

# Fysisk aktivitet som støtte i undervisningen

*En kvalitativ undersøkelse om pedagogers bruk av  
fysisk aktivitet som støtte i undervisningen*

Lene Margrethe Thon



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017



# **Hvordan bruker pedagoger i spesialskoler fysisk aktivitet som støtte i sin undervisning?**

Copyright Lene Margrethe Thon

2017

Fysisk aktivitet som støtte i undervisningen

Lene Margrethe Thon

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo





# Sammendrag

Hensikten med denne studien var å få et bilde av hvordan pedagoger ved spesialskoler benytter fysisk aktivitet som forsterkning eller støtte i undervisningen for elever med utviklingshemming.

For å innhente materiell til denne undersøkelsen ble det gjennomført et kvalitativt forskningsintervju. Fire pedagoger, derav tre kvinner og en mann deltok i studien. Alle informantene var tilknyttet spesialskoler for elever med psykisk utviklingshemming. Gjennom intervjuene fikk informantene dele av sine opplevelser, observasjoner og erfaringer (Befring, 2010). For å analysere og fremstille resultatene fra intervjuene ble en tematisk analyse benyttet. Videre ble funnene drøftet opp mot tidligere forskning om fysisk aktivitet, samt teoriene til de fire filosofene Peter Arnold, Aron Antonovsky, Siri Næss og Maurice Merleau-Ponty.

Alle informantene stilte seg positive til fysisk aktivitet og mente at det har mange positive effekter for deres elever. Likevel var det varierende hvor ofte elevene ble tilbudt fysisk aktivitet i løpet av dagen eller uken. Å lære både ulike ferdigheter og teoretiske fag var en effekt informantene mente fysisk aktivitet kunne ha, men det viste seg også at dette var varierende benyttet i skolene.

Selv om informantene stilte seg positive til fysisk aktivitet og mente at fysisk aktivitet kunne brukes for å lære teoretiske fag, viser funn i denne studien at det var varierende i hvilken grad fysisk aktivitet var synlig i elevenes individuelle opplæringsplan. Bruken av fysisk aktivitet ble derfor ofte tilfeldig og viste seg å ikke være en del av en helhetlig pedagogisk plan, på lik linje med teoretiske fagene som for eksempel norsk og matte.

Funn viser også at pedagogene har få samarbeidspartnere når det kommer til å planlegge og gjennomføre fysisk aktivitet. For utenom fysioterapeuter i enkelte tilfeller, er de overlatt til seg selv.

Nøkkelord: undervisning, fysisk aktivitet, pedagoger, utviklingshemming, spesialskoler, individuell opplæringsplan, tverrfaglig samarbeid





# Forord

En lang prosess er nå over. Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven har jeg vært gjennom mange oppturer og nedturer. Fysisk aktivitet har vært til hjelp for meg i dette arbeidet og har gitt meg energi og pågangsmot. Fysisk aktivitet har for meg vært et fristed der tankene kan rettes mot noe annet, men også hjulpet meg til å prosessere denne oppgaven.

Å skrive en masteroppgave er en lang og utfordrende prosess, men også en prosess som er interessant og ikke minst lærerik både faglig og personlig. Det er mange som har bidratt i denne prosessen og som fortjener en takk!

Jeg vil begynne med å takke informantene som deltok i denne studien, for deres vilje til å dele av deres erfaringer, synspunkter og meninger.

Takk til min veileder Kolbjørn Varmann, som gjennom denne prosessen har spilt på mitt konkurranseinstint for å levere det beste jeg kan etter konstruktive og reflekterende tilbakemeldinger.

I tillegg vil jeg takke mine venner og medstudenter for støtte og innspill til denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min familie og samboer for å vise tålmodighet, støtte og for å motivere og pushe meg gjennom denne prosessen, til å gjøre det beste både de og jeg vet at jeg kan!

