



Høgskulen på Vestlandet

Pedagogikk og eleukunnskap 2b 5-10

LU2-PEL415

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2019 09:00	Termin:	2019 VÅR
Sluttdato:	15-05-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
SIS-kode:	203 LU2-PEL415 1 B-1 2019 VÅR stord		
Intern sensor:	Trond Egil Arnesen		

Deltaker

Navn:	Helena Synnøve Espevik
Kandidatnr.:	121
HVL-id:	138459@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Inkluderande kroppsøving
Antall ord *:	10308

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn: Helena Synnøve Espevik og Jakob Hjellevstad Iversen
Gruppenummer: 6
Andre medlemmer i gruppen: Jakob Hjellevstad Iversen

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Inkluderande kroppsøving

Inclusive Physical Education

Helena Espevik og Jakob Iversen

Grunnskulelærerutdanning 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag/Grunnskolelærerutdanning

Rettleiar: Trond Egil Arnesen

15.05.2019

Tal på ord: 10 308

Samandrag

Problemstilling: Korleis opplev lærarar i kroppsøving inkludering av elevar med funksjonsnedsetting? Og kva faktorar vektlegg dei som viktig for å få til inkludering?

Teori: I teorikapittelet tar me for oss temaa inkludering, tilpassa opplæring, kroppsøvingsfaget og ulike teoriar knytt opp til meistring og forventning. Me tek i tillegg opp tidlegare forskning om elevar med funksjonsnedsetting si deltaking i kroppsøving.

Metode: Kvalitativ metode, intervju.

Resultat: I vår undersøking fann me ut at kommunikasjon, forventningar, relasjonar, og ressursar er viktige faktorar for å få til inkludering. Informantane peika på viktigheita av å ha ein tydeleg og open kommunikasjon med elevane. Det var viktig at ein tok seg tid til å informera eleven på førehand, slik at eleven var trygg på kva som skulle skje. Det blei trekt fram at for å sikre at det skulle opplevast meningsfullt å delta, måtte ein som lærar ha forventningar til eleven. Informantane opplevde at det å arbeide med relasjonar over tid var svært sentralt for å trygga eleven i undervisningssituasjonen. Dette var både relasjonen mellom læraren og eleven, og relasjonen mellom elevane. I undersøking kom det fram at det var spesielt i dei tradisjonelle idrettane det var ei utfordring å inkludera elevane med funksjonsnedsetting. Det kom òg fram at informantane opplevde at det er lite fokus på kompetanseutvikling innan inkludering i kroppsøving.

Konklusjon: Ut i frå vår undersøking, kjem det fram at kroppsøvingsfaget ofte blir praktisert etter ei smal tilnærming til tilpassa opplæring. Dette er då spesielt retta inn mot dei tradisjonelle idrettane. Det viser seg at det er dei tradisjonelle idrettane som pregar mykje av kroppsøvingsundervisninga. Det tydar på at for å få til ei inkluderande undervisning så krev det innovasjon og endring i korleis ein praktiserer kroppsøvingsfaget. Denne endringa vil særleg krevje fokus på kompetanseutvikling innanfor tilpassa opplæring, for å få til ei breiare tilnærming. Det finnes mange ulike måtar ein kan praktisera kroppsøvingsfaget, men nokon sentrale faktorar går likevel at som viktige for å få til inkludering av elevar med funksjonsnedsettingar.

Nøkkelord: Inkludering, kroppsøving. Funksjonsnedsetting, tilpassa opplæring,

Engelsk samandrag(abstract)

Issues: How does the teacher experience inclusion of disabled child's? And what factors are important for inclusion?

Theory: In the theoretical chapter, we focus on inclusion, adaptive training, the physical education subject and various theories linked to achievement and expectation. We also take a look at earlier research on pupils with disabilities and how they take part in physical education.

Method: Qualitative method (Interview).

Result: In our investigation, we found that communication, expectations, relationships and resources are important factors for achieving inclusion. Our respondents emphasized the importance of having a clear and open communication with the students. It was important that one took the time to inform the pupil in advance, so that the pupil was confident about what would happen. It was highlighted that, in order to ensure that it would be meaningful to participate, it is essential that the teachers sets expectations for the pupils. Our respondents also enhanced that a stable long-term relationships was very important for the pupils confidence in a learning environment. This was both the relationship between the teacher and the student, and the relationship between the students. In the survey, it emerged that it was especially in the traditional sports that it was a challenge to include students with disabilities. It also emerged that there is little focus on competence development within inclusion in physical education.

Conclusion: Based on our investigation, it emerges that the physical education profession is often practiced according to a narrow approach to adapted learning. This is especially true of the traditional sports. It also turns out that the traditional sports are the most common type of activity in physical education lectures. This suggests that in order to achieve an inclusive education, it requires innovation and change in how one practices the physical education profession. This change will in particular require focus on competence development within customized training, in order to achieve a broader approach. There are many different ways in which one can practice the physical education profession, but some key factors nonetheless are important for getting pupils with disabilities into inclusion.

Keywords: Inclusion, physical education. Disability, customized training,

Innholdsliste

Samandrag	1
Engelsk samandrag(abstract).....	2
1.0 Innleiing	4
1.1 Problemstilling	5
1.2 Omgrep	5
2.0 Teori	6
2.1 Inkludering og integrering	6
2.2 Tilpassa opplæring og inkluderande opplæring	8
2.3 Kroppsøvingsfaget	10
2.4 Lærar og elev – forventningar og meistring.....	12
2.5 Samarbeid med heimen.....	15
3.0 Metode.....	16
3.1 Styrker og svakheiter med metoden.....	17
3.2 Validitet og reliabilitet.	17
3.3 Etske overvegelsar og personvern.	18
3.4 Gjennomføring	18
3.4.1 Utval av intervjuobjekt.	18
3.4.2 Intervjuguiden-Kvifor val me desse spørsmåla.	19
3.4.3 Gjennomføring av intervjua og behandling av data	19
4.0 Resultat og drøfting	21
5.0 Konklusjon	31
6.0 Referanseliste	32
Vedlegg 1:	34
Vedlegg 2:	35

1.0 Innleiing

Me kjem først til å grunngje val av problemområde. Me vil og fortelja kvifor dette er eit viktig tema i dagens skule. Til slutt kjem me til å presentera problemstilling for oppgåva i eit eget avsnitt, der me forklarar omgrepa me nyttar i problemstillinga under.

Då me skulle velja eit problemområde for vår oppgåve tok me utgangspunkt frå praksisperiodar og tidlegare erfaringar. Gjennom tidlegare praksisopplevingar og eiga skulegang har me opplevd at enkelte elevar blir tatt ut frå den ordinære undervisninga i kroppsøving eller sit og ser på. Det har vert episodar der me meina at undervisninga kunne blitt tilrettelagt på ein måte som gjer at eleven kunne delteke. Som framtidige kroppsøvingslærarar kjem me til å få elevar som har lågare føresetnader for å delta enn majoriteten av elevane i klassen. Me ønsker derfor å undersøke korleis me kan drive ei inkluderande undervisning i kroppsøving. Me har valt å avgrensa fokusområdet vårt til inkludering av elevar med funksjonsnedsetting.

Inkludering inneberer i følgje Utdanningsdirektoratet at alle elevar skal ha tilhøyr i ein klasse og delta i fellesskapet på skulen. Føresetnaden for dette fellesskapet er likeverd. Likeverd må praktiserast i skulen gjennom fellesskapet mellom elevar med ulike føresetnader. Skulen må dermed utvikla eit fellesskap mellom elevar uavhengig av deira evner og føresetnader(Utdanningsdirektoratet, 2015).

I følgje Wendelborg & Tøssebro (2010) har det vist seg at kor mykje tid elevar med funksjonsnedsetting tilbringar i klassen har betydning for i kva grad dei føler seg inkludert. Det kjem også fram at elevar med funksjonsnedsetting opplev meir isolasjon enn sine medelevar. Dette er ein av grunnane til at me ville undersøke korleis me som framtidige kroppsøvingslærarar kan vera med å bidra til at elevar med funksjonsnedsetting ikkje skal bli ekskludert frå fellesskapet. Derfor har me valt å intervju tre kroppsøvingslærarar for å finne ut kva faktorar dei meiner er viktig for å få til inkludering av elevane med funksjonsnedsetting. Me tenkjer det er viktig å høyre på deira erfaringar rundt dette, slik at me kan ta lærdom av dette. Her er det viktig å sjå kva dei meiner er gode strategiar, men og kva utfordringar det kan vera knytt til dette. Dette vil då gje oss ein moglegheit til å undersøkje kva som ligg bak utfordringane, og ta lærdom av det.

1.1 Problemstilling

Korleis opplev lærarar i kroppsøving inkludering av elevar med funksjonsnedsetting? Og kva faktorar vektlegg dei som viktig for å få til inkludering?

1.2 Omgrep

Inkludering

Å vera inkludert vil seie å delta i eit fellesskap. Ein skal ikkje berre vera til stades i fellesskapet, men skal i tillegg kunne påverke det og ha utbytte av å delta (Kunnskapsdepartementet, 2009)

Funksjonsnedsetting

Når me i denne oppgåva skriv “elev med funksjonsnedsetting”, meiner me ein elev som har redusert funksjon fysisk, motorisk, kognitivt eller sosialt (Justis- og beredskapsdepartementet, 2005).

2.0 Teori

I teoridelen skal me ta opp emna som er aktuelle for å svara på vår problemstilling. Me skal visa til ulike teoriar og forskning. Det første emnet som blir teke opp er inkludering, samt forskjellen mellom inkludering og integrering. Vidare vil me gå inn på kva styringsdokument seier om tilpassa opplæring og ulike perspektiv på tilpassa opplæring. Deretter ser me på ulike teoriar knytt til lærar-elev, samt kroppsøvningsfagets eigenart. Avslutningsvis tek me opp skule-heim samarbeidet.

