

Elverum, avd. Folkehelsefag

Stig-André Nysveen

Bachelor

Hvordan opplever elever med funksjonshemninger sin deltakelse i kroppsøvingsfaget?

How do students with disabilities experience their participation in the physical education?

Faglærer i kroppsøving og idrett

2017

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg tilpasset opplæring og inkludering for elever med funksjonshemninger, og hvordan disse elevene opplever dette. Problemstillingen for denne oppgaven er: Hvordan opplever elever med funksjonshemninger sin deltakelse i kroppsøvfingsfaget?

I kapittel 3 så vil det komme frem relevant teori rundt tilpasset opplæring, inkludering og kroppsøvfingsfaget, der det kommer frem hva det er, og hvorfor dette er ting skolen burde arbeide med.

For å kunne svare på problemstillingen til denne oppgaven, så har det blitt tatt i bruk litteraturstudie, der fire artikler som handler om forskning på dette temaet har blitt brukt. Resultatene som kommer frem i denne oppgaven viser at det å være funksjonshemmet i kroppsøvfingsfaget ikke er enkelt, der det virker som at det er elevens grad av funksjonshemning som avgjør om de kan delta, og at skolen har en lang vei å gå med å tilpasse undervisningen, slik at disse elevene skal kunne bli inkludert i kroppsøvfingsfaget.

Forord

Dette her er min avsluttende oppgave for min studie ved Høgskolen i Hedmark, innen Bachelor i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Jeg valgte å ta for meg elever med funksjonshemninger sin meninger om sin deltakelse i kroppsøving som problemområde, siden jeg synes dette er et spennende tema. Jeg har selv hatt elever med funksjonshemninger i praksis, der jeg synes det var spennende og interessant å få de med i kroppsøvingstimene. Dette er noe man som kroppsøvingslærer kommer til å møte på i arbeidslivet, og dette er kunnskap jeg er glad for å kunne ta med meg videre.

Dette er en oppgave jeg synes har vært spennende, og det har vært interessant å lese om mange elevers meninger om kroppsøving, der dette også er noe jeg kommer til å tenke mere på i fremtiden. Jeg vil også gi en stor takk til min veileder Irina Burchard Erdvik, som har gitt gode veiledninger og konstruktive tilbakemeldinger under arbeidet med oppgaven. Vil også takke mine medstudenter for gode diskusjoner og råd rundt oppgaven.

Elverum 02.05.17

Stig-André Nysveen

Innhold

Forside	1
Sammendrag	2
Forord	3
1.0 Innledning	6
1.1 Problemstilling.....	6
2.0 Teori	7
2.1 Tilpasset opplæring.....	7
2.2 Inkludering.....	10
2.3 Funksjonshemning.....	11
2.4 Kroppsøvfaget.....	12
3.0 Metode	14
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	14
3.2 Litteraturstudie.....	15
3.3 Validitet og relabilitet.....	15
3.4 Kildekritikk.....	16
3.5 Egen studie.....	17
3.5.1 Inklusjonskriterier.....	18
3.5.2 Innhenting av data.....	21
4.0 Resultat	22
4.1 Artikkel 1.....	22
4.2 Artikkel 2.....	23
4.3 Artikkel 3.....	25
4.4 Artikkel 4.....	27

5.0 Diskusjon	30
5.1 Styrker og svakheter.....	34
6.0 Konklusjon/Avslutning	36
Litteraturliste	37

4.0 Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan elever med funksjonshemninger opplever sin deltakelse i kroppsøvingfaget. I denne oppgaven skal vi se nærmere på relevant teori, og det blir tatt i bruk artikler som skal kunne være med på å svare på problemstillingen. Har sett litt nærmere på tilpasset opplæring, inkludering og funksjonshemning og forsøkt å knytte det opp mot kroppsøvingfaget.

4.1 Problemstilling

Hvordan opplever elever med funksjonshemninger sin deltakelse i kroppsøvingfaget?

Har valgt å skrive om funksjonshemmedes erfaringer med kroppsøvingfaget, siden dette er et tema som er relevant for kroppsøvingslæreren.

5.0 Teori

I dette kapittelet så skal relevant teori belyses, der dette skal være med på å gi en forklaring på hvordan ting er, og der dette skal bidra i diskusjonsdelen.

5.1 Tilpasset opplæring

I 1930 årene kom det med tilpasset opplæring inn i den norske skolen, så kan det være grunn til å hevde at begrepet tilpasset opplæring har vært, og er et sentralt pedagogisk prinsipp i den norske skolen, der dette begrepet har vært del av den norske skolen i over så mange år. Tilpasset opplæring har tatt mer over og kan forstås som et felles begrep for begreper som individualisering og differensiering (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Alle sider ved opplæringen skal tilrettelegges for hver enkelte elevs læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2007). En person som var tidlig ute med å tilpasse opplæringen for at elevene skulle få en bedre læringsprosess var den første kvinnelige legen i Italia, Maria Montessori, som var genuint opptatt av pedagogiske spørsmål (Solerød, 2012). Hun hadde et prosjekt der hun tilpasset miljøet for barn som var funksjonshemmede, og resultatene fra arbeidet hennes viste at det ikke var barnas evner som var problemet, men mangel på stimulans (Solerød, 2012). Med riktig stimulans så klarte de utviklingshemmede barna å gjøre de samme tingene som andre barn, bare miljøet ble tilpasset for de, slik at læringsprosessen til disse barnene var på lik linje med andre (Solerød, 2012). Prinsippet om tilpasset opplæring har konsekvenser for lærerens arbeid, spesielt under planlegging og gjennomføring av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Derfor må læreren ha generell og spesiell kunnskap om hva som skal være til stede for å oppnå en best mulig læringsprosess for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det å drive med tilpasset opplæring er ikke noe som læreren skal gjøre av og til, det er et krav, og det er noe som skal skje i all undervisning, der alle elever skal kunne få et utbytte av

undervisningen, og at alle disse elevene skal ha mulighet til å føle mestring, uansett hvordan elevens ferdigheter er (Arnesen, 2004). Under tilpasset opplæring på Utdanningsdirektoratet (2015) sine nettsider, så står det: «tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2015b). Tilpasset opplæring er heller ikke noe lærere kan velge å drive med, det er også skrevet i opplæringsloven (Opplæringslova, 2017) § 1-3 at undervisningen skal tilpasses elevene og hver enkeltes elevs forutsetning (Opplæringslova, 2017). Det er kun elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den vanlige opplæringen som har krav på spesialundervisning, der det ikke holder med å tilpasse opplæringen slik at de får deltatt med resten av elevene (Udir, 2015a).

