



Masteroppgave

Er inkludering i kroppsøving annerledes og ulikt i forhold til andre skolefag?

av

Marie Rynning

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord.....	5
1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for prosjektet	7
1.2 Hva vet vi om inkluderende praksis i skolen?	9
1.3 Avgrensing og presentasjon av problemstilling	10
1.4 Begrepsforklaring	12
1.4.1 Tilpasset opplæring.....	12
1.4.2 Spesialundervisning.....	13
1.4.3 Særskilte opplæringsbehov	14
1.4.4 Deltagelse	15
1.4.5 Funksjonshemming	15
1.4.6 Utviklingshemming	16
1.5 Prosjektets videre oppbygging.....	17
2.0 Teori.....	18
2.1 Stigmatologi	20
2.2 Den medisinske og sosiale forståelsen av funksjonshemming.....	22
2.3 Oppsummering og videre oppbygging.....	23
3.0 Kunnskapsstatus	24
3.1 Inkluderende opplæring globalt.....	24
3.2 Barn og unges rettigheter til å bli hørt	26
3.3 Kroppsøvfagets praksis	27
3.4 Deltagelse i kroppsøving for elever med særskilte opplæringsbehov	29
4.0 Metode.....	34
4.1 Hva er og hvordan gjøre en gjennomgang av litteratur	34
4.2 Oppsummering av prosessen.....	36
4.3 Vitenskapsteoretiske refleksjoner	38
4.4 Inkludering og ekskluderingskriterier	40
4.4.1.Databaser.....	41
4.5 Oversikt over materialene i tabell	41
4.6 Styrker og svakheter ved metodevalg	46
5.0 Funn i de valgte materialene.....	48
5.1 De andres påvirkning på følelsen av inkludering/ekskludering.....	48
5.2 Kroppsøvfagets innhold og praksis.....	51
5.3 Ønsket om å bli inkludert.....	53
6.0 Diskusjon av temaene.....	54
6.1 Den avgjørende fellesskapsfølelsen	55
6.2 Forventinger og kontroll over egen kropp	57
6.3 Ønske om å bli akseptert.....	60
6.4 Usikkerheten rundt inkluderende praksis i kroppsøvfaget	62
7.0 Avslutning	65
7.1 Oppsummering.....	65
7.2 Konkluderende kommentarer og veien videre	67
8.0 Litteraturliste	70

Sammendrag

Formål: Inkludering av elever med særskilte opplæringsbehov i kroppsøving er et interessant fagfelt. Kroppsøving er valgt som arena fordi det skiller seg ut fra andre skolekontekster. På den ene siden kan elevene koble av å nyte fellesaktiviteter, mens på den andre siden vil det å vinne og tape, utføre mer eller mindre, høyere, lavere og bredere være et problem for elever med nedsatt funksjonsevne. På bakgrunn av at majoriteten kan, og minoriteten ikke kan, vil det være aktuelt å diskutere hvordan tenke inkludering i denne konteksten som bestemmes av om du har høyt nivå av de ferdigheter og prestasjoner som faget representerer. Dette kan ses i sammenheng med Goffmans (1963) teorier om hvordan en gruppe stigmatiserte individer opplever å være i fysisk nærhet sammen med andre mennesker. Perspektivet vil være grunnleggende for å forstå hvordan noen mennesker opplever å være en del av et samfunn der det er krevende å tilfredsstille til forventningene, som skaper en ekskluderende og enslig hverdag. Mitt bidrag med prosjektet er å få dypere kunnskap omkring elever med særskilte opplæringsbehov og deres subjektive opplevelse av å være deltagende i kroppsøvingsfaget.

Det som ikke er blitt forsket på så mye tidligere, hvert fall ikke i det perspektivet jeg tenker, er å få varierende beskrivelser av et større mangfold av elever med særskilte opplæringsbehov der deres stemmer er i fokus. Felles for denne gruppen elever er at de opplever deltagelse i kroppsøvingsfaget som problematisk.

Det å lytte til den subjektive opplevelsen av deltagelse, for senere å tilrettelegge slik at en inkluderende praksis opprettholdes vil kunne skape et suksessfullt læringsutbytte for alle. Det er konsensus blant forskere om en varierende deltagelse i kroppsøvingsfaget for elever med særskilte behov. Likevel eksisterer store mengder resultater og konklusjoner i lys av hvordan både medelever, lærer og undervisning påvirker om inkluderende praksis opprettholdes i kroppsøving. I forbindelse med kunnskap om kroppsøvingsfagets formål og dagens verdier om likeverd og inkludering er det et spenningsforhold mellom hvordan dette blir opprettholdt.

Metode: Det er et stort utvalg av litteratur innenfor feltet spesialpedagogikk og kroppsøving. På bakgrunn av forskning tilgjengelig var hensikten å se en helhet og sammenlikne funnene slik at nye perspektiver blomstret samtidig som validiteten ble tryggere. For å besvare oppgavens formål ble det foretatt en gjennomgang av litteraturen. 12 forskningsartikler møtte prosjektets kriterier og nøkkelord. I lys av de 12 materialene ble det gjort ulike funn og sammenhenger i forhold til oppgavens problemstilling. Med

Goffmans (1963) stigmatteori og materialenes resultater ble fire kategorier identifisert; a) den avgjørende fellesskapsfølelsen b) forventninger og kontroll over egen kropp c) ønsket om å bli akseptert d) usikkerheten rundt inkluderende praksis i kroppsøvingstimer. Disse danner grunnlag for oppgavens diskusjon som kaster lys over elevenes virkelighet og forståelse av ulike perspektiver på gode og dårlige opplevelser i en kroppsøvingstime.

Funn: Studiens funn er tolket i lys av Goffmans stigmatteori. Studiens materiale viser at lærere og medelever er avgjørende for hvordan eleven med særskilte opplæringsbehov erfarer kroppsøving. Det kommer frem hvordan elevene beskriver gode undervisningstimer og hva som er grunnen til lavere deltagelse og følelse av utestengelse. Stigmatteorien er med å gi underliggende forståelser på stigmatisertes hverdag, og hvordan forankringen kan være hjelpelig for å utfylle manglende kunnskap. Ut fra dette ble de fire kategoriene drøftet. Hovedfunn viser at stigma fortsatt er en gyldig tilnærming å benytte seg av i dagens samfunn når en undersøker stigmatiserte individer og deres sosiale nettverk med andre mennesker.

– Elevenes stemme – inkludering i kroppsøving – særskilte opplæringsbehov – funksjonshemming – elevenes perspektiv – stigmatisering –

Forord

Endelig er dagen kommet hvor jeg skal levere masterprosjektet!

Det har vært en tåkete prosess med verdifull læring og spennende refleksjoner. Prosessen har også bestått av tunge dager med følelse av å ikke se lyset i slutten av tunnelen. Det har vært et nyttig halvår, som har utviklet motivasjon til arbeidslivet og engasjement i fagfeltet.

Jeg har måtte prioritere hverdagen og være både strukturert og disiplinert for å kombinere jobb og mastertilværelse. Men jeg klarte det. Jeg er stolt av meg selv, og det jeg har fått til. Med jobb som idrettslærer og spesialpedagog fra høsten av, vil dette prosjektet være med meg i yrkeslivet som et verktøy der jeg har fått relevant faglig utbytte, som kan benyttes i min fremtidige praksis.

Det er flere som skal takkes og det hadde ikke gått uten dere. Jeg vil takke min samboer for diskusjoner og gjennomlesninger. Takk til venner og familie for korrekturlesing og faglige refleksjoner. Takk til høyskolen i Lillehammer for meget god hjelp til litteratur og databaser. Jeg vil takke min veileder Florian Kiuppis for konstruktive tilbakemeldinger underveis gjennom hele masterprosjektet, det har betydd mye.

Høgskolen i Lillehammer, 18. Mai 2016

Marie Rynning

1.0 Innledning

Kroppsøvningsfaget gir elevene mulighet til fri utfoldelse med utnyttelse av egen kropp og ferdighet i en sosial sammenheng der felles mål sammen med andre elever er forventet. I praksis handler det om hvordan elevene samarbeider sammen og benytter seg av eget bevegelsesapparat for utførelse av aktivitetens formål. Slike hensikter vil utvikle glede blant elevene med ønske om trivsel og lykke. Likevel er det ikke alle som får erfare dette. Elever med særskilte opplæringsbehov vil i denne sammenheng oppleve en lavere grad av mestringsfølelse nettopp fordi noen ikke har de samme forventete ferdighetene kroppen besitter for å tilfredsstille kravene på samme måte som andre. Hvordan oppleves denne inkluderingen/ekskluderingen i lys av elevenes stemmer? Finnes det grunn til å tro at inkludering har tendenser til å være svekket i dette faget?

Masterprosjektet undersøker forskning om elever med særskilte opplæringsbehov og deres opplevelse av kroppsøvningsfaget. Hensikten med studien er å gjennomgå relevant litteratur på feltet som undersøker elevenes subjektive opplevelse på deltagelse. Prosjektet berører inkludering i kroppsøving fordi faget skiller seg ut fra andre skolefag. Grunnen til en mulig svak opprettholdelse av inkludering i kroppsøvningsfaget kan forstås ut ifra at fagets kontekst er med å tydeliggjøre at noen elever kan, samtidig som faget avslører at noen elever tydelig ikke kan. Mens det i andre skolefag vil være mulig å finne seg til rette å ikke mestre, vil kroppsøvningsarenaen opplyse i fellesskap at du som ikke mestrer, heller ikke passer inn. Hvis du gir det et forsøk, men mislykkes, vil du i kroppsøving ikke bare ødelegge for deg selv, men også påvirke resten. Fordi kroppsøving er en arena som mulig bidrar til større (eller mindre) stigmatisering er det grunnen til at jeg i dette prosjektet ønsker å få mer kunnskap vedrørende elever med særskilte opplæringsbehov og deres forhold til kroppsøvningsfaget.

Prosjektets materiale behandler litteratur med kvantitativ og kvalitativ tilnærming, med tyngde på sistnevnte. Forskningene er skrevet på engelsk og undersøker kroppsøving fra elevenes perspektiver. Fordi elevene selv besitter den kunnskap om egen kropp og mestring er det fundamentalt å lytte til elevenes egne stemmer og erfaringer med kroppsøving. Det vil gi lærere verdifull opplysning, som kan benyttes i forbedring av praksis. Med kunnskap om deres opplevelse vil det videre være grunnleggende å arbeide for inkludering av alle elever i kroppsøving slik at fellesskapsfølelsen og mestring finner

sted. Med viten om lav deltagelse i kroppsøving hos elever med særskilte opplæringsbehov vil det være aktuelt å kaste lys over stigmatiserings problematikken og hvordan inkludering opprettholdes. Studien vil kunne gi kunnskap omkring elevers opplevde erfaring i kroppsøving og i lys av Erving Goffmans (1963) analyser vil ulike perspektiver vektlegges for å øke bevisstheten rundt elever med behov og deres virkelighet. Samtidig med at arbeidet med prosjektet bidrar til egenutvikling og økt fagforståelse, vil det også være gevinst om den var med å utvikle fagfeltet innenfor spesialpedagogikk og kroppsøving.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Som student med begrenset arbeidserfaring innen kroppsøving og spesialpedagogikk, fanget likevel område min interesse og engasjement. Gjennom mine praksisperioder både i ordinære klasser på grunnskole og i videregående opplæring, har jeg også vært med i egne spesialavdelinger for elever med moderate til alvorlige funksjonsnedsettelse. Tanker om inkludering og likeverd har derfor fått mye oppmerksomhet. Med inspirasjon fra studie og erfaringer i praksis har viktigheten av fysisk aktivitet for barn og unges kognitive og sosiale utvikling igangsatt min nysgjerrighet på hvilke kunnskap som foreligger omkring forholdet mellom kroppsøving og deltagelse for elever med særskilte opplæringsbehov. Med en mindre masteroppgave og begrenset yrkeserfaring ble det avgjort å undersøke litteratur som eksisterer på feltet, om den subjektive virkeligheten til elevene i kroppsøving og hvordan gode og dårlige undervisningstimer ble begrunnet. På denne måten vil disse forståelsene gi meg og forhåpentligvis andre mer kompetanse på hvordan en i fremtiden kan forstå viktigheten av å lytte til barn og unges stemmer for å bevare inkludering og redusere stigmatisering. Trolig vil tilpasset opplæring bidra til at fysisk og sosial inkludering opprettholdes og gjenspeiler de verdifulle egenskapene ved å kunne oppleve tilhørighet og føle seg som en del av fellesskapet samtidig med økt læringsutbytte. På den andre siden er kroppsøving en kontekst som skiller seg fra andre skolefag fordi du bruker kroppens bevegelsesapparat som grunnlag for å prestere og delta, og på den måten synliggjør at en har behov, som for eksempel gjør det vanskelig å følge og forstå regler, kaste og sparke ball osv.

Fordi kroppsøving skiller seg ut fra andre skolefag, er poenget at en dyktig elev i matematikk undervisning likesom den mindre faglige eleven sitte på pulten sin å gjøre

noen få oppgaver i matematikk, få en annen mattebok eller tilpasset lekser uten at det går ut over de andre elevene. Her er det ikke like synlig at du som elev kanskje har behov for mer eller mindre utfordring, samtidig som det kun angår deg alene. Fordi kroppsøving er et fag hvor felles mål i samarbeid med andre er i fokus, vil dette være aktuelt å diskutere. Her vil Goffman (1963) sin bruk av begrepet *tegn* som formidler sosial informasjon være relevant å nevne. Grunnen til at dette er interessant er hvordan tegn i en gruppe ikke alltid betyr det samme i en annen gruppe. Som for eksempel hvordan en med autistiske trekk i matematikkundervisning ikke gir de andre elevene eller læreren noe tegn til å være annerledes og gjør oppgavene i matematikk godt. Den samme eleven kan plutselig i faget kroppsøving vise seg som et annet individ fordi interaksjon med andre, regler og støy vil påvirke hvordan eleven opptrer i kroppsøving. Her kan vi tydelig se hvordan Goffmans (1963) tegn kan endre hvordan en elev i en kategori ikke skiller seg ut som stigmatisert, mens i en annen kategori blir sett på som unormal. Fordi kroppsøving for mange barn og unge handler om å ikke tape, vil det tydelig komme frem at elever med mindre erfaring og mangel på ferdigheter i kroppsøving ikke blir akseptert. Kan det være her at kroppsøving viser tendenser til å være det faget der prinsippet om inkludering feiler mest? Dette skal diskuteres senere.

En ide kan være at Goffmans (1963) teorier kan være med å kaste nytt lys over feltet og en aktuell vinkling som ser på hvordan andre individer er med å kategorisere og gruppere andre mennesker som ikke går under termen normal, de er stigmatiserte. Denne teorien er fortsatt gyldig som vi kan se i hos John B. and Arjan E R. Bos (2014). Her reflekteres det om viktigheten av stigma begrepet og dens påvirkning innenfor flere fagfelt. Det kommer fram at stigma fortsatt må prioriteres mange år fremover for å kunne forstå prosessen og redusere stigmatisering (Arjan E. R. Bos, John B. Pryor, Glenn D. Reeder, and Sarah E. Stutterheim, 2014).

På bakgrunn av kroppsøvingens kontekst, viktigheten av å lytte til elevenes stemmer vil stigmat teorien som handler om hvordan de stigmatiserte opplever å være til stede i samme sosiale situasjon, kroppsøving, sammen med de normale- altså elevene. Stigmatisering vil derfor være fundamentalt å diskutere i lys av faget kroppsøving grunnet en antydning om at faget har vanskeligheter for å opprettholde inkluderings prinsippet.

1.2 Hva vet vi om inkluderende praksis i skolen?

Skolen har som oppgave å sørge for at alle elever inkluderes i fellesskapet (UNESCO, 1994). Variasjon av annerledeshet kommer tydelig frem i skolearenaen og prinsippene om likeverd og inkludering står sentralt for å møte mangfoldet av elever. Elevene sosialiseres i lys av interaksjon med jevnaldrende og opplevelse av tilhørighet er viktig for hvordan de føler seg som en del av fellesskapet. Likeverdsprinsippet representerer verdier og holdninger om hvordan skole og undervisning skal ta hensyn til at elever er ulike, og poengterer derfor at opplæringen må tilpasses slik at alle elever blir møtt med utfordringer de kan strekke seg etter (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Formålet med kroppsøvningsfaget inneholder gode hensikter der målet ikke bare er å fremme god helse, men også hvordan faget styrker respekt for hverandre og er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Faget skal gi glede med å være sammen med andre mennesker og utvikle selvfølelse, positiv oppfatning av egen kropp, selvforståelse og identitetsfølelse. Livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger er også viktig å nevne (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Nasjonalt understreker kunnskapsløftet viktigheten av at skolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Alle elever skal ha like gode muligheter til å utvikle seg i et inkluderende læringsmiljø, uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2006). På den ene siden kan en glede seg over den inkluderende praksis som det skrives godt om, samtidig konkluderer forskning med at ikke alle elever får muligheten til en inkluderende opplæring. Koster m.fl (2010) hevder i sin studie at et flertall av elever med særskilte behov opplever vanskeligheter i deres sosiale deltagelse. Studien viser også at elever med særskilte behov har et lavere antall venner og de har færre interaksjoner med klassekamerater. Innenfor kroppsøvningsforskning ser vi at barn og unge med særskilte behov gleder seg over faget, men opplever sosial ekskludering (Qi, m.fl, 2012) med lavere deltagelse (barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015: Wendelborg, 2014).

I lys av kunnskap om ulike forståelser av inkluderende praksis og viten om lavere deltagelse og sosial ekskludering i kroppsøving for elever med særskilte behov, ønsker denne studien å komme nærmere elevenes perspektiv på deres opplevde deltagelse i kroppsøvningsfaget. De har verdifull kunnskap om sin kropp og mestring, og derfor bør deres stemme få en betydelig større plass. Det er først når vi forstår deres opplevelse av

faget vi kan tilpasse og endre for å skape mestring og deltagelse som igjen er avgjørende for det sosiale miljøet i klassen, men også for utvikling av den faglige og sosiale evnen.

1.3 Avgrensning og presentasjon av problemstilling

Studien berører en gjennomgang av forskningslitteratur, der elever med særskilte opplæringsbehov og deres perspektiv på opplevelse av deltagelse i kroppsøving undersøkes. Grunnet mange forskninger med formål å undersøke elever med fysiske funksjonsnedsettelse, har disse artikler med rent fokus på kun fysisk funksjonsnedsettelse blitt ekskludert. For det første så finnes det i skolen også andre ulike behov som bør få mer oppmerksomhet. For det andre er det viktig med et større mangfold av ulike særskilte opplæringsbehov for å kunne få et bredere perspektiv på forståelsen av hvordan elever med særskilte opplæringsbehov opplever sin deltagelse i kroppsøving.

Det vil være nødvendig å se på kroppsøvingfaget som positivt og givende for elevenes danning. Det vil derfor være avgjørende med fagpersoner som kan bruke ulike øvelser og aktivitet med flere nivåer på hvordan tilpasse for elevenes forutsetning slik at inkludering opprettholdes og rammene ligger til rette for at alle har mulighet for deltagelse. Fordi skolen er en arena der et stort mangfold elever kommer sammen, blir det derfor ikke rettferdig å bare rette oppmerksomheten mot de elever med fysiske nedsettelse. Her er det flere å ta hensyn til. Med tanke på manglende forskning på feltet, er dette noe som vil løftes frem i dette prosjektet. Med slike argumenter har derfor artikler som ikke setter elevenes perspektiver og stemmer i sentrum blitt ekskludert.

Litteraturfunn viser variasjon av begrepet særskilte opplæringsbehov og funksjonshemming. Jeg har valgt å benytte begrepet særskilte opplæringsbehov som begrep videre i oppgaven, også der artiklene bruker begrepet funksjonshemming/funksjonsnedsettelse. For det første er særskilte opplæringsbehov et mer inkluderende og bedre begrep å bruke når det er refleksjon om ulike elever og deres vanskeligheter i møte med kroppsøvingfaget. Mange av artiklene som er gjennomgått benytter ”disability” og ”pupils with special educational needs” som nøkkelord i forskningene. Vanligvis bruker forskningene som omhandler elever med fysiske nedsettelse begrepet ”disability” eller funksjonshemmet, mens når en omtaler elever med ulike variasjoner av behov som for eksempel astma, ADHD, autisme, CP, språkvansker, atferdsvansker, er det termen ”special educational needs” som benyttes. Fordi jeg i dette

prosjektet undersøker elever med ulike behov og i en skolesammenheng blir det derfor naturlig og benytte begrepet særskilte opplæringsbehov.

Denne gruppen elever med særskilte opplæringsbehov er valgt grunnet studiens teoretiske forankring som benytter stigmat teorien til Goffman (1963). Her blir stigma definert som en gruppe med annerledes individer som skiller seg ut fra de ”normale”. Dette kan ses i sammenheng med mitt valg på elever med særskilte opplæringsbehov.

Avhandlingen til Goffman (1963) handler om når normale og stigmatiserte befinner seg i samme sosiale situasjon. Dette forholdet kan i sammenheng med kroppsøving forstås når elever med særskilte opplæringsbehov deltar i kroppsøving med andre elever og hvordan de reagerer på det vanskelige.

