

**Kroppsøvlingslæreres erfaring med
tilrettelegging for elever med
funksjonsnedsettelse**

av

Margrethe Myhre og May Linn Ekker

Bachelor faglærer kroppsøving og idrettsfag

Universitetet i Nordland

Bodø, mai 2013

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg tilpasset opplæring, i kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse.

Problemstillingen er som følger: *”Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærere med tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse?”*

Teori om tilpasset opplæring, inkludering og integrering i undervisningssammenheng, belyses i kapittel tre. Her kommer også relevant forskning på dette området inn, først og fremst i kroppsøvingssammenheng.

Vi har benyttet oss av kvalitativ metode for å få svar på vår problemstilling. Vi har intervjuet fem kroppsøvingslærere i grunnskole og videregående skole.

Resultatene viser at både type og grad av funksjonsnedsettelse, og tilgjengelige ressurser påvirker kroppsøvingslæreres tilretteleggingspraksis og erfaring. Ressurser i form av assistanse og kunnskap om funksjonsnedsettelsen og tilrettelegging for den ser ut til å påvirke hvilke utfordringer kroppsøvingslæreren opplever. Og i hvilken grad de føler mestring i tilretteleggingen for den aktuelle funksjonsnedsettelsen.

Forord

Alt for mange barn har en stillesittende hverdag. De sitter på skolen, er lite aktive i friminuttene og sitter når de kommer hjem. Selv friske barn, uten begrensninger, unnlater å bruke kroppen til fordel for data og tv-spill. Hva da med de barna som har begrensninger? Det er i barneårene det legges til rette for en fremtidig god helse og en aktiv livsstil. En av de viktigste oppgavene til kroppsøvingslærerne er dermed å gi elevene glede og mestringsfølelse når det kommer til aktivitet.

En helsebringende oppvekst er ikke noe som kun er forbeholdt de som har alle forutsetninger på sin side. Barn og unge med ulike funksjonshemninger har også rett til en aktiv skolegang. Skal ikke en elev få den samme muligheten som resten av klassen til å spille fotball, bare fordi han er overvektig, og læreren ikke har tilstrekkelige ressurser til å tilpasse undervisningen?

Det er svært viktig å tilrettelegge for en aktiv fremtid for barn og unge med ulike begrensninger. Dette av den grunn at det er oftest de som blir stillesittende i fremtiden pga. mangel på mestringsfølelse og glede i forbindelse med aktivitet.

Jeg har selv en lillebror som er funksjonshemmet og ikke har blitt integrert nok i kroppsøvingstimene i skolen. Dette har gitt mange følger i ettertid som blant annet en svært stillesittende og isolert hverdag, med mye tv-spilling.

Det må fokuseres mer på tilrettelegging i skolen, og lærere må etterstrebe det å se muligheter fremfor begrensninger.

Utarbeidingen av denne oppgaven har vært en læringsprosess i seg selv. Det vi ikke viste, var at vi måtte selv praktisere tilrettelegging underveis i oppgaven. Vi fikk erfare på nært hold at man må se mulighetene fremfor begrensningene. Vi så muligheten til å samarbeide om denne bacheloroppgaven, tross en alvorlig sykdom.

En stor takk til May Linn.

Og ikke minst, en stor takk til våre informanter og veileder Arne Martin Jakobsen.

Bodø, Finnsnes. Våren 2013.

Margrethe & May Linn

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Forord.....	3
Innholdsfortegnelse.....	4
1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	5
1.2 Begrensning av problemområde.....	5
1.3 Formålet med undersøkelsen.....	5
2.0 Problemstilling.....	6
2.1 Hovedproblemstilling og delproblemstillinger.....	6
3.0 Teori.....	7
3.1 Hva er tilpasset opplæring? Hvordan tilpasses opplæringen? For hvem?.....	7
3.2 Tilpasning - variasjon, differensiering og individualisering.....	9
3.3 Inkludering, integrering og tilpasset opplæring.....	10
3.4 Mer forskning.....	13
3.4.1 Inkludering og inkluderende opplæring.....	13
3.4.2 Tilpasning og tilrettelegging – relasjonell forståelse av funksjonshemming..	14
3.4.3 Ressurser – behov og mangler.....	15
4.0 Metode.....	16
4.1 Hva er metode? Valg av metode.....	16
4.2 Kjennetegn ved kvalitativ metode/intervju.....	17
4.2.1 Styrker og svakheter med kvalitativ forskning.....	18
4.3 Validitet og reliabilitet – mulige feilkilder, etiske overveielser og personvern.....	19
4.3.1 Validitet og reliabilitet – mulige feilkilder.....	19
4.4 Gjennomføring av undersøkelsen.....	21
4.4.1 Utvalg intervjuobjekter.....	21
4.4.2 Intervjuobjektene.....	22
4.4.3 Hvordan har vi kommet frem til intervju spørsmålene – Intervjuguide.....	23
4.4.4 Gjennomføring av intervjuene.....	25
4.4.5 Behandling av data.....	25
5.0 Presentasjon og diskusjon av data.....	27
5.1 Ressurser, utfordringer og mestringsfølelse.....	27
5.1.1 Ressurser.....	27
5.1.2 Utfordringer.....	28
5.1.3 Mestringsfølelse.....	29
5.2 Inkludering og tilpasset opplæring.....	30
5.2.1 Forståelse og praktisering av inkludering og tilpasset opplæring.....	30
6.0 Avslutning.....	32
6.1 Oppsummering/konklusjon.....	32
6.2 Kritisk blikk på undersøkelsen.....	33
Litteraturhenvisning.....	35
Vedleggs oversikt.....	37
Vedlegg 1: Infoskriv til kroppsøvingslærer.....	38
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	40
Vedlegg 3: Sammendrag intervju – lærer for lærer.....	42

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Etter to praksisopphold på Valnesfjord Helseportssenter, har vi begge fått en stor interesse for tilrettelegging av fysisk aktivitet for funksjonshemmede. Gjennom våre tre år ved Universitetet i Nordland, faglærer kroppsøving og idrett, kan vi begge si at vi har funnet vårt endelige praksisfelt. Da vi har et sterkt ønske om å ta videreutdanning innen spesialpedagogikk og fysisk aktivitet for funksjonshemmede. Det er et svært givende felt hvor man stadig får møte nye utfordringer og høste verdifulle erfaringer.

Man lærer seg å se mulighetene foran begrensningene, og får raskt et annet perspektiv på hva det faktisk vil si å legge til rette for den enkelte.

Vår førforståelse er at det ikke er ukjent at det kan være en stor utfordring å tilpasse undervisningen i kroppsøvingfaget. Da spesielt med tanke på tilrettelegging for elever med særskilte behov. Ettersom lærerne ofte har mangel på ressurser, først og fremst i form av assistanse og kunnskap.

1.2 Begrensning av problemområde

Hovedtema er tilpasset opplæring. Oppgaven er begrenset til å omhandle tilpasset opplæring i kroppsøving for lærere som har erfaring med tilrettelegging for en funksjonsnedsettelse.

1.3 Formålet med undersøkelsen

Vi håper og tror at vår undersøkelse kan gi oss, som kommende kroppsøvlingslærere og spesialpedagoger, et større innblikk i hvordan kroppsøving og fysisk aktivitet kan tilrettelegges for elever og andre personer med en funksjonsnedsettelse. Vi ønsker også et større innblikk i form av en bedre forståelse og bevissthet rundt ressurser, eventuelle typiske utfordringer og tenkemåter i tilretteleggingsprosessen. Da både når det kommer til planlegging, organisering og gjennomføring av tilrettelagt undervisning og aktivitet. Gjennom analysering av samtalene ønsker vi å se om det er noen fellesnevnerer eller klare variabler hos kroppsøvlingslærere med tanke ressurser, utfordringer og mestringsfølelse i tilretteleggingsprosessen. Også når det kommer til deres forståelse og praktisering av inkludering og tilpasset opplæring.

2.0 Problemstilling

Temaet og de aktuelle problemstillingene danner bakteppe for utarbeiding av aktuelle spørsmål som skal belyses gjennom intervjuene (Dalen 2004).

Vi har valgt å konkretisere vår problemstilling ved å dele den i fem delproblemstillinger.

2.1 Hovedproblemstilling og delproblemstillinger

Hovedproblemstilling:

”Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærere med tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse?”

Med erfaringer peker vi på praktisering av tilpasset opplæring og tilrettelegging for den aktuelle funksjonsnedsettelsen, ressurser, utfordringer og følelse av mestring.

Delproblemstillinger:

Når det kommer til den aktuelle funksjonsnedsettelsen og tilrettelegging for denne, ønsker vi å få et bilde av:

- 1. Hvilke ressurser har kroppsøvingslærerne i tilretteleggingen av den aktuelle funksjonsnedsettelsen?**
- 2. Hvilke utfordringer står kroppsøvingslærerne ovenfor når de skal tilrettelegge aktivitet for elever med funksjonsnedsettelse?**
- 3. Hvilken grad av mestringsfølelse har kroppsøvingslærerne med tanke på tilretteleggingen for den aktuelle funksjonsnedsettelsen?**
- 4. Hvilken forståelse har kroppsøvingslærere av begrepet inkludering og tilpasset opplæring?**
- 5. Praktiserer kroppsøvingslærerne både inkludering og tilpasset opplæring?**

3.0 Teori

Begrepene inkludering, integrering og tilpasning blir ofte brukt om hverandre. Betydningen av disse begrepene er i utgangspunktet ulike, men samtidig flyter de naturlig inn i hverandre. Vi vil prøve å ta for oss de ulike begrepene, og se om det lar seg gjøre å få en bedre forståelse av dem i undervisningssammenheng. Vi vil også ta utgangspunkt i tidligere forskning.

3.1 Hva er tilpasset opplæring? Hvordan tilpasses opplæringen? For hvem?

Tilpasset opplæring har gjennom mange tiår vært et sentralt pedagogisk prinsipp. Begrepene individualisering og differensiering er tidligere blitt brukt, men har etter hvert blitt erstattet med tilpasset eller tilrettelagt opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

”Tilpasset opplæring” dukket opp som et sentralt begrep i Mønsterplanen av 1987, og ble samtidig knyttet til tanken om likeverdig undervisning og skolens plikt til å vise omsorg for elevene (Imsen, 2009).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 legger prinsippet om tilpasset opplæring fram som et grunnleggende prinsipp for all undervisning. Individualisering og tilpasset opplæring er ved siden av å være et viktig undervisningsprinsipp, også en politisk rettighet som alle elever i norsk skole har (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 107).