Det er vanlig å konkretisere tilpasset opplæring i tre sentrale faktorer. Forskjeller mellom kjønnene, den flerkulturelle skolen og elevens forutsetninger. I denne oppgaven vil det likevel rettes mest fokus på det med elevens forutsetninger, siden den handler om funksjonshemmedes deltakelse i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det å tilpasse til elevens forutsetninger handler om at alle elever er forskjellige. Alle elever utvikler seg forskjellige fysisk, psykisk, og motorisk (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I kroppsøving og idrett så vil man som lærer oppleve elever med forskjellig funksjonsnivå på disse sentrale områdene. Noen har gode evner til å lære seg bevegelser, og sitter med gode minner og mestringsfølelse fra kroppsøvingsfaget, men ikke alle er sånn, for det kan hende at andre elever kommer med en helt annen opplevelse av faget (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det er tydelig fra elevenes sin side at de nærmest forventer at de skal føle mestring, at de er oppgaveorienterte og at det skal bli lagt merke til innsatsen som de legger ned i timene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er derfor det er viktig at alle disse aspektene blir tatt på alvor, og at undervisningen blir tilpasset slik at dette er oppnåelig for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det å tilpasse undervisningen

til hver enkelt elevs forutsetninger, vil ifølge Brattenborg og Engebretsen (2007) si å tilpasse elevens fysiske, psykiske og motoriske ståsted, samtidig som man må tenke på elevens evner og interesse når undervisningen planlegges og gjennomføres.

Forskjeller mellom kjønn er noe å tenke på under planlegging av øktene med tanke på tilpasset opplæring, siden kjønn kan ha en betydning for hvilke interesser, erfaring, opplevelser og holdninger hver enkelte elev har til kroppsøvfingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det kan også ha en betydning for hvilke behov og forventinger hver enkelt elev har til undervisningen, noe som kan påvirke elevens motivasjon, mestring og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det vil derfor være kroppsøvfingslæreren sin oppgave å tilpasse undervisningen slik at både gutter og jenter får føle mestring og får gode opplevelser av kroppsøvfingsundervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Tilpasning i den flerkulturelle skolen kan være noen av de største utfordringene til en kroppsøvfingslærer, der læreren må tenke på at en klasse kan inneholde mange forskjellige kulturer og trosretninger (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Her er det mye læreren må ta hensyn til, der hver kultur kan ha forskjellige syn på kropp, og bruk av kroppen, der for eksempel at noen ikke kan vise hud og nakenhet, så må timen planlegges slik at noen for eksempel får gå ti minutter før inn i garderoben (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Hvorfor man som kroppsøvfingslærer skal tilpasse opplæringen, blir beskrevet godt i de tre punktene. Et av hovedargumentene på nettopp hvorfor man skal tilpasse opplæringen er i stor

grad basert på at det er til dels store forskjeller mellom elevene, når det gjelder prestasjon opp imot kjønn, sosial og etnisk bakgrunn (Jensen, 2006).

5.2 Inkludering

Inkludering forutsetter en handling som gjør at noen som tidligere var utenfor, var adskilt eller ikke regnet med, blir akseptert og både sosialt og faglig, slik at de nå blir innenfor (Arnesen, 2004). Den norske skolen har lenge hatt fokus på å være et sted der alle er velkommen, og der alle skal føle seg inkludert (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013) St.meld. Nummer 28. som kom i 1998-1999, beskriver det fint hvordan den norske skolen ønsker å være, «... Skal gi alle barn – uavhengig av evner og anlegg, økonomisk evne og sosial status, religiøs eller kulturell bakgrunn og geografi – likeverdig og tilpasset opplæring innenfor et felles rammeverk med felles lov og læreplan» (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Denne meldingen dreier seg da altså ikke om å gi et likt tilbud til alle elever, men at alle elever får et tilbud fra skolen som er likeverdig på den måten at skolen tar utgangspunkt i hvordan elevene er, der skolen tar utgangspunkt i elevenes ståsted (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013). Man kan si at inkludering involverer to prosesser, der den første prosessen handler om å øke elevenes deltakelse i kulturen, fellesskapet og den vanlige undervisningen, og den andre faktoren er å aktivt motvirke faktorer eller forhold som kan virke ekskluderende for elevene (Arnesen, 2004). Her skriver Arnesen (2004) at den sistnevnte prosessen krever at skolen må endre sin praksis, slik at det blir en grunnleggende rettighet for alle elever å bli inkludert.

«Tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet om inkludering. Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen» (Udir, 2016). Inkludering

handler om at elever skal kunne være en del av det sosiale fellesskapet, de skal følge den ordinære utdanningssystemet, uansett om man er fra et annet land eller har en funksjonsnedsettelse (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 37). Det er derfor viktig at læreren tilpasser opplæringen, slik at alle elever får en følelse av å bli inkludert i kroppsøvingstimene (Udir, 2016). Inkluderingsbegrepet forutsetter at skolen hele tiden skal tilpasse seg sin elevgruppe til enhver tid er i skolen, gjennom at skolen hele tiden må revurdere undervisningen, hvordan de deler elevene inn i grupper og hvilke støttetiltak skolen skal bruke (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013).

5.3 Funksjonshemming

Grue (2004) uttrykker i arbeidet sitt, det å ha en funksjonshemming blir sett på som en sykdom eller en skade som noen har. Tradisjonelt sett så blir funksjonshemming sett på som egenskapen til et individ, der det har handlet om individets funksjonelle begrensninger (Tøssebro, 2009, s. 39). Det er fort en fare for at man konkluderer med at dette kun kan være elever som har en fysisk funksjonsnedsettelse, men dette gjelder også elever med psykiske og sosiale funksjoner (Det store norske leksikon, 2016). Grue (2004) skriver at de fleste av oss har en forståelse for hva funksjonshemming er, og at vi mennesker ofte gjør opp en mening om hvem som har det, selv om en funksjonshemming kan være usynlig.

Det første systemet som tok for seg funksjonshemming, som ble utviklet av verdens helseorganisasjon, ble betegnet som The international Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, og kom i 1980. Som tittelen her indikerer, så forstår vi at

funksjonshemming blir delt opp i tre deler bare i navnet, impairments, disabilities og handicap (Grue, 2004). *Impairment*, som blir grunnlidelse eller svekkelse på norsk, handler om et biomedisinsk avvik. Dette avviket kan være kortvarig eller langvarig og inkluderer eksistens eller forekomst av svekkelse, eller tap av lem, vev, organ eller svekkelse av kroppens funksjonsmuligheter inkludert mental funksjonsevne (Grue, 2004). Dette begreper sier imidlertid ikke noe om at vedkommende er syk, der det trengs medisinsk behandling (Grue, 2004). *Disability* som er en betegnelse for individers begrensninger i forhold til å holde på med aktivitet som oppfattes som vanlige (Grue, 2004). *Handicap* betegner eller omhandler en mangel på muligheter til å fylle en rolle, ut fra kjennetegn som kjønn og alder, kan forventes å fylle innenfor en bestemt sosial og kulturell sammenheng (Grue, 2004). Slik som dette klassifiseringssystemet er bygd opp, så funksjonshemming med en grunnlidelse, som fører til funksjonsnedsettelse, som igjen fører til handicap (Grue, 2004).

