:39). Geertz (1973, sitert i Thagaard, 2009) mener også at ideene til tolkningen man gjør ikke vil hentes ut fra selve dataene man har samlet inn, men fra en tidligere litteratur. All forståelse bygger på en forforståelse.(s.39-40). Denne forforståelsen eller forståelseshorisont som den også blir kalt, vil alltid være der. Gadamer (sitert i Føllesdal, 1996) kaller dette

«Hermeneutikkens universalitetsutfordring: *Vi står alltid innenfor vår forståelseshorisont, og når vi reflekterer over den, kan vi gripe en del, men resten av den er alltid der og bidrar til å prege vår forforståelse av den lille del vi griper*» (s.118). Alle oppfatninger og holdninger i vår forståelseshorisont kaller Gadamer for fordommer. Disse fordommene vil vi alltid bringe med oss når skal prøve å forstå nye fenomener. Disse fordommene er forventinger som av og til vil vise seg å passe og av og til ikke å passe. I det siste tilfellet vil da våre for-dommer gradvis justeres, slik at de passer inn med det vi prøver å forstå. Dette kalles for en horisontsammensmelting (s.118-119).

3.2 Valg av metode

Man skiller mellom to typer tilnærming for å samle data, kvantitativt og kvalitativ metode. Kvantitativ metode har ofte problemstillinger som dreier seg om statistiske generaliseringer hvor utbredelse og antall vektlegges, og hvor variablene er relativt uavhengige av den samfunnsmessige konteksten (Thagaard 2009:17-18). Spørreundersøkelser er en velkjent kvantitativ metode.

Kvalitativ metode prøver på sin side å gå i dybden av ulike sosiale fenomener og vektlegger betydning, fremhever prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens, men tolkes i lys av den konteksten den inngår i (ibid:17). Velkjente kvalitative metoder er observasjon og intervju.

Fenomenet jeg skal undersøke er hvilken betydning en elevs assistent har for kommunikasjon og samhandling med andre elever i klassen under kroppsøvingundervisningen. Jeg er ute etter å forstå et sosialt fenomen, og må heretter gjøre dette i den konteksten det oppstår i, derfor er kvalitativ metode best egnet for å få en klarhet i min problemstilling.

3.2.1 Kvalitativ metode

Å bruke kvalitative metoder som observasjon og intervju har gradvis blitt mer akseptert innenfor samfunnsvitenskapen, men er ennå i en utviklingsfase, slik at det er desto viktigere at de prinsippene som kvalitativ forskning baserer seg på, blir eksplisitt definert (ibid:11).

Troverdigheten og overførbarheten av resultatene er avhengig av at grunnlaget kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt (ibid:11). Det vil si at man må redegjøre godt for de fremgangsmåtene man bruker når man samler inn data og hvordan analyse og tolkning av disse dataene har

foregått. Forskeren bruker også seg selv som et middel for å få informasjon, slik at det er mange etiske utfordringer som vil dukke opp i møtet med menneskene i feltet. Blant annet spiller min forforståelse en stor rolle.

Min forforståelse til problemstillingen er veldig åpen siden jeg ikke hadde reflektert over bruken av assistent og dens påvirkelse på den sosiale deltakelsen med medelever før jeg leste i litteraturen at det var et lite belyst tema. Dette er forskningsmessig en fordel fordi da er det ingen antagelser som kan styre blikket mitt i en bestemt retning under tolkningene av dataene.

De tankene jeg gjorde omkring temaet når jeg gikk igjen i litteraturen er at en assistent er et bra tiltak for å inkludere elever med en funksjonsnedsettelse i kroppsøvingsundervisningen. Assistenten kan være med å tilpasse aktivitetene og gjøre det mulig å inkludere den funksjonshemmede eleven i undervisningen uten å ta dem ut av felleskapet. Jeg tenker at assistenten kan fungere som en «bro» mellom medelever og den funksjonshemmede siden assistenten gir eleven mulighet til å være der det skjer. Men på en annen side reflekterte jeg over muligheten at assistenten kan ta mye oppmerksomhet vekk fra medelevene og at den funksjonshemmede eleven bare forholder seg til sin assistent i undervisningen, noe som kan resulterer i lite sosial samhandling med medelevene, akkurat dette blir også nevnt i litteraturen slik at her må jeg passe på slik at jeg ikke lar denne tankegangen bli for styrende.

For å belyse min problemstilling skal jeg gjøre en casestudie av en funksjonshemmet elev som bruker assistent i kroppsøvingsundervisningen. Det som kjennetegner en casestudie er at utvalget består av en eller få enheter, hvor hensikten ikke nødvendigvis er å generalisere, men å vise en interesse for et spesielt fenomen og hvordan det utvikler seg. I tillegg studeres det i sin naturlige sammenheng (Thagaard, 2010).

Jeg samlet inn dataene med deltakende observasjon, og jeg kombinerte dette med delvis strukturerte intervjuer. Grunnen til at jeg kombinerte flere metoder for å belyse min problemstilling (metodetriangulering), er fordi dette kan hjelpe meg til å få en dypere innsikt i informantens situasjon. F.eks. kan jeg spørre om noe jeg har observert og deretter vurdere mine observasjoner opp mot svaret, og få tilbakemeldinger på den forståelsen jeg har utviklet av fenomenet så langt. Metodetrianguleringen blir da brukt som en validitetssikring, hvor metodene validerer hverandre (Fangen, 2011).

3.3 Deltakende observasjon

Observasjon knyttes opp mot et interaksjonistisk perspektiv, fordi samhandling mellom personer studeres i forhold til det meningsinnholdet som personene tillegger hverandres handlinger (Thagaard 2009:33). Et av grunnprinsippene i observasjonsstudier er at observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger, man kan bruke resultater fra enkeltstudier og få innsikt i generelle (kulturelle) mønstre (ibid:66).

Det samarbeidet som oppstår mellom informant(er) og forsker ute i feltet vil være preget av både nærhet og distanse. Jeg som forsker må etablere et tilstrekkelig nært forhold for å oppnå en forståelse av informantens opplevelser av sin situasjon, men min faglige plattform er grunnlaget for distanse, siden jeg må se og vurdere informantens situasjon utenfra (ibid:66). I observasjonsstudier må man gjøre en seleksjon av hva som skal være i fokus under feltarbeidet. Det er problemstillingen som styrer hva som er relevant, men samtidig vil den informasjonen som blir samlet inn bidra til å videreutvikle problemstillingen. Man kan si at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom seleksjon av situasjoner og spørsmålene prosjektet stiller (ibid:66). Denne metoden passer mitt prosjekt, siden den er egnet for å studere relasjoner mennesker imellom i sosiale situasjoner.

Deltakende observasjon innebærer at man som forsker er til stede i feltet der informantene oppholder seg og systematisk observerer hvordan menneskene handler, hvilke posisjoner og profiler de har, og hva de sier uten at man nødvendigvis stiller dem spørsmål (Thagaard, 2009; Fangen, 2011). Man deltar altså ikke i alt det informantene gjør, men er i en kombinasjon av samhandling og iaktakelse av hva de foretar seg i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren (Thagaard; 2009:65-66; Fangen 2011:12). Deltakende observasjon betyr ikke vanligvis at man oppfører seg på samme måte som dem man observerer, for som forsker har man en annen status enn dem (Fangen 2011:9). Jeg velger å bruke en delvis deltakende observasjon hvor jeg deltok i nærheten av den sosiale samhandlingen, men ikke alltid i de miljøspesifikke aktivitetene. Istedenfor å delta fullt i undervisningen, gikk jeg rundt og snakker med deltakerne eller tilpasset meg situasjonen på andre måter, slik at jeg ikke ble forstyrrende (ibid). Ved å delta kan man unngå nettopp det å virke forstyrrende og stressende for deltakerne, men prøve å gli naturlig inn i den sosiale sammenhengen, slik at de ikke føler seg ubekvemme av forskerens tilstedeværelse (ibid:14).

Fordelene med deltakende observasjon er at man får kunnskap gjennom førstehånds erfaring. Man kommer tett inn på personers virkelighet og tilegner seg personlig kunnskap om dem man observerer. Disse direkte erfaringene kan være med på å bedre forståelsen og fortolkningen av feltet (ibid:15). Becker(1970, sitert av Fangen, 2011) hevder at forskning som baserer seg på deltakende observasjon står sterkere enn f.eks. intervjuforskning når det kommer til vurderingskriterier. Dette skyldes at dataene som samles inn er svært «rike» og gir dermed et sammensatt bilde av menneskene man studerer over tid, man får prøvd hva de sier, opp i mot hva jeg som forsker ser de gjør i ulike situasjoner. Dermed kan deltakende observasjon sikre meg informasjon som deltakerne ikke vil snakke med meg om i et intervju (ibid:15).

For at det skal være mulig for meg å iaktta fenomenet jeg ønsker, måtte jeg først få tilgang til feltet. Fangen (2011) skriver at det er av stor betydning at forskeren presenterer seg selv og prosjektet på en tillitsvekkende måte i starten av prosjektet. Dette legger grunnlaget for at informantene er villige til å gi meg som forsker adgang til å følge dem over tid (s.67). Jeg fikk tilgang til feltet med «snøballmetoden». Dvs. jeg kontaktet personer som hadde ønskede kvalifikasjoner, eller som var innenfor et bestemt miljø som hadde et nettverk til personer som var relevante for problemstillingen min. Disse personene ga meg da navn eller kontaktpersoner med tilsvarende egenskaper som jeg kunne forespørre om de ville være informanter for mitt prosjekt. For å unngå etiske problemer forbundet med å få navn og informasjon uten at de hadde gitt samtykke til dette, ventet jeg til kontaktpersonen hadde fått samtykke fra de foreslåtte informantene før han videreformidlet deres navn til meg. Da jeg hadde hentet inn nødvendige tillatelser fra informanten og hans foresatte, kontaktet jeg skolens rektor og deretter lærer og assistent for den aktuelle informanten i kroppsøving. Alle fikk skriftlig informasjon hvor de gav sitt samtykke ved å skrive under. Det ble også samlet inn passivt samtykke fra resten av elevene i klassen ved at klasseforstanderen tok opp i plenum at jeg skulle komme og observere i kroppsøvingsundervisningen og hvis noen hadde noe i mot det kunne de komme til henne å si ifra. Siden deltagerne er over 16.år vurderte NSD¹⁷ at de selv kan forstå hva deltakelse innebærer og kan gi samtykke.

¹⁷ Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste

3.3.1 Min rolle som observatør

Mitt første møte med klassen var i starten av en kroppsøvingsundervisning hvor jeg presenterte meg selv og hvorfor jeg var der. Jeg kjørte en «pilotundersøkelse» hvor jeg deltok på fire undervisningstimer; dette for å bli kjent med elevene og gjøre dem vant til mitt nærvær, slik at deres atferd ble påvirket minst mulig av min tilstedeværelse. Men jeg tok notater og reflekterte etter hver økt hva jeg hadde sett og hvordan det var relevant for min problemstilling.

I forkant av oppstarten av feltarbeidet og refleksjoner av «piloten» hadde jeg bestemt meg for noen holdepunkter som jeg skulle fokusere på. De første gangene ble det svært generelle holdepunkter som «*Hva foregår? Hva gjør informanten? Hvordan er undervisningen organisert?*». Og etter hvert som jeg ble tryggere på min rolle og hadde fått oversikt over hva som faktisk foregikk i undervisningen, begynte jeg å snevre inn blikket og stille spørsmål som var direkte knyttet mot min problemstilling «*Hvordan foregår samhandlingen mellom informant og assistent, og mellom informant og medelever? Hva er assistentens rolle og hvordan utspiller den seg?*». under undervisningen noterte jeg ikke, i tilfelle det skulle få en betydning for hvordan informanten oppførte seg hvis jeg noterte åpenlyst. Derfor brukte jeg min mobiltelefon diskret som båndopptaker og leste inn alt som foregikk i undervisningen med vekt på holdepunktene jeg hadde sett meg ut på forhånd. Når undervisningen var over satte jeg meg ned og leste inn mine umiddelbare refleksjoner.