2.1 Inkludering og integrering .

Sidan me skal belysa inkludering av elevar med funksjonsnedsetting i kroppsøvningsfaget, blir det naudsynt med ei avklaring av omgrepet si aktualitet og innhald. Dette er eit omgrep som kan bli forstått på mange ulike måtar, avhengig av kva situasjon ein står ovanfor. Det visar seg er at det er stor skilnad i korleis dette omgrepet blir forstått og i kva samanheng det blir nytta. Me opplev at omgrepa inkludering og integrering ofte blir nytta om kvarandre. Derfor skal me no kortfatta å gi ei forklaring på kva som skil desse omgrepa.

Inkludering har i dei seinare åra blitt eit mykje nytta omgrep i skulen. I Noreg har me eit utdanningssystem som har som mål at skulen skal vera for alle. Då blir inkludering ein sentral faktor for nettopp dette. Me skal ha ein skule og ei undervisning som rettar fokuset mot mangfaldet av elevar. Undervisninga som går føre seg i skulen skal møte elevane ut i frå dei føresetnadar som kvar enkelt elev har. Ulike elevar med ulike føresetnadar og evne, skal møtast på sitt nivå slik at kvar enkelt elev har moglegheit til å delta i fellesskapet (Haug, 2014).

Inkludering har som ideal at alle skal vere ein del av eit fellesskap. Individet skal ikkje berre vera til stades i eit fellesskap, men skal ha utbytte av å delta i fellesskapet og kunne påverke det. Integrering handlar òg om å delta i eit fellesskap. Forskjellen er at integrering handlar meir om å leggje fysisk til rette, og ikkje så mykje om at individet skal ha eit sosialt utbytte av fellesskapet (Kunnskapsdepartamentet, 2009).

Bachmann & Haug (2006) viser til ei firedeling og ei operasjonalisering av omgrepet inkludering. Dette er fire viktige fokusområde for skulen, dersom ein siktar mot å bli ei meir inkluderande verksemd.

- Auka fellesskap. Dette slik at alle elevar blir medlem av ein klasse, og at dei får vera med på det sosiale livet på skulen på lik linje med dei andre.
- Auka deltakinga. Deltaking er noko heilt anna enn det å vera ein som ser på. Ein må då vera i stand til å bidra til det som er best for fellesskapet, ein må òg vera i stand til og få lov til å dra nytte frå det same fellesskapet. Begge deler er ut i frå den enkelte sine føresetnadar.
- Auka demokratiseringa. Det er viktig at alle stemmer blir høyrd. Dette gjeld alle elevar, men òg deira føresette. Dei skal ha medverknad og moglegheit til å påverka det som gjeld deira interesser i utdanninga.
- Auka utbytte. Alle elevar skal vera under ei opplæring som er tilrettelagt for dei både sosialt og fagleg.

Me kjem no til å presentera nokre studiar som omhandlar elevar med funksjonsnedsetting si deltaking i skulen. Desse studiane er omtalt i masteravhandlinga til Rage (2011), som er ein kvalitativ studie av inkludering og tilpassa opplæring i kroppsøving.

Rage (2011) viser til Grue sin rapport “Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår” at kroppsøving er ein arena der det sosiale står sterkt, dette grunngjeve med at faget legg opp til samarbeid og interaksjon mellom elevane.

Vidare viser ho til ein studie utført av Asbjørnlett og Hemmingson , der det kjem fram at enkelte elevar med funksjonsnedsetting opplevde det som viktig å vere saman med sine medelevar for å kunne føla seg inkludert. Dette betydde ikkje nødvendigvis at dei skulle gjere den same aktiviteten som medelevane heile tida. Det var når klassen skulle drive med tradisjonelle idrettar elevane i studien oftast følte seg ekskludert.

I Wendelborg og Tøssebro sin artikkel omtalt i Rage (2011) kjem det fram at studiar har funne ut at elevar med funksjonsnedsetting opplev meir isolasjon enn sine medelevar i klassen. Vidare blir det vist til at bruk av spesialundervisning og assistent fører til at eleven med funksjonsnedsetting får mindre tid med sine medelever. Det har òg vist seg at kor mykje

tid eleven med funksjonsnedsetting er saman med medelevane, har betydning for om dei føler seg inkludert.

2.2 Tilpassa opplæring og inkluderande opplæring

Først vil me no gje ei forklaring på kva tilpassa opplæring er. Me vil òg sjå på ulike perspektiv på tilpassa opplæring som kan ha innverknad på korleis praksisen til informantane våre er. Dette grunnlaget vil vere til hjelp for å belyse vår problemstilling om inkludering av elevar med funksjonsnedsettingar.

I kunnskapsløftet beskriv ein tilpassa opplæring som eit overordna omgrep i fellesskulen. Du finn det òg i opplæringslova § 1-3, og blir definert slik:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.»

Dette er ein rett alle elevar har og som skjer innan den ordinære undervisninga, òg er ikkje det same som spesialundervisning som krev ei sakkyndig vurdering. Ein elev som får ei sakkyndig vurdering med rett til spesialundervisning etter §5-1 i opplæringslova har ikkje eit tilfredsstillande utbytte av å delta i ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Me vil påpeike at vår oppgåve omhandlar elevar som deltek i ordinær kroppsøvingundervisning og dermed ikkje kjem under § 5-1.

Poenget med tilpassa opplæring er å gje alle elevar eit best mogleg læringsutbytte ut frå sine evner. Det står det blant anna i St. meld nr. 16 (2006-2007) at *«Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot..... Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene»* (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s76). Ein elev sine føresetnadar har sitt utspring i både individuelle og miljømessigeforhald. Ein del av dei er eleven sin modnings- og utviklingsnivå fysisk, motorisk og psykisk. Elevens føresetnadar inneberer òg det eleven har av opplevingar, interesser, erfaringar (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Som nemnt i St. meld nr. 16 (2006-2007) skal alle elevar møte realistiske utfordringar, dette er noko òg Bachmann & Haug(2006) peiker på som viktig. For å få nok utfordringar er det viktig å ikkje tilpasse aktiviteten for mykje. Det blir vist til at det ikkje berre er manglande utfordringar som er problemet dersom aktiviteten i kroppsøving blir tilpassa for mykje, men og at det kan påverka utbytte til fellesskapet negativt. Her ser me konflinklinja som blir

omtala av Standal & Rugseth (2015). Denne konfliktlinja går mellom å ta høgd for særskilte tilretteleggingar for enkelt elevar, i motsetnad for å arbeide med ei endring av skulesystemet som gjer at særskilte tilretteleggingar ikkje er naudsynte.

Forhaldet mellom individ og fellesskapet er ei utfordring lærarar står ovanfor når dei skal gjennomføre ei undervisning. For mykje fokus på individet kan føre til særskilte ordningar som skil elevane frå kvarandre, samstundes som for mykje vekt på fellesskapet kan føre til at individa blir oversett (Standal & Rugseth, 2015). Når me talar om spenninga mellom individ og fellesskap, kan det vere sentralt å trekkje fram smal og vid forståing for tilpassa opplæring.

Den smale forståinga går på at tiltaka blir retta mot eit individ. I ei smal forståing vil det seie at det er eleven med funksjonsnedsetting som har eit problem, og ein må ordne dette såkalla problemet. I denne forståinga så verdsett ein ikkje at folk er forskjellige. Her er tiltaka retta mot individet og ikkje fellesskapet. Den vide forståinga er tiltaka retta mot fellesskapet. I eit slikt perspektiv vil ein utvide grensene for kven som «fell innafor» og det blir brukt pedagogiske tiltak for alle. Dermed vil tiltaka i den vide forståinga ikkje sjå på funksjonsnedsettinga til ein elev som noko som må fiksast (Standal & Rugseth, 2015)

I følgje doktorgradsavhandlinga til Svendby (2013) er det eit gap mellom det som blir sagt om tilpassa opplæring i styringsdokumenta, og det som er blitt erfart i praksis. Det har ifølgje avhandlinga hennar seg slik, at måten mange praktiserer kroppsøving på er med på å gjere det mindre inkluderande. Det har vist seg at mange tilpassar undervisninga etter den omtalte smale forståinga av tilpassa opplæring. Med ei smal forståing gjer dette at når ein skal inkludere elevar med funksjonsnedsetting så blir fokuset på at eleven har eit problem og ein må løyse dette «problemet». Dette er kanskje grunnen til at fleire i studien sa at dei opplevde at dei ikkje passa inn i faget. Det kjem samstundes fram at det verker vanskeleg å oppfylle intensjonen om eit felles kroppsøvingsfag for alle. Ein av hovudgrunnane til dette var nettopp fokuset på individet og svært liten interesse for å forandra måten kroppsøvingsfaget i dag blir praktisert på. Det kom mellom anna fram at mange elevar blei sett til styrketrening og at elevane i undersøkinga sa at det var lite motiverande og dei følte seg ekskludert. Oppgåvene dei blei sett til i styrketreningsrommet var lite konkrete og dei fekk lite tilbakemeldingar undervegs. Desse aktivitetane var heller ikkje knyta til noko kompetansemål.

Tilpassa opplæring skal ta vare på prinsippet om inkludering. Som tidlegare nemnt så handlar inkludering om at alle elevar skal ha tilhøyrse til ein klasse og delta i eit fellesskap. Elevane skal igjennom ei inkluderande opplæring og undervisning få vere aktive deltakarar i

eit fellesskap. Dei skal ikkje berre vere til stades i dette fellesskapet, men skal òg kunne bidra. I følgje Standal & Rugseth (2015) vil ei inkluderande kroppsøvingsundervisning vere at stadig fleire elevar får eit større læringsutbytte.

Me har no sett på kva tilpassa opplæring er, ulike perspektiv på tilpassa opplæring og sett inkluderingsomgrepet saman med tilpassa opplæring. Vidare vil me no gå inn på kroppsøvingsfaget sine særtrekk .