Retten til tilpasset opplæring er forankret i lovverk og i læreplanverket;

”Tilpasset opplæring vil si å stille krav som passer elevens funksjon og kulturelle bakgrunn.”

Alle elever i norsk skole har rett til opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger, etter opplæringslovens § 1-2 (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Prinsippet er nedfelt både i formålsparagrafen og i den generelle læreplanen fra 1993 (Imsen, 2009, s. 306). Prinsippet om tilpasset opplæring setter den enkelte elev i sentrum, da det er snakk om å individualisere læringsprosessen (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

I prinsipper for opplæringen i Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 står det skrevet:

”Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter”

(Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 31).

Videre står det i læreplan for kroppsøving:

”(...) der elevene ut fra egne forutsetninger skal kunne oppleve mestring og mestringsglede” (ibid., s.151).

Kroppsøvingsfagets formål er at det skal være med på å gi den enkelte fysiske utfordringer. Det skal også medvirke til at elevene opplever forståelse og inspirasjon ved å være i bevegelse og samarbeide med andre. Det er derfor viktig at forholdene blir lagt til rette for den enkelte elev, slik at elevene opplever glede og mestring. Det legges også vekt på at god opplevelse i faget kan være med på å legge grunnlaget for en helsefremmende og en fysisk aktiv livsstil hos barn og unge (L06). Mestring av egen kropp gir motivasjon til å ta nye fysiske utfordringer, og kan være med på å utvikle et positivt kroppsbilde hos barn og unge. Å bidra til dette er med på å hjelpe elevene til god helse (Brattenborg & Engebretsen, 2007)

Kunnskapsdepartementet (2006b) beskriver tilpasset opplæring i St.meld. nr. 16 (2006-2007) slik:

Tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og fellesskapets læring. Opplæringen må ikke bare være tilpasset fag og lærestoff, men også elevenes alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen.

Å tilpasse opplæringen til elevens evner og forutsetninger vil si å tilpasse den til den enkeltes fysiske, motoriske og psykiske modnings- og utviklingsnivå og se til at deres evner, interesser og kulturelle og sosiale tilhørighet blir tatt hensyn til. Både når undervisningen planlegges og gjennomføres (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Et menneskes forutsetninger har dermed sitt utspring i både individuelle og miljømessige forhold. I kroppsøvingen møter man elever med ulike funksjonsnivåer på disse områdene. Innhold, arbeidsmåter og læremidler skal derfor tilrettelegges på best mulig måte med tanke på den enkelte elevs læringsprosess (ibid.).

3.2 Tilpasning - variasjon, differensiering og individualisering

Tilpasning og tilpasset opplæring kjennetegnes altså ved variasjon. Variasjonen gjelder som nevnt for eksempel arbeidsoppgaver, lærestoff, intensitet i opplæringen, organiseringen av opplæringen, læremidler og arbeidsmåter.

Variasjon kan knyttes til differensiering som begrep. Å differensiere betyr å skille ut eller å skjelne mellom, for å skape forskjell og ulikhet innenfor en opplæring. For å tilpasse kan man ta i bruk differensierte arbeidsoppgaver, differensiert lærestoff, ulik intensitet, forskjellig organisering, ulike læremidler og arbeidsmåter. På den måten kan man satse på en god fellesundervisning som skaper optimale læringsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Tilpasset opplæring har altså vært et sentralt pedagogisk prinsipp gjennom flere tiår. Begrepene individualisering og differensiering er blitt brukt tidligere, men har etter hvert blitt erstattet med tilpasset eller tilrettelagt opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2007) I Mønsterplanen av 1974 stod individualisering som prinsipp sentralt. Mens begrepet tilpasset opplæring dukket som nevnt først opp i Mønsterplanen av 1987 (Imsen, 2009).

Kunnskapsløftet 2006 beskriver tilpasset opplæring som at alle elever, uansett forutsetninger, skal ha tilpasset opplæring i en og samme skole.

I læreplanverkets prinsipper for opplæring, under "tilpasset opplæring og likeverdige muligheter", står det:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve glede ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeid med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker og særlige evner og talenter på ulike områder. Når elever arbeider sammen med andre voksne og med hverandre, kan mangfoldet av evner og talenter bidra til å styrke læringa og utviklinga både for fellesskapet og den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2006 a, s. 6).

Undervisning og tilpasset opplæring i en og samme skole, enhetsskolen, viser til integrering og inkludering, som vi vil ta for oss nedenfor.

3.3 Inkludering, integrering og tilpasset opplæring

Begrepet inkludering er forholdsvis nytt i norsk skole. Det dukket opp i den nasjonale læreplanen for grunnskolen først i 1997 (Strømstad, 2004).

Kjernen i begrepet er å øke individets deltakelse og redusere segregeringen i en institusjon og dens virksomhet (Booth 1996). Inkludering er en forutsetning for likeverd. Inkludering betyr å styrke barns og elevers deltakelse i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap og aktivt motvirke forhold som virker ekskluderende (Arnesen, 2004).

Begrepet inkludering erstattet tilsynelatende integrering som benevnelse på et sentralt prinsipp for den spesialpedagogiske virksomheten i skolen, men det har en langt videre betydning enn det (Bachmann & Haug, 2006).

Å ta opp begrepet inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring er for Bachman og Haug (2006) naturlig. Da dette er to begreper som overlapper hverandre svært mye. De er til dels forutsetninger for hverandre, og inkluderingsbegrepet kan ut fra noen perspektiver erstatte begrepet tilpasset opplæring. Forskning om inkludering handler dermed ofte mye om tilpasset opplæring. Det vil si inkludering som tilnærming til tilpasset opplæring (ibid.).

For å kunne få en bedre forståelse viser Bachmann og Haug (2006) dette ved å trekke frem en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Den består av fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må gå inn på med det som sikte å oppnå en mer inkluderende virksomhet:

- - *Å øke fellesskapet* slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre.
- - *Å øke deltakingen*. Deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet. Begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger.
- - *Å øke demokratiseringen*. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
- - *Å øke utbyttet*. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig.

En viktig forutsetning for en inkluderende opplæring er altså prinsippet om tilpasset opplæring. Fastsett i Opplæringsloven § 1-3. *Tilpasset opplæring og tidlig innsats* (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Utdanningsdirektoratet betegner inkludering som en prosess og et mål hvor deltakelse i fellesskapet er bygd over forskjellene. Kjernen i begrepet inkludering er derfor å øke individets deltakelse og utbytte av å delta og reelt påvirke dette fellesskapet.

Inkluderende opplæring forstås derfor slik at det stiller krav til opplæringsarenaen, og deltakernes evne til relasjonsbygging med utgangspunkt i menneskers egenart og likeverd. Alle deltakerne tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt. Integrering må i utgangspunktet forstås slik at alle skal ha de samme muligheter, rettigheter og plikter til deltakelse i samfunnet. Integrering innebærer ikke det samme kravet til relasjonsbygging og sosial deltakelse som inkludering. Dermed forstås integrering ofte bare som fysisk tilrettelegging gjennom økt tilgjengelighet og bedret organisering for deltakelse i fellesskapet. For eksempel for minoritetsspråklige og/eller personer med funksjonsnedsettelse (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Winnick (1990) sier at inkludering i undervisningssammenheng vil si å utdanne elever med funksjonsnedsettelse sammen med elever uten funksjonsnedsettelse innenfor vanlige opplæringsrammer. Videre refereres det til talsmenn for inkludering som mener at det er mer enn integrering som kommer inn i bildet når det er snakk om inkludering.

Inkludering er et sett holdninger som sammen gir et innbydende og støttende undervisningsmiljø, som er respektfullt og anerkjennende ovenfor individuelle forskjeller, hvor alle elever deltar uavhengig av kjønn, rase, motoriske evner eller utfordrende tilstander (funksjonsnedsettelse) (Craft, 1994, s. 57).

Smith (2004) undersøkte læreres forståelse av inkludering, som bekreftet at lærere har ulik forståelse av hva en inkluderende kroppsøving består av. Noen ser på integrering og inkludering som ulike prosesser, mens andre ser ingen skille mellom disse to begrepene og benevner de på lik linje. Smith konkluderer med at det ser ut til at mange elever med særskilte behov for tilrettelegging blir påkrevd å passe inn i læreplanen, og at det ser ut til at de blir integrert i stedet for fullt inkludert i den ordinære kroppsøvingen (Fitzgerald, 2006).

Et flertall studier viser til at lagspill og konkurranseidretter er den største utfordringen når det kommer til tilrettelegging og inkludering i undervisningen;

Fitzgerald (2006) peker på læreres perspektiver og inkluderingspedagogikk. Lærerne syntes det var lettere å passe elever med funksjonsnedsettelse inn i læreplanens emner som inkluderer ferdigheter og fysisk form, enn i lagspill. Da dette gav ekstra utfordringer i arbeidet med en inkluderende kroppsøving. Med andre ord, tilrettelegging for deltakelse.

Også Morley m.fl. (2005) bekrefter at aktiviteter som innebærer lagspill skaper ytterligere utfordringer for lærere i deres arbeid med inkluderende kroppsøving.

Smith og Thomas (2005) viser til arbeidsgruppen for den nasjonale læreplanen i kroppsøving i Storbritannia. Der ble det erkjent at tradisjonelle lagspill er aktiviteter der lærere kan oppleve det som spesielt vanskelig å inkludere elever med særskilte behov og funksjonsnedsettelse.

På bakgrunn av tilgjengelige data kommer det frem at lærere har antydning at elever med spesielle undervisningsbehov og funksjonsnedsettelse ofte blir ekskludert fra eller tar begrenset del i en eller flere aktiviteter. Disse aktivitetene har en tendens til å utgjøre kjernen i læreplanen for kroppsøving i skolen, nemlig konkurranseidrett og lagspill (Morley D., Bailey, Tan, & Cooke, 2003; Penney & Evans, 2005; Smith, 2004).

Smith (2004) viser til at komplekse konkurrerende og prestasjonsorienterte lagspill tenderer mot en korrelativ økning i sannsynligheten for ekskludering av enkelte elever med særskilte undervisningsbehov og funksjonsnedsettelse. Jo lengre man beveger seg bort fra mer individualiserte fysiske aktiviteter, jo større er sannsynligheten for ekskludering, i følge Smith.