5.4 Kroppsøvfaget

Kroppsøving har vært en del av den norske skolen i mange år. Ute i Europa ble kroppsøving innført i skolen så tidlig som på slutten av 1700-tallet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Kroppsøving kom ikke inn som et fag i Norge før i 1848, selv om det i lang tid hadde blitt diskutert. Det var først i 1848 kroppsøving ble en del av den norske skolen, der kroppsøving skulle være med på å utvikle soldater, der faget hadde et militært formål (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det var først i 1936 at kroppsøving ble et obligatorisk fag, og det var også dette året at faget ble obligatorisk for begge kjønn, slik at jenter også kunne ha kroppsøving i skolen. Men den første lærerplanen som hadde med kroppsøving kom tre år senere, i 1939, da lærerplanen ved navn normalplan av 1939 kom (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dette at kroppsøving blir tilgjengelig for alle på denne tiden, kommer også samtidig som at skolen retter

fokus mot inkludering og tilpasset opplæring, som Brattenborg og Engebretsen (2007) nevner tidligere i denne oppgaven under tilpasset opplæring.

På utdanningsdirektoratet sine hjemmesider under fagets formål, så står det en del om kroppsøvfingsfaget, og hvorfor det er en viktig del av den norske skolen. Kroppsøving er et almindannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Udir, 2015c). Bevegelse er grunnleggende for menneske, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse (Udir, 2015c). Faget skal være en medvirkning til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen (Udir, 2015c). Det at kroppsøvfingsfaget skal være en sosial arena, skal være med på å fremme fair play og lære elevene og respektere hverandre (Udir, 2015c). Kroppsøvfingsfaget skal gjøre at elevene skal kunne føle mestring og glede med det å være med i ulike aktiviteter, og det å være i aktivitet sammen med andre elever (Udir, 2015c). Faget skal være med på å bidra til at barn og unge utvikler kunnskap og en positiv opplevelse om sin egen kropp, og elevene skal vite hva innsats har å si for å oppnå målene og hvilke faktorer som spiller inn for å påvirke motivasjonen til å drive med aktivitet og trening (Udir, 2015c).

Kroppsøving skal være en arena hvor elevene skal få opparbeidet seg en bred kunnskap om ulike aktiviteter, lek og idretter, samtidig som de skal tilegne seg kunnskap om hvordan de trygt kan ferdes og oppholde seg ute i naturen (Udir, 2015c). Elevene skal også tilegne seg kunnskap om trening, helse og livsstil, der kroppsøvfingsfaget gii elevene fysiske utfordringer, noe som også skal gi elevene mot til å tøyne egne grenser å planlagt aktivitet, men også i spontan aktivitet (Udir, 2015c).

6.0 Metode

Metode er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke (Dalland, 2012). Det viktigste kjennetegnet for metode er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Metode dreier seg om hvordan man skal gå frem, for å skaffe den informasjonen som skal analyseres, og hva den forteller oss om forhold og prosesser. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Vilhelm Aubert (1985) formulerte metode på følgende måte, «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (referert i Dalland, 2012. s. 111).

Man bruker forskjellige metoder for å gå så langt frem som mulig med å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Johannessen, Tufte og Christoffersen, (2010) skriver videre at der vi i hverdagen trekker raske konklusjoner om hvordan ting er, og deres sammenhenger er, så må forskere stille strenge krav til bevis, før de kan trekke en konklusjoner. Forskere må bruke en metode som gjør det mulig for de å sannsynliggjøre om antakelsene de har er riktige (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

6.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Det er et skille som raskt dukker opp i samfunnsvitenskapelig metode, og det er kvantitative og kvalitative metoder (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det som kjennetegner kvantitative metoder, er at den gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2012). Her brukes det for eksempel spørreundersøkelser, der man får inn tall på hva folk har svart, og man kan lett

regne ut et resultat av en stor mengde med mennesker på kort tid (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kvalitative metoder tar sikte på å fange opp en mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2012). Kvalitative undersøkelser går mer i dybden på vært fenomen, og tar lengre tid (Dalland, 2012). Slike undersøkelser er hensiktsmessig om man vil undersøke fenomener som man har liten kunnskap om, og som er forsket lite på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det kan være hensiktsmessig å bruke intervju som metode, der man får en samtale og dialog med fenomenet man intervjuer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

6.2 Litteraturstudiet

Eksisterende kunnskap er ifølge Stene (2003) en grunnleggende startpremiss i det som har med vitenskapelig aktivitet å gjøre. Det å finne relevant litteratur og kilder til å belyse de problemstillingene man har valgt er en sentral del av arbeidet (Stene, 2003). Det arbeidet med å oppsøke og studere kunnskap og faglitteraturen som allerede eksisterer innenfor fagområdet, er viktig for å få en oversikt og få orientert seg i det fagfeltet man selv skal jobbe med, både når det gjelder empiri, teori og metode (Stene, 2003). Som Patel og Davidson (1995) sier, «det er med litteraturstudiene som med grunnmuren til et hus: Det er en nyttig og nødvendig konstruksjon, selv om den ikke er så veldig synlig» (referert i Stene, 2003).

6.3 Validitet og relabilitet:

Validitet står for relevans og gyldighet. Det er viktig at det som undersøkes i forskningsarbeidet er relevant opp mot det problemet som forskeren vil komme frem til (Dalland, 2012). Det er

viktig at det er de riktige spørsmålene som blir stilt med tanke på den problemstillingen som er laget, der det hadde vært lite relevant for denne oppgaven om elever med funksjonshemming hadde blitt spurt om hvilke musikk eller dataspill de liker (Larsen, 2007). Validitet blir delt opp i to, der man har intern og ekstern validitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Måler vi det vi tror vi måler, skriver Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) som en fin definisjon på hva intern validitet er. Ekstern validitet går på hvor overførbart det man arbeider med er (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kan det som blir forsket på overføres til lignende forskning som blir eller skal bli gjort, krever at det er gjort en god jobb med arbeidet slik at det kan bli overført til videre forskning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). *Reliabilitet* står for pålitelighet og nøyaktighet. Dette går på at målingen som forskeren gjør utføres på en korrekt måte, og at den feilmarginen som eventuelt måtte forekomme angis i forskningsarbeidet (Dalland, 2012). Som Larsen (2007) skriver, så har det mye å si hvordan vi formulerer spørsmålene vi stiller, og hvilke svar som gir det beste resultatet med minst feilmargin. Hvis man stiller et spørsmål og personen som svarer kan velge mye eller lite, så gir ikke det er godt svar (Larsen, 2007). Det er derfor bedre at personen som blir spurt heller kan gi et tall, siden mye og lite kan bety forskjellig fra person til person, men at man heller svarer to ganger i uken, istedenfor lite (Larsen, 2007).