2.3 Kroppsøvingsfaget

Kroppsøving er eit gjennomgåande fag i heile grunnskuleløpet. I føremålet med faget i læreplanen for kroppsøving finn me blant anna at «Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre» (Udir, u.åa), «Opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger» (Udir, u.åa) og «Elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer, utvikle allsidighet og lære å praktisere og verdsette trygg ferdsel og opphold i naturen» (Udir, u.åa). Sjølv om det står i læreplanen at ein i opplæringa skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørslesaktivitetar i faget, står det ingenting om spesifikke idrettar. Me kan ut frå desse sitata frå læreplanen ikkje sjå at faget har som formål å bli best i ulike idrettar. Fokuset ligg på å oppnå rørsleglede, utvikle positiv oppfatning av kroppen ved å delta i aktivitetar saman med andre (Udir, u.åa) Kroppsøving skal vera eit fag for alle elevar, uansett føresetnadar. Elevane har òg krav på å få undervisninga tilrettelagt. Dette er eit viktig grunnlag når me i denne oppgåva skal sjå på inkludering av elevar med funksjonsnedsettingar i kroppsøving.

Kroppsøving skil seg frå andre fag i grunnskulen ved at kroppsleg læring særleg er i fokus. I kroppsøving brukar ein sine fysiske, kognitive, psykiske og sosiale evner. Kroppen er i særleg fokus. Sidan kroppen er i fokus er det svært viktig med eit trygt læringsmiljø, fordi kropp og identitet er nært kopl. Eleven kan derfor bli ekstra sårbar i kroppsøvingstimen, då det er mykje meir synleg kva kroppen din klarar og ikkje enn i til dømes norsk (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Sidan vår oppgåve omhandlar elevar med funksjonsnedsetting, der enkelte av dei kanskje har litt annleis kroppar, er dette ein faktor med kroppsøvingsfaget som er viktig og få med. Eit av føremåla med faget er nettopp å utvikle ei positiv oppfatning av kroppen. Her blir det då viktig at kroppsøvingslæraren legg til rette undervisninga slik at alle kan delta, samt å skapa eit godt læringsmiljø. Kroppsøving er det faget som gjev elevane erfaringar med fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet gjev igjen erfaringar med kroppen, som dei

tek med seg vidare i livet. Desse erfaringane kan gje elevane sjølvtilitt då dei er kjende med og stoler meir på eigen kropp (Bredahl, 2010).

For å skape eit godt læringsmiljø er relasjonane mellom elevane viktige. I kroppsøving møter elevane kvarandre på ein heilt anna måte enn i andre fag. Spesielt at det ofte er mykje kroppskontakt. Som tidlegare sagt blir kroppen mykje meir synleg enn i andre fag. Det vil til dømes ikkje bli lagt særleg merke til i ein matematikktime at ein elev har lett grad av motoriske problem, men dette blir kanskje synleg i kroppsøvingsundervisninga. For at elevane skal kunne utvikle seg, så må dei ta utfordringar. Ein føresetnad for at dei skal ta desse utfordringane er nettopp eit godt klassemiljø (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Me har i Noreg i følgje doktorgradsavhandlinga til Svendby (2013) lite forskning på elevar med funksjonsnedsettingars erfaringar med kroppsøvingfaget. Ho visar til internasjonal forskning der kroppsøvingfagets konstruksjon har vist seg å vera avgjerande for kva erfaringar elevar med funksjonsnedsetting har frå deltaking i faget. Ho omtaler òg studiar der det visar seg at det er spesielt utfordrande å få til inkludering dersom faget pregast av lagspel og idrettar med konkurranse.

Elevar kan i grunnskulen søkje om fritak frå vurdering i kroppsøving jf. §3-23 i forskrift til opplæringslova. Denne paragrafen seier at dersom eleven ikkje kan følgje opplæringa i kroppsøving, skal eleven så langt som rå få tilrettelagt opplæring. Eleven kan vidare få fritak for karakter dersom den tilrettelagte opplæringa ikkje gjev nok grunnlag til å vurderast med karakter. Denne paragrafen gjeld òg innafor ordinærundervisning. Oppgåva vår omhandlar hovudsakleg elevar i grunnskulen, men det er verdt å merke seg at ein i vidaregåande opplæring kan søkje fritak frå opplæring i kroppsøving jf. §1-12 i forskrift til Opplæringslova.

Før me i neste del av teorikapittelet går inn på ulike teoriar som ein kan knyte til lærar og-elevrelasjonen, skal me kort sjå på samværet mellom elev og lærar i kroppsøving. I kroppsøvingsundervisninga kjem lærar og elev i kontakt med kvarandre på andre måtar enn i mange andre fag. Ein kroppsøvingslærer vil ofte oppleve elevane på andre måtar enn i teorifag. Dette både fordi elevane viser andre sider av seg sjølv, men òg fordi ein i kroppsøving er på andre arenaer. Spesielt friluftsliv kan vera hensiktsmessig å trekkje fram, då ein i friluftsliv arrangerer turar over fleire timar eller dagar. Som kroppsøvingslærer er det viktig å vera trygg og vise ulike delar av seg sjølv. Det er svært viktig å byggje relasjonar til elevane, slik at dei blir trygge på læraren. Læraren må òg leggje opp til å byggje gode relasjonar mellom elevane (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.4 Lærer og elev – forventningar og meistring

Læraren sin relasjon til elevane har betydning for læringsprosessen. Kroppsøvlingslæraren må tilpasse sin veremåte til den enkelte elev og kommunisera kva som er forventa. Dette må vera ein dynamisk prosess med progresjon som må gå i takt med eleven sin læringsprosess. Ein kan sjå nødvendigheita av forventningar i lys av Pygmalion-effekten. Pygmalion-effekten er ein teori som seier at andre sine forventningar til ein person påverkar kor godt personen vil gjera det. Teorien er kalla opp etter skodespelet “Pygmalion” av George Bernard Shaw. Skodespelet var inspirert av eit gresk segn om ein Kypriotisk konge og bilethoggar med namn Pygmalion. Han laga ei statue av ei vakker kvinne han kalla Galateia. Han hadde eit sterkt ønske om at statuen skulle bli levande. Til slutt blei kongen sitt ønske oppfylt og Galateia blei hans kone (Wormnes & Manger, 2005 ; Wang & Lin, 2014).

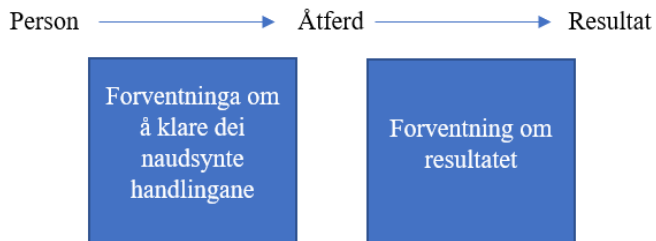
Pygmalion-effekten handlar som tidlegare nemnt om kva effekt forventningar har på oss. I Pygmalion-effekten inneberer det at læraren trur at elevane sine føresetnadar ikkje har grunnlag i faktiske forhold, men at elevane sine prestasjonar utviklast ut frå dei opphavlege forventningane. Like nødvendig som å ha forventningar til nokon, er å justere dei undervegs. Dersom ein ikkje justerer forventningane når eleven utviklar seg, vil ikkje eleven vise den same utviklinga og kan stagnera. Dette viser viktigheita av at læraren er i dialog med eleven om eleven si læring (Wormnes & Manger, 2005).

Pygmalion-effekten er tredelt:

- 1) Personar som forventast å gjera det godt, viser etter kvart framgang
- 2) Personar som forventast å gjere det dårleg, gjer det etter kvart dårlegare
- 3) Framgang utviklast ikkje hos personar det ikkje forventast framgang av

Dersom ein tek utgangspunkt i Pygmalion-effekten ser ein viktigheita av å ha forventningar til alle elevar. Desse forventningane må vere realistiske og ein må passa på at ein nyttar seg av endringspotensialet. Om ein ikkje har forventningar til eleven med funksjonsnedsetting i kroppsøving, vil altså eleven i følgje Pygmalion-effekten ikkje ha noko framgang. Dersom eleven når opp til forventningane, vil eleven kanskje få føla på ei meistringkjensle. Albert Bandura hevder at forventningane våre betyr mykje for kva aktivitetar me startar på og kor mykje energi me legg i dei (Wormnes & Manger, 2005).

Albert Bandura har ein meistringsforventnings teori. Den kan me skilja i to ulike typar forventningar. Den første er forventninga om å meistra det ein må gjere for å nå målet, og den andre er forventninga om kva resultatet blir som følgje av handlinga (Imsen, 2014).



Figur 1: Modell til Banduras meistringsforventnings teori

Ifølgje Imsen (2014) trekkjer Bandura fram spesielt fem forhold som påverkar forventninga om å meistra noko. Me set desse forholda nedanfor inn i ein situasjon i kroppsøving. Me tek for oss eit døme der ein elev med dårleg motorikk ønsker å score mål når dei har handball.

1) *Tidlegare erfaringar med å meistre noko på det same området.* Om me går tilbake til vårt døme, så kan dette vera at eleven anten har positive eller negative erfaringar til handball eller ballspel.

2) *Vikarierande erfaringar, å ha sett andre personar ein kan samanlikna seg med utført same oppgåve.* I vårt døme kan det vera andre i klassen som eleven kan samanlikna seg med.

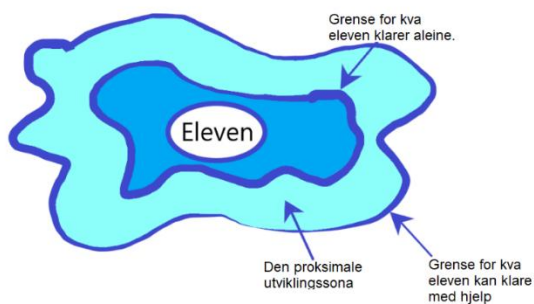
3) *Verbal overtøying.* Det er ikkje nok med berre eigne erfaringar, det hjelp òg med støtte og oppmuntring frå andre. Til dømes er kommunikasjonen mellom eleven og læraren sentral her. Læraren må oppmuntre eleven til å prøva å skyta på mål.

4) *Emosjonell aktivering.* Det verkar mellom anna negativt dersom ein har angst for å mislykkast. I vårt døme med eleven som ønsker å scora mål i handball, hadde det vore negativt dersom eleven hadde angst for ballaktivitetar.