3.4 Mer forskning

Mye av tidligere forskning på området tilpasset fysisk opplæring (Adapted Physical Education) gjort i Europa har hovedvekt på *inkludering* av elever med funksjonsnedsettelse. Det er snakk om en inkluderende undervisningspraksis og en inkluderende kroppsøving.

3.4.1 Inkludering og inkluderende opplæring

Ifølge UNESCO er en inkluderende opplæring basert på enhver elevs rett til en kvalitetsopplæring som møter grunnleggende læringsbehov og beriker liv. Med særlig fokus på sårbare og marginaliserte grupper, forsøker den å utvikle det fulle potensialet hos hvert individ. Hovedmålet med inkluderende kvalitetsopplæring er å få slutt på alle former for diskriminering og fostre sosialt samhold (Klavina & Kudláček, 2011).

Elever med funksjonsnedsettelse blir inkludert med økende frekvens i allmenn kroppsøving i Europa. Funn gjort i en studie basert på prosjektet ”European Standards in Adapted Physical Activity” viser likevel til at få lærere føler seg kompetent nok til å undervise elever med særskilte undervisningsbehov i en inkluderende kroppsøvingsundervisning. I de fleste tilfellene er det mangel på støttetjenester og ressurser for å legge til rette for inkludering i kroppsøving (Klavina & Kudláček, 2011).

I en artikkel hentet fra European Journal of Adapted Physical Activity, som omhandler kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse i Tyskland, vises det til empirisk forskning. Den indikerer at elever med funksjonsnedsettelse kan bli inkludert med suksess i ordinær kroppsøving i den tradisjonelle skolen, med tilstrekkelig støtte. Forskningen viser til at det er ingen negative effekter assosiert hos studentene uten funksjonsnedsettelse. Derimot ser det ut til at disse elevene har en noe bedre positiv atferd ovenfor jevnaldrende med funksjonsnedsettelse (Block & Obrusnikova, 2007).

I samme artikkel kommer det fram at det også i universitetsutdanningen legges marginalt vekt på fysisk aktivitet for mennesker med funksjonsnedsettelse ved utdanning av profesjonelle undervisere i idrett/kroppsøving i Tyskland (ibid.).

Herold og Dandolo (2009) understreker behovet for å oppgradere lærerutdanningen for å komme i gang med en mer effektiv inkluderende kroppsøving.

Wegner konkluderer med at det er blitt tilsynelatende at inkludering kan være suksessfullt, men at hensiktsmessige forhold er nødvendig.

Viktige faktorer for et suksessfullt inkluderingsprogram innebærer; velkvalifiserte undervisere, hensiktsmessig planlagte timer for både studenter med og uten funksjonsnedsettelse, så vel som en positiv holdning hos underviser (Wegner 2001, s. 108).

3.4.2 Tilpasning og tilrettelegging – relasjonell forståelse av funksjonshemming.

Tilpasset opplæring eller tilrettelagt undervisning kan ifølge Bachmann og Haug (2006) helt eller delvis erstattes med begrepet inkludering, på noen områder. Dette kommer frem ovenfor.

Fitzgerald (2006) peker blant annet på refleksjoner hos elever med funksjonsnedsettelse, når det gjelder kroppsøving og idrett. Elevene i studien illustrer hvordan kroppsøvingshabitusen støtter fokus på høy motorisk kompetanse når det er snakk om evne i kroppsøvingfaget. Den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming blir her lagt stor vekt på. Den handler om gapet mellom samfunnets krav og forventninger, og individets forutsetninger. Verdens helseorganisasjon (WHO) har utviklet en klassifiseringsmodell for funksjon og funksjonshemming (ICF). Den tar blant annet hensyn til sosiale eller relasjonelle aspekter ved funksjonshemming. Og viser til at miljøet kan være en faktor som påvirker individets funksjon. Dette kan være en begrensning og dermed bli funksjonshemmende (WHO, Geneve, 2002).

Som nevnt tidligere, legges det ikke skjul på at kroppsøvingslærere synes det er lettere å tilpasse kroppsøvingen for elever med funksjonsnedsettelse i emner som inkluderer ferdigheter og fysisk form, foran lagspill og konkurransedretter. Da det var ekstra utfordrende å tilpasse og tilrettelegge for deltakelse i disse aktivitetene.

Kroppsøvingslæreres ressurser når det kommer til tilrettelegging for den aktuelle funksjonsnedsettelsen, kan ut fra den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming se ut til å kunne være en funksjonshemmende faktor i seg selv. Dersom de nødvendige ressursene som er nødvendig for en optimal tilrettelegging ikke er tilfredsstillende.

3.4.3 Ressurser – behov og mangler

Med ressurser menes kunnskap, assistanse, utstyr og eventuelle andre hjelpemidler. Opplever lærerne at de har tilstrekkelig med ressurser for en optimal tilrettelegging? Hvilke ressurser anser lærerne som avgjørende for god tilrettelegging?

Fitzgerald (2006) viser til at lærere mente at mangel på utdanning innenfor dette feltet påvirket deres evner til å legge opp til en effektiv inkluderende kroppsøving. Kroppsøvingslærere indikerte også at mangel på assistanse i kroppsøvingstimen begrenset deres muligheter til en positiv inkluderingspraksis og eventuelt en bedret tilretteleggingspraksis. Assistentene ble oftere plassert på andre læringsarenaer enn i kroppsøvingfaget. Når man først fikk hjelp av assistent, var det ofte mangel på erfaring og/eller utdanning når det kom til funksjonsnedsettelse og kroppsøving.

En studie gjennomført i USA og Tyskland rapporterte at kroppsøvingslærere var bekymret over mangel på ressurser, store klasser og utilstrekkelige fasiliteter (Lienert m.fl., 2001). Morley, Bailey, Tan og Cooke (2005) fant også at lærere var bekymret for mangel på assistanse og opplæring, i tillegg til tilgjengelighet i læringsmiljøet (Klavina & Kudláček, 2011). Med tilgjengelighet i læringsmiljøet kan man blant annet se på ressurser som utstyr og arenaer. Er disse begrensende eller legger de til rette for deltagelse sammen med elever uten funksjonsnedsettelse? Her kan man også peke på den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming.

4.0 Metode

4.1 Hva er metode? Valg av metode

Metoden forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Den er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke, og hjelper oss til å samle inn data, - det vil si den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår. Metode kan også beskrives som det å følge en viss vei mot et mål (Dalland, 2012).

I forskning kan man skille mellom to hovedmetoder, kvantitativ og kvalitativ metode. Bakgrunn for valg av metode er at vi mener det vil gi oss god informasjon og belyse problemstillingen vår på en faglig og interessant måte. Både kvantitativ og kvalitativ metode bidrar på hver sin måte til en bedre forståelse. Forskjellen mellom disse to metoderetningene er først og fremst knyttet til måten man samler data på (Dalland, 2012).

De kvantitative metodene gir data i form av målbare enheter, som oftest ved bruk av spørreundersøkelse. De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle, som for eksempel intervju og observasjon, der forskeren er instrumentet. Ordet kvalitet viser til egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener, som ofte blir uttrykt som ”myke” data. Man kan skille mellom forskere som ”tolkere” (kvalitet) eller ”tellere” (kvantitet) (Dalland, 2012).

Spørsmål eller problemer kan altså angripes med ulike metoder.

I denne oppgaven ønsker vi å finne svar på hvordan kroppsøvingslærere praktiserer og opplever tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse. I utgangspunktet ønsket vi å være så konkret og kortfattet som mulig. Samtidig ønsket vi å få kjennskap til kroppsøvingslærerens tanker og opplevelser når det kommer til gjennomføring og erfaringer, nettopp med tanke på tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse.

Vi er begge ferske i forskerverdenen, og det har vært knapt med tid på å gjennomføre en undersøkelse og utarbeide denne oppgaven. Dermed bestemte vi oss for å være realistiske og begrense oss. Vi valgte å kontakte et knippe kroppsøvingslærere som kunne gi oss et lite innblikk og kjennskap til deres praksis og opplevelser når det kommer til tilpasset opplæring. Med utgangspunkt i dette ble det naturlig med kvalitativt intervju som metode.

4.2 Kjennetegn ved kvalitativ metode/intervju

De kvalitative metodene tar som nevnt sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle. Det er snakk om å frembringe ”myke” data, hvor forskeren er instrumentet og den som tolker fenomenet, hovedsakelig gjennom intervju eller observasjon (Dalland, 2012).

”Et overordnet mål for forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet ” (Dalen, 2004).

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkman, 2009).

Et intervju kan være alt fra helt strukturert, halvt strukturert eller fullstendig ustrukturert. Det skiller ofte mellom mer strukturerte eller fokuserte intervjuer og åpne intervjuer. De fleste nybegynnere føler seg mer trygge ved å anvende en mer strukturert intervjuform. Den mest benyttede formen er et semistrukturert eller et halvstrukturert intervju (Dalen, 2004). Jo mer strukturert intervjusituasjonen er, desto lettere er det å strukturere ferdig og analysere intervjuet senere (Dalland, 2012).

”Det er samtaleformen, det å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen, som kjennetegner det kvalitative intervjuet ” (Dalland, 2012, s. 167).

Intervjuet er et møte der intervjueren og intervjupersonen skal ta opp et fenomen som angår begge parter, for å gjennom samtalen forstå fenomenet bedre (ibid.).

Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004).

Et intervju kan derimot være så mangt. Alt fra et kort telefonintervju med et par avklarende spørsmål, til en lang og omfattende personlig samtale ansikt til ansikt om informantens liv og opplevelser. Det som er felles i disse to vidt forskjellige intervjusituasjonene er den menneskelige stemmen, i telefonen, eller foran oss (ibid.).

4.2.1 Styrker og svakheter med kvalitativ forskning

Når man benytter seg av kvalitativ forskning, er det klare begrensninger når det kommer til generalisering av datainnsamlingen. Da det nesten alltid er snakk om forholdsvis små og hensiktsmessige utvalg. Disse omfatter individuelle variasjoner som er relevante for det aktuelle fenomenet som studeres. (Dalen, 2004). Begrepet generalisering eller ytre validitet er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen, hvor man tenker i retning av store utvalg og representativitet (ibid.).

I kvalitativ forskning er det altså snakk om å gå i dybden og få fram det som er spesielt og eventuelt avvikende, hos relativt få undersøkelsesenheter. Og med det få frem en best mulig gjengivelse av den kvalitative variasjonen, gjennom direkte kontakt og nærhet med informanter og forskningsfelt (Dalland, 2012).