Våren 2017

Lene Margrethe Thon

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Stillesitting - et voksende problem</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 Presentasjon av problemstilling</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Studiens oppbygging</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Begrepsavklaringer</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1 Utviklingshemming</b> .....	<b>6</b>
<b>2.2 Fysisk aktivitet</b> .....	<b>8</b>
<b>2.3 Fysisk aktivitet for mennesker med utviklingshemming</b> .....	<b>10</b>
<b>2.4 Tilpasset opplæring</b> .....	<b>11</b>
<b>2.5 Spesialskoler</b> .....	<b>13</b>
<b>3. Teori</b> .....	<b>14</b>
<b>3.1 Aaron Antonovsky</b> .....	<b>14</b>
<b>3.2 Livskvalitet</b> .....	<b>15</b>
3.2.1 Helse og livskvalitet.....	16
<b>3.3. Lære i, om og gjennom bevegelse</b> .....	<b>17</b>
3.3.1 Om bevegelse.....	18
3.3.2 I bevegelse.....	18
3.3.3 Gjennom bevegelse .....	18
<b>3.4 Maurice Merleau-Ponty</b> .....	<b>19</b>
<b>3.5 Sammenheng</b> .....	<b>20</b>
<b>4. Metode</b> .....	<b>22</b>
<b>4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet</b> .....	<b>22</b>
<b>4.2 Delvis strukturert intervju</b> .....	<b>23</b>
4.2.1 Min rolle.....	24
<b>4.3 Hermeneutisk tilnærming</b> .....	<b>25</b>
4.3.1 Forforståelse.....	27
<b>4.4 En vurdering til analyse</b> .....	<b>27</b>
<b>4.5 Datatilnærming</b> .....	<b>28</b>
4.5.1 Utvalg .....	28
4.5.2 Utvikling av intervjuguide.....	29
4.5.3 Gjennomføring av prøveintervju og intervju .....	30
<b>4.6 Analyse</b> .....	<b>32</b>
4.6.1 Transkribering .....	32
4.6.2 Tematisk analyse .....	33
<b>4.7 Kvalitet på studien</b> .....	<b>34</b>
4.7.1 Reliabilitet.....	34
4.7.2 Validitet.....	35
4.7.3 Etske hensyn .....	37
<b>4.8 Sammendrag</b> .....	<b>38</b>
<b>5. Analyse</b> .....	<b>40</b>
<b>5.1 Informantene</b> .....	<b>40</b>
<b>5.2 Fysisk aktivitet</b> .....	<b>41</b>
5.2.1 Positive sider ved fysisk aktivitet .....	41
5.2.2 Utfordringer ved fysisk aktivitet.....	43

5.2.3 Tilbud til elevene.....	45
<b>5.3 Læring.....</b>	<b>46</b>
5.3.1 Kan elever lære gjennom fysisk aktivitet? .....	46
5.3.2 Fordeler i læring gjennom fysisk aktivitet.....	48
5.3.3 Utfordringer ved å lære gjennom fysisk aktivitet.....	49
<b>5.4 Individuell opplæringsplan.....</b>	<b>50</b>
5.4.1 Synlighet av fysisk aktivitet i IOP .....	50
5.4.2. Systematisk bruk av fysisk aktivitet i læring .....	51
5.4.3 Er fysisk aktivitet nok prioritert? .....	51
<b>5.5 Tverrfaglig arbeid.....</b>	<b>52</b>
5.5.1 Fysisk aktivitet og daglige gjøremål .....	52
5.5.2 Tverrfaglig samarbeid .....	53
<b>5.6 Sammendrag.....</b>	<b>54</b>
<b>6. Drøfting og refleksjon av funn .....</b>	<b>55</b>
6.1 Syn på fysisk aktivitet.....	55
6.2 Prioritering av å lære gjennom fysisk aktivitet.....	60
6.2.1 Fysisk aktivitet i IOP .....	60
6.3 Tverrfaglig arbeid om fysisk aktivitet.....	62
6.4 Sammendrag.....	63
<b>7. Avslutning.....</b>	<b>64</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>66</b>
<b>Vedlegg 1 – Intervjuguide .....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv.....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 3 – Samtykkeskjema .....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg 4 – NSD .....</b>	<b>76</b>

# 1. Introduksjon

Barn i dagens samfunn bruker mye av sin tid på skolebenken. En skolehverdag består av mange timer med teoretiske fag. Teoretiske fag som ofte blir assosiert med stillesitting ved egen pult der elevene skal jobbe individuelt. Denne tradisjonelle klasseromsundervisningen har en lang historisk tradisjon, som finner sine røtter helt tilbake til 1950- 1960 tallet (Engelsen, 2009). Undersøkelser om dagens skole viser likheter med undervisningsformen som ble brukt for 60- 70 år siden. En undervisningsform der læreren viser og forklarer, samt stiller spørsmål og elevene utfører instruksjonene eller svarer på spørsmålene som blir stilt (Engelsen, 2009). Undersøkelser viser altså at selv etter så mange år er det fortsatt den tradisjonelle undervisningsformen som preger klasserommene i Norge.