6.4 Kildekritikk:

Kildekritikk er den metoden som blir brukt for å avgjøre om den kilden som brukes i oppgaven er sann (Dalland, 2012). Dalland (2012) drar videre frem det Leth og Thurén (2000) sier: «kildekritikk er et samlebegrep for metoder brukt for å skille verifiserte opplysninger fra spekulasjoner». Ved kildekritikk så er det to sider, der den første handler om å få hjelp til å finne frem den litteraturen som kan på best mulig måte svare på den problemstillingen som er i din

oppgave, og det blir kalt for kildesøking eller litteratursøking (Dalland 2012). Den litteraturen som du allerede har brukt i oppgaven din må man gjøre rede for, det er den andre delen (Dalland, 2012) Kildekritikken skal slik Dalland (2012) skriver være med på å vise at den som jobber med oppgaven er i stand til å være kritisk til de kildene som blir brukt i teksten, og at man har kriterier å følge når man velger ut hvilke kilder man skal bruke. Hvorfor den som skriver oppgaven skal vurdere litteraturen som blir brukt, er for at den som leser oppgaven skal få se, og få ta del i de refleksjonene som er gjort av den som skriver oppgaven, slik at den som leser oppgaven skal få se hvorfor akkurat den litteraturen som er brukt er relevant og gyldig i forhold til den problemstillingen som er gitt (Dalland, 2012). Det er viktig at man hele tiden ser på hva kilden man arbeider med skal belyse, og den som skriver oppgaven skal etter beste evne vurdere i hvilke grad teoriene og resultatene fra forskninger som funnet lar seg bruke i beskrivelsen av problemstillingen (Dalland, 2012). Det er også viktig ifølge Dalland (2012) at under letingen etter artikler og relevant litteratur, så må man passe på at den informasjonen man henter er relevant for slik ting er i dag, der det som er skrevet for ti år siden, kanskje ikke passer lenger, og blir lite relevant for den oppgaven som blir arbeidet med nå.

6.5 Egen studie

Videre i denne oppgaven her vil fokuset rettes over mot den studien og metoden som er tatt i bruk i denne oppgaven.

6.5.1 Inklusjonskriterier

«Med problemstillingen som grunnlag bør vi derfor utarbeide noen kriterier som kan begrense søkingen» (Dalland, 2012, s. 70). Grunnlaget for å søke er at du vet noe om hva du skal lete etter. Den innledende litteratursøkingen har som mål at man skal kunne danne seg et bilde av hva som allerede er skrevet om temaet (Dalland, 2012). Når man skal lete etter relevant teori, så er det viktig at man bruker ord og uttrykk som handler om det oppgaven handler om, og man burde prøve å plassere problemområde innenfor et hovedemne (Dalland, 2012).

Under søkingen etter relevant data til denne oppgaven, så har jeg forholdt meg til en liste med inklusjonskriterier jeg selv har utarbeidet, slik at den skal hjelpe til med å begrense søkingen, der det blir lettere å finne artikler som er relevant til denne problemstillingen som denne oppgaven handler om:

- Artiklene skal hentes fra anerkjente databaser.
- Litteraturen jeg finner skal være på nordisk eller engelsk.
- Artiklene skal vise et grundig forskningsarbeid der arbeidet også skal være fagfelleevaluerte, der artikkelen har med metode, diskusjon og konklusjon.
- Artiklene skal inneholde ord som passer med min problemstilling: tilpasset kroppsøving, kroppsøvingsfaget og funksjonsnedsettelse.
- Artiklene jeg bruker skal ikke være eldre enn 20 år gamle.

Dataen som skal bli hentet inn til denne oppgaven skal være valide og ha relabilitet. Det er fordi at all den informasjonen som blir formidlet og skal brukes i denne oppgaven skal være reell, og at også andre skal kunne bruke den informasjonen som blir videreformidlet her. Grunnen til at informasjonen som blir brukt her skal være på nordisk eller engelsk, er fordi at dette er språk

som blir lettest å arbeide videre med. Artikkene som er i denne oppgaven skal være under 20 år gamle, det er fordi at det vil være mest aktuelt for skolen og lærerplanen slik den er i dag, samtidig som det kan være spennende å se resultatene fra tidligere forskning som er fra rundt tusenårsskifte som på tema, satt opp mot forskningen som er noe nyere. Grunnen til at artiklene som blir brukt her skal inneholde ordene som blir nevnt ovenfor under inklusjonskriteriene, er fordi de stemmer med problemstillingen til denne oppgaven, hvordan opplever elever med funksjonshemninger sin deltakelse i kroppsøvfingsfaget?

Under arbeidet med søking etter artiklene, så har de punktene fra inklusjonskriteriene vært med på å bestemme hva som skal søkes etter, hva som skal arbeides med, slik artikkelen som skal blir brukt i oppgaven er pålitelig og relevant for oppgavens problemstillingen. Disse inklusjonskriteriene som er satt opp som et hjelpemiddel, har hele tiden vært med på å bestemme om hvilke artikler som kan brukes, og hvilke artikler som burde styres unna. Ved å lese sammendrag av et studie, så kan man se at dette er en artikkelen som ikke passer, eller at dette er en artikkel burde som kunne være verdt å se nærmere på. Videre da blir det å se om oppgaven har med metode, diskusjonen og konklusjon, slik at det blir lettere å se at det er gjort et godt arbeid med studiet, og ikke minst hvordan de som har foretatt studiet har arbeidet med oppgaven. Under arbeidet med å lese igjennom artiklene, så arbeidet jeg med de med kritiske øyne, slik at jeg kunne se at akkurat den artikkelen var noe jeg kunne bruke i oppgaven. Artiklene jeg har valgt og bruke er ikke helt like, men de tar for seg det samme temaet, og de resultatene som kommer frem i artiklene er med på å styrke oppgavens validitet, der de tar for seg min problemstilling fra forskjellige synsvinkler. Her får man som kroppsøvfingslærer en innblikk i hva elever med funksjonsnedsettelse synes om faget, og det er med på å styrke

lærerens kunnskap om hvordan nettopp kroppsøvingslæreren burde tilpasse opplæringen slik at elever med funksjonsnedsettelse skal kunne føle seg innenfor i kroppsøvingsfaget.

6.5.2 Innhenting av data

Innhenting av litteratur er noe som er krevende, og noe som har blitt jobbet systematisk med, slik at jeg klare å finne data som er relevant til denne oppgaven og problemstilling. Under arbeidet med å hente inn data, så har stort sett biblioteket som er tilgjengelig på skolen blitt brukt som en arena, der den litteraturen som har blitt funnet frem skal være relevant for denne oppgave.

Søking etter artikler foregikk stort sett på skolen sin database, der Oria ble brukt mye, men brukte også Google Scholar som en del av søkingen etter relevant data. Søkingen etter artiklene som skal bli brukt i denne oppgaven, foregikk på følgende måte:

Nettsted	Søkeord	Treff	Lest	Brukt
Oria	"Adapted physical education" "disability"	747	21	1 Svendby, E. B..... (2013) 1
Oria	"Adapted physical education" "physical disability"	72	18	2 Haegele, J. A..... (2015) 2 Blind, E. M..... (1998) 3
Google S	"adapted physical education" "research"	6400	3	1

				Place, K..... (2001) 4
--	--	--	--	------------------------

Note ¹Svendby, E. B., & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2013 Vol. 15, No. 4, 361-378. ²Hegele, J. A., & Sutherland, S. (2015) Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67:255-273. ³Blind, E. M., & McCallister, S. G. (1998). Listen to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance; Reston* 69.6 (Aug 1998): 64-68. ⁴Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social Inclusion of Students With Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analysis. *ADAPTED PHYSICAL*

Når alle artiklene som skulle blir brukt i denne oppgaven var funnet, så var inklusjonskriteriene til en stor hjelp under arbeidet der artiklene måtte bestå samtlige kriterier som var satt, slik at det ikke skulle være tvil om at disse artiklene skulle være relevant til oppgaven, og at de skal kunne svare på den problemstillingen som oppgaven er bygget på.