5) *Eleven si tolking av eigne prestasjonar.* Her er det snakk om eleven si tolking av det som faktisk skjedde. Kanskje eleven i vårt tilfelle ikkje klarte å score mål, men tolka det slik at han hadde god teknikk i skotet eller sikta riktig. Eleven kan her tolke prestasjonen og sjå kva som må øvast meir, samt kva som var bra.

Dersom me spesielt ser på punkt “3” og “4” i dei fem forholda Bandura trekk fram, ser ein kor viktig relasjonar mellom læraren og eleven er, samt mellom elevane. Teorien til Bandura viser kor viktig det er med andre personar rundt for å oppnå meistring. Vidare vil me no kort vise lærarens betydning sett i lys av Vygotskys teori om den proksimale utviklingssona.

Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssona seier at eleven treng hjelp frå andre meir kompetente for å koma vidare i læringsprosessen. Eleven er først i det Vygotsky kallar for det aktuelle utviklingsnivået, på dette nivået løyser eleven oppgåver han klarar på eige hand. Vidare i modellen så kjem eleven til oppgåver der han treng hjelp, og det er denne sona Vygotsky kallar den proksimale utviklingssona. Personen dei får hjelp frå er ein person som kan meir enn dei sjølv, og dette kan då vera ein lærar. Etter eleven har fått hjelp frå til dømes ein lærar, så kan eleven no prøva dette aleine. Den proksimale utviklingssona er altså området mellom det eleven ikkje klarar aleine og det eleven ikkje klarar med hjelp. Den proksimale utviklingssona er dynamisk og forandrar seg etter kvart som eleven har lært. Det er derfor naudsynt at eleven får utfordringar og nye forventningar som nemnt tidlegare. Dersom eleven ikkje får utfordringar, så har ikkje eleven noko å strekkja seg etter og vil ikkje ha noko utvikling. Modellen for denne teorien er vist i figur 2 nedanfor (Imsen, 2014).



Figur 2: Vygotsky sin proksimale utviklingszone

Avslutningsvis i teorikapitlet skal me ta for oss kva som står i prinsipp for opplæringa om samarbeid med heimen, og nokre funn frå avhandlinga til Svendby (2013).

2.5 Samarbeid med heimen

I læreplanverket under prinsipp for opplæring står det klart at samarbeidet mellom skulen og heimen er sentralt for å skape gode læringsvilkår for eleven, samt for å utvikle eit godt læringsmiljø på skulen. Ansvar for dette samarbeidet er gjensidig, men det er skulen som skal ta initiativ og leggje til rette for samarbeidet. Heimen skal får informasjon frå skulen om den faglege utviklinga til barnet, korleis opplæringa er lagt opp, kva vurderingsformer som blir brukt og korleis heimen kan vere med å fremma måloppnåinga deira (Udir.u.åb). Sidan oppgåva vår er om inkludering av elevar med funksjonsnedsetting, tek me med nokre funn i den tidlegare omtalte avhandlinga til Svendby (2013). I avhandlinga kom det fram at det er svært liten forskning på samarbeidet mellom lærar og føresette for å skapa eit inkluderande kroppsøvingsfag for elevar med funksjonsnedsetting. Mange av foreldra som blir omtalt i avhandlinga ser på kroppsøvingsfaget som problematisk for barnet med funksjonsnedsettingar. Dei hadde i svært liten grad samarbeid med kroppsøvingslæraren. Enkelte trekte fram at når kontaktlæraren ikkje var kroppsøvingslærar til barnet, så var det mindre kommunikasjon mellom kroppsøvingslærar og foreldre. Jo høgare opp i skuleløpet barnet var, dess vanlegare var det med faglærar. Dette var noko som førte til mindre kommunikasjon. I tillegg blei kroppsøvingsfaget nesten sett på som eit lågstatusfag som fekk svært liten merksemd i skule-heim samarbeidet.

3.0 Metode

I metodekapittelet kjem me til å presentere val av metode. Vidare diskuterer me svakheiter og styrker med metoden. Til slutt legg me fram ein kort presentasjon av informantane våre, samt korleis me gjennomførte metoden.

Metode er eit reiskap i vitskapeleg arbeid for korleis me går fram for å få inn informasjon om det me skal undersøkje. Me skil mellom kvantitative og kvalitative metodar.

Hovudforskjellen mellom desse metodane er kor fleksible dei er, og i kva grad data er målbare. Kvalitative metodar er meir fleksible enn kvantitative, men er ikkje så målbare. Her er det i større grad opent for spontanitet og tilpassing undervegs i til dømes eit intervju. I motsetnad til kvantitativ metode så er spørsmåla i kvalitativ metode meir opne og fokuserer ofte på subjektive opplevingar (Christoffersen & Johannesen, 2018).

Kvalitative tilnærmingar gir grunnlag for tolking for det som blir studert. Kvalitative metodar pregast av eit mangfald i typar av data og analytiske framgangsmåtar. Kvalitative metodar er tradisjonelt sett forbunde med forskning som inneberer nær kontakt mellom forskar og dei som vert studert (Thagaard, 2013). Dette er òg ein av grunnane til at me valte denne metoden. Der me ønsker og komme tett på informantane og deira erfaringar gjennom intervju.

I denne bacheloroppgåva har me valt å foreta eit semistrukturert djupneintervju. Dette er ein kvalitativ forskingsmetode og ein av dei mest vanlege formane for innsamling av data. Dette er ein samtale mellom oss som forskarar og ein informant. Me har laga ein intervjuguide og ein plan for kva intervjuet skal omhandla. Bakgrunnen for val av metode er at me meiner denne metoden vil gje oss god informasjon og belyse problemstillinga vår på ein godt måte. Sidan me ønsker å få svar på korleis lærarar opplev inkludering av elevar med funksjonsnedsetting. Det vil ikkje vera like enkelt i ei kvantitativ undersøking å høyra deira tankar og refleksjonar om temaet. Intervjua gir oss moglegheit til å få ein samtale og refleksjonar frå kroppsøvingslærarar. Derfor ønsker me å oppsøke personar med meir erfaring og kompetanse, og høyre på deira erfaringar. For å vere realistiske i høve til tida som er til rådighet, valte me å berre intervjua tre kroppsøvingslærar.

Målet med djupneintervjuet vårt er å skapa ein fri samtale som omgår det spesifikke temaet inkludering av elevar med funksjonsnedsetting. Spørsmåla me stiller i djupneintervjuet er relativt opne og gjev då rom for at informanten kan kome med sine egne erfaringar og meiningar. Ein vil i djupneintervju fokusera på informanten si subjektive oppleving av noko.

Dette er naudsynt for å få ei større forståing for problemområdet vårt og svar på problemstillinga vår (Tjora, 2012).

3.1 Styrker og svakheiter med metoden.

Styrken med djupneintervju er at ein kan få ganske utfyllande svar. I ein intervjusituasjon får ein dialog med den ein hentar informasjon frå og derfor er det lettare for den som blir intervjuet å tilføra informasjon undervegs. Det gjev òg mogelegheita til å stille oppfølgingsspørsmål eller byggje vidare på det informantene seier. I ein slik intervjusituasjon vil det vere mogleg å få ei djupare forståing for kva tankar lærar i skulen har rundt vårt tema.

Ein svakheit med metoden, er at me får eit lite datamateriale. Ein anna svakheit kan vera at informantene ikkje har eit klart bilete av sin eigen praksis, då dette er subjektivt. Den som blir intervjuet fortel kanskje det dei trur me vil høyre og vil presentere seg sjølv på ein best mogleg måte. Ein anna svakheit med den kvalitative metoden er at resultatene ikkje nødvendigvis er representative for eit stort tal med kroppsøvlingslærarar, sjølv om det er det for dei me intervjuer.

Det er viktig å få fram at undersøkinga vår baserer seg på få informantar, noko som gjer at våre funn ikkje kan generaliserast. Likevel er dei representative for våre informantar og mange av funna samsvarer òg med tidlegare studiar på same område.

3.2 Validitet og reliabilitet.

Informantane i undersøkinga vår er anonymisert, sjølv om dei ikkje er anonyme for oss som intervjuer. Det er viktig å ha eit fokus på potensielle feilkjelder. Ein kjem ikkje utanom at ei feilkjelde i vår undersøking kan vera at våre informantar ønsker å stå fram i eit godt lys. Det å svare “korrekt” på våre spørsmål kan vera noko som ligg nært for informantane. I denne undersøkinga kan det vera vanskeleg for informantane og utlevera seg sjølv, når problemstillinga omhandlar å inkludera elevar med funksjonsnedsetting i undervisning. Dette kan vera eit sensitivt tema for våre informantar å prate om (Tjora, 2012).

Korleis ein samlar inn data i ei undersøking kan òg vera ei potensiell feilkjelde. Det er avgjerande at prosessen med innsamling av data går føre seg på ein nøyaktig måte. Det er òg viktig at måten data er samla inn på er påliteleg. I val av intervju som innsamling av data kan kommunikasjonen vera ei potensiell feilkjelde. Har me stilt spørsmåla slik at dei vert oppfatta på ein korrekt måte? Har me som intervjuer forstått det svaret informantene har kome med? Er notata skriven ned korrekt? Forstår me dei notata me har skrive, på ein tydeleg måte då me

skal analysere svarene i etterkant? I intervjuet som er gjennomført er lydopptak ikke teken i bruk. Dette er med å auka viktigheta av gode notat undervegs i intervjuet (Dalland, 2012).

3.3 Ethiske overvegelser og personvern.

Når ein driv med forskning er det svært viktig å tenkje over etiske spørsmål undervegs. Dette gjeld spesielt når me skal intervjuet. For at informanten skal føle seg trygg, er det naudsynt at me sikrar anonymitet og ivareteke personvernet. Å sikre personvern bidreg og til betre truverdighet til forsøksresultata.

I vår oppgåve vil ikkje informantane sitt namn, skule, bustad eller andre data som kan spora opp informanten bli brukt. Dette vil vere ein total anonymisert undersøking. Me nytta heller ikkje lydopptak under intervjuet, men val å notere ned undervegs. Dette valte me fordi me då ikkje måtte gjennom ein lang søknadsprosess hos NSD. I gjennomføringa av intervjuet var det ein som noterte og ein som førte samtalen.

