

Kroppsøving og Asperger syndrom

Tilrettelegging av fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene for ungdomsskoleelever med Asperger syndrom

Jorid Hillestad Lundeberg



Utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2007

Sammendrag

Bakgrunn - Masteroppgaveprosjektet mitt omhandler betydningen av riktig tilrettelagt undervisning i kroppsøvingstimene for elever med Asperger syndrom. Læreren har en viktig rolle med tanke på hvordan man tilrettelegger undervisningen. Mestring har betydning for selvoppfatningen, og idrettsfaget foregår på en arena hvor alle kan oppleve mestring. Ved gjentatte opplevelser av det å få til noe og ved å oppleve følelsen av det å få til noe sammen med andre, kan bidra til motivasjon for videre læring. I og med at det som kjennetegner personer med Asperger syndrom er at de har vansker med oppmerksomhet, kommunikasjon, samspillsferdigheter og ferdigheter i kulturbestemte aktiviteter, er min hypotese at kroppsøvingfaget er en god arena hvor elever med Asperger syndrom kan tilegne seg sosiale ferdigheter.

Problemstillingen er som følger:

”Hvordan kan kroppsøvingstimene tilrettelegges slik at elever med Asperger syndrom kan tilegne seg sosiale ferdigheter?”

Prosjektets metode - For å besvare problemstillingen benyttet jeg meg av en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. På denne måten kom jeg nært innpå informantene slik at jeg fikk den informasjonen jeg trengte. Kvalitativt intervju hjelper meg til å bevare det subjektive ved informantenes opplevelser. Jeg intervjuet fire kroppsøvingslærere på ungdomsskolen som hadde elever med Asperger syndrom i klassen. Kriteriet jeg stilte var at de skulle ha faglærerutdanning innen idrettsfag. Jeg intervjuet også to av elevene med Asperger syndrom. Dette var to gutter, en som gikk i 9 klasse og en som gikk i 10 klasse. Til sammen hadde jeg informanter fra tre ulike skoler. Etter å ha gjennomført intervjuene satte jeg meg ned og transkriberte intervjuene på egen hånd. På denne måten fikk jeg en ny gjennomgang av intervjuene, noe som gjorde analyseprosessen enklere.

Undersøkelsens resultater - Lærerne jeg intervjuet var reflekterte og kunnskapsrike og var åpne for å svare på spørsmål. De hadde noe ulike tanker om hvordan de mente

undervisningen burde bli lagt opp, men det var stort sett enighet. To av lærerne mente at de ville danne seg opp en mening om eleven selv, og at det var viktig og ikke ha for mye forutantakelser før de møtte eleven. De to andre lærerne mente at det var fornuftig å ha mye kunnskap om eleven og om diagnosen og at det å planlegge timene godt, var viktig. Disse to lærerne hadde også spesialpedagogisk utdanning ved siden av idrettsutdanningen.

Elevene selv fortalte at de likte aktiviteter som de mestret. Elev 1 trivdes best når de hadde friidrett fordi han var løpssterk og blant de raskeste i klassen. På denne måten fikk han anerkjennelse fra de andre elevene og fikk motivasjon til å fortsette. Elev 2 likte aktiviteter hvor det ikke var så mange regler og forholde seg til. Elevene likte stikkboll godt og synes at det var best når han fikk være sammen med elever han kjente godt. Dette kan vi tolke som at det kan være hensiktsmessig å legge opp til aktiviteter som eleven selv føler han får til.

Oppsummering - Mye av resultatene stemte godt overens med den litteraturen jeg har lest og de erfaringene jeg har fra eget arbeid med elever med denne diagnosen. Det er vanskelig å komme med sikre konklusjoner etter en slik undersøkelse, men jeg vil foreslå flere gode tiltak og ulike måter man kan tilrettelegge kroppøvingstimene slik at elever med Asperger syndrom får utbytte av timene og kan tilegne seg sosiale ferdigheter. Lærerne bør ha kunnskap om eleven og om diagnosen for at hun/han er forberedt på hva slags reaksjon(er) eleven kan komme med. Elever med Asperger syndrom trenger struktur og forutsigbarhet i hverdagen, og dette gjelder også i stor grad i kroppøvingstimene. Konstruktive og troverdige tilbakemeldinger er viktig med tanke på å motivere elevene. Hvis eleven er motivert for å delta i aktivitetene, vil det også være enklere for eleven å oppleve mestring. Idrettsfaget foregår på en arena hvor alle kan oppleve mestring på sine vilkår og lærerne var alle enig i at kroppøvingfaget er et fag hvor kroppen står i fokus og at riktig bruk av tilbakemeldinger og oppfølging er viktig for at elevene får en positiv selvoppfatning.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik, spennende og ikke minst en utfordrende prosess. Jeg har alltid interessert meg for viktigheten av fysisk aktivitet for alle mennesker, uavhengig av kjønn, alder, funksjonsdyktighet eller livssituasjon. Fysisk aktivitet har snarere en positiv virkning jo større problemer vi har og jeg synes det er vanskelig å forstå at elever med ulike vansker blir satt ut av kroppsøvingstimene i mange tilfeller. Jeg har vært så heldig å få lov til å skrive en masteroppgave om akkurat det som interesser meg mest og jeg har fått kombinere mine to fagfelt, spesialpedagogikk og fysisk aktivitet.

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg fått gode råd fra mange. Jeg vil gjerne takke mamma, pappa og min søster fordi de har bidratt med iherdig støtte underveis i oppgaveskrivingen. Jeg skal heller ikke glemme de oppmuntrende meldingene jeg har fått fra min bror på messenger og for at han er så tålmodig med meg når jeg har datatekniske problemer. Jeg vil også takke min veileder, Liv Duesund, for at hun fikk meg til å reflektere over viktige verdier og etiske refleksjoner rundt det å komme så tett inn på mennesker i en vanskelig situasjon. Tilslutt vil jeg takke alle gode venner for at dere hadde troen på at jeg skulle bli ferdig.

Juni 2007

Jorid Hillestad Lundeberg

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD.....	4
INNHold	5
1. INNLEDNING.....	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	9
1.3 AVGRENSNINGER.....	10
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	11
1.5 BEGREPSAVKLARINGER	11
2. TEORI.....	13
2.1 HVA ER ASPERGER SYNDROM?.....	13
2.1.1 Diagnostisering.....	14
2.1.2 Forekomst og årsak	16
2.1.3 Særinteresser	17
2.1.4 Behovet for oversikt	17
2.1.5 God utholdenhet, høy energi men motorisk klossethet	18
2.1.6 Asperger syndrom – utfordringer i skolen	19
2.2 BETYDNINGEN AV FYSISK AKTIVITET	23
2.2.1 Begrepsforklaringer.....	23
2.2.2 Kroppen	25
2.2.3 Fysisk aktivitet som middel for å tilegne seg sosiale ferdigheter.....	26
2.2.4 Forutsetninger for innlæring av sosiale ferdigheter.....	27

2.3	ASPERGER SYNDROM I KROPPSØVINGSTIMENE.....	29
2.3.1	<i>Kroppsøving (K-06)</i>	30
2.3.2	<i>– tilpasset opplæring</i>	32
2.4	LÆRINGSMULIGHETER I SKOLEN – BETYDNINGEN AV Å MESTRE.....	33
3.	METODE	36
3.1	METODISK TILNÆRMING	36
3.2	KVALITATIV METODE.....	37
3.2.1	<i>Intervju</i>	38
3.2.2	<i>Intervjuguide</i>	38
3.2.3	<i>Utvalg</i>	40
3.2.4	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	40
3.2.5	<i>Etikk</i>	41
3.2.6	<i>Validitet, reliabilitet</i>	43
3.2.7	<i>Utfordringer underveis</i>	45
4.	PRESENTASJON AV RESULTATENE – DRØFTING OG ANALYSE	47
4.1	INFORMANTENES BAKGRUNN.....	47
4.1.1	<i>Skolene</i>	47
4.1.2	<i>Lærerne</i>	48
4.1.3	<i>Elevene</i>	49
4.2	SKOLEN, ORGANISERING OG TILRETTELEGGING	50
4.2.1	<i>Ressurser</i>	50
4.2.2	<i>Mål for timene</i>	53
4.2.3	<i>Strukturering av timene</i>	54
4.3	KROPPSØVING OG ASPERGER SYNDROM	55

4.3.1	<i>Betydningen av kompetanse</i>	56
4.3.2	<i>Ordinær klasse, spesialklasse eller individuell tilrettelegging?</i>	58
4.3.3	<i>Samarbeidsaktiviteter eller individuelle aktiviteter</i>	60
4.3.4	<i>Forutsigbarhet</i>	61
4.3.5	<i>Motivasjon – faktorerer som ligger tilrette for å oppleve mestring</i>	63
4.3.6	<i>Mestringserfaringer</i>	65
4.3.7	<i>Bevissthet om egen kropp</i>	67
4.3.8	<i>Synliggjøring</i>	69
4.3.9	<i>Overføringsverdien</i>	72
4.3.10	<i>Lærings situasjoner</i>	73
4.3.11	<i>Gruppesammensetning</i>	75
4.3.12	<i>Særinteresser</i>	76
5.	AVSLUTNING	78
5.1	KROPPSØVING – ET POSITIVT FAG	79
	KILDELISTE	81
	VEDLEGG 1	85
	INTERVJUGUIDE FOR LÆRERNE	85
	VEDLEGG 2	90
	INTERVJUGUIDE – FOR ELEVENE MED ASPERGER SYNDROM	90
	VEDLEGG 3	92
	VEDLEGG 4	93

1. Innledning

Fysisk aktivitet er et godt innarbeidet begrep som har fått godt fotfeste i litteraturen når vi snakker om helse og livsstil. Betydningen av det å være fysisk aktiv sees på som mer og mer viktig. En passiv hverdag kan medføre livstilssykdommer, fedme og dårlig helse. I vår tid med mye teknologi og andre fritidsaktiviteter blir kroppsøvingstimen en viktig del av barn og unges aktivitetnivå. For mange elever er det kun her de er fysisk aktive og har mulighet for å bli kjent med egen kropp. Kroppsøvingstimene kan også bidra med læring av andre ferdigheter som for eksempel å kunne samspille med andre mennesker, samarbeide og det å kunne kommunisere og motta beskjeder. Dette er ferdigheter personer med Asperger syndrom ofte vansker med (Atwood, 2000).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med min utdanning og mine jobberfaringer har jeg fått en sterk interesse for hvor viktig riktig tilrettelegging og hvilken tilnærming man bør ha for at elever skal trives med å være fysisk aktive. Det er uheldig at elever med ulike fysiske og psykiske vansker ofte blir tatt ut av kroppsøvingstimene. Ved å tilrettelegge timene på en hensiktsmessig måte vil det være mulig for alle å delta. Å bidra til å gi elevene muligheten til å få et positivt forhold til egen kropp og en positiv selvoppfatning er en viktig del av skolens oppgaver. Innlæring av andre ferdigheter er vanskelig før elevene har lyst til å lære. Kroppsøvingstimene er en god arena hvor utviklingen kan gå i en positiv retning og er i denne sammenheng et sentralt virkemiddel.

Å tilrettelegge kroppsøvingstimene slik at alle sitter igjen med en følelse av å ha fått til noe, er en stor pedagogisk utfordring. Kroppsøvingstimen kan fort virke ustrukturert og rotete og det kan gi en følelse av utilstrekkelighet for læreren når elevene ikke trives og får til aktivitetene i timene.

Asperger syndrom - Skoleproblemer er vanlig hos elever med Asperger syndrom, og problemene knytter seg ofte til vanskeligheter med å konsentrere seg om de oppgaver skolen mener er viktig (Atwood, 1998). Elever med Asperger syndrom har ofte vansker med sosial forståelse og ferdigheter som behøves for å kunne bli "akseptert" i samfunnet. Mange har også problemer med motorikken, noe som igjen kan medføre at de trekker seg tilbake og har vansker med å tilpasse seg. Motvilje og engstelse for kroppsøving på skolen er vanlig. Samtidig kan enkelte vise uvanlig stor styrke og utholdenhet (Ervik, 1998). Jeg har en hypotese om at hvis man tilrettelegger kroppsøvingstimene slik at også elever med Asperger syndrom kan delta, vil det kunne være med på å forebygge flere av de vaskene som følger med diagnosen. Kroppsøvingstimene er et sted hvor man kan opparbeide seg bedre selvtillit ved å oppleve det å mestre noe. Det er også et fint sted hvor man kan lære seg ulike ferdigheter som å samarbeide, kunne ta i mot beskjeder og å kommunisere. Gjennom lek og ulike aktiviteter som er tilpasset elevenes forutsetninger, kan dette hjelpe elevene til å mestre hverdagens utfordringer.

1.2 Formål og problemstilling

Jeg har dannet meg en hypotese om at ved riktig tilrettelegging i undervisningen, vil elever med Asperger syndrom på ungdomsskolen kunne delta i kroppsøvingstimene. Dette vil også være en fin arena hvor elever med Asperger syndrom kan tilegne seg sosiale ferdigheter.

På denne bakgrunn har jeg laget følgende problemstilling:

"Hvordan kan kroppsøvingstimene tilrettelegges slik at elever med Asperger syndrom kan tilegne seg sosiale ferdigheter?"

Problemstillingen er basert på min hypotese om viktigheten av deltakelse i kroppsøvingstimene for elever med Asperger syndrom. Dette er viktig for at elevene skal få mulighet til og omgås jevnaldrende og for å tilegne seg ferdigheter som går på

kommunikasjon, samarbeid og å delta i sosiale settinger. Jeg mener også at elever med Asperger syndrom vil ha utbytte av trening som vil kunne hjelpe de til å mestre dagliglivets oppgaver og oppnå en generell helsegevinst, både psykisk og fysisk. Jeg håper at dette vil bidra til videre drøfting av hvilke betingelser som bør bli lagt til rette slik at elever med Asperger syndrom skal få utbytte av kroppsøvingstimene.

1.3 Avgrensninger

På grunn av oppgavens omfang har jeg vært nødt til å foreta noen avgrensninger. Antall informanter kunne med fordel vært høyere for å få inn flere resultater. Ved å velge kvantitativ metode måtte jeg hatt et større utvalg av informanter, men da hadde jeg mistet den subjektive relasjonen og nærheten til informantene. Jeg har også kun konsentrert meg om ungdomsskoleelever, fremfor å ta med et større aldersspenn. I og med at det var såpass få informanter var det best at informantene var om lag like gamle. Dette valgte jeg fordi det er i denne alderen personer med Asperger syndrom ofte begynner å skille seg ut og oppdage at de er annerledes. Informantene mine som har Asperger syndrom er gutter, dette er fordi det er overvekt av gutter med denne diagnosen.

Mennesker med Asperger syndrom har ofte vansker på flere ulike områder, men jeg har valgt å konsentrere meg om hvilke betingelser som med fordel kan legges tilrette slik at evnen til å kommunisere og å samarbeide blir stimulert. Fysisk aktivitet er et vidt begrep og jeg har benyttet meg av det slik som det står beskrevet i K-06. Jeg vil også komme innpå begreper som motivasjon og selvoppfatning uten at det er med i problemstillingen. Dette er begreper som henger sammen og som har betydning for hvordan undervisningen er.

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er i all hovedsak delt i tre hoveddeler. Teoridelen vil redegjøre for diagnosen Asperger syndrom. Her vil jeg komme inn på hvilke kriterier som må oppfylles før diagnosen stilles, hvilke ferdigheter som er knyttet til det å ha Asperger syndrom, og om tileggsdiagnoser som er vanlig å ha. Videre vil jeg komme inn på hva teorien sier om hvilke pedagogiske utfordringer skolen har med tanke på å ha elever med Asperger syndrom på skolen. I neste kapittel vil jeg redegjøre for hvordan en lærer kan tilrettelegge kroppsøvingstimene slik at elever med Asperger syndrom får utbytte av undervisningen. Jeg avslutter kapitlet med å kort gjøre rede for læringsmuligheter i kroppsøvingstimene.

Metodedelen vil være del to av oppgaven. Her vil jeg komme inn på valg av metode og hvilken metodisk tilnærming jeg har brukt. Her vil jeg også belyse hvilke utfordringer jeg har møtt underveis.

I kapittel tre vil jeg presentere resultatene og drøfte og analysere ulike resultater og funn jeg har kommet frem til. Oppgaven avrundes med en sammenfattende avslutning.

1.5 Begrepsavklaringer

Jeg har i oppgaven brukt flere begreper som jeg vil forklare nærmere underveis. Jeg har likevel valgt å ta med en kort forklaring på hva de ulike begrepene innebærer.

Selvoppfatning er et begrep som blir brukt i dagligtalen og fagspråket. *Selvoppfatning* uttrykker vår relasjon til oss selv, og har konsekvenser for vårt forhold til andre mennesker (Duesund, 2001). William James (1890-1981) regnes som den som la grunnlaget for forskningen om *selvoppfatning* og definerte det slik:

"..en persons suksess i forhold til sine aspirasjoner. Selvakseptering er et resultat av konkrete selvvurderinger i forhold til å gjøre det godt på et område. " (Duesund, 2001 s. 68)

Skaalvik og Skaalvik definerer det som ”*enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*” (Skaalvik, 2006 s. 66). Selvoppfatning har vært lite knyttet til idrett og fysisk aktivitet, men ”selvtillit” har blitt brukt i stedet (Skaalvik, 2006).

Motivasjon refererer seg til ”*den kraft eller tilstand i oss som bevirker en eller annen form for reaksjon eller atferd*” (Brunvand og Gundersen, 1999 s. 103). Drivkraften bak valg og handlinger vi gjør, kalles gjerne motivasjon. Egentlig er ordet motivasjon avledet fra det latinske ordet ”*movere*”, som kan oversettes som ”å bevege”. En annen definisjon er ”*motivasjonen er den iver eller lyst som foreligger når vi strever etter å nå et spesielt mål*” (Brunvand og Gundersen, 1999). I denne sammenheng ser jeg på motivasjon som en viktig del av undervisningen for å oppnå trivsel og mestring i timene. Dette kan være et viktig virkemiddel for at elevene skal kunne tilegne seg også andre ferdigheter i kroppsøvingstimene.

Mestring er viktig i utvikling i selvfølelse og motivasjon. Følelsen av å lykkes i noe, gir mestringsfølelse. Mestring er en av flere faktorer som har betydning for å bygge opp et positivt syn på seg selv. Dette fører igjen til lyst på å lære. Ved at en elev gjentatte ganger opplever mestring, vil eleven bli trygg på seg selv og våge mer (Nordahl og Misund, 2002). Derfor ser jeg på mestringsopplevelser som en viktig del av tilretteleggingen i kroppsøvingstimene for at elevene skal få motivasjon for videre læring og å tørre å ta nye utfordringer.

Sosial ferdighet eller sosial kompetanse kan deles inn i fire hovedområder. Empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse, lek, glede og humor (Vedeler, 2003). Personer med Asperger syndrom har ofte problemer med sosial atferd og Carina og Christopher Gillberg (1989) satte ned relevante kriterier for sosial atferd: nedsatt evne til å omgås barn på samme alder, likegyldig overfor kontakt med barn på samme alder, nedsatt evne til å oppfatte sosiale regler, sosialt og emosjonelt upassende atferd (Attwood, 2000 s. 30).

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for diagnosen Asperger syndrom og legge størst vekt på de betingelser som med fordel kan legges tilrette slik at elever med Asperger syndrom kan tilegne seg de sosiale ferdigheter de har vansker med. I kroppsøvfingsfaget kan det oppstå mye frustrasjon og unødvendig forvirring fordi kommunikasjonen er dårlig, det er dårlig strukturert eller fordi aktivitetene er for vanskelig for eleven.

“Jeg kunne ikke forstå hvorfor hun fikk et rart ansiktsuttrykk da jeg spurte “hvilken hånd vil du ha?”. At hun trodde at hun bokstavelig skulle velge en hånd, var fremmed for meg.”

Lærer for elev med Asperger syndrom

2.1 Hva er Asperger syndrom?

Hans Asperger var en psykiater som beskrev autistisk psykopati hos en gruppe barn i Wien. Siden han kun skrev på tysk, ble ikke beskrivelsene godt mottatt i etterkrigstiden. Ikke før i 1981 ble Asperger syndrom tatt på alvor da Lorna Wing benyttet terminologien for første gang i et anerkjent arbeid. 10 år senere ble beskrivelsene fra 1944 også gitt ut på engelsk. Da begynte man å anvende betegnelsen Asperger syndrom i stedet for ”godtfungerende” eller ”høytfungerende autisme” (Ervik, 1998).

Asperger syndrom blir gjerne kalt en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Med det menes at alle funksjonsområder berøres; oppmerksomhet, kommunikasjon og språk, samspillsferdigheter, kunnskaper og ferdigheter i kulturbestemte aktiviteter (Martinsen m. fl. 2006). Spesielt språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og reaksjoner på omgivelsene kjennetegner de med Asperger syndrom. Mennesker med Asperger syndrom har som oftest gode intellektuelle ferdigheter, men er kjennetegnet av en ujevn evneprofil (Martinsen m. fl. 2006).

Personer med Asperger syndrom kan være svært begavete, mens på andre områder har store forståelsesproblemer. Særlig gjelder dette forhold som andre folk tar som en selvfølge. Dette går som regel på områder som har med sosialt samspill å gjøre. Barn og unge med Asperger syndrom faller lett utenfor når de omgås andre barn og unge. Når deres jevnaldrende for eksempel holder på med ulike aktiviteter i friminuttene, gir elevene med Asperger syndrom inntrykk av og verken interessere seg for aktiviteten eller forstå hva det innebærer. Dette er ofte med på å gjøre at elever med Asperger syndrom ikke er så "attraktive" å være sammen med (Martinsen m. fl. 2006). Ungdommer med Asperger syndrom viser ofte at de er sosialt interessert, men de gjør det på en klønete måte. De har ikke samme forståelse som jevnaldrende for sosiale regler (Ervik, 1998). Personer med Asperger syndrom tar ofte ting bokstavelig. Sitatet som er øverst i dette kapittelet er en illustrasjon på dette og sier noe om hvor viktig det er å snakke tydelig og sikre at eleven har forstått når man har med elever med Asperger syndrom å gjøre.