Ordet deltagelse vil beskrives kort senere, men vil i studien bety å delta med de andre elevene i faget. Det representerer f.eks. ikke å sitte på sidelinjen eller gå i styrkerommet eller andre arenaer for å gjøre egne øvelser og aktiviteter. Forskning kaster lys over at elever med særskilte opplæringsbehov beskriver virkeligheten sin i kroppsøvingfaget som gledelig når aktivitet er tilpasset slik at de kan delta i en inkluderende kroppsøvingstime sammen med de andre elevene. Likevel er deres deltagelse varierende grunnet flere forhold, og sosial isolasjon eksisterer.

Det ble gjennomført en systematisk litteraturgjennomgang i flere databaser og med satte inkludering og ekskluderingskriterier er det 12 forskningsartikler som danner grunnlag for prosjektet. Ut fra forskningslitteraturen og prosjektets teoretiske forankring er 4 temaer identifisert som kommer til å drøftes i lys av annen teori og valgte perspektiver for å besvare forskningsspørsmålet.

Disse temaene er a) den avgjørende fellesskapsfølelsen b) forventninger og kontroll over egen kropp og c) ønske om å bli akseptert d) usikkerheten rundt inkluderende praksis i kroppsøvingfaget.

Problemstillingen for studien er som følger:

Hvordan opplever elever med særskilte opplæringsbehov sin deltagelse i kroppsøvingfaget?

1.4 Begrepsforklaring

Under vil det bli gitt forklaringer på begreper som er viktige å kjenne til i fagfeltet spesialpedagogikk og kroppsøving. Det er redegjørelser av seks begreper; tilpasset opplæring, spesialundervisning, særskilte opplæringsbehov, forståelse av deltagelse, funksjonshemming og utviklingshemming. Begrepene er nødvendige å ha kunnskap om fordi det vil benyttes i flere sammenhenger gjennom prosjektet. Disse forståelsene er viktig å kjenne til da det danner grunnlag for prosjektets formål og hvordan en kan koble de inn i en større sammenheng. Begrepene vil bli sett i lys av både politiske retningslinjer og annen faglitteratur som behandler disse oppfatningene. En hensikt med refleksjonene ligger også i å kunne knytte det opp mot stigma teorien og hvordan en på flere måter kan forstå nye perspektiver hvor likheter og ulikheter sammenfattes. Presentasjonen av de seks områdene vil også være hjelpelig i forhold til prosjektets avgrensning slik at en tydeligere kan få en forbedret helhetlig oppfattelse av det som kommer frem underveis.

1.4.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring innebærer å gi alle elever i skolen et best mulig utbytte av opplæringen. Opplæringsloven § 1-3. Tilpasset opplæring og tidlig innsats definerer slik at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringslova, kapittel 1).

Tilpasset opplæring er nært knyttet sammen med sentrale prinsipper i fellesskolen som likeverdssprinsippet og prinsippet om inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I praksis vil det bety at opplæringen tilrettelegges på en måte slik at alle elever møter utfordringer ut fra sine forutsetninger slik at elevene får et positivt læringsutbytte og føler mestring og motivasjon. Læreren vil være en avgjørende faktor for at tilpasset opplæring både realiseres i praksis, men at det også har nytteverdi. Utdanningsdirektoratet ser på hvordan organisering av opplæringen, valg av arbeidsmåter og metoder, variasjon i arbeidsoppgaver, bruk av lærestoff, variasjon i bruk av læringsstrategier, ulikt tempo i progresjon i opplæringen, vanskegrad i oppgaver og ulik grad av måloppnåelse kan være områder en vurderer når en skal praktisere tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Med en variasjon av dette vil læreren kunne skape et godt læringsmiljø for å

fremme læring og motivasjon hos elevene. Dette er et prinsipp som skal ligge til grunn for hele opplæringsløpet som også omfatter generelle differensieringstiltak, hjelp til støtte for enkeltindividet innenfor den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Tangen, 2012).

Tilpasset undervisning i kroppsøving vil kunne bety å endre enkle tradisjonelle spill, benytte hjelpemidler, individualisere øvelser, ha flere muligheter på øvelsen osv. Her er det kreativiteten som er avgjørende, og læreren må sette av tid til å tilpasse undervisningen til alle sine elever. Med ekstra oppmerksomhet på elevene med særskilte behov vil det også være viktig før en velger å tilpasse, å kjenne eleven godt og vite hva eleven ønsker og hvordan elevens medbestemmelse kan utnyttes til han/hennes beste. Selv om tilpasset undervisning kan ta tid, har det ikke fordeler bare for eleven med særskilte behov, men også for resten av elevgruppen. Vi erfarer heterogenitet og hvordan vi utvikler kunnskap forskjellig og at annerledes er naturlig. Mens tilpasset opplæring ikke eksplisitt blir nevnt som begrep i stigmaten forstår man likevel at den er til stede. Når en elev blir *avslørt* av andre eller velger å *skjule* sitt stigma (Goffman, 1963), vil det kunne ses i forhold til hvordan lærerens kompetanse på tilpasset opplæring foregår. Med en kompetent lærer som er dyktig til å finne løsninger på hvordan eleven med behov kan delta i kroppsøving uten å måtte forlate salen eller gjøre øvelser de andre ikke gjør, vil det være avgjørende å kunne inkludere slik at stigma ikke blir like synlig for de andre elevene. Her kan læreren være en påvirkning på å avsløre elevens stigma i større grad om ikke tilpasset opplæring opprettholdes.

En kan si at tilpasset opplæring er en form for et verktøy som benyttes i skolen for at elever skal oppleve økt læringsutbytte. Tilpasset opplæring blir knyttet opp mot både den ordinære undervisningen, men også spesialundervisning. Det betyr at om en elev har behov for spesialundervisning må det ses i sammenheng med tilpasset opplæring. Eleven har da rett til særskilt tilrettelegging.

1.4.2 Spesialundervisning

Mens tilpasset opplæring og tidlig innsats er noe alle elever har rett på i skolen, er det noen elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og har derfor rett til å motta spesialundervisning. Det kan være at tilpasset opplæring verken er hensiktsmessig eller tilstrekkelig, og eleven har rett på spesialundervisning (Tangen, 2012).

Spesialundervisning defineres av opplæringsloven § 5-1. Rett til spesialundervisning:

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven”

(Opplæringslova, kapittel 5).

Det handler om en individualisert undervisning, som er planlagt og gjennomført ut fra elevens behov (Tangen, 2012). Det kan gjennomføres ved at eleven får en til en undervisning, andre hjelpemidler og/eller spesialpedagog slik at eleven får en opplæring med mål om å utvikle seg i lys av det nivået eleven befinner seg på.

1.4.3 Særskilte opplæringsbehov

Særskilte opplæringsbehov blir benyttet som begrep om barn og unge med behov for ekstra støtte og tilrettelegging i skolen for å få et tilfredsstillende læringsutbytte. Betegnelsen har vært benyttet de siste par ti årene og har et ønske om å ikke rette oppmerksomheten bare på de individuelle forholdene, men også om barnehage og skolens arbeid med å tilpasse undervisning for å imøtekommet deres behov (Tangen, 2012). Vickerman (2007:40) forklarer at elever med særskilte opplæringsbehov i skolen kan ha visuelle/autorative vansker, bevegelses problemer, lærevansker, medisinske vansker som diabetes, epilepsi eller astma, emosjonelle lidelser, atferdsvansker eller andre behov. Det er en gruppe elever som kan forstås som en gruppe stigmatiserte, hvis vi ser ut fra stigmat teorien til Goffman (1963). I denne sammenheng betyr det at noen elever besitter en type egenskap som skiller seg ut fra den normale klassifiseringen av mennesker. I kroppsøving vil det komme synligere frem, fordi konteksten faget foregår i handler om å slippe seg løs, være fri, bruke kroppen for læring og interaksjonen med andre. Her vil en kunne se hvilke elever som mestrer og hvilke elever som ikke mestrer. Som tidligere angitt, vil det derfor være en gruppe minoriteter i kroppsøving som ikke like synlig opprettholder de forventninger faget stiller, og på den måten gi andre makt til å sette et stempel som ubevisst setter individet inn en bestemt kategori. Det er viktig å presisere at ikke alle elever med særskilte opplæringsbehov opplever vanskeligheter i kroppsøvingsfaget, og klarer seg fint.

1.4.4 Deltagelse

Deltagelse er et begrep som bør få plass da det viser seg å ha ulike betydninger, alt etter hvilket perspektiv man ser det fra; enkelt individ, samfunnsperspektiv, relasjonelt perspektiv (Helsekompetanse). I denne studien vil deltagelse forstås i forhold til den internasjonale klassifiseringen av funksjon, funksjonshemming og helse (WHO, 2002). Her defineres deltagelse med å engasjere seg i en livssituasjon, mens aktivitet defineres som individets utførelse av oppgaver og handlinger. Videre forklares det at disse overlapper hverandre, og i denne studien vil aktiv deltagelse i kroppsøving av elevene med særskilte behov benyttes.

1.4.5 Funksjonshemming

Verdens helseorganisasjon (WHO) forklarer at det å ha en *funksjonshemming* (disability) kan beskrives i lys av en paraply som omfatter *funksjonsnedsettelse* (impairment), avgrensning til aktivitet og restriksjoner for å delta. Her definerer de at funksjonsnedsettelse er et problem i forhold til kroppens funksjon eller struktur; avgrensning til aktivitet innebærer at det å gjøre en oppgave eller en handling er vanskelig; mens det å få restriksjoner for deltagelse er et problem et individ opplever i møte med livssituasjonen. Det å være funksjonshemmet er derfor ikke bare et helseproblem, men et kompleks fenomen som spenner seg fra interaksjonen mellom kroppens egenskaper og samfunnets strukturer hvor personen lever (WHO).

Barn og unge med nedsatt funksjonsevne er en sammensatt gruppe (St.meld nr. 40 (2002-2003)). I St.meld nr. 40 beskrives det om å gjelde barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. De kan ha tapt eller fått skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner. Det berører en mangfoldig gruppe og kan dreie seg om nedsatt bevegelses-, syns- eller hørselsfunksjon, nedsatt kognitiv funksjon eller ulike funksjonsnedsettelse pga. allergi, hjerte- og lungesykdommer (St.meld nr. 40 (2002–2003)). Barn og unge med nedsatt funksjonsevne handler om egenskapene ved kroppens funksjoner og læreevner (Tøssebro, 2014). Som beskrevet tidligere, handler nedsatt funksjonsevne om de individuelle forutsetningene, mens funksjonshemming forklares som et relasjonelt begrep som forstås ut fra omgivelsenes forventninger. Funksjonshemming er ikke noe mennesker har, men som

oppstår i møte med omgivelsene (Tøssebro, 2014). Derfor kan en si at den nedsatte funksjonsevnen ikke behøver å føre til varig funksjonshemming. I prosjektets teoretiske kapittel 2.0 vil den medisinske og sosiale forståelsen av funksjonshemming tydeliggjøres.

1.4.6 Utviklingshemming

Med kunnskap om utviklingshemmede og deres lavere inkluderende deltagelse i fellesskapet (Wendelborg, 2014) og denne studiens ekskluderende fokus på fysiske funksjonsnedsettelse vil også en definisjon på utviklingshemming gis. *Utviklingshemming* betyr å ha begrensninger i intellektuell fungering og adaptive atferd, som dekker mange hverdagslige sosiale og praktiske ferdigheter (American Association On Intellectual And Developmental Disabilities). Videre forklares det som individets generelle mentale kapasitet, som læring, resonering og problemløsning. Adaptiv oppførsel henger sammen med hvordan de konseptuelle, sosiale og praktiske ferdighetene er lært og utføres i egen hverdag (Ibid.).

NIF definerer ikke utviklingshemmede som en ensartet gruppe, men at det er store ulikheter i grad av utviklingshemming og i typer av funksjonshemming. Det forklares også at det er en tilstand som alltid vil være tilstede, og er forårsaket av skade i hjernen, årsaker i svangerskapet under fødsel eller frem til fylt 18 år. Dette er en gruppe individer som er i utvikling, hvor noen følger forsinket normalutvikling, mens andre en annerledes utvikling. De er en stor og uensartet gruppe, men med behov for stimulering, trening og støtte for å få utnyttet sine ressurser (Norges Idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité 2010a).

Ovenfor har viktige begreper som tilpasset opplæring, spesialundervisning, særskilte opplæringsbehov, deltagelse, funksjonshemming, funksjonsnedsettelse og utviklingshemming blitt gjort rede for. I flere av de aktuelle begrepene kan en finne sammenheng med hvordan stigma perspektivet og Goffmans (1963) forståelse av stigmatiserte individer kan ha sammenheng med hvordan andre henter informasjon om et individ og hvordan de stigmatiserte reagerer på interaksjonen med normale. Dette er begreper som er viktige å skille mellom når en skal gå videre med neste kapittel.

1.5 Prosjektets videre oppbygging

I denne delen har det innledende introduksjonskapitlet gitt oversikt over prosjektets bakgrunn og avgrensning med presentasjon av prosjektets problemstilling. Det er blitt gjort rede for hva som er formålet med prosjektet og hvordan gjennomføringen vil bli. Med kroppsøvfingsfaget som arena og dens karakteristiske egenskap med fokus på kroppens prestasjoner for kollektivet, har studien formål om å hente inn litteratur som omfatter hvordan elever med ulike variasjoner av behov opplever å være deltagende i faget. I lys av begrensninger som er gjort og redegjørelser av forståelse av benyttede begreper i studien, vil det være med å danne grunnlag for hvordan prosessen videre i oppgaven ser ut. Det er gitt beskrivelser av ulike definisjoner og forståelser på begreper som kommer til å gjenspeile studien. Dette er for å forberede til neste kapittel, samtidig som prosessen med å begrense oppgaven er enklere når avgrensning og begrunnelser er gjort. Videre i prosjektet blir teori presentert og hva som ligger til grunn for oppgavens senere funn med analyse og tolkning.

2.0 Teori

Ovenfor har studiens introduksjon blitt presentert. Der ble det lagt vekt på definisjoner og begrepsforklaringer slik at forståelse for videre oppbygging enklere kan tolkes som en helhet og hvordan prosjektet videre kommer til å se ut. I denne delen vil stigmatologi og ulike forståelser av funksjonshemming redegjøres. Teorien vil være sentral gjennom hele prosjektet, men løftes spesielt fram fra kapittel 5.0 og utover. Her blir stigma og forståelse av funksjonshemming drøftet opp mot funn i materialene, som gir en dypere og mer underliggende forståelse av elevenes følelser og hvordan stigmatiserte opplever hverdagen. Man får en opplevelse av å komme ”under huden” på elevene, og bedre se hverdagen fra deres ståsted. På den måten bidrar teorien til å tenke bevisst i nye perspektiver for å redusere de vonde følelsene og kanskje også tenke enda flere ledd fremover i prosessen med å bevisstgjøre seg om hvordan gjøre skolen og kroppsøvingfaget mer velkomne for ulikheter, enn det er i dag. Eller kan det være at teorien forsterker dagens inkluderende praksis og heller gir innsikt i andre skjulte drivkrefter som den egentlige pådriver til ekskludering. Før en diskusjon av dette, blir nå prosjektets teoridel presentert.

I kontekst til kroppsøving og særskilte opplæringsbehov er stigmatologien til Goffman (1963) relevant fordi stigmatiserte ofte beskriver sin virkelighet i lys av hvordan en best mulig kan unngå at andre mennesker diskriminerer, og stigmatisertes ønske om å være normal. Teorien poengterer dette og jeg finner det relevant fordi i kroppsøving er det viktig at elevene med særskilte opplæringsbehov også har muligheten for deltagelse uten at de skal føle seg annerledes. I sammenheng med spesialpedagogikk innenfor kroppsøvingfaget viser den teoretiske forståelsen av stigma seg som nyttig å bevisstgjøre seg over i forhold til inkluderingsprosessen, som i motsetning til andre fag er det kroppen som spiller en spesiell rolle, og derfor utgjør en annerledes prestasjon.

For et barn med fysiske nedsettelse blir det åpenbart at eleven i kroppsøving er annerledes, og skiller seg ut fra de andre friske barna, som Goffman ville kalt de ”normale”. På grunnlag av denne forståelsen påpeker Goffman at de som defineres som ”unormale” blir stigmatisert. Likevel i motsetning til antagelsen om at kroppsøving er et fag hvor forskjellige kropper, atferd og funksjoner blir mest tydelig, oppgir forfattere (Fitzgerald, H, 2005: Qi, J., Ha, A.S. 2012: Coates J, Vickerman P. 2008: Richard Medcalf, Joe Marshall, Ken Hardman & John Visser 2010: Coates, J., & Vickerman, P.

2010) at elever med særskilte opplæringsbehov gleder seg over kroppsøvfaget hvis medelever og lærere tilpasser og aksepterer de som de er. På den ene siden forstår vi hvordan Goffman (1963) relaterer unormale til å være stigmatiserte og hvordan de beskriver livet som krevende grunnet deres mangler som forårsaker møte med livet som problematisk. På den andre siden får en inntrykk av at Goffman (1963) setter alle stigmatiserte i en kategori, og at alle som blir kategorisert som annerledes ikke har et så godt liv som ønskelig, fordi de står utenfor fellesskapet og befinner seg i en annen virkelighet enn normale. I lys av materialene som hevder at elevene med særskilte opplæringsbehov opplevde glede, vennskapelige relasjoner og trivsel, kan det på en annen måte tenkes å være noe motstridene. I denne sammenheng vil det bety at de elevene som befinner seg i feil kategori ikke får positive utfall. Hvis en ser bort fra Goffmans analyser kan det tenkes at elevene med et stigma likevel klarer å mestre kategorien og føle seg verdig. Derfor vil det være mulig å leve et godt liv samtidig med å ha et stigma.

Stigmatologi åpner mange dører, og nettopp disse perspektivene gjør diskusjonene spennende, fordi det finnes mange vinklinger på hvordan gripe utfordringer.

I masteroppgavens kapittel 6.0 blir det drøftet nærmere, og det vil diskuteres hvordan de motstridene standpunktene kan forstås ved å reflektere omkring prosjektets 12 utvalgte material, samtidig med Goffmans analyser. På mange måter kan stigma perspektivet være aktuell grunnet dens forståelse for hvordan de stigmatiserte opplever i sin hverdag i møte med normale og deres usikkerhet med hensyn til sin status. Stigmatologi vil nå bli presentert.

2.1 Stigmatteori

Et menneske som viser seg å være annerledes blir stemplet av andre som unormal. Denne måten kalles for et stigma (Goffman, 1963:5).

Erving Goffman gjør en avhandling i 1963 der han undersøker den sosiale situasjonen til stigmatiserte individer, og hvilke vanskeligheter disse menneskene møter på i samfunnet. De opplever å ikke bli akseptert av andre, samtidig som Goffman gir oss forståelse av ulike strategier stigmatiserte individer benytter seg av for å takle hverdagen som annerledes. Goffman skiller mellom de med synlig stigma, de diskrediterte og de som kan bli diskreditert hvis stigmaet deres avsløres.

Grue (2004) setter Goffman og hans stigmatteori under modellen individbaserte idealistiske modeller. Her kan en mulig tenke seg at stigmatteorien befinner seg mellom den medisinske og sosiale forståelsen. Det forklares at når et funksjonshemmet menneske blir et stigma produkt, er det fordi andre mennesker skaper identiteter og roller (Grue, 2004). Det kan forstås som at oppmerksomheten ikke rettes mot den svekkede kroppen, men mot kognitiv interaksjon og affektive erfaringer og opplevelser (Ibid.).

I Grue (2004) reflekteres det om hvordan Goffman presiserer at de stigmatiserte ofte er opptatte av å kontrollere hverdagen sin for å unngå å bli sett på som annerledes. De må hele tiden ta beslutninger om hvordan skjule sitt stigma, til hvem avsløre, hvor og når. Goffman (1963) viser her til ulike strategier hvor en med uønsket stigma interagerer med andre: passere, tildekke og tilbaketrekking.

Å ”passere” (Goffman, 1963) er et fenomen der et individ med et stigma vet det selv eller ikke, muliggjør det å leve i samfunnet uten at de normale kjenner til stigmaet. Det forklares som en syklus som begynner med at vedkommende passerer uten å vite det. Overraskende oppdager individet å ha passert og etter hvert passerer for moro skyld. Deretter setter vedkommende i gang å passerer i perioder, så daglige situasjoner før tilslutt stigmaet forsvinner helt.

Mens tildekking handler om de med et synlig stigma, og sjelden passerer, vil disse individene heller benytte andre handlemåter for å unngå at mangelfulle egenskaper overskygger andre egenskaper. Som for eksempel hvordan en person heller velger å benytte seg av trebein enn krykker (Goffman, 1963).

Den siste strategien handler om å trekke seg tilbake og unngå møte med normale. Dette kan med forenklet forståelse kunne relateres til isolasjon i kroppsøving hvor elever med

behov blir satt til å gjøre andre aktiviteter eller sendt ut av sal for å gjøre enslige øvelser på for eksempel styrkerommet.