3.4 Gjennomføring

3.4.1 Utval av intervjuobjekt.

Me har valt intervjuobjekt frå ulike skular. Dette ønsker me å gjera slik at me får ein variasjon i informantane sine arbeidsmiljø. Me trur at dette vil gi oss ulike perspektiv på korleis inkludering av elevar med funksjonsnedsetting blir praktisert i skulen. Me byrja prosessen med å skaffe informantar tidleg. Problemstillinga vår kan omhandla ein del områder som ikkje alltid er like enkelt å snakka om for informanten. Me valte derfor å forhøyra oss med skular der me hadde litt kjennskap til kollegiet frå før. Me hadde òg eit ønske om til dels og ha ein variasjon i lærarane si erfaring. Informantane som til slutt deltok i undersøkinga hadde ulik bakgrunn og ulik erfaring, noko me var veldig nøgd med.

Informantane våre har erfaring frå 1. til 13. trinnet. Dei er henta frå tre ulike skular i to distriktskommunar. Alle informantane våre hadde studiepoeng i kroppsøving, men ingen av dei hadde i spesialpedagogikk. Me vil igjen presisera at oppgåva vår omhandlar elevar som deltek i ordinærundervisning. Nedanfor i tabell 1 presenterer me utdanningsbakgrunnen deira og kor mange timar dei i dag undervisar i kroppsøving i veka. Vidare i oppgåva kjem me til å presentera dei som informant 1, informant 2 og informant 3. Informantane har og ulikt tal på år med erfaring.

Utdanningbakgrunn og studiepoeng i kroppsøving		Timar med kroppsøving i veka
Informant 1	Faglærer praktisk-estetiske fag (30 studiepoeng)	4
Informant 2	Grunnskulelærer utdanning (60 studiepoeng)	3
Informant 3	Faglærer kroppsøving	12

Tabell 1 : Presentasjon av informantar

3.4.2 Intervjuguiden-Kvifor val me desse spørsmåla.

Spørsmåla i intervjuguiden har som føremål å vera med på å belysa vår problemstilling på ein best mogleg måte. Derfor har me med varierte spørsmål som dekkjer ulike sider ved vår problemstilling. Spørsmåla omhandla mellom anna ressursar, gjennomføring, kompetanse, relasjonar og samarbeid.

I starten av intervjuet har me nokre introduksjonsspørsmål for å få ein mjuk og avslappa start. Vidare følgjer me opp med spørsmål som er delt inn i ulike kategoriar. Inkludering er eit viktig omgrep i vår problemstilling og derfor er dette noko som også blir vektlagt i spørsmåla.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuet og behandling av data

Me gjennomførte alle intervjuet same veka. Me hadde på førehand sendt ut intervjuguiden til alle informantane. Alle informantane hadde lest gjennom den og notert ned litt av det dei ville ha med. Ein av oss førte samtalen medan den andre noterte. Me følgde opp med oppfølgingsspørsmål der det var naturleg. Etter kvart intervju sette me oss ned og skreiv om og tolka det som blei notert under intervjuet.

Før me skulle behandla og tolka datainnsamlinga vår reinskreiv me intervjuet. Dette slik at me får ei heilheit i intervjuet. Me byrja med å tolka kvart intervju for seg, men fann ut at det kunne vera lurt og stilla svara frå kvart intervju opp mot kvarandre. Dette valte me å gjera i eit kolonneskjema der me fekk svara til informantane på kvart spørsmål under kvarandre. Dette var ryddig og det blei lettare for oss og finna eventuelle skilnader og dei svara som var rimeleg like frå informantane.

Gjennom heile arbeidsprosessen med denne oppgåva har det føregått ein kontinuerleg tolkingsprosess. Tolkingsprosessen har auka vår forståing og den har vært i stadig rørsle mellom heilheit til del og frå del til heilheit. I byrjinga så tolka me svara frå informantane enkeltvis og såg nødvendigvis ikkje samanhangen mellom informantane sine svar. Etter kvart

såg me samanhengen mellom svara, samt kunne sjå dette i lys av teori. Det var då me opplevde at enkeltdelane ilag skapa ein heilheit. Denne heilheita har òg endra seg undervegs i prosessen i takt med auka kunnskap og ny tolking av svara. Tolkingsprosessen me har vært igjennom kallast gjerne *den hermeneutiske spiral*. Thomassen (2006) forklarar at den *hermeneutiske spiral* sikter mot ein einskapleg forståing som viser samanhengen mellom delane og heilheita den utgjer. Rørsla mellom del og heilheit fører oss stadig til nye ståadar i forståinga.

4.0 Resultat og drøfting

Alle våre informantar har vore borti ulike typar funksjonsnedsettingar. Gjennom dei ulike intervjuar har det kome fram ulike fokusområde som går igjen, og desse ønsker me no å henta fram i dette kapittelet.

For presentere og drøfte våre funn har me valt ut eit avgrensa fokusområde knytt opp mot Bachmann og Haug (2006) sin firedeling av omgrepet inkludering. Dette var sentrale faktorar som informantane peika på som viktige for å kunna inkludera elevar med funksjonsnedsetting. Me vil presisera at spørsmåla i intervjuguiden ikkje er bygd opp etter denne modellen. Det var undervegs i tolkingsprosessen me såg at svara til informantane fell naturleg inn i denne modellen.

For å få betre flyt i oppgåva har me valt å skriva resultat og drøfting i ein og same del. Ein vil finna skilnader på korleis informantane praktisera inkludering av elevar med funksjonsnedsetting, men ein vil også finna likskapar. Vidare er det forskjellar i tilgang til ressursar og ekstern hjelp på område.

Fokusområde 1: Deltaking

Kva faktorar trekk informantane fram som viktig for deltaking?

Deltek, men ikkje på alt

Alle informantane våre påpeika at alle elevane kunne delta under oppvarminga. Oppvarminga var ein viktig del av undervisninga der ein kunne sikre at alle kunne delta på noko. Etter dette var kva aktivitet dei skulle drive med ein faktor på om dei kunne delta eller ikkje. Ein del av dei elevane informantane fokuserte på hadde tilvist assistenttimar. Dersom eleven då ikkje kunne delta på aktiviteten blei det inngått avtale med assistent kva øvingar eleven skulle gjera. Det var fokus på at eleven skulle arbeida innanfor den proksimale utviklingssona.

Resultatet frå informantane viste oss at det ofte var når dei skulle drive med tradisjonelle idrettar som volleyball og fotball det var meir utforande å inkludera elevane med funksjonsnedsetting. Dette samsvarar med studien til Asbjørnslett og Hemmingsson omtalt i Rage (2011) der elevane i studien nemleg opplevde å bli ekskludert frå desse aktivitetane. Det kan dermed verke som at det blir ei stor utfordring å få elevane med i fellesskapet dersom eleven har veldig mykje lågare føresetnadar for aktiviteten enn elevgruppa generelt. Samstundes peiker Bachmann og Haug (2006) på at det er viktig at aktiviteten ikkje blir tilpassa så mykje til den enkelte elev, slik at det går utover utbytte til fellesskapet. Dette var

eit dilemma informantane peika på som utfordrande. Som nemnt så blei ofte elevane sett til eigentrening dersom dei ikkje kunne delta på aktiviteten saman med resten av klassen. Når eleven driv med eigentrening fekk eleven tilpassa aktivitetar til sine føresetnadar, men fekk ikkje alltid vere saman med dei andre. Ut frå det informantane uttrykte kan det tydst at prinsippet om tilpassa opplæring i nokre tilfelle kan koma i konflikt med prinsippet inkluderande undervisning, dersom ein tolkar det i retninga av smal forståing av tilpassa opplæring. Praksisen med å ta eleven ut av aktiviteten for å gjere egne tilpassa øvingar, samsvarer med prinsippet om tilpassa opplæring til elevens føresetnader jf. Opplæringslova § 1-3, men eleven blir meir åtskild frå dei andre og deltek då mindre i fellesskapet i klassen. I intervju meinte informantane at det sosiale fellesskapet var svært viktig for å få til inkludering.

Sidan informantane uttrykte at det var vanskelegare å inkludere elevane i desse aktivitetane, men at det sosiale fellesskapet var viktig, kan ein stille spørsmålet om me kan gjera endringar i dei tradisjonelle aktivitetane. Endringar der me endrar premissa, men samstundes at alle deltakarane får eit godt utbytte av aktiviteten. Det vil nødvendigvis ikkje gå utover fellesskapet om ein elev deltar i til dømes basketball og kan til dømes nytta dobbelstuss, medan denne regelen ikkje vil gjelde for dei andre i klassen. For at dette skal kunna gjennomførast, vil det setje krav til dei andre elevane si aksept og forståing for situasjonen til den enkelte elev. Det vil òg setje krav til kroppsøvlingslærarens kompetanse både innan dei ulike idrettane og forståing for moglegheitene, samt utfordringa med den aktuelle funksjonsnedsettinga. Alle informantane peika på at det ikkje var noko fokus på dette området i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Det var heller ikkje noko fokus på inkludering retta mot kroppsøvlingsfaget. Dette kan vera ein av grunnane til at det kan verke som at kroppsøvlingslærarane ofte har ei smal forståing for tilpassa opplæring. Det er nok ikkje mangelen på kompetanse innanfor idretten som skapar utfordringane. Ein av informantane hadde ein tanke om korleis kroppsøvlingslærarane i kommunen kunne samarbeide for å utvikle sin kompetanse innanfor inkludering i kroppsøving. Informanten meina dei måtte få til eit samarbeid mellom dei ulike skulane, der kroppsøvlingslærarar kunne møtast. Då kunne dei dele erfaringar. Dette kunne gjerast ved at lærarane leia ulike aktivitetar igjennom ein dag, der dei diskuterte korleis dei kunne tilpasse dei ulike aktivitetane. Informanten peika at det var utruleg mykje kompetanse rundt i kommunen på ulike områder innan idrettar og aktivitetar. Dersom dei hadde blitt samla og delt av den aktuelle kunnskapen kunne dette vore svært

nyttig og lærerikt. Dette kunne til dømes gjennomførast på ein planleggingsdag der det hadde vore mogleg å samla mange samtidig.