2.1.1 Diagnostisering

Diagnosekriteriene beskriver personens atferd, ikke de sentrale forståelsesvanskene som er bakgrunnen for atferden (Martinsen m. fl., 2006). Jeg har likevel valgt å ta med kriteriene som ICD 10 har laget.

Diagnosen baseres på kombinasjonen av at det ikke er noen klinisk signifikant generell forsinkelse i språk eller kognitiv utvikling, og at det ved autisme foreligger en kvalitativ svikt i sosialt samspill og et begrenset, repetitivt og stereotyps mønster av atferd, interesser og aktiviteter. Det kan også være kommunikasjonsproblemer som ligner problemene forbundet med autisme, men signifikant språkforsinkelse vil utelukke diagnosen.

(F84.5 Asperger syndrom – diagnostiske kriterier (World Health Organization, 1999 s. 255-256)).

WHO offentliggjorde kriterier for Asperger i 1993. Det finnes i dag flere sett kriterier for en Asperger diagnose. ICD10, WHO (1993) har disse:

-
1. Fravær av klinisk signifikant, generell forsinkelse i språklig eller kognitiv utvikling
 2. Kvalitative avvik i gjensidig sosial interaksjon
 3. Begrensende, gjentatte og stereotype atferdsmønstre, interesser og aktiviteter
- (Atwood, 2000 s. 223, 224).

Ut av dette kan vi se at mennesker med Asperger syndrom ikke trenger å ha psykisk utviklingshemming. Betegnelsen psykisk utviklingshemming brukes om personer som har en betydelig svikt i kognitive funksjoner. Denne svikten i kognitive funksjoner skal ha kommet til uttrykk i personens utviklingsperiode (Eknes, 2003).

Nyere forskning (Atwood, 2000) tyder på at gjennomsnittlig alder for barn som får diagnosen Asperger syndrom, er 8 år. Det er ulike måter diagnosen blir stilt på. Barna kan ha fått autismediagnosen i tidlig alder på bakgrunn av kriterier som er stilt. Det hender at symptomene blir gjenkjent når barnet begynner på skolen eller at man blir oppmerksom på at en slektning har diagnosen. Noen stiller seg også spørsmålet først som voksen (Atwood, 2000). Asperger syndrom skiller seg fra autisme først og fremst ved at det ikke er noen generell forsinkelse, hemning av språket eller den kognitive utviklingen (Martinsen m. fl., 2006).

Tilleggsdiagnoser

Personer med Asperger syndrom har gjerne flere tilleggsdiagnoser eller blir feildiagnostisert. Det er mye som tyder på at noen mennesker med Asperger syndrom utvikler tegn på Tourettes syndrom. Dette kan være av atferdsmessig art, hvor eleven kan vise tegn til tvangsmessige handlinger eller trang til å gjøre noe som er sosialt uakseptabelt. De kan også ha motoriske tegn som karakteriseres ved ufrivillige og gjentakende bevegelser eller det kan komme vokale uforutsigbare og ukontrollerte ord og lyder (Atwood, 2000). Omtrent hvert femte individ med Asperger syndrom har også Tourettes syndrom (Gillberg, 1998).

DAMP er en diagnose som kjennetegnes ved dårlig funksjon som angår aktivitetskontroll, motorisk kontroll og persepsjon. Personer med denne diagnosen har også ofte problemer med oppmerksomhet. En stor del av de som oppfyller kriteriene for Asperger syndrom, har alle eller mange av symptomene på DAMP (Gillberg, 1998). Diagnosen ADHD eller DAMP er ofte overveid eller stilt før den endelige diagnosen Asperger syndrom blir stilt. Personene viser tidlig tegn til hyperaktivitet, manglende impuls kontroll, søvnforstyrrelser og oppmerksomhetssvikt (Gillberg, 1998).

Depresjon forekommer også relativt ofte hos personer med Asperger syndrom og er kanskje den vanligste feildiagnosen. Dette kan være en svært misvisende diagnose. Ofte er mennesker med Asperger syndrom fornøyd med tilværelsen, men kan likevel ha en atferd som gir inntrykk av å være misfornøyd. Det er også en gruppe, spesielt i tenårene, som utvikler symptomer på depresjon. Dette kjennetegnes ved nedstemthet, følelse av meningsløshet og irritabilitet. Dette har ofte sammenheng med at de blir stadig mer klar over at han eller hun er utenfor, klar over sin funksjonsnedsettelse og de problemer det medfører (Atwood, 2000).

2.1.2 Forekomst og årsak

Det finnes få undersøkelser som kan fastslå hvor mange personer som har Asperger syndrom. I dag er det minst 3-5 per 1000 innbygger som har diagnose innen autismeaspektet (Autismeforeningen, 2006). Christopher Gillberg påsto at det var mellom 50 – 70 barn av 10 000 som lider av Asperger syndrom. Dette har vært mye omdiskutert, men det er mye som tyder på at det er flere enn vi har antatt (<http://Helsenytt>). Hans Asperger antok at syndromet var arvelig, og det er relativt vanlig å oppdage flere i familien som enten har Asperger syndrom eller klassisk autisme. Stadig genetisk fremgang gjør at vi kan regne med å se sannsynligheten for å få et barn med Asperger syndrom (Atwood, 2000) Tilstanden forekommer hovedsakelig hos gutter, åtte gutter for en jente. I skolealder har de fleste fått påvist at de har Asperger syndrom. Dette har blant annet å gjøre med at kravet til sosialt

samspill øker (Ervik, 1998). Elevene er mye alene og sosialt samvær er sjeldent. Ikke fordi de ikke vil, men fordi de ikke får det til (Martinsen m. fl., 2006).

2.1.3 Særinteresser

Særinteresser eller spesialinteresser er vanlig hos personer med Asperger syndrom. Nesten en tredjedel av alle med Asperger syndrom ser ut til å ha svært god utenathukommelse eller fotografisk hukommelse (Atwood, 2000). Allerede i tredje til sjette leveår har de sterke interesser for eksempel for andres alder, yndlingsfarger og fullstendig navn. I førpuberteten blir disse særinteressene sterkere og mer tydelig. Hos gutter dreier dette seg ofte om tabellarisk faktakunnskap de kan utenat. Reaksjoner på disse faktakunnskapene kan variere, og mens voksne synes det kan være spennende, synes ofte jevnaldrende at eleven virker fjollete og sprø (Atwood, 2000). Det har vært diskutert hvordan man best bør håndtere denne sterke interessen for en spesiell ting. Tidligere har man ment at riktig praksis er å slå hardt ned på at personen snakker om særinteressen hele tiden. I dag har man derimot sett på det som en ferdighet man kan bygge videre på. Hvis man klarer å snu på resonnetet og si at hvis man stimulerer, trener og utvikler Aspergers-personens spesialkunnskap eller særinteresse, får man positive bieffekter på det sosiale området (<http://autismeforeningen>).

2.1.4 Behovet for oversikt

Behovet for oversikt er svært sentralt hos elever med Asperger syndrom. Brudd på forventninger kan lett skape stress og fortvilelse og over tid også engstelse og vegring. Behovet for oversikt omhandler både konkrete forhold og kulturelle og sosiale aspekter ved situasjonen. Hvis de gjentatte ganger opplever usikkerhet og dårlig oversikt, kan dette føre til en uheldig personlig utvikling. Angst, depresjon og andre psykiske vansker er vanlig hos mennesker med Asperger syndrom og ved å gjøre skoledagen og hverdagen enklere, vil det å holde dagen oversiktlig være et godt forebyggende tiltak (Martinsen m. fl., 2006). Oversikt øker også mestringen hos elever med Asperger syndrom, både i de sosiale situasjonene og i læringsmålene. I et

langsiktig perspektiv kan det at eleven opplever mestring øke elevenes initiativ og selvfølelse, og en mer kortsiktig effekt kan være forholdet til sosial deltakelse (Martinsen m. fl., 2006). Det sistnevnte vil være et viktig poeng når jeg drøfter hvordan riktig tilrettelegging kan bidra til sosial læring.

Elever med Asperger syndrom trenger vanligvis detaljert oversikt over hva som skal skje i løpet av skolehverdagen. Dette gjør at detaljert og nøye planlegging er viktig. Mål, innhold og undervisningsmetode bør være bestemt for hver enkelt undervisningstime (Martinsen m. fl., 2006). Det er nødvendig med en grundig analyse av mål, innhold, metode og tilrettelegging i opplærings situasjonen sett ut fra elevens kognitive forutsetninger. Analysen av om målene er nådd og om undervisningen har vært vellykket, er viktig for å vite om læringsmålene kan nås eller om de må justeres. Denne analysen strider ofte i mot lærerens arbeidsform (Martinsen m. fl., 2006). I et fag som kroppsøving er det ofte rom for å være spontan, og det dukker stadig opp uventede episoder og utfordringer som læreren må ta på sparket.

2.1.5 God utholdenhet, høy energi men motorisk klossethet

Barn og unge innenfor autismeaspektet skiller seg ofte ut som hyperaktive (urolige) eller hypoaktive (rolige). De har også et bevegelsesmønster som ofte er anspent og preget av stereotype bevegelser (Fossen, 2002). Barn og unge med Asperger syndrom løper ofte på en underlig måte, har vanskelig for å knyte skolisser og sliter med ballferdigheter. Forskningsresultater tyder på at mellom 50 og 90 prosent med Asperger syndrom har problemer med motorisk koordinasjon (Attwood, 2000). Motorisk klossethet er gjennomgående beskrevet som et vanlig trekk hos personer med Asperger syndrom (Fossen, 2002). Det er noe usikkert om motorisk klossethet kan være et diagnostisk kriterium, eller om det kan være andre årsaker til de høye tallene. De motoriske avvikene er en del av selve diagnosen i noen diagnosesystemer. Det er ulike evner som blir berørt, blant annet bevegelsesevnen, balansen, ballferdigheter, håndlag, slappe ledd, rytme og imitasjon av bevegelser (Atwood, 2000). Motvilje og engstelse for kroppsøving på skolen er vanlig. Samtidig kan enkelte vise uvanlig stor styrke og utholdenhet. Dette kan komme av at hele

kroppsholdningen blir beskrevet som klumsete og det er noe ved karakteristisk ytre som fanger andres oppmerksomhet (Ervik, 1998).

Det er også en gruppe mennesker med Asperger syndrom som har ekstremt god utholdenhet. Andre er utålmodig og gir lett opp. Den siste gruppen har begge deler, og er særdeles god utholdende hvis det angår spesialinteressen. Det samme gjelder med energinivået til personene med Asperger syndrom. Det varierer i stor grad og er også ofte styrt inn mot spesialinteressene (Atwood, 2000).

Atwood (2000) beskriver ulike øvelser og aktiviteter som har vært vellykket i arbeid med barn og unge med Asperger syndrom. Bevegelseevnen blir ofte berørt og noen går nærmest uten å bevege armene. Det er interessant at det ikke er noe tegn på nedsatte svømmeferdigheter. Dette kan tyde på at svømming derfor er en god øvelse. *Det styrker selvtilliten når barna erfarer at de er så flinke at de til og med kan bli beundret for prestasjonene sine* (Atwood, 2000 s. 118). Ballspill ser ut til å være vanskelig. Timing og det å få hendene til å lukke seg i riktig posisjon til riktig tid er utfordringen. Sparking av ball har også vist seg å være vanskelig. Atwood (2000) påpeker viktigheten av å lære disse aktivitetene fordi dette er aktiviteter som foregår i de fleste skolegårder og er derfor sosialt viktige. Elever med Asperger syndrom trekker seg fort unna fordi de er klar over at de ikke mestrer aktiviteten. Et annet problem innenfor koordinasjon, er det å koordinere armer og bein, noe man for eksempel må beherske for å lære å sykle. Opplæringen bør starte tidlig og ha til hensikt å få innlært en god og fungerende koordinasjon. Siktemålet trenger ikke å være å bli best i klassen, men det er viktige ferdigheter bare for å føle seg inkludert i samfunnet (Atwood, 2000).

2.1.6 Asperger syndrom – utfordringer i skolen

De fleste barn og unge med Asperger syndrom går i vanlige normalskoler og flere og flere kommer i kontakt med mennesker som har denne diagnosen (Ervik, 1998). De fleste har individuelle opplæringsplaner. Voksne mennesker med Asperger syndrom husker sjeldent skoletiden som en hyggelig tid. De beskriver den som en periode med

mye mistriivsel og stress, mange sosiale faderer og perioder med utstøting og isolasjon. Forståelsesproblemer og dårlige sosiale kunnskaper og ferdigheter er ofte årsaken for deres mistriivsel (Martinsen m. fl., 2006). Med dette ligger det mange pedagogiske utfordringer. Lærere gir ofte skoleoppgaver på en måte som er uklar og uforståelig for elevene med Asperger syndrom. Dette kan bidra til at skoledagen bærer preg av stadige nederlag. Det er hovedsakelig en myte at elever med Asperger syndrom trives alene. Ensomhet og isolasjon er ofte et stort og vanlig problem for denne gruppen. Dårlig samvær med jevnaldrende er et vanlig kjennetegn som ofte blir oppdaget tidlig hos barn med Asperger syndrom (Martinsen m. fl., 2006). Derfor er det viktig å ha sosial trening og andre aktiviteter som oppfordrer til samarbeid i skolen.

Forebyggende tiltak har den hensikt å motvirke at uønsket atferd, handlinger eller ferdigheter for mulighet til å utvikle seg. Barn har flere rettigheter som kan ha en forebyggende virkning. I prinsippet er det to former for forebygging. Det første, som ikke retter seg direkte mot spesialpedagogikk, er allmenn forebygging. Det er en sentral idé i det offentlige helse- og skolevesenet. Det kommer fra de sosialdemokratiske strømmingene på 1900-tallet, og de hadde et mål: *Alle barn uansett rang skal få et helse- og skoletilbud på et kvalitativt nivå som forebygger negativ utvikling og nederlag.* Den andre formen er mer individuelt rettet. Her dreier det seg om å forhindre en uønsket utvikling hos et individ (Befring og Tangen, 2003). Dette er mer relevant i forhold til elever med Asperger syndrom fordi det er akkurat det vi ønsker å hindre. Og da trengs det å sette inn tiltak som forebygger at elevene ikke mestrer viktige sosiale ferdigheter slik at de klarer seg på egenhånd i hverdagslivet.

Tilbakemelding og oppmuntring er en viktig del av hverdagen i skolen for å oppnå trivsel. Når vi skal oppmuntre og motivere barn og unge med og uten Asperger syndrom, er det noen grunnleggende prinsipper som vi bør ta høyde for som sosial- og helsedirektoratet kom med i 2004. Det ene er mulighetsorientering. Vi må se på mulighetene, og ikke på hindringene. Vi må også holde hovedfokus på funksjonsevne

og ikke på selve funksjonsnedsettelsen. En burde ha effektive læringsprinsipper som er konkrete og som går direkte på det å oppnå læring eller mestring. Det siste prinsippet er å finne den optimale ferdighetsutvikling for hvert enkelt individ (Sosial- og helsedirektoratet, 06/2004). Disse prinsippene ser jeg på som spesielt viktig når vi arbeider med barn med spesielle behov. Hvis vi ser på særinteressene deres, er det ofte som sagt mye positivt å ta tak i. Struktur er også et viktig moment i hverdagen for elever med Asperger syndrom og er det viktigste når vi skal planlegge dagen, også fritidsaktiviteter (Atwood, 2000).

Autismeforeningen har satt ned ulike tiltak som kan være nyttig i arbeid med barn og unge med Asperger syndrom. Det er viktig å skape oversikt og forutsigbarhet i tilværelsen. Spesielt må nye og ukjente situasjoner forberedes nøye: Forklar hva som skal skje, gjerne ved visuelle hjelpemidler. Det bør brukes konkret språk og unngå billedlig tale. Man må også være forberedt på at endringer kan skje, og hvordan dette skal takles (<http://Autismeforeningen>).

Opplæringen må ha et helhetlig og langsiktig perspektiv. Det må omfatte sosiale og praktiske ferdigheter i tillegg til ordinære skolefag. Her kan blant annet kroppsøvingstimene bidra. Opplæringen må ta utgangspunkt i den enkelte elevens interesser og sterke sider. Protester fra eleven skyldes oftest kommunikasjonsvanskene og bør ikke oppfattes som trass. Omformuler beskjeder heller enn å mase (<http://Autismeforeningen>).

Personer med Asperger syndrom har ofte mange sterke sider som helt eller delvis kan kompensere for problemene. Symptomene har en ”positiv bakside” (Atwood, 2000). God allmenn begavelse, utholdenhet, stahet og nøyaktighet er egenskaper som gjentar seg og som kan sees på som positive. Vi må ikke glemme hvor viktig det er å tenke på hvem som skaper hva som er det allmenne i vår verden. Vi må se på evnene til menneskene og ikke glemme at vi alle er forskjellig og har ulike evner og egenskaper. Duesund (2007) kommenterer boken Dialog og Danning (2006) om diskusjonen om spesialpedagogikkens kategoriseringer. Da forfatteren av boken skriver at dette kan være med på å styrke forskjellen snarere enn å erkjenne likheten, svarer Duesund med

å si ”at på den andre siden kan man hevde at likeverdet blir utfordret nettopp ved å synliggjøre forskjeller uten at man av den grunn unnlater å se det allmenne i det spesielle” (Duesund, 2007).

Læreren står ovenfor flere utfordringer når de har en elev i klassen med Asperger syndrom. Med god kunnskap og god forberedelse, kan vanskelige situasjoner som for eksempel at eleven med Asperger syndrom blir utagerende, unngås. For lærere blir det viktig å kjenne til elevenes kognitive sætrekk og hvilke konsekvenser dette kan få for eleven. ”Forståelse av forståelsesproblemene er grunnsteinen i ethvert egnet undervisningstilbud til elever med Asperger syndrom” (Martinsen m. fl., 2006 s. 79). Innsikt i problemene som medfører syndromet fører vanligvis til at de blir oppfattet på en mer positiv måte. Hans Asperger sa det slik:

”... lærere som ikke forstår at det er nødvendig å lære barna tilsynelatende ting, vil føle seg utålmodig og irriterte” (Martinsen m. fl., 2006 s. 80).

Det blir ofte enklere å observere og lytte til eleven hvis man forstår eleven. Deres intensjoner, følelser og interesser har ofte uvanlige uttrykk. Martinsen m. fl. (2006) oppsummerer slik:

Forutsetninger for et godt skoletilbud hos elever med Asperger syndrom:

- 1) Lærerne har en solid forståelse for elevens forståelsesvansker.
- 2) Det er utarbeidet en individuell plan (habiliteringsplan).
- 3) Det er utarbeidet en individuell opplæringsplan.
- 4) Timene er planlagt i god tid før undervisningen blir gitt.

Jeg har tidligere nevnt at motvilje og engstelse for kroppsøving på skolen er vanlig for elever med Asperger syndrom. Samtidig kan enkelte vise uvanlig stor styrke og utholdenhet (Ervik, 1998). Kroppsøvingstimer kan virke rotete og ustrukturerte. For elever med Asperger syndrom kan dette tolkes som mye bråk, lite forutsigbarhet og mange beskjeder (Ervik, 1998). Dette kan bidra til at opplevelsen av fysisk aktivitet blir negativ. Elever trenger mye feedback og oppmuntring. For å få selvtillit, må en

lykkes i det en gjør. Men for å lykkes, må en ha en viss grad av selvtillit (Imsen, 2003). Dette er en av skolens vanskeligste oppgaver, å få alle elever til å føle at de får til noe. Fysisk aktivitet dreier seg ikke bare om aktivitet, men også om opplevelse. Det er viktig å legge opp undervisningen slik at det er meningsfullt og givende for barnet. Late-som-om-evnen er en viktig ingrediens når vi forsøker å utvikle barns empatiske evner. Dette hjelper barna i å få innblikk i andre menneskers reaksjoner og væremåte (Grindberg og Jagtøien, 1999). Derfor er det viktig å gripe tak i de ”gylne øyeblikk” akkurat i disse timene fordi her er det mestningsopplevelser man kan bygge videre på. Dette vil jeg nå komme nærmere inn på i de neste avsnitt.

2.2 Betydningen av fysisk aktivitet

I min oppgave forsøker jeg å belyse hvordan elever med Asperger syndrom kan dra nytte av kroppsøvingstimene. Ved å delta i fysiske aktiviteter sammen med medelever, vil elevene kunne tilegne seg sosiale ferdigheter som å samarbeide, motta beskjeder og å kunne kommunisere med andre. Jeg vil i dette kapittelet kort gjøre rede for begrepet fysisk aktivitet. Deretter vil jeg gjøre rede for betydningen av fysisk aktivitet for elever med Asperger syndrom i den hensikt å tilegne seg sosiale ferdigheter.

2.2.1 Begrepsforklaringer

Fysisk aktivitet har opp gjennom årene blitt definert på mange måter. De aller fleste definisjonene på fysisk aktivitet går ut på at kroppen skal være i bevegelse (Sigmundsson og Ingebretsen, 2006). I internasjonal litteratur defineres det ofte som ” *enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning av energiforbruket utover hvilenivå*” (Sigmundsson og Haga, 2006 s. 15). Dette er en teknisk definisjon som kan være vanskelig å forstå. Hvilke krav man setter til om aktiviteten kan defineres som ”fysisk aktivitet”, er ikke det viktigste i denne sammenheng. Fysisk aktivitet antas å ha innvirkning på fysisk helse hos barn

og unge. Fysisk form er et sett av egenskaper som individet har eller erverver seg, og som er relatert til evnen individet har til å utføre fysisk aktivitet (Sigmundsson og Haga, 2006 s. 15). Å være i god fysisk form og å være fysisk aktiv kan være med på å forebygge flere livstilssykdommer som diabetes, fedme og hjerte- og karsykdommer. I denne oppgaven er det de sosiale følgende som kommer av å være i god fysisk form, og hvordan man kan bruke kroppsøvingstimene til å skape god selvfølelse og selvtillit for eleven, som står i sentrum.