Jeg registrerte som nevnt mine data ved hjelp av en båndopptaker. Planen var opprinnelig å bruke videokamera og filme kroppsøvingsundervisningen, men problemer som plassering av kamera når undervisningen ofte kunne foregå over et større område, samtidig som jeg skulle delta ble vanskelig å løse i praksis. Et annet argument for å bruke båndopptaker i stede var at det kunne virke forstyrrende og stressende på informant med videofilming. Det som var utfordrende var det å ha en deltakende rolle samtidig som jeg måtte ta pauser for å lese inn hva jeg hadde sett. Dette var noe jeg ble flinkere til når jeg hadde en bedre innsikt i hva jeg skulle se etter, og ettersom mine data ble mer fyldige ble det også lettere å vite hva jeg skulle se etter. Jeg gjorde mitt beste for å gjengi all verbal og ikke verbal kommunikasjon som foregikk under kroppsøvingsundervisningen. Når jeg kom hjem, så transkriberte jeg alt som var lest inn på båndopptakeren. Til slutt tilføyde jeg mine refleksjoner og mine «nye» og mer gjennomtenkte refleksjoner samt hva jeg skulle fokusere på til neste gang.

Jeg gjorde feltarbeidet i to puljer hvor jeg først observerte åtte¹⁸ undervisningstimer, og i etterkant fant temaer som jeg gjerne ville vite mer om slik at jeg drog tilbake og observerte i tre undervisningstimer til. Denne gangen kom jeg også med en forespørsel om læreren kunne organisere undervisningen på en bestemt måte fordi det var noe jeg ville finne ut mer om.

3.4 Intervju

Formålet med et intervju er å få omfattende og fyldig informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter de har på ulike tema som blir tatt opp under selve intervjuet (Thagaard 2009:87). Det er tre måter å utforme et intervju på.

De to ytterpunktene er strukturert intervju og ustrukturert intervju, mens den tredjesom også den mest brukte metoden kalles et delvis strukturert intervju, og det er denne typen intervju jeg brukte i mitt prosjekt. Det som kjennetegner en delvis strukturert tilnærming er at temaene jeg skal spørre om er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen bestemmes underveis. På denne måten kan jeg følge informantens fortelling og likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er bestemt på forhånd, samt at man må være åpen for at det kan dukke opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (ibid:89).

Det er ulike perspektiver på hva intervjudata egentlig sier noe om. Det ene perspektivet har et realistisk ståsted som fremhever den «ytre» verdenen som representerer kunnskaper, synspunkter og opplevelser som gjenspeiler tidligere erfaringer til informanten. Forskeren er her en nøytral mottaker av informantens erfaringer (ibid:87). Det andre perspektivet er et konstruktivistisk ståsted som ikke legger vekt på den «ytre» verdenen, men betydningen av sosial interaksjon mellom forsker og informant som i felleskap utvikler kunnskap og forståelse under intervjuet (ibid:87).

Jeg velger å bruke en mellomposisjon i forhold til disse to standpunktene, hvor det på den ene siden legges vekt på den sosiale interaksjonen og dens betydning for kunnskapen og forståelsen som kommer til uttrykk i intervjusituasjonen. På den andre siden fremhever man hvordan kulturelle og sosiale omgivelser (tidligere hendelser) påvirker hvordan informanten formulerer seg (ibid:87-88).

¹⁸ Åtte undervisningstimer tilsvarer fem økter med kroppsøving.

Rapley (2007, sitert i Thagaard, 2009) skriver nevner at nøytralitet og åpenhet ikke nødvendigvis er to motsetninger, men ulike praksiser som en forsker bruker under intervjuet. Fra det og nøytralt formidlede spørsmål, til andre situasjoner hvor det er en interaktiv prosess som er mest fremtredende (s.97).

Dilemmaer knyttet til nøytralitet og åpenhet er hvor nærgående og dypt jeg skal gå i de temaer som er planlagt eller oppstår under intervjuet, og forholdet mellom en lyttende holdning og det å bryte opp informantens fortelling for å føre intervjuet videre.

3.4.1 Min rolle som intervjuer

Mine intervjuer var preget av at de var korte med spørsmål knyttet til det jeg hadde observert, fordi jeg i all hovedsak brukte denne metoden som validitetssikring for mine observasjoner. De mest strukturerte intervjuene handlet om hva slags rolle assistenten hadde i kroppsøvingsundervisningen og et kort intervju av kontaktlæreren til informanten. Intervjuet jeg gjorde på assistent og informant var for å få en bedre innsikt i hva assistentens rolle var og om begge hadde den samme oppfatningen av den rollen. De ble gjort ute i feltet under avslutningen av undervisningen i oppstartsfasen av feltarbeidet. Ca. halvveis igjennom prosessen var jeg innom kontoret til kontaktlæreren og hadde et kort intervju angående informantens sosiale deltakelse i andre timer enn kroppsøving. Hadde også uformelle samtaler med kroppsøvingslæreren, informant og assistent igjennom hele feltarbeidet.

3.5 Valg av informanter

I kvalitative studier vil man basere seg på et strategisk utvalg, der man velger informanter ut fra egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen og prosjektets teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009:55)

Det kan være nærgående og personlige temaer som er problematisert i kvalitative studier, slik at det kan være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter (ibid:56) Tilgjengelighetsutvalg er et begrep som brukes om personer som er villige til å delta i undersøkelsen og som har de egenskapene som er relevante for problemstillingen. Som nevnt brukte jeg snøballmetoden da jeg skulle finne min informant. Med hensyn til omfang og tidsperspektiv har jeg valgt å begrense dette prosjektet til en casestudie. Det som kjennetegner en casestudie er at utvalget består av en eller få enheter, hvor hensikten ikke nødvendigvis er å

generalisere, men vise en interesse for et spesielt fenomen og hvordan det utvikler seg (Bø 1995).

Mitt strategiske utvalg vil bestå av en elev fra videregående skole (16. år) som har en funksjonsnedsettelse (Celebral parese) og bruker assistent i kroppsøvingsundervisningen. I innledningen nevnte jeg at jeg skulle legge funksjonsnivå og type funksjonsnedsettelse til side og fokusere på hva assistenten betyr for den sosiale deltakelsen med resten av klassen. Men jeg vil redegjøre kort for funksjonsnivå til informanten fordi det vil gjøre det enklere og kontekstualisere resultatet

Celebral parese er en tilstand som oppstår under hjernens utvikling mellom tidlig fosterliv og to års alderen. Diagnosen betegner en sammensatt gruppe av motoriske forstyrrelser og finnes i mange spesifikke undergrupper (Celebral parese-foreningen, 2009). Min informant har Cerebral parese, infant hemiplegi, venstresidig skade i hjernen med utslag på høyre side. Høyre bein/fot og særlig høyre arm/hånd er affektert. I praksis utførelse i kroppsøvingsundervisningen utarter dette seg slik at det er særdeles vanskelig å bruke høyre hånd. Når det skal kastes eller tas i mot bruker han alltid kun den venstre hånden. Han kan løpe, men i rolig jogge tempo. Deler av kroppsøvingsundervisningen foregår i eget styrkerom på skolen med assistenten. Hvilke dager og under hvilke aktiviteter han går til styrkerommet bestemmer han selv, men han har uttrykket at han ikke er særlig glad i ballspill og turn. Eller er han en gutt som alltid har smilet på lur og er i godt humør.

Assistenten er en voksen mann (35.år), uten noe form for utdanning innenfor pedagogikk eller paraprofesjonelle studier.

Kroppsøvingslæreren er ei godt voksen dame med hovedfagsoppgave i kroppsøving med 20. års erfaring i faget.

3.6 Etiske retningslinjer

Forskningsprosjekter som inneholder behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningsloven, og prosjektet blir da meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og prosjektet ble godkjent 28.09.2012. De forskningsetiske retningslinjene jeg må ta hensyn til er *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i prosjektet* (Thagaard, 2009:25).

Informert samtykke innebærer å informere dem man studerer om formålet med prosjektet og mulige fordeler eller ulemper som kan oppstå ved å delta i prosjektet. Dog i studier som baserer seg på deltakende observasjon, vet man ikke på forhånd i detalj hvordan materialet vil bli tolket, og det er derfor vanskelig å gi et fullstendig bilde av hva det å være med vil innebære (Fangen, 2010:191). Man kan velge å gi dem som observeres tilgang til feltnotater og tolkninger og la dem komme med egne vurderinger. Ulempen ved dette er at en slik åpenhet vil gjøre dem uhyre bevisste på at de blir observert. De kan da hele tiden bli minnet på dette og ikke lenger føle seg avslappet i forskerens nærvær (ibid:191).

Konfidensialitet innebærer at de som deltar i prosjektet har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt og at informantene blir anonymisert (Thagaard, 2009:27). Det tredje prinsippet fremhever at forskeren har et ansvar for å unngå at informantene ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger (ibid:28). Det er viktig å være klar over at dette er formelle retningslinjer som ikke kan brukes som en substitutt for etiske avveininger. Alle metodiske valg man tar innebærer etiske konsekvenser som forskeren må forholde seg til. Disse valgene kan derfor ikke bare knyttes til metodiske fremgangsmåter, men også til ansvaret forskeren har for informanten (ibid:29).

Under prosessen med å finne informanten begynte han på et prosjekt jeg var medarbeider på, slik at vi på forhånd snakket om prosjektet og skrev under samtykkeerklæringen. Som nevnt ble skolen, lærer og assistent ble kontaktet via mail og informert om prosjektets mål, varighet og omfang. Lærer og assistent skrev under samtykkeerklæringen på mitt første møte med skolen. Og elevene i klassen ble informert på forhånd av klasseforstander om prosjektet og at dette var frivillig og hvis noen hadde innvendinger mot å delta kunne de komme til læreren å si ifra. Det var det ingen som gjorde og jeg kunne starte med innsamlingen av data. All data materiale ble behandlet konfidensielt på en PC som ikke var koblet til internett, som ble låst inn etter bruk. All data ble slettet når prosjektet var ferdig.

3.7 Reliabilitet og validitet

Enkelte forskere har gått så langt som å forkaste begrepene og spørsmål om reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitativ forskning. De mener disse begrepene er undertrykkende og positivistiske, som hindrer en frigjørende og kreativ forskning (Kvale 2009:250). Jeg vil herfra forholde meg til tradisjonelle begreper som pålitelighet og gyldighet og ved hjelp av litteraturen begripeliggjøre dem i former som gjør dem relevant for kvalitativ forskning.

3.7.1 Pålitelighet

Pålitelighet kan knyttes til en kritisk vurdering av prosjektet og hvorvidt forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009:198). Det mye brukte begrepet reliabilitet refererer til spørsmålet om en annen forsker som bruker de samme metodene vil komme frem til det samme resultatet, altså repliserbarhet (ibid:198). Begrepet repliserbarhet er knyttet opp mot en positivistisk forskningslogikk som legger vekt på nøytralitet hvor resultatene ses på som uavhengige av relasjonen mellom forsker og dem som studeres (ibid:198). I kvalitative studer har man et konstruktivistisk syn hvor data utvikles i samarbeid med forsker og informanter i felten, og derfor ikke repliserbarhet relevant i denne sammenhengen. Forskeren må derfor argumentere for påliteligheten av prosjektet ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i forskningsprosessen (ibid:198). For å styrke påliteligheten i et forskningsprosjekt er det viktig at man rapporterer fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data spesifikt og konkret, slik at man kan dokumentere at denne fremgangsmåten er i tråd med andre forskeres syn, samt beskrive teoretisk ståsted som representerer grunnlaget for tolkningene (ibid:199).