Tydelege og føreseielege rammer

Planlegging på førehand var òg ein sentral faktor for å få til inkludering, der informantane påpeika kommunikasjon med elevane som svært sentralt. Informant 1 hadde ein rutine med å informere dei aktuelle elevane detaljert på førehand. Å ha ein delplan og samt å følgje denne var viktig for å trygge eleven kommenterte informant 3. Informantane hadde ein felles oppleving av at tydelege rammer var viktig for at elevane skulle delta.

Informantane hadde ei forståing av at garderobesituasjonen kunne vere ei utfordring for elevane. Dei såg dermed på det som nyttig at dei hadde mogelegheit til å tilby elevane eigen garderobe. Det var mange ulike årsaker til at elevane hadde behov for eigen garderobe. Informant 1 sa at all lyd i garderoben gjorde at eleven med autisme følte seg utrygg og trong eigen garderobe. Informant 3 sa at ein elev med protese hadde fått så mange spørsmål om den at det vart ubehageleg å dele garderobe med dei andre. Denne informanten sa i tillegg at dei snakka om garderobesituasjonen med tanke på hygiene med alle klassar. Denne skulen hadde òg gitt eigen garderobe til andre elevar som hadde utfordringar med å vere i felles garderobe, slik at elevane ikkje gjekk sveitte rundt på skulen resten av dagen eller unnlèt å delta. I utsagnet til informant 3 kan me sjå fokuset på kropp i kroppsøvingsundervisninga, sjølv om dette spesielt gjaldt i garderoben og ikkje i sjølve undervisninga. Det blir her ein faktor for at eleven skal delta at den får tilrettelagt garderobesituasjonen. Ved å gje denne eleven eigen garderobe legg ein til rette for deltaking i faget. Dersom eleven ikkje hadde fått denne tilrettelegginga ville kanskje eleven fått mindre erfaring med fysisk aktivitet dersom garderobesituasjonen hadde ført til at eleven ikkje hadde delteke. Som nemnt i teoridelen der Brattenborg & Engebretsen(2013) og Bredahl (2010) er faget prega av mykje fokus på kropp og erfaringar med den. Erfaringane i kroppsøving skal bidra til at elevane utviklar sjølvtilitt og stole meir på eigen kropp. Sårbarheita elevane blir utsett for i forbindelse med fokuset på kroppen i garderobesituasjonen, kan vere viktig å ha fokus på fordi nokon av elevane denne oppgåva omhandlar vil ha litt annleis kroppar. Som i døme der informant 3 trakk fram kan desse spørsmåla frå medelevane kanskje gjere eleven meir usikker på eigen kropp. Elevar med annleis kroppar kan derfor i ein garderobesituasjon oppleve ei usikkerheit rundt eigen kropp dersom det kjem mange spørsmål frå medelevar. Kropp og identitet er som nemnt i teoridelen nært kopla, noko som kan vera ei utfordring for elevar med annleis kroppar i ei

garderobesituasjon. I ei garderobesituasjon blir det veldig tydeleg korleis kroppen din ser ut og nokre elevar vil kanskje synes det er ei større tryggleik og sleppe denne fasen av faget.

Fokus på å vera ein støttande lærar

Informantane var også tydelege på at deira rolle for deltaking var viktig.. Det vart trekt fram at dette både gjaldt aksept frå medelevar og ein støttande lærar. Dei hadde alle eit fokus på å vera ein støttande lærar som viste forståing for at noko kunne vera vanskeleg. Det er og verdt å merka seg at informant 3 trakk fram dette med meistringsforventning som viktig. Ein skulle ha forventningar til elevar med funksjonsnedsettingar ut i frå deira føresetnader på lik linje med dei andre elevane. Det blei her trekt fram eit døme der informanten hadde ein tydeleg dialog med ein elev på kva som blir forventa. Du meistrar dette no, men dersom du gjer dette vil du få det til på ein enda betre måte. Informanten trekk fram at dersom elevar med funksjonsnedsettingar ikkje blir møtt med forventningar på lik linje med andre elevar vil dei oppleve det som mindre meningsfullt å delta i kroppsøvingsundervisninga. Dette er noko som kan støttast opp av Pygmalion-effekten, der det blir nemnt at det ikkje skjer framgang hos personar det ikkje blir forventa noko av. Dersom eleven opplever framgang kan dette kanskje føre til ei meistringskjensle hos eleven. Om ein ser på Bandura sin meistringsforventningsmodell ser ein nødvendigeita av ein kommunikasjon mellom lærar og elev. Som nemnt meiner Bandura i sin meistringsforventningsteori at det ikkje er nok med berre egne erfaringar for å oppleve meistring, men òg ei verbal overtyding frå andre. Denne verbale overtydinga vil i ein undervisningssituasjon kunne kome frå læraren. Dersom eleven har angst for å mislukkast er det veldig viktig at eleven får oppmuntring frå læraren, slik at han set i gang med aktiviteten og kan skaffa seg gode erfaringar. Dersom eleven har dårlege erfaringar, vil eleven ikkje ha den gode emosjonelle aktiveringa. Dette vil i følgje Banduras meistringsforventningsteori føre til at eleven ikkje vil setje i gang med aktiviteten, fordi han har angst for mislukkast.

Føresette sin påverknad og samarbeid med helsepersonell

Informant 1 kunne ønske at føresette stolte meir på at dei gjorde tilpassingar slik at eleven kunne delta. Informanten opplevde ofte at elevar kom med melding frå føresette om at dei ikkje kunne delta i kroppsøving. Informanten trekte fram at eit eventuelt samarbeid med fysioterapeut kanskje kunne vore til hjelp, slik at foreldra hadde meir tiltru til det som blir gjort på skulen. Informant 3 som var hyppig i kontakt med fysioterapeut opplevde dette som ei god støtte i ryggen i kontakt med føresette. Denne informanten starta nokre gonger

samarbeidet med fysioterapeut allereie våren før ho skulle ha eleven, eventuelt tidleg på hausten. Informanten spurte alltid dei føresette om det var greitt at ho tok kontakt med aktuelle helsepersonell. Det blir trekt fram at eit samarbeid mellom informanten, fysioterapeut og føresette var ein tryggleik for dei føresette og deira oppleving av det å delta i kroppsøvingsfaget. I prinsipp for opplæringa står det at føresette har stor innverknad på motivasjonen og læringsutbytte til eigne barn. Derfor er det viktig å ha ein god dialog med dei føresette for å skapa felles forventningar. Samarbeidet mellom heim og skule er gjensidig, men det er skulen som skal leggje til rette for dette. Skulen skal gje føresette informasjon om mellom anna måla for opplæringa og vegen dit. Føresette skal ifølgje opplæringslova og læreplanverket ha innverknad på sitt eige barn sitt læringsarbeid (Udir, u.åb). Dette viser oss at skulen er pålagt å informere føresette om korleis opplæringa til eleven blir lagt opp. Informantane var i ulik grad i kontakt med føresette, og dette samsvarar med det som kjem fram i doktorgradavhandlinga til Svendby (2013) der foreldra til barna i studien hadde lite samarbeid med kroppsøvingslærar, dersom den ikkje var kontaktlærar til barnet. Det kom i tillegg fram at kroppsøving vart sett på som eit lågstatusfag og fekk ikkje noko særleg merksemd i samarbeidet generelt mellom skule og heim. Informant 1 ønskte i dette tilfellet meir fagleg tyngde i informasjonen som vart gitt til dei føresette. Ein må da sjå kva moglegheiter ein har til eit eventuelt samarbeid med ein fysioterapeut. Kunne det vore ei løysing at elevar som har timar hos fysioterapeut ikkje hadde møtt opp der, men at heller fysioterapeut hadde kome til skulen? Dette blir eit ressurs spørsmål. På den eine sida vil dette føre til at elevar får meir tid til deltaking i fellesskapet i klassen, samtidig som dei får oppfølging. Det må likevel stillast spørsmål ved om dette eigentleg er mogleg å gjennomføre. Mange stadar er det lang avstand mellom fysioterapeutens arbeidsstad og skulen eleven går på. Hadde det i desse tilfella heller vore betre å satsa på ein meir detaljert og kontinuerleg dialog mellom kroppsøvingslæraren og fysioterapeuten? Begge partar har eit felles mål om at eleven skal ha ei positiv utvikling og derfor vil eit samarbeid vera nyttig for eleven si utvikling og deltaking i kroppsøvingsfaget. Informant 2 trekte fram eit samarbeid med fysioterapeut der dei hadde diskutert øvingar saman som eleven skulle gjennomføre. Denne informanten hadde lagt opp til gjennomføring av desse øvingane i kroppsøvingstimen, men hadde opplevd at elevane ikkje alltid var motivert til å jobbe med dei. Samstundes trakk denne informanten fram at elevar med funksjonsnedsetting ofte var motivert for fysisk aktivitet. Dermed kan det verke som at elevens motivasjon kan bli øydelagt av trening som ikkje er motiverande og utanfor fellesskapet. Denne opplevinga av at enkelte elevar er lite motivert til eigentrening stemmer overeins med det som kjem fram frå informantane i Svendby (2013)

doktorgradsavhandling. Informantane var i dette tilfellet elevar med sjeldne diagnoser. Dei sa at å gå i styrketreningsrommet var keisamt, lite motiverande og isolerande. Vidare kom det fram at aktivitetane elevane vart sett til ikkje var knytt til nokon kompetansemål, og dei hadde i tillegg ofte ikkje fått nokon konkrete oppgåver eller tilbakemeldingar frå læraren. Informant 2 hadde i motsetnad til lærarane til informantane i denne avhandlinga gitt eleven konkrete oppgåver og tilbakemeldingar.

Fokusområde 2: Medverknad

Kva grep gjer informantane for å sikre medverknad?