7.0 Resultater

I dette kapittelet vil artiklene som har blitt brukt for å kunne svare på problemstillingen til denne oppgaven bli lag frem, der noen av hovedpoengene fra artiklene vil belyses.

7.1 Artikkel 1

Svendby, E. B., & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2013 Vol. 15, No. 4, 361-378.

I denne artikkelen, er Svendby og Dowling ute etter hvordan elever med funksjonshemninger oppfatter kroppsøvingfaget. Her bruker de et semistrukturert intervju som metode, der de intervjuer ti elever fra 10-19 år med funksjonshemninger, men også seksten foreldre.

Poenget med denne undersøkelsen var å få frem hvilke erfaringer og meninger elever med funksjonshemninger har til kroppsøvingfaget. Artikkelen forteller en sterk historie fra en av elevene, og moren hennes, der denne eleven blir nok en gang ekskludert fra kroppsøvingstimen. Hun skal delta i timen sammen med de andre elevene, men på grunn av sin funksjonshemning har ikke denne eleven mulighet til å gjennomføre aktiviteten på lik linje med de andre i klassen. Hun blir derfor ekskludert av læreren fra denne timen, der hun heller får beskjed om å sykle istedenfor at læreren tilpasser aktiviteten. Dette ender med at eleven får nok, ringer sin mor, der hun er sint over situasjonen, og er lei av måten hun blir behandlet på og oversett.

Grunnen til at Svendby og Dowling trekker frem akkurat denne historien, er fordi dette var en sterk historie, de håper at andre kroppsøvlingslærere, og generelt andre som jobber i skolesystemet, kan lære av. Både moren og eleven selv sier de at eleven vil helst kunne være med de andre elevene i kroppsøvlingsstimen, men at det sjeldent blir tilrettelagt for det, og at kroppsøvlingslæreren virker å ha alt for mye fokus på konkurranseaktiviteter. Denne historien fra den ene eleven, var bare en av flere lignende historier, der noe av det som gikk igjen i intervjuene var at elevene ofte følte at de ikke ble inkludert i timene, og at læreren gjorde sjeldent noe for å tilpasse kroppsøvlingsstimene slik at disse elevene med funksjonshemninger kunne delta i den ordinære kroppsøvlingsstimen. Svendby og Dowling sier at det virker som at skolene feiler med det å inkludere alle elever i kroppsøvlingsfaget, der de verken får elevene med i timen, og dermed feiler i å kunne lære alle barn og unge om kroppsøving.

7.2 Artikkell 2

Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67:255-273.

I denne artikkelen så tar Heagele og Sutherland en gjennomgang i artikler som allerede eksisterer rundt elever med funksjonshemninger i kroppsøvlingsfaget, der de er ute etter å undersøke nærmere hva elever med funksjonshemninger synes om, og erfaringer med kroppsøving. De bruker litteraturstudie som metode. Her har de gjort en grundig gjennomgang av artikler som handler om hvordan elever med funksjonshemninger ser på kroppsøvlingsfaget. De har satt opp en rekke inklusjonskriterier, der det var bare tretten artikler som kom igjennom de kravene de hadde satt til artiklene.

I gjennomgangen av artiklene, så fant Heagele og Sutherland ut at det var tre temaer som gikk igjen i artiklene de analyserte. 1: Utviklingen til elevene satt opp mot jevnaldrende. 2: hvordan ser disse elevene på kroppsøvingslærerne. 3: Hvordan ser elevene på inkludering og ekskludering. Det viste seg at elevene som har funksjonshemninger ikke kom så godt over ens med de "vanlige" klassekameratene, men at de ofte heller hadde det mer sosialt sammen med lærerne. Elevene så ofte på det å bli inkludert i kroppsøvingstimen som noe positivt, men at det også var ting som ikke var positivt med det. Flere studier viser at det sosiale, og at et mulig vennskap mellom elever med og uten funksjonshemning, kan ofte forekomme på grunn av at elever med funksjonshemning blir inkludert i kroppsøvingstimene. De bruker eksempler fra de artiklene de har studert, og viser til flere positive hendelser, som handler om at elevene med funksjonshemning blir inkludert i kroppsøvingstimen. Forskningen som Haegele og Sutherland har sett på viser at de andre elevene ofte viser mer interesse og bryr seg mer om elevene med funksjonshemning i kroppsøvingfaget. Men i artiklene som de har analysert, så ser de også at det helt motsatte forekommer, der det blir mobbing, og de andre elevene ikke vil ha kroppsøving sammen med elever som har funksjonshemning. Her viser de til intervju, gjort fra artiklene de har analysert. Hvordan elevene ser på kroppsøvingslærerne viser seg å være blandet. De nevner kommunikasjon mellom lærer og elev med funksjonshemning som en av de tingene som gir blandet reaksjon hos elevene. Noen synes at disse samtale om elevens funksjonshemning kan gi et bedre forhold til læreren, men at noen følte at læreren bare spurte for å gjøre det, og at læreren ikke hører etter og bryr seg. Med tanke på inkludering og ekskludering så var det tre ting de nevnte der, det var at de ble ekskludert av læreren, at de ekskluderte seg selv eller at de ble tvunget til å bli med på noe til ikke ville. Ting som dette gjør at elevene som har funksjonshemninger kan begynne å tvile på sine egne ferdigheter, der de da sitter igjen med opplevelser som kun har virket negativt på de.

Elevene som har blitt intervjuet i artiklene som har blitt analysert, snakker også om at kroppsøvlingslæreren har mobbet de, der de har blitt kalt feite eller andre nedsettende ord om dem. Dette gjør ifølge Haegele og Sutherland at elever med funksjonshemning ikke ønsker å delta i timene. Mens andre elever med funksjonshemninger snakker om at deres erfaring med kroppsøvlingslæreren har vært bra, der de har gjort det meste for å kunne tilpasse aktivitetene slik at elever med funksjonsnedsettelse kan delta i timen. Her har læreren vist interesse rundt elevens funksjonshemning og har gjort mye for at eleven skal kunne delta sammen med de andre.

Det Haegele og Sutherland ville med å lage denne artikkelen var å fortsette forskningen som er gjort på elever med funksjonshemning sitt perspektiv på kroppsøvlingsfaget. De fant ut at det var mye som gikk igjen i de 13 artiklene som de hadde brukt, og at dette er noe som burde bli lagt vekt på i nyere forskning på dette temaet. I den videre forskningen så vil de at det skal forskes på ulike typer funksjonshemning, og at det burde bli brukt flere forskningsmetoder.