I forbindelse med kroppsøving vil Goffmans teori knyttes opp til UNESCO (1994) og introduksjonen av inkludering for alle elever. På den ene siden ser vi hvordan skolen i dag skal tilpasse seg alle elever og møte de med rik kompetanse i forhold til tilrettelegging som skal gi muligheter og utvikling. På den andre siden vil også læreplanene i kroppsøving bidra til å opprettholde inkluderingen ved å bruke begreper som ”fremme fair play og respekt for hverandre”, ”glede, mestring og inspirasjon sammen med andre” og ”mestring ut fra egne forutsetninger”. Likevel rent konkret blir ikke inkludering benyttet som begrep før i kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I prosjektets materiale finner vi både elever som beskriver kroppsøving som inkluderende fordi lærere og medelever jobber opp mot dette, samtidig som elever også beskriver å erfare sosial ekskludering grunnet mangel på tilpasninger og riktig organisering av rammene rundt kroppsøvingsfaget. Goffman på sin side, viser en side av problematikken ved å vise til hvordan de stigmatiserte alltid vil være stigmatiserte, og at det heller er elevene, altså de som er annerledes som må tilpasse seg selv, for i det hele tatt å kunne føle på inkludering. På den andre siden blir dette også bekreftet fordi flere studier hevder at elever selv velger å gjøre andre øvelser, andre aktiviteter eller ikke delta i det hele tatt. Her er det mangel på god dialog, og med elevenes stemme og hvordan få denne enda tidligere frem vil det kunne gi motsatt effekt, altså at elevene ikke trenger å føle at det er de som må forandre seg for å delta, men heller skolesystemet, i denne sammenheng faget kroppsøving som bør organiseres på en annen måte.

Det er mye forskning og kunnskap om hvordan elever med særskilte opplæringsbehov opplever deltagelse i kroppsøving. Likevel finner jeg det interessant å benytte stigma av Goffman som tilnærming. Fordi det ikke har blitt gjort ennå, mener jeg dette er med å sette et nytt lys på praksis der stigmatteori benyttes som forankring og belyser feltet i nye perspektiver. På bakgrunn av hvordan kroppsøvingsfagets sosiale situasjon som arena der mennesker kommer i fysisk kontakt med hverandre kan det være med å sette Goffmans tanker i nye kontekster. På den ene siden som stigma referer til en bestemt gruppe mennesker, gjør denne studien det samme ved å sette fokus på elever med behov å deres stemmer. På den andre siden gir stigma en forståelse av at gitte forventninger i det sosiale livet må opprettholdes, kan det i sammenheng med kroppsøving gjenspeile hvordan en skal oppnå felles mål og føle tilhørighet, mens minoriteten av elever ikke mestrer dette, skaper det en gruppering av at de ikke er på sin plass.

2.2 Den medisinske og sosiale forståelsen av funksjonshemming

Den individuelle forståelsen (medisinske) av funksjonshemming knytter seg til individets mangler, sykdom, skade eller liknende (Tangen, 2012). I denne forståelsen er det fokus på individets kjennetegn (Grue, 2004). Denne forståelsen er blitt kritisert for en manglende forståelse om at funksjonshemming skapes av manglende samfunnsmessige tilrettelegginger (Grue, 2004).

Den samfunnsmessige/sosial/kulturelle forståelsen av funksjonshemming forstår funksjonshemming som en konsekvens av manglende tilrettelegging og av problemskapende og skadelige pedagogiske, sosiale og systemiske vilkår (Tangen, 2012). Her er det samfunnets strukturer og organiseringer som er med å stenge deltagelse, og barrierene er med på å stigmatisere og marginalisere funksjonshemmede (Grue, 2004). Den sosiale forståelsen setter også begreper som normalitet og avvik i vinden. I skolen kan en for eksempel bruke læreplanen, organisering av skolebygget og hvordan dette kan være med på å skape funksjonshemmedes barrierer. I skolen handler det om måloppnåelse og at begrepet normalitet er for smal. Derfor kan den være med å skape verdifulle og ikke verdifulle følelser, alt ettersom om du oppnår satte mål i læreplanen. Dette er en diskusjon som stopper her, men som ofte hører med når en reflekterer over ulike forståelser av det å ha en funksjonsnedsettelse og hvilken påvirkning omgivelsene har å si på følelsen av normalitet og avvik. Her kan en også diskutere en tredje forståelsesmåte som går på det relasjonelle. Her vurderes individets evner i forhold til normer, krav og betingelser på ulike arenaer og i livsmiljøet generelt (Tangen, 2012), som i denne sammenhengen blir skolen. Begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning som tidligere er definert vil kunne fungere som verktøy for hvordan en lærer ser hele mennesket, dets egenskaper og evner for deretter å tilpasse og endre slik at eleven har mulighet for utvikling ut fra egne forutsetninger.

Stigma teorien (Goffman, 1963) kan relateres til den medisinske og sosiale forståelsen av funksjonshemming fordi den ser på den ene siden hvordan kroppslige og karaktermessige feil som tydelig andre mennesker som ikke kjenner individet kan bedømme som unormalt og annerledes. Her kan en si at årsaken til hvordan de stigmatiserte ble behandlet på av andre var på grunn av deres utseende/atferd som direkte kan kobles til den medisinske forståelsen av menneskers tilstand (Grue, 2004). Selv om en rent medisinsk forståelse forklarer funksjonshemming som et resultat av biologiske forhold (Grue, 2004) gir ikke

Goffman fokus på kroppens evner, men hvordan andre skaper identiteter og roller grunnet funksjonshemmingen. På den andre siden viser den til den sosiale forståelsen, fordi det nemlig er menneskene i omgivelsene den stigmatiserte gruppen befinner seg i som er med å gi de egenskaper som ikke tilfredsstiller kategorien de befinner seg i. Likevel vil en kunne se likhet med stigmaten og forståelsen av at den berører både det medisinske og sosiale paradigme på funksjonshemming. I dette studiet vil tyngden ligge på den sosiale forståelsen og ikke på hvordan eleven med behov må tilpasse seg til kroppsøvningsfaget. En vil også kunne påstå at den sosiale forståelsen likevel er avhengig av den medisinske, fordi individene som befinner seg i den sosiale konteksten kroppsøving foregår i er avhengig av å utnytte kroppen for å kunne mestre ulike aktiviteter. På den måten er det ikke den sosiale forståelsen som skal ligge til grunn for hvordan vi forstår virkeligheten, men heller hvordan individene som befinner seg i denne modellen må endre holdninger og språk i forhold til det å være i et mangfoldig fellesskap.

2.3 Oppsummering og videre oppbygging

I dette kapitlet har stigmaten blitt introdusert og forklart. Det er også blitt gjort diskusjoner som setter teoriene opp mot praksis og hvordan stigma kan forstås og hvordan det kan være motstridende i forhold til kroppsøvningsfagets kontekst. En redegjørelse av ulike paradigmer på funksjonshemming er også blitt presisert. Diskusjon av hvordan den sosiale forståelsen av funksjonshemming er blitt vektlagt, samtidig som de ulike paradigmen også gjenspeiler Goffmans tanker.

Videre i prosjektet vil stigmaten og andre perspektiver utfylle studiens problemstilling. Med et formål om å hente inn kunnskap om hvordan elever med særskilte opplæringsbehov opplever kroppsøvningsfaget, vil funnene utvikle nytteverdi, med å benytte stigma som forankring og grunnfundament for å forstå mer i et underliggende og inkluderende perspektiv.

I neste kapittel blir masterprosjektets kunnskapsstatus presentert. Med tidligere forskninger og faglitteratur blir også praksisen vurdert opp mot prosjektertes teoretiske forankring.

3.0 Kunnskapsstatus

I dette kapitlet kommer det fram hva som menes med inkluderende opplæring internasjonalt og hva som foreligger av kunnskap omkring inkluderende opplæring nasjonalt. Kapitlet understreker også viktigheten av å gi elever medbestemmelse, samtidig som en redegjørelse av kroppsøvingsfagets formål og hvordan tidligere undersøkelser konkluderer forholdet er mellom kroppsøving og elever med særskilte opplæringsbehov i lys av teoretisk perspektiv. Med kunnskap om det som kommer fram her, gir det en forventet retning i forhold til hvilke materialer som senere i studien blir analysert som funn i lys av stigma teorien.

3.1 Inkluderende opplæring globalt

På internasjonalt nivå har inkluderende opplæring lange røtter. Vi må tilbake til 1994 hvor Salamanca erklæringen igangsatte prosessen med betydningen av ”Inclusive Education” og hvordan begynne å tenke annerledes innenfor spesialpedagogikken. Hvordan kan vi åpne opp systemet slik at likeverdige muligheter opprettholdes for alle barn og unge?

Den store drivkraften bak inkluderende opplæring ble holdt på verdenskonferansen i Spania, om tilpasset opplæring: tilgang og kvalitet (UNESCO, 2009). Her blir inkluderende opplæring presisert at skal imøtekomme alle barn, uansett fysisk, intellektuell, emosjonell, sosial, språklig eller andre forhold (UNESCO, 1994). Et vendepunkt ble feiret, og inkluderende opplæring var en ny tanke på hvordan gripe spesialundervisningen. Her kom det fram at skolene skulle tilpasses alle elever, særlig de med særskilte opplæringsbehov (UNESCO, 2009). Store endringer i den ordinære skolen måtte til og tanker om en helhetlig pedagogisk strategi fikk et større fokus (UNESCO, 2009).

Det har vært enighet i alle europeiske land at inkluderende opplæring ikke bare bør gjelde for tilpasset opplæring og spesialundervisning, men være retningslinjer som skulle gjenspeile hele utdanningssystemet (Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring, 2009).

Disse prinsippene gjelder like muligheter til full tilgang til opplæring, respekt for at alle er forskjellige, og kvalitetsutdanning for alle der det fokuseres på personlige

styrker fremfor svakheter. (Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring, 2009: 13)

På lik linje med den internasjonale forståelsen av inkluderende opplæring og undervisning for alle, er dette også blitt en sentral del av utdanningssystemet i Norge. På nasjonalt nivå presiserer utdanningsdirektoratet at en inkluderende skole skal ha verdier som grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskets likeverd. Det gjenspeiler både holdninger i samfunnet, men er også en sentral del av opplæringslova.

Utdanningsdirektoratet beskriver hvordan en inkluderende opplæring betyr å møte alle barn og unge i skolen med ulik sosial bakgrunn med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet med tillit og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2014). Her er det skolens oppgave å utvikle en opplæring som tilrettelegger ovenfor alle elever, en inkluderende opplæring der skolen aktivt må ta hensyn til elevenes forutsetning og tilpasse undervisning deretter (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det å være en del av den inkluderende skolen med lærere og andre ansvarlige for undervisningen som disponerer kompetanse og ressurser med å tilpasse undervisningen for barn og unge med særskilte opplæringsbehov er viktig. Det innebærer å utvikle allsidige læringsmiljøer slik at elevenes sosial og faglige evner utvikles i gode klimaer. På denne måten forstås inkludering der elever ikke bare fysisk integreres inn i samme klasserom, men også tilrettelegge for full deltagelse i forhold til det sosiale og miljømessige.

Med kunnskap om likeverdsprinsippet vil det også være av betydning å nevne at spesialundervisning er et likeverdig tilbud når elever med særskilte opplæringsbehov gjennom spesialundervisningen får de samme mulighetene til å nå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2014). Spørsmål som heller kan tenkes å dvele over er om hvorvidt denne spesialundervisningen er inkluderende eller driver sosial ekskludering.

Inkludering er noe som ikke bør være tilstede for kun en bestemt gruppe mennesker, men gjelde alle (Tøssebro, 2014: Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring, 2009). Problemer oppstår om en begynner å bruke begrepet når en snakker om en bestemt gruppe barn og unge. En bør heller forandre og utvikle omgivelsene slik at alle elever får mulighet til undervisning, som vil si at skole og lærere må tilpasse til mangfoldet blant barn (Tøssebro, 2014). Ainscow (2007:155,156) hevder at inkludering er viktig, men er også opptatt at vi ikke bare må fokusere på de som har en vanske, men heller rette oppmerksomheten på heterogenitet. Booth & Ainscow (2002) viser til at problemer som oppstår i en læringsprosess ikke handler om individuelle vansker eller funksjonshemninger, men må forstås utfra en samfunnsmessig modell (Booth & Ainscow,

2002:9). I relasjon til faget kroppsøving kan det handle om et fokus på de som har en vanske, men som likevel synliggjøres grunnet fagets rammer og motiv. Det kan derfor tenkes at inkludering på mange måter opprettholdes og forstås på forskjellige måter og vanskelig å sette ord på en riktig definisjon av hva det egentlig innebærer.

Inkludering skal gi individet en følelse av å være anerkjent som en likeverdig deltaker, og prinsippet vil i utgangspunktet ha som mål å styrke barn og unges selvtillit og pågangsmot (Befring, 2012). Fordi kroppsøving ofte skiller mellom vinnere og tapere i aktivitet, vil det gi en følelse av å ikke mestre for de elevene som ikke har de ferdigheter som skal til for å mestre den aktiviteten. Befring (2012) forklarer derfor viktigheten av å avskaffe disse nedverdiggende og taperstemplende rangeringene. Det er ikke alltid like enkelt å skulle tilfredsstille alle. Hva med fotballspilleren i klassen som ønsker mer utfordring for egenutvikling?

Med tidligere beskrivelse av hvordan kroppsøvingens kontekst bidrar til en mulig ekskludering av elever med særskilte opplæringsbehov og fagets sammensetning som ikke alltid gjør det enkelt å opprettholde en inkluderende praksis vil det derfor være et spenningsforhold omkring dette. Vil en kroppsøvingslærer med spesialpedagogisk kompetanse bidra i større grad til inkludering enn en annen fagperson, eller er det formålet med kroppsøving og dens spesielle ramme som sitter med den avgjørende skjebne? Hva gjør en spesialpedagog så unik?

3.2 Barn og unges rettigheter til å bli hørt

På bakgrunn av denne studiens formål om å samle kunnskap omkring elevenes subjektive opplevelse, blir deres stemme viktig å lytte til. I sammenheng med UNESCO (2009) og den internasjonale beskrivelsen av inkluderende opplæring blir også menneskerettighetene grunnleggende for at alle har rettighet til utdanning og en inkluderende opplæring. Som elev har du rett til å kunne komme med forslag og tips om hvilke arbeidsoppgaver som er ønskelig. I formålet med dette prosjektet hvor elever med særskilte opplæringsbehov har fokus, er det enda viktigere å skape et miljø i skolen hvor de føler å kunne dele sine egenskaper med lærere. På den måten vil inkluderende opplæring enda bedre fungere, fordi å lytte til elevens stemme gir verdifull kunnskap som må ligge til grunn for å tilrettelegge opplæringen slik at eleven opplever de muligheter alle andre får.

Inkluderende opplæring handler for det første om å endre skoler og andre læringsarenaer slik at de imøtekommer alle barn – inkludert gutter og jenter, studenter fra etniske minoriteter, de som er rammet av hiv og aids, og de med funksjonshemninger og lærevansker. For det andre skal den inkluderende opplæringen være av høy kvalitet som er med å utvikle et mer inkluderende samfunn (UNESCO, 2008).

Det beskrives også i St.meld nr. 40 (2002-2003) om hvordan selvbestemmelse går hånd i hånd med frihet for enkeltmennesket. Det presiseres at medbestemmelse og et selvstendig liv for de med nedsatt funksjonsevne er bestemt av omgivelsene og er avhengig av ulike tjenester. Et mål som står sentralt for deres mulighet for å bestemme over eget liv og respekt for sine ønsker, er å tilpasse (Ibid.). På internasjonalt nivå ser vi også at UNESCO (2009) beskriver utdanning som en menneskerett og er grunnlaget for en mer rettferdig og likestilt samfunn. I denne sammenheng vil tilpasset undervisning for mange elever med særskilte behov være avgjørende for om de velger å delta i kroppsøving. Det er viktig at lærere er åpne for at elever med særskilte opplæringsbehov er med å bestemme hvilke øvelser og aktiviteter som kan benyttes i undervisningen. Læreren er den enkeltfaktoren som skal skape den trygge relasjonen slik at eleven føler seg respektert og enklere kan være åpne om sin vanske. Det samme kan en også se i stigma perspektivet der Goffman (1963) går dypere inn i individets følelser og hvordan de ønsker å bli behandlet som normal og hvordan de benytter seg av strategier for å unngå å bli sett på som ikke helt menneske.

Goffman (1963) gir beskrivelser i avhandlingen om hvordan de stigmatiserte beskriver sin hverdag. På mange måter gir dette en pekepinn på hvordan Goffman på den tiden åpnet mulighetene for de stigmatiserte der de ble oppfordret til å dele sine stemmer og opplevelser som igjen gjenspeiler viktigheten av å skape trygge rammer i samfunnet der de som opplever hverdagen som vanskelig føler at de blir lyttet til og at de når frem til andre gjennom sine historier.

3.3 Kroppsøvingsfagets praksis

De å være i fysisk aktivitet defineres som alle kroppslige bevegelser produsert av skjelettmuskulatur som er avhengig av energi (WHO, 2015). De å være fysisk inaktiv har vist seg å være den fjerde årsaken til dødelighet (WHO, 2015). Funksjonshemmede mennesker har også de samme helsebehovene som andre uten funksjonshemming (Ibid.).

Med kjennskap til at elever med særskilte opplæringsbehov har en varierende deltagelse i kroppsøving samt at deres sosial deltagelse er lavere, vil det være behov for å bedre dette mønsteret. Derfor vil det være avgjørende å lytte til elevenes opplevelser slik at en bedre kan forstå deres situasjon og tilrettelegge for mestring og glede.

Kroppsøving er et fag som skiller seg ut fra andre fag på skolen. Flere barn og unge beskriver stor glede av å ha kroppsøving og mange synes det er favorittfaget. Vickerman (2007) beskriver kroppsøving som et viktig fag der elever lærer gjennom fysisk aktivitet. Han kaster lys over hvordan kroppsøving vil kunne gi elever positivt utbytte om lærere møter faget med åpent sinn og tenker kreativt for å hjelpe elevene. Selve formålet med kroppsøvingfaget inneholder gode hensikter der målet ikke bare er å fremme ferdigheter og god helse, men også hvordan faget fremmer respekt for hverandre og en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. Faget skal gi glede med å være sammen med andre mennesker og skal være med å utvikle selvfølelse, positiv oppfatning av egen kropp og selvforståelse og identitetsfølelse.

Alle barn og unge med og uten funksjonshemming skal med tilpasninger, støtte av assistenter og lærerens kompetanse og holdning ha mulighet for å oppleve kroppsøvingfagets formål og lære gjennom fysisk aktivitet. Kroppsøvingfaget kan ses på som et sosialt lim og utfallet av å ikke delta vil kunne gi negative resultater. Derfor er det viktig at en som kroppsøvingslærer bruker denne arenaen til å skape holdninger om respekt for annerledeshet, tilrettelegger for samarbeid og vennskap og gir alle elever tilhørighet. For at det skal fungere er det helt avgjørende med en lærer som har kompetanse om tilpasset opplæring, og gode relasjonsferdigheter med å se hele eleven. En lærer som lytter og respekterer sine elever, vil også få motiverte og glade elever, som igjen vil igangsette utvikling av faglige og sosiale evner.

For å trekke tråder til det internasjonale oppfatning, kan man her tenke seg at kroppsøvingfaget ikke alltid gjør inkludering for alle like lett. Fra UNESCO i 1994 og frem til i dag har inkluderings prinsippet fått større plass i skolen enn noen gang tidligere. Skolen skal tilpasses et større mangfold elever, og lærer skal besitte kompetanse for å møte dette mangfoldet. Med tanke på kroppsøvingfagets formål og hensikt, er det slik at arenaen bidrar til synliggjøring av to grupper elever, den gruppen som behersker, og den gruppen som blir stigmatisert grunnet mangel på de ferdigheter kroppsøvingfaget forventer. Som tidligere nevnt, er det i denne konteksten faget skiller seg ut med tanke på synliggjøringen av en vanske og hvordan det i denne sammenhengen påvirker ikke bare deg selv, men fellesskapet. Det er enda vondere å ikke mestre i dette faget.

3.4 Deltagelse i kroppsøving for elever med særskilte opplæringsbehov

Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utkiling, læring og livsutfoldelse. Dette innebærer to sentrale faglige oppgaver: 1) å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg, og 2) å avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes (Tangen, 2012:17).

I forhold til spesialpedagogens mål og hvordan koble det inn mot kroppsøving vil det for det første dreie seg om hvordan benytte seg av tilpasset opplæring og spesialundervisning på riktig måte slik at eleven det gjelder føler seg verdsatt. For den andre er det viktig at eleven også er med i denne prosessen hvor aktivitet og øvelser diskuteres sammen med fagperson. Det er eleven selv som vet hva som er tilstrekkelig, og med god dialog vil dette være avgjørende for opprettholdelse av inkludering. For den andre, vil det også være nødvendig med trygge omgivelser, hvor pedagogen er ansvarlig for å skape et miljø der heterogenitet verdsettes som noe positivt og at en ser utvikling og muligheter fremfor problemer.