Dialog mellom lærar og elev

Ein god relasjon mellom lærar og elev vart sett på som ein føresetnad for å leggja til rette for god medverknad. Elevane fekk blant anna lov til å bestemme kva aktivitet dei ville delta på og ikkje. Det blei inngått avtalar med eleven om kva som blei forventa dersom eleven skulle nå sine mål. Når eleven hadde nådd målet sitt vart målet justert, slik at ein sikra ei form for progresjon. Eit døme informant 3 trekte fram var ein elev som først berre møtte opp i gymsalen, men ikkje ville sitje i ringen saman med dei andre. Eleven sat i ringen etter ei stund og blei gradvis med i større deler av timen. Her hadde læraren laga avtale med eleven at den til dømes skulle delta i 20 minuttar av hovuddelen for å så kunne drive med eigentrening. Seinare vart dette justert til 30 minuttar. Her hadde lærar og eleven ei felles forståing for progresjonen som omhandla deltaking i undervisninga. Det som er viktig å trekkje fram her er at eleven hadde betydeleg medverknad i kva mål som vart satt.

Når måla er i kontinuerleg endring i samsvar til elevens progresjon kan me sei at dette gjer at elevane møter realistiske utfordringar som er omtalt i St. Meld nr 16 som eit viktig verkemiddel for å få eit best mogeleg læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Dette samsvarer òg med den omtalte Pygmalion-Effeten der kravet for å oppnå framgang er at individet blir satt forventningar til (Wormnes & Manger, 2005). I våre intervju verka det som om dette var noko informantane hadde fokus på. I dømet med eleven som ikkje klarte å kome inn i samlingsringen i starten av terminen, men etter kvart fekk større og større krav er eit bevis på å ha passelege forventningar til eleven er viktig og det å setja nye mål når det første er nådd. Dersom denne læraren hadde akseptert at eleven berre deltok i 20 minuttar av økta resten av året er det diskutabelt om eleven hadde vist noko særleg framgang i faget. Det er viktig å påpeike at desse utfordringane må vere passelege og vera innanfor den proksimale utviklingssona som informant 2 påpeika at eleven måtte arbeide innanfor.

Eigentrening.

Informantane let ofte elevane halde på med eigentrening dersom dei ikkje kunne delta på aktiviteten. Informant 3 praktiserte dette ved å ha med ein bunke med øvingar som eleven kunne velje mellom. Her var altså eleven med på å bestemma kva den ønskte å gjera, det var ikkje noko fastlåst opplegg frå læraren. Dette var eit tilbod læraren hadde til alle i klassen. Ofte blei eleven med funksjonsnedsetting sett til å arbeide med elevar som av ulike grunnar ikkje kunne delta på aktiviteten. Ved at det ofte var utskifte i kva elevar som ikkje kunne delta så blei dette mindre synleg at eleven ikkje alltid deltok.

Det kan verke som at eigentrening har eit slags rehabiliteringsfokus der ein prøver å oppretthalde elevens funksjonsnivå. Det er her diskutabelt kva utbytte eleven får. På den eine sida så kan eigentrening vere tilpassa elevens føresetnader og eleven får mogelegheit til å utvikle seg. Samstundes blir det her eit fokus på kroppen og at det er noko som skal ordnast på, slik at eleven blir meir lik “normalen”. Dette kan gå utover kor nyttig denne eigentreninga er for eleven. I Rage (2011) vises det til at Haug trekk fram at problemet med eigentreninga er at det fører til at eleven blir sosialt isolert. I følgje Rage (2011) sin masteravhandling vises det til forskning som viser at elevane med funksjonsnedsetting føler det er viktig å vere saman med medelevane for å føle seg inkludert. Som nemnt så kjem det fram i avhandlinga til Svendby (2013) at elevane faktisk følte seg meir isolert når dei dreiv med eigentrening. Som tidlegare nemnt var det ofte når klassen skulle drive med tradisjonelle aktivitetar elevane vart sendt til å drive med til dømes eigentrening. Vidare trekk Svendby (2013) fram at det nettopp er kroppsøvingsfagets konstruksjon som gjer at denne ekskluderinga skjer. Ho hevdar samstundes at enkelte lærarar som tolkar tilpassa opplæring i det nemnte smale perspektivet vil meine at å senda eleven til styrketreningsrommet samsvarer med prinsippet om å gje tilpassa opplæring. Likevel er det eit ressursproblem som blir trekt fram som ein av grunnane til dette. Ein anna grunn som kjem fram er at læraren ikkje har kapasitet til å følgje opp einskildelevar dersom dei skal ha fokuset på heile klassen. Dilemmaet med at for mykje fokus på enkeltelevar kunne føre til at læraren ikkje fekk nok tid til dei andre var noko informant 2 kommenterte.

Fokusområde 3: Fellesskap

Kva faktorar trekk informantane fram som viktig for å sikre deltaking i eit godt fellesskap?

Relasjonar mellom elevane

For at elevane med funksjonsnedsettingar skulle kunne delta i fellesskapet så trekte alle informantane fram at eit godt klassemiljø var naudsynt. Dette blei det arbeida kontinuerleg med både i og utanfor kroppsøvingundervisninga.

Spesielt aksept og forståing frå medelevar var ein viktig faktor for å skape tryggleik for å delta i fellesskapet. Informant 2 trekte fram teieplikta som ei utfordring for at medelevane skulle få nok informasjon til å forstå situasjonen til elevar med funksjonsnedsettingar.

Informant 1 opplevde at det var nyttig at ein hadde arbeida med klassemiljøet over tid, samt at elevane var godt kjende med kvarandre. I dette tilfellet hadde elevane kjend kvarandre i nesten sju år. Denne elevgruppa hadde i starten hatt ei utfordring med elevar med sterkt konkurranseinstinkt, men etter kvart som dei blei eldre og meir kjende med kvarandre godtok dei at enkelte følgde andre reglar. Elevane var framleis opptatt av like reglar, men aksepterte at enkelte elevar deltok på eigne premiss. I sjuande trinn kom det ein ny elev inn i denne klassen som ikkje hadde kjennskap til føresetnadane til desse elevane. Den nye eleven sleit med å akseptera at nokon elevar kunne delta med andre reglar. Dette viste informanten at arbeidet med aksept, klassemiljø og forståing hadde vore viktig for å sikre deltaking i eit godt fellesskap.

Dette fellesskapet som informantane våre trekte fram som viktig kan støttast opp av studiar omtalt i Wendelborg & Tøssebro (2010) sin artikkel der det kjem fram at dess meir tid eleven med funksjonsnedsetting deltek i klassen jo meir inkludert føler den seg. For at eleven skal få ei positiv oppleving av å delta i fellesskapet set det ein del krav til dei øvrige elevane i klassen, slik som informantane trekte fram. Dette er kanskje spesielt viktig i kroppsøving, sidan faget legg opp til samarbeid mellom elevane. Det er nettopp denne sosiale interaksjonen Grue trekte fram som eit av kjenneteikna til kroppsøvingfaget. Er kanskje kroppsøvingfaget ein arena der me faktisk lettare kan få eleven inkludert i det sosiale fellesskapet, samanlikna med andre fag? Sidan kroppsøvingfaget er ein arena der mykje av aktivitetane går føre seg i eit fellesskap og det opne rom. Elevane sit ikkje som i ein tradisjonell matematikktime, der individuelt arbeid er meir i fokus og dermed fører til lite interaksjon mellom elevane. For at det skal vere mogleg å oppnå gode sosiale relasjonar mellom elevane i kroppsøvingundervisninga set det ikkje berre krav til elevane, men og kroppsøvingslæraren.

Kroppsøvlingslæraren må ha kompetanse nok til å kunne organisere undervisninga på ein inkluderande måte. Som nemnt så peiker Svendby (2013) på moglegheita ei vid forståing av tilpassa opplæring gir. Denne vil gje betre moglegheit for inkludering då det er fokus på fellesskapet. Dette kan gjennomførast ved å velje aktivitetar som ikkje så lett ekskluderer elevar dersom dei har ei funksjonsnedsetting, ved å mellom anna leggja om måten å undervise på. Det kan tenkjast at dersom kroppsøvlingslæraren har ei vid forståing av tilpassa opplæring kan det vera lettare å skapa dette gode fellesskapet, då fokuset er på fellesskapet og ikkje enkeltindividet.

Fokusområde 4: Utbytte

Korleis legg informantane til rette for utbytte av undervisninga?

Deltek på aktivitetar dei har utbytte av

Fokusområda til informantane gjekk på at dei var bevisste på at elevane faktisk skulle ha eit utbytte av å delta. Informant 2 sa at dersom han såg at eleven ikkje ville ha utbytte av ein aktivitet, satt han eleven til å gjere noko som eleven faktisk hadde utbytte av. Dette kunne til dømes vere å gå i trapper med kettlebells eller generell styrketrening. Informant 3 dreg fram progresjon som ein viktig faktor for at eleven skulle ha utbytte av å delta på dei ulike aktivitetane. For å leggje til rette for at alle elevane skulle få utbytte av ein aktivitet trekte informantane fram at det var lurt med aktivitetar som lett kunne tilpassast elevanes nivå. Informant 2 trekte fram at dersom ein fokuserte for mykje på utbytte til enkelte elevar, var informanten redd dette skulle gå utover utbyttet til dei andre. Her kjem det fram at fokuset er retta mot individet og at det ikkje passar inn i fellesskapet. Når dette skjer verkar det som ein tek eleven ut av fellesskapet for å la eleven drive med aktivitetar tilpassa sine evner. Igjen kan me her sjå ei smal forståing av tilpassa opplæring. Fokuset er ikkje på å endre aktiviteten eller undervisninga slik som i vid forståing, men på individets avgrensingar som fører til at eleven blir ekskludert. Ein måte å få til ei meir inkluderande undervisning blir å fokusera på variert undervisning ifølgje informant 2. Dette var eit viktig fokus for at alle elevar på eit eller anna tidspunkt sannsynlegvis kan delta og oppleve meistring.

Alltid utbytte av å delta i eit fellesskap?