I mitt prosjekt har jeg forsøkt å sikre en høy pålitelighet igjennom hele forskningsprosessen ved å nøye beskrive hvordan jeg innhentet data og bearbeidet disse. Og gitt en nøye gjennomgang av teorien som anvendes i analysen og hvorfor den er relevant for mine data og problemstilling.

3.7.2 Gyldighet

Gyldigheten av prosjektet knyttes direkte til tolkningene av de innsamlede dataene og gyldigheten av disse. I en presisjon av begrepet kan man knytte det opp mot spørsmålet om de tolkningene vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (ibid:201). For å styrke gyldigheten må man redegjøre grundig for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene man har kommet frem til. I prinsippet skal det finnes dokumentasjon for enhver tolkning av datamaterialet og en presisering av hvordan man kom frem til den forståelsen

prosjektet resulterte i (ibid:201-202). Man kan skille mellom intern og ekstern gyldighet. Intern gyldighet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, mens ekstern gyldighet er om den forståelsen som utvikles i en studie er gyldig i andre sammenhenger(overførbarhet) (ibid:201).

Thagaard (2009) trekker frem flere punkter som styrker gyldigheten. En forsker bør ha en gjennomsiktighet av tolkningsprosessen og en grundig analyse av den. En gjennomsiktighet styrker gyldigheten til prosjektet fordi den gir detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn. En kritisk gjennomgang av selve analyseprosessen styrker også gyldigheten (s. 201-202). Dette kan f.eks. gjøres av en kollega eller medelev. Man kan også prøve ut om alternative perspektiver kan gi en relevant forståelse. Hvis man kan vise til at alternative tolkninger er mindre relevante styrker det verdien av egne tolkninger (ibid:202). En velegnet måte og vurdere tolkningenes holdbarhet er studier av avvikende tilfeller. Man ser etter situasjoner hvor de generelle tendensene i dataene ikke gjelder eller er særlig fremtredende. Disse situasjonene spesifiserer under hvilke betingelser tolkningen gjelder, eller ikke gjelder.

Det er også viktig at forskeren beskriver erfaringene og relasjonene som ble knyttet til informantene i feltet som gir grunnlaget for konklusjonene, fordi relasjonene knyttet i feltet bestemmer hvordan man posisjonerer seg i forhold til informantene, og posisjonen har en betydning for den informasjonen forskeren får (ibid:202). En annen side ved denne posisjoneringen er om forskeren har en posisjon innenfor miljøet som studeres, eller om man er en utenforstående. Det å ha god kjennskap til miljøet er både en styrke og en begrensning. Er forskeren innenfor miljøet som studeres og har god kjennskap til det, har han eller hun et godt grunnlag for forståelse av fenomenet. Resultatet og tolkningen utvikles i relasjon til forforståelse og egne erfaringer (ibid:203) Det som kan være ulempen er at denne kjennskapen til miljøet kan føre til at man overser det som er forskjellig fra ens egne erfaringer og forsker blir mindre åpen for nyanser i situasjonene som studeres (ibid:203). Forskerens tolkningsgrunnlag vil variere alt etter som om man er utenfor eller innenfor miljøet som studeres. Derfor er det viktig og gjøre rede for sitt ståsted slik at lesere kan vurdere om forskerens ståsted påvirker tolkningene og dermed gyldigheten av resultatene (ibid:204).

Mine tilknytninger til informanten er at jeg kjenner han fra før siden han er en utøver i et annet prosjekt jeg holder på med for funksjonshemmede utøvere. Jeg ser på dette som en fordel i dette prosjektet, siden mitt nærvær i kroppsøvningsundervisningen ikke påvirket ham nevneverdig siden han kjenner og er vant til meg. Samtidig som min kjennskap til informantens diagnose og hvordan han fungerer fysisk gjør at jeg klarte å fokusere mer på den sosiale interaksjonen mellom elevene og ikke så mye på hvordan han fungerte fysisk i kroppsøvningsundervisningen. Min posisjon i miljøet er at jeg er kjent med lærerplaner, kompetansemål, tilpasset opplæring i kroppsøvningsyrket i igjennom studier, arbeid og praksis, slik at min posisjon er at jeg er kjent med miljøet som studeres. Samtidig mener jeg at selv om jeg er innenfor miljøet at denne problemstillingen er ny og annerledes enn det jeg er vant med. Jeg har selv aldri vært borti undervisningen som har en assistent, slik at interesse fokuset hele tiden peker mot problemstillingen. Det samme gjelder min kjennskap til konteksten i kroppsøvningsundervisningen som gjør det lettere å fokusere på fenomenet jeg skal observere siden jeg slipper å sette meg inn i et helt nytt miljø.

3.8 Valg av tolkningsstrategi

I mitt forskningsprosjekt kombinerte jeg en personsentrert og temasentrert tilnærming i tolkningene av dataene. Jeg systematiserte dataene mine og delte dem inn i enheter som jeg kunne kategorisere, dette gjorde det mulig for meg å kombinere en personsentrert analyse med en temasentrert analyse. Resultatene kan da være både om en gruppe i samfunnet og et tema relatert til denne gruppen (ibid).

Jeg kommer også til å ta i bruk Fangens tilnærming til tolkningsarbeidet, som deles opp i tre analytiske nivåer. Disse nivåene kan forstås som ulike faser av analysen eller som retningslinjer for ulike metodologiske tilnærminger til det å fortolke (Fangen 2011:208).

Førstegradsfortolkning er å bare konstatere det du har sett og hørt . Konsentrerende spørsmål åpner for beskrivelser av personer og tilstander og forklaringer på hvorfor noe forandrer seg eller blir uforandret (ibid:208). Dette innebærer at man må være mest mulig nøytral overfor deltagerne i feltet, slik at man kan få en beskrivelse av hvordan de oppfatter seg selv og andre, på deres egne premisser (ibid:209). En tolkning av første grad kan også bety at man fortolker hendelser med begreper som er identiske med dem deltakerne selv bruker og beskriver hendelser slik de erfarer og beskriver dem(ibid:209). Fangen (2011) beskriver et eksempel under sitt feltarbeid

blant norske nynazister hvor hundrevis av unge gutter sto foran en scene og «heilet» mot dem som spilte. Ved å bruke en allmenn historiekunnskap konstaterte hun at ungdommene gav det nazistiske hilsningstegnet. Dette er en tolkning av første grad, siden kunnskapen er så allmenn. Hvis man skal gjøre en førstegradstolkning av dette ved å bruke deres egne begreper, så er denne «heilingen» en poengtering av det sterke felleskapet dem imellom, og en provokasjon mot det etablerte systemet (s.210). Når man kun bruker erfaringsnære tilnærminger, kan man ende opp med å bare beskrive situasjoner. For å unngå å bli et mikrofonstativ kan man bruke en mer erfaringsfjern analyseform, som en andregradsfortolkning.

Ved en andregradsfortolkning foregår det en veksling mellom erfaringsnære og fjerne begreper i tolkningen, som er det første stadiet i prosessen mot en tykk beskrivelse av fenomenet (ibid:211). En tykk beskrivelse er en beskrivelse av mange relevante kontekster for å forklare en handling og er det første steget i tolkningen av kulturen, og det neste steget er teoriskapning som foregår gjennom generalisering (ibid:211). En tolkning av en handling eller ytring må sees i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor. Et sett begreper kan bety noe i en sammenheng, men noe helt annet i en annen (indeksikale). For å tolke indeksikale uttrykk må du enten kunne kjenne til sammenhengen til den som uttrykker seg eller hva det bygger på, eller den personen må formulere sin bakgrunnsforståelse til deg (ibid:211). Deltakende observasjon er vel egnet til å tolke indeksikale uttrykk, siden man er en del av sammenhengen de forekommer i (ibid:213). Hvis jeg trekker inn det samme eksemplet som nevnt tidligere ved «heiling» under feltarbeidet til Fangen, tolket hun det som en provokasjon da de «heilet» henne rett opp i ansiktet og som en markering på at hun er en utenforstående. Men da de «heilet» til hverandre var det et hyggelig hilsningstegn som uttrykte et felles ideologisk standpunkt og en tilslutning til det samme undergrunnsmiljøet (ibid:214). Det er nettopp ved å kunne se ulike meningssammenhenger eller kontekster man kan klare å overskride et erfaringsnært perspektiv. I andregradstolkninger trekker man altså inn relevante kontekster for å forstå den gitte situasjonen, og ved å trekke inn teoretiske paradigmer beveger man seg stadig lengre vekk fra det erfaringsnære (ibid:214). Når man beveger seg mellom ulike tolkningsnivåer, må man være bevisst på å lage skiller mellom de ulike nivåene av kunnskap og lage skiller mellom dem, for eksempel om man refererer til deltakernes forståelse av fenomenet eller den faktiske utformingen av fenomenet (ibid:215). Samtidig må det klart komme frem i teksten hva som er mine tolkninger, og hva som er deltakernes egne tolkninger av sine handlinger (ibid:221).

En tredjegradsfortolkning, også kalt trippel hermeneutikk, er fortolkning av underliggende, skjulte interesser og drivkrefter og kritisk fortolkning. Man stiller seg kritisk til deltakernes fortolkning og leter etter skjulte agendaer og behov (ibid:222). En kritisk tolkning innebærer å se nærmere på idelogier, ubevisste maktforhold og andre dominerende uttrykk som fører til at visse interesser gjemmes på bekostning av andre (ibid:223).

3.8.1 Analyseprosessen

Når feltarbeidet var gjennomført og ferdig transkribert, forelå all datamaterialet som tekst. Basert på min forforståelse og den litteratur jeg jag hadde lest hadde jeg allerede før innsamlingen av dataene gjort meg noen antagelser om hva assistenten betydde for den sosiale interaksjonen og i lys av dette tok jeg meg selv i å forsøke å finne svar på de spørsmålene og antagelser jeg hadde etter å ha lest foreliggende litteratur. Når jeg ble klar over dette prøvde jeg og i større grad å være åpen og nysgjerrig i tilnærmingen av datamaterialet. I stede for å lete etter svar prøvde jeg å la datamaterialet og informanten styre prosessen i en større grad.

Jeg måtte lese igjennom hele det transkriberte materialet for å se om jeg fant enda fler hendelser og poeng jeg fant interessante nå som datamaterialet lå som en helhet foran meg og jeg ikke lot meg styre av antagelser. Deretter belyste jeg disse temaene grundigere basert på den forforståelsen jeg hadde. Dette kan ses på som en tolkning av første grad. Jo mer jeg jobbet med datamaterialet oppdaget jeg stadig nye temaer. Jeg vekslet mellom empirien og teorien for å forstå materialet ytterligere. Dette forstår jeg som tolkning av andre grad. Samtidig som jeg har prøvd og ha et kritisk syn til de analyser jeg gjorde, ved å gå igjennom datamaterialet gang på gang for å bekrefte at mine analyser representerer det som jeg observerte.

3.8.2 Analysens oppbygning og struktur

Som nevnt har jeg valgt å bruke en kombinasjon av personsentrert og temasentrert analyse i arbeidet med datamaterialet. Jeg trakk teoretiske begreper inn i analysen tidlig, noe som gjorde det lettere å finne frem til temaer og kategorier som jeg delte datamaterialet inn i. Denne prosessen var preget av at jeg jobbet frem og tilbake mellom teori og empiri. Jeg systematiserte og kategoriserte dataene og diskuterte kategorier og eventuelle temaer i forhold til teorien som jeg brukte som «linse». Wadel (1991, sitert av Thagaard, 2009:149) betegner dette som en evig runddans mellom teori, metode og data.