I Wendelborg (2014) ble det gjort undersøkelse av ungdommers opplevelse av skoletilbudet. Her var det en elev med særskilte behov som forklarte at ungdomsskolen var vanskelig, grunnet mangel på en omkrets som forsto hans situasjon. Når den samme eleven gikk i videregående ble situasjonen bedre, men mangel på kompetanse var fortsatt tilstede. Likevel ble kroppsøvingstimen fortalt som en positiv erfaring, der en lærer for første gang hadde klart å tilpasse slik at deltagelsen alltid var tilstede. Det viste seg at denne læreren hadde spesialkompetanse, og eleven spurte etter hvorfor ikke alle lærere kunne ha slik spesialkompetanse eller ta liknende kurs. Lærerens kompetanse har direkte innvirkning på elevens deltagelse og med kunnskap om hvordan vil tilpasninger ha positive utfall for elevene (Wendelborg, 2014). Samtidig som dette er en positiv hendelse, gir altså eleven også inntrykk av å mangle noen som hadde det slik som seg selv. Dette kan forstås som konsekvensetikk og hvordan gode intensjoner med en inkluderende kroppsøvingstime, eller følelse av å være sammen med jevnaldrende, likevel gir følelse av et ønske å være med likesinnede. Befring (2012) forklarer i praksis hvordan en blind elev blir inkludert inn i generell undervisning og hvilke positive opplevelser dette medfører i forhold til utvidet kontakt med familie, nærmiljø og jevnaldrende. På den andre siden vil det også ha negativ

konsekvens i lys av mangel på intim og symmetrisk kommunikasjon (kontakt med andre synshemmede), isolasjon og redusert selvrespekt (Befring, 2012). Dette er ikke noe jeg skal diskutere nærmere nå, men i lys av etikk vil være viktig å reflektere rundt og bevisstgjøre seg over som pedagog og hvordan gode intensjoner ofte også vil føre til en negativ konsekvens. I sammenheng med inkludering av elever med særskilte opplæringsbehov og deres ønsker om å være fullt inkludert eller ønske om å få tilrettelagt opplæringen, vil det hele tiden være viktig å gjøre det for elevens beste og at inkludering kan opprettholdes hvis det er elevens ønske å få andre øvelser og at dette ikke medfører følelse av å være unormal.

En studie gjort av Koster, Pijl, Nakken & Houten (2010) hevdes det at elever med særskilte opplæringsbehov opplever vanskeligheter i deres sosiale deltagelse med betydeligere lavere antall venner. En annen studie bekrefter, og viser til at 25% av elever med særskilte opplæringsbehov har vansker med å skape relasjoner med klassekameratene sine (Frostad & Pijl, 2007). Selv om disse to studiene ikke konkret relaterer den mangelfulle sosiale opplevelsen til elever med særskilte opplæringsbehov opp mot kroppsøving, ligger det likevel en oppfatning av at dette kan ses i relasjon til kroppsøving. Fordi dette er tilfelle, og viten om den positive sosiale effekten kroppsøvingfaget har (Vickerman, 2007: Pijl, 2005: Macinnis, 2012: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015: Elnan, 2010) for elevenes sosiale evne vil det være viktig å arbeide for en inkluderende praksis også når det er elever som ikke alltid tilfredsstillende krav kroppsøvingfaget ønsker. For vi til en økt deltagelse blant disse elevene vil sannsynligheten også være stor for at de opplever å ha flere venner, enklere fritid og følelse av å være en del av fellesskapet.

I formålet med kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015) beskrives det hvordan aktiviteter er en del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Kroppsøvingfaget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Et viktig punkt handler om hvordan kroppsøving som arena skal fremme fair play og respekt for hverandre. Respekt for hverandre har jeg selv erfaring fra, og som får en større rolle når elevene er sammen og i fellesskap oppnår mål. Her kan fysisk aktivitet være avgjørende for hvordan vi lærer at vi er ulike, og at det skal gjenspeile holdninger en ønsker både skole og samfunn skal formidle. Videre skal kroppsøvingfaget gi glede, mestring og inspirasjon sammen med andre i ulike former for aktiviteter. Det skal medvirke til at eleven utvikler selvfølelse, positive

oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Opplæringen skal gi et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut ifra sine egen forutsetninger.

I lys av det vil elever med særskilte opplæringsbehov oppleve kroppsøvingsarenaen som en sosial arena der gode erfaringer oppleves sammen med de andre. Et resultat av at du ikke er deltagende i kroppsøving kan være skadende. Pilj (2005) hevder at ikke deltagende elever vil bli sosialt isolert, skadende på den emosjonelle utviklingen, lavt selvbilde og selvfølelse, redde for å gjøre feil, mangel på motivasjon, svake resultater og annen atferd. Kroppsøvfaget er et sted for å trene sosiale ferdigheter og holdninger poengteres det (Pilj, 2005).

Macinnis (2012) gjorde en undersøkelse der hun intervjuet en elev med særskilte opplæringsbehov med spørsmål om det var lettere å få venner i kroppsøvfaget i forhold til i andre skolefag. Til svar fikk hun at det var enklere å få venner fordi han åpnet seg mer opp isteden for bare å sitte stille å se ned i en bok.

Vickerman (2007) argumenterer også for viktigheten at barn med særskilte opplæringsbehov får erfaringer med fysisk aktivitet i kroppsøving. Han hevder det er nødvendig for deres fysiske utvikling, men også for deres sosiale, emosjonelle, intellektuelle og kognitive utvikling. Han er opptatt av hvordan vi lærer gjennom fysisk aktivitet. Videre nevner han noen grupper elever som kan gjenkjennes å ha særskilte opplæringsbehov i kroppsøving (Vickerman, 2007:40), disse elevene kan ha visuelle/autorative vansker, bevegelses problemer, lærevansker, medisinske vansker som diabetes, epilepsi eller astma, emosjonelle lidelser, atferdsvansker eller andre spesielle behov som kan bidra til mangel på deltagelse og glede i kroppsøving. Mange av disse behovene kan føre til mangel på selvtillit på kroppens bevegelser, som igjen gjør det vanskelig for eleven å oppleve positive erfaringer i kroppsøving. Her hevder Vickerman (2007) at læreren er den vitale som skal sørge for at eleven ikke føler seg vanskeligstilt og fokusere på mulighetene for utvikling av sosiale ferdigheter som kan føre til et selvstendig liv. Han poengterer at det er lærerens ansvar å identifisere elevens vanske, for å kunne tilfredsstillere deres behov og tilrettelegge på et nivå der de opplever mestring.

En annen studie undersøkte to gutter med cerebral parese og deres ulike opplevelser av kroppsøvfaget. Her var det en elev som fikk tilrettelegging i faget og var deltagende med resten av klassen, mens den andre ble plassert i svømmehallen hver gang. Dette skaper en vanskelig sosial situasjon for eleven i svømmehallen og fører til at eleven ikke er inkludert i det sosiale samværet på lik linje som den andre i klassen (Amundsen, 2014).

Ofte kan en se at funksjonshemmede elever deltar i økten, men da med assistent og med eget opplegg (Elnan, 2010). Så mens resten av klassen spiller stikkbball, gjør eleven med særskilte behov noe annet. Dette oppleves som stigmatiserende og for eleven vil dette muligens ha negativ påvirkning for det sosiale miljøet i klassen. Selv om det i lærerplanen i kroppsøving er fokus på hvordan gode opplevelser i faget skal legge grunnlag for en fysisk aktiv og helsefremmede livsstil, er det likevel ingen føringer som sikrer at alle elever opplever deltagelse i et inkluderende miljø (Elnan, 2010).

Stradheim (2013) gjennomførte en studie som undersøkte hvordan 5 elever med funksjonsnedsettelse opplever deltagelse i kroppsøvingfaget. Her kommer det frem at aktivitetene i kroppsøving var for vanskelig, slik at elevene heller trakk seg unna. Flere elever fikk tilbud om assistent men synes dette var stigmatiserende og ønsket heller å delta fullt sammen med klassen. I relasjon til Goffman (1963) vil det gjenspeile hans beskrivelse av at de stigmatiserte ønsker å ha kontroll over sin identitet og at de ofte heller ønsker å skjule sitt stigma for andre slik at de normale ikke ser på de som annerledes eller unormal. På samme måte som elever som får tilbud om assistent, vil det for noen føles som en synliggjøring av at de har problemer og gjør følelsen av å være stigmatisert enda sterkere. Videre fant Strandheim (2013) at erfaring også var viktig, da elevene med behov synes det ble vanskelig å delta når nye aktiviteter ble introdusert. Elevene fortalte også om ulike strategier de hadde tilegnet seg for hvordan mestre deltagelsen i faget. I forhold til ulike strategier elevene med særskilte opplæringsbehov benytter seg av vil også dette kunne forstås i lys av hvordan Goffman (1963) forklarer betydningen av begrepene *passere*, *tildekning*, *identitetskontroll*. Med disse forståelsene kan en bli kjent med hvordan stigmatiserte ofte ønsker å skjule sitt stigma med å benytte ulike prosesser slik at det ikke kommer fram at de er annerledes. Her kan det mulig tenkes at elevene lærer seg måter å gjøre ulike aktiviteter på slik at både de føler mestring samtidig som det ovenfor andre elever også vil gi et inntrykk av at de oppnår forventningene i aktiviteten, og derfor blir sett på som å befinne seg i riktig *kategori*. Andre funn i studien (Strandheim, 2013) presiserer hvilken betydning medelevene hadde for følelsen av mestring. Det var enighet omkring at kroppsøving var et fint fag hvis tilpasninger ble gjort og annerledeshet ble respektert (Strandheim, 2013).

Her viser studier konsensus i hvordan både medelever, lærer og innhold har betydning på opplevelsen av deltagelse i faget. Med inkludering for alle, befinner det seg et stort mangfold av elever seg i skolen, hvor ekskludering likevel eksisterer. Det hevdes at barn

og unge med funksjonsnedsettelse i liten grad er inkludert. Barn og unge med nedsatt funksjonsevne har svært varierende deltakelse i kroppsøvingfaget – et fag som potensielt kan bedre deres funksjonsevne (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015).

Manglende inkludering i skolen kan også påvirke deltakelse i fritidsaktiviteter (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, 2015).

Undersøkelsene ovenfor klargjør gode og dårlige opplevelser av kroppsøving, og blant faktorer som er avgjørende for den vonde opplevelsen som i hovedtrekk handler om innholdet i kroppsøvingstimene, lærerens mangelfulle kompetanse for tilrettelegging, lærerens holdninger og andre medelevers syn på det å være annerledes. Dette poengteres også av Elnan (2010) om betydning av valgt aktivitet i forhold til om de har mulighet for å delta. At funksjonshemmede ikke deltar i kroppsøvingen kan få større betydning enn at de går glipp av helseeffektene av fysisk aktivitet. Å bli satt utenfor i disse timene vil si å bli satt utenfor en fellesopplevelse som også representerer fritidens tilstedeværelse i skolehverdagen. Det er viktig å merke seg at til tross for mangelfull integrering trives funksjonshemmede elever i kroppsøvingfaget (Elnan, 2010).

Videre i prosjektet vil Goffmans teorier og analyser være med å gi varierende kunnskap og hvordan en kan benytte seg av disse forståelsene i lys av prosjektets problemstilling. Det er blitt gjort en tematisk syntese hvor 12 forskningsartikler møtte prosjektets kriterier. Metodeprosessen vil nå beskrives mer detaljert for å gi en troverdig fornemmelse av masteroppgaven.

4.0 Metode

I dette kapitlet blir prosjektets metode drøftet. Først blir det gitt en forklaring på hva som er gjort, hvordan det er gjort og prosessen fra blanke ark til ny kunnskap. Nedenfor vil det også bli gitt oversikt over hvilke inkludering og ekskluderingskriterier som er gjort for å avgrense materialet i prosjektet. De 12 forskningsartiklene er blitt fremstilt i en tabell. Tabellen gir en oversikt over forfattere, årstall, hensikt med studie, hvilke metode som er valgt og hvilke resultater som er kommet frem. Tilslutt blir metodevalget diskutert og dens validitet og pålitelighet.

4.1 Hva er og hvordan gjøre en gjennomgang av litteratur

En tematisk syntese er blitt valgt som metode for å besvare studiets spørsmål. Med veiledning fra Aveyard (2014) falt bitene på plass og gjorde prosessen mer strukturert. Aveyard (2014) benytter seg av begrepet ”litteraturstudie”, men jeg kommer videre til å bruke ”tematisk syntese” når jeg skal forklare prosjektets metodekapittel.

Når en gjør en gjennomgang av litteraturen, identifiserer en relevante forskninger for å besvare problemstillingen (Aveyard, 2014). Denne gjennomføringen er også en viktig metode innenfor forskning da en summerer litteraturen som er tilgjengelig på feltet for å unngå misforståelser. Det kan igjen føre til nye oppdagelser og er med å gi et klart bilde av relevante studier som igjen gir sterkere bevis (Aveyard, 2014). Jacobsen (2013) beskriver det som sekundærdata, som betyr at en innhenter data som allerede er samlet inn av andre. På samme måte som Aveyard (2014), poengteres det også i Jacobsen (2013) at hensikten med å hente inn andres data vil gi kunnskap om hvilke virkeligheter som finnes på feltet og hvordan teorier og andre funn er med å presisere hva man vet. Dette forstås som at kunnskapen en forstår om et fenomen finnes i litteratur som omhandler samme felt som det du søker etter. I sammenheng med hvordan innhente data om andres opplevelser vil sekundærdata ha nytteverdi. Andre har forsket på området og det finnes kunnskap om hvordan elever med særskilte opplæringsbehov opplever deltagelse kroppsøving. Med en litteraturgjennomgang vil en kunne undersøke et stor antall rapporter og forskninger der hensikten vil være å studere likheter og forskjeller mellom forskningene, og på denne måten få en mer gyldig begrunnelse på hvordan elevene opplever deltagelse i kroppsøving.

Likevel kan det oppstå vanskeligheter med bruk av sekundærdata grunnet dens gyldighet, pålitelighet og kontroll over feilkilder (Jacobsen, 2013). Disse begrepene kommer jeg inn på senere.

På bakgrunn av ulike forståelser av begreper vil jeg nå presentere og reflektere over en valgt artikkel som handler om hvordan bruke tematisk syntese som metode og viktigheten av å bruke det som utvikling av verdifull kunnskap.

Thomas m.fl (2008) diskuterer i artikkelen hvordan gjennomføre og syntetisere kvalitativ forskning i en systematisk retning. En slik tilnærmingen blir beskrevet som tematisk syntese og har mange likheter med prosjektets metodeprosess. Den største forskjellen handler om at dette prosjektet benytter både kvalitativ og kvantitativ forskning som material, mens i artikkelen (Thomas m.fl, 2008) henviser til hvordan bruke tematisk syntese i kvalitative forskninger i en systematisk gjennomgang.

Thomas m.fl, (2008:1) presiserer den voksende erkjennelse av verdien med å syntetisere kvalitativ forskning som effektiv og hensiktsmessig kunnskapsgrunnlag og hvordan tematisk analyse har blitt benyttet når en skal analysere data i en kvalitativ forskning. På bakgrunn av denne artikkelens beskrivelse og formidling av hvordan gjennomgå litteratur som er relevant for forskningsspørsmålet, for deretter å analysere og drøfte, har den bevisst blitt benyttet som verktøy og hjelpemiddel i prosjektets metodiske prosess.

Videre (Thomas m.fl, 2008:4-7) kan vi lese hvordan tematisk syntese bruker tre stadier for utvikling av ny kunnskap: 1) kode teksten, 2) utvikling av forklarende temaer og 3) generering av analytiske temaer. De analytiske temaene representerer et steg med tolkning der skriveren går forbi de primære studiene og generer ny tolkning, forklaringer og hypoteser. På samme måte som det i dette prosjektet ble gjennomført liknende fremgangsmåte. Det ble også identifisert nøkkel temaer i artikkelen for å undersøke intervensjonsstudier. Dette bli kommentert og hvordan det i prosjektet ble behandlet.

Det poengteres også hvordan en tematiske synteses står nærme resultatene som finnes i primærstudiene, men at en velger å syntetiserer de i en transparent vei og på den måten kan legge til rette for en eksplisitt produksjon av nye konsepter og hypoteser (Thomas m.fl. 2008). Det kommer også frem at å gjøre en systematisk gjennomgang er en viktig teknologi for bevis og praksis, som har som mål å rette forskningen nærmere en beslutning. Her reflekteres det over at det ikke alltid er behov for å lokalisere alle mulige tilgjengelige studier fordi resultatet ikke kommer til å forandres om det er fem eller to som handler om samme felt, men kommer an på området som er blitt studert og om dette er enighet eller ikke (Thomas m.fl. 2008). Videre i artikkelen (Thomas m.fl, 2008) ser vi

hvordan ulike kriterier og strategier benyttes for å etablere relabiliteten og validiteten av funnene. Viktigheten av å vite hvilke perspektiver studiene belyser bør også være i bevisstheten for å få riktige dokumenter for å besvare problemstillingen sin. Hvordan kodene er produkt av studiene en finner og hvordan den teoretiske rammen er med å belyse de analytiske teamene forsterkes som fundamentalt. Artikkelen viser hvordan en best mulig skal knytte sammen funn fra kvalitative forskninger for å informerer politikk og praksis. Under vil jeg nå gjøre en oppsummering av hvordan prosjektets prosess har sett ut og vil henviser til likheter og forskjeller i forhold til beskrivelsene gjort hos Thomas m.fl (2008) , Jacobsen (2013) og Aveyard (2014).

4.2 Oppsummering av prosessen

I begynnerfasen av prosjektet ble det produsert tankekart. Her ble mitt område fort avgrenset og etterhvert ble interessefeltet formet. Før denne tid hadde også mye litteratur blitt undersøkt som ga kunnskap om hvilke spenningsforhold som befant seg innenfor fagområdene spesialpedagogikk og kroppsøving. Samtidig med litteratur på feltet, var min egen forforståelse med å brøye vei for prosjektets retning. Jeg hadde et ønske om å studere fagfeltet nærmere fordi både egne erfaringer fra praksis og studie bidro til nysgjerrigheten. Min forforståelse handlet om hvordan elevenes virkelighet i kroppsøving var og en idé om at fagets kontekst hadde en effekt på deltagelsen. På bakgrunn av bevissthet rundt egen rolle, ble det også viktig å lese litteratur på en objektiv måte for ikke å utvikle funn og resultater i lys av egen hypotese. Med Bachelorgrad i kroppsøving og idrettsfag og Mastergrad i spesialpedagogikk ønsket jeg å bli en bedre pedagog med forståelse for hele mennesket. Fordi aktivitet og sosialisering er en viktig del av mennesket og hvordan individet oppfatter at livet har verdi, var det derfor viktig for meg å sette disse fagkombinasjonene sammen og utvikle nye forståelser for å bevisstgjøre noe unikt.

Etter hvert som forskningsspørsmålet utviklet seg ble det også avklart å lage inkludering og ekskluderingskriterier som begrenset søkeprosessen på de ulike databasene. Nøkkelord ble også produsert som et verktøy for å avgrense forskning innenfor feltet spesialpedagogikk og kroppsøving. Et tydelig kriterium handlet om at elevenes stemme var i fokus, og deres perspektiver måtte være formålet med forskningene jeg studerte. Etter søk på database satt jeg igjen med et stort antall litteratur. Her ble artiklene sortert, og alt som ikke møtte kriteriene ble lagt bort. Underveis i prosessen fant jeg verktøyet CASP

(critical appraisal skills programme) som ble benyttet som et hjelpemiddel for å kunne identifisere relevante forskningsartikler. Denne ble ikke benyttet fullt og helt, men gjorde meg oppmerksom på spørsmål som: ”are the results of the review valid?” ”what are the results?” ”will the results help locally?” (CASP, 2013). Med bevisstgjøring omkring disse spørsmålene kunne jeg enklere avgrense materialet samtidig som mengden ble mindre ettersom at spørsmålene handlet om å være kritisk, slik at de riktige dokumentene ble benyttet. I siste del av metodekapittelet vil jeg reflektere rundt styrker og svakheter ved metodevalget.

Tilslutt satt jeg igjen med 12 forskningsartikler som møtte kravene. Disse artiklene vil etter hvert både presenteres i tabell, funn og drøfting.

Etter denne fasen begynte jeg å kode de ulike tekstene med en setning, eller et ord som ga en oppsummering av innholdet. For eksempel var det tre/fire artikler som behandlet område hvordan eleven med særskilte opplæringsbehov opplevde lærer, medelever og foresatte, og deres påvirkning for følelse av å både være normal og stigmatisert. Like koder ble lagt sammen i bunker og temaer ble produsert underveis og etterhvert som jeg ble tryggere på innholdet i materialene. Denne kategoriseringen av artiklene gjorde det mulig for meg å utvikle fire temaer, som drøftes i kapittel 6.0. En slik syntetisering av arbeidet er viktig for å forstå betydningen av materialet, slik at en klassifisering ble mulig (Haugan, 2011). Med en slik analyse vil det deretter være naturlig å utvikle temaer som danner grunnlag for drøfting (Ibid.) Dette arbeidet kan relateres til hvordan jeg kategoriserte materialene for videre å danne nye temaer.