Informant 2 trekte fram problemstillinga om det faktisk var det beste for eleven å delta eller ikkje. Informanten hadde hatt ein elev med selektiv mutisme. Denne eleven hadde problem med å til dømes opne døra og gå inn i gymsalen. Denne eleven kommuniserte i svært liten grad med læraren. Eleven hadde blitt observert under ei bandyøkt av ein psykolog. Under bandyøkta hadde eleven berre stått i ro på banen og ikkje gjort noko. Psykologen konkluderte i dette tilfellet med at dette ikkje var bra for eleven. I dette tilfellet verkar det heilt tydeleg at eleven ikkje har utbytte av å delta i aktiviteten. Det vil mest sannsynleg heller ikkje føre til livslangrørsleglede som er eit av føremåla med kroppsøvingfaget. I slike situasjonar er me nøydt til å sjå på situasjonen til eleven, og at ein ikkje skal delta til ein kvar pris. Dersom me presser eleven til noko som den ikkje klarer vil me kanskje gjere forholdet til fysisk aktivitet vondt verre. Enkelte elevar har det kanskje betre med å halde på med eige opplegg. Å presse eleven utanfor det som er mogleg vil heller ikkje vere å arbeide innanfor den proksimale utviklingssona. I tilfelle lik det som er nemnt ovanfor kan det verke som at opplæringa eleven får ikkje fører noko godt med seg. Eleven utviklar verken livslang rørsleglede eller positive erfaringar med fysisk aktivitet. I tilfelle som dette kan det kanskje vere naudsynt å fatte tiltak jf. § 3-23 i opplæringslova og leggje opp eit anna undervisningsopplegg til eleven. Dersom eleven er i vidaregåande opplæring kan § 1-12 i opplæringslova kanskje vere aktuell.

Informant 3 hadde fått ein elev som starta på vidaregåande som aldri før hadde delteke i kroppsøving. Når ein høyrer historier som dette kan ein undrast over kva tolkingar som blir gjort av § 3-23 og om enkelte berre blir utelet frå opplæring i faget. Samstundes er det viktig å tenkje på at det er ein kompleks situasjon dersom eleven ikkje deltek. Dette kan både vere at eleven og føresette rett og slett ikkje ønskjer det, men problemet kan òg liggje hos skulen. Eleven som informant 3 fortalde om enda opp med karakteren fire i standpunkt. Informanten sa at vegen dit krev at eleven heile tida måtte vite kva som skulle skje og dei hadde jobba veldig kontrollert, men det var altså verdt det til slutt.

5.0 Konklusjon

Gjennom denne undersøkinga har me fått eit innblikk i korleis kroppsøvingslærarar opplev inkludering av elevar med funksjonsnedsettingar. Dei har peika på nokre sentrale faktorar som er viktig for å få til inkludering, men òg kome med aktuelle utfordringar.

Opplevingane til informantane bar preg av ein følelse av lite kompetanseutvikling innanfor inkludering i kroppsøving. Me sit att med eit inntrykk at informantane opplevde at dersom dei hadde ein god relasjon med eleven var dette til stor nytte for å inkludere eleven. Ei av utfordringane som kom fram var at dersom ein fokuserte for mykje på enkelt eleven, kunne dette kanskje gå utover fellesskapet.

Kommunikasjon, forventningar, relasjonar, klassemiljø og ressursar blir av informantane trekt fram som, sentrale faktorar for å få til inkludering. Mykje av arbeidet for å få til ein inkluderande praksis ligg altså tett knytt til lærar-elev og elev-elev relasjonen. Arbeidet her er ikkje knytt direkte til ein enkelt kroppsøvingstime, men til arbeid over tid. Dette krev at læraren set av tid til å bli kjend med kvar einskilt elev, for over tid å byggja opp tillit.

Sjølv om kvar kroppsøvingslærar har ei eiga praksis på korleis undervisning vert gjennomført kan me konkludera med at forskjellane i praksis ikkje er merkbart store. Undersøkinga vår viser at deler av kroppsøvingundervisninga vert praktisert med ei smal tilnærming til omgrepet tilpassa opplæring. Dette kan vera ei av årsakene til at det i nokre tilfelle opplevast som vanskeleg å inkludera elevane med funksjonsnedsetting, då det er mykje fokus på elevens avgrensingar. Den samle tilnærminga blir kanskje naturleg, dersom me ser på korleis faget blir praktisert. Faget er i dag ofte prega av idrettar og tradisjonelle aktivitetar, der fokuset då blir å få individet til å passe inn i desse aktivitetane. Det kan dermed tyde på at for å få til ei inkluderande undervisning så krev det innovasjon og endring i korleis ein praktiserer kroppsøvingfaget. Denne endringa vil særleg krevje fokus på kompetanseutvikling innanfor tilpassa opplæring, for å få til ei breiare tilnærming.

6.0 Referanseliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppøsvingsdidaktikk (3.utg.)*. Cappelen Damm
- Bredahl, A.M. (2010). Sitte å se på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppsøving. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (red). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (71-84). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo : Abstrakt Forlag .
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving (5.utg)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Forskrift til Opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Haug, Peder (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes Verden – Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg) . Oslo: Universitetsforlaget .
- Justis- og beredskapsdepartementet (2005). Likeverd og tilgjengelighet— Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle (NOU 2005: 8). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2005-8/id390520/sec6>
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring* (NOU 2009: 18). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec2>
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *... og ingen sto igjen :Tidlig innsats for livslang læring (St.meld. nr. 16)*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rage, I. (2011). *Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn. En kvalitativ studie av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171766/Rage%20v2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Standal, Ø. F., & Rugseth (Red.), G. (2015). *Inkluderende Kroppsøving* . Cappelen Damm.

- Svendby, E. B. (2013). *Jeg kan og eg vil, men eg passer visst ikkje inn. En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* (Doktoravhandling, Norges Idrettshøgskole). Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- innføring i kvalitativ metode (4 utg.)*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis- innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2 utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Udir. (u.åa.). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Udir. (u.åb). *Prinsipper for opplæringen- Samarbeid med heimen*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Wang, Y., & Lin, L. (2014). Pygmalion Effect on Junior English Teaching. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 18-23. Henta frå: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/543/455>
- Wendelborg, C & Tøssebro, J. (2010) Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools, *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 497-512. Henta: 13. Mai 2019. DOI: [10.1080/13603110903131739](https://doi.org/10.1080/13603110903131739)
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og Mestring: Veien til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget .

Vedlegg 1:

Helena Espevik og Jakob Iversen
Grunnskulelærerstudentar 5-10
Klingenbergvegen 8, 5414 Stord
Høgskulen på Vestlandet

Stord 06.03-19

XXX Skule
Adresse

Førespurnad om deltaking på undersøking.

Me er to 3. års lærarstudentar ved Høgskulen på Vestlandet. Denne våren skal me gjennomføre ei undersøking, i forbindelse med vår bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap

Temaet for oppgåva er «Inkluderande kroppsøving». Dette ønskjer me å skrive om for å få tak i korleis ein kan tilretteleggje undervisninga for å inkludera elevar med funksjonsnedsettingar.

Det vil ta omtrent 30 minutt å delta på undersøkinga vår som er eit intervju. Undersøkinga er anonym og vært ikkje sortert etter skule. Me vil på førehand sende ut spørsmåla som blir stilt i intervjuet.

Spørsmåla vil omhandle erfaringar, ressursar og eventuelt utfordringar, knytt til inkludering av elevar med funksjonsnedsettingar i kroppsøving.

Me er gjennom høgskulen underlagt teieplikt og all informasjon som blir samla inn gjennom denne undersøkinga vil behandlast konfidensielt, og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgåva er levert.

Vi hadde satt pris på om du kunne gitt tilbakemelding på om du er interessert og eventuelt når det passer for deg med eit intervju. Du kan når som helst under intervjuet eller i ettertid trekkje deg.

Med vennleg helsing
Jakob Iversen og Helena Synnøve Espevik

Kontaktinfo:

Helena Synnøve Espevik
tlf: xxx
e-post: xxxxx

Jakob Iversen
tlf: xxxxx
e-post: xxxx

Vedlegg 2:

Innleiande spørsmål

- Kva utdanning har du?
 - Faglærer i kroppsøving
 - Grunnskulelærer utdanning med kroppsøving
 - Spesialpedagogikk
 - Anna:
- Kor mange kroppsøvingstimer har du kvar veke?
 - Kva legg du omgrepet inkludering? Korleis forstår du inkludering av elevar med funksjonsnedsettingar i kroppsøving?
 - Kva faktorar meiner du er viktig for å få til inkludering av elevar med funksjonsnedsettingar i kroppsøvinga?
 - Kva meiner du er dei største utfordringane med å inkludere ein elev med funksjonsnedsettingar i kroppsøvingssklassen?

Relasjonar og klassemiljø

- Er det spesielt fokus på å arbeide med å inkludere eleven i det sosiale fellesskapet i klassen?
- Korleis prøver du å skape relasjonar med elevane i kroppsøving?
- Tenkjer du at klassemiljøet er ein viktig faktor for at elever med funksjonsnedsetting føler seg inkludert? Eventuelt på kva måte?
- Kva er dine erfaringar med elever med funksjonsnedsettingar sitt syn på fysisk aktivitet og kroppsøvingssfaget?

Gjennomføring

- Har du konkrete døme på korleis elevar med funksjonsnedsettingar blir inkludert i kroppsøvingens undervisninga frå di eller kollegaers undervisning?
- Har du gjennomført aktivitetar der eleven med funksjonsnedsetting stiller spesielt sterkt? Til dømes rumpefotball (dersom eleven stiller sterkt i det tilfellet)

Samarbeid

- Har du dialog med andre kollegaer dersom du møter utfordringar i forbindelse med inkludera elevane på ein tilfredsstillande måte i kroppsøvingstimane?
- Hjelp skuleadministrasjonen og rektor deg med å inkludere elevar med funksjonsnedsettingar i undervisninga? Kor viktig føler du dei er i denne samanhengen og på kva måte er dei eventuelt viktige/ikkje viktige?
- Er det eit fokus på utvikling av kompetansen til kroppsøvingslærarar ved din skule for å inkludera alle elevar?
- Har du vært i kontakt med fysioterapeut, ergoterapeut, lege eller PPT for å få informasjon om korleis ein bør tilpasse undervisninga for å inkludere eleven med nedsett funksjonsevne? Kunne dei hjelpe og eventuelt med kva og korleis?