7.3 Artikkel 3

Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social Inclusion of Students With Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioral Analysis. ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY QUARTERLY, 2001,18, 389-404.

I denne artikkelen til Place og Hodge var det to ting de ville finne ut av. 1: Hvordan var elevene ovenfor hverandre, og hvordan var elevene med funksjonshemning og uten funksjonshemning i kroppsøvingstimene. 2: Hvordan brukte elevene både med og uten funksjonshemning timene.

I denne artikkelen brukte de en case studie. Det var en klasse med 20 elever. Tre med funksjonshemning og 17 uten funksjonshemning. Det var tre metoder de brukte i undersøkelsen, der de brukte video kamera, ikke-deltakende observasjon og intervju-skjema. Videoene ble observert der de hadde følgende kriterier til elevenes oppførsel: lederegenskaper, kunnskap, aktivitet, venting, (off-task og transition). Den ikke-deltakende observasjonen ble gjort ukentlig over en seks-ukers periode, med fokus på oppførsel mellom deltakerne, både de med funksjonsnedsettelse og de uten, hvem deltok sosialt i timene samt andre. (a- Hvem tok kontakt med hvem. b- Hvem ble det tatt kontakt med. c- Hva var hensikten med å ta kontakt.) Det ble også sett på hvordan undervisningen var, den deltakende sin personlighet og om det var noe uvanlig forekomst i kroppsøvingstimen. Intervjuguiden hadde 12 spørsmål til de 3 elevene med funksjonsnedsettelse, der intervjuene var semistrukturert. Spørsmålene i intervjuet var for å få frem elevenes syn på om de følte seg sosialt akseptert blant sine klassekamerater i kroppsøvingsfaget. Funn fra observasjonen viste at læreren delte ofte gruppen i to, der elevene igjen skulle jobbe i par, der de skulle utføre gitt oppgave med en som var jevn-god. De tre med funksjonshemning fikk ofte lov av læreren til å jobbe sammen, men de var ofte et stykke fra de andre i klassen. De elevene med funksjonsnedsettelse valgte ofte selv å ikke blande seg inn med de andre elevene, med andre ord så var de elevene med funksjonshemning etterlatt til seg selv. Under selve økten, så var de med, men for eksempel mens de spilte softball, så fikk de ofte hjelp med å slå. Under intervju, så sier den ene eleven i intervjuet at hun ofte føler at hun ikke blir inkludert. Der hvis de for eksempel skal på klasseset, så får ikke de bli med, siden skolen ikke har noen transport for de.

Resultat fra undersøkelsen var at elevene med funksjonshemning oftere ikke i dialog med andre

elever, men at det en sjelden gang kom noen positive ord fra de andre i klassen. Elevene med funksjonsnedsettelse pratet ofte bare med hverandre. Bare 1 av 19 elever viste negativ atferd mot elevene som hadde funksjonsnedsettelse. Dataen som kom fra intervjuene viste at de opplever mye som negativt, og at en i klassen plaget den ene eleven med funksjonshemming. Dette var bare en av flere hendelser som ble observert. Etter denne seks uker lange case-studiet, så fant de ut at under deltakelsen i kroppsøvingfaget, så var det stort sett ufrivillig samarbeid mellom elever som var funksjonshemmede og de andre elevene, og at elevene brukte undervisningstiden helt forskjellig. Forskerne på dette prosjektet tror at hvis elever med eller uten funksjonshemninger er mer sammen i kroppsøvingstimene så kan det lede til at det blir mer sosialt mellom elevene med og uten funksjonsnedsettelse, men bare hvis inkluderingsprosessen blir mer øvd på med faglige tilpasninger, nye instruksjonsmetoder og menneskelige ressurser.

7.4 Artikkel 4

Blind, E. M., & McCallister, S. G. (1998). Listen to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance; Reston* 69.6 (Aug 1998): 64-68.

I denne artikkelen ville Blinde og McCallister undersøke hvilke erfaringer elever med funksjonshemming har fra kroppsøvingfaget. 20 elever med varierende grad av funksjonshemming, der det var 17 gutter og tre jenter. De brukte intervju som metode under denne undersøkelsen, der de stilte spørsmål rundt elevenes erfaring med sport og fysisk aktivitet. De 20 elevene som deltok i undersøkelsen, var mellom 10-17 år gamle.

Det er 2 ting som går igjen blant alle elevene, og det er at elevene ble ofte utelatt fra kroppsøvingstimene, og at de fikk negative tilbakemeldinger som gikk ut over selvfølelsen. Selv om elevene var med i de vanlige kroppsøvingstimene, så ble timene sjeldent tilrettelagt for de elevene med funksjonshemming. De ble ofte satt på sidelinjen, eller at de ikke deltok fysisk, der elevene fungerte som heiagjeng, linjedommer og fikk oppgave om å merke banen. Erfaringene deres går fra at de blir godt inkludert i timen, til at de blir totalt utelatt i kroppsøvingstimene. De fleste elevene deltar i mer eller mindre grad i timene, der en elev med CP deltar mye, mens noen deltar mindre, der de ofte får oppgaver som gjør at de ikke er aktive, mens noen sier at de aldri deltar lenger. Der disse elevene forteller at de bare sitter på tribunen og heier, og at kroppsøvlingslæreren ikke virker å ha noe interesse av de. Alle sier det at de helst ønsker å delta, men at de blir sinte av at det er skolen/lærerne som ikke lar de delta. Denne undersøkelsen viser at de fleste sliter med det at de blir ekskludert fra timen, og at det går ut over selvfølelsen, og at de opplever ubehagelige ting med klassekameratene. De synes også det er dårlig at når de først er med i kroppsøvingstimene, at aktivitetene sjeldent blir tilpasset deres behov, slik at de ikke får deltatt.

Denne undersøkelsen viser et bilde av hvordan det er for elever med funksjonshemninger å delta i kroppsøving, der vi ser dette fra elevenes ståsted. En ting som er verdt å ta med seg fra denne undersøkelsen, er at de har blandede erfaringer fra kroppsøvlingsfaget, men at de hadde gode erfaringer, og de likte å drive med sport og annen fysisk aktivitet. Elevene følte det at når de fikk være med i sport eller andre aktiviteter sammen med som likte den aktiviteten eller sporten, så følte de seg ikke noe annerledes enn de andre som deltok. Det var spesielt to ting som gikk igjen, og det ene var at lærerne sjeldent tilpasset kroppsøvingstimene slik at disse

elevene kunne delta, der aktiviteten gjorde at det ble umulig for de å kunne gjøre det bra, eller gjennomføre aktiviteten i det hele tatt, i motsetning til de andre klassekameratene. Og det andre var at de hadde ofte dårlige erfaringer med at klassekameratene gjorde slik at de ikke følte seg ønsket i kroppsøvingstimene. Blinde and McCallister har også laget en liste på 6 punkter, som er rettet mot kroppsøvingslærerne, der disse punktene er basert på det elevene med funksjonshemninger har sagt.