Strukturen i analysen er at jeg først i hvert tema presenterer hendelser jeg har observert, som jeg mener er en meningsbærende enhet. Disse beslutningene om hva som er en meningsbærende enhet og deretter en analytisk enhet er tatt på bakgrunn av min forforståelse-horisont, foreliggende litteratur på temaet, nøye bearbeiding av det transkriberte materialet og refleksjoner gjort fra gang til gang under data innsamlingen. Det hendte flere ganger at nye meningsbærende enheter dukket opp av samme data materialet i løpet av data innsamlingen og selve analysen. I hvert tema eller kategori presenterer jeg beskrivelser fra konkrete hendelser (meningsbærende enheter) og knytter dette opp i mot relevant litteratur og det teoretiske perspektivet, som er Engstrøms modifiserte virksomhetsteori.

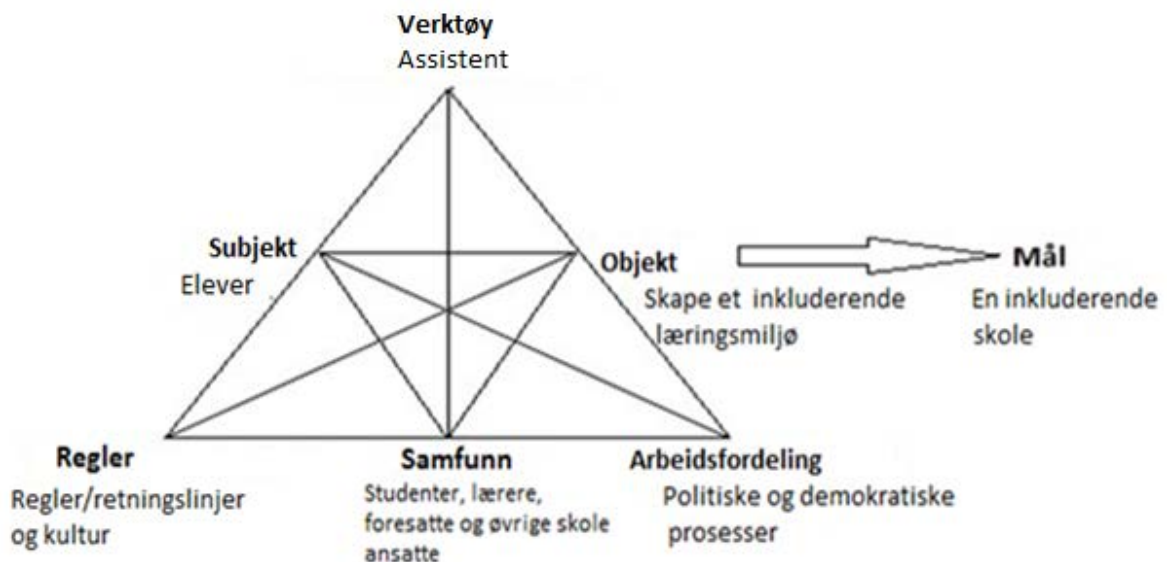
Analysen blir presentert i neste kapittel og er bygd opp rundt fire temaer/kategorier som er direkte knyttet opp imot et aktivitetssystem i virksomhetsteorien. Disse fire temaene er som følger: Assistentens rolle, medelevene, regler og sosiale normer i klassen og arbeidsfordeling og pedagogiske rammer.

4.0 Analyse

4.1 En analyse av begrepet inkludering i lys av virksomhetsteorien

Før jeg begynner på selve analysen av dataene skal jeg analysere idealet og begrepet inkludering i lys av virksomhetsteorien, og da spesielt rettet mot inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i den såkalte normalskolen. Grunnen til at jeg gjør denne analysen er at historien og utviklingen av integreringen/inkludering og et overordnet mål om en «inkluderende skole» har lagt retningslinjer og rammer for hvordan Ole skal inkluderes og vil alltid være en del av historien til aktivitetssystemet jeg observerte.

I Engstrøm sin modifisering av virksomhetsteorien er *subjektet* (elevene) og *objektet* (en inkluderende skole) ikke bare mediert av verktøyene (Individuell opplæringsplan, retningslinjer for spesialundervisning og bruk av assistent eller andre hjelpemidler), men også av komponenten *regler* (kultur), *samfunn* (deltagere i skolemiljøet) og *arbeidsfordeling* (politiske og demokratiske prosesser)



19

¹⁹ Fig. 4 analyse av begrepet inkludering. (Engstrøm's activity system, 2001).

Komponenten «*subjekt*» er alle elever som går på skolen. I denne analysen retter jeg meg mot de elevene som trenger en tilpasset opplæring og spesial undervisning. «*Objekt*»: Målet er å inkludere disse elevene i undervisning og klasse miljø. Ikke bare ved en fysisk integrering, men også en sosial inkludering («den inkluderende skole»). De «*verktøy*» som brukes får å nå dette målet, er de retningslinjer som er utarbeidet i forbindelse med inkludering og hjelpemidler som f.eks. assistenter. Kultur og læringsmiljøet er også en del av denne komponenten.

I komponenten «*regler*» ligger begreper kultur. Den menneskelige aktivitet er karakterisert av medieringen av den menneskelige kulturen som språk, moral, tro, normer, vitenskapelige metoder og modeller og andre former for kulturelle artefakter. Det er også viktig å se disse kulturelle artefaktene som en del av komponenten «*verktøy*» på lik linje med f.eks. datamaskiner og telefoner (Oswald, 2010:85). Oswald (2010) hevder at inkludering er en kulturell artefakt skapt igjennom aktiviteten av og til dens skapere (s.85). I et virksomhetsperspektiv er utviklingen av en inkluderende skole forankret i en unik sosial, historisk og kulturell kontekst, som da betyr at innføringen av «inkludering» i skolen vil variere fra land til land, siden man må ta hensyn den sosiale praksisen og kulturen til de som formidlet modellen og de som skal bruke den (ibid:85).

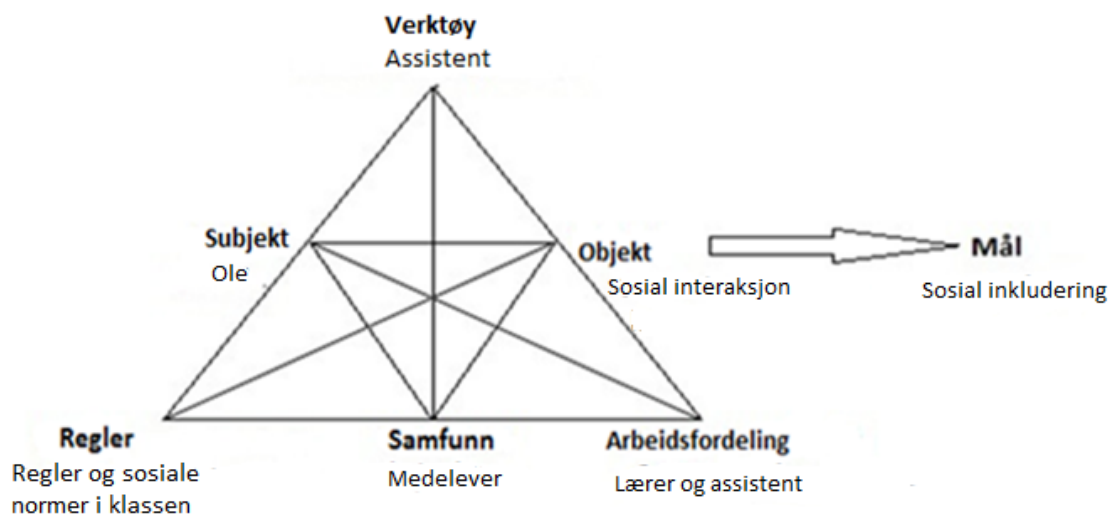
«*Samfunnet*» består av elever, lærere, foresatte og andre medlemmer av skolens felleskap. Inkludering i sett ut ifra denne komponenten i aktivitetssystemet beskrives som når skolens miljø forandrer seg til å bli et inkluderende læringsmiljø som legger til rette for inkludering på en kontinuerlig basis. Det er viktig å legge merke til at skolens inkluderende læringsmiljø også blir et verktøy som medierer transaksjonen mellom subjekt, objekt og mål. At læringsmiljøet (komponent: *samfunnet*) strekker seg over flere komponenter impliserer at inkludering kan bli sett på som et verktøy som medierer forandringen fra et læringsmiljø til et inkluderende læringsmiljø. Forholdet mellom samfunnet og objekt blir også mediert igjennom arbeidsfordeling.

«*Arbeidsfordelingen*» består av politiske og demokratiske prosesser/retningslinjer tilknyttet inkludering. Retningslinjene for spesialundervisningen er lovfestet i opplæringsloven, og utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veileder for spesialundervisning. Arbeidsfordelingen er

delt imellom de foresatte, eleven, skolens undervisnings personale for den aktuelle eleven og i tilfeller hvor det utarbeides en individuell opplæringsplan kommer PP- tjenesten inn i bildet for en sakkyndig vurdering av elevens utbytte av vanlig undervisning og hvilke mål og opplæringstilbud de skal gi. (Aarnes, 2003).

Verktøyet som i dette tilfellet er assistenter har som mål å påvirke subjektet (elever) mot målet for aktiviteten, som er en inkluderende skolehverdag (objekt). Forholdet mellom subjektet (elever) og deltagerne i samfunnet:(elever, lærere og foresatte) blir mediert igjennom reglene, som i dette tilfellet er kulturen og retningslinjene om hva slags verdier en inkluderende skole er basert på. Denne kulturen og retningslinjene (regler) brukes også som verktøy for å meditere hvordan man skaper en inkluderende skole. Forholdet mellom objektet og samfunnet blir mediert av arbeidsfordelingen som her er de prosessene som utarbeider retningslinjene tilknyttet oppnåelsen av den «inkluderende skole».

4.2 Analyse av datamaterialet



20

Analysen er basert på dette (fig. 5.) aktivitetssystemet som inneholder de fire temaene og Subjektet og objektet med aktiviteten.

4.2.1 Assistentens rolle - intervju

For å få et inntrykk av hva slags rolle assistenten spilte i kroppsøvingundervisningen spurte jeg både Ole og assistenten hva de mente og tenkte om denne rollen.

Ole sier at «han hjelper meg med vanskelige ting og er sammen med meg i par-øvelser» Jeg fulgte opp med å spørre hva som er vanskelig og hva gjør assistenten da? «ballspill og turn f.eks» «jo, han er sammen med meg og vi gjør det enklere» Jeg spurte så til slutt om han trodde assistenten hadde noe å si for klassemiljøet i kroppsøvingen? «nei, han er jo så snill og hyggelig, så det blir hvert fall ikke verre» sier Ole med litt latter.

Assistenten sier at «min oppgave er å hjelpe Ole slik at får til det de andre gjør i timene og oppmuntre han når han gjør noe bra» Jeg spurte deretter om det han gjorde hadde noe betydning for klassemiljøet i kroppsøvingen? «Klart det er litt bedre for de andre elevene når jeg er med Ole siden han ofte ikke er like flink som de»

²⁰ Fig.5. analyse av aktivitetssystemet jeg observerte (Engstrøm's activity system, 2001).

Både Ole og assistent har en lik oppfatning når det kommer til å gi bistand til fysisk støtte og hjelp i forbindelse med praktisk gjennomføring av kroppsøvingsundervisningen. Assistenten la vekt på oppmuntring noe jeg også observerte. Samtidig som han var klar over at hans nærvær kunne gjøre inkluderingen av Ole ikke forstyrret undervisningen for de andre elevene. Jeg spurte også Ole om han hadde noe tanker omkring hans tilstedeværelse hadde noe å si for de andre i klassen «nei, det tror jeg da ikke. Jeg har da assistenten min hvis det skulle være noe jeg trenger hjelp til» Jeg tolker dette som at Ole også er klar over at assistentens tilstedeværelse gjør at han ikke forstyrrer de andre elevene i klassen. Når det kommer til oppmuntringen assistenten sa han gav Ole virket det som Ole ikke var klar over dette «nei, jeg tror ikke han sier noe spesielt».