Fysisk fostring er et underbegrep innenfor fysisk aktivitet. Fysisk fostring er en betegnelse som er brukt i en altomfattende betydning på kroppsøvingens og idrettens område. Fysisk fostring beskriver ikke bestemte aktivitetsformer. Det er altså ikke selve aktiviteten som er utslagsgivende for bruken av uttrykket, men formålet med den. Både skolens kroppsøving og den frivillige idrett kan inngå i den fysiske fostring i samfunnet. Befolkningens helse, trivsel og arbeidsevne eller beredskap kan sies å være siktemålet (Grindheim og Jagtøien, 1999, s. 9). Fysisk fostring er derfor et bedre begrep i denne sammenheng, da siktemålet er elevenes trivsel og samarbeidsevne.

Sosial kompetanse er relevant i denne sammenheng i og med at elever med Asperger syndrom ofte har hyppig og vedvarende opplæring i dette. Kroppsøvingsfaget er et fag som kan bidra på flere måter. Lamer (1997) hevder at sosial kompetanse muliggjør etablering av positive relasjoner til andre. Det kan også bidra til at elevene klarer å imøtekomme miljøets forventede atferd og mestre de krav som forventes i skolehverdagen. Det handler også om å kunne gjenkjenne andres følelser og å være empatisk. Det ønskelige er derfor å oppnå prososial atferd som ivaretar positive holdninger i handlinger (Lamer, 1997).

Atwood (2000) oppsummerer ulike metoder til sosial trening. Her nevner han blant annet lek som en viktig del av opplæringen. Evnen til å spørre om å få lov til å være med og evnen til å forstå regler kan ofte ta litt lenger tid. Han sier videre at lærere bør motivere til delta i samspill og lagidrett. Dette understreker betydningen av kroppøvingstimenenes rolle i innlæring av sosiale regler.

”Det å kunne utføre en aktivitet innebærer ikke nødvendigvis at man har en intellektuell forståelse av hva man gjør” (Duesund, 2001 s. 45). Dette er viktig med tanke på planlegging av timene. Man lærer ikke kun ved å observere, men heller ikke kun ved en teoretisk redegjørelse. Praksis er absolutt nødvendig for læringsprosessen. Når en bevegelse er innlært, tenker vi ikke lenger over hva vi gjør. Straks vi har lært noe, forsvinner bevisstheten på hva vi gjør. Men selve innlæringen krever bevissthet mot kroppen (Duesund, 2001). Derfor er innlæringsfasen nødvendig og man kan konsentrere seg om andre ting når øvelsen er innlært. Det blir spesielt viktig for elever med Asperger syndrom å ha aktiviteter som allerede er innlært når siktemålet er å lære sosiale ferdigheter.

2.2.2 Kroppen

Kroppen fremstår i dag som et sentralt begrep på flere forskningsområder innenfor de humanistiske fag. Innenfor den humanistiske sosialvitenskapen og i sosiologien er kroppen viet stor oppmerksomhet og er et godt innarbeidet begrep. Dette er relativt nytt (Duesund, 1998).

Kroppen er individets redskap for å kommunisere, til seg selv og til de andre og om det som ikke uten videre er fattbart (Skårderud og Isdahl, 1998). Kroppen er et språk og kroppsspråkets styrke og svakhet er nettopp dets konkrete karakter (Isdahl og Skårderud, 1998). Ifølge Merleau-Ponty kan vi ikke oppleve verden oss selv eller verden uten kroppen (Duesund, 2001). Det er ikke lett å beskrive kroppsfølelsen, blant annet fordi vi ofte har det best med oss selv og kroppen når vi minst tenker på den (Skårderud og Isdahl, 1998). Kroppen fanger vår oppmerksomhet når den blir problematisk for oss (Duesund, 2001). Kroppen er en del av vår identitet og kroppens subjektive oppfattelse av omverdenen er viktig for bevissthet om seg selv. Et eksempel på dette kan være at eleven er i gymsalen sammen med medelever. Alt går fint når eleven løper og leker rundt. Men i det han eller hun snubler over bukken og får vondt i foten, rettes oppmerksomheten mot kroppen. Opplevelsen av det frie forsvinner og følelsen av mestring og samhold eksisterer ikke lenger (Duesund,

2001). Dette kan være en opplevelse eller følelse personer med Asperger syndrom har oftere enn andre personer på grunn av deres ofte klossete bevegelser. Derfor bør læreren være ekstra oppmerksom på valg av aktiviteter og øvelser og hvordan det kan tilpasses elevene.

Kroppsøvfaget foregår på en arena med stort potensial for sosial læring, i betydningen å lære å relatere seg, og lære å kjenne gleden og utfordringene ved dette og ved å lære å kjenne sin egen kropp i samspill med andre (Duesund, 1998). Vi ser gjentatte eksempler på at funksjonshemmede blir tatt ut av kroppsøvingstimene. Dette kan medføre at disse elevene har færre arenaer for kroppslig og sosial læring enn andre elever og de blir fratatt anledninger til å utfolde seg i et fellesskap med andre. Dette kan få konsekvenser for både selvfølelse og for muligheter til innflytelse på egne omgivelser (Duesund, 1998). For elever med Asperger syndrom er dette absolutt nødvendig for at elevene skal føle seg inkludert i skolen og i samfunnet.

2.2.3 Fysisk aktivitet som middel for å tilegne seg sosiale ferdigheter

Som vi ser fra første delen av teorikapittelet, er det skrevet mye om hvordan mennesker med Asperger syndrom lærer best. Det er ikke forsket og utarbeidet mye litteratur på betydningen av fysisk aktivitet på denne målgruppen. Autismeforeningen, avdeling Hordaland, startet i 2002 et prosjekt gjennom Høgskolen i Sogn og Fjordane (Fossen, 2002). Dette er et prosjekt som gikk ut på å kartlegge og bevisstgjøre viktigheten av å få barn med autisme og Asperger ”ut av stolen”. Et av målene med prosjektet var å stimulere lysten til å være mer fysisk aktiv og å føle glede ved å gjøre noe sammen, og som en bieffekt av å komme i bedre form. Det var enighet om at fysisk aktivitet kunne øke livskvaliteten og at det kan være et utgangspunkt for sosial læring (Fossen, 2002). Etter at prosjektet var avsluttet, ble det oppsummert med at; utøverne taklet fysiske utfordringer langt bedre enn før, var jevnt over i bedre humør, søkte mer kontakt med andre, var mer oppmerksomme på hverandre, deltok mer i samfunnet, på klubb, trening og diskotek, hadde fått bedre kondisjon og redusert

kroppsvekt, blitt tøffere i vannet og synes det var gøy å gå turer (Fossen, 2002). Dette underbygger min hypotese om at også elever med Asperger syndrom kan oppleve fysisk aktivitet som noe positivt og at det er mulig å tilegne seg ferdigheter som de har vansker med, i kroppsøvingstimene.

2.2.4 Forutsetninger for innlæring av sosiale ferdigheter

I handlingsplanen for fysisk aktivitet 2005-2009 står det at fysisk aktivitet er en viktig forutsetning for den fysiske, psykiske og sosiale utviklingen til barn og unge (Haga og Sigmundsson, 2006 s. 13). I og med at personer med Asperger syndrom ofte har store problemer knyttet til sosiale relasjoner og regler, kan kroppsøving være et fag som gjør det enda vanskeligere for dem. Her handler det om samarbeid, fysisk kontakt, kommunikasjon og å kunne ta i mot fortløpende beskjeder. Men hvorfor skal vi fokusere på et fag som i utgangspunktet kan virke vanskelig for denne elevgruppen? Fysisk aktivitet og andre aktiviteter som krever vilje, samarbeid og pågangsmot kan bidra til å få mennesker til å oppleve mestringsfølelse (Fossen, 2002). Dette er videre viktig for utvikling av positiv selvfølelse.

Kunnskap, erfaring og rikelig med kompetanse om syndromet mener jeg vil gjøre kroppsøvingsfaget til en god arena for nettopp å utvikle viktige personlige egenskaper og ferdigheter som vil kunne hjelpe elevene i hverdagen. Mestringsopplevelser vil gi de lyst og motivasjon til å lære (Ekeberg og Holmberg, 2004). I kroppsøvingsfaget kan man tilegne seg ferdigheter som går direkte på sosialt samvær og samarbeid. Kroppsbevissthet er også et viktig begrep i denne sammenheng. Hvis elevene ikke har kontroll på armer og bein og ikke behersker ulike øvelser, kan elevene oppleve det som frustrerende fremfor noe positivt. De fleste oppsøker idretten for gleden og trivselen i det å bevege seg. Derfor har læreren en viktig rolle med å legge opp aktiviteter som fanger elevenes evner og opplevelsespotensial for å gjøre eleven i stand til å øke sin kroppsbevissthet (Duesund, 2001). Kunnskap om kroppsøvingsfaget ser jeg også på som viktig i denne sammenheng.

Det finnes ulike teorier om synet på mennesket og om på hvordan vi lærer best. I skolen har alle elever krav på å få tilrettelagt undervisningen etter egne forutsetninger (K-06). Hvordan kan vi motivere elevene best mulig slik at fysisk aktivitet oppleves som noe positivt? Den teoretiske og empiriske forskningen peker på at kvaliteten i det psykologiske samspillet mellom lærer og den unge har stor betydning for elevenes utbytte (Ommundsen, 2006). Dette står sentralt når vi har med elever som trenger mye motivasjon for og lykkes i læringsprosessen. Jeg tar i denne sammenheng med to teorier om menneskelig motivasjon med fokus på fysisk aktivitet. Dette er virksomhetsteorien og målperspektivteorien. Jeg nevner disse fordi de legger vekt på betydningen av ytre faktorer i læringsprosessen. De ytre faktorer har mye å si for hvordan tilretteleggingen av timene blir.

Virksomhetsteorien kommer fra marxismens syn på forholdet mellom mennesket og virkelighet. Hovedtesen er at menneskets bevissthet blir drevet frem av menneskets virksomhet (Karlsdottir m. fl., 2006). Ifølge denne teorien tyder det på at barns ytre omgivelser spiller en rolle både for deres fysiske utvikling og for bevisstheten rundt den fysiske utviklingen. Barn er naturlig fysisk aktive og i følge virksomhetsteorien vil godt tilrettede sosiale og fysiske omgivelser stimulere barn til fysisk aktivitet. Her har også skolen og lærerne en viktig rolle, de kan bidra med å tilrettelegge slik at alle får det tilbudet som passer deres forutsetninger (Karlsdottir m. fl., 2006).

Motivasjon er et viktig virkemiddel i arbeid med barn og unge og som voksen kan vi hjelpe til å tilrettelegge for en motiverende atmosfære. Virksomhetsteorien er derfor nyttig i arbeid med elever som stiller med andre forutsetninger for læring enn de andre i klassen. Læreren har stor påvirkningskraft og kan styre mye av utviklingen til eleven (Karlsdottir m. fl., 2006). Dette er med på å påvise hvor viktig riktig tilrettelegging har å si for elevenes utbytte.

Senere års forskning på motivasjon for å lære har gitt verdifulle bidrag til å forstå viktigheten av å utvikle de unges følelse av å mestre. Følelsen av å mestre vil i seg selv gi positive følelser og motivasjon i læringssituasjonen. *Målperspektivteorien* tar først og fremst for seg betydningen av det psykologiske læringsklima i denne

forbindelse. De unges oppfatninger av hva det vil si å mestre og opplevelsen av hvorvidt de mestrer eller ikke, står sentralt. Hvilke oppfatninger de unge har av hva som forårsaker at de lykkes eller mislykkes har betydning for om de vil lykkes. Til slutt sier teorien noe om hvilken betydning læringsklimaet har for hvilke personlige verdier elevene knytter til egen deltakelse i kroppsøving og idrett, for deres positive og negative følelsesmessige reaksjoner i form av glede, kjedsomhet og engstelse (Ommundsen, 2006).

Målperspektivteorien skiller mellom to type klima, oppgaveklima og prestasjonsklima. Fremgang og innsats er viktige kriterier for å mestre i et oppgaveklima. Uavhengig av ferdigheter og prestasjoner vil likeverdige anerkjennelse og oppmerksomhet være sentralt. Elevene har innflytelse og samarbeid er viktig. Teorien sier at det og ikke få det til, er en del av prosessen i det å lære. Lærerens rolle blir viktig i arbeidet med å tilrettelegge slik at elevene ikke opplever stadige nederlag (Ommundsen, 2006).

Prestasjonsklima betoner det å vinne og sosial sammenlikning som viktige kriterier for å mestre. Teorien er mest opptatt av å gi mest oppmerksomhet til de som mestrer og det er lite aksept for feiling. Faren i et prestasjonsklima er at elevene velger oppgaver de er sikre på å mestre (Ommundsen, 2006). Jeg vil drøfte dette under resultat – og drøftingsdelen av oppgaven.

2.3 Asperger syndrom i kroppsøvingstimene

Hvordan skolen er organisert, hvor gode ressurser det er, kunnskap blant lærere og ledelsen og tverrfaglig samarbeid er avgjørende for at kroppsøvingstimene skal bli best mulig. I de neste avsnittene vil jeg derfor redegjøre for hvordan opplæringen fungerer i dag og hvilke retningslinjer og begreper som blir brukt i skolen.

2.3.1 Kroppsøving (K-06)

Kroppsøving var tidligere inspirert av soldatlivet, og kroppen skulle kastes i den hensikt å oppøve lydighet og disiplin. I dag viser mange undersøkelser at fysisk aktivitet har stor betydning både for utvikling av en positiv selvoppfatning og for læring av sosialt samspill med andre (Duesund, 1998). Innholdet, målet og metodene for kroppsøvingfaget har dermed endret seg mye.

Skolen er en viktig arena for fysisk aktivitet siden den når alle barn. Derfor er det viktig å reflektere over kroppsøvingstimene. Både innhold i timene, antall timer og kompetansen til lærerne som underviser er viktige faktorer for at undervisningen skal gi noe til elevene. Mestringsopplevelsen kan fort utebli hvis ikke læreren tilpasser opplegget til hver enkelt elev (Haga og Sigmundsson, 2006). Kroppsøving er et fag hvor det er vanskelig å gjemme seg og det er mange elever som kvier seg for å ha kroppsøving. Kroppen er i fokus og oppmerksomheten blir direkte rettet mot kroppen. Den fysiske aktiviteten i kroppsøvingstimene bærer ofte preg av et del-perspektiv. Fokuset er ofte rettet mot detaljer i en bevegelse, som for eksempel armbevegelse i svømming. At fokuset er rettet mot detaljer, kan føre til at gleden ved den spontane utfoldelsen, fornemmelsen for helheten og overblikket og samspillet regler, blir borte (Duesund, 1998).

Høsten 2006 ble den nye læreplanen iverksatt. Kroppsøvingen sin plass i skolen står beskrevet som et fag som skal legge grunnlaget for en positiv holdning til egen kropp og inspirere til en helsefremmende livsstil. Videre står det at når elevene blir trygge på sin egen kropp, virker det også inn på hvordan de ser på seg selv. Denne delen beskriver også hvordan dette kan gi ro og konsentrasjon og komme arbeid i andre fag til gode. Som vi ser her, er kroppen i fokus og hvordan aktiviteten i disse timene er med på å forme selvoppfatningen til elevene. De poengterer også at alle skal få opplæring som er tilpasset evnene deres og de fysiske forutsetningene. Skolen skal legge til rette slik at elevene alltid kan være med i kroppsøvingen ut fra sine egne fysiske forutsetninger (K-06).

Hele den kroppskulturelle problematikken kan ikke overlates til kroppsøvfingsfaget alene. Kroppsøving er bare ett av mange nødvendige pedagogiske tilnærminger til det moderne samfunn spør etter (Duesund, 1998). Barnet beveger seg fritt i friminuttene, de beveger seg mellom klasserommene og mellom medelever. Ved å sette fokus på kroppen i kroppsøvingstimene, er vi kommet et stykke på vei med tanke på betydningen av å styrke vår kroppsbevissthet. Hvordan er relasjonen mellom kroppen og den fysiske kunnskap, mellom kroppen og den fysiske og intellektuelle aktivitet og mellom kropp og persepsjon? (Duesund, 1998). Hvordan kan vi bruke den lærende og erfarende kropp som hjelpemiddel til å oppleve mestring? Og hvorfor er mestringserfaringer så viktig? Duesund (1998) sier det slik:

Deltakelse i fysisk aktivitet/idrett rommer også muligheten for å lære noe om sosiale spilleregler, lære å kjenne seg selv og sine grenser, få større selvtillit til seg selv og sine omgivelser og dermed mer mot på livet (Bredahl, 197). Dette er områder idretten kan tilby som er lite fokusert når det skrives og snakkes om den både i og utenfor pedagogikken (Duesund, 1998 s. 234).

Dette er viktig å ha i bakhodet når man arbeider med barn med Asperger syndrom. Idretten og det å bruke kroppen fysisk, kan brukes til så mye mer enn aktiviteten i seg selv. Kompetanse om eleven, om syndromet, om tilrettelegging og kompetanse om betydningen av fysisk aktivitet er viktig i arbeid med elever med spesielle behov.

Duesund (2001) skriver at det gjenstår mye forskning før man kan si noe sikkert om hvordan psykiske gevinster best kan oppnås gjennom fysisk aktivitet. Vi kan ikke med dagens forskning konkludere med at fysisk aktivitet gir psykisk helsegevinst. Men at å bli utestengt av kroppsøvingstimene og i andre felles aktiviteter kan påvirke elevenes selvoppfatning, kan vi si med sikkerhet. En bevegelse er både sosial og personlig og det er vanskelig å skjule at du ikke mestrer aktiviteten. I tilpasset fysisk aktivitet tar man utgangspunkt i kompetansen, ikke hemningen. Undervisningen i kroppsøvingstimene bør bli tilrettelagt slik at det gir rom for erfaringer som kan styrke og utfordre mestringsopplevelser. Hvis man skal delta sammen med jevnaldrende, er det viktig at eleven opplever seg selv som likeverdig. Dette kan styrke elevens selvrespekt (Duesund, 2001). Skolens oppgave blir å skape likeverdige

forhold mellom ulike elever. Dette gjelder både elever med fysisk og psykisk utviklingshemning.

2.3.2 – tilpasset opplæring

I opplæringsloven (1998) står det beskrevet loven om tilpasset opplæring. Dette er en lov som forutsetter at opplæringen skal tilpasses elevene og elevenes forutsetninger. I den generelle delen av læreplanen står det:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (K-06).

Læreren som skal tilrettelegge for individuell tilpasset opplæring, må ha kjenneskap til elevens utviklingsnivå og evner.

”Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at skolen må være tilgjengelig for alle og at alle kan få mulighet for læring, mestring og utvikling” (St. Melding 30, 03/04:85)

Tilpasset opplæring er tilrettelagt undervisning som har til hensikt å ivareta elevens rett til å få opplæring i samsvar med de evner og forutsetninger de har. For å imøtekomme alle elever og for å ivareta et godt læringsmiljø, må det tas hensyn til ulikheter. Dette kan gjøres gjennom tilpasset opplæring.

Inkludering

Begrepet inkludering er en omfattende begrep og skal ikke bli vektlagt her. Men begrepet er nært tilknyttet tilpasset opplæring og betyr ”å innbefatte”. Visjonen med inkluderingen er å øke et individs tilhørighet og delaktighet (Befring og Tangen, 2004). Jeg har i dette prosjektet vektlagt elever som allerede er inkludert i ordinære klasser og vil derfor ikke redegjøre for begrepet inkludering. Men jeg ser på begrepet som viktig i arbeidet med å oppnå tilpasset opplæring. I denne sammenheng blir det viktig i og med at eleven får lært sosiale ferdigheter, og kan med dette øke tilhørigheten og delaktigheten.

De aller fleste elever med Asperger syndrom begynner i vanlig klasse og er fullt integrert i skolen. Atwood (2000) hevder dette er viktig da det er nødvendig for barn med Asperger syndrom å se jevnaldrende elever med passende sosial atferd.

Idrettsbegrepet er et vidt begrep og sammen med spesialpedagogikk, gir det oss flere utfordringer. Duesund (1998) forklarer at det er vanskelig å unngå spesialpedagogiske utfordringer.

Idrett er mangetydig og mangesidig begrep. Uansett hvilke definisjon man anvender, får det spesialpedagogiske konsekvenser, bestemt av den definisjon vi gir begrepet. Hvis deltakelse for alle skal være et overordnet mål for undervisningen, forutsetter det evne og vilje til å fokusere på den enkelte elevs mulighet til deltakelse, fremfor å hindre deltakelse på grunn av eventuelle hindringer, slik vi i skolen har sett utallige eksempler på (Duesund, 2001 s. 156).

I og med at elever med Asperger syndrom som oftest er integrert i vanlige klasser gjennom hele barneskolen og også ofte på ungdomsskolen, er det ingenting som tilsier at de skal bli satt til siden i kroppsøvingstimene. Ved at elevene får tett oppfølging fra kunnskapsrike og utdannede lærere, kan utfallet av undervisningen komme positivt frem. På denne måten mener jeg det er mulig at alle elever kan få et fullverdig tilbud.

2.4 Læringsmuligheter i skolen – betydningen av å mestre

Følelsen og opplevelsen av å komme i havn med oppgaver og erfaringer er vesentlig for utviklingen av en positiv selvoppfatning. Betydningen av det å sitte igjen med en følelse av det å ha fått til noe, er stor. Vi liker alle den følelsen og oppsøker aktiviteter og oppgaver vi får til. Det er derfor en viktig oppgave for læreren å legge tilrette undervisningen slik at alle får til noe som ligger til deres forventninger. Utfordringer ligger i å legge det på et nivå slik at det kan tilpasse seg alle elevene. Innenfor mestringsteorier er man opptatt av at hvordan vi har det avhenger av hvordan vi tar det (Eknes, 2003). Mestring vil alltid være relativt i den forstand at vi har alle forskjellige forutsetninger. Mestring kan være å konkurrere med seg selv, eller andre.