Den kvalitative intervjumetoden fordrer personlig og tett kontakt med intervjupersonene. Man får innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Det kan se ut til at det er større sannsynlighet for ærlighet, oppriktighet og engasjement når man kommuniserer gjennom samtale, kontra en kvantitativ spørreundersøkelse.

Førforståelsen hos forsker kan påvirke fremstillingen av undersøkelsen. Det kan være en utfordring å være verdinøytral, dersom forsker har en sterk tilknytning til fenomenet. Dette kan påvirke undersøkelsens validitet. I den kvalitative forskningen er data-analysen basert på tolkning av informantenes meddelelser. Noe som altså fordrer både en viss forståelse og i størst mulig grad verdinøytralitet hos forskeren.

”For å imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet, er det nettopp viktig å tydeliggjøre egen forskerrolle” (Dalen, 2004, s.105).

Forskerens fortolkninger av informantenes uttalelser vil være preget av forholdet mellom forsker og informant (ibid.).

Etiske og metodiske utfordringer kan oppstå i intervjuprosessen:

”Norge er et lite land, og miljøene er små. Enkeltpersoner kan lett kunne identifiseres...”(Dalen, 2004, s. 21).

Det kan ofte være vanskelig å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til intervjupersonen. Personlige og vanskelige meddelelser og følelser kan være urovekkende og vanskelig å fortrenge. Engstelse hos informanter, institusjonene de tilhører og hos forskeren selv, kan påvirke intervjuprosessen. Man kan komme i møte med vanskelige livssituasjoner hos informantene. Institusjoner kan være engstelige for å delta i forskningsprosjekter.

Engstelse for å komme opp i ubehagelige situasjoner kan få forskere til å unngå viktige forskningsfelt. Også forskerens solidaritet med intervjupersonen kan være et metodeproblem. Dette kan få betydning både ved tolkning og formidling av data, særlig dersom temaet berører forskeren selv. Tolkningen av intervju som går i dybden og som fordrer nærhet og innlevelse hos informantene og deres livssituasjon, vil kunne påvirkes (Dalen, 2004).

Informantenes utsagn blir analysert og tolket, og knyttet opp til annen teori og tidligere forskning. Framstillingen kan i enkelte tilfeller oppleves om ugjenkjennelig og vanskelig for informantene. Det kan hende at det blir en utfordring å formidle forskningsresultatene uten uheldige konsekvenser, dersom disse viser seg å være ubehagelige (ibid.).

4.3 Validitet og reliabilitet – mulige feilkilder, etiske overveielser og personvern.

Nedenfor vil det underveis komme naturlig fram hva som er gjort, mulige feilkilder, og hvordan dette eventuelt har påvirket undersøkelsens relevans og pålitelighet.

4.3.1 Validitet og reliabilitet – mulige feilkilder

Måten dataene er samlet inn på må være pålitelige og leddene i prosessen må være nøyaktige. I intervjuet er selve kommunikasjonsprosessen en mulig feilkilde. Blir spørsmålene oppfattet riktig, har intervjueren forstått svaret riktig? Er svarene notert riktig? Forstår man sine egne notater og forkortelser? Ved eventuelt lydopptak, er lyden god nok? Ved godt forarbeid og oppmerksomhet i gjennomføringen kan en del av disse vanligste feilene reduseres (Dalland, 2012).

Våre informanter er bekjente lærere. Alle intervju ble gjennomført uten båndopptak, og to av disse over telefon. Dette kan påvirke påliteligheten når man skal tolke dataene, da man kun har notater og støtte seg på. Med intervju uten lydopptak og over telefon, kan tolkningen helt klart være både av svakere pålitelighet og gyldighet, da man verken kan høre om igjen hva informanten sa, eller se informanten og dens kroppsspråk.

Et annet moment som kan påvirke undersøkelsens pålitelighet og relevans er om intervjuer og intervjuobjekt har ulik begrepsforståelse Dette kan avgjøre hvordan intervjueren tolker det intervjuobjektet meddeler, og omvendt.

Også validiteten av vår gradering av mestringsfølelse kan diskuteres. Vi valgte å gradere fra 1-5, i hvor stor grad informantene følte mestring i tilretteleggingen for den aktuelle eleven. Erfaring med intervju, evne til å ta kontakt, kommunikasjonen, eventuell påvirkning på intervjupersonene kan være mulige feilkilder i intervjuprosessen.

Da begge som nevnt er ferske i forskerrollen, har vi ingen erfaring med verken planlegging, gjennomføring eller analyse av intervju. Og som vi har erfart er det en omfattende prosess man skal igjennom. Både før man i det hele tatt kan gjennomføre et intervju, underveis i intervjuet og arbeidet i etterkant av gjennomføringen. I alle disse leddene, kan det helt klart være feilkilder til stede når man er førstegang forsker.

Å ikke bruke lydopptaker kan helt klart være med å påvirke intervjuets reliabilitet, ettersom det er fare for at man ikke får med alt informantens meddelelser. Etter vår erfaring gikk det veldig greit uten, da vi som nevnt hadde forholdsvis konkrete spørsmål som ikke fordret noen lange avhandlinger. Når hvert intervju var over, renskrev vi svarene på data med en gang.

Samtidig kan det være en svakhet å utføre intervju over telefon da man ikke vet for sikkert hvor informanten befinner seg, eller hva han eller hun driver med. Er informanten hundre prosent til stede, eller driver han eller hun med noe annet samtidig. Vi var på forhånd bevisst på dette og ble enige om at informantene valgte passende tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Dette nettopp for å legge til rette for en intervjusituasjon uten forstyrrelse, og mulighet til forberedelse.

Alle våre informanter så ut til å ha lest og virket reflektert over spørsmålene som vi hadde sendt på forhånd.

Man kan også veie for og imot om det er en fordel å kjenne intervjupersonene. For vår del var det en fin fordel med tanke på gjennomføringen, da det ikke ble fullt så skummelt å skulle være den som intervjuet og styrte samtalen.

Ellers kan man jo spørre seg om man influerte intervjupersonene på noe måte. Men i denne samtalen har det liten betydning, da vi var på utkikk etter å få et innblikk i deres forståelse, praktisering, erfaring og opplevelser. Kanskje var det enklere for de også å snakke om slike personlige temaer med oss som bekjente.

4.3.2 Etiske overveielser og personvern

Etikk dreier seg om normer for riktig og god livsførsel. Forskningsetikk har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Det handler om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene. Personopplysningsloven gjelder også for studenter som bedriver forskning. Den sier hvordan opplysninger om oss kan og skal behandles. Det er Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) som er satt til å vurdere om undersøkelsesopplegg oppfyller kravene til å ivareta personvernet til deltakerne i undersøkelsen (Dalland, 2012).

Vi ringte NSD for å forhøre oss om vår undersøkelse hadde meldeplikt. Og fikk bekreftet at så frem til at vår undersøkelse ikke fordret bruk av verken navn, sted eller sensitive data annet enn type funksjonsnedsettelse, hadde vi ingen meldeplikt. Dette er en fullstendig anonymisert undersøkelse, der verken kommune, sted, skole eller navn på lærer eller elev er relevant og derfor ikke nevnt. Lydopptak ble heller ikke brukt i intervjuene. Dataene er dermed behandlet slik at det på ingen måte kan spores hvem som har deltatt i undersøkelsen. Dette ble gjort klart for våre intervjuobjekter fra første stund, at dataene ville bli behandlet konfidensielt. Noe som kan være med på å styrke intervjuprosessen i form av en mer trygg og ærlig informant.

4.4 Gjennomføring av undersøkelsen

4.4.1 Utvalg intervjuobjekter

Vi startet med å ringe for å forhøre oss med rektorer på ulike skoler om muligheten for å få kontaktinformasjon til kroppsøvlingslærere som kunne være aktuelle intervjupersoner. Vi erfarte at det ikke var spesielt enkelt å få kontakt og fange interesse hos skoleledelsen. Vi sendte mail som de ønsket, og ringte etter en ukes tid, men allikevel ikke mange tilbakemeldinger å få.

I tillegg oppstod det uforutsett og alvorlig sykdom, og det ble av den grunn et stopp i arbeidet noen uker. Fortsatt var det ingen særlig interesse å melde. Vi fikk godkjenning fra veileder, og benyttet oss av kontakter vi allerede hadde. Vi tok kontakt med bekjente lærere, blant annet

ved våre praksissteder. Sannsynligheten for interesse og oppslutning var større hos disse. Dette var helt klart en stor fordel både med tanke på gjennomføring og tidsforbruk. Som Dalen (2004) antyder kan en felles forståelse og erfaringer føre til en bedre kommunikasjon, forståelse og åpenhet i intervjusituasjonen.

Vi benyttet både telefon og e-post i kontaktfasen. Vi ringte først og fortalte om vår undersøkelse. Så ble informasjonsskriv og intervjuguide sendt til de som ønsket å bli intervjuet om sine erfaringer om tilrettelegging for en bestemt funksjonsnedsettelse. Vi gjorde klart at intervjuet ville være fullstendig anonymt.

4.4.2 Intervjuobjektene

Vi har intervjuet fem kroppsøvingslærere fra grunnskole og videregående skole som har erfaring med elever med funksjonsnedsettelse. Hvorav to kvinner og tre menn, i en alder fra 24 til 60 år, med relevant erfaring fra kroppsøving i fra 2 til 30 år. Relevant utdanning fra 30-60 studiepoeng pedagogikk, fra 0-30 studiepoeng spesialpedagogikk, og 60-180 studiepoeng utdanning innen kroppsøving/idrett. Med alt fra 3-20 undervisningstimer i kroppsøving i uka.

Lærer 1:

Har årsstudium i pedagogikk og kroppsøving/idrett, 28 år lang undervisningserfaring i faget og 17 undervisningstimer i gjennomsnitt i uka.

Informanten har også undervist spesialklasse med elever med ulike typer og grader av funksjonsnedsettelse i tillegg til et par korte kurs om tilpasset opplæring (tre dager) og blinde/synshemmede (1 uke) på Beitostølen Helseportssenter.

Lærer 2:

Har årsstudium i pedagogikk og er faglærerutdannet innen kroppsøving og idrett, to års undervisningserfaring i faget og 12 timer kroppsøvingsundervisning i uka.