Gjennom den tradisjonelle kateterundervisningen er det læreren som har all styring i klasserommet. Det er læreren som er den mest aktive, mens elevene blir de passive. Dette fordi det er de som sitter stille og skal motta kunnskap læreren foreleser om. Engelsen (2009) mener at gjennom denne undervisningsformen har ikke læreren tilstrekkelig mulighet til å møte elevenes individuelle forskjeller, slik læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06) sier. ”Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit grunnleggjande element i fellesskolen” (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Alle elever i en klasse er forskjellige. Elever er individuelle vesen som tilegner seg kunnskap på forskjellige måter. Noen trenger bare å lese gjennom et kapittel en gang før han eller hun kan gjenfortelle det som står der, mens andre må lese kapittelet opptil tre og fire ganger for å kunne gjenfortelle sentrale momenter. Det finnes ikke en undervisningsmetode som passer for alle elever. Ulike individer har ulike forutsetninger, som igjen vil si at for å nå det samme målet, vil det kreves ulike metoder. Metodevalget for eleven avhenger dermed av målet som skal oppnås, elevens forutsetninger, rammebetingelser, faginnhold og vurderingsopplegg (Engelsen, 2009).

Vi kan gjennom å lese avsnittet ovenfor forstå at kateterundervisning, der elevene sitter stille ved egen pult i et klasserom ikke passer for alle elever. Engelsen (2009) understreker at ved tradisjonell klasseromsundervisning vil ikke de svake elevene få den hjelpen de trenger for å ”henge med”. Elever som denne undervisningsformen ikke passer for, vil dermed risikere å falle av eller havne bak sine jevnaldrende elever. Undervisningsmetoden læreren velger vil dermed være viktig. For at en gjennom klasseromsundervisningen ikke skal risikere at elever

faller av må lærernes metodevalg varieres og suppleres med flere ulike måter å undervise på (Engelsen, 2009). Ved å gjøre dette ville en kanskje ikke risikert at elever går glipp av nødvendig kunnskap. Et eksempel kan være at noen elever har behov for et mer praktisk rettet arbeid der de får mulighet til å bruke egen kropp til å lære. Det er bekymringsverdig at disse elevene kan risikere å gå glipp av kunnskap fordi undervisningsmetoden læreren benytter ikke passer dem, da lærerne i hovedsak benytter tradisjonell klasseromsundervisning.

Tidligere mønsterplaner og læreplaner fra etterkrigstiden som den gang la føringer for hvordan skolene og undervisningen skulle drives var lukkede, og lærerne hadde strenge retningslinjer som sa hvordan undervisningen skulle drives. Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) som nå styrer undervisningen i norske skoler består av mål elevene skal oppnå etter bestemte årstrinn. LK06 sier ikke noe om hvilke undervisningsmetoder eller undervisningsmåter læreren skal bruke i sin undervisning. Under prinsippene for opplæringa og læringsplakaten blir det på sin side skrevet at skolen og læringsbedriften skal benytte seg av varierte arbeidsmetoder. Dette kan vi lese om i de to følgende kildene Utdanningsdirektoratet u.å (c) og Utdanningsdirektoratet u.å (d). Det finnes altså ingen lov i skoleverket, som sier at elever må sitte ved pulten eller i klasserommet for å kunne tilegne seg kunnskap. Fysisk aktivitet og praktisk læring kan kanskje være et alternativ for elevene som klasseromsundervisningen ikke passer for. Gjennom fysisk aktivitet vil elevene få en annen måte å møte objekter og fenomener gjennom kroppen og sanseapparatet på, enn de vil gjøre gjennom den originale klasseromsundervisningen (Duesund, 2001). Elevene vil på den måten tilegne seg mer kunnskap å være mer aktive i sin undervisning. Samtidig kan det kanskje bearbeide aktivitetstrang og uro hos flere elever som Engelsen (2009) skriver om.

## **1.1. Stillesitting - et voksende problem**

Skolen har et mandat om å lære og utvikle alle barn og unge, uansett forutsetninger (Utdanningsdirektoratet u.å a). Det betyr ikke at de er fritatt fra å ”bekjempe” andre voksende problemer i dagnes samfunn, som for eksempel overvekt og fedme (Helsedirektoratet, 2008).

Tiden norske barn og unge bruker på stillesitting er et voksende problem. I Norge har helsedirektoratet kommet med nasjonale anbefalinger om at barn og unge bør være i aktivitet minimum 60 minutter hver dag (Helsedirektoratet, 2016). På sin side kan stillesitting i skolen bidra til å opprettholde den negative trenden, da stillesitting ved egen pult som nevnt ovenfor

er en av hovedmomentene i skolen. På forhånd har jeg også med en oppfattelse av at fysisk aktivitet og kroppsøving blir satt i andre rekke og kanskje ikke blir sett på som like viktig som de teoretiske fagene i dagens skole.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

I denne studien vil jeg undersøke hvordan fysisk aktivitet og teoretisk læring kan kombineres. Hva skjer dersom læring og fysisk aktivitet kombineres for elever som er i faresonen for å henge etter faglig dersom de ikke får en alternativ undervisningsmetode.