8.0 Diskusjon:

I dette kapittelet skal funnene som går igjen fra artiklene innlede diskusjonskapittelet, der artiklene skal settes opp mot hverandre og kobles til relevant teori fra teorikapittelet. Deretter vil forskjellene fra artiklene komme frem, der spesielle funn fra artiklene vil belyses. Kommer til å avslutte dette kapittelet med å skrive litt om styrker og svakheter for denne oppgaven.

I artiklene som er brukt i denne oppgaven, så kommer det frem en del ting som går igjen, angående deltakelsen til elever med funksjonshemninger. Det går igjen i alle artiklene at elevene som har funksjonshemninger ikke får aktiviteten tilpasset til seg, og at de i liten grad eller ikke i det hele tatt er inkludert i kroppsøvingstimene. Dette er noe som bryter med formålet til kroppsøvingfaget, der kroppsøving er et almendannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelseglede (Udir, 2015). I artikkelen til Svendby og Dowling (2013), så kommer det godt frem i intervjuene at elevene med funksjonshemninger ofte blir utelatt fra kroppsøvingstimene, eller at de får et tilbud om å drive med annen aktivitet, men er utelatt fra resten av klassen, istedenfor at læreren tilpasser undervisningen. Her kommer det godt frem fra historien som blir presentert i artikkelen at læreren gjør ingenting for å få jenta skal bli inkludert i timen, der hun kan delta sammen med sine klassekamerater. Heagele og Sutherland (2015) gjør en grundig undersøkelse av 13 andre artikler på tema, der de finner ut at det er noe som går igjen, og noe av det er at undervisningen i liten grad blir tilpasset for elever med funksjonshemninger, og inkluderingen av disse elevene kan virke fraværende. I den seks uke lange undersøkelsen til Place og Hodge (2001) så var de tre elevene med funksjonshemninger stort sett med i timen, men de spilte mye softball, og der observerte de at disse elevene fikk hjelp til å slå, men at de stort sett var etterlatt til seg selv, og ikke inkludert i timen, der den eneste tilpasningen var at de tre elevene med funksjonshemninger jobbet

sammen, og når de noen ganger var involvert med resten av klassen, så var det ufrivillig samarbeid fra de andre elevene. Det at disse elevene var med i timen gjør de bare inkludert i kroppsøvingstimen i den grad at de kan delta fysisk, men de blir ikke inkludert i den grad at de kan føle seg sosialt aktive med de andre elevene i klassen. Det kommer tydelig frem her at skolen og kroppsøvingslæreren ikke klarer å gi eleven en tilhørighet til klassen slik at elevene med funksjonshemming kan ta del i det sosiale fellesskapet i skolen, som Utdanningsdirektoratet (2016) vil at skolen skal tenke på, med tanke på inkludering. Det er også noe som kan tyde på at læreren heller ikke ha kunnskapen som må til for å kunne tilpasse opplæringen, som Brattenborg og Engebretsen (2007) er inne på. Blind og McCallister (1998) intervjuet 20 elever med ulike typer funksjonshemninger, og de varierende svar. Noen elever fikk deltatt mye, men det virker som at det stort sett ikke er tilpasningen av aktiviteten, men heller at den funksjonshemmingen til den enkelte eleven som gjør at eleven kan delta, siden funksjonene til eleven ikke er så begrenset som flere av de andre elevene med funksjonshemninger. Videre i artikkelen til Blind og McCallister (1998) så sier flere av elevene at de aller helst ønsker å delta, men at når de først får delta i kroppsøvingstimene, så blir det sjeldent tilrettelagt for de med funksjonshemninger, som gjør at de ikke får til aktivitetene, eller gjør at de ikke kan delta aktivt i timen. Her virker det som at lærerne og skolene ikke har tatt nok hensyn til de forskjellige elevene som er på skolen. Alle elever er forskjellige, både motorisk, fysisk og psykisk som Brattenborg og Engebretsen (2007) skriver, og som Arnesen (2004) understreker, så er ikke det med tilpasset opplæringen noe læreren eller skolen skal gjøre av og til, men hver gang og at det er et krav elevene har. Dette får man til å tenke på hvorfor det er en gjenganger i de fire artiklene, at tilpasset opplæring nesten kan virke fraværende for elever med funksjonshemninger. Tilpasset opplæring er ikke noe som skolen eller kroppsøvingslæreren kan velge å ha med i timene, siden dette også er noe som er skrevet i loven, der skolen er pålagt å tilrettelegge

undervisningen for hver enkelt elev og deres forutsetninger (Opplæringslova, 2017). Studiet som Heagele og Sutherland (2015) har gjort er noe som viser at de tre andre artiklene sine resultater ikke kan være så tilfeldige, siden de også finner de samme resultatene, i de 13 artiklene som de har bygd sin studie rundt. Elevene med funksjonshemninger sier stort sett at de liker eller har likt det å ha kroppsøving, og at de liker å drive med annen aktivitet. Men her i disse artiklene, så virker det som at skolen og kroppsøvingslærerne ikke klarer å oppnå formålet med kroppsøvingsfaget, for akkurat disse elevene. Elevene sier selv at de er lei av å bli behandlet på denne måten, og flere av elevene gir uttrykk for at de ikke lenger ønsker å delta i kroppsøvingstimen, siden de vet at de mest sannsynlig ikke får deltatt fysisk sammen med de andre elevene (Blind & McCallister, 1998).

Etter å ha jobbet med disse artiklene, så kommer det frem at elevene med funksjonshemninger stort sett opplever det samme, der det virker som at skolen og kroppsøvingslæreren stort sett ikke klarer å inkludere de nok i timene. Noen av de forskjellene som er fra artiklene er måten de har kommet frem til resultatene sine. Stort sett har de fleste brukt intervju som metode, der de har intervjuet et utvalg av elever med funksjonshemninger. Svendby og Dowling (2013) valgte også å intervju elevenes foreldre, slik at de også kunne få et innblikk i hvilke erfaringer de har med sine barns deltakelse i faget. Svendby og Dowling (2013) bruker også mye plass i sin artikkel der de forteller den ene elevens historie om hvordan hun opplevde å bli ekskludert fra kroppsøvingstimen. Blind og McCallister (1998) intervjuet 20 elever med forskjellige funksjonshemninger fra forskjellige skoler. Place og Hodge (2001) intervjuet også elevene, men de holdt på med et lengre studiet, der de også observerte elevene i seks uker, der de brukte filmkamera eller observerte selv, slik at de også kunne se hvordan timene foregikk i praksis. Det arbeide som skiller seg mest ut er arbeidet til Heagele og Sutherland (2015) som

har gjort en gjennomgang av 13 artikler som handler om elever med funksjonshemninger sin deltakelse i kroppsøving, der de fikk et bredt innblikk i hvordan disse elevene opplever kroppsøvingstimene. Ut fra de forskjellige artiklene så kommer det frem noen ting som er forskjellige, der noen elever sier de kan delta en del, mens det er andre som ikke får delta hverken fysisk eller sosialt der de blir ekskludert fra kroppsøvingstimen. I artikkelen til Place og Hodge (2001) så observerer de at elevene deltar fysisk, men at de ikke er med sosialt i gruppen, i motsetning til svarene på intervjuene til Blind og McCallister (1998) der det kommer frem fra elevene med funksjonshemninger at de får delta som heiagjeng eller dommere, der de kan delta sosialt med de andre elevene.