Etterhvert som en fikk kjennskap til artiklene kunne en få et helhetlig inntrykk av hvordan elevene opplevde sin deltagelse i kroppsøving. Samtidig som dette ble funnet og beskrevet, ble igjen nye temaer generert og utviklet en drøfting i lys av prosjektets teoretiske forankring samtidig med at de primære funnene lå i bunn. Her kan en tydelig se hvordan likhet min prosess har med den tematiske syntesen hos Thomas m.fl (2008). For eksempel kan en se likhet i forhold til hvordan Thomas (2008) benyttet seg av de tre stadiene for å kunne bli kjent med materiale samtidig utvikle ny kunnskap. På den andre siden vil jeg også hevde å være enig i både Thomas (2008), Jacobsen (2013) og Aveyard (2014) sine poenger om verdien av å kjenne til et stort antall litteratur fordi en lettere kan argumentere for og imot hvis flere også konkluderer med det samme. Dette er så klart gammelt nytt, men som jeg selv da har fått erfare. På mange måter er det å benytte seg av andres funn krevende, grunnet flere forhold, men samtidig hvis en gjennomfører en systematisk prosess, hvor en også er kritisk til det som er blitt funnet, og kjenner til egen

rolle og forforståelse, er det enklere å argumentere for sine funn. Jeg vil hevde at det hvert fall kan være meget gunstig å gjennomføre en tematisk syntese innenfor et felt du synes er interessant, og deretter i fremtiden gjøre egne avhandlinger med egne primærdata.

4.3 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

Som et feste i vitenskapsteorien kan fenomenologien og hermeneutikken være tilnæringsmåter som danner grunnlaget for masterprosjektet. Fenomenologien kan forstås fra et innenfra perspektiv (Thomassen, 2006) der praktikerens opplevelser, refleksjoner og erfaringer viser seg. I lys av praksis og dens egenart vil et slikt perspektiv være velegnet å forstå (Thomassen, 2006). I relasjon med det, ønsker denne studiet å finne ut av hvordan elevene erfarer å være tilstede og mestre en bestemt virkelighet. Denne virkeligheten befinner seg i kroppsøvingsfaget, og elevenes stemmer vedrørende denne realiteten. For å hente inn deres erfaringer, vil intervju være et eksempel på hvordan gripe formålet. Samtidig kan en også gjøre observasjoner av elevenes atferd, for å konkludere med hva de faktisk gjør (Jacobsen, 2013). I dette prosjektet er ikke intervju eller observasjon valgt, men likevel en viktig refleksjon å vise til hvordan man på flere måter kan gripe en problemstilling. Samtidig vil det også være mulighet for fremtidig forskning, og derfor viktig å være klar over mulighetene av metodevalg.

Et flertall av prosjektets valgte forskningsartikler viser et større antall å bruke kvalitativ metode som tilnærming. Intervju, fokusgruppe intervju og observasjoner er hyppig benyttet, mens noen bruker spørreskjema og aktivitetsmålere som går under kvantitativ metode. Systematiske litteraturstudier inngår også blant prosjektets ”materiale”. Med den subjektive opplevelsen til eleven med særskilte opplæringsbehov i sentrum (Thagaard, 2002) vil fenomenologien være et vitenskapelig grunnlag for forståelse.

Fenomenologien og hermeneutikken er tilnæringsmåter som ofte går hånd i hånd. Fenomenet du ønsker å se nærmere på blir forklart, for deretter å fortolke. I denne sammenheng handler det om å gi en redegjørelse av hva de beskriver som sin virkelighet, altså sin erfaring med kroppsøvingsfaget. Med hermeneutikken vil det videre handle om hvordan forforståelse jeg har i forhold til min rolle, og hvordan vurdere de valgte forskningsartiklene. I dette masterprosjektet vil slike refleksjoner være viktige å begrunne. Føllesdal og Walløe (2000) stiller slike spørsmål omkring hvordan en bør vite hvilken hensikt arbeide en skal gjøre har. I denne sammenheng er det andres verk som skal forstås og sammenfattes, for deretter å benytte det i eget prosjekt med nye tanker og ider. Det vil

bety å benytte andres forskninger og funn, sammenlikne disse og skape nye meninger med å se det i lys av andre teorier. På den andre siden vil også forfatterens intensjoner være viktig å undersøke, da dette gir en dypere forståelse for helheten av funnene og om disse kan benyttes i eget prosjekt. Derfor er det viktig å være kritisk og systematisk.

Det å se helheten i en tekst og tolke deler i lys av hverandre er av betydning i hermeneutikken slik at man får en enhetlig tolkning (Føllesdal og Walløe, 2000).

Hermeneutikk bli definert på følgende måte ”hermeneutikk = studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse” (Føllesdal og Walløe, 2000:89). Fordi jeg har en hypotese, eller forventning om at kroppsøving har en effekt og forestilling om det, vil dette gjelde min forforståelse og hva som ligger til grunn for interessen. På samme måte som jeg vil bruke en fenomenologisk tilnærming der jeg får frem elevenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer ønsker jeg å forstå hvorfor deltagelse i kroppsøving sammen med andre medelever har verdi eller ikke. Hvilke prosesser i kroppsøving skaper inkludering og hvorfor oppstår ekskludering? Tanker om hvilke forventninger jeg har og på hvilken måte dette er med å prege andres handlinger er en del av hvordan bevisstgjøre seg over sin egen forforståelse.

Hermeneutikken betyr å fortolke meningsinnholdet (Thagaard, 2002). I forhold til min forforståelse gjennom praksiserfaringer og annen litteratur vil den være med å sette en mulig hypotese. Denne forforståelsen er viktig å være klar over, og hvordan den ikke skal prege oppgaven i den retningen en forventer, men være åpen og fleksibel slik at prosjektet får større troverdighet.

Innenfor hermeneutikken forklares det hvordan våres forutsetninger er av betydning når en skal forsøke å forstå, denne kalles gjerne for forståelseshorisont (Føllesdal og Walløe, 2000). Vi kan se det på som min rolle som mennesket i et masterprosjekt, der bevisste og ubevisste oppfatninger og holdninger som jeg ikke har oppmerksomheten rette mot. Det kan ses i sammenheng med min interesse for kroppsøving, fysisk aktivitet, sosialisering og elever med særskilte behov. Fordi både praksiserfaringer og studier er med å prege denne holdningen, vil dette være en del av min forforståelse som igjen preger mine interesser.

Som nevnt er det nødvendig å skrive med åpent sinn og ikke sette sine forforståelser i sentrum av prosessen, men heller dvele over dens eksistens og vise fleksibilitet underveis. Det vil være avgjørende for det endelige produktet. Jeg kan sitte med en forventning i en startfase som etter hvert forandrer seg. I forbindelse med min fagpraksis på en tilrettelagt avdeling på videregående skole opplevde jeg i praksis denne forandringene innenfor

inkludering. Jeg vandret inn i fagpraksis med en teoretisk holdning om at alle skal inkluderes inn i ordinær undervisning, til å etterhvert forstå at nye perspektiver på inkludering kan opprettholdes på mange måter. Noe av denne oppdagelsen kan også settes i sammenheng med en masterprosess der en får nye hypoteser og andres kildemateriale til å sette forhold i nye perspektiver. Denne reaksjonen blir definert som ”den hermeneutiske sirkel” (Føllesdal og Walløe, 2000).

De vitenskapsteoretiske refleksjonene om fenomenologien og hermeneutikken er fundamentalt å bevisstgjøre seg over i en masterprosess, fordi det skaper kunnskap om hvilke tanker og forståelser som ligger til grunn for innhenting og utvikling av kunnskap.

4.4 Inkludering og ekskluderingskriterier

Litteratursøk på feltet spesialpedagogikk og kroppsøving gir mange treff og understreker store mengder forskninger. Litteratursøk på ”disability” gjorde prosessen krevende, da dette begrepet gjelder en stor og sammensatt gruppe mennesker med mange ulike behov. Søkene viste også mangelfull forskning på elever med utviklingsvansker/lærevansker og på den måten avgrenset prosjektet seg da jeg ekskluderte forskninger på elever med fysiske funksjonsnedsettelse. Det at forskningen bare skulle gjelde elever med særskilte opplæringsbehov i faget kroppsøving, gjorde også materialene mer avgrenset. Artikler som ble inkludert måtte se opplevelsen i kroppsøvingfaget fra elevenes perspektiv der deres egne subjektive beskrivelser ble vektlagt. Rene artikler om elever med fysisk funksjonsnedsettelse ble ekskludert, men inkludert om det var en del av en større undersøkelse som inkluderte også elever med utviklingshemming og sammensatte vansker. Artiklene måtte ikke være eldre enn 16 år og skrevet enten på norsk eller engelsk. Litteratursøk og gjennomlesing viser store mengder med engelske artikler og derfor har de blitt valgt som material i dette prosjektet.

Inkludering og ekskludering kriterier ble benyttet som verktøy for å avgrense materialene og gjorde prosjektet mer spisset mot problemstillingen. Inkluderingskriteriene omhandlet i) barn og unges perspektiv/elevenes stemme ii) særskilte opplæringsbehov iii) inkludering i kroppsøvingfaget iiiii) være norske og/eller engelskskrevet artikler iiiiii). Artikler ble ekskludert hvis de omhandlet i) lærer og foreldrenes perspektiver ii) barnehagebarn og voksne iii) rent fokus på fysisk nedsettelse iiiii) visuelle og autoritative vansker iiiiii) eldre enn 16 år.

4.4.1.Databaser

Google Scholar, ERIC, Oria og JSTOR var de ulike databasene jeg benytte meg av for å lete etter relevant litteratur. En del artikler fikk jeg heller ikke tilgang til så biblioteket på høgskolen var behjelpelige og bestilte dette for meg. Flere artikler ble også funnet gjennom søk av andres litteraturlister.

Et søk i Google Scholar ga for eksempel 45700 treff når ordene physical education and special educational needs and child* experience and inclusion not teacher's view ble brukt.

Derfor kan jeg ikke vite om alle relevante artikler er kommet med som material i denne studien.

Det ble også laget nøkkelord til prosjektet til søk og gjennomlesing av litteratur for å finne material som omhandlet nettopp det jeg ønsket å finne ut av. Det ble søk både på norsk og engelsk. De 12 materialene er alle skrevet på engelsk.

Engelsk nøkkelord benyttet under søk: Pupil voice, children, youth, special educational needs, physical education, inclusion, disability, learning difficulties, intellectual difficulties, childrens experience, pupils experience.

Norske nøkkelord benyttet under søk: elevenes stemme, barn og unge, særskilte opplæringsbehov, særskilte behov, funksjonsnedsettelse, utviklingsvanske, inkludering i kroppsøving, fysisk aktivitet, inkludering, elevenes perspektiv.

4.5 Oversikt over materialene i tabell

Ved gjennomlesing av sammendrag og andre kriterier er 12 forskningsartikler skrevet på engelsk blitt identifisert som inngår i prosjektets ”materiale”.

Under er det laget en tabell med de 12 valgte forskningsartiklene. Denne tabellen ble utviklet underveis i prosjektet, og har vært til god hjelp med tanke på systematikk. Den er oversiktlig og ryddig og har vært et godt redskap å sett tilbake på hvis konflikter oppsto. Detaljene er ikke tilstede, men hver og en artikkel er blitt ført inn og beskrevet kort for å

huske kjernen av forskningen. I tabellen finner vi også hvilke særskilte opplæringsbehov elevene eller gruppen har hvis dette er spesifisert i forskningen.

Disse forskningsartiklene blir i neste kapittel presentert som en større helhet.

Deretter blomstrer nye temaer, som diskuteres i lys av de empiriske funnene og Goffmans (1963) perspektiver.

Forfatter med årstall	Hensikten med forskningen	Metode	Funn
Coates, J., & Vickerman, P. (2010).	Et stort antall elever med særskilte behov blir utdannet gjennom det ordinære skoleløpet. Fysisk aktivitet har fordeler for elever med behov og det er derfor viktig at de blir inkludert i faget kroppsøving. Studien undersøker synspunkter hos elever med særskilte opplæringsbehov relatert til inkludering og opplevelser i kroppsøving.	Kvalitativ og kvantitativ metode av barn og unge med særskilte opplæringsbehov, 7-14 år.	Spørreskjemaet: Funnene viser at friidrett og spill er det elevene oftest deltar i og liker. Utendørsaktivitet hadde lavest deltagelse score. De fleste elevene likte kroppsøving godt. Flere var likevel usikre på om hvordan andre elever og lærere oppfattet de. Fokusgruppe intervjuet viser at mobbing og vanskelige aktiviteter gjør deltagelsen problematisk. Mobbing og ugunstige aktivitet preger deres opplevelse.
Coates J, Vickerman P. (2008).	Litteraturstudie som gjennomgår litteratur på område om elever med særskilte opplæringsbehov og deres opplevelse av kroppsøvingsfaget	Litteraturstudie med sju forskningsartikler.	Glede av å være med i kroppsøving når de inkluderes. Opplever varierende deltagelse grunnet diskriminering av andre, mangelfull kompetanse hos andre og ressurser.
O'Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P.D. (2009).	Litteraturstudie som kaster lys over debatten omkring inkludering av elever med særskilte behov i kroppsøving – håpet er å finne at det er	Litteraturstudie som inneholder 27 forskningsartikler.	Interaksjon i inkluderende kroppsøving (elever med funksjonsnedsettelse og opplevelsen av inkludering-høyere aktivitet for elever med ID i friminutt enn i kroppsøving, peer tutoring er en suksessfull strategi innenfor kroppsøving,) og effekten av inkluderende kroppsøving. Funn viser også at flere av lærere syns

	en enighet rundt tilretteleggingen av inkluderende praksis i Europa.		det var vanskeligere å inkludere alle elever når kroppsøving ble lagt til utendørs.
Butler, R. S. & Hodge, S. R. (2004).	Formålet med studien er å beskrive den sosiale interaksjonen av studenter med og uten funksjonshemming i en generell kroppsøvingstime.	Semistrukturert intervju av ei jente med Downs Syndrom og en gutt med alvorlig skoliose (fysisk nedsettelse) og deres 16 klassevenner uten vansker. Metoden var en kvalitativ case studie.	Funnene i denne studien hevder å støtte en inkluderende generell kroppsøvingstime. Fordelaktige forhold kan føre til positive interaksjoner og føre til vennskap i en kroppsøving kontekst for både studenter med og uten funksjonshemming.
Spencer-Cavaliere N, Watkinson JE.(2010).	Inkludering forstått ut fra perspektivet til barn med funksjonshemming	Kvantitativ metode, semistrukturert intervju av elleve barn fra alderen 8-12 år.	Det er andre som er avgjørende for følelsen av inkludering i fysisk aktivitet. "Jeg vet det er å være inkludert, men det føles ikke inkluderende".
Qi, J., Ha, A.S., (2012).	Undersøker inkludering i kroppsøvingsfaget.	Litteraturstudie med 14 artikler som undersøkte funksjonshemmede og ikke funksjonshemmede barn.	Elevene med behov har fordel av å være i sosial interaksjon i en inkluderende kroppsøvingstime, men sosial isolasjon eksisterer. Både positive og negative opplevelser ble beskrevet. Hvis det er positive interaksjons vil dette få en gevinst for elevene med behov (interaksjon som, støttende, samarbeidsvillig og respektfull). De negative opplevelsene beskrives som: sosial isolasjon, elever og lærere spørrende til deres ferdigheter, og begrenset tilgang til deltagelse.
Svendby, E. B., & Dowling, F. (2012).	Viktigheten av bedre å forstå unge med funksjonsnedsettelse og opplevelsen av kroppsøvingsfaget.	Narrativ tilnærming	Føler seg utestengt når det er lagspill, og ensomhet når de må forlate salen for alternativ aktivitet.
Fitzgerald, H. and Stride, A. (2012).	Historier om kroppsøving fortalt av barn og unge med funksjonshemming	Tre funksjonshemmede barn ble intervjuet og deretter skrevet i	Andres forventninger om at de skal delta gjør deltagelsen vanskelig når det kommer til familie og venner.

		narrativ tilnærming.	
Fitzgerald, H. (2005).	Hvordan funksjonshemmede barn opplevde kroppsøving.	Fokusgruppe intervju av fem gutter	Funnene viser at elevene sammenlikner seg med de andre og har lærere som ikke tilpasser aktivitet som gir følelse av å være annerledes, ga lav selvtillit og følelse av å ikke mestre noe. Følelse av å ikke bli akseptert av de andre og mobbing ga elevene vonde følelser. Basketball var vanskelig fordi elevene var større og raskere. Læreren er også veldig viktig, og opplevde gode lærere med spesialkompetanse som gjorde at deltagelsen følte inkluderende både fysisk og sosial.
Healy, S., Mset, R., & Gallagher, S. (2013).	Studien undersøker tolv elever med autisme og deres perspektiv på kroppsøving. Gode og dårlige opplevelser av kroppsøvingsfaget ble forklart.	Tolv elever fra 9-12 år med autisme deltok i intervjuet der deres tid i kroppsøving ble forklart.	Tre kategorier ble identifisert; Individuelle utfordringer, interaksjon med andre og ekskludering. Et behov for tilpasninger der en tar hensyn til sansevansker og skape trygt miljø og respektere annerledes het. Mobbing er også blitt registrert, hvor en elev opplevde å bli dyttet i ballspill.
Boddy, L. M., Downs, S. J., Knowles, Z. R., & Fairclough, S. J. (2015).	Fordelene av å være i fysisk aktivitet er godt etablert, men det er mangel på forskning som undersøker barn og unge med intellektuelle vansker. Studien undersøker aktivitetsnivået hos barn og unge med utviklingsvansker.	Systematisk observasjon av barn fra 5-15 år og objektiv metode (accelerometers) som registrerte aktivitetsnivået deres.	Funnene viser at unge med ID var enten alene eller i små grupper i friminuttet, eldre barn med ID ville heller være i mindre grupper enn alene, og få av barna tilfredsstilte behovet for å være fysisk aktiv i et helse perspektiv. Jo eldre du blir jo mer tyder det på at du forstår litt mer av de sosiale reglene, bedre å være med andre enn alene. Funnene av mindre aktivitet kan generaliseres til kroppsøving og hvordan de både liker selvstendige oppgaver eller mindre grupper og hvordan de beveger seg mindre grunnet deres funksjonsnedsettelse (egne utfordringer, men også interaksjon med andre og ekskludering).
Richard Medcalf, Joe Marshall, Ken Hardman & John Visser (2010).	Undersøker elever med SEA (sosiale, emosjonelle, atferdsvansker) og deres opplevelser av læreplan i kroppsøving	Seks case studie deltagere med intervju.	Slik flere andre studier hevder, at barn og unge med andre vansker (fysiske nedsettelse) at deltagelsen var begrenset til andre og deres oppførsel – noe som hadde vist å føre til lav selvoppfatning og emosjonell engstelse/nød. Dette viser seg å ikke stemme i denne undersøkelsen sin kontekst. Elevene uttrykker sin følelse av frihet og gleden av å gjøre noe annet enn å sitte i klasserommet med et miljø der læring er i fokus. Faget ga mulighet for selvstendighet og

			autonomi. Flere elever synes også det var et fint fag fordi de følte seg kompetente og kunne mestre noe, dette var høydepunktet. Likevel hvis aktivitet ble for vanskelig reagerte de ofte med å trekke seg unna eller bli aggressive som en refleks for deres vansker.
--	--	--	---

Totalt: 12 artikler

4.6 Styrker og svakheter ved metodevalg

Det er både fordeler og ulemper når en velger å gjennomføre et prosjekt basert på andres forskninger. For å besvare egne spørsmål søker man gjennom andres forskninger for å finne svar på det man er på utkikk etter. Det er viktig å vite at å benytte andres forskning som material i eget prosjekt kan være vanskelig, fordi forskeren ønsker å få frem andre forståelser og forklaringer som du selv ikke er interessert i. Noen ganger kan det være at du må benytte deg av forskning med andre hensikter. Det er ikke alltid sekundærdataene en finner passer til våres behov, og det er ofte at en må bruke data man ikke liker (Jacobsen, 2013). I dette prosjektet kan en heller ikke si at alt av forskning som er valgt ut er relevant, men fokus på elevenes perspektiv er tilstede. En kan heller ikke påpeke at alt av relevante forskningsartikler er blitt identifisert.

I en fase der en undersøker forskning og litteratur på feltet er det viktig å analysere forskerens formål, metode og funn. Her vil det også være positivt om en skriver ned i skjemaer og finner ut av forskningens styrker og svakheter. En tekstanalyse vil være til hjelp for å finne ut om den er gyldig og derfor avgjørende å analysere hvorfor den er skrevet og formålet med den (Bergstrøm og Boréus, 2005).

Det å gjennomføre tilnæringsmåte som tilsier å skulle lete frem i arkivene, er en krevende og stor prosess. Spesielt i begynnerfasen skal en være strukturert. Det er krevende fordi det finnes mye aktuell litteratur, det er spennende fordi du leser om nye undersøkelser som kan få deg på andre spor. Likevel er det betydningsfullt å være kritisk og se til at du hele tiden er ute etter de riktige dokumentene som besvarer det du selv er på utkikk etter. Selv skrev jeg ned problemstillingen på topp og bunntekst fra første stund for å passe på å opprettholde en rød tråd.

Begrepene reliabilitet og validitet bør også nevnes i denne sammenheng. Reliabiliteten handler om nøyaktigheten i dataene våres. Tufte (2011) forklarer at det handler om hvordan prosjektet en foretar, gjennomføres på en god måte slik at unøyaktigheter unngås. For å sikre at prosjektets reliabilitet styrkes er det avgjørende å arbeide systematisk, med en prosess der det planlegges og gjennomføres på en solid måte. Validitet dreier seg om at en finner ut av den en ønsker å måle. Det handler om i hvilken grad vi måler det vi ønsker å måle (Tufte, 2011). Her er det enkelt å falle utenfor, fordi det finnes så mye aktuell forskning. Plutselig bruker du materialer som ikke er av betydning og oppgavens validitet blir mangelfull.