Informanten har praksiserfaring fra videregående trinn med døve elever integrert i ordinær kroppsøvingsklasse, og kroppsøving i spesialgrupper på fire og åtte elever, med moderat og høy grad av funksjonsnedsettelse. Hadde praksis med alle disse gruppene og fikk erfaring med å inkludere de inn i klassen og opp mot kompetansemålene.

Lærer 3:

Har 30 studiepoeng pedagogikk og er faglærerutdannet innen kroppsøving og idrett, og to års undervisningserfaring i faget. Har fire timer kroppsøvingsundervisning i uka.

Informanten har hatt ulike elever på skolen gjennom kroppsøving og annen undervisning. Har også vært i praksis på både Beitostølen og Valnesfjord helsesportsenter.

Lærer 4:

Har 30 studiepoeng pedagogikk og årsstudium i kroppsøving/idrett, tre års undervisningserfaring i faget og tre timer kroppsøvingsundervisning i uka.

Informanten har kun litt erfaring med milde funksjonsnedsettelse i praksis, uten store behov for tilrettelegging.

Lærer 5:

Har 60 studiepoeng pedagogikk og 60 studiepoeng innen kroppsøving/idrett, 30 års undervisningserfaring i faget og 14 timer kroppsøvingsundervisning i uka.

Informanten har deltatt på tilpasset opplæringskurs på Beitostølen Helsesportsenter.

4.4.3 Hvordan har vi kommet frem til intervju spørsmålene – Intervjuguide.

I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen, 2004). Det er en guide eller mal for intervjuet, som omfatter sentrale temaer og spørsmål, som til sammen skal dekke alle sider ved problemstillingen.

Det er særlig nødvendig å utarbeide en intervjuguide, når man anvender semistrukturert eller fokusert intervju. Alle temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til de problemstillingene som ønskes belyst (ibid.).

Intervjuguiden skal lede den som intervjuer gjennom intervjuet. Den er et hjelpemiddel til å huske de temaene og eventuelt spørsmål som skal tas opp, i en viss rekkefølge. I utarbeidelsen forbereder man seg samtidig faglig og mentalt til møtet med intervjuobjektet (Dalland, 2012).

Med egne forutsetninger og intervjuerfaringer som utgangspunkt kan man legge opp intervjuguiden mer eller mindre strukturert (Dalland, 2012).

Det er med fordel at man starter intervjuet på en myk måte, med enkle og faktaorienterte spørsmål. Det viktigste temaet kan ofte være det mest krevende å besvare, og kan vente til man har opparbeidet tillit til intervjupersonen (ibid.).

I og med at dette er første gang vi utarbeider og gjennomfører et slikt intervju, valgte vi et relativt fokusert og strukturert intervju. Vi var også veldig klar på at vi ønsket et konkret og tidsmessig effektivt intervju.

Vi tok først og fremst utgangspunkt i den foreløpige problemstillingen vår, og kom opp med forslag til spørsmål som kunne gi oss svar som belyste denne fra flere vinkler. Som både veileder og Dalland (2012) anbefalte, utarbeidet vi en intervjuguide med en myk start. Der får vi litt nærmere kjennskap til lærernes utdanning, antall år i yrket som kroppsøvlingslærer, og antall undervisningstimer i kroppsøving i uka. Vi spurte om hvilken funksjonsnedsettelse den aktuelle eleven hadde, lærerens kjennskap og erfaring med denne og andre funksjonsnedsettelse. Det ble også spurt om eleven har individuell opplæringsplan og/eller assistent i kroppsøvlingsfaget.

Videre tok vi for oss hovedspørsmålene med tanke på hvordan kroppsøvlingslæreren tilrettelegger for den aktuelle funksjonsnedsettelsen. Og om det er noen utfordringer med tilretteleggingen, om læreren føler han eller hun har nok ressurser, og eventuelt om han eller hun føler noe kunne vært forbedret. I siste del spør vi om hva læreren legger i begrepene inkludering og tilpasset opplæring, og hva han eller hun praktiserer. Helt til slutt ber vi kroppsøvlingslæreren gradere sin følelse av mestring når det kommer til tilrettelegging for den aktuelle funksjonsnedsettelsen. Mestringsfølelsen er gradert fra 1-5, hvor 1 = svært dårlig og 5 = svært godt.

Etter å ha plukket ut 15 spørsmål vi fant svært relevant for vår undersøkelse, videresendte vi disse til to av våre intervjuobjekter. Dette var for å få tilbakemelding og dialog om spørsmålene virket forståelig, om det var noe som var uklart, med mer. Etter en ærlig og oppriktig tilbakemelding fra begge to omformulerte vi et par av spørsmålene, slik at det ble lettere å forstå hva vi konkret var ute etter. I tillegg operasjonaliserte vi begrepene som ble benyttet, for på denne måten å få en tilnærmet lik forståelse og anvendelse av disse. Blant annet ved å forklare hva vi legger i begrepene funksjonsnedsettelse, ressurser og utfordring. Noe vi gjorde klart for informantene da vi stilte spørsmålene. Se vedlagt intervjuguide.

4.4.4 Gjennomføring av intervjuene

To av intervjuene ble gjennomført over telefon, og de tre andre ansikt til ansikt. Kun notering med penn og papir ble brukt under intervjuene. Dette kan helt klart være med å påvirke validiteten på intervjuet. Men siden vi hadde relativt korte og konkrete spørsmål som ikke krevde lange avhandlinger, er vår erfaring at det ikke var spesielt vanskelig å få notert det som ble sagt. Var noe uklart, spurte vi om igjen.

Grunnen til at to av intervjuene ble gjennomført over telefon, er altså fordi vi har vært i praksis ulike steder i landet. På forhånd sendte vi intervjuguiden per mail, så informantene fikk mulighet til å se på spørsmålene og eventuelt forberede seg. I tillegg ble vi enige om at de valgte passende tidspunkt, for når vi kunne gjennomføre intervjuet. Innen tre uker fra vi snakket med dem. På denne måten ble det tilrettelagt for en intervjusituasjon uten forstyrrelse, og mulighet til forberedelse.

Intervjuene som ble holdt ansikt til ansikt, ble også gjennomført med effektiv notering. Noe som etter vår erfaring gikk veldig fint. Vi følte kommunikasjonen var god da det var kjente intervjupersoner som vi følte oss trygge på. Var det noe som var uklart, fulgte vi opp med oppklarede spørsmål.

4.4.5 Behandling av data

Da hvert intervju var over ble svarene renskrevet med en gang, mens samtalen fortsatt var fersk i minnet. Dette for å klare bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. Som nevnt er ingen navn eller andre personidentifiserende opplysninger benyttet underveis i undersøkelsen. Informantene ble nummerert. Kun type funksjonsnedsettelse er identifisert.

For å finne ut hva intervjuet har å fortelle oss må det analyseres. Videre må dette tolkes for å finne meningen i det man har fått vite (Dalland 2012).

For å få oversikt over dataene, tok vi for oss alle intervjuene samlet, og sammenlignet svarene spørsmål for spørsmål. Dette var for å se om det var noen klare variabler eller fellesnevner hos informantene. Alle svar som omfattet de ulike temaene ble tatt med.

Vi trakk videre ut de mest essensielle i besvarelsene som hadde betydning for vår problemstilling. Og sammenfattet disse tema for tema, med utgangspunkt i intervjuguiden og dens oppdeling.

Vi sammenfattet også svarene under hvert tema, lærer for lærer, med utgangspunkt i intervjuguiden. Se vedlegg 3.

Ut fra sammendragene trakk vi frem fellesnevnerne og variablene som var relevante i forhold til vår problemstilling. Som vi videre har diskutert og knyttet opp mot aktuell teori i kapittel 5.

5.0 Presentasjon og diskusjon av data

Viser til vedlegg 3, ”Sammendrag intervju, lærer for lærer”.

Vi har intervjuet fem kroppsøvingslærere for elever med ulik funksjonsnedsettelse, både i type og grad. Elevene har dermed forskjellige behov for tilrettelegging av kroppsøvingen. Tre av disse elevene har assistent.

Lærernes tilgang på ressurser og opplevde utfordringer ved tilretteleggingen for den aktuelle funksjonsnedsettelsen varierer. Mestringsfølelse med tanke på dette varierer også blant lærerne.

Hvert intervju og tilfelle er unikt. Derfor har vi valgt å fokusere på lærernes erfaring, ressurser, utfordringer og opplevd mestring når det kommer til praktisering av tilrettelegging for den aktuelle eleven og funksjonsnedsettelsen. Vi har også sett på informantenes forståelse og praktisering av begrepene inkludering og tilpasset opplæring.

Ut fra disse faktorene har vi samlet datamaterialet i temaene ressurser, utfordring, mestringsfølelse, inkludering og tilpasset opplæring. Som vi videre har delt inn i to kategorier; ressurser, utfordringer og mestringsfølelse, inkludering og tilpasset opplæring. Inn under disse vil vi prøve å se om det er noe som går igjen i besvarelsene – fellesnevner, og eventuelt om det er noe som skiller seg særlig ut - variabler.

Med dette som utgangspunkt vil vi knytte våre data opp mot aktuell teori i kapittel tre.

5.1 Ressurser, utfordringer og mestringsfølelse

5.1.1 Ressurser

Ressurser med tanke på tilrettelegging, vil i denne undersøkelsen omhandle assistanse, kunnskap og eventuelle andre nødvendige hjelpemidler, som for eksempel tilpasset utstyr. Tre av elevene har som nevnt assistent. Det kommer fram at lærerne til elevene uten assistent føler de ikke har tilstrekkelig med ressurser. Blant annet med tanke på oppfølging av eleven i individuelle aktiviteter, av sikkerhetsmessige årsaker (epilepsi), mulighet for variasjon i undervisning (sykelig overvekt), og for å avlaste medelever som istedenfor må assistere læreren i mangel på assistent.

Lærere som har elever med assistent, mener at assistenten er en god og nødvendig ressurs. Samtidig uttrykker to av disse, samt de to andre som har elev uten assistent, behovet for mer kunnskap om funksjonsnedsettelsen, og kjennskap til muligheter for tilrettelegging for funksjonsnedsettelsen.

Sitat lærer for elev med diabetes - *Ressurser er ok, da eleven har assistent som følger med på tilstanden. Men lærere kunne med fordel blitt kurset.* Her vises det til forståelse og sikkerhet, og lærernes ansvar for barna. Hva er viktig å tenke på generelt, kjennskap til medisin og insulinpumpe, og kunnskap dersom eventuelt anfall skulle oppstå.