Kan fysisk aktivitet bidra positivt med tanke på elevenes teoretiske læring eller vil det være den fysiske delen hos elevene som vil nyte godt av en slik metode? Dersom fysisk aktivitet kan være løsningen for mange elever for at de på en enklere måte skal kunne lære mer, er det bekymringsverdig at undersøkelser som nevnt ovenfor viser at tradisjonell klasseromsundervring er dominerende i norske skoler (Engelsen, 2009).

Denne studien vil ha en spesialpedagogisk vinkling. Jeg vil derfor begrense oppgaven til å omhandle elever med diagnosen psykisk utviklingshemming. Dersom normalfungerende elever kan risikere å falle av eller gå glipp av kunnskap fordi undervisningen er for ensidig, kan vi også tenke oss til at dette også gjelder barn med psykisk utviklingshemming.

Solveig Holen og Cay Gjerustad gjennomførte i 2014 en kartlegging av tidligere forskning som omhandlet læring for barn med psykisk utviklingshemming. Studiene de undersøkte viste at forsterkning (prompt) og tidsforsinkelse (time delay) kan bidra til å styrke læringen hos barn med utviklingshemming (Holen & Gjerustad, 2014). Disse studiene omhandlet i hovedsak læring i matte, lesing, naturfag og ADL trening. På et vis kan dette gi oss et bilde av hvordan en generelt kan styrke undervisningen for elever med psykisk utviklingshemming. I denne sammenheng vil jeg se nærmere på om fysisk aktivitet og praktisk arbeid kan være denne forsterkningen, som kan ha en positivt effekt på læring hos barn med psykisk utviklingshemming. Dersom det er tilfelle, ønsker jeg å undersøke om dette er noe lærere benytter seg av som et hjelpemiddel i sin undervisning for sine elever? Eller blir fysisk aktivitet sett på som noe helt annet som ikke kan kombineres med noe?

Som forlengelse av dette og min interesse for fysisk aktivitet har jeg utarbeidet en hovedproblemstilling med to underproblemstillinger som jeg vil arbeide ut ifra i denne masteroppgaven. Den utarbeidede problemstillingen er vinklet mot pedagogenes syn på denne problematikken og lyder som følger:

*Hvordan bruker pedagoger ved spesialskoler fysisk aktivitet for å støtte oppunder undervisningen for elever med utviklingshemming?*

- Har elever ved deres skole spesifikke mål som omhandler fysisk aktivitet i sin IOP, eventuelt hvordan brukes det og hvordan legges det til rette for dette?
- Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet ved deres skole mellom pedagoger, fysioterapeuter og kroppsøvingslærere?

Oppgavens hensikt er å få et bilde av pedagogers bruk av fysisk aktivitet som forsterkning eller støtte i sin undervisning for barn med utviklingshemming i spesialskoler. Hensikten med denne studien vil også være å gi et bilde av hvordan pedagogene eventuelt benytter seg av fysisk aktivitet og hvilke erfaringer de har med dette, samt hvordan bruken av fysisk aktivitet kommer til syne i elevenes individuelle opplæringsplan (IOP).

### **1.3 Studiens oppbygging**

Kapittel 1 har som formål å gi en introduksjon av problematikken rundt fysisk inaktivitet og stillesitting blant barn og unge. I tillegg blir problemstillingen og underproblemstillingene, samt hensikten med denne studien presentert i dette kapitlet.

Kapittel 2 består av begrepsavklaringer, der sentrale begreper fra problemstillingen og begreper som er sentrale i denne studien blir redegjort for. Begrepene og teorien som her blir tatt opp er utviklingshemming, fysisk aktivitet, tematikken rundt fysisk aktivitet for utviklingshemmede, tilpasset opplæring og spesialskoler. Som en forlengelse av dette inneholder kapittel 3 teorigrunnet for denne studien. Denne delen av studien tar utgangspunkt i teoriene og tankegangene til de fire filosofene Peter Arnold, Aron Antonovsky, Siri Næss og Maurice Merleau-Ponty.

Kapittel 4 omhandler metode. I denne delen av studien redegjør jeg for metoden jeg bruker for å innhente det nødvendige materialet i denne oppgaven, samt fremgangsmåten og beskrivelser rundt denne prosessen. Jeg redegjør også for utvalg og prosessen med å transkribere

intervjuene og analysemetoden jeg vil benytte meg av for å få en oversikt over materialet. Avslutningsvis drøfter jeg i dette kapitlet kvaliteten på denne studien gjennom reliabilitet, validitet og etiske hensyn.

Kapittel 5 omhandler analyse. I dette kapitlet presenteres funn fra denne undersøkelsen. Dette kapitlet deles opp i seks underkategorier: Informantene, fysisk aktivitet, læring, individuell opplæringsplan, tverrfaglig arbeid og til slutt et oppsummerende sammendrag. Som en forlengelse av dette omhandler kapittel 6 drøfting og refleksjoner av disse funnene opp mot tidligere forskning og teori som er presentert i kapittel 2 og 3.