Noen andre ting som også går igjen i artiklene er at elevene med funksjonshemning blir mobbet. Kroppsøvingfaget skal være en arena sosial arena, der elevene skal lære å fremme fair play, og elevene skal lære å respektere hverandre (Udir, 2015). I artiklene til Heagle og Sutherland (2015), så ser de at elever med funksjonshemninger ikke alltid blir respektert, der de blir mobbet av medelever, der de andre elevene uten funksjonshemning ikke vi har kroppsøving med de elevene som har en funksjonshemning. Dette er noe som tyder på at det ikke bare er elevene med funksjonshemninger som ikke oppnår formålet med faget, men også de andre elevene, som ikke klarer å respektere elevene som har funksjonshemninger. I artikkelen til Place og Hodge (2001) så kommer det også frem at den ene eleven med funksjonshemninger blir mobbet av en annen elev, men at Place og Hodge også observerte at de andre elevene også helst ikke ville samarbeide med de tre elevene som hadde funksjonshemninger. Et annet skremmende funn som kommer frem fra intervjuene i artikkelen til Heagle og Sutherland (2015) er at det forekommer også mobbing av elevene

med funksjonshemning, der læreren kommer med stygge tilbakemeldinger (Heagle & Sutherland, 2015). Dette er situasjoner som gjør at læreren ikke klarer å oppnå det med fair play og respekt for medelever, der elevene mobber hverandre eller at læreren selv kommer frem som et dårlig forbilde ovenfor de andre elevene. Det kommer også frem i artikkelen til Heagle og Sutherland (2015) at elevene med funksjonshemninger også opplevde at læreren viste interesse for eleven, der dette var med på styrke forholdet til læreren, der elevene følte at de ble sett og lagt merke til der eleven spurte om sykdommen og ville lære for at læreren kunne få økt kunnskap om sykdommen slik at timen lettere kunne bli tilpasset eleven, slik at eleven med funksjonshemning kan delta sammen med de andre.

8.1 Styrker og svakheter

Noe av det som styrker denne oppgaven, er at alle de artiklene som er brukt her kommer med mange av de samme resultatene, og at den artikkelen til Heagle og Sutherland (2015) som har brukt 13 artikler som også kommer med samme resultatene. Kan også se på det andre veien, at det kunne styrket oppgaven om det var større forskjeller i resultatene, der det hadde vært mer å diskutere, og at man enklere kan se hva lærerne gjør forskjellig for at elevene med funksjonshemninger skulle få deltatt i større grad. Svakheter med denne oppgaven er at dette er en bacheloroppgave, der det ikke er foretatt noen egen forskning på hvordan elever med funksjonshemninger opplever sin deltakelse i kroppsøvfingsfaget. Det er også forskjellige måter å løse denne oppgaven på, der det helt sikkert kunne blitt brukt andre metoder og annen teori for å komme frem til resultatene som har kommet frem her. Dette er noe som kunne gjort at resultatene kunne vært annerledes, der det kanskje hadde blitt brukt andre artikler, der kanskje mange elever med funksjonshemninger kunne følt at lærerne tok mer hensyn til disse elevene, slik at de ble inkludert i kroppsøvingstimene og at aktivitetene var tilpasset etter

deres behov. En ting som er verdt å merke seg er at artiklene er fra forskjellige land, og bare en av de er fra Norge, der det kan hende at de artiklene som er fra utlandet ikke har like stor overførbarhet til hvordan det med tilpasset opplæring og inkludering av elever med funksjonshemninger skal fungere i den norske skolen.

9.0 Konklusjon/avslutning

Etter å ha arbeidet med denne oppgaven, så burde det forskes mere på det med elever med funksjonshemninger i kroppsøvingfaget, siden elevene som har vært med her forteller om forskjellige erfaringer, der det stort sett er negative erfaringer, men også noen gode. Hvorfor er det slik at noen får delta i mindre grad, mens andre bare blir fjernet helt fra timen, eller får beskjed om å gjøre noe annet. Det kan virke som at det ofte er opp til hver enkelt lærer om eleven kan bli med eller ikke, der det er hver enkelt lærer som ser begrensninger eller muligheter for elevene. Her burde det helt klart blitt utarbeidet en felles plan for lærerne, om hvordan man skal gi elever med forskjellige funksjonshemninger muligheten til å bli inkludert i kroppsøvingstimene. Noe som også blir nevnt i artiklene er at det også burde bli forsket mere på de forskjellige funksjonshemningene inn mot kroppsøvingfaget.

Det er noen av de resultatene som har kommet frem i dette studiet som gjør at man sitter igjen med noen spørsmål om hvorfor ting er som de er, og hvordan kan man utarbeide en plan for å få tilrettelagt undervisningen for disse elevene. Etter å ha arbeidet med dette, er det flere spørsmål som kan forskes videre på:

Hvilke tiltak kan bli tatt inn i skolen, for at elever med funksjonshemninger kan delta i større grad i kroppsøvingstimene?

Hva kan gjøres for å styrke kunnskapen til kroppsøvingslæreren rundt det med funksjonshemmede som skal delta i kroppsøvingfaget?

10.0 Litteraturliste

Arnesen, A., (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Oslo: Abstrakt Forlag AS

Blind, E. M., & McCallister, S. G. (1998). Listen to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; Aug 1998, 69(6), 64-68.

Hentet fra:

<http://search.proquest.com/docview/215773947/fulltextPDF/9C51CD3549E14E29PQ/1?accountid=42560>

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3), 255-273. doi: 10.1080/00336297.2015.1050118

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*.

Stjørdal: Læringsforlaget

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag

Larsen, A. K., (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig*

forskningsmetode. Bergen: Fagbokforlaget

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

(opplæringslova). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=tilpasset>

opplæring#KAPITTEL_1

Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social Inclusion of Students With Physical Disabilities in

General Physical Education: A Behavioral Analysis. *ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY*

QUARTERLY, 2001, 18(4), 389-404. Hentet fra:

<http://fitnessforlife.org/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/5495.pdf>

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker – i et dannesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stene, M. (1999). *Vitenskapelig forfatterskap – hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*. Otta: KOLLE forlag

Svendby, E. B., & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2013, 15(4), 361-378. doi: 10.1080/15017419.2012.735200

Tøssebro, J. (2009). *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2015c). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra: https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Komplett_visning

Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2016). *Hva er tilpasset opplæring?*. Henter fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2015a) *Spesialundervisning*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/hva-betyr/spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2015b). *Tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Hentet

fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>