Målet for mestring er ikke bare å kunne eller forstå noe, men også å tåle å leve med det man ikke mestrer eller forstår (Magnussen i Gjærum m. fl. 1998).

Skaalvik og Skaalvik (1996) påpeker at alle som har med barn og unge å gjøre, bør vie selvpoppfatning mye oppmerksomhet. Et læringsmiljø som formidler forventning om mestring, skaper mestring, og et læringsmiljø som gir de faglig svake elevene oppmerksomhet og hjelp, er støttende for deres motivasjon (Ekeberg og Holmberg, 2004, s. 23). Mestring er en av flere faktorer som har betydning for å bygge opp et positivt syn på seg selv. Dette fører igjen til lyst på å lære. Ved at en elev gjentatte ganger opplever mestring, vil eleven bli trygg på seg selv og våge mer. Hvordan vi ser på oss selv, har betydning for hvordan vi takler å mestre og ikke å mestre. Mestring er viktig i utviklingen av et godt selvbilde. Mestringsopplevelser har derfor betydning for læring og utvikling og kan skape motivasjon til å yte mer selv om det krever stor egeninnsats (Ekeberg og Holmberg, 2004). Idrettsfaget foregår på en arena hvor alle kan oppleve mestring. Læreren har en viktig rolle med tanke på hvordan man tar vare på elevene og hvordan man tilrettelegger undervisningen.

I kunnskapsløftet står det beskrevet ulike prinsipper for læringen i skolen og fremmet i opplæringsloven. Disse prinsippene vektlegger betydningen av fysisk aktivitet av flere årsaker. I læringsprinsippene i K-06 står det skrevet:

Fysisk aktivitet fremmer god helse og kan bidra til større motivasjon for læring. Faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere og instruktører, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheter for aktiv medvirkning, kan bidra til lærelyst og til en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter.

Her fremlegges mulighetene i kroppsøvningsfaget og det er stort rom for å lære seg ferdigheter som ikke kun går på det fysiske. Ved å utvikle en større lyst på å lære, kan elever med Asperger syndrom bruke ferdighetene de lærer i timen, til andre aktiviteter i hverdagen. Men dette krever dyktige lærere som vet hva de gjør og hvordan de skal gjøre det, hvis ikke blir faget mer en frustrasjon enn en motivasjon for videre læring.

Hvis man blir inkludert i aktiviteter som medelever gjør i friminuttene og utenfor skoletiden, vil dette kunne virke positivt for selvtilliten til elevene. Ved å få anerkjennelse og ved å føle seg inkludert kan elevene slippe å være ensom og å føle seg utenfor. Hvis man får til noe, enten det er en aktivitet, en sang eller en gest, og får oppmerksomhet på det man gjør, vil opplevelsen av det å ha fått det til bli enda sterkere. Dette kan være med på å forebygge mobbing og stigmatisering for elevene (Isdahl og Skårderud, 1998). På denne måten kan erfaringer og læring som skjer i kroppøvingstimene overføres til andre arenaer i hverdagen. Opplevelsen av å mestre noe blir på denne måten noe positivt som kan benyttes på andre områder. Selvtilliten øker i det du får anerkjennelse av å ha fått til noe og våger kanskje mer neste gang.

Det er viktig for alle mennesker å føle at de får til noe. Atwood (2000) beskriver viktigheten av å lære elever med Asperger syndrom elementære kunnskaper om motorikk slik at de ikke blir utstøtt av jevnaldrende. Han har utviklet ulike strategier på aktiviteter elever med Asperger syndrom bør lære. Blant annet bør de få øve opp evnen til å kaste og ta i mot ball slik at de ikke blir utestengt fra ballspill. Det å bruke apparater på lekeplasser, i skolegården og i gymsalen kan hjelpe på å styrke koordinasjonen i armer og bein. Positive mestringserfaringer blir derfor en viktig del i arbeidet med å tilrettelegge kroppsøvingstimene.

3. Metode

Problemstillingen i denne oppgaven var avgjørende for hvilken metode som ville være best for mitt masteroppgaveprosjekt. Jeg hadde kunnskap og erfaring med denne gruppen mennesker og hadde lyst til å gå i dybden for å finne ut hvordan forholdene er på ulike skoler. For å finne ut hvilke betingelser som bør ligge til rette for at elevene med Asperger syndrom skal få et best mulig utbytte, kom jeg frem til at kvalitativt intervju ville være det beste. Ved å intervju lærere og elever ville jeg kunne få informasjon som kunne belyse problemstillingene. Det kvalitative forskningsintervju er en faglig samtale, der målet er å ” *innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomen*” (Kvale, 2005 s. 21). I dette kapitlet vil jeg komme inn på hvilken tilnærming som er brukt og hvordan den kvalitative metoden er benyttet i mitt prosjekt.

3.1 Metodisk tilnærming

Felles for de ulike tilnærmingene i den kvalitative forskningen, er at de er mangfoldige og at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Kvale, 2006). Min forståelse av tekstens emne har blitt lagt vekt på og det meningstolkende har vært det sentrale. Den hermeneutiske forståelse legger vekt på det subjektive og jeg har lagt vekt på å tolke informantenes svar slik disse fremkom i mine intervjuer.

I følge Befring er hermeneutisk metode en systematisk fremgangsmåte for å søke etter indre mening og helhetlig forståelse (Befring, 2002). Hermeneutikk er læren om tolkning og er et fundament for den kvalitative forskningens vekt på forståelse og fortolkning. Her handler det om å finne dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2004). I denne oppgaven har jeg analysert og tolket det informantene har fortalt meg. Jeg har forsøkt å sette min problemstilling inn i en mer helhetlig sammenheng. I en situasjon hvor intervjusubjektet har store utfordringer i å uttrykke egne følelser og erfaringer, er det sentralt å bruke hermeneutisk metode for å

tolke utsagn innenfor en større helhet. Intervjuet må plasseres i en kontekst hvor informantene har kjennskap til de mennesker det angår. Kontekst og fortolkning står sentralt i hermeneutikken. Forholdet mellom helheten og delene særpreger intervju som forskningsmetode. Den hermeneutiske sirkel handler om vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse (Dalen, 2004 s. 20).

Fenomenologiens intensjon er å beskrive forholdene som de er. I fenomenologien står menneskets subjektive opplevelse sterkt, og dette er sentralt i min masteroppgave hvor jeg vil stå informantene nært gjennom tolkningsprosessen. Min hypotese om hvor viktig kroppsøvingstimene er, kan prege min måte å tolke svarene i intervjuene. Betydningen av å lytte gjør seg gjeldende i både hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til intervjuet (Kvale, 2005). Dette har vært helt sentralt i intervjusituasjonene å kunne bevare stillheten for å oppnå tillit om at jeg lytter. I hermeneutikken vil intervjueren tillate seg en tolkende lytting, med særlig vekt på omtolkinger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel (Kvale, 1998). Jeg har på bakgrunn av dette brukt både hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming i mitt prosjekt. Jeg har forsøkt å sette meg inn i litteraturen og fått bakgrunnskunnskap om tema, men samtidig forsøkt å være tolkende med fokus på menneskets subjektive opplevelse slik som fenomenologien vektlegger.

3.2 Kvalitativ metode

”Kvalitative tilnærminger er observasjoner, intervju, skriftlige essaysvar, dagbøker, teikningar og video- og lydbåndopptak” (Befring, 2002 s. 73). I min oppgave har jeg brukt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Hovedmålet for mitt prosjekt er å utvikle forståelsen av hvordan kroppsøvingstimene kan bli tilrettelagt for at elever med Asperger syndrom kan delta. Ved å bruke kvalitativ metode får jeg knyttet fenomenet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004).

3.2.1 Intervju

Intervju kan som jeg har gjort i mitt tilfelle, benyttes som hovedmetode i kvalitativ forskning. Kvale (2002) sier det slik:

Det kvalitative forskningsinterview forsøker at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer

(Kvale, 2002 s. 15).

Det kvalitative intervju er godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Formålet vil ofte være å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever livssituasjonen (Kvale, 2002). Ved å oppsøke informanter som er knyttet til problemstillingen, vil målet med å få den informasjonen jeg har oppsøkt, bli enklere.

Intervju som forskningsmetode har både styrker og svakheter (Kvale, 2002). Det har også mitt prosjekt. En styrke kan være at intervjuet fanger opp variasjonene i oppfatningene til informantene. Jeg har brukt ulike informanter på ulike skoler og med sprikende alder. På denne måten kan variasjonene komme til uttrykk. En begrensning kan være knyttet til tid. Intervjuene var tidkrevende og det oppsto noen feil som for eksempel avbrytelser under intervjuet, som kan ha påvirket arbeidet med å analysere og rapportere utfallet av resultatet (Kvale, 2005). Valg av forskningsfelt og valg av informanter avhenger av hvordan man ønsker å vinkle prosjektet. Jeg vil komme nærmere inn på sterke og svake sider i min undersøkelse når jeg skriver om validitet og reliabilitet.

3.2.2 Intervjuguide

Ved gjennomføring av intervju bruker man gjerne en intervjuguide. Den kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert. Den *semistrukturerte* formen, som jeg har brukt i dette tilfelle, gjør at samtalen blir fokusert mot bestemte temaer som jeg som forsker, har valgt ut på forhånd (Dalen, 2004). Intervjuguiden blir skrevet i

forkant av intervjuet. Ved å forberede intervjuene og ved å arbeide godt med intervjuguiden, blir analyseprosessen enklere (Kvale, 2002). I analyseprosessen handler det om å ta tak i hva det egentlige budskapet er. Denne prosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning. Dette gjøres ved å tolke og sette ytringene inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2004). Dette bør en være oppmerksom på i forkant slik at ikke det kommer store overraskelser som for eksempel at informantene kommer med svar du ikke var forberedt på. På denne måten kan svarene enklere settes i sammenheng. Jeg så det også som hensiktsmessig å sette meg godt inn i teorien før jeg utviklet intervjuguiden. På denne måten fikk jeg kunnskap om hva jeg burde spørre om og hvordan jeg skulle tilnærme meg informantene.

I intervjuguiden skisseres problemstillingene og spørsmålene jeg ønsker å få utdypet, i form av et *semistrukturert intervju*. Her forberedte jeg temaer og spørsmål i en intervjuguide, men det var åpent for å stille mer utdypende spørsmål underveis (Fugleseth og Skogen, 2006). Noen av spørsmålene i intervjuguiden hjalp meg til å sikre at alle fikk mulighet til å besvare noen av de samme spørsmålene. På denne måten fikk jeg noen holdepunkter som gjorde analyseprosessen enklere. Lærerne er hovedinformantene i oppgaven og elevenes svar ble brukt som supplerende informasjon. I intervjuguiden er det to typer spørsmål. Refleksjonsspørsmålene er spørsmål som skal få både læreren, og meg, til å reflektere over hvorfor det er som det er. Disse spørsmålene er også med for å finne ut av om organiserings- og undervisningsformer er valgt på bakgrunn av generell kompetanse, forståelse av fagets betydning for denne elevgruppen, og eventuelt hva som ideelt sett burde vært gjort annerledes. Den andre type spørsmål er mer konkrete spørsmål som går mer direkte inn i situasjonen som læreren står overfor her og nå. Dette er spørsmål om for eksempel hvordan timene er tilrettelagt, spesielle tiltak som er satt inn, hvilke mål som eventuelt er satt opp i en individuell opplæringsplan, andre elevers og læreres støtte rundt denne tilretteleggingen.

Jeg delte intervjuguiden min i temaer for. I intervjuguiden til lærerne dreide de første spørsmålene seg om bakgrunnsinformasjon og kompetanse hos informantene. De

neste spørsmålene var om skolen, organisering og tilrettelegging og de fleste spørsmålene gikk tilslutt ut på kroppsøving og Asperger syndrom. Intervjuguiden til elevene med Asperger syndrom delte jeg opp noe annerledes. Spørsmålene handlet om hvilke aktiviteter elevene likte best og hvilke han ikke likte like godt, og hva som var forklaringen til dette.

3.2.3 Utvalg

Jeg benyttet meg av seks informanter i mitt forskningsprosjekt. Hovedinformantene mine er fire kroppsøvingslærere på ungdomsskolen som har en elev i klassen med Asperger syndrom. Lærerne har utdanning i idrettsfag, men ulik mengde erfaring og kunnskap om elever med Asperger syndrom. Som supplerende data til intervjuet, intervjuet jeg også to elever med Asperger syndrom som går på ungdomsskolen. Dette var for å utdype informasjonen som kom fra hovedinformantene. I tillegg var det interessant å få elevenes synspunkter på hvilke aktiviteter de liker og hvilke de ikke liker, da dette er relevant for hvilke vansker mennesker med denne diagnosen har (se kapittel 2.1). For å få tak i informanter kontaktet jeg et ressurscenter for elever med autisme og Asperger syndrom. Her fikk jeg vite hvor det går elever med Asperger syndrom i Osloområdet. På denne måten fikk jeg kontaktet rektorene ved disse skolene som videre henvendte seg til lærere og elever som kunne være aktuelle. Jeg fikk kontakt med to ulike skoler. Etter å ha skrevet under på samtykkeerklæring og sendt den til meg, fikk vi avtalt tidspunkt for intervju. Den tredje skolen jeg har brukt informanter fra, fikk jeg kontakt med fordi jeg kjenner en som jobber i skoleledelsen på den aktuelle skolen. Her intervjuet jeg to lærere og en elev.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk på skolene til informantene. På denne måten var det trygt for informantene da de fikk være på et sted de var kjent. I alle intervjuene brukte jeg båndopptaker som hjelpemiddel for å bevare innholdet i intervjuet.

Hovedinformantene var kunnskapsrike og reflekterende og det var ikke vanskelig å få

de i tale. I intervjuet med en av lærerne, var en kollega med inn der intervjuet fant sted. Dette var fordi hun følte hun ikke kunne nok om Asperger syndrom. Jeg vil drøfte betydningen av dette under validitet.

Elevene var mer tilbakeholdende og i disse intervjuene måtte jeg jobbe mer aktivt for å få informasjon. I alle intervjuene var jeg opptatt av å ikke forhaste meg, men aktivt høre på hva informantene hadde å si. Det å oppleve at det noen ganger var helt stille i rommet uten at noe sa noe, var utfordrende, men lærerikt. Jeg oppdaget verdien av å ikke si noe. Dessuten fikk informantene tid til å tenke gjennom spørsmålene de skulle besvare og jeg fikk fanget opp det de hadde å si.

Analyse og tolkning

Kvale (1998) skiller mellom analyse og tolkning. Analysen er knyttet til den metodiske behandlingen av transskripsjonene, mens tolkningen er knyttet til avdekningen av de intervjuede sine oppfatninger knyttet problemfeltet, og den teoretiske fortolkningen (Kvale, 1997 s. 172). I kapittel 3 presenterer jeg resultatene og analyserer og tolker underveis. Jeg har forsøkt å fange opp det viktigste i intervjuene og laget felleskategorier for å samle informasjonen. I tillegg har jeg fulgt intervjuguidens hovedtemaer.

3.2.5 Etikk

Etikken står sentralt i alle forskningsprosjekt. ”*Forskningens etiske forpliktelser angår dels normer i forskningsprosessen, inklusive forholdet mellom forskere, og dels hensyn til utforskende personer og institusjoner, inklusive ansvar for forskningens bruk og spredning*” (NESH, 2006). Jeg ser på etikken som en viktig del i undersøkelsen og vier derfor en del plass til det.

Det er mange forhold en må ta hensyn til når det kommer til personvern. Jeg må vise respekt ovenfor informantene og ved formidling av resultatene. Jeg må gi informantene informasjon på et språk og på en tilpasset måte som gjør at de forstår, og forsikre meg om at de faktisk har forstått hva det dreier seg om (NESH, 2006). Det

er ulike formelle krav man må ta hensyn til i et forskningsprosjekt. Informasjon om at det er frivillig deltakelse og at de kan trekke seg når som helst er viktig for at informantene skal føle seg trygge (NESH, 2006). Det var viktig å avklare min og informantenes rolle i forkant, både i forbindelse med innhenting av tillatelse og i løpet av intervjuet.

I og med at mitt prosjekt omhandler barn og voksne er det flere hensyn jeg må ta. Når de unge i tillegg har en diagnose, blir det enda mer å forholde seg til (Dalen, 2004). Et av argumentene for at intervjuene av elevene med Asperger syndrom kun er brukt som supplerende informasjon, er at faren for å ikke være forsiktig nok med tanke på personvern kan være større i forhold til mennesker med Asperger syndrom. Det å få samtykke fra elevene er minst like viktig som å få det fra foreldrene. Elevene er i en alder hvor mye skjer med kroppen som elevene kan ha vanskelig for å håndtere. I teoridelen har jeg skrevet at kroppsøvingstimene er et fag hvor kroppen er synlig og vanskelig å skjule. For mange er dette et sårt område og det kan være vanskelig å snakke om. I tillegg til vanlige problemer ungdom ofte har i tenårene, har de en diagnose. Selv om de er innforstått med at de har Asperger syndrom, kan man ikke være sikker på om de er klar over hva det innebærer, og hva det har å si for hverdagen og for undervisning. De kan få reaksjoner jeg ikke er forberedt på og det kan få store konsekvenser for selvpoppfatning senere i livet. Elevene kan bli oppmerksomme på at fokuset kan bli rettet mot et problem de ikke visste var et problem.

De etiske hensyn gjelder også lærerne som informanter. Selv om de er voksne mennesker som selv har valgt å delta i prosjektet, er det forskningsmetodisk påkrevd å ta hensyn til personvern. Måten jeg presenterer spørsmålene og problemstillingene kan bidra til usikkerhet hos lærerne med tanke på egen kompetanse og ståsted. De kan føle intervjuet som et avhør og at svarene deres ikke strekker til. Derfor så jeg viktigheten av det å bruke et språk som de forstår og å være ydmyk og forståelsesfull.

Dalen (2004) nevner ulike etiske utfordringer ved kvalitativ intervjuforskning. Norge er et lite land og grupper kan lett identifiseres eller stigmatiseres. Asperger syndrom er en diagnose som rammer relativt få, og jeg må derfor være forsiktig med tanke på

at skildringer som er ”sanne” kan feste seg på netthinnen (Dalen, 2004). Andre problemer som kan påvirke intervjuprosessen, er forskerens solidaritet med informantene nærhet og engstelse som kan ramme forskeren selv (Dalen, 2004). Dette er problemer som er metodisk utfordrende, da spesielt under analyse og bearbeiding av data. Dette vil jeg komme tilbake til.

3.2.6 Validitet, reliabilitet

Validitet

Validitet blir ofte definert som en uttalelses gyldighet. Måler jeg det jeg tror jeg måler? Innenfor den vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen gi valid, vitenskapelig kunnskap. Kvaliteten på undersøkelsen må være systematisk og korrekt, funnene må kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. For å bidra til best mulig validitet, tok jeg opp intervjuene på bånd. Det er viktig at informantene forstår spørsmålene slik jeg ønsker. Jeg transkriberte intervjuene selv og prøvde å gjøre det så ordrett som mulig. Det hjelper meg til å bevare den nonverbale kommunikasjonen ved å få en gjennomgang av intervjuet en gang til. Å validere er å kontrollere (Kvale, 1997 s. 165). Jeg foretok et par prøveintervju for å få en gjennomgang av hvordan intervjuene kan gå. Det at jeg korrigerer noen av spørsmålene etter å ha prøvd de ut, kan bidra til å oppnå høyere validitet. På denne måten fikk jeg testet ut om spørsmålene virkelig spurte etter det jeg ønsker å få svar på og om jeg har forstått svarene slik informanten har forstått sitt eget svar.

Cook og Cambell (1979) anvender følgende fire kategorier i sin drøfting av validitet: troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. Metodisk tilnærming, datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger kan påvirke resultatene (Dalen, 2004). Samspeillet mellom informanten og meg spiller også inn på validiteten. Hvordan de opplever tillitsforholdet mellom oss, kan være avgjørende for svarene. Derfor er måten jeg er tilstedet på og hvordan jeg formulerer meg, viktig for validiteten av resultatene. Troverdigheten og påliteligheten er derfor viktige aspekter i min formidling av resultatene.

Som jeg nevnte er det flere etiske refleksjoner vi må ta hensyn i, og da spesielt når det dreier seg om barn. Informanten har spesielle krav og rettigheter som for eksempel krav om konfidensialitet, taushetsplikt og barns krav på beskyttelse (Dalen, 2004). Dette kan svekke validiteten ved at jeg må ta hensyn til informantenes rettigheter. I min undersøkelse hadde jeg informanter som var mindreårig og hadde en diagnose. Intervjusituasjonen ble annerledes og det var mer å ta hensyn til i forhold til språk og mimikk.

Intervjuguiden er et viktig ledd for å oppnå høy validitet. Jeg som forsker er en viktig faktor i forarbeidet for at eventuelle endringer kan skje i senere forskning på samme tema. Med tanke på transkribering så er det en fordel at jeg har transkribert alle intervjuene selv (Kvale, 1998). Ved at ulike mennesker transkriberer intervjuene, kan tolkningen også bli noe annet. Tolkningen kan gi et annet utfall ved at ulike mennesker transkriberer.

Det er flere faktorer som kan påvirke validiteten i min oppgave. Det at jeg har kjennskap til den ene skolen kan påvirke informantene på den skolen. Det kan få forskjellig utfall. Dette kan medføre at informantenes svar er lite troverdige. Informantene kan føle det som ubehagelig å svare negativt om skolen siden svarene kan bli kjent igjen i skoleledelsen. Men det motsatte kan også være tilfelle, at informantene føler seg trygge siden de snakker med en de har kjennskap til. På denne måten vet de noe om holdningene til meg som intervjuer. Denne skolen er en relativt nyåpnet og utadvendt skole, med gode referanser. Jeg har ingen grunn til å tro at svarene til informantene har blitt påvirket av dette, men må være oppmerksom på at det kan påvirke svarene. Responsen som kommer fra informantene skal oppfattes, registreres og behandles. Det er det underliggende jeg som forsker er interessert i finne ut av i en intervjusituasjon. Denne latente egenskapen studerte jeg direkte, og jeg må derfor basere meg på slutninger fra det jeg kan iaktta (Hellevik, 1976).