Ut fra tidligere forskning ser man at våre funn samsvarer med Fitzgerald (2006), Lienert m.fl. (2001), Morley og Bailey, Tan og Cooke (2005). Også de fremhever behovet for assistanse når det kommer til tilrettelegging og inkludering av elever med funksjonsnedsettelse og/eller særskilte behov. Fitzgerald (2006) viser til kroppsøvingslæreres mangel på assistanse i kroppsøvingstimene begrenset deres muligheter til en positiv inkluderingspraksis og eventuelt en bedret tilretteleggingspraksis.

Det kom altså fram at samtlige av våre intervjupersoner ser nødvendigheten av en assistent for å kunne tilrettelegge i en tilfredsstillende grad for den aktuelle eleven.

I tillegg kommer det frem at utdanning på området tilpasset opplæring i kroppsøving, kunnskap om selve funksjonsnedsettelsen og tilrettelegging for denne, er ressurser av høy verdi i kroppsøvingslærernes tilretteleggingspraksis.

Morley, Bailey, Tan og Cooke (2005) fant også i sin studie at kroppsøvingslærere var bekymret for mangel på både assistanse og opplæring. Fitzgerald (2006), Herold og Dandolo (2009), og Block og Obrusnikova (2007) belyser også nødvendigheten av utdanning på feltet. Samt en oppgradering av utdanningen, rettet mot tilpasset opplæring i kroppsøving.

5.1.2 utfordringer

Oppfølging ved egentrening i forbindelse med eget treningsprogram, individuelle aktiviteter som orientering, ballspill og andre aktiviteter hvor det er behov for å løpe, er utfordringer som bare én lærer står ovenfor. Denne læreren (lærer 1) har elev uten assistent.

Noe som også går igjen hos flere lærere er individuelle aktiviteter og/eller uteaktiviteter, som orientering, der man ikke har mulighet til å legge like godt til rette (sykelig overvekt), eller ha

eleven under oppsyn til enhver tid (epilepsi). I tillegg kommer det fram at lagspill der det er behov for å løpe (sykelig overvekt), eller samarbeide (autisme), kan være en utfordring.

Vår undersøkelse bekrefter hva både Fitzgerald (2006), Smith og Thomas (2005), og Morley m.fl. (2005) viser til i sine studier: Det kan være spesielt utfordrende å tilrettelegge kroppsøvningsundervisningen for elever med funksjonsnedsettelse og særskilte behov i emner som omhandler lagspill og konkurranseidretter.

Samtidig ser det ut til at det har mye å si hvilken funksjonsnedsettelse det er snakk om, da det går igjen i våre data at det kan være en klar utfordring med tilrettelegging også når det gjelder individuelle aktiviteter. Dette ser ikke ut til å være mye omtalt i den tidligere forskningen. Tidligere forskning (Smith og Thomas, Fitzgerald, Morley m.fl.) har altså lagt mye vekt på utfordringene ved tilrettelegging i lagspill. Der er kun to av fem lærere, som påpeker utfordringen ved tilrettelegging i lagspill.

Det vi kan se av vårt materiale er at det i tilfeller som omhandler funksjonsnedsettelse som ikke er like synlige, som epilepsi og diabetes, i utgangspunktet ikke er noen stor utfordring å tilrettelegge i lagspill og konkurranseidrett. Men derimot ser det ut til å kunne være mer utfordrende å tilrettelegge individuelle aktiviteter der lærer ikke har mulighet til å følge med eleven til enhver tid. I disse tilfellene kan det se ut til at funksjonsnedsettelsen ikke hindrer eleven noe spesielt i kroppsøvingen, så fremst eleven ikke er alene og uten oppsyn. Sikkerhet, i tilfelle anfall skulle forekomme, blir en avgjørende faktor.

5.1.3 Mestringsfølelse

Når det kommer til tilrettelegging for den aktuelle eleven og funksjonsnedsettelsen varierte mestringsfølelsen hos lærerne i undersøkelsen fra dårlig grad (2/5) til stor grad (4/5).

Som både vår undersøkelse og tidligere forskning indikerer kan mangel på tilstrekkelig ressurser påvirke kroppsøvingslærerens tilretteleggingspraksis. I våre data er det først og fremst vært snakk om ressurser i form av kunnskap og assistanse.

Klavina og Kudláček (2011) og Fitzgerald (2006) viser til at få lærere føler seg kompetent nok til å undervise elever med særskilte behov i en inkluderende kroppsøving. Støttetjenester og andre ressurser er gjennomgående mangler. Både Fitzgerald (2006), Herold og Dandolo (2009), og Block og Obrušnikova (2007) peker på at mangel på utdanning innenfor feltet

påvirker lærernes evner til en forbedret og mer effektiv tilrettelegging- og inkluderingspraksis i kroppsøving.

Det kan være naturlig å tro at mangel på kunnskap og assistanse har påvirkning i hvilken grad kroppsøvingslæreren opplever utfordringer og føler mestring i tilretteleggingen. Vår undersøkelse viser at læreren som har lavest mestringsfølelse (dårlig grad – 2/5), har elev uten assistent. Og lærerne som har høyest grad av mestringsfølelse (stor grad – 4/5), har elever med assistent. Ut fra hva den tidligere forskningen som er henvist til ovenfor viser, kan man kunne antyde at dette ikke er tilfeldig.

5.2 Inkludering og tilpasset opplæring

Viser til kapittel tre der inkludering og tilpasset opplæring er nærmere definert og omtalt.

5.2.1 Forståelse og praktisering av inkludering og tilpasset opplæring

Alle våre informanter ser ut til å praktisere både inkludering og tilpasset opplæring, men det varierer hvorvidt det praktiseres samtidig. Tilpasset opplæring kan praktiseres uten noen form for inkludering, mens man gjerne inkluderer ved nettopp å tilpasse undervisningen. Det kommer fram i våre data at det kan være avhengig av elevens forutsetninger, funksjonsnedsettelse, behov, situasjon og aktivitet. Noen er bestemt på at de ikke legger opp til aktiviteter der enkelte elever ikke har forutsetninger for å delta. Mens andre peker på at det er nødvendig med egentrening for den aktuelle funksjonsnedsettelsen og dermed tilrettelegging utenfor gruppa.

Noe som kan være aktuelt å påpeke er at lærernes forståelse av begrepet inkludering kan være noe forskjellig. Kanskje kan det hende at noen i større grad integrerer foran å inkludere, som Smith (2004) indikerer i sin undersøkelse.

Samlet sett forstår informantene inkludering som aksept for ulike forutsetninger og deltakelse i fellesskapet. Dette innebærer tilpasning ut fra elevforutsetninger, evner og interesser. Og kan gjenkjennes i Crafts noe videre definisjon:

Inkludering er et sett holdninger som sammen gir et innbydende og støttende undervisningsmiljø, som er respektfullt og anerkjennende ovenfor individuelle forskjeller, hvor alle elever deltar uavhengig av kjønn, rase, motoriske evner eller utfordrende tilstander (funksjonsnedsettelse) (Craft, 1994, s.57)

Videre forstår informantene tilpasset opplæring som å legge opp undervisning på best mulig måte ut fra elevenes forutsetninger. Slik at eleven føler mestring, både i og utenfor gruppa, gjennom differensiering, valgmuligheter og aksept.

Kanskje kan kroppsøvlingslærernes tilgjengelige ressurser i stor grad påvirke hvorvidt de har mulighet til å praktisere inkludering og tilpasset opplæring, til enhver tid. Samtidig kan disse være årsaken til at eleven til tider blir ekskludert fra resten av gruppa.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering/konklusjon

Gjennom denne undersøkelsen føler vi at vi har fått et godt innblikk i kroppsøvlingslæreres erfaringer når det kommer til tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse. Og kan bekrefte at vi har fått svar på vår problemstilling.

Våre funn viser at kroppsøvlingslærere føler de har for lite ressurser når det kommer til tilpasset opplæring og tilrettelegging for elever med ulike funksjonsnedsettelse. Våre funn kan som tidligere nevnt ikke generaliseres, fordi antall informanter er for lite.

Undersøkelsen viser at kroppsøvlingslærerne som har elev uten assistent føler et klart behov for assistanse. De indikerer at de ikke har tilstrekkelig med *ressurser* for en tilfredsstillende oppfølging og tilrettelegging for den aktuelle eleven. Samtidig ytrer flertallet behov for mer og bedre kunnskap om den aktuelle funksjonsnedsettelsen og tilretteleggingsmuligheter for den. *Utfordringer* ser ut til å gjenspeile mangel på nettopp en eller flere av disse ressursene. Noe som ifølge våre data kan påvirke kroppsøvlingslærerens muligheter for oppfølging av eleven, og variasjon i undervisningen.

I vår undersøkelse kan det også se ut til at lærernes *mestringsfølelse* gjenspeiler informantenes følelse av tilfredsstillende og tilgjengelige ressurser. Tidligere erfaring, kunnskap om funksjonsnedsettelsen, kunnskap om tilrettelegging for funksjonsnedsettelsen, samt assistanse, viser seg å være viktige og avgjørende ressurser for god tilrettelegging.

Informantenes forståelse av begrepene *inkludering* og *tilpasset opplæring* er forholdsvis samsvarende. Mens praktisering av inkludering og tilpasset opplæring ser ut til å variere noe. Alle informantene indikerer at de praktiserer begge deler, men ikke nødvendigvis samtidig. Dette ser ut til å være avhengig av type og grad av funksjonsnedsettelse, ulike behov for tilrettelegging, og ikke minst tilgjengelige ressurser.

En kan konkludere med at både type og grad av funksjonsnedsettelse, og tilgjengelige ressurser påvirker kroppsøvlingslæreres tilretteleggingspraksis og erfaring. Ressurser i form av assistanse og kunnskap om funksjonsnedsettelsen og tilrettelegging for den ser ut til å påvirke hvilke utfordringer kroppsøvlingslæreren opplever. Og i hvilken grad de føler mestring i tilretteleggingen for den aktuelle funksjonsnedsettelsen.

6.2 Kritisk blikk på undersøkelsen

Som førstegangsforskere vil vi være ydmyk, ærlig og kritisk i evalueringen av undersøkelsen. Vi ser i etterkant at det er ting vi kunne gjort annerledes. Vi har lært utrolig masse, og har fått en god forståelse for hvor omfattende forskningsarbeid kan være. Vi har også fått erfare nødvendigheten av å være tålmodig, nøye, systematisk og reflektert i arbeidet. Da både i utarbeidelse av intervjuguide, formulering av spørsmål, i informantsøkingsfasen og i intervjugjennomføringen. Som nybegynnere ser man viktigheten av å være godt forberedt og gjøre ting i riktig rekkefølge.