Kapittel 7 består av en oppsummering av oppgaven som helhet.



## 2. Begrepsavklaringer

I dette avsnittet har jeg redegjort for flere begreper som utgjør en sentral rolle i problemstillingen og generelt i denne studien. Dette er avgjørende for å få en felles forståelse av disse i denne sammenhengen, da begrepene er store og vide. Flere av begrepene defineres på ulike måter og det er derfor nødvendig å definere begrepenes betydning i denne oppgaven. Begrepene som avklares i dette avsnittet er utviklingshemming, fysisk aktivitet, samt tidligere forskning som foreligger på fysisk aktivitet for utviklingshemmede. I tillegg til tilpasset opplæring og spesialskoler.

### 2.1 Utviklingshemming

Det finnes ulike måter å forstå utviklingshemming på. Dette varierer ut fra hvilket perspektiv en tolker og forstår utviklingshemming ut fra. Det relasjonelle-, det sosiale- og det medisinske perspektivet er tre sentrale perspektiver på utviklingshemming (Ellingsen & Sandvin, 2014). Det relasjonelle perspektivet har en tankegang som omfatter både individet og miljøet. Der individet først blir funksjonshemmet etter omgivelsenes krav og forventninger (Ellingsen & Sandvin, 2014). For å gi et bilde på dette kan du se for deg en elev med dysleksi. Denne eleven blir ikke hemmet med mangel på sine ferdigheter før samfunnet setter krav om at eleven må kunne lære seg å lese. I den sosiale modellen er det et skille mellom det kroppslige og det sosiale (Ellingsen & Sandvin, 2014). ”Funksjonshemming har ifølge den sosiale modellen ingen ting med den individuelle skaden eller funksjonsnedsettelsen å gjøre, men er et uttrykk for diskriminering og undertrykkelse som personer med funksjonsnedsettelse blir utsatt for” (Ellingsen & Sandvin, 2015, s. 13). Den medisinske modellen fokuserer i hovedsak på det som er annerledes og avvikende med personen, altså det som ikke er normalt eller virker som det skal, sammenliknet med normalt fungerende personer (Tøssebro, 2013).

Videre i denne oppgaven vil benevnelsen utviklingshemming vise til psykisk utviklingshemming. Disse betegnelse vil bli benyttet om hverandre. Denne studien vil ta utgangspunkt i det medisinske perspektivet på utviklingshemming. ”Psykisk utviklingshemming er en diagnose som bygger på atferds- og funksjonsbeskrivelser” (Grøsvik, 2015, s.17). Gjennom dette perspektivet blir psykisk utviklingshemming definert gjennom klassifikasjonssystemet ICD-10:

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser. (Helsedirektoratet, 2017 b)

Det er tre kriterier som må oppfylles for å kunne stille diagnosen psykisk utviklingshemming. Kriteriene kommer fra klassifikasjonssystemet ICD-10. ICD-10 er et internasjonalt statistisk klassifikasjonssystem av sykdommer og beslektede helseproblemer som er utarbeidet av verdens helseorganisasjon (WHO). Dette klassifikasjonssystemet benyttes i Norge for å stille diagnosen psykisk utviklingshemming (Grøsvik, 2015). De tre kriteriene som må være tilstede for å stille denne diagnosen. Det er evner, adaptive ferdigheter og alder.

Evner vil si evnenivået og det kognitive nivået til barnet. For at dette kriteriet skal være oppfylt skal evnenivået til barnet være svekket. Evnenivået skal være så svekket at daglige og sosiale krav vil være vanskelig for individet å utføre. Det er også et krav om at den mentale fungeringen til individet skal ligge to standardavvik under gjennomsnittet for aldersgruppen (Grøsvik, 2015). Adaptive ferdigheter omhandler den sosiale modenheten til individet. For at dette kriteriet skal være oppfylt, skal det være vanskelig for individet å tilpasse seg. Det er nære personer som er rundt individet som blir nøkkelpersoner for å avklare hvordan individet klarer seg i det daglige (Grøsvik, 2015). Det siste kriteriet som må være oppfylt for å stille diagnosen psykisk utviklingshemming er alder. Dette fordi vanskene som kriteriene ovenfor fremstiller, må avdekkes før individet har fylt 18 år (Grøsvik, 2015). Dette fordi vanskene må komme til syne i løpet av utviklingsperioden, ellers kan det være andre diagnoser eller kriterier som må tas til følge. Dette kan igjen føre til at personen får stilt en annen diagnose enn psykisk utviklingshemming.