I intervjuet på den ene skolen, var det en lærer som var med inn i rommet hvor intervjuet fant sted (se under "utfordringer underveis" i kapittel 3.1) Det kan ha

påvirket validiteten ved at en tredje person var i rommet. Mine formuleringer kan ha hatt betydning for hvordan jeg ordla meg og for hvordan informanten svarte.

Reliabilitet

Reliabilitet står for pålitelighet og troverdighet. Et godt forarbeid er viktig for at sannsynligheten for at det man måler forblir uendret ved en eventuell ny undersøkelse. Reliabilitet blir ikke så mye vektlagt i kvalitativ forskning fordi dette er vanskelig i en sårn type undersøkelse (Dalen, 2004). Intervjuguidens innhold og struktur er sentral i reliabilitetspørsmålet. For at man skal sikre seg høy reliabilitet, må svarene kunne testes for at en hypotese skal kunne bli stilt opp. I intervjusituasjonene forsøkte jeg å repetere konkrete svar informanten kom med for å få det bekreftet eller eventuelt korrigert. Ved å la de få høre sine egne svar og tenke over det de har sagt en gang til, kan styrke reliabiliteten.

Generalisering

Generalisering er ikke relevant for denne type oppgave. Oppgavens omfang, antall informanter og lite geografisk området gjør at jeg ikke kan generalisere resultatene til andre i samme situasjoner. Det er heller ikke hensikten med denne oppgaven. Jeg håper at det kan få lærere og andre til å reflektere over hvordan kroppsøvingstimene kan tilrettelegges slik at alle elever skal få utbytte av kroppsøvingsfaget. Ved å kartlegge og undersøke hvordan dette skjer på utvalgte skoler, kan vi skaffe kunnskap om dette virkelig er mulig.

3.2.7 utfordringer underveis

Det var flere utfordringer som dukket opp underveis i prosjektet. Det tok lang tid å få svar fra datatilsynet. Jeg brukte mye tid på å få tak i informanter og jeg brukte mye tid på å vurdere og reflektere over hvilke informanter som ville være mest hensiktsmessig og i tillegg etisk riktig å benytte. Når jeg hadde fått klarsignal fra skolene tok det likevel lang tid å få tilbake underskrift på samtykkeerklæring og få avtalt tidspunkt.

I denne perioden brukte jeg tid på å lage intervjuguiden, og det var vanskeligere enn jeg trodde å skrive en god intervjuguide. Jeg innså viktigheten av å ha en god intervjuguide gjennom arbeidet med et pilotintervju jeg hadde. Etter å ha fått svar jeg ikke hadde forventet å få, fikk jeg korrigert slik at guiden ble mer pålitelig. I det ene intervjuet der det var to lærere i rommet under intervjuet, oppsto det en situasjon jeg måtte håndtere der og da. Læreren jeg skulle intervjuer hadde fått informasjon om at jeg var ute etter en informant. Likevel hadde hun med seg en kollega inn da vi skulle begynne intervjuet. Jeg tillot dette for å unngå at situasjonen skulle bli spent. Dette kunne hatt noe å si for hvordan informanten ordla seg og hvordan resultatene ble. Slik situasjonen ble, ser jeg ikke at dette har noen betydelig innvirkning på hennes svar. Jeg har derfor valgt å ha med dette intervjuet i undersøkelsen.

Tidspress var også en utfordring, men noe jeg var forberedt på i forkant. Derfor var det viktig å strukturere tiden godt og å holde tidsskjema underveis i prosjektet. På grunn av uventede problemer og vanskeligheter som at det tok lang tid i utarbeidelsen av intervjuguiden og at veiledning kom litt sent, måtte dette justeres fortløpende.

4. Presentasjon av resultatene – drøfting og analyse

I dette kapittelet har jeg valgt å flette sammen presentasjon av resultatene og analyse og drøfting. Jeg vil først presentere informantenes bakgrunn hver for seg for så å analysere og drøfte resultatene opp mot hverandre. I en intervjusituasjon vil også mine oppfatninger og observasjoner prege min tolkning av resultatene. Fysiske observasjoner vil derfor være en del av tolkningen. Intervjuguiden jeg brukte i intervju med lærerne, var delt i tre deler: ”kartlegging, bakgrunnsinformasjon og smalltalk”, ”skolen, organisering og tilrettelegging” og ”kroppspøving og Asperger syndrom”. Jeg vil derfor benytte meg av de samme hovedoverskriftene i dette kapittelet, men det vil bli noe overlapping og diskusjon rundt samme tema på flere steder siden det berører flere spørsmål. Jeg har forsøkt å fange opp de viktigste punktene for så å samle de under hver og en kategori.

4.1 Informantenes bakgrunn

Som jeg nevnte i metodedelen benyttet jeg meg av seks informanter, fire lærere og to elever, i dette masteroppgaveprosjektet. For å få en oversiktlig presentasjon, har jeg valgt å kalle skolene Skole A, Skole B og Skole C, mens informantene blir kalt Lærer 1, 2, 3 og 4 og Elev 1 og 2.

4.1.1 Skolene

Skole A – her jobbet Lærer 1 og Lærer 2. Skolen er en middels stor ungdomsskole vest for Oslo og har god tilgjengelighet til naturen og vannet. Den har kort gåavstand til en stor idrettshall i tillegg til å ha egen gymsal. Skolen har en egen spesialavdeling hvor det går elever med ulike diagnoser og tilpasningsbehov.

Skole B – her jobbet Lærer 3. Skolen er også en middels stor ungdomsskole som ligger øst i Oslo. Skolen er litt eldre og har en litt mindre gymsal. Skolen ligger fint til

med gode utearealer hvor elevene kan oppholde seg. Denne skolen hadde også en spesialavdeling på skolen hvor det gikk elever med generelle lærevansker og ulike tilpasningsbehov.

Skole C – her jobbet Lærer 4. Denne skolen var også en middels stor ungdomsskole som ligger nordøst for Oslo. Denne skolen hadde ingen spesialavdeling tilknyttet skolen. Skolen lå fint til med egen stor gymsal, men det var ikke så gode uteområder som på de to andre skolene.

4.1.2 Lærerne

Lærer 1 - Den ene læreren på denne skolen hadde allmennlærerutdanning og grunnfag idrett. Han hadde jobbet på skolen i 4 år. Læreren fortalte at han ikke hadde ikke mye kunnskap om Asperger syndrom og det var første gang han hadde en elev med Asperger syndrom i klassen. Han hadde ikke fått noe særlig informasjon om eleven eller om diagnosen. Han poengterte at det ofte tok lang tid før kroppsøvlingslærerne fikk vite om hva som rører seg hos elevene og hvilke eventuelle spesielle behov som burde bli satt inn. Han mente at dette heller ikke var av stor nødvendighet i dette tilfelle i og med at eleven fungerte ”godt” i klassen. Med ”godt” mente læreren at det ikke var nødvendig med mer informasjon enn han hadde fått fordi eleven fungerte på lik linje som de andre elevene.

Lærer 2 - Læreren på denne skolen jobbet på samme skole som Lærer 1. De jobbet ikke i samme team. Kroppsøvlingslæreren i dette tilfellet hadde en mastergrad i idrett med mye spesialpedagogikk integrert i utdanningen. Hun hadde jobbet på skolen i to år og hadde begynt å jobbe med elever med Asperger syndrom for et år siden. I den samme klassen gikk andre elever med generelle lærevansker og utviklingshemninger. Hun jobbet tett med eleven med Asperger syndrom og var også med som støttelærer i kroppsøvingstimene han deltok i. Læreren hadde kunnskap om diagnosen Asperger syndrom og året før hadde hun vært på kurs om autisme, men ikke konkret om Asperger syndrom.

Lærer 3 - Læreren var utdannet faglærer i idrett og hadde spesialpedagogikk i tillegg. Hun hadde jobbet på skolen i fire år og hadde vært tilknyttet spesialavdelingen på skolen som lærer tidligere. Hun hadde kompetanse på Asperger syndrom både fordi hun hadde jobbet i paviljongen (spesialavdelingen på skolen) med elever med Asperger syndrom tidligere, i tillegg til at hun hadde vært på kurs.

I dette intervjuet deltok en annen lærer også (se metodekapittel 3.2.6). Denne læreren jobbet som spesialpedagog for den samme eleven. Hun var med som støtte for kroppsøvingslæreren fordi hun var usikker på om hun visste nok om eleven. Denne læreren hadde skrevet bacheloroppgave om Asperger syndrom og hadde hatt om det i utdanningen. Hun var ikke med i intervjuet og vil derfor ikke være en del av resultatene.

Lærer 4 - Kroppsøvingslæreren var en mann i 30-årene som hadde jobbet som kroppsøvingslærer på skolen i 7 år. Han hadde treårig faglærerutdanning i idrett og grunnfag historie. Da eleven begynte på skolen i 8 klasse, fikk lærerne en kort innføring om Asperger syndrom og de tok selv initiativ til å lese i journalen hans. Han hadde ikke noe konkret utdanning i, eller erfaring om diagnosen Asperger syndrom. Lærer 4 var mer pratsom enn de andre lærerne, og derfor er det flere sitater fra denne læreren i teksten nedenfor.

4.1.3 Elevene

Jeg intervjuet kun to av elevene med Asperger syndrom. De to andre elevene valgte jeg av ulike grunner å la være å intervju. Eleven til Lærer 3 var ikke innforstått med egen diagnose og var kun informert om at han gikk på spesialavdelingen på bakgrunn av generelle lærevansker. Han skulle kartlegges neste skoleår, og det var på bakgrunn av dette vanskelig å intervju eleven. Den andre eleven var en elev som gikk i ordinær klasse og fungerte godt i klassen. Han fortalte selv at han ikke ville være med på intervju, men at jeg kunne få snakke med han. Jeg valgte derfor å ikke ta han med som informant. Lærerne vil likevel ha noe å si om guttene, og jeg har fått godkjenning om det fra foreldre og elev.

Elev 1 - Eleven gikk på *skole A* i 9 klasse. Han hadde individuell opplæringsplan i alle fag og hadde klassetilhørighet både i ordinær klasse og på spesialavdelingen. Eleven oppfylte flere kriterier om Asperger syndrom og hadde større problemer knyttet til diagnosen. Symptomene var også mer synlige utad og medelever visste om diagnosen hans. Han mente selv at han trivdes godt i kroppsøvingstimen, men syntes en del aktiviteter var vanskeligere enn andre. Han hadde kroppsøvingundervisning både i spesialklasse og i ordinær klasse. Han hadde med seg støttelærer i de timene han deltok i ordinær klasse.

Elev 2 - Eleven gikk i 10 klasse på *skole C* og hadde fulgt samme klasse alle årene på ungdomsskolen. Det hadde vært vurdert om han skulle ha noe alternativt opplegg da han begynte i 8 klasse, men de skulle se hvordan overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen gikk. Ifølge læreren var overgangen ”relativt smertefri”, og de besluttet at han skulle delta sammen med resten av klassen. Han hadde også hatt de samme kroppsøvingslærerne gjennom alle tre årene. Han hadde individuell opplæringsplan i de fleste fag, men ikke i kroppsøving.

4.2 Skolen, organisering og tilrettelegging

Jeg valgte ut informanter fra tre ulike skoler og siden noen av spørsmålene dreide seg om skolens organisering og tilrettelegging, kunne det være interessant å se på om skolene var ulike med tanke på hvor gode ressurser, og om skolens organisering var med på å påvirke lærernes undervisningsopplegg. Jeg vil nå presentere og drøfte hva ressurser, organisering og tilrettelegging har å si for hvordan undervisningen blir.

4.2.1 Ressurser

Det er stor forskjell på økonomien på skolene i landet, og det er enda større forskjell på hva som blir prioritert og vektlagt(REF). Satsningsområdene på skolen har mye å si og derfor kan det være interessant å se på hvor stor betydning det har for at elevene

skal få utbytte av timene. Blir det satt inn støttelærer? Hvordan er utstyret, hallen, uterområdene? Hvordan er kompetansen til læreren? Har de kurs? Klassens størrelse?

Fysiske ressurser - Skolene var middels store skoler med 8-10 trinn i Oslo-området. Skole A og C hadde gode ressurser og godt med utstyr til både inne- og uteaktiviteter. Skole B ga inntrykk av å ha noe dårligere og eldre utstyr, men gav ikke noe inntrykk av misnøye. Skole A var en skole som lå vest for Oslo og var en relativt ny med gode økonomiske ressurser. Selv om de to andre skolene så ut til å ha litt dårligere med penger, var det ingenting som tydet på at skolene var vesentlig forskjellig når vi snakket om organisering og tilrettelegging av elever med Asperger syndrom. Skolenes beliggenhet i forhold til plassering med tanke på øst- og vestkant skoler, kan påvirke økonomien på skolene. Økonomien kan styre hvilke muligheter læreren har, men så ikke ut til å ha innvirkning på disse skolene. Vi kan tolke svarene til informantene som at de så på fysiske ressurser som en relativt viktig del for mulighetene de har i undervisningen.

Lærernes kunnskap - Alle lærerne hadde god faglig kompetanse og flere års utdanning i kroppsøvningsfaget, men kun Lærer 2 hadde konkret formell kunnskap og utdanning om Asperger syndrom. Lærerens kunnskap kan være en ressurs for hvordan undervisningsmetodene blir gjennomført og ivaretatt. Lærerne mente selv at de har stor betydning for elevenes utbytte i timene. Men av ulike årsaker var det vanskelig å kunne benytte seg av kompetansen de har. Blant annet på grunn av organisering med store klasser var det mange elever å forholde seg til på en gang når de hadde storklasser på 60 elever. I og med at jeg satte som kriterium at lærerne skulle ha utdanning innen idrettsfaget, var det ikke uventet at lærerne selv visste mye om fagets betydning for sosial forståelse.

Klasseorganisering - Spesielt på to av skolene hvor det var storklasser på 60 elever, mente de at det var vanskelig å kunne gi noe til alle elevene i løpet av en dobbeltime. På skole C løste dette seg selv fordi det var mange ressurssterke elever på skolen og læreren mente at idrettsmiljøet i nærmiljøet var positivt for skolen. På denne måten bidro de flinke elevene ved å dra med seg de som ikke var så engasjert eller så flinke i

kroppsøvningsfaget. Elev 2, som gikk på denne skolen, synes det var mange å forholde seg til og trivdes bedre i timene der de delte klassen i to. På grunn av store klasser syntes lærerne det var vanskelig å få til å se alle elevene og gi de tilbakemelding på det de hadde gjort. I og med at elever med Asperger syndrom ofte trives best i kjent miljø med forutsigbarhet, vil jeg tro at storklasser ikke er ideelt for denne gruppen. Men hvordan man løser dette på skolene avhenger av økonomi, lærerstøtte og kompetanse. Ved å dele klassen i to mindre klasser, kan det løse noe av problemet med mange elever i en stor sal.

Støttelærer – Elev 1 var den eneste eleven som hadde støttelærer med i kroppsøvingstimene. Selv om han var den eleven som var mest preget av å ha Asperger syndrom, var ikke dette nødvendigvis årsaken til at han hadde med seg en lærer. Læreren fungerte som en støtte i timene, men var ikke bare sammen med eleven med Asperger syndrom. Læreren var der også for en annen elev og hun ble en ekstra ressurs i timen som læreren mente var viktig for at eleven skulle få den tilpasningen han trengte. På denne måten følte eleven en trygghet selv om han ikke nødvendigvis benyttet seg av henne konkret i timene. Det var ulike meninger blant lærerne om hvilken betydning en eventuell støttelærer kunne ha, og i hvor stor grad og i hvilke tilfeller det burde settes inn. Eleven bør ha en rolle i avgjørelsen om det skal være med en støttelærer i timene og hvor synlig læreren skal være. Det er ikke alltid like greit å vite hva som vil fungere best. Elev 2 var opptatt av at han ville bli behandlet på lik linje med de andre og at diagnosen ikke skulle gjøre han mer annerledes enn han allerede var. I slike tilfeller bør man respektere hva eleven har å si, og heller finne andre løsninger. Ifølge opplæringsloven har alle elever rett til opplæring tilpasset egne forutsetninger og evner (K-06). Men det er opp til rektor og lærer på skolen om det bør legges tilrette for å ha en støttelærer med i timene. I flere tilfeller kan det se ut som om det kan være en ressurs som vil være positivt for eleven.

4.2.2 Mål for timene

I min undersøkelse var det var ulikt hvordan lærerne la opp skoleåret, men de fortalte at det overordnede målet for kroppsøvingstimene var at elevene skulle være mest mulig i aktivitet. De benyttet seg alle av årsplan, periodeplan og øktplan. Lærerne hadde stort sett samme metode for hvordan de la opp skoleåret. De lagde årsplan i begynnelsen av skoleåret og delte skoleåret opp i perioder. Aktivitetene ble delt inn i disse ulike periodene. Det ble også laget øktplan til hver time, og det var først og fremst her de ulike individuelle tilpasningene kom med.

”..man blir jo litt dreven! Jeg kjenner elevene og når jeg planlegger timen tenker jeg at jeg har han og han eleven. Og for eksempel hvis vi skal ha ballspill, så deler vi på kjønn, jentene for seg og kanskje også da at vi tar de som kan mye håndball for seg. Det er helt avhengig av klassesammensetning og nivå...”

(Lærer 4)

Her sier læreren at hans kjennskap til eleven gjør at han vet hvordan han skal tilpasse undervisningen for at elevene skal klare å holde følge og få utbytte av undervisningen. Han mente at med erfaring, kunnskap og kjennskap til elevene kunne han vurdere eventuelle tilpasninger underveis i undervisningen. Her vil jeg diskutere hvorvidt det holder å kun legge tilrette for individuelle tilpasninger underveis i undervisningen. Ut i fra hvilke behov elever med Asperger syndrom har, sier faglitteraturen noe om betydningen av at læreren må forstå eleven, og at læreren bør være klar over hvilke reaksjoner som kan komme fra eleven (Martinsen, 2006). Ved å ta ting ”på sparket”, kan det lett oppstå problemer som man ikke har forventet. Eleven kan opptre utagerende eller bli frustrert og innelukket hvis ting ikke går som han trodde. Ved god planlegging og struktur i timene, kan dette unngås. Planlegging som foregår i forkant i av undervisningen er gjerne mer gjennomtenkt og eventuelle forandringer er nøyere planlagt. På denne måten vil jeg tro at det blir enklere å takle en uforutsigbar episode på en roligere måte slik at elevene ikke blir urolige.

Kunnskapsløftet - Lærer 2 syntes det var blitt vanskeligere å lage mål og planer etter at kunnskapsløftet kom. Tidligere hadde elevene en felles plattform da de kom ut fra

ungdomsskolen og planene var litt mer konkrete. Hun mente at K-06 var litt mer diffus og det var mer som var opp til læreren. Elevene fikk karakterer på samme premisser og etter samme mål som de andre elevene. Lærer 4 fortalte at dette hadde egentlig ikke noe for seg og at det var unødvendig siden elevene likevel søker seg inn på videregående skoler på særskilt grunnlag. En dårlig karakter kan gi elevene dårlig motivasjon for læring, mens en god karakter kan motivere og gi lyst til å lære mer. Men elevene kan også føle seg stigmatisert og ekskludert ved at de ikke får karakterer slik som de andre elevene i klassen får. Hvis målet er at eleven skal få gode karakterer i faget, er det viktig at eleven er innforstått med hva som forventes av han for at den ønskelige karakteren skal være mulig å nå.

Som vi ser her varierer det hvilke mål som blir satt for timene fra skole til skole og fra lærer til lærer. Om man bør forandre på målene for skoleåret eller om man skal inkludere eleven slik at han kan delta under samme premisser som de andre elevene, kan være interessant. Elever med Asperger syndrom varierer mye i hvor stor grad de er funksjonsdyktige og i hvor stor grad de er tilpasningsdyktige. Men det er stor variasjon mellom de andre elevene i klassen også. Kunnskapsløftet, som ble satt i verk i høsten 2006, setter fokus på at elevene skal bli trygge på egen kropp og at alle skal få delta ut fra sine egne forutsetninger. Betydningen av å være sikker på egen kropp er grunnleggende for vår selvoppfatning (K-06). Slik jeg ser det, blir det da enda mer viktig hvordan lærerne organiserer aktivitetene når de har klasser hvor elever med Asperger syndrom deltar. Hvis en elev med Asperger syndrom blir kastet fra aktivitet til aktivitet uten å få klare beskjeder og er forberedt på hva som skal skje, vil dette kunne bidra til at de vegrer seg for å komme til timene. I og med at det er et vanlig problem for elever med Asperger syndrom, er betydningen av tilrettelegging viktig. Jeg kommer tilbake til betydningen av forutsigbarhet.

4.2.3 Strukturering av timene

Lærer 4 strukturerte timene sine ved å alltid ha samling med opprop og informasjon i begynnelsen av timen. Elevene varmet deretter opp i 10 minutter før hoveddelen.

Hoveddelen besto av ulike aktiviteter som sto i læreplanen. Som avslutning mente han at det å samle elevene var viktig, men at uttøyning ikke var nødvendig. Mest mulig aktivitet var fokus for alle lærerne. Lærer 4 ville ha så lite instruksjon og kommando som mulig og prøvde å få i gang elevene så raskt som mulig.

Elev 1 trengte i tillegg noe mer oppfølging utover det som allerede lå i undervisningen. Støttelæreren gav i forkant av timen informasjon om hva som skulle skje i timen. Eleven fortalte selv at det var nødvendig for at timene skulle fungere.

Struktur og oversikt ser ut til å være viktig når man planlegger skolehverdagen for elever med Asperger syndrom. Elevene trenger struktur i hverdagen og mer spesifikt for hver time (Martinsen m.fl.,2006). I kroppøvingstimene kan dette være vanskelig å få til. Hvor tilpasningsdyktig og hvor gode de ulike elevene er på å takle spontanitet og uventede situasjoner, varierer.