Jacobsen (2013) hevder at den største utfordringen med sekundærdata handler om hvor stor troverdighet de enkelte dokumentene har. Selv om sekundærdata på lik linje med intervju får tak i hva andre mennesker sier og gjør, kan det være at sekundærdataene er mer reflekterte og gjennomtenke og på denne måten gi et særegent inntrykk (Jacobsen, 2013). Vi finner styrker og svakheter ved alle metoder. Et grunnleggende prinsipp vil være å vite hva du er interessert i å kunne mer om, hvorfor er det ønskelig og hvilken prosess fører til denne kunnskapen. En litteraturstudie vil ha sine svakheter i forhold til å benytte andres funn, forståelser og tanker. Disse svakhetene opptrer fordi det ikke alltid er like enkelt å vite formålet, samt kontrollen over andres feilkilder. Hvis du likevel finner gode dokumenter som kan knyttes til eget prosjekt vil sekundærdata på lik linje med andre metoder ha gyldighet. Det som blir avgjørende er å identifisere og analysere forskningen kritisk, forstå hva de mener og tenke annerledes hvordan en kan utvikle et nytt prosjekt, sett fra andre perspektiver og vinkler. Fordi dette prosjektet er opptatt av elevenes selvoppfatning er det viktig å poengtere at andre metoder, eller en variant av ulike metoder også hadde vært gyldig. Jeg vil gi en kort innføring; med et prosjekt som undersøker litteraturen på elevenes opplevelse ville det vært naturlig i et neste ledd å gjøre de aktuelle intervjuene selv. Det er også mulig gruppeintervju ville vært mer aktuelt da elevgruppen får større makt og refleksjon vil bli enklere. Samtidig ville jeg også sett for meg en observasjon, for å se om det er sammenheng mellom deres atferd og det de subjektivt opplever og mener.

Likevel er det blitt benyttet en tematisk syntese som metode i prosjektet og mener at med mange forskninger inkludert, ulike innfallsvinkler og perspektiver, har dette vært med å sikre troverdigheten og vist til enighet og motstridende argumenter mellom funnene.

5.0 Funn i de valgte materialene

I dette kapitlet skal jeg vise til en helhetlig gjennomgang av funn hos de 12 forskningsartiklene. Her ønsker jeg kort å oppsummere hva jeg har avdekket som resultat av materialene samtidig som refleksjoner også blir gjort. Disse funnen vil danne grunnlag for drøftingsdelen hvor stigma benyttes for å undersøke problemstillingen i andre perspektiver.

Helhetlig virker det som at elever med særskilte opplæringsbehov ser på kroppsøvingfaget som et gledelig fag, hvor vennskapelige forhold knyttes og konteksten gir tilgang til frihet og utfoldelse, der ønske om tilhørighet og fellesskap står sterkt. Faget for mange er deres høydepunkt, men lærer og medelever må respektere og tilpasse omgivelsene for at utbytte skal være tilstede. Sosial ekskludering og mobbing eksisterer, noe som bør tas på alvor. Under skal vi se nærmere på prosjektets problemstilling og hvordan elever med særskilte opplæringsbehov opplever deltagelse i kroppsøvingfaget.

5.1 De andres påvirkning på følelsen av inkludering/ekskludering

Med andre adresseres det til å omhandle lærere, medelever og familie. Enighet i artiklene mener også å referer til å mene det samme.

Flertallet av forskningene er innforstått i at andre individer er en avgjørende faktor for hvordan elevene med særskilte opplæringsbehov opplever sin deltagelse i kroppsøvingfaget. På den ene siden finner en hvordan andre individer er med å skape gode og minneverdige opplevelser med positive utfall for alle. Her kommer det fram at god tilpasset opplæring og holdninger hos lærere og elever er av betydning for at elevene erfarer faget som positivt og inkluderende. Selv om noen argumenterte omkring hvilket utfall det ville ha for de normale elevene å være i en inkluderende undervisningstime, ble det gjort funn hos Medcalf m.fl (2010:200) at medelever ikke gjorde deltagelsen i kroppsøving begrenset. Her kommer det for eksempel fram at det ikke er de ”andre” som er avgjørende for negativt selvbilde og emosjonell engstelse hos elever med sosiale, emosjonelle og atferds vansker. Her handlet det heller om hvordan kroppsøving skilte seg fra andre skolefag fordi det ga mulighet for frihet og en anledning for elever som sliter på skolebenken til å vise ferdigheter de mestret. Dette var den eneste av materialene som reflekterte rundt denne vinklingen, men som likevel en kan antyde ville blitt oppfattet som

mindre gledelig om ikke rammene i faget lå til rette for å gi elevene med behov denne muligheten.

På mange måter kan en tenke seg at det er andre rundt eleven med særskilte opplæringsbehov som bestemmer om eleven føler seg inkludert eller ikke. Dette bekreftes også hos Spencer-Cavaliere (2010:288). Funnene i studien til Butler (2004:8) hevder å støtte en inkluderende generell kroppsøvingstime der fordelaktige forhold kan føre til positive interaksjoner og skape vennskap i en kroppsøvings kontekst for både studenter med og uten særskilte opplæringsbehov.

På den andre siden er det de andre individer som også er avgjørende for de vonde opplevelsene hos elevene med behov, der mobbing og følelse av å være uønsket blir realitet. Qi (2012:275) hevder i sin studie at elever med behov opplevde medelever og lærere som spørrende til deres ferdigheter og at det var avgjørende for deres negative opplevelse av faget. Coates (2008:168) fant at elever med behov hadde en varierende deltagelse grunnet diskriminering av andre, mangelfull kompetanse hos lærere og lite ressurser. Dette er også med å skape en konsensus omkring viktigheten av det ansvaret som befinner seg hos lærere. I en nyere studie fant Coates (2010:1520) at 55.4% av elevene med særskilte opplæringsbehov oppfattet seg som god i sport, men usikre på om medelever og lærere oppfattet de som gode. Dette kan også ses i lys over Goffmans teorier om stigmasymboler, noe jeg skal diskutere nærmere i neste kapittel. I studien (Coates, 2010:1523) kommer det også frem, som i flere andre studier, at mobbing er et stort problem som gjør deltagelsen problematisk for eleven. Mobbing eksisterer og elever med behov er ekstra utsatt. Fysisk mobbing er også blitt konstatert (Healy m.fl, 2013:226).

På samme måte som funn viser at inkludering i kroppsøving for elever med behov er avhengig av andre individer, finner vi også en sammenheng med studien til Fitzgerald (2005:55) som viste at elever sammenlikner seg med sine medelever og på hvilken måte de var avgjørende på følelsen av likeverd. I den samme undersøkelsen fant Fitzgerald (2005:51) at elever mobbet og ga elevene med behov følelse av å ikke bli akseptert, lav selvtillit og følelse av å ikke mestre noe. Slike funn kan kobles opp mot stigmatisering der normale behandler en gruppe individer annerledes, grunnet deres annerledeshet.

Andre artikler poengterer viktigheten av relasjonen til læreren og betydningen av et godt klassemiljø med respekt for hverandre. Med en lærer uten den rette kompetanse for å tilrettelegge vil det kunne skape dårlig læringsmiljø hvor elever med særskilte opplæringsbehov velger å ikke delta. Dette vil gjøre det sosiale og faglige livet mer problematisk. En kan for eksempel se i studien til Fitzgerald (2005:53,54) at lærerens

manglende evne til å tilpasse aktivitet førte til en lavere deltagelse hos elever med særskilte opplæringsbehov. I samme undersøkelse finner en også tegn på at kompetansen en spesialpedagog besitter, i større grad gjorde deltagelsen i kroppsøving mer gledelig og inkluderende. Her ga også elevene uttrykk for hvordan relasjonen var til læreren og at de alltid opplevde å få være med i kroppsøving. I sammenheng med dette finner vi også enighet hos en norsk forfatter Wendelborg (2014) som ikke er en del av de 12 materialene. Her ble en elev fulgt gjennom flere år, og fant ut av hvilke betydning kroppsøvingfaget har der en spesialpedagog setter preg på undervisningen og hvordan eleven for første gang kunne delta fullt. Med dette vil verdien av en spesialkompetanse utvikle stolthet, men på den andre siden være urovekkende i lys av at lærerutdanningen i større grad bør sette av mer tid til å gi allmenn og faglærere med dybde omkring spesialpedagogikk.

Samtidig som lærere og medelever fremstiller en viktig rolle i livene til eleven med særskilte opplæringsbehov, er også familien av betydning. Fitzgerald (2012:290) konkluderer med at elevenes opplevelse av kroppsøving hadde sammenheng med familie og venners forventninger til dem. Ei jente var redd for hvordan vennene hennes ville reagere, når de så hun hadde støtte i kroppsøvingfaget. Dette kan også relateres til Goffman om hvordan stigmatiserte ønsker å skjule sin funksjonsnedsettelse, noe jeg skal komme nærmere inn på senere. En annen gutt med særskilte behov (Fitzgerald, 2012:290) forklarte hvordan faren ønsket at sønnen skulle gjøre det like godt som søsknene sine i kroppsøving og sport Dette førte til at eleven ikke ville ha kroppsøving, og tok straffen med å glemme tøy isteden.

Her kan vi se hvordan både lærere, venner og familie er med å påvirke hvordan eleven med behov opplever inkluderingen/ekskluderingen i kroppsøving. Selv om læreren er god med å tilpasse undervisningen er det likevel ikke sikkert det alltid holder. På den ene siden er tilpasset opplæring nødvendig for alle elever i skolen. På den andre siden vil det likevel bety annerledes for en elev med behov, da allerede følelsen av å være mindreverdige er tilstede og andres holdninger betyr enda mer. Dette er viktig å tenke over da en som fremtidig lærer med ansvar for en stor variasjon gruppe ulike elever, og kunne skape gode relasjoner før en setter i gang med det en tror er det beste for eleven. Med et stort ansvar for en gruppe barn og unge vil det være nødvendig å bygge opp trygge rammer slik at elevene føler seg respektert og verdsatt. Da er det viktig at en som fagperson setter elevenes medbestemmelse i sentrum hvor tillit, dialog og regler benyttes for å skape et godt læringsmiljø. Med suksess her vil elever oppleve trivsel og læring hvor frafall i kroppsøving forhåpentligvis dempes.

5.2 Kroppsøvningsfagets innhold og praksis

Med kroppsøvningsfagets innhold og praksis menes i hovedsak undervisningsmetoder, valg av opplegg og tilpasset opplæring. Generelt i forhold til kroppsøvingens arena kan vi se i forskning at inkluderingen hadde større suksess når den ble lagt til inne i sal, isteden for ute (O'Brien, 2009:57). Funn hevder også at elever med behov hadde lavere deltagelse når kroppsøvingen var lagt til utendørs (Coates, 2010:1520). Her kan det tenkes at elevenes lavere deltagelse utendørs kommer av at lærere ikke like godt klarer å opprettholde tilpasset opplæring fordi flere hjelpemidler og ressurser kun disponeres for bruk innendørs. Diskusjonen om gjennomføring av om kroppsøving bør fokusere på mer utendørs kroppsøving, stopper her. Uansett vil man kunne dra nytte av kroppsøving utendørs fordi naturen og omgivelsene skaper en større frihet hvor størrelse og plass vil være avgjørende for hvordan noen elever føler seg. Noen elever vil føle seg tryggere inne, mens andre vil oppleve å kunne utfolde seg i større frihet fordi tettheten blant elevene ikke er like stor. Mange aktiviteter vil kunne bli gjennomført på samme måte som inne, men likevel vil det i noen sammenhenger gjøre det enklere å forholde seg til salen grunnet nærmere avstand til utstyret, mer kontroll på elevgruppen og område skolen befinner seg i.

Studier viser også til funn der for vanskelige aktiviteter (Coates, 2010: Fitzgerald, 2005) var årsaken til elevenes lavere mestringsfølelse. Mens Coates (2010:1520,1521) understreker at lagspill og lek var det de fleste elevene likte best, argumenterer likevel samtlige forskninger at lagspill er ekskluderende (Svendby, 2012: Fitzgerald, 2005: Healy m.fl, 2013). Her presiseres lagspill som ikke et godt inkluderende valg, der elever som ikke har mulighet å delta ofte blir utestengt og må gjøre egne øvelser/aktiviteter i ensomhet. Et annet funn viste til friidrett som et godt eksempel på aktivitet som elevene både likte og hadde høyest deltagelse i (Coates, 2010:1520). Fra egne erfaringer er lagspill mer blitt skyvet ut av kroppsøvingen. Mer inkluderende aktiviteter hvor forskjellen mellom elevene ikke er like stor er blitt en betydeligere reell praksis i dagens norske skoler. Likevel finner vi skoler som ikke ser viktigheten av læring i kroppsøving og kaster ut en ball. Dette kommer av at kompetansen hos læreren ikke har tyngde i kroppsøving, og en større forståelse av viktigheten med kompetente faglærere samtidig med kunnskap om spesialpedagogikk vil være sentrale ledd i denne prosessen.

I studien til Fitzgerald (2005:47,55), er det tydelig at elevene sammenlikner seg med hverandre, og spesielt synlig blir det når elevene har lagspill. Ulikhetene mellom elevene kommer fram, og ferdighetene ble sett på som verdifulle. Basketball blir presisert

som lagspill hvor de andre elevene er både høyere og raskere, som gir gode forutsetninger for å mestre idretten. Elevene var større og raskere, og skapte frustrasjon blant elevene med særskilte behov (Fitzgerald, 2005:55). ”James was frustrated when playing basketball because his peers were, in his words, ‘bigger’ and ‘faster’ than him” (Fitzgerald, 2005:55). Hvis du ikke har disse ferdighetene er det også stor sannsynlighet for at du opplever denne erfaringen som mislykket, og ikke føler tilhørighet. Mens de gode får regjere, vil minoriteten føle seg stigmatisert fordi de ikke har mulighet på samme måte å kunne løpe like fort, hoppe like høyt eller kaste like langt.

I et annet funn hos Fitzgerald (2005) blir vi kjent med en gruppe elever med ulike behov som er medlem av skolens Boccia lag. De trives i idretten, de gjør det bra, men føler å bli sett ned på fordi lagporten ikke har samme sosial status som andre lagspill.

”These pupils also believed that some of their peers perceived their membership of the boccia team as having less status than the other teams at the school” (Fitzgerald, 2005:47).

På den andre siden får man en følelse av at elevene på boccia laget hadde det trivelig sammen og følte seg som en del av et fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med hvordan Goffman (1963:23) diskuterer likesinnede som befinner seg i samme kategorisering og utvikling av fellesskapsfølelsen med uttrykk som ”we”, ”our people” (Goffman, 1963). Dette kalles for en stigma gruppe.

Årsaken til deres følelse av å ikke være verdig når det kommer til fysisk aktivitet og kroppsøving er nettopp grunnen til fagets kontekst og hvordan du kan mestre og prestere hvis du har de ferdigheter, funksjoner som skal til for å gjennomføre for eksempel et spark, et slag, et løp osv.

Boddy (2015) hevder i sin studie at elever med kognitive utfordringer ikke tilfredsstiller behovet for å være i fysisk aktivitet i et helse perspektiv. I denne undersøkelsen kommer det fram hvordan elevene heller ønsket selvstendige oppgaver, eller mindre grupper i en kroppsøvingskontekst. Hvis dette skal bidra til økt deltagelse er det viktig at en som lærer balanserer metodevalget, og i flere sammenhenger kan utnytte seg av samarbeidsøvelser i mindre grupper. På samme måte kan en se likhet i hvordan Goffman (1963) presiserer at noen er svært redd for å bli avslørt med sitt stigma, og i sammenheng med Boddy (2015) sitt funn av deltagelse i små grupper, vil det mulig bety at det også er mindre risiko at de andre elevene blir opplyst om vansken.

5.3 Ønsket om å bli inkludert

Med kroppsøvningsfagets formål og hensikt åpner det opp for å være et givende fag som skaper glede og mestring. Som alle andre barn og unge, ønsker elever med særskilte opplæringsbehov å bli inkludert. De fleste elevene som er blitt undersøkt oppgir å like faget godt og synes det å komme seg bort fra skolebenken er befriende (Medcalf m.fl, 2010:200). Elevene omtaler mulighetene kroppsøvningsfaget bevilger og konteksten som bærer preg av selvstendighet og autonomi (Ibid.). Ovenfor har funn av andres påvirkning og forventning, lærerens kompetanse og gleden med kroppsøving blitt beskrevet. Flere av studiene som er blitt undersøkt påpeker også viktigheten av at elevene selv må få bestemme over hvordan undervisningen skal se ut, fordi det er dem selv som besitter riktig kunnskap om sine ferdigheter og ønsker i kroppsøving. Hos Coates (2010:1517) kom elever med forslag om endringer i aktiviteten som kunne gjøre øvelsen mer inkluderende. Dette viser at de kjenner sine styrker og svakheter og har verdifull kunnskap som lærere bør lytte til. En god relasjon med læreren vil være grunnleggende for tett samarbeid der medbestemmelse bør fokuseres på.

Ovenfor har det blitt gjort en oppsummering av funn fra de valgte materialene til dette prosjektet. Med disse resultatene har en fått inntrykk av hvordan virkeligheten til elever med særskilte opplæringsbehov er og hvordan de opplever sin deltagelse i kroppsøving. Med avgrensning i prosjektet til å handle om barn og unges perspektiver gir dette verdifull informasjon som absolutt bør være tankevekkende. Under vil jeg nå redegjøre for nye temaer som er blitt utviklet i lys av de empiriske undersøkelsene og Goffmans stigma perspektiv. Her har fire temaer blitt identifisert og danner grunnlag for prosjektets drøftingsdel.

6.0 Diskusjon av temaene

I denne delen blir fire temaer diskutert i lys av Goffmans stigmatteori;

- a) den avgjørende fellesskapsfølelsen
- b) forventninger og kontroll over egen kropp
- c) ønske om å bli akseptert
- d) usikkerheten rundt inkluderende praksis i kroppsøvningsfaget

Som tidligere angitt, er de fire temaene kommet frem i lys av de valgte materialene samtidig som den teoretiske forankringen ligger til grunn for nye tanker og hypoteser. De valgte materialene skildrer 12 forskningsartiklene som ble identifisert relevante fordi de møtte inkludering og ekskluderingskriteriene, samtidig med at elevenes stemme og perspektiv på kroppsøvningsfaget måtte være tilstede. Alle de 12 artiklene har formål med å undersøke elever med særskilte opplæringsbehov og deres beskrivelse av hvordan det er å være deltagende i kroppsøvningsfaget. De empiriske funnene i valgte materialer gir opplysninger om prosjektets problemstilling i lys av elevenes perspektiver på deltagelse i kroppsøving. Samtidig som forskningene viser både hvordan elevene beskriver følelsen av inkludering og ekskludering får man likevel en følelse av å ikke forstå de underliggende tanker og følelser.

Kroppsøvningsfaget nevnes i stor grad gjennom diskusjonene, men det er viktig å presisere at spesialpedagogikken er grunnfundamentet for hvordan refleksjonene kommer fram og beskrives. Kroppsøving er et skolefag som mange er glad i. Elever med særskilte opplæringsbehov har en lavere deltagelse i faget, men har rett til deltagelse og glede som alle andre. Fordi inkludering og ekskludering er begreper som preger hvordan en elev føler seg, er det derfor viktig å benytte seg av de spesialpedagogiske perspektivene og ideene om hvordan en kompetent lærer vil kunne se hele mennesket, forstå hele mennesket og være en behjelpelig ressurs som ønsker å gjøre hverdagen så verdifull som mulig, slik at eleven som opplever å ikke være innenfor skolens smale normalitetsforståelse føler seg forstått, sett og lærer å respektere seg selv i lys av trygge og gode læringsmiljøer.

De fire temaene som nå skal drøftes, kom frem automatisk underveis i prosjektet. Det er viktig og poengtere at automatisk betyr i denne sammenheng at trygghet omkring de 12 forskningsartiklene, tid til dveling og interesse for Goffman var en del av denne prosessen som gjorde temaene mer synlig for meg. Det ble laget kategorier hvor like koder

på artiklene ble liggende i samme kategori. For eksempel tre artikler som handlet om hvordan elevene beskrev lærer og medelever som viktig for den sosiale deltagelsen. Etterhvert som flere artikler fikk sine kategorier, begynte også prosessen med å se disse i sammenheng med stigma perspektivet til Goffman. I lys av dette ble fire temaer identifisert som videre skal omhandle både funn i de 12 materialene, samtidig som stigma benyttes for å se disse funnene fra andre perspektiver.

På mange måter har Goffman sine teorier om de stigmatisertes opplevelse av å være i fysisk kontakt med normale vært et grunnleggende verktøy for andre tanker. Dette vil nå diskuteres under.

6.1 Den avgjørende fellesskapsfølelsen

I lys av valgte materialer kommer det fram at elevene med særskilte opplæringsbehov liker kroppsøvingfaget hvis tilpasninger er gjort slik at de kan delta på samme måte som sine medelever. De ønsker å være en del av fellesskapet som kroppsøvingfaget er med å utvikle. Kroppsøvingens kontekst skiller seg ut med at fellesskapet og tilhørighet står sterkere enn andre fag, samtidig som konteksten også er med å tydeliggjør at majoriteten kan gjøre noe, mens minoriteten ikke kan. Fordi faget setter fellesskapet fremfor egoisme, vil derfor noen elever synes faget er skummelt hvor det resulterer i lavere deltagelse og prestasjon, noe som klarer kommer frem i denne konteksten.