Det finnes ulike grader av psykisk utviklingshemming, som sier noe om hvor omfattende vansker personen har. ICD-10 har fire alvorlighetsgrader av denne diagnosen. Disse gradene er lett, moderat, alvorlig og dyp. Gradene er inndelt etter evnenivå (Grøsvik, 2015). Det er ulike kognitive tester som gjennomføres på personen som avgjør hvilken grad av psykisk utviklingshemming personen får. En person med lett grad av psykisk utviklingshemming kan sies å ha en IQ på 50-69, og en mental alder på mellom 9 og 12 år (Grøsvik, 2015). Personen med lett grad av utviklingshemming vil utvikle både sosiale og kommunikative ferdigheter

(Grøsvik, 2015). På den annen side vil personer med denne graden av psykisk utviklingshemming stor sett få lærevansker på skolen (Helsedirektoratet 2017 b). En person med moderat psykisk utviklingshemming har lavere IQ enn en person med lett grad. Personen med moderat grad kan sies å ha en IQ på mellom 35- 49, og en mental alder mellom 6 og 9 år (Grøsvik, 2015). Han eller hun kan ha ferdigheter til å utvikle tale eller tilegne seg en alternativ måte å kommunisere på. I tillegg vil denne graden av utviklingshemming medføre vansker med sosiale ferdigheter for personen (Grøsvik, 2015). Den tredje graden av psykisk utviklingshemming er alvorlig grad, som vil si at personen har en IQ på 20-34, og en mental alder mellom 3 og 6 år. En alvorlig grad av psykisk utviklingshemming vil på sin side medføre store talevansker og motorikken til personen vil være svært svekket (Grøsvik, 2015). Ifølge ICD-10 medfører denne graden store omsorgsbehov for personen (Helsedirektoratet, 2017 b). Den sist og mest alvorlige graden av psykisk utviklingshemming er dyp grad, som vil si at personen har IQ på under 20, og en mental alder på under 3 år. Personen vil da være avhengig av omsorgshjelp hele livet. Han eller hun vil ha vansker med å snakke og med fysiske bevegelser (Helsedirektoratet, 2017 b).

## **2.2 Fysisk aktivitet**

I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i denne definisjonen av fysisk aktivitet ” fysisk aktivitet mener vi all kroppsbevegelse som følger av muskelarbeid, og som fører til økt energiforbruk” (Helsedirektoratet, 2008). Denne definisjonen brukes også av verdens helseorganisasjonen på internasjonal basis” Physical activity is defined as any bodily movement produced by skeletal muscles that requires energy expenditure (World healthy organization, u.å.). På bakgrunn av denne definisjonen vil det si at all aktivitet som økter energiforbruk kan betegnes som fysisk aktivitet. Det vil dermed variere fra person til person hva som kan inngå i denne definisjonen på bakgrunn av individets utgangspunkt. Som igjen betyr at en ikke må delta på organisert idrett, besøke treningsstudio eller løpe intervaller for å være i fysisk aktivitet. Lek, turer, trim, fysisk arbeid som for eksempel husarbeid og friluftsliv kan også inngå i denne termen. Det eneste kriteriet for fysisk aktivitet etter denne definisjonen er at skjelettet og dermed også musklene må jobbe. Enklere sagt kan all bevegelse betegnes som fysisk aktivitet. Å sitte stille ved en pult kan på sin side ikke karakteriseres som fysisk aktivitet, fordi energiforbruket da ikke øker.

Det er mange grunner til at fysisk aktivitet er bra for kropp og sjel. Gjennom forskning er det bevist at fysisk aktivitet er positivt for helsen. For det første er fysisk aktivitet forbyggende for mange fremadstormende sykdommer. Blant annet fedme, ulike typer kreft, demens, benskjørhet og psykiske lidelser (Helsedirektoratet, 2008. Ved å være i regelmessig fysisk aktivitet kan disse sykdommene forebygges, samtidig som fysisk aktivitet kan reduserer dødeligheten generelt i befolkningen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Ledd, skjelett og muskler har også nytte av å bli brukt for å holde seg friske.

For det andre er fysisk aktivitet positivt for vår psykiske velvære som henger sammen med vår livskvalitet som jeg vil komme tilbake til senere i denne studien. Fysisk aktivitet har også dokumentert effekt på humøret. Ved å være fysisk aktiv produserer kroppen antidepressiva som vil gjøre at vi kommer i bedre humør. Regelmessig fysisk aktivitet kan dermed være svært viktig for mennesker med depresjon (Regjeringen ved departementene, u.å.). Fysisk aktivitet kan dermed gi oss mer glede i hverdagen. Fysisk aktivitet påvirker humøret, gir energi, reduserer stress, bedrer forholdet til egen kropp og fremmer sosialt samvær med andre mennesker (Regjeringen ved departementene, u.å.).