Til tross for alt som er skjedd underveis i prosessen med tanke på sykdom og det som har fulgt med, føler vi at vi har gjort vårt aller beste, tilegnet oss masse ny lærdom og fått et godt svar på vår problemstilling.

Prosesen har vært omfattende, og undersøkelsens bredde har gjerne vært litt vid. Det var vanskelig å begrense seg, da det er flere faktorer som påvirker hverandre i tilretteleggingsprosessen. Det ble derfor naturlig å undersøke og fokusere på flere faktorer. Det var en utfordring å klare tenke enkelt, og se for seg hvordan produktet skulle bli. Det hadde vært en fordel å kjørt en pilotundersøkelse, for å eliminere feilkilder, men det hadde vi dessverre ikke tid til.

Vi fant underveis ut at det måtte bli en mer overfladisk undersøkelse enn vi hadde tenkt. Både på grunn av tidsperspektiv og kapasitet. Da vi i utgangspunktet ønsket å fokusere mer på den enkelte funksjonsnedsettelsen og tilrettelegging for denne. Vi fikk likevel et godt innblikk og forståelse av kroppsøvingslærernes erfaringer når det kommer til tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse.

Etter vår erfaring var kvalitativt intervju som metode passende ut fra vår problemstilling. Man kunne helt sikkert ha gjennomført en lignende kvantitativ undersøkelse. Men da hadde vi på langt nær fått et like godt kjennskap til og forståelse av tilpasset opplæring i kroppsøving, for elever med ulike funksjonsnedsettelser.

Denne undersøkelsen har gitt oss en bevissthet og ny kunnskap både når det kommer til tilpasset opplæring og forskning. Dette vil definitivt hjelpe oss godt på veien i vår videre utdanning og arbeid med elever med funksjonsnedsettelse og særskilte behov.

Dersom man skulle undersøkt mer ved emnet tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving, kunne man gått enda dypere til verks i de ulike intervjuemaene. Forutsatt at man hadde mer tid til rådighet. I tillegg hadde det vært interessant å også intervjuere elevene om deres opplevelse og erfaringer. Og eventuelt også vært til stede og observert lærernes tilretteleggingspraksis. Videre kunne det vært interessant å ta for seg kun en type funksjonsnedsettelse, og tilretteleggingen for denne blant ulike kroppsøvingslærer i ulike skoler.

Litteraturhenvisning

Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærværet. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forslag.

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.

Block, M., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, s. 103-124.

Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I E. & I Blyth (Red.), *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice*. London: Routledge.

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk (2. utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Craft, D. (1994). Inclusion: Physical education for all, s. 22-56.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving (5. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Fitzgerald, H. (2006). Disability and Physical Education. I D. Kirk, D. McDonald, M. O'Sullivan, D. Kirk, D. McDonald, & M. O'Sullivan (Red.), *The Handbook of Physical Education (3. utg.)* London: Sage Publications. s. 759-761.

Herold, F., & Dandolo, J. (2009). Including visually impaired students in physical education lessons: a case study of teacher and pupil experiences. *The British Journal of Visual Impairment*, s. 75-84.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk (4. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klavina, A., & Kudláček, M. (2011). Physical education for students with special needs in Europe: Findings of the EUSAPA project. *European Journal of Adapted Physical Activity* (4 (2)), s. 49-53.

Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 02 20, 2013 fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

Kunnskapsdepartementet. (2006 a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2006 b). *St.meld. nr 16 (2006-2007)... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 03 25, 2013 fra www.regjeringen.no:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6/3/4.html?id=441463>

Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001). Physical Educator's concern about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, s. 1-17.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teacher's views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Education Review*, s. 84-107.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2003). Inclusive physical education: teacher's views of meeting special needs in physical education. Edinburgh: *British Educational Research Association Annual Conference*.

Penney, D., & Evans, J. (2005). The National Curriculum for physical education: entitlement for all? *The British Journal of Physical Education*, s. 6-13.

Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, s. 37-54.

Smith, A., & Thomas, N. (2005). Inclusion, Special Educational Needs, Disability and Physical Education. I K. Green, & K. Hardman (Red.), *Physical Education: Essential Issues*. London: Sage Publications.

Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole - hva er det? I K. Solstad, & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Likeverdig opplæring. Et bidrag til å forstå begreper*. Hentet 03 25, 2013 fra [udir.no](http://www.udir.no):

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner, tilpasset opplæring*. Hentet 03 26, 2013 fra Læreplanerket for Kunnskapsløftet 2006:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/tilpasset-opplaring/>

Wegner, M. (2001). *Sport und Behinderung*. Schorndorf: Hofman.

WHO, Geneve. (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF*. Hentet februar 13., 2013 fra WHO:

<http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>

Winnick, J. P. (2011). Program Organization and Management. I J. P. Winnick (Red.), *Adapted Physical Education and Sport* (5. utg.). USA: Human Kinetics, s. 24-25.

Vedleggs oversikt

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til kroppsøvlingslærerne

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Sammendrag intervju, lærer for lærer

Vedlegg 1: Infoskriv til kroppsøvingslærer

Hei.

Takk for at vi får låne litt av din tid til å utarbeide vår bacheloroppgave om tilpasset opplæring i kroppsøving.

Vi er to jenter på henholdsvis 25 og 26 år, som går siste året faglærer kroppsøving og idrett ved Universitetet i Nordland. Senere har vi ønske om å ta videreutdanning innen spesialpedagogikk. Vi har vært i praksis på Valnesfjord Helse- og idrettssenter og har fått en ekstra stor interesse for tilrettelegging av fysisk aktivitet for funksjonshemmede.

Vi håper at vår undersøkelse kan gi oss en et innblikk og bredere forståelse for kroppsøvingslæreres tilretteleggingspraksis og erfaring med elever med funksjonsnedsettelse.

Vi har derfor valgt å utføre en undersøkelse i form av intervju av fem kroppsøvingslærere, hvor hvert tilfelle er unikt. Presentasjonen er selvfølgelig anonym. Det som blir presentert i oppgaven er type funksjonsnedsettelse og hvordan det kan tilrettelegges for denne. Samt lærers erfaring og andre faktorer som kan være med på å påvirke tilretteleggingen.

Våre spørsmål vil være generelle, korte og konkrete. Vi vil kort forhøre oss om din kunnskap, dine erfaringer, praksis, ressurser, evt. utfordringer og mestringsfølelse, når det kommer til tilrettelegging for den aktuelle funksjonsnedsettelsen.

Vi ser for oss å bruke maksimum 30 minutter på intervjuet.

Har satt stor pris på om du kunne gitt tilbakemelding når det passer at vi tar en liten prat, helst innen påske.

Hva får du tilbake?

- To blide og veldig takknemlige jenter, som setter stor pris på å kunne få ny kunnskap og nye synsvinkler på tilrettelagt opplæring i kroppsøving.
- Ferdig skrevet bacheloroppgave, om ønskelig. Som skal være ferdig innen 31.5. 2013.
- Ikke minst en stor hjertelig takk for hjelpen, for å ha gitt et innblikk i din hverdag som kroppsøvingslærer.
- Et verdifullt og lærerikt bidrag til forståelse, for snart nyutdannede faglærere.

Med vennlig hilsen

Margrethe Myhre og May Linn Ekker

(se neste side for nærmere kontaktinformasjon og informert samtykke)

Kontaktinfo:

May Linn Ekker
tlf: 90137597
e-post: maylinn.ekker@gmail.com

Margrethe Myhre
tlf: 99467811
e-post: margrethe86@gmail.com

Veileder:

Arne Martin Jakobsen
Førsteamanuensis Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
tlf. 755 17932
e-post: arne.jakobsen@uin.no

Informert samtykke

Jeg har mottatt skriftlig og/eller muntlig informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen:

Dato: _____

Underskrift: _____

Vedlegg 2: Intervjuguide

Definisjoner:

Funksjonsnedsettelse: tap av, skade på eller avvik i kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner (Normann m.fl. , Om rehabilitering, 2008).

Innledende spørsmål:

- 1. Hvilken utdanning har du? (Antall studiepoeng)**
 - pedagogikk
 - kroppsøving/idrett
 - spesialpedagogikk
 - annet
- 2. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?**
- 3. Hvor mange undervisningstimer har du i kroppsøving per uke?**
- 4. Hvilken erfaring har du med mennesker med funksjonsnedsettelse?**
 - Evt. kurs/praksis/utdanning
 - Undervist egne grupper med elever med nedsatt funksjonsevne
 - Privat

Funksjonsnedsettelse og tilrettelegging

- 5. Hvilken funksjonsnedsettelse har den aktuelle eleven?**
- 6. Har du erfaring med den aktuelle funksjonsnedsettelsen fra før?**
- 7. Har eleven individuell opplæringsplan og /eller assistent (i KØ)?**
- 8. Hvilken kunnskap har du om den aktuelle funksjonshemningen?**
- 9. Hvilken kunnskap har du om tilrettelegging for den aktuelle funksjonshemningen?**
- 10. Hvordan tilrettelegges kroppsøvingen for den aktuelle eleven?**

Ressurser, utfordringer og mestringsfølelse

Ressurser = kunnskap/kompetanse, assistanse, utstyr, evt. andre nødvendige hjelpemidler.

11. Er det noen utfordringer når det kommer til tilrettelegging for den aktuelle eleven i KØ?

- spesielle aktiviteter, organiseringsformer, mangel på nødvendige ressurser etc.

12. Føler du at du/skolen har tilstrekkelig med ressurser for å tilrettelegge KØ optimalt for den aktuelle eleven?

- er det evt. noe som du mener kan/burde vært forbedret?

13. I hvor stor grad føler du mestring når det kommer til tilrettelegging for den aktuelle funksjonsnedsettelsen? (sett kryss - x)

1 – svært dårlig grad

2 – dårlig grad

3 – tilfredsstillende grad

4 - stor grad

5 - svært stor grad

Inkludering og tilpasset opplæring

14. Hva legger du i begrepene inkludering og tilpasset opplæring?

- inkludering

- tilpasset opplæring

15. Hva praktiserer du?

Vedlegg 3: Sammendrag intervju – lærer for lærer

Lærer 1:

Aktuell funksjonshemming og tilrettelegging:

Elev med sykkelig overvekt (fedmeoperert). Klarer ikke løpe på grunn av overvekt og dårlig fysisk form.