Kunnskap om hva som fungerer best og kjennskap til elevene blir derfor viktig. Faglitteraturen (Attwood, 2000, Martinsen m.fl, 2006) peker på viktigheten av å strukturere hverdagen for elever med Asperger syndrom til enhver tid. Ved å ha faste rutiner i gymsalen, kan elever som har vanskeligheter med ta beskjeder og å takle uventede episoder, få hjelp på denne måten.

4.3 Kroppsøving og Asperger syndrom

Hva er det som egentlig særpreger kroppsøving fra andre fag? Her vil vi få ulike svar ettersom hvem man spør. Kroppsøvingslærerne jeg snakket med, var enig i mye av refleksjonene rundt særpreget ved kroppsøvingsfaget. De trakk frem ting som at *"..kroppen er vanskelig å skjule, at det er tydelig hvem som ikke får til aktivitetene og at det er fag hvor alt blir veldig synlig...(Lærer 3) Kroppen står i fokus og det er enormt viktig for utvikling av egen selvoppfatning...(Lærer 2)"* Dette kan være både positivt og negativt. Jeg vil i de neste avsnittene drøfte ulike punkter som kan ha betydning for hvordan undervisningen i kroppøvingstimene blir lagt til rette og

presentere hva lærerne og elevene fortalte. Med kompetanse mener jeg i denne sammenheng faglig kunnskap og erfaring om diagnosen Asperger syndrom og fysisk aktivitet.

4.3.1 Betydningen av kompetanse

To av skolene hadde spesialavdelinger som hadde tilhørighet til skolen. På grunn av dette hadde de lærere med mer kompetanse innen spesialpedagogikk enn lærerne på den skolen som ikke hadde det. Lærerne hadde ulik kunnskap om Asperger syndrom og det varierte hvor mye de kunne. Det var tydelig at ønske om god kunnskap var der og de var enige i at det kunne hjelpe til å gjøre flere situasjoner enklere, både for elevene og for læreren.

Lærer 2 hadde god kompetanse med tanke på både kroppsøvfingsfaget og elever med generelle lærevansker. Hun mente at utdanningen og kompetansen hennes gjorde jobben enklere for henne og at det hadde stor betydning for innholdet av timene. Lærer 1 synes det var noe problematisk at det ofte tok lang tid før man fikk informasjon om hva som rører seg hos elevene. Progresjon og oppbygning på timene er viktig og det å vite hva elevene skal kunne for eksempel før man setter i gang et spill. Lærer 2 og 3 trakk frem hvor viktig det er å ha faglærte kroppsøvfingslærere, nettopp på grunn av dette.

”..hvem som helst kan slippe ut en ball..” (lærer 3)

Man skal ikke ta det for gitt hva lærere har kunnskap av kunnskap og erfaring. Her snakker vi om viktigheten av kroppen, og hvilken betydning den har for utvikling av selvtillit og selvoppfatning.

Martinsen (2006) beskrev ulike forutsetninger som bør ligge tilrette for å ha et fullverdig tilbud for elever med Asperger syndrom. Det ene var kunnskap om diagnosen og kjennskap til eleven. Vi ser her at lærerne hadde gode forutsetninger for å lykkes i tilretteleggingen av kroppsøvfingstimene med den bakgrunnen de hadde.

Medelevenes kunnskap - Medelevene til elevene med Asperger syndrom til Lærer 2 og 3 hadde fått informasjon om diagnosen til eleven, mens medelevene til eleven med Asperger syndrom på Skole 1 og 4 hadde ikke det. Men det var ulikt hvor mye de visste og hvor mye de hadde lagt vekt på det. Elev 1 hadde i løpet av skoledagen det meste av undervisningen på spesialavdelingen. Elevene på skolen hadde mye å gjøre med denne avdelingen og var godt informert om hva det innebar å gå på den avdelingen. I og med at Lærer 2 var med som støttelærer i kroppøvingstimene, var det heller ingen grunn til å skjule at eleven hadde Asperger syndrom. Læreren mente det var nødvendig at elevene fikk informasjon og var innforstått med hvorfor det var en støttelærer med i timene. Elev 2 hadde også mye og tett oppfølging av rådgiver på skolen og klassen var informert om diagnosen. Men de var likevel ikke involvert i tilrettelegging mer enn å bare være klar over diagnosen. Eleven fortalte selv at han ikke ville bli sett på som annerledes. Lærer 1 var usikker på hvor mange som var klar over diagnosen til hans elev, men han trodde ikke at elevene var informert om det. Dette er to ytterpunkter og kan ha mye å si for undervisningen. Men dette var to ulike elever og derfor bør det også behandles ulikt. Situasjonen blir annerledes og læreren har forskjellige utfordringer. Ut fra hva lærerne sa, er det opp til hver enkel elev og hver enkel situasjon hvordan dette best kan gjøres.

Lærer 4 fortalte om det gode klassemiljøet som hadde god innvirkning på klassen og for eleven med Asperger syndrom. Det tok vare på hverandre og oppmuntret hverandre i timene.

”Det som kjennetegner en flink elev, er at han eller hun drar med seg de mindre flinke og oppmuntrer de på en positiv måte.”

(Lærer 4)

Han fortalte at eleven i hans klasse ble godt ivaretatt og var godt inkludert i klassen. Dette kan vi tolke som at det i flere tilfeller er en fordel fremfor en ulempe at elevene vet om elevens eventuelle vansker. Man kan med fordel dra nytte av medelevene til å bidra i tilretteleggingen. Ved å informere elevene om hvorfor det er en støttelærer der

og hvorfor eventuelle spesielle tilretteleggelser er der, kan man unngå spørsmål bak ryggen og usikkerhet blant elevene.

Det kan likevel være nødvendig å tenke på hvor mye medelever og andre i miljøet vet om diagnosen og det som følger med. I noen tilfeller kan det være positivt at elevene vet, mens i andre tilfeller kan det være negativt. Oppsummert kan dette tolkes som at betydning av kompetanse er viktig i tilretteleggingen av timene, og hvis man har mulighet til å ha flere lærere med kompetanse i timene, kan dette i flere tilfeller være en fordel og en styrke for eleven med Asperger syndrom. Om medelevene trenger å vite alt om eleven og om diagnosen, varierer fra klasse til klasse og fra elev til elev.

4.3.2 Ordinær klasse, spesialklasse eller individuell tilrettelegging?

Alle lærerne var reflekterte og arbeidet godt for at elevene skulle få et godt og fullverdig tilbud. Det var ingenting som tydet på at inkludering ikke sto i fokus. Som jeg har nevnt tidligere, var Elev 2 opptatt av å ikke fremstå som annerledes enn de andre, og han syntes at skolehverdagen kunne være vanskelig. Lærer 2 fremsto som en lærer som var flink til å ivareta elevens integritet og selv om eleven gikk i spesialklasse i flere fag, fikk de til en ordning for eleven som så ut til å fungere for alle.

Elev 1 deltok i kroppsøvingstimene i ordinær klasse og i spesialklassen. I timene med ordinærklassen, deltok han på samme premisser og med samme undervisningsopplegg som de andre elevene. Derfor krevdes det ekstra ressurser i timen, og dette ble benyttet ved hjelp av en støttelærer i timen. Dette var Lærer 2. Eleven deltok i et opplegg hvor innholdet var sosial trening. Dette foregikk da han var på spesialavdelingen og hadde hatt stor betydning for hvordan den gode utviklingen til eleven hadde vært det siste året. De to andre lærerne var opptatt av å ikke synliggjøre eleven mer enn det som var nødvendig.

Elevene hadde ikke individuell opplæringsplan når de deltok i ordinær klasse. De fikk karakterer på lik linje med de andre i klassen. I det eleven får diagnosen Asperger syndrom vil det bli diskutert hvordan skolehverdagen til eleven skal bli strukturert og organisert. En mulighet kan være at han deltar noen timer i den ordinære klassen, mens i andre fag er han i spesialklassen eller har individuelle timer. Jeg synes det var interessant å høre hva lærerne oppfattet som det beste for eleven. Hva har det å si for eleven dersom han blir tatt ut av kroppsøvingen? Hvis det skal være opp til elevens behov, vil det i flere tilfeller være mulig å delta så lenge læreren tilrettelegger for det. Men da kreves det ressurser og kompetanse. Martinsen (2006) beskriver ungdomsskolealderen for elever med Asperger syndrom ofte som vanskelig. Det er i denne alderen at forskjellene blir større og det er ofte vanskelig å forstå seg på de jevnaldrende og sosiale aktiviteter som hører til den alderen.

Negative konsekvenser av det å ha kunnskap – Det kan også være negative konsekvenser av det å ha for mye kunnskap og informasjon om eleven med Asperger syndrom. Lærer 4 mente at det å ikke ha for mye kunnskap om eleven i forkant, kunne være en fordel fremfor en ulempe. På denne måten kunne han selv vurdere hvilke tilpasninger som bør bli gjort for de ulike elevene. Læreren ville danne seg opp sin mening om elevens utviklingsmuligheter. Dette tolker jeg som at læreren mente at ved å ikke vite eventuelle hindringer som lå på eleven, kunne han finne flere muligheter for eleven med Asperger syndrom. Her kan man diskutere hvorvidt kunnskapsnivået hos den vanlige lærer i skolen har evne og forståelse nok til at de kan holde følge med alle elevene.

Det kan bidra til vanskeligheter og frustrasjon for lærerne hvis de ikke får kunnskap og informasjon om eleven. Martinsen (2006) forteller at læreren bør ha en solid forståelse for elevenes forståelsesvansker og at timene er planlagt i god tid før undervisningen.

4.3.3 Samarbeidsaktiviteter eller individuelle aktiviteter

Lærerne var entydig i at de vektlegger samarbeidsaktiviteter mest. Da jeg spurte Lærer 2 om hun hvordan vektleggingen av samarbeidsaktiviteter og individuelle aktiviteter var, svarte hun:

”Akkurat nøyaktig er vanskelig å svare på. Men vi har brukt mer tid på gruppeoppgaver i år. Et eksempel, vi har en runde elevene løper og vi hadde en morsom vri. Vi hadde basisgruppene som skulle løpe sammen og da var utfordringen å få med resten av gruppen. Det var en utfordring og slike aktiviteter er noe en bør satse mer på og det er gøy for eleven. Man ser fort hvem som er med og ikke. Jeg tror det er 50/50...”

De hadde ulike forklaringer på hvorfor det var sånn. Men det var ingen som svarte at bakgrunnen for det var at de hadde en elev med Asperger syndrom i klassen. Snarere tvert i mot.

Lærer 2 hadde ulike løsninger på hvordan man kan unngå at elevene trekker seg unna eller blir passive, og det så ut til at det passet for elevene i klassen. Læreren fortalte at når det er mange elever og store klasser, er mange som blir passive. Da spesielt eleven med Asperger syndrom.

”Vi har ofte regler som for eksempel at ballen må være innom så og så mange før man kan score”.

(Lærer 2)

På skole 3 var det også majoritet med aktiviteter hvor elevene må samarbeide med hverandre og ballspill var populært.

Det var oppsiktsvekkende at Elev 2 forklarte at han likte stikkball best. Men det kom frem i samtalen at det var andre årsaker til det. I andre aktiviteter syntes han var det mye teknisk man måtte kunne og mye regler å forholde seg til. Dette gjorde det vanskelig siden han selv mente han ikke var så fysisk sterk. Elev 1 hadde friidrett som favorittaktivitet. Årsaken til dette var fordi han var flink til å løpe fort.

Faglitteraturen sier lite om hvilke aktiviteter som passer best for elever med Asperger syndrom, men at det kan være lurt å benytte seg av aktiviteter som de mestrer og aktiviteter de liker er det ingen tvil om (Fossen, 2002). Dette gjelder ikke kun i gymsalen, men aktiviteter og ferdigheter generelt i hverdagen. Evnen til å samarbeide, evnen til å kommunisere og evnen til å vise empati ligger lavere hos elever med Asperger syndrom, derfor kan det være greit å ha kunnskap om hvordan man kan organisere aktiviteter slik at alle kan delta og forstår oppgavene som blir gitt.

Min hypotese om at kroppsøvfingsfaget er en fin arena hvor elever med Asperger syndrom kan lære seg ferdigheter om kroppen, om å omgås andre og om å lære å samarbeide, gjorde at det var spennende å se hva elevene selv svarte på hvilke aktiviteter de likte best. Ifølge Atwood (2000) er det aktiviteter som svømming og løping som ofte er fengende for barn og unge med Asperger syndrom. Ballspill kan ofte være vanskelig siden personer med Asperger syndrom ofte har problemer med koordinasjonen i forhold til å ta i mot ball og sparke ball. Forklaringene på hvorfor de ulike elevene likte de ulike aktivitetene ligger, ikke uventet, på at det var aktiviteter de følte de fikk til. Slik er det nok med de aller fleste. Når vi får til noe, blir vi motivert til å fortsette. Tilbakemelding på at det vi har gjort, er bra, vil gi oss en god følelse og iver til å fortsette. Disse punktene vil jeg komme tilbake til.

Martinsen (2006) skriver at elever med Asperger syndrom ofte ikke er så attraktive å være sammen med. Ved å organisere det slik at elevene får gjøre aktiviteter de selv føler de mestrer, vil opplevelsen av aktiviteten ofte bli mer positiv. Ved å ha aktiviteter hvor elevene må samarbeide og ved å forsøke å danne et læringsmiljø hvor samarbeid på tvers av kjønn og venner er greit, kan elevene med Asperger syndrom bli godtatt på lik linje med de andre. Jeg vil videre komme mer konkret inn på innholdet i kroppsøvingstimene og hva det har å si for elever med Asperger syndrom.

4.3.4 Forutsigbarhet

Elev 1 hadde hatt vanskeligheter med å tilpasse seg i begynnelsen av 8 klasse. Han hadde et stort temperament og kunne være utagerende i situasjoner han følte seg

usikker. Hvis det var noe han ikke fikk til, kunne det ende med at innebandykøllen ble kastet i veggen. Læreren fortalte at de fulgte han tett opp og utarbeidet planer for hva som skulle skje. I tillegg deltok han i et prosjekt som omhandlet det å kunne omgås sosialt. Dette prosjektet foregikk i flere fag han hadde på spesialavdelingen, men ikke direkte i kroppsøvingsfaget. Dette hadde likevel bidratt til at timene gikk mye bedre nå i 9 klasse.

De andre lærerne hadde ikke hatt problemer som var så omfattende, men de fortalte om ulike episoder som gikk på det å ta imot beskjeder.

"..det som viser seg er at han tar ofte beskjeder litt tregt, så han står ofte litt igjen og ser hva de andre elevene gjør før han gjør det selv..."

(Lærer 3)

Læreren synes dette var greit og hadde snakket med eleven om dette. Hvis det tok for lang tid gikk hun bort og forklarte nærmere hva de skulle gjøre. Lærer 4 hadde hatt de samme opplevelsene med eleven i hans klasse, men det hadde blitt bedre.

"Det går på instruksjonene når vi setter i gang. Men han har modnet veldig og blitt flink til å ta beskjeder. Jeg vet akkurat hva jeg skal si for at han skal forstå det. Men i begynnelsen var det sånn at når aktiviteten var i gang så jeg bort og snakket med han og sa at nå skal han gjøre det og det. Men det tok ikke lang tid før han var i gang i de fleste aktiviteter. Noen ganger sto han litt på sidelinjen, men det synes jeg var greit, litt må han få styre selv. Nå er han ganske selvdreven."

(Lærer 4)

Her kan vi se at kjennskap til eleven har bidratt til at eleven har blitt flinkere til å ta beskjeder og læreren vet hva han skal si slik at eleven forstår. På denne måten skapes det trygghet i salen for eleven og det kan bli lettere å delta. Ved at dette ikke blir et stort frustrasjonsmoment, vil eleven kunne konsentrere seg om innholdet i timen og ha det gøy sammen med de andre elevene. På denne måten vil han kunne tilegne seg ferdigheter som ikke bare går direkte på det fysiske.

Forutsigbarhet er i følge litteraturen (Gillberg, 1998, Martinsen, 2006) jeg har lest og i følge alle informantene mine, helt nødvendig for elever med Asperger syndrom. Betydningen av å være forberedt på hva som skal skje, ser ut til å være stor. Lærere gir ofte skoleoppgaver på en måte som er uklar og uforståelig for elever med Asperger syndrom (Martinsen, 2006). Begge elevene mente at det gjorde timene enklere for de. Å være konkret i språket og unngå billedlig tale kan bidra til å hindre unødvendig forvirring. Det kan derfor være lurt å omformulere beskjeder fremfor å mase. Protester fra eleven skyldes oftest vanskene de har med å kommunisere (<http://Autismeforeningen>).

Oversikt og forutsigbarhet kan også øke mestringen til elever med Asperger syndrom. Slik som Martinsen (2006) skriver, kan mestringen øke elevenes initiativ og selvfølelse i et langsiktig perspektiv, og en mer kortsiktig effekt kan være forholdet til sosial deltakelse. Dette kommer jeg nærmere inn på under neste underkapittel.

4.3.5 Motivasjon – faktorerer som ligger tilrette for å oppleve mestring

Lærer 4 mente at turn var en aktivitet hvor man lett kunne fremprovosere følelsen av at alle får til noe. Dette avhenger av hvordan man tilrettelegger timene. Likevel poengterte Lærer 3 at turn var en aktivitet det er vanskelig å få til slik at alle skal få opplevelsen av å få til noe på grunn av all oppmerksomhet elevene får fordi det blir synlig hva man får til eller ikke.

I og med at elevene ikke hadde annerledes mål for kroppsøvingstimene i en individuell opplæringsplan, fortalte lærerne at det å få de i aktivitet og det å delta var hovedmomentet i timen. Lærer 3 forklarte det slik:

”... for han blir det egentlig bare at han er med, får delta, får vist seg frem på ulike måter. På den måten får han mestringsfølelse og motivasjon for å være i timene.”

Barn er naturlig fysisk aktive og i følge virksamhetsteorien vil godt tilrettelagte sosiale og fysiske omgivelser stimulere barn til fysisk aktivitet (Ommundsen, 2006).

Denne teorien påpeker viktigheten av de ytre omgivelser til barnet og hvordan positive tilbakemeldinger fra lærer kan stimulere til motivasjon. Dette er bakgrunnen for at jeg ser på lærerens betydning i timene som viktig, og man kan tolke resultatene i min undersøkelse som at lærerne var innforstått og enige i det.

Roller som motivator blir her viktig i arbeidet med å gi elevene muligheten til å få en opplevelse av å mestre. Sosial- og helsedepartementet påpeker hvor viktig det er for lærere å motivere. Da er det også viktig å vite noe om hva slags effekt dette kan ha og hvordan den skal gis. Som jeg nevnte i teoridelen, er mulighetsorientering en teori som går ut på å se på mulighetene og ikke på hindringene (Sosial- og helsedirektoratet 06/2004). Vi kan stille oss spørsmålet om hvor mye man bør fokusere på diagnosen. Elevene er vanlige mennesker med like mange ulikheter og likheter som alle andre mennesker. Dette er spesielt viktig i arbeid med elever som kan ha problemer med det fysiske. Her må vi fokusere på det eleven kan, og ikke det han ikke kan. Da elevene ble spurt om hvilken aktivitet de likte best, svarte begge den aktiviteten de følte de fikk til best. Følelsen av det å mestre noe er viktig for å få en positiv selvoppfattelse og god selvtillit. Dette kan igjen føre til mer motivasjon for å lære, og å delta i andre aktiviteter. Slik som jeg skrev i teoridelen ”For å få selvtillit, må en lykkes i det en gjør. Men for å lykkes, må en ha en viss grad av selvtillit (Imsen 2003).

Ut fra resultatene ser det ut til at stimulere til å ha et oppgaveklima i klasser der hvor det deltar elever med Asperger syndrom, virker gunstig. Ved å ha fokus på prestasjon er det lett at elevene får dårlig selvtillit og ikke får noen opplevelse av det å mestre noe. Målperspektivteorien, som beskriver ulike læringsklima, fokuserer på at følelsen av å mestre vil i seg selv gi positive følelser og motivasjon i lærings situasjonen (Ommundsen, 2006). Dette kan igjen føre til at eleven tilegner seg sosiale ferdigheter fordi de trives i timen.

Tilbakemeldinger - Lærerne fortalte også her at storklasser kunne gjøre det vanskelig å gi alle elevene tilbakemeldinger. Men de var entydige på at det å gi ros og det å være tilstede, var viktig. Det var også enighet om at det var like viktig å gi tilbakemelding til de flinke og til de svakeste elevene. Lærerne var enige i at det var

viktig å få gitt tilbakemelding til alle elevene, men at det ofte var vanskelig. Lærer 2 som var støttelærer for Elev 1, mente at det var et viktig element i hennes rolle som lærer for eleven. Lærer 4 mente at timingen har mye å si. Det kan være vanskelig å gi tilbakemelding til riktig tid. Man bør gi tilbakemeldingen da eleven mestrer noe. Elev 2 sa det slik:

”..jeg tror noen ganger at læreren sier jeg er flink selv om jeg ikke gjorde det bra. Jeg blir usikker noen ganger...”

Tilbakemeldinger er som sagt et viktig virkemiddel når vi skal motivere elevene. Kroppsøvfingsfaget er et fag hvor alle skal få delta ut fra sine egne forutsetninger (K-06). Dette gir utfordringer til lærerne når de står i en gymsal med 30 eller 60 elever som har forskjellige ferdigheter, er på ulikt nivå og krever noe av deg som lærer. Lærerens utfordring blir å tilrettelegge slik at det passer for alle og at alle sitter igjen med følelsen av å ha fått til noe.