Siden stigma består av en relasjon mellom en egenskap og en stereotyp klassifisering av mennesker (Goffman, 1963:4) kan dette overføres til prosjektets sammenheng der en undersøker hvordan elever med behov opplever sin deltagelse i kroppsøving. I lys av stigma kan en åpenbart tenke seg at elever med behov ikke alltid like enkelt opprettholder de egenskaper faget krever, og derfor skaper utfordringer. Boken til Goffman (1963:12) handler om det øyeblikk hvor normale og stigmatiserte individer befinner seg i samme sosiale situasjon, dvs. i hverandres umiddelbare fysiske nærhet. Dette kan relateres til faget kroppsøving hvor mangfoldet av elever kommer sammen og skal gjennomføre øvelser i samarbeid med hverandre for å oppnå felles mål og mening. For noen elever med særskilte opplæringsbehov er det i denne konteksten de opplever gode og dårlige dager, avhengig av medelevene og lærerens kompetanse og holdning. Det kan være at en elev ikke trives i denne sammenheng, fordi øvelsen er for vanskelig, og eleven vil trekke seg unna og isolerer seg. Dette vil utvikle negative følelser.

Stigmateteorien påpeker hvordan andre setter stempel på individer og på den måten skape en usikkerhet omkring deres holdninger med å ta imot individet. Samtidig vil det utvikle en usikkerhet hos eleven med særskilte behov.

Goffman (1963) bruker sine teorier og ider slik at vi kan forstå hvordan stigmatiserte opplever sin virkelighet. På samme måte som faget kroppsøving og gruppen av elever med særskilte opplæringsbehov, hevder stigmateteorien (Goffman, 1963:2) at alle samfunn inndeler mennesker i kategorier, og hvilke egenskaper som skal oppfattes som normalt og naturlig for medlemmene i de forskjellige kategoriene. Hvis en kan tenke seg å koble dette med Goffmans forståelser er det mulig å se på kroppsøvingsarenaen som et samfunn der elever med synlige vansker har problemer med å delta, som vil av de normale elevene bli oppfattet som unormalt og stigmatisert, fordi de ikke innehar de forventede ferdigheter.

Avhandlingen til Goffman ser på den stigmatisertes situasjon og hans reksjoner på det vanskelige han møter (Goffman, 1963:126). Gjennom hele boken ser vi tydelig hvordan Goffman (1963) legger ved eksempler på stigmatiserte menneskers beskrivelse av å ikke være normal, og hvordan en som stigmatisert kan klare å leve med stigmaet. En nødvendig forutsetning for det sosiale livet er at alle deltagere er felles om et enkelt sett av normative forventninger, der normene opprettholdes delvis på grunn av deres institusjonaliserende karakter. Dette er også med å gjenspeile elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget.

Som tidligere omtalt, har faget som hensikt å oppnå felles mål. Suksess her vi gi elevene en tilhørighet og du blir sett på som likeverdig. På den andre siden vil en elev som har vansker med å forstå regler, eller er redd for å skade seg, bidra til å skuffe de andre medelevene fordi eleven ikke oppnår til fagets forventning. Her er det åpenbart likhet i stigma perspektivet som viser til at hvis en ikke innehar det som skal til for å spille fotball, blir du sett på som uverdigg og stemplet som stigmatisert. På samme måte som elevene i materialet opplever diskriminering og mobbing (Coates, 2008:172, Coates, 2010:1523) av medelever kan en innlysende se likheten. Likevel finnes det en lærer der som ikke velger fotball, men gir elevene andre aktiviteter som er mer inkluderende. Dette vil glede eleven med særskilte opplæringsbehov, på den andre siden kan de normale elevene reagere med uro og sinne fordi den stigmatiserte ødelegger moroa?

Selv om elevene med behov har et sterkt ønske om full deltagelse, kan det være slik at lærere og medelever bidrar til større ekskludering i lys av stigmateteorien. Lærerne og medelevene har en makt de ikke like godt forstår at de har, men som enda tydeligere kommer frem i lys av Goffmans begreper.

Selv om Goffmans teorier kan forstås som ensidige tolkninger av at stigmatiserte ikke har det bra sammen med normale finner vi også holdninger der han presiserer at jo mer individet er sammen med normale, jo mer vil han oppleve seg som ikke stigmatisert (Goffman, 1963:107). I lys av materialet i dette prosjektet vil det kunne være en tosidig mening omkring dette. For det første er det slik at forskningen hevder at de fleste elevene med særskilte opplæringsbehov har fordel med å være inkludert i fellesskapet med de andre elevene (Qi, J, 2012:275, Butler, 2004:8). På den måten lærer elevene seg å respektere annerledeshet, samtidig som hverdagen til den stigmatiserte ser lysere ut i forhold til å bli inkludert i milepæler som er viktig å være en del av for å trives både i skole og fritid. For det andre finnes det også forståelser for foreldre som ønsker å sende barnet på spesialskole eller få spesialundervisning. Her argumenterer de for at barnet er sammen med likesinnede, lærerne er bedre kvalifisert og opplæringen tilpasses på en annen måte enn i ordinær skole. Her poengterer også Goffman (1963:23, 24) at de stigmatiserte ofte skaper vennskapelige forhold til de samme individer i samme kategori.

6.2 Forventinger og kontroll over egen kropp

Nødvendigheten av å gi elevene medbestemmelse, en stemme og dialog er viktig i forhold til avgjørelser i kroppsøvningsfaget (Coates, 2008:173, Coates, 2010:1525). Det er gitt uttrykk for at å lytte til barn og unges stemmer er avgjørende for å inkludere de i faget. De kjenner kroppen sin og har ønsker om hvordan opplæringen kan og bør foregå. Samtidig som de skal ha kontroll over sin identitet vil også en kontroll over situasjonen være ønskelig.

Med stigma teorien til Goffman (1963) er det blitt enklere å kunne forstå hvordan individer med særskilte opplæringsbehov tenker og føler i møte med andre mennesker. Dette er også en av hovedgrunnene til valget av å bruke hans forståelser til å kaste nytt lys over de funnene som er gjort i forskningene omkring hvordan elevene opplever sin deltagelse i kroppsøving. Funnene viser til hvordan elevene beskriver gode og dårlige undervisninger og hva som skal til for å gi de følelse av inkludering og hva som er påvirkende for ekskludering. Samtidig som disse funnene gir viktig informasjon vil likevel Goffmans tanker bidra til nye perspektiver. For eksempel blir vi i artikkelen til Fitzgerald (2012) kjent med ei jente uten synlige behov. Hun gruet seg til kroppsøvingstimen fordi hun måtte ha støtte og tilpasninger for å kunne delta. De andre venninnene var ikke klar

over situasjonen og behandlet jenta som normal. Hun var derfor svært skeptisk til å delta i kroppsøvingstimen fordi hun var redd for hva de andre jentene skulle tro om henne da.

”Marys tale emphasises a dilemma in decision-making and her concerns regarding the tension that may emerge with her friend if she opts to do physical education on an one to one basis with her support worker instead of with the main class”
(Fitzgerald, 2012:290).

Dette funnet har gitt betydeligere større forståelse når en etter hvert kobler det opp mot Goffman (1963:86) og hans beskrivelse av hvordan stigmatiserte er opptatt av å ha kontroll over sin identitetsinformasjon. Teoriene hans presiserer at jo mer tid mennesker bruker sammen jo større er sjansen for at de finner ut av stigmaet. Derfor velger mange barn og unge med og uten synlige behov å skjule sine svakheter i sikkerhet for hva andre skal tro når de finner ut av det. I denne sammenheng er det nettopp faget kroppsøving som gjør dette så vanskelig for elevene med særskilte opplæringsbehov. Fordi mange har behov for å ha kontroll over sin identitet, kan vi se i forskningen til Boddy (2015:164) at elever heller ønsket å arbeide selvstendig, eller i mindre grupper under aktivitet. På lik linje kan det tenkes her at de opplever en større kontroll grunnet færre elever å skulle skjule sitt stigma for, samtidig som aktivitetsnivået blir moderat opprettholdt.

Når noen elever velger å skjule sin faktiske identitet kan det også medføre at lærere og elever stiller for høye krav til eleven. Hvis dette er realitet er det stor sannsynlighet for at eleven uten synlige fysiske vansker mislykkes, og det vil oppstå forlegne situasjoner som kunne vært unngått om eleven heller hadde vært åpen om sin vanske. På den andre siden har også begrepet til Goffman (1963:48-50) om å synliggjøre stigmaet for å opplyse andre eller for å gjøre situasjonene lettere for seg selv verdi. Noen elever kan velge å være åpen om sine behov, og på den måten gjøre hverdagen greiere for seg selv og gjøre det enklere for både medelever og lærere å tilrettelegge for et lærerikt og godt miljø. Annerledes må til og presse seg fram for at det ikke skal kunne bli sett på som en stigmatisert gruppe. Velger de å isolere seg blir det på en måte greit å bli sett på som unormal, det skapes på en måte en godkjenning i det sosiale hvis de stigmatiserte forblir i ensomheten.

Tilpasset opplæring vil også befinne seg et sted mellom det å skjule og det å synliggjøre sin vanske. Hvis en elev er åpen om sitt stigma, vil også læreren enklere tilpasse undervisningen slik at eleven får full deltagelse og opplever mestring. Samtidig som tilpasset opplæring gjennomføres vil det også være med å skjule stigmaet på en positiv måte for eleven. Med varierende øvelser, flere vanskelighetsgrader, kreative

løsninger på moderne leker vil dette ikke bare være med å gi alle elever mulighet for deltagelse, men også gir eleven med behov et tryggere miljø. Hvis en lærer ikke har kompetanse, eller kjenner eleven vil ikke tilpasset opplæring bli gjennomført på riktig måte. Hvis dette er tilfelle kan det være en faktor som er med å avsløre den stigmatiserte. Dette begrepet bruker Goffman (1963:84,85) når en stigmatisert ønsker å skjule sine behov, men likevel blir avslørt mot sin vilje av andre lærere eller medelever. Dette er noe en helst vil unngå, og hvis en uheldigvis avslører stigmaet hos en elev, vil det kunne ha negative konsekvenser. Goffman (1963:92) bruker også begrepet stigmasymboler som er fysiske hjelpemidler som brukes for å redusere de primære virkningene av et handicap. Her kan det tenkes at begrepet også kan relateres til kroppsøving der ressurser, assistenter og tilpasninger kan ha positiv innvirkning på elevens opprettholdelse av å kunne føle at stigmaet er skjult, samtidig som det tas hensyn til for å gjøre opplevelsen av undervisningstimen i kroppsøving så verdi som mulig. I lys av dette er begrepene, skjule, synliggjøre, avsløre og stigmasymboler, fundamentalt å kjenne til for å forstå enda dypere hvordan virkeligheten til stigmatiserte elever oppleves. Selv om det å synliggjøre å være åpen om sine behov eksisterer i større grad i dagens skoler, finnes det likevel barn og unge som velger straffen med å ikke delta i kroppsøving fordi de skammer seg og føler at de ikke oppnår til fagets forventninger (Fitzgerald, 2012:290). Dette er viktig å ta tak i, for å bedre livssituasjonen til eleven.

6.3 Ønske om å bli akseptert

”By definition, of course, we believe the person with a stigma is not quite human”
(Goffman, 1963:5).

Et menneske som viser seg å være annerledes blir stemplet av andre som unormal. Denne måten kalles for et stigma (Goffman, 1963:5).

Dette kan relateres til hvordan både andre elever og lærere i kroppsøvfingsfaget gir elevene med særskilte opplæringsbehov en følelse av å ikke bli akseptert. På mange måter kan en forstå det slik at elever med særskilte opplæringsbehov ikke opplever å være en del av fellesskapet som kroppsøvfingsformål sikter til. Goffman (1963) kaster lys over forskjellige kategorier og grupperinger i samfunnet uten å nevne spesifikke kontekster som for eksempel kroppsøvfingsfaget. Likevel vil kroppsøvfingsfaget være en kontekst som enklere kan relateres til stigma, grunnet en tydeligere opplysning av at noen kan mens andre ikke kan. I denne sammenheng kan en også se likhet med hvordan Goffman (1963:16) forklarer stigma som en feil blant individene og hvordan de føler at deres behov oppleves som nakenhet foran de normale. Denne nakenheten kan tolkes som enda tydeligere i en kontekst der du som elev i skolen først skal skifte i garderoben, deretter bruke kroppen din til fri utfoldelse og tilslutt tilbake til garderoben for dusj. For elever med særskilte opplæringsbehov vil derfor denne sammenhengen kanskje føles som enda mer synlig i forhold til deres stigma.

Samtidig som dette tydeliggjøres i kroppsøvfingsfagets kontekst, blir det også synligere fordi fagets formål ønsker å komme i mål i et fellesskap, og synligheten av at man kan og ikke kan er betydeligere større enn andre fag. Dette er også noe jeg tidligere i prosjektet har reflektert rundt, og hvilke konsekvenser dette kan ha for elever med særskilte opplæringsbehov som det kanskje ikke ville vært i andre skolefag. Fordi kroppsøvfingsfaget for mange barn og unge handler om å ikke tape, vil det tydelig komme frem at elever med mindre erfaring og mangel på ferdigheter i kroppsøvfing ikke blir akseptert.

Goffman (1963:74) diskuterer om hvordan stigmatiserte ønsker å være som alle andre. Fitzgerald (2005) viser i sin forskning at elever med behov sammenlikner seg med sine medelever og at de er avgjørende for hvordan de føler seg som likeverdige. I den samme undersøkelsen fant Fitzgerald (2005) at elever mobbet og ga elevene med behov følelse av å ikke bli akseptert, lav selvtillit og følelse av å ikke mestre noe. Hvis en skal benytte seg av stigma perspektivet kan det tenkes at noen elever som har vanskeligheter

med faget prøver å blir respekter av sine medelever ved å skjule sine behov med å være noe du ikke er. Over en lengre periode vil det utvikle vonde følelser og opplevelse av å mislykkes. Det viktigste vil heller være å akseptere sine behov, respektere seg selv og være åpen om funksjonsnedsettelsen. Av egne erfaringer blir man opplyst om at de fleste elevene klarer å leve godt, uten å måtte skjule sitt stigma. En årsak kan være et trygt og stabilt hjem som har gitt barnet følelse av verdighet og en åpenhet omkring nedsettelsen. For det andre vil skolens holdninger og verdier være av stor betydning. På den andre siden er det ikke slik at alle elever som ikke respekterer sine behov ikke kommer fra et godt hjem, men at det er andre ting som kan ha stått i veien for dem, eller individuelle og miljømessige ulikheter.

I forhold til et ønske om å bli akseptert finnes det altså to veier i lys av stigma. Den ene handler om å bli akseptert som den du er ved hjelp av egen indre styrke og andre rundt sine holdninger og kompetanse omkring det å være tilstede i et samfunn hvor annerledes respekteres. På den andre siden kan et individ med ønske om å bli akseptert velge å passere for å føle seg som normal. Det å passere forklares som en prosess hvor en med et stigma gjør det mulig å leve fritt i et samfunn uten at andre kjenner til stigmaet (Goffman, 1963:73). Det å passere kan være en siste fase i en stigmatiserts innlæringsprosess. Den første fasen handler om å kjenne til de normales synspunkter før i andre fase den stigmatiserte oppdager å ikke oppfyller disse betingelsene for å betraktes som fullt normal. Den tredje fasen vil derfor handle om tilpasning, der den stigmatiserte lærer å finne seg til rette om hvordan andre behandler den type person som individet viser seg å være mens den siste fasen lærer den stigmatiserte seg å passere.

I denne sammenheng kan det å passere både handle om å bli akseptert av andre, men også en prosess som handler om det motsatte av å bli akseptert. Det å passere kan derfor bety å måtte holde på en hemmelighet, hvor omverdenen ikke aksepterer deg for den du virkelig er, men aksepterer deg for en person du ønsker å være, en person du kanskje ikke er.

6.4 Usikkerheten rundt inkluderende praksis i kroppsøving

Gjennom arbeidet har jeg presisert hvorfor kroppsøving er blitt valgt som arena i prosjektet. Dette kommer av fagets sammenheng, samtidig med viktigheten av å utføre fysisk aktivitet for utvikling av kognitive og sosiale evner (Vickerman, 2007). Det interessante som har oppstått undervis i prosjektet handler i stor grad om hvordan inkludering og ekskludering foregår i praksis og hvordan faget har tendenser til å gjøre inkludering anstrengende. Fordi Goffman (1963:46) poengterer hvordan tegn innenfor en gruppe ikke betyr det samme i en annen gruppe og at forskjellige karakterer opptrer i ulike grupper vil likevel dette ikke være like utslagsgivende for elever med særskilte opplæringsbehov i andre skole fag. Det finnes problemer også der, men noe som ikke vil legges vekt på i dette prosjektet. En elev med autisme kan godt fungerer og oppleve inkludering i mattetimen, om eleven er sterk eller faglig svak. Mens samme elev vil kunne oppleve vanskeligheter med fysisk kontakt og støy og derfor bli sett på som stigmatisert i en kroppsøvingstime. Samtidig kan en også tenke seg det samme innenfor aktivitetsvalg i kroppsøving. Fordi noen aktiviteter gjør deltagelsen krevende, som for eksempel basketball, rugby, fotball osv. og elevens følelse av utestengelse og ensomhet under lagspill (Svendby, 2012) kan vi også tenke at aktivitetsinnhold berører begrepet kategorisering, og hvordan valg av aktivitet er avgjørende for hvordan en elev opplever å bli inkludert. Kroppsøvingslærere må enda tydeligere finne og utnytte seg av aktiviteter som er kjente blant elevene, men som usynlig gjør at noen tydelig ikke faller utenfor grunnet kroppens funksjoner og ferdigheter. Med dette tenker jeg aktiviteter som svømming, friidrett, eller orientering? Det er aktiviteter som benyttes i skolen, men som en bør tenke mer over. I disse aktivitetene er det nettopp idrettens sammensetningen som er med å gjøre at de som ikke kan og de som kan ikke bli like tydelig. Det er klart ikke dette alltid skal prege kroppsøvingstimene, men som en faglærer, spesielt med spesialpedagogisk kompetanse, bør bevisstgjøre seg over, at det finnes mange løsninger på hvordan opprettholde inkludering, og hvordan en kan dra nytte av de aktivitetene som allerede finnes, og reflektere omkring hvordan aktivitetens kontekst faktisk ikke setter stempler på elevene. Goffman (1963) benytter også en slik tankegang med bruk av begrepet tegn. På samme måte som en elev blir stigmatisert og ikke finner sin plass i en aktivitet, vil en lærer som benytter seg av andre typer idretter, kunne gi eleven følelse av å høre til. Vi kan bevisstgjøre oss om dette, og hvordan vi som ansvarlige fagpersoner må ta

hensyn til valgene, slik at eleven best mulig kategoriseres inn i riktig arena slik at det oppleves som motiverende.

Flere av de valgte materialene viser også eksempler på hvordan lagspill på den ene siden er inkluderende, fordi elever gir tilbakemeldinger på at det er moro.

”The children with SEN who took part in the research were clearly motivated by team games” (Coates m.fl, 2010:1521). Bare fordi en høy andel mener det er moro, er det mulig de sier det fordi alle andre også mener det. Samtidig kan det også ha noe med hvordan vi forstår spill og lagspill og at det i noen situasjoner kan dreie seg om noe annet enn de tradisjonelle lagidrettene som tidligere har blitt reflektert over. Ut fra kunnskap om følelse av inkludering og ferdighetskravet til lagidretter er det mulig lagspill i kroppsøving ikke er en god løsning. Lagspill er et eksempel på aktivitet der forskjellen mellom ulike elever er enda større. De gode kan være veldig gode fordi de spiller mye i fritiden, mens de som skiller seg ut har liten erfaring eller mangler de forutsetningene som skal til for å delta.

Selv om ikke lagspill er like godt egnet som aktivitet, er det likevel viktig å presisere at med en kreativ kompetanse og tilpasset opplæring vil flere av aktivitetene i kroppsøving være mer inkluderende med enkle grep. I min praksis spilte vi for eksempel ulike variasjoner av volleyball og fotball med andre regler og rammer slik at eleven med særskilte opplæringsbehov også kunne delta på lik linje med andre elever. Volleyball kan fylles med andre type baller, flere variasjoner av slag, flere sprett i bakken, lavere nett osv. Lærere bør også tenke på hvordan en kan opprettholde inkludering med å ha kjennskap til elevenes forutsetning slik at miljøet virker trygt og lærerikt. En forskning som er benyttet som material hevder også viktigheten av å kunne ta hensyn til elever med sansevansker som synes støy og fysisk nærhet er problematisk. Samtidig som dette nevnes (Healy, 2013:227), vil det være diskusjoner om hvor bra dette er hvis en hele tiden skal gjøre kroppsøving til noe annet en det er. Hvis en lærer sjelden bruker musikk til aktivitet, unngår samarbeidsøvelser og lagspill vil det stride imot hvilke hensikter dette er med å utvikle. Dette vil være med å fokusere for mye på elevene som ikke finner sin plass i faget, og de sterke elevene vil ikke få de rette utfordringene som skal til for å bli enda bedre. Dette er et dilemma i kroppsøving og gjør at en opprettholdelse av inkludering har vanskeligere for å bli gjennomført enn i andre fag. Det er selvsagt flere situasjoner en bør ta hensyn til og den største handler om hvilken grad av funksjonsnedsettelse eller utviklingsvanske du har. På den andre siden er det viktig å påpeke på slutten at prosjektet også har gitt mulighet for å se hvilke positive utfall kroppsøving har. Det er ikke bare en arena hvor ulikheter møtes, men også en arena der elever opplever mestring og et avbrekk

fra teorifagene. Her har elever mulighet for å vise at de er gode i andre ferdigheter som ikke stiller like store krav til de faglige prestasjonene.