Har stort sett eget opplegg med tanke på å utvikle bedre utholdenhet og styrke, men deltar der det lar seg gjøre ut fra fysiske forutsetninger. I individuelle øvelser, og i aktiviteter der eleven ikke skal løpe mye, eller er på tur ute/i skogen. Da det fort blir vanskelig å holde tempo og henge på de andre. Det har en tendens til å bli ensomt, og hardt fysisk og psykisk for eleven. Volleyball ok fellesaktivitet.

Utfordringer, ressurser og mestringsfølelse:

Sentrale utfordringer for lærer er oppfølging ved egentrening og orientering, og ballspill og andre aktiviteter hvor det er behov for å løpe.

Lærer føler ikke at han har tilstrekkelig med kunnskap og ressurser, med tanke på oppfølging av elev, variasjon i undervisningen med mer. Føler et klart behov for hjelp fra assistent.

Lærer indikerer dårlig grad (2/5) av mestringsfølelse når det kommer til tilrettelegging for eleven.

Inkludering og tilpasset opplæring:

Lærer 1 forstår inkludering som at alle er med i den aktuelle aktiviteten, gjerne ved at man tilpasser aktiviteten ut i fra elevenes forutsetninger. Og tilpasset opplæring som å lage oppgaver ut i fra den enkelte elevs forutsetning. - *Det går an å tilpasse uten å inkludere, men man inkluderer som oftest ved å tilpasse.*

Lærer 1 praktiserer både inkludering og tilpasning, men er helt klart avhengig av forutsetninger (og eventuelt type funksjonsnedsettelse og aktivitet), da noen elever har behov for å gjøre enkelte aktiviteter på egenhånd, eventuelt sammen med assistent. Ellers så er det ingen problem å justere aktivitet gjennom regler og lignende for å kunne inkludere.

Lærer 2

Aktuell funksjonshemming og tilrettelegging:

Døv elev, som deltar i ordinær kroppsøving. Lærte litt om den aktuelle funksjonshemmingen gjennom praksis. Lyset i gymsalen kan fungere som fløyte for de døve. I tillegg er eleven var på vibrasjon, så hvis man skal ha dans kan man snu høyttalerne ned i gulvet slik at eleven kjenner det. I tillegg er det viktig å la tolken prate ferdig før man viser en øvelse.

Ellers ingen andre store utfordringer, da alle andre sanser er i orden. Kommunikasjon gjennom kroppsspråk viktig – sørge for å få oppmerksomhet fra elev og tolk før man begynner snakke – tolken er en god assistent.

Utfordringer, ressurser og mestringsfølelse:

Dans kan være svært utfordrende, da de døve ikke hører musikken, man må prøve benytte takten. Som nevnt ovenfor er oppmerksomhet med tanke på tolken viktig, men noe man venner seg til. Mer kunnskap og kjennskap er gjerne nødvendig, ikke nødvendigvis mer ressurser, da tolken er en god assistent.

Lærer 2 indikerer stor grad (4/5) av mestringsfølelse når det kommer til tilrettelegging for eleven.

Inkludering og tilpasset opplæring:

Lærer 2 beskriver inkludering som *å inkludere de med funksjonsnedsettelse i ordinær klasse. Man bør klare å inkludere uten at eleven føler seg behandlet på en annen måte enn resten av klassen.* Tilpasset opplæring vil si å tilpasse innholdet i timene til hver enkelt elevs forutsetninger. Alle skal føle mestring! Lærer 2 praktiserer både inkludering og tilpasning.

Lærer 3

Aktuell funksjonshemming og tilrettelegging:

Elev med autisme, som har assistent. Lærer har hatt flere elever med denne diagnosen og brukt mye tid med disse elevene både en til en og i gruppe, både i kroppsøving og annen undervisning. Føler han har god kunnskap om autisme og viser til at det er ulike grader når det kommer til hvor mye barnet er preget. Den aktuelle eleven har ingen sosiale forhold, vanskeligere for å oppnå kunnskap i områder de ikke har stor interesse for. Fysisk sett er det ikke noe å utsette på. Eleven prøver så godt han kan i kroppsøvingen. Viktig å snakke med eleven før timen slik at eleven er forberedt om hva som skal skje og hva som kreves av han for å kunne delta.

Må forberede eleven på hva som er opplegget, før timen og underveis. Hvis dette blir glemt vil ikke eleven klare å takle eventuelle forandringer i forhold til forventninger. Da kan eleven slå seg vrang og ikke ville delta. Nødvendigheten av å følge et planlagt opplegg er avgjørende

Utfordringer, ressurser og mestringsfølelse:

Som nevnt, viktig med oppfølging, forberedelse og god kommunikasjon, for at eleven ikke skal slå seg vrang, og ikke ville delta.

Ballspill og generelt lagspill ville være en stopper for eleven. Assistenten er som regel med og veileder i samarbeidssituasjoner. Eleven er med på alt i kroppsøvingstimen, selv om eleven noen ganger må bli forklart flere ganger hva øvelsen faktisk går ut på.

Føler at assistenten er en tilstrekkelig ressurs for at ingen elever får en dårlig erfaring i kroppsøving.

Lærer 3 indikerer stor grad (4/5) av mestringsfølelse for tilrettelegging, - *da eleven er i aktivitet hele timen, dersom man går riktig frem.*

Inkludering og tilpasset opplæring:

Lærer 3 forstår inkludering som at elevene føler seg som en del av gruppa, at de ikke blir hengt ut med tanke på funksjonsnedsettelsen. Aksept blant elevene. Bidra til at eleven får en positiv opplevelse i kroppsøvingstimen.

Lærer 3 mener man ikke bør bli for avhengig av tilpasning, viktig at eleven(e) kan ta egne valg og gjennomføre det de klarer, og blir akseptert for det. Opplegget skal uansett på best mulig måte tilpasses hver enkelt individ, ut fra elevens forutsetninger! Spesialavtaler kan gjøres, slik at man gjør små nødvendige tilpasninger.

Lærer 3 praktiserer inkludering med fokus på tilpasning i forhold til elevens forutsetninger, på best mulig måte. Legger ikke opp til aktiviteter som elever ikke kan delta på.

Lærer 4

Aktuell funksjonshemming og tilrettelegging:

Elev med diabetes type 1, som har assistent som holder ekstra øye med tilstanden.

Lærer er nokså uerfaren med funksjonsnedsettelsen, men har lært litt om viktigheten av å følge med tilstanden, næringsinntak mm. gjennom utdanning innen idrett, mat og helse og naturfag.

Eleven deltar aktivt på lik linje med de andre. Men er svært nøye med måltider i forkant og etterkant av timen. Har alltid med akuttmedisin til timene og på utflukter.

Utfordringer, ressurser og mestringsfølelse:

Eleven deltar på lik linje med andre. Er såpass selvstendig at eleven sjekker og justerer insulinpumpa selv. Er også flink til å lytte til kroppens signaler, dermed ingen spesielle utfordringer.

Ressurser er tilfredsstillende, da eleven har assistent som følger med. Men viser til at det kunne med fordel vært gjennomført kursing av lærere som har med eleven å gjøre, med tanke på sikkerhet og trygghet. Lærer 4 fikk ikke særlig med instruks før hun begynte å undervise eleven.

Lærer 4 indikerer tilfredsstillende grad (3/5) av mestringsfølelse når det kommer til tilrettelegging for eleven.

Inkludering og tilpasset opplæring:

Lærer 4 forstår inkludering som å delta i fellesskapet, på lik linje med resten av klassen. At eleven(e) føler at man tilhører klassen i like stor grad som andre. At det er aksept for at vi ikke er like og har ulike forutsetninger. Å tilpasse undervisning i forhold til elevens forutsetninger, evner og interesser er inkludering.

Videre forstår lærer 4 tilpasning å legge til rette undervisningen slik at oppgaven/aktiviteten er mulig å gjennomføre for eleven. Viktig at eleven opplever mestring og har utbytte av oppgavene en deltar i, både faglig og sosialt. Differensiering i aktiviteter i forhold til elevens forutsetninger, evner og interesser.

Lærer 4 prøver å inkludere mest mulig, med mulighet for tilpasning – unngår aktiviteter som elever i det hele tatt ikke kan delta i.

Lærer 5

Aktuell funksjonshemming og tilrettelegging:

Elev med Epilepsi. Lærer har hatt flere elever med epilepsi, men ikke opplevd anfall. Har ikke mye kunnskap eller fått noe spesiell informasjon eller opplæring, annet enn førstehjelp.

Eleven kjenner seg selv best, og styrer intensitet/belastning. I utgangspunktet har eleven ingen fysiske begrensninger, annet at eleven bør ha oppsyn, som en sikkerhet. Det blir ofte nødvendig å be medelever holde øye med eleven, dersom lærer selv ikke klarer følge opp.

Individuelle aktiviteter og uteaktiviteter som for eksempel orientering der det er vanskelig å følge med eleven, må eleven slå følge med andre elever med tanke på sikkerhet, dersom et anfall skal inntreffe.

Utfordringer, ressurser og mestringsfølelse:

Individuelle aktiviteter og uteaktiviteter som for eksempel orientering – hvor man ikke klarer følge med eleven til enhver tid, kan altså være utfordrende, med tanke på oppfølging og sikkerhet. Ellers ingen andre store utfordringer, da eleven ikke blir særlig hindret fysisk.

Skulle gjerne hatt assistent da det kan være vanskelig å følge med eleven på alle aktivitetsformer, i tilfelle anfall skulle oppstå, og for å avlaste medelever. *Det ser ut til at synlige funksjonsnedsettelse blir prioritert før usynlige funksjonsnedsettelse når det kommer til ressurser/assistanse i kroppsøvingfaget.*

Lærer 5 indikerer tilfredsstillende grad (3/5) av mestringsfølelse når det kommer til tilrettelegging for eleven.

Inkludering og tilpasset opplæring:

Lærer 5 forstår inkludering som at eleven deltar med klassen/gruppa, men kan ha eget opplegg. Og tilpasset opplæring som at undervisningsopplegget tilpasses den enkelte elev, enten i gruppe, klassen eller ved siden av. Lærer 5 praktiserer både inkludering og tilpasning, avhengig av situasjon, forutsetninger og aktivitet.