Sitatet til Elev 2 som står over, er sterke ord og sier mye om hvor stor betydning lærerens rolle har i timene. For å kunne gi konstruktiv tilbakemelding bør man ha kunnskap om det det undervises i, man bør ha kunnskap om elevens utviklingsnivå og ferdighetsnivå og ikke minst må man være troverdig. Troverdighet blir derfor viktig i samspill mellom lærer og elev. Elever med Asperger syndrom tolker ofte tilbakemeldinger bokstavelig (Ervik, 1998). Da er det ekstra viktig å være konkret og virke oppriktig i det man skal kommentere noe eleven har gjort. Tilbakemeldinger og positiv og konstruktiv feedback er helt elementært for trivsel i kroppsøvfingsfaget.

4.3.6 Mestringserfaringer

Lærerne mente at kroppsøvfingsfaget var et fint fag hvor mye kunne legges tilrette for at de skulle oppleve mestring og det å hevde seg med jevnaldrende. Elev 1 snakket begeistret om hvor morsomt det var når de hadde friidrett. Da jeg spurte hva det var med denne aktiviteten som var så bra, svarte han at han var flink i det. Vi kan tolke dette som om at opplevelsen av å mestre noe og det å føle at man får til noe, har stor betydning for trivsel i timene. Elev 2 snakket om hvor godt han likte stikball og at

det var et spill han fikk bra til. Kroppsøvlingslæreren til eleven var ikke helt enig at det var et spill han mestret like godt og at det var andre aktiviteter han var flinkere i. Likevel ser jeg på det som viktig å fokusere på det eleven opplever at han får til og la eleven få fortsette med de aktivitetene.

Elev 2 fortalte at han ikke ville stikke seg ut og ha spesiell tilrettelegging. Jeg spurte Lærer 4 om han hadde noen spesielle tanker om hvordan alle skulle få utbytte av timene hans:

”Hvordan jeg konkret gjør det er vanskelig å si. Må tenke litt. Det å være tilstede, å se elevene og kunne gi ros, både til de flinke, men ikke minst til de svake elevene i faget. Og da spesielt der hvor de i stor grad kan oppleve en stor grad av mestring.”

(Lærer 4)

Her ser vi at læreren var opptatt av å gi elevene oppgaver som elevene selv følte at de mestret. Han fortalte videre at ”..man må selvsagt gi de utfordrende oppgaver også..”, og han så også på det som viktig å fortelle eleven hva han fikk til og hva han ikke fikk til.

Et læringsmiljø som formidler forventning om mestring, skaper mestring. Og et læringsmiljø som gir de faglig svake elevene oppmerksomhet og støtte, er støttende for deres motivasjon (Ekeberg og Holmberg, 2004). Lærerens rolle blir derfor viktig i organiseringen slik at elevene kan få muligheten til å mestre oppgaven de har fått. I og med at elever med Asperger syndrom ofte har vansker med ulike aktiviteter, blir lærerens rolle enda større.

Duesund (2007) kommenterer boken ”Dialog og Danning” viktigheten av at det å fokusere på det spesielle som kan hjelpe oss til å oppnå likeverd. Mye fokus på medisin og diagnostisering kan få oss til å bli oppmerksom på det som er annerledes. Dette kan ha både positive og negative sider. Asperger syndrom er en diagnose hvor det er vanlig at menneskene rundt personene ikke er klar over diagnosen. Problemene som fører med diagnosen er likevel synlige og det kan være tøft for personene det

gjelder. Det å føle seg annerledes og ikke helt forstå hvorfor, kan være frustrerende. Som jeg nevnte i teoridelen, sitter ofte mange voksne mennesker med Asperger syndrom igjen med dårlige minner fra skolen (Martinsen.m.fl, 2006). De sliter også ofte med depresjoner (Atwood, 2000) Derfor er det viktig å fokusere på det som er positivt fremfor å se på hemningene. Dette var også noe lærerne tok opp. Men hvordan skal man få til denne type individuell tilrettelegging uten at medelever vet om det og uten at det er synlig? Og er det til det beste for eleven? Det var tydelig at elevene ville delta på samme forutsetninger som resten av klassen. Da ser vi at man må vurdere hvert enkelttilfelle, lytte til elevens ønsker og prøve å finne en løsning som kan løse problemet.

4.3.7 Bevissthet om egen kropp

Opplevelsen av å ha fått til noe - Lærerne var opptatt av at alle elevene skulle sitte igjen med en følelse av å ha fått til noe. De mente det var enkelt å se på elevene når de fikk en følelse av å ha fått til noe, og betydningen av lærerens tilstedeværelse var viktig for at det skulle komme noe konstruktivt ut av opplevelsen. Lærer 4 trakk frem opplevelsen med å lykkes med noe der og da og det at man opplever noe med hele kroppen. De andre lærerne trakk også frem dette. Læreren sier videre at interaksjonen med andre er vesentlig i kroppsøvingsfaget. Både når det gjelder samarbeid med andre og når det kommer til det fysiske. Dette er viktig med tanke på hvilke sosiale ferdigheter elever med Asperger ofte har vanskeligheter med.

På spørsmål om hva som særpreger kroppsøvingsfaget fra andre fag, svarte blant annet den ene læreren.

”Det ligger på mestringsfølelse. Det at man opplever noe i veldig stor grad der og da, om man har lykkes med noe og det at man opplever noe med hele kroppen”

(Lærer 4)

Duesund (2001) trekker frem betydningen av å få bevissthet om egen kropp og hvor viktig den er for utvikling av positiv selvoppfatning.

Selvopfatning – Lærer 4 var opptatt av viktigheten av å normalisere elevene med Asperger syndrom. Med dette mente han at det var viktig å få til en ordning hvor det ikke ble for mye fokus på eleven. Læreren har også 59 andre elever å forholde seg til, og hvis det blir for mye fokus på en elev, kan dette bli problematisk for de andre elevene.

Lærer 1 mente at i kroppsøvingfaget kan eleven oppleve nederlag på grunn av at flere aktiviteter er synlig målbare. Da kan eleven føle det som et nederlag når de føler de ikke får det til. Det kan gjøre noe med selvopfatningen. Han fortalte videre at det er viktig å la elevene få gjøre litt på egne premisser. For enkelte er det enklere å prestere hvis ikke alle står og ser på. Da bør man respektere det. Dette gjelder også elever med Asperger syndrom.

”..også er det noe med at i en gymsal så man frie til å bevege seg. Jeg tror kanskje det er det at ikke alle kommer inn i en gymsal. Jeg liker liksom ikke det å opptre offentlig...”

(Elev 2)

Dette svarte eleven da jeg spurte hvorfor han ikke likte uteaktiviteter. Han fortalte at elevene i klassen var det ikke så farlig med, men han likte ikke at andre så på hva han gjorde. Dette kan tolkes som om at eleven ikke hadde utviklet en positiv oppfatning av seg selv og han hadde ikke god selvtillit. Betydningen av å lytte til hans ønsker blir derfor viktig. Eleven må bli tatt på alvor, og hvordan han ser på seg selv har mye å si for hvordan trivselen i timene er og for motivasjon for å lære.

Elever med Asperger syndrom er, som tidligere nevnt, ofte klossete motorisk. Dette kan bidra til at vegring mot å delta i timene blir enda større. Ved at læreren har kunnskap om kroppen og vet hvordan man bør forholde seg til elevene, kan man unngå faren om at elevene får dårlig oppfatning av egen kropp. Det er viktig å normalisere elevene så godt som mulig. Eleven med Asperger syndrom kan føle seg stigmatisert og medelevene kan få en følelse av at all oppmerksom blir rettet mot eleven med Asperger syndrom. Dette kan igjen føre til at stemningen i klassen blir

negativt rettet mot eleven med Asperger syndrom, og kan gå utover selvoppfatningen til eleven.

Ifølge Duesund (2001) vil det at elevene opplever mestring ofte føre til bedre selvoppfatning. I og med at elever med Asperger syndrom ofte utvikler symptomer på depresjon, er det viktig at vi fokuserer på elevens selvoppfatning slik at elevene opplever skolehverdagen som noe positivt.

Lærers betydning - Lærer 2 var også opptatt av at lærerne burde ha god kompetanse og mye kunnskap om kroppen. Hun savnet også mer tid til teori for elevene med tanke på å lære de om kroppens betydning og hva den har og si for selvfølelse og hva som skjer når vi trener osv.

Lærer 3 synes det var vanskelig å legge opp timene slik at aktivitetene passer for alle. Eleven med Asperger syndrom i hans klasse, var sterk fysisk og skilte seg ikke veldig ut i forhold til de andre elevene. Derfor så han på kroppsøving som et viktig fag for at eleven kunne få økt selvfølelse.

4.3.8 Synliggjøring

Elevene på de skolene jeg var på varierte i hvor funksjonsdyktige de var. Lærer 4 var bevisst på at elevene skulle hjelpe hverandre og mente selv at klassen var flink på det området.

Eleven som gikk i klassen til Lærer 3 var ikke innforstått med sin diagnose. På denne måten var det vanskelig for læreren å forholde seg til hva man skal fortelle til de andre elevene. Eleven gikk på spesialavdelingen, men hadde vanskelig for å forstå hvorfor han gikk der. Medelevene var derfor kun informert om at han hadde generelle lærevansker. Dette kan ha noe å si for tilretteleggingen. Læreren skal legge til rette undervisningen slik at den passer for eleven, men samtidig skal ikke eleven få vite om den spesielle tilretteleggingen. Læreren står igjen med et dilemma, og jeg opplevde at læreren synes dette var vanskelig. Lærer 3 synes det kunne være vanskelig å legge

tilrette for spesielle tiltak som en elev med Asperger syndrom bør ha, når det ikke bør synliggjøres med tanke på å skåne eleven fra mer oppmerksomhet en han vil ha.

Elev 1 var opptatt av at han ikke ville at det skulle bli rettet mer oppmerksom mot han enn nødvendig. Selv om medelevene var klar over diagnosen hans, synes han ikke det var noe man skulle synliggjøre. Han følte han var nok annerledes som det var. Men da kommer spørsmålet, hvordan skal læreren legge til rette for individuelle tilpasninger uten at det blir synlig for resten av klassen?

”Jeg vil ikke stikke meg mer ut en jeg allerede gjør.”

(Elev 2)

Dette var svaret som kom da vi begynte å snakke om aktivitetsdager. Elev 2 holdt seg hjemme når det var for eksempel skidag. Dette er enda en utfordring kroppsøvingslærerne står ovenfor. Elev 1 deltok på slike arrangementer. Det kan ha noe med at det var en spesialavdeling på skolen og det var mer fokus på å få med seg alle elevene. På denne skolen var det også mer praktisk og faglig kompetanse på elever med spesielle behov.

Det kan være stor forskjell på en elev med Asperger syndrom. Noen fyller alle kriteriene til diagnosen, men andre fungerer på en slik måte at det ikke er synlig for andre at de har Asperger syndrom. Med dette kan det stilles mange spørsmål og det vil aldri være et fasitsvar på hvordan det best kan gjøres. Hvor mye skal man involvere medelevene? Trengs det mer planlegging hvis man har en elev med Asperger syndrom? I hvor stor grad skal man synliggjøre og bruke tid på en elev som tilsynelatende fungerer godt? I min undersøkelse tolker jeg svarene fra mine hovedinformanter som at disse spørsmålene er det viktig at læreren tenker gjennom og eleven selv bør også få være med på å avgjøre hvordan han vil ha det. Elevene i intervjuene mente selv at de trivdes i timene, men at noe kunne være vanskelig. Det vil alltid være vanskelig for noen, enten det er elever med eller uten Asperger syndrom. Hvis man involverer medelevene, kan det kanskje bli et læringsutbytte for de. I og med at elevene har rett på tilpasset opplæring (K-06), kan det være en

utfordring for læreren hvis han ikke kan informere de andre elevene om hvorfor det er som det. Det må være mulig å skjule eventuelle individuelle tilretteleggelser, og det er viktig når vi arbeider med elever som ligger midt i mellom å kunne gå i ordinær klasse på vanlig premisser, og det å skulle ha spesialundervisning.

Fokus på diagnosen – Læreren så på det som viktig at tilretteleggingen ikke skulle være annerledes fordi det var en elev med Asperger syndrom i klassen. Atwood (2000) beskriver symptomene til personer med Asperger syndrom som positive. God allmenn begavelse, utholdenhet, stahet og nøyaktighet er egenskaper som man kan dra nytte av kroppsøvingstimene. Læreren trenger ikke nødvendigvis å tenke på disse egenskapene som en negativ bivirkning av det å ha Asperger syndrom (Atwood, 2000).

Betydningen av å ikke forskjellsbehandle er også viktig i denne sammenheng. Å synliggjøre diagnosen og å fokusere på det som ikke fungerer, kan virke negativt på prestasjonene.

”..nei, han er som hvilken som helst annen elev...”

(Lærer 1)

Elev 2 var mye hjemme fra skolen på grunn av vegring for å komme på skolen og fordi han var sliten. Kroppsøvingstimene var et av fagene han var mye borte fra. Det var noe uklart hva årsaken til dette var siden han selv forklarte at kroppsøvingsfaget var et fag han likte. Det er vanlig at elever med Asperger syndrom vegrer seg for kroppsøvingstimene, og siden han har lav deltakelse, bør man ta det på alvor.

Kroppsøving er som sagt et fag hvor kroppen er vanskelig å skjule og det gjør det til et viktig fag med tanke på å bli bevisst på sin egen kropp. Synliggjøring og fokusering på kropp kan styre mye av innholdet i timene og lærerne. Hva har dette å si for elevene med Asperger syndrom? Hvordan kan man bruke kroppsøvingstimene til å gjøre elevene sikre på seg selv? Hvordan kan man sette kroppen i fokus uten at det synes? Elever med Asperger syndrom har ofte klossete motorikk, noe som kan være

en medvirkende årsak til at de ofte trekker seg unna i aktiviteter de ikke får til (Ervik, 1998). Hvordan kan kroppsøvingstimene motvirke dette?

Kroppen er styrende for alt vi gjør bevisst (Duesund, 2001), det er det som gjør den så viktig. Hvis vi ikke har på kontroll på armer og bein, eller kontroll på hvordan vi skal oppføre oss ovenfor andre, kan kroppsøvingsfaget bli en vanskelig arena å utfolde seg på. Dette var tilfelle for begge elevene jeg intervjuet. De hadde opplevelsen av at de ikke strakk til i alle aktiviteter de deltok i. Da trakk de seg unna. Spesielt Elev 2 var godt innforstått med at han var ”annerledes” og synes det var problematisk i aktiviteter hvor det var mye å forholde seg til.

4.3.9 Overføringsverdien

Overføringsverdien av det å oppleve å mestre noe i kroppsøvingstimene, til hverdagen, er ikke så lett å peke direkte på. Men ifølge informantene er det ingen mening i å tvile på betydningen av å være i god fysisk form, også for elever med Asperger syndrom. Lærer 3 beskrev det på denne måten:

”..når man skal hoppe over en bukk, da er det bare en av gangen som kan hoppe over bukken og de andre ser på. Her kan de svake elevene sitte igjen med en dårlig opplevelse, mens de flinke vil heve seg enda mer. Og kanskje hvis han er flink i kroppsøving forplanter dette seg videre i andre fag slik at han har mer selvtillit der siden han er flink fysisk.”

Verdien av å være i god fysisk form kan være mange. Det kan bidra til at man får mer vilje til å delta, at selvtilliten øker i det du opplever mestring og i tillegg kan dette gi deg energi til å orke mer i hverdagen. Fysisk fostring er som nevnt viktig i skolesammenheng. Kroppsøvingstimene er et av få fag som peker direkte på betydningen av fokus på kropp og selvoppfatning.

Beskrivelsen Lærer 3 kom med i avsnittet over, forklarer at følelsen av å mestre noe kan igjen styrke selvoppfatningen av eleven. Dette er verdier som kan bygges videre på i andre fag og eleven kan ta med de gode opplevelsene videre. Som jeg skrev i teoridelen, blir ofte personer med Asperger syndrom feildiagnostisert med depresjon

(Atwood, 2000). Det at fysisk aktivitet gir oss muligheten for å lære noe om sosiale spilleregler, lære å kjenne seg selv og gi oss mer mot på livet kan være med på å forebygge depresjon for elever i denne gruppen. Duesund (1998) påpeker at dette snakkes det for lite om i pedagogikken. Fokus på dette vil kanskje bidra til at flere forstår viktigheten av det.

I prosjektet som Fossen presenterte resultatene av i 2002, kom de som sagt frem til at elevene ble stimulert til lyst på å være mer fysisk aktive. Dette førte igjen til at de fikk glede av å gjøre noe sammen med andre og det ble et utgangspunkt for sosial læring. I følge Lærer 2 hadde eleven hatt stor fremgang som følge av tett oppfølging i kroppsøvingstimene. Men mye av fremgangen besto også av den tette oppfølgingen og opplæringen han deltok i på prosjektet om sosial trening. På denne måten ser vi at eleven overførte de ferdighetene han lærte på prosjektet, inn i kroppøvingstimene. På denne måten kunne han delta sammen med de andre elevene og få glede av å gjøre noe sammen med dem.

4.3.10 Lærings situasjoner

Lærer 2 mente at individuelle aktiviteter egnet seg best for eleven i hennes klasse. Hun fortalte at det var vanskelig for han å få overblikk og kontroll på en fotballbane eller håndballbane. I individuelle idretter har man kun seg selv å tenke på. Basketball var et ballspill som fungerte greit. Basketballen er en litt mer håndterlig ball, og øye-hånd og øye-fot koordinasjonen blir enklere da.

Elevene virket begeistret når de snakket om kroppsøvingstimene og det var ikke mye som tydet på at det var store vanskeligheter. Likevel var det individuelle aktiviteter som kom opp da jeg spurte hvilke aktiviteter de likte best. Da jeg spurte elev 1 hvilke aktiviteter han likte best svarte han:

"..åja, er det friidrett. Jeg liker best å løpe fordi der er jeg best. Jeg er blant de raskeste i klassen."

(Elev 1)

Elev 2 svarte at det var stikkball som var morsomst, men læreren hadde en helt annen oppfatning av eleven:

Aktiviteter som fungerer dårlig er når det bokstavelig talt blir litt for mange baller i luften. Når det blir mye tempo som i for eksempel kanonball eller stikkball. Da kan det bli litt voldsomt, veldig mye bevegelse og mange å forholde seg til. Det kan også kanskje være det elementet med at ballen treffer han hardt. Da trekker han seg ut, og blir passiv.

(Lærer 4)

Denne læreren hadde klasser som likte godt ballspill. Han syntes også at dette var aktiviteter som var enkle å organisere. Lærer 2 fortalte at tilretteleggingen går ikke på hvor sterke elevene er, men mer på hvordan de skal klare å passe inn i klassen og klare å motta beskjeder. Lærer 3 kommenterte at innføring i nye idretter ofte var vanskelig, men at utholdenhet og styrke var greit. Der var eleven ofte sterkere og flinkere enn de andre elevene. Lærer 1 hadde en elev som fungerte bra i de aller fleste aktiviteter og var på samme nivå som de andre elevene i klassen på de fleste områder. Lærer 2 mente at elevene bør få være med på å bestemme hvilke aktiviteter de skal ha og fortelle hva de liker. Lekmomentet mente hun var viktig, og selv om de går på ungdomsskolen liker de det kjempegodt og det passer for alle.

Lærer 3 kunne si om sin elev:

"Svømming er han veldig flink i. Medelevene pleier å si: "du er jo helt gæren på å svømme!" Det er uttrykk de bruker."

Det var ulike svar på hvilke aktiviteter som fungerte best for de ulike elevene. Men det var mye som stemte overens med hva litteraturen sier.

Samarbeid - Elevene hadde forskjellig erfaringer med hvordan det var å delta sammen med hele klassen i et fag som kroppsøving. Det var tydelig at elevene som hadde flere problemer knyttet til diagnosen, synes det var vanskeligere å delta i ordinær klasse. Som jeg har skrevet i kapittel 2.1, sier faglitteraturen noe om vanskelighetene elever med Asperger syndrom ofte har med å samarbeide og delta i aktiviteter sammen med andre. Barn og unge med Asperger syndrom løper ofte på en

underlig måte og sliter med ballferdigheter (Atwood, 2000). Klossete bevegelser blir som sagt i følge flere diagnosekriterier sett på som svært vanlig og kan bidra til at kroppsøvningsfaget blir et vanskeligere fag enn andre fag. I slike tilfeller blir god planlegging og riktig tilrettelegging enda mer viktig. Struktureringen av timene har også noe å si for hvordan elevene med Asperger syndrom klarer å holde følge med aktivitetene som foregår.

På spørsmål om hvilke områder eleven skiller seg ut på fra resten av klassen, svarte Lærer 4 at det gikk på forståelse av aktiviteten og på koordinasjon. Dette er grunnleggende ferdigheter som kan være avgjørende for om eleven føler at han lykkes i faget. Atwood (2000) skriver om betydningen av å begynne med tidlig opplæring av disse ferdighetene slik at elevene kan delta på lik linje med de andre også når de blir litt eldre.

Atwood (2000) beskriver ulike aktiviteter som ofte er vellykket for elever med Asperger syndrom. Svømming var en av de som ofte fungerte godt, ifølge han. Derfor var det ikke overraskende at eleven til Lærer 3 likte godt svømming. Atwood poengterer at det kan være gunstig å fokusere på disse aktivitetene (Atwood, 2000).

4.3.11 Gruppesammensetning

På spørsmål om det legges tilrette for individuelle behov i timene svarer Lærer 4:

”Det er mange som nyter godt av å komme i gruppe hvor de trives og med elever de liker, men det er ikke så veldig mange og det er selvfølgelig utrolig positivt.”

Han mente at elevene stort trivdes uansett hvem de kom på gruppe med. Elev 2, som gikk i denne klassen, fortalte at han trivdes bedre hvis han fikk velge hvem han skulle være sammen med. Dette gjorde situasjonen litt tryggere og han syntes oppgavene ble lettere. Men siden læreren brukte 1-2-3 metoden, var det vanskelig å få det til.

Gruppesammensetning er noe som kan bidra til å skape trygghet hos elever med Asperger syndrom. Det å omgås personer han kjenner godt er enklere både for eleven og for medelevene som da vet mer om hvordan eleven oppfører seg. Elev 1 skjerpet

seg når han deltok i mindre grupper og læreren var bevisst på hvem han satte han sammen med. På denne måten unngikk han problemer som kunne oppstå hvis eleven ble usikker.