4.2.2 Assistentens rolle – observasjon

I alle timene jeg observerte bestod deler av undervisningen av par-øvelser eller øvelser i mindre grupper. De gangene det var snakk om par-øvelser var Ole alltid sammen med sin assistent. Også når det var snakk om større grupper på 4-5 stykker, endte Ole opp sammen med assistenten (bare de to).

«Læreren gav beskjed om at de skulle gå i grupper på og kaste frisbeen til hverandre. Assistenten hentet en frisbee og Ole kom rett bak. De begynte å kaste til hverandre.»

«Man skulle gå sammen to og to og sende innsidepasning til hverandre. Ole og assistenten hadde allerede hentet seg en ball og sto ved siden av hverandre klare til å begynne.»

Jeg snakket med kroppsøvingslæreren om dette og hun sa «Ole går alltid sammen med sin assistent i par-øvelsers og han er veldig knyttet til assistenten». Jeg prøvde etter hvert som jeg ble oppmerksom på dette å observere hvem som tok initiativet.

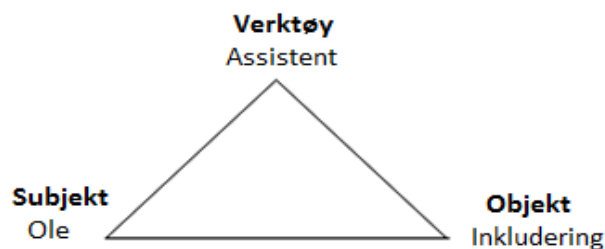
«Etter oppvarmingen gikk Ole rett bort til assistenten og vekslet noen ord før de gikk mot utstyret»

Dette gjentok seg i alle timene jeg var der og observerte. Jeg fikk inntrykk av at det som læreren hadde sagt til meg om at Ole var veldig knyttet til sin assistent stemte og at de to skulle være sammen var slik det skulle være.

Assistenten var aldri med under individuelle oppvarmingsaktiviteter, som ofte bestod av løping rundt fotballbanen, og når Ole hadde løpt rundene sine kom han alltid tilbake til assistenten. Det

var alltid Ole som kom til assistenten. Øvelsene ble ofte tilpasset slik at Ole skulle mestre de. Som i frisbee eksemplet over sto de veldig nære hverandre og assistenten gav noen ganger frisbeen til Ole slik at han kunne kaste den tilbake, siden det å ta imot var vanskelig. Dette setter jeg i sammenheng med det assistenten sa i intervjuet, hvor han nevnte at Ole ikke var like flink som de andre elevene og jeg forstår det også slik igjennom assistenten og lærer at medelevene kan oppleve det å være i en mindre gruppe med Ole lite utfordrende og kanskje litt kjedelig. I alle typer lagspill var assistenten ikke med, bare ved en anledning som jeg skal komme tilbake til senere i analysen. Assistenten fungerte som en ekstra lærer under disse aktivitetene, siden klassen er stor og det da ofte ble delt i fire lag. Assistenten ble en form for dommer og under disse aktivitetene deltok Ole på egenhånd uten assistent. Assistenten gav Ole tilbakemeldinger igjennom hele kroppsøvingsundervisningen i form av «bra Ole, åå nesten, kom igjen nå» etc. Ole fikk disse tilbakemeldingene konstant og Ole så ofte i retning assistenten og gav han et blick eller smil tilbake. Men de gjorde ikke noe inntrykk siden han tidligere nevner at han ikke har tenk over eller husker at assistenten gir tilbakemeldinger.

Nå velger jeg å begynne analysen av materialet med den øverste delen av et aktivitetssystem, bestående av subjekt, objekt og verktøy.



21

Verktøyet her er assistenten som skal mediere forholdet mellom subjektet Ole og objektet/målet med aktiviteten som er inkludering. Når jeg skriver at målet med aktiviteten er inkludering er det fordi dette er målet til skolen og en av grunnene til at assistenten er til stede, for å inkludere Ole.

²¹ Fig. 6. Øverste delen av aktivitetssystemet

Men selve aktiviteten kan f.eks. være å oppnå et kompetansemål i kroppsøvingsundervisningen eller aktiviteten kan være et verktøy for å nå målet om inkludering.

Etter mine observasjoner av assistentens rolle i kroppsøvingsundervisningen kommer det klart frem at assistenten er uunnværlig for at Ole skal delta i undervisningen sammen med de andre elevene. Assistenten tilpasser og hjelper Ole individuelle og små gruppeaktiviteter, og under lagspill fungerer han som en ekstra lærer ved han hjelper til med dømming og organisering.

Assistenten hjelper altså Ole slik at han fysisk kan være tilstede og gjennomføre undervisningen sammen med de andre elevene, men deltar han sosialt? Skal jeg finne ut noe om det sosiale aspektet for Ole knyttet til inkludering og assistentens rolle i denne medieringen må jeg trekke inn ytterligere tre analyseenheter. Den første enheten er mitt neste tema som er medelevene.

4.2.3 Medelevene

Jeg hadde et ustrukturert intervju med Ole sin klasseforstander halvveis igjennom data innsamlingen fordi jeg lurte på hvordan Ole sitt forhold til sine medelever var i andre undervisningstimer enn kroppsøving. Ifølge henne var Ole som alle andre elever som var aktiv i klassen både i plenum og i gruppearbeid med de andre elevene, men hadde ingen som utpekte seg som en «bestevenn». Grunnen til at jeg lurte på dette var at igjennom store deler av observasjonene hadde Ole generelt lite sosial interaksjon med sine medelever. Dette startet allerede helt i begynnelsen av undervisningen.

«Læreren samler alle elevene for å gi en beskjed. Alle stiller seg på en lang rekke, mens Ole stiller seg bak rekken, helt alene. Assistenten har ikke kommet til undervisningen ennå»

«Alle får beskjed om å løpe tre runder rundt fotballbanen. Det dannes opptil flere grupper og de løper i et tempo som Ole fint kan holde følge med, men han løper helt alene. Det er det ingen andre som gjør. Assistenten står på sidelinjen og ser på»

Disse observasjonene er gjeldene for alle startene på undervisningen jeg observerte, siden de starter veldig likt. Og gang på gang stilte Ole seg alene uten at det virket som han hadde noe interesse av å være i nær eller i en gruppe med de andre elevene. Jeg tolker ikke dette som at han direkte ikke er interessert eller opptatt av å snakke eller kommunisere med sine medelever, men som Spence Cavaliere & Watkinson (2010) beskriver i sin undersøkelse at viktigheten av å ha

venner som fungerer som en port inn i aktiviteter. Jeg tenker at dette ikke bare gjelder fysiske aktiviteter men også de små samhandlings situasjoner som utspiller seg mellom elevene i «pausene» som oppstår i undervisningen. Jeg snakket med krøppsøvlingslæren om dette og hun mente at dette var noe som har utviklet seg over tid og at han var mer frempå i starten av skoleåret.

Timene bestod ofte av en samhandlings aktivitet i form av et lagspill og i forbindelsen med disse hadde jeg mange interessante observasjoner.

«fotball kampen har akkurat starten og Ole er veldig aktiv. Han løper frem og tilbake, men får aldri ballen»

Alle lagspillene som ble gjennomført bar preg av at det var en konkurranse hvor et lag kan vinne og Ole ble særdeles lite inkludert i selve spillet. I eksemplet som nevnt over fikk han aldri ballen tilsendt av medelevene. I de øvrige lagspillene ble Ole særdeles lite involvert i selve spillet. Han var alltid motivert og aktiv i starten av disse, men ettersom han ikke ble inkludert av medelevene så jeg at aktivitetsnivået hans sank og etter ca 10 – 15 minutter gikk han bare rundt på banen uten og bry seg nevneverdig om hva som skjedde. Assistenten var alltid på sidelinjen og fungerte som dommer under disse seansene og gav Ole tilbakemeldinger som «kom igjen nå» og «ta i nå». Det var sjelden noen verbal samhandling mellom Ole og medelever under disse lagspillene. Jeg prøvde heretter å se etter situasjoner hvor det var samhandling mellom Ole og medelever.

«Gruppen har ikke helt skjønt hvordan dette lagspillet skal spilles og alle står å diskuterer hvordan de skal gjøre det. Ole komme med noen kommentarer på hvordan han tror det skal foregå, men de andre overser han helt»

«De skal danse og jeg legger merke til at det er noen som unngår Ole slik at de skal få slippe å danse med han. Du kan se at han er ukomfortabel med en situasjon hvor han må en partner, men han kikker seg rundt og etterhvert kommer det noen som vil danse. Ole er nå en helt annen person de både snakker og ler masse igjennom hele aktiviteten.

Mine observasjoner viser at medelevene ikke virker så interesserte i å snakke med Ole eller høre på han når han kommer med innspill. Dette gjelder ikke alle medelevene, da det er de samme guttene som ofte diskuterer, er høylytte og tar lederroller som overser hans innspill. Det som

oppsto under danseaktiviteten er veldig interessant. Her ble Ole en helt annen person med høy deltakelse når han deltok på lik linje med alle andre og det så ut som han virkelig koste seg, selv om han minutter før hadde sett at noen av de andre elevene unngikk. Denne situasjonen skal jeg komme tilbake til i og forklare nærmere.

Nå er det bare under oppvarmingen og lagspill sekvensene hvor det ligger naturlig at Ole kan samhandle med medelevene, siden han under alle andre aktiviteter forholder seg kun til sin assistent. For å finne ut hvorfor eller hva som gjør at medelevene ikke snakker eller inkluderer Ole i aktiviteter må vi se på komponenten regler. Det er denne komponenten som medierer forholdet mellom subjekt (Ole) og samfunn (medelevene). I denne komponenten vil jeg legge vekt på de sosiale reglene og normene innenfor klassen i kroppsøvingsundervisningen, og da ut i fra mine observasjoner og hvordan jeg forstår det.

4.2.4 Regler og sosiale normer i klassen

I gjennomgangen av tidligere forskning nevner jeg en kvalitativ case studie på sosial interaksjon av Butler and Hodge (2004, sitert av Goodwin, 2009) hvor det kom frem at aggressive gutter uten en funksjonshemming skapte en følelse av uro. Kroppsøvingsundervisningen var informantenes favoritt time, men det hendte at deres interaksjon med medelever ble begrenset av aggressive gutter. Dette er noe jeg også tolker skjer til en viss grad med Ole i lagspill frekvenser. Guttene i klassen fremstår som veldig konkurranse orienterte og Ole er ikke flink nok fysisk til å følge med og blir derfor utelatt av felleskapet i slike aktiviteter. Dette er ikke som bare var tilfelle hos Ole, men også hos jentene i klassen som heller ikke er så flinke fysisk. Det samme gjelder Ytterhus (2002) sitt begrep «fysiske og relasjonelle samhandlingsbrudd» hvor barn og ungdoms samværspraksis som fører til at samhandlingen bryter sammen. Dette kan knyttes opp i mot sammenligninger, konkurranser og vanlig lek som krever bevegelse eller fysiske ferdigheter (Tøssebro & Ytterhus, 2006:166). Jeg velger å tro at dette begrepet er veldig aktuelt for kroppsøvingsundervisningen i dette tilfellet. Siden jeg jeg i et ustrukturert intervju med klasseforstander fikk tegnet et bilde av Ole som en sosial aktiv elev i andre timer. Men når fokuset blir konkurranser som krever fysiske ferdigheter blir samhandlingen med medelevene brutt.