Selv om dette prosjektet ikke har fokusert i stor grad på alvorlige særskilte behov vil det likevel være viktig å huske på at det alltid finnes en balansert løsning på ulike dilemmaer, samtidig som en fasit ikke alltid er nødvendig eller mulig. Det handler heller om å bruke profesjonelt skjønn, og bygge opp relasjoner og trygghet blant elevene før en igangsetter ulike metoder og strategier slik at elevene føler å bli sett, føler seg verdsatt nettopp fordi du som fagperson har den kompetanse til å se hele mennesket og et ønske om gjøre det beste for eleven.

7.0 Avslutning

7.1 Oppsummering

I dette prosjektet har formålet vært å bli kjent med litteratur om hvordan elever med særskilte opplæringsbehov opplever sin deltagelse i kroppsøvfingsfaget. Med en oppfattelse av mangelfull kunnskap i feltet om elevenes perspektiv og stemme, var derfor mitt ønske å samle viktige forståelser rundt deres egne erfaringer. Prosjektet har åpnet opp problemstillingen, slik at den kan forstås med en teoretisk forankring. På den ene siden viser prosjektet at denne inkluderende og ekskluderende praksisen som foregår i kroppsøvfingsfaget kan ses i et stigmaperspektiv, som gir en følelse av å komme ”under huden” med en økt bevissthet om deres fornemmelser og strategier som ikke like tydelig kommer frem i praksis. I lys av stigma kan en føle å få et mer bevisst blikk på viktigheten av å ikke undersøke de stigmatiserte som undervurderte individer, som ikke kan få utfordringer i hverdagen. Stigma har kastet lys på hvordan de sosiale spillereglene i samfunnet har en større rolle når det kommer til å sette stempel på andre mennesker. Stigma har vist at vi setter andre individer i en kategori fordi det er noe med deres utseende eller atferd som ikke tilfredsstillende til forventningene. Det er nettopp her stigma har gitt prosjektet et annet perspektiv som er enda viktigere å prioritere. Det handler om hvordan rammene omkring faget kroppsøving er med å synliggjøre ulike behov. Det er også viktig å presisere at kroppsøving ikke er noe negativt, men vil også for mange andre elever med behov være en arena der de opplever mestring. En arena der de kommer seg bort fra de teoretiske fagene og kan være seg selv. I denne konteksten vil eleven vise seg selv på andre måter, og oppleve mestring som krever andre ferdigheter enn faglig styrke. På den andre siden finner vi også at fysisk aktivitet er viktig for utvikling av de faglige og sosiale evnene til elevene, og på den måten hjelpe elevene som ikke finner seg til rette i de teoretiske fagene, til å forhåpentligvis utvikle seg i et fremtidig perspektiv.

Uansett, vil det være alvorlig om en ikke tar elevenes negative erfaring med faget på alvor, akkurat på samme måte som man må bygge videre på de positive erfaringene. Læreren er den ansvarlige og må benytte denne makten slik at faget gir rom for trivsel og glede. Og med kunnskap om deres opplevelse og følelse av en inkluderende time vil dette være nøkkelen til lykke. Vi ser det på ansiktene til elevene, vi hører latteren og føler stemningen i rommet. Her er det suksess.

På den andre siden har disse funnene gitt opplysning om hvordan elever med behov beskriver både gode og dårlige dager i kroppsøving. Med en slik forståelse av deres erfaringer vil en også fyldigere kunne lære og skjønne underliggende følelser og tanker elevene opplever. Dette har stigma bidratt til, der Goffman med sine begreper kommer med hverdagslige historier der stigmatiserte individer forklarer hvordan det føles på kroppen og være i nærheten av normale mennesker som føler ser ned på deg fordi du ikke tilfredsstillter de kravene i den kategorien du befinner deg i. På samme måte kan elever med særskilte opplæringsbehov føle den samme usikkerheten. Det er fordi deres stigma ofte tydeligere kommer fram i konteksten av hvordan kroppsøving er lagt opp og hvordan faget representerer et fellesskap, der du blir valgt sist fordi du ikke er god nok. Prosjektet ønsker å sette nytt lys på elevenes følelse av inkludering ved å bruke stigma perspektivet som forankring.

Med 12 utvalgte forskningsartikler har deres stemmer og perspektiver blitt prioritert. Elevens medbestemmelse er viktig å foretrekke når en har et ønske om å forstå deres virkelighet. Med viten om deres lavere deltagelse og likevel ønske om deltagelse i kroppsøving er det nødvendig å kunne forstå deres opplevelser i faget og hvilke faktorer som kjennetegner gode og dårlige undervisningstimer. I prosjektets funn kommer dette fram, samtidig som kapittel 6.0 videreutvikler og ser funnene i lys av teoretisk forankring. Med kunnskap om viktigheten av fysisk aktivitet og hvordan det bidrar til faglig og sosial utvikling er det avgjørende å kjenne til inkludering og ekskluderings prosessen, slik at elevene opplever å være en del av fellesskapet hvor mestring tilpasses og et økt læringsutbytte finner sted. Med suksess her vil trivselen bedres og det sosiale livet til elever med særskilte opplæringsbehov vil ikke bedres bare på skolen, men sannsynligvis også i deres hverdag med andre fritidsaktiviteter. Et ønske om å skape livslang bevegelsesglede.

7.2 Konkluderende kommentarer og veien videre

I lys av prosjektets problemstilling om hvordan elever med særskilte opplæringsbehov opplever deltagelse i kroppsøving, er det kommet fram gjennom materialene og teoretisk forankring at elever med særskilte opplæringsbehov trives i faget om aktivitet er tilpasset slik at de føler seg verdsatt og opplever mestring. Samtidig som dette er sagt, erfarer flere elever at faget er for vanskelig, der lav deltagelse, mistriivsel og sosial eksklusjon er produkter av et mangelfullt tilpasset opplæringstilbud. Også medelevenes holdning om det å være annerledes er blitt nevnt, hvor stigmatiserte elever beskriver hendelser av mobbing. Med disse negative funnene vil ikke en inkludering av alle elever bli opprettholdt. Det er viktig å påpeke at ikke alle elever med særskilte opplæringsbehov erfarer kroppsøvingfaget som problematisk, og en likeverdig deltagelse opprettholdes.

Gjennom masterprosjektet er det likevel kommet fram andre tanker og hypoteser som er med å fremme ekskluderingen og som gjør at inkludering i kroppsøvingfaget har tendenser til å mislykkes. Fordi refleksjoner om hvordan elever erfarer deltagelsen handler om deres kontroll over identitet og ønske om å skjule sitt stigma, vil det uansett alltid oppstå uforutsigbare situasjoner i kroppsøving. Med fagets innhold og formål, hvor kropp og bevegelse står sentralt, vil det alltid være vanskelig å opprettholde en full inkludering. På den andre siden vil det kunne forbedres i lys av at en gjennom dette prosjektet har fått mer klokskap til viktigheten av kroppsøvingfag og hvordan en kan tenke annerledes når det gjelder å inkludere alle elever. En ansvarlig fagperson for en gruppe mangfoldige elever må kunne sette av mer tid til faget. Faget krever mer planlegging og vurdering enn hva som gjøres i dag. Mange vil si det har lav status, mange vil kanskje si at det er et fag som gir elevene et ”ekstra” friminutt, og holdninger fra profesjonelle bør handle om så mye mer enn det. Vi må forstå elevene våres, vi må sette i gang en dialog der medbestemmelse og tillit skapes. Med forståelse om at stigmatiserte individer opplever faget som morsomt og gledelig må vi kunne bygge videre på dette, og prosessen med å øke deltagelsen er allerede foran oss.

Med litt større utvalg av forskning som tar opp dette temaet er det likevel for mye fokus på her og nå situasjonen. Flere studier åpner opp for at eleven kommer med forslag om endringer, men få setter dette i et fremtidig perspektiv og hvordan en kan benytte seg av medbestemmelse og lytte til elevene med behov for å gi opplysning som kan benyttes til å sette inkludering i et nytt perspektiv. Inkludering er ikke flere ting, inkludering har flere

betydninger og inkludering kan og bør handle om flere ting samtidig. Selv om inkludering kanskje har tendenser til å feile i kroppsøving så er det ikke sikkert dette er noe negativt, men et hint om at noe må ses på annerledes. Med prosjektets teoretiske forankring har et slikt vendepunkt fått lov å leve videre. En kan påstå at den bidrar til å fylle håpet om at stigmatiserte individer får oppleve lærere og spesialpedagoger med et rikt blikk på hvordan utnytte deres ressurser med ønske om å bidra til å redusere følelsen av å ikke være en del av hverdagen, skolesystemet, samfunnet, verden.

Gjennom prosjektets funn og diskusjoner er det viktig at en skiller mellom kroppsøving og fysisk aktivitet. En mulig forklaring på lavere deltagelse hos elever med særskilte opplæringsbehov kan også dreie seg om fagpersonens kompetanse om forskjellen med å skape aktivitet for moro skyld, eller utvikle aktiviteter og vurdere underveis hvordan ulike undervisningstimer kan bli lagt opp slik at tilpasset opplæring opprettholdes, og igjen skaper mestringfølelse og bevegelseslystene elever. Her vil det også kunne tenkes at en spesialpedagogisk utdanning med en kroppsøvingstudium kunne være interessant. Om en ikke har spesialpedagogisk utdanning skal en likevel ikke føle seg usikker på å benytte seg av andre kollegaer som et ledd for kvalitetssikring av skolesystemet. Med funn fra materialet om elevenes positive erfaringer med spesialpedagog tilstede, vil viktigheten av systemrettet arbeid og samarbeid være viktige forbedringspotensialer i framtiden for å gi elevene en skole der de føler seg verdsatt.

Refleksjoner retter også oppmerksomheten mot hvordan en kan legge til rette for tradisjonelle aktiviteter som i seg selv inneholder en inkluderende forbindelse. Dette kan være aktiviteter som en bør prøve ut og bli kjent med før en kan forstå aktivitetens røde tråd til inkluderingsprinsippet. Et ønske med denne refleksjonen er å åpne nye dører til også hvordan en kan benytte seg av gode aktiviteter som en underliggende ikke alltid er bevisst over at skaper et bedre fellesskap hvor likheter og ulikheter mellom individer ikke like innlysende trer frem. Nødvendigheten av at elevene bidrar til hva og hvordan aktivitet kan utføres vil også være en grunnregel å forholde seg for at en opprettholdelse av inkludering. Hvis en elev ønsker å gjøre andre aktiviteter, hvis en isolert øvelse ikke er igangsatt uten dialog med elev, men elev er selv med på avgjørelsen at det fungerer og ikke skaper følelse av utestengelse, kan det også tenkes at det er en opprettholdelse av inkludering. Vi trenger ikke være redde for denne åpenheten. Goffman igangsatte allerede i 1963 denne åpenheten og viktigheten av at de med vansker ikke må være redde for å si hvordan de har det. Bare med deres stemme vil det kunne gjøre det enklere for andre å forstå hvordan stigmatiserte har det, og bare med deres stemme vil vi kunne fortsette det Goffmann allerede satt i gang.

Et større antall forskningsartikler fokuserer på lærerens perspektiver og hvordan inkludere alle i kroppsøvingfaget. Med et overblikk på den vinklingen ble det interessant for meg å heller tenke elevene først, for deretter å bli kjent med lærernes tanker. For å kunne forstå inkludering i lys av en lærer vil en først og fremst måtte vite noe om mangfoldet av elevgruppen. På mange måter var det nettopp denne medbestemmelsen, dialogen og stemmen til eleven, sammen med læreren som var avgjørende å finne ut av. Senere vil det være nødvendig og meget lærerikt å kunne sette dette opp mot andre funn i forhold til lærerens holdninger og erfaringer med det å opprettholde inkludering i kroppsøvingfaget. Hva har vi forstått i dette prosjektet som kan dra linjer til hvordan lærere oppfatter virkeligheten? Er det likhet omkring elevenes opplevelse av inkludering/eksudering og hva læreren påpeker som utfordrende med å skape aktivitet for alle? Må vi ikke kunne sette oss inn i elevenes hverdag og kjenne til deres følelser for å kunne gi et fullt svar på inkluderingsproblematikken? Her er mange tanker, men likevel viktige å nevne fordi det har vært en del av prosessen med å fullføre masteroppgaven. Først og fremst ville veien videre handlet om hvordan egne empiriske data kan benyttes til videre undersøkelser. Med forskning om både elev og lærer vil en sannsynligvis få mengder av tankevekkende perspektiver på inkludering i kroppsøving. Med et godt grunnlag og god oversikt over litteratur på område ville det vært naturlig å ta steget videre med egne intervjuer, både av elever og lærere, ledere og familie. Her er det mange avgjørende faktorer som kan være med å bidra til enda mer utfyllende og givende kunnskap for videre forskning. Hvordan de andre elevene opplever å være med i en inkluderende kroppsøvingstime, hvor et mangfold elever er med vil også gi viktige svar på diskusjoner som allerede er satt i gang i dette prosjektet. Også stigmatiseringsforskning vil være nødvendig og verdifull for å søke forståelser om individer i samfunnet og hvordan kunne redusere antall stigmatiserte og følelsen den bringer med seg. Andre felt som kan være aktuelt for fremtidige forskninger er forholdet mellom gutt og jente, barn/ungdom/voksen. Hva med stigmatiserte som ikke har mulighet til å uttrykke seg gjennom verbal kommunikasjon. Hvordan skal vi få lyttet til deres stemmer?

8.0 Litteraturliste

Ainscow, Mel. (2007). *“From special education to effective schools for all: a review of progress so far”*. In: Lani Florian (ed). *The Sage Handbook of Special Education*. Sage

American Association On Intellectual And Developmental Disabilities. *Definition of intellectual disability*. Hentet fra <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.VsWq7seARBE>

Amundsen, E. (2014). *Tilpasset opplæring i kroppsøving for barn og unge med funksjonsnedsettelse – case studie av to gutter med cerebral parese*. Bacheloroppgave. Høgskolen i Elverum. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/222531/Amundsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arjan E. R. Bos, John B. Pryor, Glenn D. Reeder, and Sarah E. Stutterheim (2014). Introduction – stigma: advances in theory and research. John B, and Arjan E R. Bos. *Social Psychological Perspectives on Stigma. Advances in Theory and Research (s. 1-9)*. Routledge

Aveyard, H (2014) *Doing a literature review in health and social care*. Maidenhead: Open University Press.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2015). *Barn med nedsatt funksjonsevne i skole og fritid*. Hentet fra http://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Nedsatt_funksjonsevne/Oppvekst_og_utdanning/Skole/

Befring, E (2012). *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. Befring, E og Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk*. (s 33-57). Cappelen Damm

- Bergstrøm, G. og Boréus, K. (2005). Samhällsvetenskaplig text- og diskursanalys. I G. Bergstrøm og K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt* (2. oppl., s. 9 - 42). Studentlitteratur.
- Boddy, L. M., Downs, S. J., Knowles, Z. R., & Fairclough, S. J. (2015). *Physical activity and play behaviors in children and young people with intellectual disabilities: A cross-sectional observational study*. *School Psychology International*, 36, 154–171
- Booth, T & Ainscow, M (2002) del 1. *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. Senter for studies on inclusive education (Bristol).
- Butler, R. S. & Hodge, S. R. (2004). *Social inclusion of students with disabilities in middle school physical education classes*. *Research in Middle Level Education Online*, 27(1), 1-10.
- CASP checklist (critical appraisal skills programme) (2013). Hentet fra <http://www.casp-uk.net/#!/checklists/cb36>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2010). *Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education*. *Disability & Rehabilitation*, 32(18), 1517–1526.
- Coates J, Vickerman P. (2008). *Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education – a review*. *Support Learn* 2008;23:168–75.
- Elnan, I (2010). *Idrett for alle: studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysiske aktivitet*. NTNU samfunnsforskning AS. Hentet fra [http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Rapport, Idrett for alle%200810%202010.pdf](http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Rapport_Idrett_for_alle%200810%202010.pdf)

Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring (2009). *Nøkkelprensippene for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring – anbefalinger til myndighetene*. Odense, Danmark: Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring. Hentet fra https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-NO.pdf

Fitzgerald, H. and Stride, A. (2012). *Stories about Physical Education from Young People with Disabilities*. International Journal of Disability, Development and Education, 59(3): 283-293.

Fitzgerald, H. (2005) *Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport*, Physical Education and sport pedagogy, 10, 41-59.

Frostad, P. & Pijil, S. J. (2007). *Does being friendly help in making friends?* The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. European Journal of Special Needs Education, 22, 15-30.

Føllesdal, D. og Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget

Goffman, E (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall

Grue, L (2004) *Funksjonshemmet er bare et ord: forståelse, fremstillinger og erfaringer*. Abstrakt forlag AS

Haugan, J.A (2011). *A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000–2010*. Nordic Studies in Education, Vol. 31, pp. 229–244 Oslo. ISSN 1891-5914.

Healy, S., Mset , R., & Gallagher, S. (2013). ‘*Happy and a bit nervous*’: *The experiences of children with autism in PE*. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222–228.

Helsekompetanse. *Deltagelse*. Hentet fra

<http://kurs.helsekompetanse.no/inkludering/18759>

Jacobsen, D.I. (2013). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Koster, M., Pijl, S., Nakken, H., & Van Houten, E.(2010). *Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands*. *International Journal of Disability, Development and Education*. 57 (1), p. 59-75.

Macinnis, J.A (2012). *An elementary school student with a psysical disability participation in physical activity class*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo, Oslo.

Medcalf, R, Marshall, J, Hardman, K, & Visser, J (2010). ”*Experience and perceptions of physical education*”, *Emotional and Behavioural Difficulties* 16:2, 189-206.

Norges Idrettsforbund og olympiske og paralympiske komitè (2010a).

Aktivitetslederkurs. Trening av mennesker med utviklingshemning. Hentet fra

https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/funksjonshemmede/aktivitetsmaterieill/2010aktivitetslederkurs_utviklingshemmede.pdf

O’Brien, D., Kudláček, M., & Howe, P.D. (2009). *A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective*. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.

Opplæringslova. Lov av 17. Juli 1998 nr. 61 om opplæringslova. Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Qi, J., Ha, A.S. (2012). *Inclusion in Physical Education: A Review of Literature*, International Journal of Disability, Development and Education, 2012, 59(3), 257-281.
- Spencer-Cavaliere N, Watkinson JE. (2010). *Inclusion understood from the perspectives of children with disability*. Adapted Physical Activity Quarterly 2010;27:275-293.
- St. Meld nr. 40 (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/?ch=1&q>
- Strandheim, K. (2013). "Jeg kan følge med og kanskje lære meg det" En kvalitativ studie med fokus på opplevelser av deltakelse og mestring i faget kroppsøving hos barn med funksjonsnedsettelse. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2230/2/Strandheim_Kathrine.pdf
- Svendby, E. B., & Dowling, F. (2012). *Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary physical education*. Scandinavian Journal of Disability Research, 15, 361-378.
- Tangen, R (2012). Tilnæringsmåter og temaer I spesialpedagogikk – en introduksjon. Befring, E og Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk*. (s 17-22). Cappelen Damm
- Tangen, R (2012). Retten til utdanning for alle. Befring, E og Tangen, R (red.). *Spesialpedagogikk*. (s 108-127). Cappelen Damm
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, J & Harden, A (2008). *Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews*. Institute of Education, University of London, UK.

- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tufte, P (2011). Kvantitativ metode. Fangen, K og Sellerberg, A (red.). *Mange ulike metoder*. (s 71-97). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tøssebro, J (2014). Introduksjon. Tøssebro, J og Wendelborg, C (red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. (s 11-32). Oslo: Gyldendal
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement: Framework for Action for Special Needs Education*. New York: UNESCO. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2008). *“Inclusive Education: The Way of the Future”*, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Genève: UNESCO. Hentet fra http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Likeverdsprinsippet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Likeverdsprinsippet/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Inkluderende opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Inkluderende-opplaring/>

- Utdanningsdirektoratet (2014). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Vickerman, P (2007). *Teaching physical education to children with special educational needs*. London: Routledge.
- Wendelborg, C (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. Tøssebro, H og Wendelborg, C (red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. (s 35-56). Oslo: Gyldendal
- World Health Organization (2002). *"Towards a common language for functioning, disability and health, ICF"*. Hentet fra <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>
- World Health Organization (WHO). *Disabilities*. Hentet fra <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>
- World Health Organization (2015). *Physical activity*. Hentet fra <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>