På denne skolen mente Lærer 4 at det var mange dyktige elever og at stort sett alle trivdes i kroppsøvingstimene. De sterkeste var flinke til å dra med seg de mindre sterke og dette var en stor ressurs for klassen. Gruppesammensetning kan virke motiverende for enkelte elever, da spesielt for elever som i utgangspunktet ikke er så trygge på seg selv. Gruppesammensetning i kroppsøvingstimene kan bidra til trygghet i timene. Martinsen (2006) nevner hvor viktig det er at elevene føler seg trygge og igjen vil jeg påpeke dette med forutsigbarhet. Læreren tenkte på dette, men når gruppesammensetningen skal gå hurtig og det skal se tilfeldig ut, kan det være vanskelig å dele inn på en måte hvor det ikke blir synlig hvorfor inndelingen er som den er. En løsning kan være å finne et system elevene ikke gjennomskuer.

4.3.12 Særinteresser

Lærer 4 opplevde at eleven i hans klasse begynte å snakke mye om hans særinteresse i timene hans. Eleven hadde detaljkunnskap om mange ting.

”Noen ganger kommer han med et spørsmål som er litt på siden og da bruker jeg det og bygger videre på det. Det er viktig å ikke latterliggjøre det, men heller gi kreditt for det slik at andre hører at gutten kan mye.”

(Lærer 4)

På denne måten fikk gutten anerkjennelse fra de andre i klassen og det var også positivt for aktiviteten som skulle skje i etterkant av en slik digresjon.

Faglitteraturen sier noe om at særinteressene til personer med Asperger syndrom kan med fordel benyttes i læringen fremfor å trekke noe negativt ut av det. En gruppe personer med Asperger syndrom har ofte spesielt god utholdenhet når det kommer til ting de interesser seg spesielt for (Atwood, 2000). Kroppsøvingslærerne hadde ikke noen konkrete eksempler på hvordan dette kunne bli gjort i kroppsøvingstimene.

Særinteressene ligger ofte på tekniske og mer konkrete ting som faller utenfor kroppsøvingsfaget. Atwood (2000) skriver om hvordan man kan snu det eleven sier til noe positivt. Jeg tror med fordel at dette kan brukes også i kroppsøvingstimene slik som Lærer 4 var inne på.

5. Avslutning

Opplevelsen av å mestre noe, det å få til noe, ser ut til å være avgjørende for at elever skal motiveres for videre læring. Dette gjelder da vel så mye for elever med Asperger syndrom. Men hvordan bør timene legges tilrette slik at de kan få utbytte av undervisningen i kroppøvingstimene med tanke på å utvikle sosiale ferdigheter de ikke mestrer på samme nivå som sine medelever?

Jeg hadde en hypotese om at elever med Asperger syndrom med fordel kan delta i ordinære kroppøvingstimer hvis organiseringen er lagt til rette for det. På denne måten vil elevene kunne tilegne seg sosiale ferdigheter gjennom å delta i aktiviteter sammen med jevnaldrende. Jeg vil nå oppsummere med noen punkter om hvilke betingelser som bør være tilstedet for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen:

- Kunnskap hos lærerne
- Støttelærer
- Tilbakemeldinger
- Struktur og forutsigbarhet
- Gruppesammensetning
- Mestringserfaringer – betydningen av å få til noe
- Medbestemmelse

Kunnskap hos lærerne kan se ut til å ha stor betydning for hvordan timene blir tilrettelagt for elevene med Asperger syndrom. Dette kan ha sammenheng med at lærerne kan mer og har mer erfaring og blir derfor i stand til å reflektere over hvordan undervisningen bør være. Lærerne vil også da ha mer kunnskap om hva de kan forvente av reaksjoner fra elevene og dermed også vite hva slags tilbakemelding de

bør vektlegge. *Tilbakemeldingene bør være konstruktive og troverdige* slik at elevene føler at det de får tilbakemelding på, får de faktisk til. Tilbakemeldinger er en god kilde for å oppnå motivasjon til å fortsette og for å heve selvtilliten til elevene. Ved at eleven trives i timene, vil det å tilegne seg de andre ferdigheter bli enklere.

Struktur og forutsigbarhet er en absolutt nødvendighet for elever med Asperger syndrom. Det spriker mye mellom hvor mye elevene trenger, men alle lærerne var enig i at det trengtes struktur på et eller annet vis for alle sammen. Det å være tydelig i kommunikasjonen er viktig, og å gi korte og konkrete instruksjoner vil kunne hjelpe elevene til å delta i undervisningen. Siden elever med Asperger syndrom ofte har problemer med å motta nye beskjeder, blir det viktig å være tydelig i språket.

Gruppesammensetningen kan også se ut til å ha sammenheng med trivselen til eleven i klassen. Med god feedback fra både medelever og lærer, kan eleven bli motivert til å fortsette å delta. Motivasjonen kan igjen føre til opplevde mestringsfølelser som kan hjelpe eleven til å ha et positivt forhold til å være i fysisk aktivitet.

Medbestemmelse om hvordan eleven vil ha det og hvor mye spesiell tilrettelegging han vil ha, er også et viktig punkt for at eleven skal få utbytte av undervisningen. På denne måten kan eleven få en opplevelse av å bli hørt og han får gjort aktiviteter som han mestrer. På denne måten kan selvtilliten øke og det blir enklere å tilegne seg ferdigheter som eleven har vansker med. Ved at læreren aktivt gir eleven, og hans medelever, innflytelse og medbestemmelsesrett, vil muligheten for alle elevene til å sitte igjen med positiv opplevelse av timen være større.

5.1 Kroppsøving – et positivt fag

Jeg har ingen vanskeligheter med å se at kroppsøvfingsfaget absolutt kan bidra på en positiv måte med tanke på å utvikle ferdigheter elever med Asperger syndrom ofte har vansker med. Etter å ha snakket med både lærere og elever som direkte er involvert i problemstillingen, sitter jeg igjen med en opplevelse av at elever kan tilegne seg

ferdigheter som kommunikasjon, samarbeid og det å kunne omgås i sosiale og kulturelle situasjoner, ved å delta i kroppøvingstimene. Ved å motivere elevene slik at elevene ser på kroppsøving som en positivt fag, vil de aller fleste aktiviteter kunne bidra til at elevene lærer seg disse ferdighetene. Dette kan skje både ved at læreren bevisst tilrettelegger for det, eller ved at det kommer med aktiviteter hvor ikke det var hovedmålet. Hovedinformantene ga også inntrykk av å være enige om at kroppøvingstimene er en viktig arena for å utvikle en positiv selvoppfattelse og at det med fordel skulle blitt lagt mer vekt på betydningen av fysisk aktivitet i skolen.

Kildeliste

Atwood. T (2000) *Asperger syndrom. En håndbok for foreldre og fagfolk*. Oslo: NKS-Forlaget

Befring. E (2002) *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Stortingsmelding nr 30(2003-2004: "Kultur for læring"(Gan Grafisk AS)

Dalen. M (2004) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Duesund. L (16 april 2007) *kommentar til Dialog og Danning*

Duesund. L (2001) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Duesund. L (1998) *Den skolerte kroppen*. I: Skårderud. F og Isdahl. P. J

(red.) *Kroppstanker-kropp, kjønn, idéhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget

Ekeberg. T. R. og Holmberg. J. B. (2004) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

Eknes. J (red)(2003) *Utviklingshemming og psykisk helse*, Otta: Universitetsforlaget

Ervik. S. N (1998) *Læring hos ungdom med Asperger syndrom – en analyse av læringsprosessens innhold og kontekstuelle relasjoner basert på fem kasusstudier* dr.scient.graden. Oslo: Universitetet i Oslo

Fossen. W (nr. 11/2002) NOTAT "Ut av stolen..." *Fysisk aktivitet for unge*

mennesker med Autisme og Asperger syndrom, Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane

Gillberg. C (1998) *Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom: normale, geniale, nerder?* Oslo: Gyldendal

Gjærum.B, Grøholt.B, Sommerschild. H (red.)(1998) *Mestring som mulighet – i møte med barn, ungdom og foreldre*, Aurskog: Tano Aschehoug

Grindheim. T, Jagtøyen. G. L (red) *Barn i bevegelse - Fysisk aktivitet og leik i barnehage og skole*, Otta: Tano AS

Haga. M og Sigmundsson. H (2006) *Fysisk aktivitet i skolen I*: Sigmundsson. H, Ingebrigtsen. J. E (red.) *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Hellevik.(1976) *forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget

Karlsdottir. R, Stefansson. T, Gradovski. M (2006) *Virksomhetsteori og barns fysiske Utvikling. I*: Sigmundsson. H, Ingebrigtsen. J. E (red.) *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsløftet (2006) *Læreplanverket – Lov om grunnskolen og videregående Skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kvale, S (2005) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal/Akademisk

Kvale. S (2002) *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag

Kvale. S (1998) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: AD Notam Gyldendal

Lamer. K (1997) *Du og jeg og vi to! – et rammeprogram for sosial*

Kompetanseutvikling. Oslo: Universitetsforlaget AS

Martinsen. H, Nærland. T, Steindal.K, Tetzchner. Von. Stephen (2006) *Barn og*

ungdommer med Asperger syndrom - Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet, Oslo: Gyldendal

Nordahl. A, Misund. S. S (2002) *Jeg vil mestre – mestringsopplevelser som basis for*

Læring og utvikling. Oslo: Sebu Forlag

Ommundsen. Y (2006) *Psykologiske læringsklima i kroppsøving og idrett. I:*

Sigmundsson. H og Ingebrigtsen (red.) *Idrettspedagogikk*. Oslo:

Universitetsforlaget

Opplæringsloven (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo:

Cappelen Akademisk Forlag Lovdata

Skårderud. F og Isdahl. P. J (1998) *Kroppstanker – kropp, kjønn og idéhistorie*,

Oslo: Universitetsforlaget

Sosial- og helsedirektoratet (2004) *Fysisk aktivitet for mennesker med*

funksjonsnedsettelser. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet

Vedeler. L (2003) *Barnehagen og tilpasset opplæring. I: Befring. E. Og Tangen. R.*

(red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Andre kilder:

Duesund, L (2007) *Kommentar til "Dialog og danning"*. Scandianavien Academic Press Oslo: Et imprint av Spartacus forlag A/S

Internetsider:

http://www.helsenytt.no/artikler/aspergers_syndrom.htm

<http://ww2.autismeforeningen.no/side.php?mid=6>

Vedlegg 1

Intervjuguide for lærerne

I intervjuguiden under skisseres de problemstillingene og spørsmålene jeg ønsker å få utdypet, i form av et semistrukturert intervju. Lærerne vil være hovedinformantene i oppgaven. I denne intervjuguiden er det to typer spørsmål. Refleksjonsspørsmålene er spørsmål som skal få både læreren, og meg, til å reflektere over hvorfor det er som det er, søke etter om organiserings- og undervisningsformer er valgt på bakgrunn av generell kompetanse, innsikt i denne elevens bestemte problem, forståelse av fagets betydning for denne elevgruppen, og evt hva som ideelt sett burde vært gjort annerledes. Den andre type spørsmål er mer konkrete spørsmål som går mer direkte inn i situasjonen som læreren står overfor her og nå, som for eksempel hvordan timene er tilrettelagt, spesielle tiltak satt inn, hvilke mål som eventuelt er satt opp i en individuell opplæringsplan, andre elevers og læreres støtte rundt denne tilretteleggingen.

Teksten som står i kursiv er temaer jeg vil snakke om med informantene.

Kartlegging, bakgrunnsinformasjon og smalltalk

Presentasjon - om min bakgrunn, tema for min masteroppgave, og hvordan intervjuet er tenkt lagt opp.

Kroppsøving er et fag det har vært mye strid om. Innhold og kompetansemål for kroppsøvingsfaget er beskrevet i læreplanen og fysisk aktivitet er en stor del av faget. Noen mener også at fysisk aktivitet ville være et godt navn på faget. De aller fleste definisjonene på fysisk aktivitet går ut på at kroppen skal være i bevegelse. Derfor bruker jeg begrepet fysisk aktivitet om det som angår bevegelse og elevaktiviteter og begrepet kroppsøving for selve faget i dette intervjuet.

1. Hva slags utdanning og eventuell annen relevant bakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer?
 - Hvor lenge har du jobbet som lærer for elev(er) med Asperger syndrom?
3. Har du erfaring eller bakgrunnskunnskap om elever med Asperger syndrom?
 - I tilfelle hva eller hvordan?
 - Kurs?
 - Jobbet med elever?
 - Lest om det i bøker, artikler, annet?

Skolen, organisering og tilrettelegging

4. Hvordan er ressursene på skolen? (Hvordan er organiseringsmulighetene på skolen?)
 - Hvor stor betydning har det at du for eksempel har godt med utstyr i timene?
 - Hvilke hjelpemidler kreves for at timene skal bli bra? Kreves det hjelpemidler i det hele tatt?
 - Har dere godt med praktiske hjelpemidler, lærerstøtte i timene, økonomien?
5. Hvilke mål setter du deg for timene og hvordan utvikler du målene?
 - Når setter du målene?(årsplan, periodeplan, ukeplan, øktplan?)
 - Hvordan gjør du forskjell på elevene?

-
- Setter du individuelle mål for elevene tilpasset ut fra elevenes forutsetninger og talent?
 - Læreplanen?

6. Hvordan er struktureringen av timene?

- Vektlegging av individuelle arbeidsoppgaver og selvstendighet i motsetning til samarbeidsoppgaver?
- Progresjon på timene (er det en trinnvis prosess?)
- Kjente aktiviteter?
- Hvordan legger du opp undervisningen for at alle skal få utbytte av opplegget du har laget?

Kroppsøving og Asperger syndrom

Kroppsøvingstimene er et fag hvor det er tydelig og synlig hva hver enkelt får til og ikke får til. Det kan være vanskelig å gjemme seg og kroppen er vanskelig å skjule. Elever med Asperger syndrom kjennetegnes ofte ved at de tar bare en beskjed ad gangen og de kan ha stive og klossete bevegelser, noe som kan gjøre det enda mer vanskelig for dem i kroppsøvingstimene... Her kommer noen spørsmål rettet til betydningen av kroppsøving både for elever generelt og for elever med Asperger syndrom spesielt.

Å oppleve å få til noe - mestringsopplevelser

Jeg er opptatt av at elevene skal sitte igjen med en følelse av at de har fått til noe etter en kroppsøvingstime. Jeg lurer derfor på hvilke betingelser som bør ligge til rette for at elevene skal sitte igjen med en god følelse.

7. Hva særpreger kroppsøvingsfaget fra andre fag?

- Er det enklere å ta tak i synlige mestringsopplevelser? Hvordan?

- Hvordan kan kroppsøvingstimene bidra til at elevene opplever at de får til noe?
- Er det enklere eller vanskeligere enn i andre fag?

8. Hvilken betydning har din rolle for elevenes utbytte i timene?

- Tilbakemeldinger
- Organisering
- Kunnskap

Litt om Asperger syndrom.. Motvilje og engstelse for kroppsøving på skolen er vanlig. Samtidig kan enkelte vise uvanlig stor styrke og utholdenhet.

9. Har det vært vurdert om eleven skal delta sammen med klassen eller om han skal ha kroppsøving med spesialklasse eller individuelle timer?

10. Bruker du mer tid på elevene som har Asperger syndrom enn på andre elever?

- Kommunikasjon?
- I timen?
- Forberedelsestid?

11. Er det behov for ekstra ressurser å ha eleven i klassen?

- Tidsressurs
- Lærer støtte
- Kompetanse
- Andre

De fleste elever som har fått diagnose Asperger syndrom, har individuell opplæringsplan i flere fag. Ikke alle har det i kroppsøving.

12. Har eleven med Asperger syndrom individuell opplæringsplan?

- Hvordan er målene formulert for kroppsøving?
- Er det vanskelig å forholde seg til målene i den individuelle opplæringsplanen med tanke på at de skal kunne inngå i den felles planen som er satt for resten av klassen?
- Eksisterer det noe tverrfaglig samarbeid hvor kroppsøving er inkludert?

13. Behandler du eleven med Asperger syndrom annerledes enn de andre? På hvilken måte og på hvilke områder skiller det seg ut i forhold til de andre elevene

- Har eleven noen spesielle særinteresser? Benytter du deg eventuelt av disse?

14. Legger du vekt på at eleven skal inkluderes på en slik måte at spesielle tilrettelegginger ikke synes?

15. Er de andre elevene innforstått med at eleven har behov for spesiell tilrettelegging?

- Blir i så fall de andre elevene trukket bevisst med i tilretteleggingen på noen måte?
- Blir eleven selv trukket med i tilretteleggingen?

Avslutning

16. Noe du ønsker å tilføye...?

- Lærings situasjoner som har fungert/ikke fungert?
- Hva ville du gjort mer av/mindre av?
- Ønsker om mer kunnskap, etterutdanning eller kurs?

Vedlegg 2

Intervjuguide – for elevene med Asperger syndrom

Denne intervjuguiden skisserer spørsmål og innhold av intervju med form av en ustrukturert samtale. Intervjuene brukes som supplerende informasjon til hovedinformantene, som er lærerne.

Innledning

Jeg er student på Universitet i Oslo og utdanner meg til å bli lærer i kroppsøving og til å bli spesialpedagog. Spesialpedagog er en som hjelper elever som trenger litt ekstra. I år skriver jeg en oppgave om hvordan man kan legge opp kroppsøvingstimene slik at alle skal få noe ut av timene. Derfor har jeg noen spørsmål til deg som går på hva du synes er bra og ikke bra i kroppsøvingstimene. Ingen svar er dårlig svar... ingen vil få høre hva du har svart... du kan når som helst stoppe intervjuet...

1. Er kroppsøving et fag du liker?
 - Hva er det som gjør at det er mer/mindre morsomt enn andre fag?

2. Hvilke aktiviteter liker du best i kroppsøvingstimene?
 - De dere får gjøre hver for dere, individuelle aktiviteter?
 - De dere gjør i samarbeid, – samarbeidsaktiviteter?
 - Kombinasjon av dette?
 - Ute- eller inneaktiviteter?
 - Aktiviteter knyttet til årstid?

3. Hva er det med de aktivitetene du liker som gjør at du liker de bedre enn andre aktiviteter?
 - Hva er det med de aktivitetene du ikke liker som gjør at du liker de dårligere enn andre aktiviteter?

4. Det er flere lærere med i kroppsøvingstimene – for at alle skal få nok hjelp til å delta i timene?
 - Er læreren sammen med deg mye av timen? (Spørsmål til Elev 1)
 - Hjelper læreren alle elevene, enkeltvis, i grupper, ulike aktiviteter?
 - Ønsker du at du fikk mer / mindre hjelp? Hvorfor?

5. Tror du det er noe du kan gjøre for at timene skal bli sånn som du ønsker?
 - Utstyr, læreren, medelever, gruppesammensetting?
 - Hva kan læreren gjøre for at du skal trives i disse timene?
 - Har medelevene noe å si?
 - Konsentrasjon/deltakelse?
 - Ro/støy

Avslutning

Noe du ønsker å tilføye om fysiske aktiviteter på skolen, også utenom kroppsøvingstimene (idrettsdager, skidager, tverrfaglige prosjekter med aktiviteter som i køfaget...?)

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i intervju

10.2.2007

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Oslo og holde på med min avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er ungdomsskoleelever med Asperger syndrom og hvordan man best kan tilrettelegge kroppsøvingstimene.

Jeg har tenkt å intervju 4 kroppsøvingslærere som har elever med Asperger syndrom og 2 med Asperger syndrom. Spørsmålene til deg som lærer vil dreie seg om hvordan du legger opp undervisningen, hvordan du ivaretar elevene, om det er noe spesiell oppfølging i forhold til elevene med Asperger og generelle spørsmål angående betydningen av mestring og fysisk aktivitet hos elevene i dine timer.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen personer vil kunne kjenne seg igjen i den endelige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene og notatene slettes når oppgaven er ferdig, i slutten av mai måned 2007.

Det er kjempefint hvis du ønsker å delta på intervjuet, det vil hjelpe meg veldig mye. Det er fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 93650303 eller sende meg en e-post til jorid.lundeberg@gmail.com.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Jorid H. Lundeberg

Strandveien 21

1392 Vettre

.....
Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet av elever med Asperger syndrom i kroppsøvingstimene og ønsker å stille til intervju.

Signatur..... Dato.....

Vedlegg 4

Forespørsel om å vike fra taushetsplikten

10.2.2007

Jeg er en masterstudent ved Universitet i Oslo som holder på med min avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er ungdomsskoleelever med Asperger syndrom og hvordan man best kan tilrettelegge kroppsøvingstimene.

Jeg skal intervjuje kroppsøvingslærere og medelever til elever med Asperger syndrom på ungdomsskoletrinnet. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan undervisningen blir lagt opp, hvordan elevene blir ivaretar, om inkludering i timene og generelle spørsmål angående betydningen av mestring og fysisk aktivitet hos elever i kroppsøvingstimene. Spørsmålene til deg som elev vil dreie seg om hva du liker best å gjøre i kroppsøvingstimene, hva du ikke liker og hvordan du kan bidra til at timene blir bedre.

Jeg trenger din tillatelse for at læreren kan gi meg nødvendig informasjon som angår din sønn. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen personer vil kunne kjenne seg igjen i den endelige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene og notatene slettes når oppgaven er ferdig, i slutten av mai måned 2007.

Det er fint om du/dere kan skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Det vil hjelpe meg veldig mye og kommer forhåpentligvis til å kunne bidra til noe positivt for dere også.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 93650303 eller sende meg en e-post til jorid.lundeberg@gmail.com.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Jorid Hillestad Lundeberg

Strandveien 21

1392 Vettre

.....

Samtykkeerklæring

Jeg tillater at kroppsøvingslærer og medelever til min sønn gir nødvendig informasjon som kan hjelpe til i prosjektet om betydningen av mestring hos elever med Asperger syndrom.

Navn

Dato