Gleden som gjenspeiles i fysisk aktivitet kan også være konsekvenser av opplevd mestring. Gjennom å være fysisk aktiv kan personer i alle aldre og med ulike kroppslige forutsetninger oppleve mestring (Regjeringen ved departementene, u.å.). Sett deg inn i situasjonen selv. Hvor deilig er ikke følelsen av å knekke en kode på noe du har arbeidet mot lenge? Enten det er å løfte tyngre vekter, utføre dagens planlagte gjøremål eller få et godt resultat på en arbeidsoppgave. Mestring gir glede og energi i hverdagen. Fysisk aktivitet er en fin arena hvor alle kan oppleve mestring (Regjeringen ved departementene, u.å.). Se for eksempel til Paralympics hvordan deltakerne mestrer noe som kanskje kan se umulig ut for oss som er utenforstående. Dersom aktiviteter tilpasses den enkelte har alle muligheten til å oppleve mestring på denne arenaen.

For det tredje kan vi mennesker lære ved å være i fysisk aktivitet. Dette kommer tydelig frem i idrettsfilosofen Peter J. Arnolds teori, som jeg vil komme tilbake til senere i denne studien. Liv Duesund (2001) skriver at elever på den måten kan lære på en annen måte enn de vil kunne gjøre dersom de sitter stille i et klasserom. Gjennom fysisk aktivitet vil elevene få mulighet til å møte objekter og fenomener på en annen måte ved hjelp av kroppen og sanseapparatet. Annen forskning viser også til at det er sammenhenger mellom fysisk aktivitet og læring

(Kunnskapsdepartementet, 2003). Fysisk aktivitet har også en positiv effekt for barn med ulike motoriske vansker. Det kan for eksempel virke positivt for de med lese og skrivevansker (Regjeringen ved departementene, u.å.). Fysisk aktivitet har altså vist seg å ha en positiv effekt på våre kognitive evner. ”I tillegg til effektene på friske barn med normal utvikling og modenhet er det interesse for motorisk trening som middel for å hjelpe barn som har vanskeligheter med språk, persepsjon, konsentrasjon og læring” (Helsedirektoratet, 2008).

Vi kan ovenfor lese noen av fordelene og de positive effektene regelmessig fysisk aktivitet kan gi oss. Helse, livskvalitet, mestring og læring er noen av disse. For at vi skal kunne oppleve eller nå disse utenforliggende målene har helsedirektoratet kommet med en anbefaling om at voksne mennesker bør være i minimum 30 minutters moderat til høy intensitet av fysisk aktivitet daglig (Helsedirektoratet, 2016). Anbefalingene som angår barn og unge tilsier på sin side som nevnt ovenfor minimum 60 minutters fysisk aktivitet daglig, som bør varierer fra moderat til hard intensitet. Disse anbefalingene er som nevnt vanskeligere og vanskeligere å nå da dagens samfunn innbyr til mer og mer stillestilling i hverdagen. Det finnes ingen spesifikke anbefalingen som angår fysisk aktivitet for personer med psykisk utviklingshemming. Muligens skyldes dette lite forskning på området, da det sjelden også nevnes tiltak for denne gruppen i offentlige dokumenter. Dersom det nevnes omhandler disse dokumentene som regel viktigheten av fysisk aktivitet i habilitering og rehabiliteringens sammenheng.

## **2.3 Fysisk aktivitet for mennesker med utviklingshemming**

Stillesitting er som nevnt et voksende problem blant barn og unge. Aktivitetsnivået synker ved økt alder hos normalfungerende barn (Helsedirektoratet, 2014). Det er gjort lite forskning på dette feltet med fokus på hvordan fysisk aktivitet er blant barn og unge med utviklingshemming. En eldre undersøkelse gjennomført i perioden 1989 til 2001 viste nedgang i fysisk aktivitet også blant denne gruppen (Ingebrigtsen & Aspvik, 2009). I nyere tid har det i Sverige blitt gjennomført en undersøkelse som viser de samme tendensene som den tidligere undersøkelsen som ble gjennomført i Norge. Resultater fra den svenske undersøkelsen viser at barn med utviklingshemming er mindre aktive enn gjennomsnittet for sin aldersgruppe (Ingebrigtsen & Aspvik, 2009). Min hypotese er at disse resultatene kan overføres til norske barn og unge med utviklingshemming, da resultater bant normalfungerende barn viser samme utvikling.