Ved et tilfelle gikk Ole, assistenten og tre andre jenter opp på en mindre bane for å spille fotball. De fire jentene var blant de som ikke var så flinke i fotball. Lagene bestod av Ole, assistenten og meg mot de tre jentene. Her gjorde jeg noen særdeles interessante observasjoner

«Ole blir involvert i spillet hele tiden av meg og assistenten. Ole er ikke spesielt god i fotball og får ikke til mye, men det ser ikke ut som han bryr seg. Siden han prater aktivt med meg og assistenten og jentene på motstander laget»

Denne situasjonen husket jeg veldig godt fordi den snudde alle mine tidligere observasjoner på hode. Ole gav ikke opp etter 10 minutter, han hadde en interaksjon med sine medelever ganske hyppig igjennom de 30 minuttene denne seansen varte. Samhandlingen ble ikke brutt fordi fokuset her var å ha det gøy, de var ikke så opptatt av å score mål eller å vinne. Dette kan knyttes direkte opp til tidligere forskning og de gode og dårlige dagene. I aktiviteter som bærer preg av konkurranse blir Ole sosialt isolert fordi aktiviteten ikke er tilrettelagt godt nok for han, samtidig som han ble utelatt fra leken siden han ikke er god nok. Situasjon som inntraff da læreren sendte en liten gruppe med Ole og jenter til en annen fotballbane og hvordan det utspant seg gir en god beskrivelse for en av de gode dagene. Jeg observerte at det å mestre aktiviteten ikke var av stor betydning, men bare bli inkludert i selve leken av meg og assistenten bidro til at han åpnet seg og kommuniserte med medelevene på det andre laget.

«Nå veksler Ole og medelevene på det andre laget noen ord og setninger hyppig. Det er setninger som (de er tatt ut ifra forskjellige situasjoner og er ikke en og samme samtale):

***Ole:** Haha hvordan klarte du å bomme der? **Medelev:** Fotball er dritvanskelig.*

***Ole:** Nei faen. **Medelev:** Du klarer det neste gang.*

***Medelev:** Ole du må ikke trække på den. **Ole:** Haha jeg vet det.»*

Denne type interaksjonen foregikk ikke når Ole spilte i lagspill sekvenser med resten av klassen. Og ut ifra mine observasjoner var dette fordi han ble ekskludert fra spillet og deretter etter en stund mistet all motivasjon og ble passiv. Når han ble involvert ble han engasjert i spillet samtidig som han begynte å kommunisere med medelevene. Assistentens rolle i dette etter hva jeg har observert er som Seymour, Reid og Bloom (2009) beskriver om det å ha venner og at de kan fungere som en port inn i aktiviteten en «port» inn i aktiviteten. Assistenten hadde denne

rollen og ikke bare engasjerte han Ole, men også medelevenes holdning til å inkludere og kommunisere med Ole. Her er assistenten virkelig et verktøy som medierer sosialhandling. En annet interessant poeng er at det å ta Ole og jentene ut av den felles kroppsøvningsundervisningen er ekskluderende, men samtidig ble felleskapet inkluderende for Ole og jentene. Denne segregerende praksisen gjorde så Ole fikk mer ut av undervisningen. Hvorfor er det slik at dette ikke er tilfelle i større grupper? Sett bort i fra det åpenbare at assistenten ikke deltar på disse må jeg her se på forholdet mellom medelevene (samfunnet) og den siste analysekomponenten som er arbeidsfordeling.

4.2.5 Arbeidsfordeling og pedagogiske rammer

Arbeidsfordelingen mellom assistenten og læreren er som nevnt tidligere at i alle typer lagspill blir klassen ofte delt i to grupper hvorav assistenten er leder/dommer for den ene gruppen. Læreren går i mellom gruppene og er innom begge til tider, men brukte alltid mest tid på dem gruppen hvor assistenten ikke var til stede. Når assistenten tar denne rollen observerer jeg at Ole fort kan bli «glemt». Han får feedback fra assistenten under lagspill sekvensene, men disse er preget av at de er korte og enkle, og jeg kan se at assistenten har mer en nok med rollen som ekstra lærer for klassen, slik at rollen som assistent blir nedprioritert. Når det er aktiviteter som forløper seg i mindre grupper er Ole og assistent som oftest sammen bare de to og da tilpasser han aktivitetene slik at de Ole mestrer de.

Siden Ole har en assistent til rådighet som tilpasser og hjelper han slik at han kan være med på det meste av aktiviteter er det ikke hans funksjonshemning som er utfordringen for sosial deltakelse, men rammene rundt, og når rammene blir en blir faktoren som er med på å avgjøre graden av deltakelse kan dette ses på som en sosial forståelse av funksjonshemning. Men når assistenten forsvinner på sidelinjen og ikke kan hjelpe Ole med å tilpasse aktiviteten til hans fysiske forutsetninger, så blir samspillet mellom hans funksjonshemning og rammene rundt en utfordring. Som synliggjør at dette kan ses på som en relasjonell forståelse av funksjonshemning.

Valg av aktiviteter og organisering vil skape muligheter eller utfordringer for å delta og være sosial aktiv. Aktivitetene i kroppsøvningsundervisningene hvor Ole deltok med de andre elevene var preget av at de ofte var konkurranser og gjerne ballspill, derfor virker det som om mange av elevene blir prestasjonsorienterte. I konkurranser får også assistenten en rolle hvor han ofte er

vekke fra Ole. Dette ensidige fokuset på konkurranser gjør at Ole ikke blir inkludert av medelevene fordi han ikke er flink nok.

Dette er noe som ikke er spesielt for denne klassen da Annerstedt (2008)²² skriver at ballspill er dominerende i skandinavisk kroppsøving og at undervisningen ofte er konkurranse og prestasjonsorientert.

Jeg foretok data innsamlingen i to puljer, hvor jeg etter å ha gjort de første analysene fant jeg temaer jeg hadde lyst til å vite mer om. Så jeg drog tilbake om en forespørsel til læreren om at hvis de i dag skal ha øvelser hvor Ole bare er sammen med sin assistent, om hun ikke kunne organisere det slik at en eller flere elever kunne bli med på gruppen til Ole og assistenten. Dette spurte jeg om fordi jeg ville se om den sosiale interaksjonen som oppstod på den «lille» fotballbanen kunne skje igjen med assistenten som en formidler av sosial interaksjon.

Orientering var på planen og som avtalt hadde læreren laget grupper på forhånd (noe som ikke var vanlig praksis). Læreren gav også tydelig beskjed om at det ikke handlet om å komme i mål først, men finne alle postene. Jeg valgte å gå litt bak gruppen til Ole (bestod av assistent, Ole og en medelev).

«Ole og medeleven diskuterer hvor de skal gå, mens assistenten står i en telefon i bakgrunnen»

«Assistenten virker opptatt med en lengre telefonsamtale mens Ole og medelev går og små prater sammen mens de leter etter posten. »

Her ser jeg at Ole er engasjert og ivrig, fordi det er lett gjenkjennelig på gangfarten som øker betraktelig når han er engasjert.

Her er det veldig store likheter med hendelsen på den «lille» fotballbanen. Når Ole aktivt blir inkludert synes det at han trives og han åpner for å snakke med de elevene han har rundt seg. Det samme gjelder danse-aktiviteten jeg tok opp tidligere i analysen. Selv om den startet dårlig fordi det så ut som mange unngikk å danse med han ble dette «glemt» når han først kom i gang og du så at han syntes dette var gøy fordi han ble inkludert i aktiviteten sammen med sine medelever.

²² Denne artikkelen som hadde som mål om å sammenligne hva slags mening de skandinaviske landene la i kroppsøving.

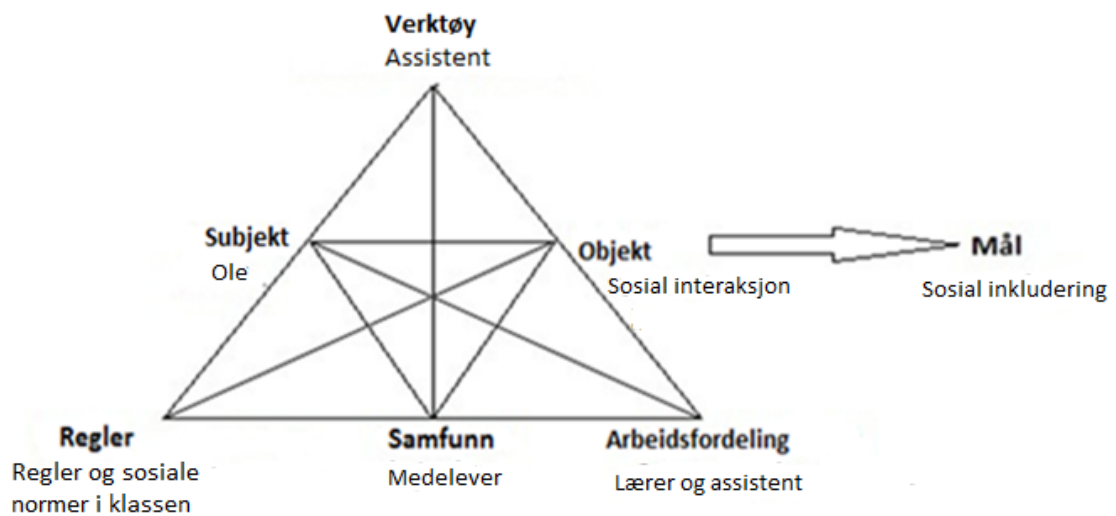
«Assistenten involverer seg nå i samtaler og diskusjon angående hvor den neste posten er»

Etter hvert som assistenten involverte seg mer i aktiviteten la jeg merke til at interaksjonen mellom Ole og medeleven gikk ned. Assistenten tok en lederrolle i gruppen og den sosiale aktiviteten mellom Ole og medeleven avtok. Som Block (1998, hentet i Block & Obrusnikova, 2007) antyder at bruken av assistent kan ha en negativ påvirkning på sosial interaksjon med medelever er denne hendelsen alt for liten i mitt datamateriale til å si noe om dette, men det jeg vil frem til er at assistentens rolle er best når han medierer sosial handling mellom Ole og medelever ved å inkludere Ole i aktiviteter han ikke mestrer så godt på egenhånd, som lagspill med et større antall elever. De situasjonene hvor Ole klarer seg fint alene med medelever (dans, orientering) kan assistenten ha en mindre rolle. Dette er selvfølgelig avhengig av de pedagogiske rammer læreren legger opp til. Som Place & Hodge (2001) hevder at samarbeidsleker kan fremme sosial interaksjon mellom funksjonshemmede og ikke funksjonshemmede. Noe jeg finner relevant i denne casen siden Ole blir sosial ekskludert under konkurranse pregede aktiviteter, men inkludert i samarbeidsaktiviteter når han får sjansen til å være på gruppe med medelever.

4.3 Oppsummering av analysen

Med bakgrunn i tidligere forskning og litteratur på inkludering i kroppsøving, samt virksomhetsteorien har jeg igjennom observasjon av en skoleklasse prøvd å belyse problemstillingen *«Hvordan påvirker bruken av assistent den funksjonshemmede elevens sosiale deltakelse i kroppsøvingundervisningen?»* Jeg vil videre gi en oppsummering av hovedfunnene og knytte dette til virksomhetsteorien.

«Engestrøms *activity system* ser på integreringen av teknologi som *verktøy* som medierer sosial handling». I min oppgave er det ikke snakk om teknologi men innføringen av assistenter i skolen og hvordan assistenten brukes som et verktøy for inkludering og hvordan dette verktøyet medierer sosial handling mellom Ole (subjekt) og medelevene (samfunnet) i min case. For og finne svar på dette må jeg trekke inn ytterligere tre enheter i aktivitetssystemet: regler, samfunn og arbeidsfordeling.

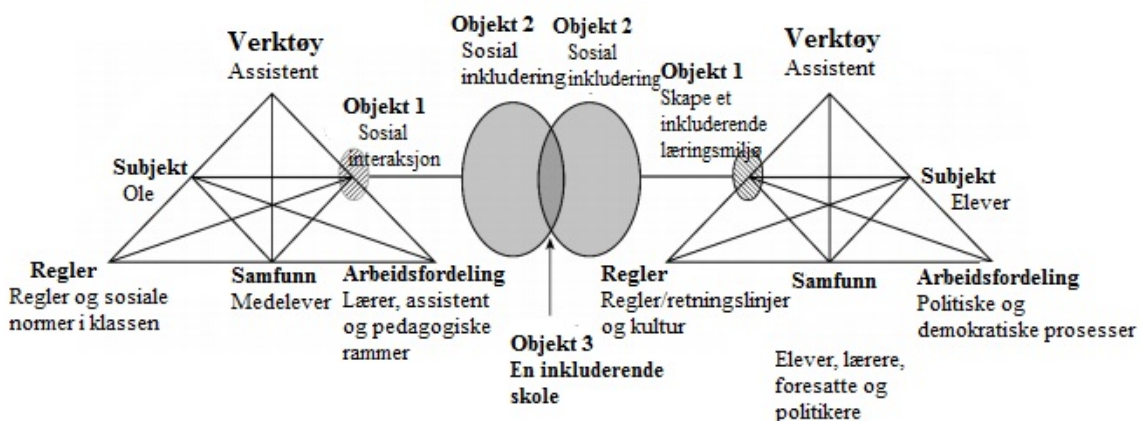


23

Assistenten er et uunnværlig verktøy for Ole i en fysisk integrering i kroppsøvningsundervisningen ved at han tilpasser aktiviteter og hjelper Ole (subjekt) og fungerer som en ekstra lærer når klassen deles i store grupper. Som en formidler av sosial handling mellom Ole og medelevene (samfunn) fungerer han som en bro som kan legge til rette for sosial interaksjon mellom subjektet og samfunnet ved å aktivt inkludere Ole i alle aktiviteter hvor de er flere enn bare de to. Dette særlig grunnet klassens sosiale normer (regler) i kroppsøvningsundervisningen som er preget av en sterk konkurransekultur, som direkte påvirkes av hvordan undervisningen er organisert (arbeidsdeling) med et sterkt preg av konkurranse og prestasjonsorienterte aktiviteter.

Handlingene til Ole eller medelevene kan bare bli fullt og helt forstått i sammenheng med hele aktivitetssystemet. Forholdet mellom Ole (subjektet) og omgivelsene blir direkte påvirket av medelevenes (samfunn) iver til å prestere. Denne lysten til å prestere er forankret i de sosiale normene (reglene) i klassen og blir forsterket av organiseringen (arbeidsfordelingen). Samfunnet, reglene og arbeidsfordelingen påvirker subjektet til å bli mer knyttet til assistenten (verktøyet) og det virker som om dette setter en demper over lysten til å ha en sosial interaksjon med sine medelever.

²³ Fig. 7. analyse av aktivitetssystemet jeg observerte (Engstrøm's activity system, 2001)



24

Et aktivitetssystem vil alltid ta form og forandre seg over tid og «problemet» med å nå objektet (sosial inkludering) kan bare bli forstått opp i mot aktivitetssystemet som en helhet og dets egen historie og verktøy som har formet aktiviteten. I dette aktivitetssystemet er det mange forskjellige synsvinkler og interesser (multivoicedness) ikke bare elevene imellom, men også i samfunnet forøvrig som vil være med på å skape motsetninger i undervisningen når Ole ikke blir inkludert verken i aktiviteten eller sosialt, det kan f.eks. være at medelevene synes han ødelegger deres sjanse for å vinne, eller Oles foresatte som ikke er fornøyd med hvordan undervisningen er tilpasset ham. Disse motsetningene vil også påvirke andre aktører som lærere og politikere. På denne måte vil denne «multivoicedness» og motsetningene som det bærer med seg være en kilde til problemer og forhåpentligvis innovasjon.

Skal det bli innovasjon (ekspansive forandringer) i dette aktivitetssystemet som mine observasjoner bygger på er det godt mulig man må se utover selve systemet til et parallelt aktivitetssystem bestående av lærere, foresatte og politikere som vill være med på å skape forandringer kroppsøvningsundervisningen med tanke på Annerstedts (2008)²⁵ funn.

²⁴ Fig. 8. To parallelle virksomhetssystemer som påvirker hverandre og har felles mål (Oswald, 2010).

²⁵ Konkurranser og prestasjonsorientert undervisningen dominerer i skandinavisk kroppsøving.

Dette parallelle aktivitetssystemet er også en del av historien og har vært av betydning utviklingen av «Oles» aktivitetssystem ved at integreringen, inkludering og målet om en «inkluderende skole» blant annet har lagt retningslinjer og rammer for hvordan Ole skal inkluderes. Den spiller en rolle for hvordan læreren tilrettelegger undervisningen og bruker assistenten.

Bare på den tiden jeg var og observerte, så jeg forandringer i aktivitetssystemet ved å bruke assistenten (verktøyet) og arbeidsfordelingen på en annen måte enn det som var «vanlig». Dette skapte motsetninger som var en kontrast til de etablerte normene i klassen og deltakerne viste avvik fra disse ved å inkludere Ole både i aktiviteten og sosialt. Nå vil jeg ikke gå så lang som å kalle de «ekspansive forandringer» siden dette var tilfelle i en mindre gruppe av systemet. Men likevel en kjempe interessant observasjon.

5.0 konklusjon og avslutning

I denne siste delen skal jeg besvare problemstillingen, se på nye spørsmål veien videre og avrunde oppgaven.

«Hvordan påvirker bruken av assistent den funksjonshemmede elevens sosiale deltakelse i kroppsøvningsundervisningen?»

For Ole er assistenten av stor betydning ikke bare for den fysiske integreringen, men også den sosiale inkluderingen. Når Ole deltar i lagspill eller aktiviteter med et mål om å slå de andre laget/lagene blir han utelatt og ikke involvert av medelevene, noe som etter mine observasjoner gjør at han fort mister motivasjon til å være aktiv og dette ser ut til å påvirke han lyst til å interagere med sine medelever. Dette er et veldig godt eksempel på en dårlig dag (Goodwin & Watkinson, 2000), Ole blir sosialt isolert grunnet utestengelsen av aktiviteten, som er en konsekvens av manglende tilrettelegging av undervisningen. Medelevene er opptatt av å vinne derfor er det lett å utelate Ole fra spilles siden han ikke er så god som de andre. Når han utelates kommuniserer de heller ikke med han. Ved at assistenten inkluderer å involvere Ole i spillet eller leken som foregår blir han ikke bare en aktiv deltager i selve spillet men også sosialt. Dette er direkte avhengig av hvordan læreren organiserer undervisningen. Isteden for å bruke assistenter som ekstra lærere og dommere, kan man under disse spill og lek sekvenser la eventuelle assistenter være med i aktiviteten. Undervisningen kan også at et større fokusere på samarbeid

som ifølge Place & Hodge (2001) kan fremme sosial interaksjon, isteden for et fokus på konkurranser og prestasjonsorientert undervisningen, som uheldigvis er noe som går igjen i skandinavisk kroppsøving (Annerstedt, 2008).

I mine observasjoner var det kun et tilfelle hvor assistenten inkluderte og involverte Ole og som jeg bruker som grunnlag for å påstå assistenten kan legge til rette for sosial interaksjon mellom Ole og medelevene. Det var når han ble med en mindre gruppe til en annen bane for å spille fotball. Dette er interessant fordi det viser forholdet mellom inkludering og ekskludering på en paradoksal måte. Ole og en mindre gruppe med jenter blir ekskludert fra klassen, men igjennom eksklusjon blir han inkludert i spillet og sosialt. Et annet tilfelle viser hvordan undervisningen kan organiseres på en slik måte at når det er snakk om aktiviteter i mindre grupper kunne Ole vært på grupper med medelever og ikke bare sin assistent, fordi denne organiseringen med bare Ole og assistent på gruppe kan være et hinder for sosial interaksjon med medelevene. Man kan inkludere andre medelever slik at det blir lagt til rette for sosial interaksjon. Forstår at dette ikke alltid lar seg gjøre siden det kan ende opp med at medelevene ikke får så godt utbytte av undervisningen siden det da tilpasses for Ole, men det behøver ikke alltid være slik.

Orienteringsdelen fungerte bra ved at fokuset lå på å finne alle postene slik at gruppen til Ole ikke hadde noe interesse av å løpe fortest mulig, her ble han inkludert sosialt. Det samme gjaldt danseepisoden. Når Ole fikk partner både danset de ikke bare, men kommuniserte med hverandre verbalt.

Jeg mener ikke at det å tilpasse all kroppsøvingsundervisningen for gruppen funksjonshemmede elever er løsningen som vil gjøre det bedre for alle, som nevnt er noe av de grepene man kan gjøre å tone ned fokuset på prestasjon og fokusere på andre ting som kroppslig dannelselse og mestring på det nivået man er på. Det er også viktig å reflektere rundt hvordan man bruker assistenten i kroppsøvingsundervisningen slik at man da f.eks. kan unngå sosial isolering fra medelever ved å bruke assistenten som en tilrettelegger av aktiviteten og som en «port» inn i deltakelsen av aktiviteten med medelevene. Assistentens rolle kan påvirke den sosiale deltakelsen i kroppsøvingsundervisningen i en positiv retning hos elever med en funksjonshemming når han eller hun medierer sosial handling mellom de funksjonshemmede elevene og medelever ved å inkludere og involvere de funksjonshemmede i aktiviteter de ikke mestrer så godt på egenhånd.

Dette kan også være overførbart til andre aktiviteter som foregår i mindre grupper, hvor assistenten kan legge til rette for de eventuelle fysiske hindringer og tilpasse aktiviteten som kan skape et engasjement hos elevene det gjelder til å involvere seg både i aktiviteten og sosialt. Men da må man reflektere over hvordan man buker assistenten. Når man organiserer undervisningen i mindre grupper kan jeg tenke meg at det vill være uhensiktsmessig at den funksjonshemmede eleven alltid er på gruppe med bare sin assistent fordi det er påvist at noe som bidrar stort til det å føle seg inkludert er venner (Cavaliere & Watkinson, 2010; Seymour, Reid & Bloom, 2009), men hvordan skal de funksjonshemmede delta sosialt med de vennene de allerede har eller få nye venner når de sjelden deltar sammen med dem, og når de først gjør det har undervisningen et prestasjonsfokus som kan gjøre at funksjonshemmede eller mindre flinke elever generelt for den del faller utenfor aktiviteten, som også kan føre til sosial isolasjon (Goodwin & Watkinson, 2000). Jeg vil også påstå at det kan bli lettere for lærere å tilpasse kroppsøvingsundervisningen for alle, hvis man unngår å ha et fokus på idrett og prestasjon, men heller glede og mestring.

5.1 Nye spørsmål for veien videre

I lys av de resultatene jeg har komme frem til finner jeg problemstillinger som omhandler bruk av assistent i kroppsøvingsundervisningen enda mer interessante enn før jeg begynte. Man burde gjøre mer forskning på samme problemstilling som i denne oppgaven, bare i et større omfang ved at man observerer flere informanter som bruker assistent i kroppsøving og sammenligner resultatene fra hver informant for og se om det er noen sammenhenger i resultatene.

Samtidig som spørsmål omkring organisering av undervisningen dukker opp. F.eks. Bruk av konkurranser, hvordan påvirker det inkludering av funksjonshemmede elever? Metodisk ville det vært interessant og gjort dette i flere klasser hvor i den ene klassen fokuserte man på mestring og glede, og lite eller ingen konkurransepregede aktiviteter versus en klasse hvor prestasjon og konkurranser var en stor del av undervisningen. Hvor man gjerne brukte både observasjon og intervju ved innsamlingen av data og sammenlignet resultatene.

En annen interessant problemstilling er hva synes elevene selv om ha en assistent? Føler de seg stigmatisert, eller setter de pris på den ekstra ressursen som er der for dem? Intervju av elever som bruker assistent hadde vært en egnet metode.

Dette er alle spørsmål som jeg synes det kunne vært interessant og fordype seg i, og som kan gi en utvidet forståelse av bruk av assistent i kroppsøvningsundervisningen og tilpasset opplæring generelt.

5.2 Avrunding

Å fordype meg i sosial inkludering og bruken av assistent i kroppsøvningsundervisningen har vært lærerikt, interessant og utfordrende. Møtet med informant, assistenten og læreren for den aktuelle klassen har utvidet min forståelse og kunnskap om temaet, samtidig som jeg er ydmyk for at jeg bare har fått innsikt i en liten del av en kompleks problemstilling.

Validitet og reliabilitet i kvalitativ metode handler om pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. For å arbeide med oppgavens pålitelighet ved å gjøre mine fremgangsmåter for innhenting og bearbeidelse med dataene så transparente som mulig. Gyldigheten har jeg prøvd å styrke ved å gjøre rede for den teoretiske rammen jeg har arbeidet ut ifra. Og ha dokumenterte observasjoner knyttet til hver tolkning jeg har kommet med slik at andre kan vurdere tolkningene jeg har lagt til grunn i oppgaven. Brukte også en bekjent som har sett igjennom min analyse og hva som ligger til grunn for mine påstander og deretter kommet med kritiske innspill. En styrke ved de innhentede dataene og analysen er at jeg drog tilbake for å hente mer data når jeg egentlig hadde gjort meg ferdig med feltarbeidet. Dette gjorde jeg fordi det dukket opp nye spørsmål og temaer jeg ville undersøke grundigere. Hvorvidt resultatene jeg har kommet frem til er overførbare til andre situasjoner er vanskelig å vurdere fordi det er en casestudie bestående av en informant, hvor jeg selv mener at omfanget av datagrunnlaget kunne vært større (flere informanter), samtidig som at en svakhet er at mye av min konklusjon bygger på **en** hendelse i mitt feltarbeid, slik at jeg gjerne skulle ha sett flere slike hendelser og sammenlignet de. men med hensyn til oppgavens omfang og spesielt tid var ikke dette mulig å få til.

Hensikten med dette casestudiet var heller ikke å generalisere men å vise interesse for et bestemt fenomen som jeg mener det er viktig i vår oppmerksomhet til. Samtidig håper jeg at dette fenomenet vil være aktuelt og interessant for videre forskning og at noen retter sin fokus mot det i nærmeste fremtid.

Referanser

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 13, 4, 303-318
- Aarnes, A. (2003). *Håndbok om individuelle opplæringsplaner, IOP i praksis*. Oslo, PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Asbjørnslett, M. & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian journal of occupational therapy*. 15, 153-161.
- Block, M & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2007, 24.
- Block, M. Obrusnikova, I. & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.
- Bredahl, A.M. (2010). Sitte og se på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppsøving. I Steinsholt, K. Pedersen Gurholt. K. (red.) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp bevegelse og dannelse*. Tapir akademiske forlag.
- Broch, H. m.fl. (1991) *Virksomhetsteorien. En innføring og eksempler*. A/S Falken Forlag, Oslo
- Bø, O. (1995). *FOU- Metodikk*. Tano A.S.

Celebral parese-foreningen, (2009). *Definisjon av celebral parese*. Hentet 10. september fra <http://www.cp.no/index.asp?id=38350>

Dalen, M. (2000). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Engestrøm, Y. (2001). *Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California. Doi 10.1080/13639080020028747

Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget. Bergen

Fenwick, T. Edwards, R & Sawchuk, P. (2011) *Emerging Approaches to Educational Research : Tracing the Socio-Material*. Routledge. London.

Fuglestad, S. (2011). *Inkludering i skolen*, Masteroppgave ved NTNU. Trondheim.

Grennes, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Tano Aschehoug.

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.

Goodwin, D. (2009). *The voices of students with disabilitys: Are they informing inclusive physical education practice?* Disability and youth sport. Routledge.

Grue, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Gyldendal. Oslo

Hashim, N. H & Jones, M.L. (2007) *Activity theory: A framework for qualitative analysis*. University of Wollongong. Publisert første gang på International Qualitative Research Convention (QRC), 3-5 September, 2007, PJ Hilton, Malaysia.

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk. Oslo

Larsen, E.L. (2002). *Læring og organisasjonsutvikling*. Essay. Høgskolen I Oslo. Hentet 14.oktober 2013 fra http://home.hio.no/~sissele/papers/vs_elaering_lorgsem1.htm

Larsen, S. (2004) *Mediert læring*. Høgskolen i Oslo. Hentet 14.oktober 2012 fra <http://home.hio.no/~sissele/elaering/fag/pedagogikk/sosiokultur/mediering.htm>

Lid, I. M. (2008) *Funksjonshemming og menneskesyn*. Kirke og kultur. Høgskolen I oslo. Universitetsforlaget. Hentet 20.Januar 2013 fra <http://home.hio.no/~imali/funksjonshemming%20og%20menneskesyn%20-%20iml.pdf>

Naku.no. (2010). *Grunnskole: Lover om opplæringstilbud*. Hentet 10.Januar 2013 fra <http://naku.no/node/52>

Naku.no. (2010). *Grunnskole: Begrepene integrering og inkludering*. Hentet 24.oktober 2013 fra <http://naku.no/node/17>

Oswald, M. (2010). *Teacher learning during the implementation of the index for inclusion in a primary school*. Doktorgrad ved Stellenbosch University.

Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers attitudes to and construction of special education needs and/or disabilities. *Teaching and teacher education* Volume 25, issue 4.

Spencer, Cavaliere, N. & Watkinson, E.J. (2010). Inclusion understood from the perspective of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 275-293.

Rage, I. (2011). *Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn. En kvalitativ studie av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole. Oslo

Seaman, J. (2007). *Journal of adventure education and outdoor learning: Taking things into account: learning as kinesthetically mediated collaboration*. University of New Hampshire.

Seymour, H. & Reid, G. & Bloom, G.A. (2009). Friendship in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 201-219.

Skaalvik, E & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Universitetsforlaget. Oslo

Shakespeare, T. (2006). *Disability right and wrongs*. Routledge.

St.Meld. 34 (1996-1997) *Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede og veien videre*. Oslo. Arbeidsdepartementet. Hentet 18.januar 2013 fra

http://www.regjeringen.no/en/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-34_1996-97.html?id=191142

Meld.St. 18 (2010-2011). *Læring og felleskap*. Oslo. Kunnskapsdepartemanget. Hentet 15.januar 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/1.html?id=639488>

Place, K. & Hodge, S.R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in GPE: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (3. utg.)*. Bokforlaget. Bergen.

Thomas, Carol. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & society*, vol. 19, No. 6, October 2004.
doi: 10.1080/0968759042000280983

Thomassen, A. m. fler (2011) *Studieguide til grunnbegreper i sosiologi*. Høgskolen i Oslo

Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmede barn i skole og familie*. Gyldendal. Oslo

Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming?* Universitetsforlaget. Oslo

Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole blant jevnaldrende*.
Doktorgradsavhandling ved NTNU. Trondheim.

Ytterstad, G (2010) *Inkludering av svaksynte elever i klassefelleskapet*. Masteroppgave ved
Høgskolen i Finnmark.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon om forskningsprosjektet til skolen

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring til eleven

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring til lærer og assistent

Vedlegg 4: NSD

Informasjon om forskningsprosjektet til skolen

Jeg er nå i gang med masteroppgaven som skal utgjøre et lite forskningsprosjekt i modulen "Fysisk aktivitet for funksjonshemmede" ved Norges idrettshøgskole. Temaet mitt er inkludering i skolen, hvor fokuset er på sosial inkludering i kroppsøvingsundervisningen.

- Mitt forskningsspørsmål er: *Hvordan påvirker bruken av assistent den funksjonshemmede elevens sosiale deltakelse i kroppsøvingsundervisningen?*

For å kunne gjennomføre undersøkelsen er jeg avhengig av at en skole med en elev som har en funksjonshemming og bruker assistent, som ønsker å delta. Rent metodisk skal jeg å være tilstede under kroppsøvingsundervisningen til eleven med assistent i ca. fem doble kroppsøvingstimer. I løpet av den tiden ønsker jeg å gjøre observasjoner av samhandlingssituasjoner mellom den funksjonshemmede eleven og medelever. Min forespørsel gjelder tillatelse til å gjennomføre disse observasjonene på **(fjernet)**. Alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt og slettet når arbeidet er avsluttet. Jeg vil også i mitt arbeid holde meg innenfor de etiske prinsipper og retningslinjer som gjelder for all forskning. Håper på snarlig tilbakemelding.

Mvh

Bård William G Jensen

Orreskogen 9A

0788 Oslo

Informasjonsskriv til den aktuelle kandidaten

Hei jeg er en masterstudent ved Norges idrettshøgskole, som holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sosialsamhandling blant funksjonsfriske og funksjonshemmede elever i kroppsøvingsundervisningen. Og Hvordan bruken av assistent påvirker denne samhandlingen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å følge en elev som har assistent igjennom ca fem kroppsøvingsundervisninger. Min rolle vil være som deltagende observatør. Det vil også bli et intervju. Spørsmålene vil dreie seg om rollen til assistenten i kroppsøvingsundervisningen. Dette er et supplement til observasjonen slik at intervjuet vil ta ca. 10 -15 minutter

Det er frivillig å være med og man har mulighet til å trekke seg når man vil, uten at det vil få noen konsekvenser. All data behandles konfidensielt, og ingen enkelt personer vil bli kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Alle opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Dersom du har lyst til å delta på dette prosjektet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Mvh

Bård William G Jensen

Orreskogen 9A

0788

Informasjonsskriv til den aktuelle kandidaten

Hei jeg er en masterstudent ved Norges idrettshøgskole, som holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sosialsamhandling blant funksjonsfriske og funksjonshemmede elever i kroppsøvingsundervisningen. Og Hvordan bruken av assistent påvirker denne samhandlingen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å følge en elev som har assistent igjennom ca fem kroppsøvingsundervisninger. Min rolle vil være som deltagende observatør. Det vil også bli et intervju med assistenten. Spørsmålene vil dreie seg om rollen til assistenten i kroppsøvingsundervisningen. Dette er et supplement til observasjonen slik at intervjuet vil ta ca. 10 -15 minutter

Det er frivillig å være med og man har mulighet til å trekke seg når man vil, uten at det vil få noen konsekvenser. All data behandles konfidensielt, og ingen enkelt personer vil bli kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Alle opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Dersom det er greit at jeg deltar i din kroppsøvingsundervisning fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Mvh

Bård William G Jensen

Orreskogen 9A

0788



Harald Hårfages 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

Øyvind Førland Tandal
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 02.10.2012

Vår ref: 31514 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31514	<i>Sosial inkludering av elever med en funksjonsnedsettelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Øyvind Førland Tandal</i>
<i>Student</i>	<i>Bård William G. Jensen</i>

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

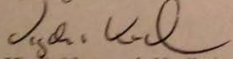
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

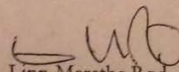
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bård William G. Jensen, Doktor Holmsvei 17 B, 0787 OSLO

Antefølgeskontore / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uiso.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjerne.staer@svt.ntnu.no
TRONDHØJ NSD 305, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@uhtz.uib.no