Fysisk inaktivitet kan altså sees på som et problem blant barn og unge med utviklingshemming. Det kan være ulike årsaker som kan forklare hvorfor denne gruppen er inaktive. Rise og Viken (2009) skriver at utviklingshemmede kan være mindre aktive fordi de ikke forstår nødvendigheten eller hensikten med å være i fysisk aktivitet. Ulike kroppslige utfordringer kan også være en årsak til at utviklingshemmede er mer inaktive enn normalfungerende. Et eksempel på en kroppslig utfordring kan for eksempel være overvekt. Ulike diagnoser innenfor psykisk utviklingshemming-spektret kan ha medisinske forhold som medfører overvekt. Down syndrom er et eksempel på en gruppe som kan ha utfordringer med overvekt (Mæhle, 2013). Overvekt kan gjøre det vanskelig å bevege seg. Overvekten vil også gi utfordringer med tanke på et lavere energinivå, som vil gjøre det vanskeligere å ta initiativ til å utføre fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2008).

En annen tenkt årsak til et lavere aktivitetsnivå blant denne gruppen kan være at flere aktivitetsformer kan være for vanskelige for personen å forstå og gjennomføre. Tilpassinger av aktiviteter etter personens ferdighetsnivå blir med det sentralt. Dette kommer også frem i handlingsplanen for fysisk aktivitet 2005-2009, der det står at fysiske aktiviteter skal og må være tilpasset den enkeltes behov (Regjeringen ved departementene, u.å.). Aktivitetene må appellere til barna og elevene i skolesammenheng. Videre må aktiviteten både gi de opplevelser av mestring og utfordringer i form av noe å strekke seg etter.

## **2.4 Tilpasset opplæring**

Tilpasset opplæring er et prinsipp som skal inngå i læringen i alle norske skoler (Utdanningsdirektoratet u.å. b). Dette prinsippet kommer til syne flere steder i kunnskapsløftet (LK06) og i opplæringsloven. I kunnskapsløftet kommer det til syne i den generelle delen av LK06. I tillegg har dette prinsippet også et eget avsnitt under prinsippene for opplæringen, som er en del av LK06. Hensikten med tilpasset opplæring er at alle elever skal kunne oppleve mestring samtidig som de skal ha noe å strekke seg etter (Utdanningsdirektoratet u.å. d). Dette prinsippet gjelder både normalfungerende elever og elever med andre utfordringer som for eksempel psykisk utviklingshemming. Det blir dermed lærerens oppgave å tilpasse undervisningen etter sine elever, slik at undervingen passer til hver enkelt elev, samtidig som alle skal få felles opplever, samt opplevelser av å være en del av noe. Tilpasset opplæring skal dermed skje i felleskapet ved hjelp av variasjon og tilpasninger etter mangfoldet

(Utdanningsdirektoratet, u.å. b). Utdanningsdirektoratet fremhever syv nøkkelord som er sentrale i prinsippet om tilpasset opplæring. Disse syv er inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdisetting, sammenheng og medvirkning. Elever innenfor det ordinære opplæringstilbudet har ikke rett til noe særbehandling med tanke på tilpasninger for den enkelte. Dersom ikke tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er tilstrekkelig for den enkelte elev, har eleven rett til spesialundervisning. Tilbudet om spesialundervisning trer altså i kraft når tilpasningene for den enkelte er så omfattende at det ikke er mulig å gi disse innenfor fellesskapet (Engelsen, 2009). ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringsloven, 2005, §5-1).

Det er en lang prosess innenfor flere ulike arenaer som skal til før en elev får vedtak om spesialundervisning. Det er flere dokumenter som bygger på hverandre innenfor denne prosessen. Et dokument som er relevant for denne oppgaven er IOP, en individuell opplæringsplan. Når en elev mottar spesialundervisning har han eller hun krav på en individuell opplæringsplan (Engelsen, 2009). Denne planen bygger på de foregående dokumentene som blir utarbeidet i en slik prosess. En individuell opplæringsplan gjelder kun for den enkelte elev som har blitt innvilget spesialundervisning. I følge §5-5 i opplæringsloven er dette en plan som skal vise målene eleven skal nå i fagene han eller hun har fått innvilget spesialundervisning i, samt innholdet i undervisningen for eleven og hvordan undervisning skal gjennomføres (Opplæringsloven, 2005, §5-5). Denne planen skal så langt det er mulig følge den ordinære opplæringsplanen (Engelsen, 2009). En IOP skal på denne måten ivareta og skreddersy et bedre og mer egnet opplegg for eleven det gjelder. Slik sikres det at undervisningen er tilpasset elevens evner og forutsetninger.

Dersom eleven har mer omfattende behov utarbeides en individuell plan (IP). Det er en individuell plan og koordinator for den enkelte person. En IP er et verktøy som skal gjøre det lettere for en person med omfattende behov. Det vil si at en IP går på tvers av fagområder som for eksempel skole, fysioterapeuter og diverse andre instanser, og på den måten skal sikre at personen får et tilpasset, helhetlig opplegg (Helsedirektoratet, u.å.). En IOP vil ha da ha en sentral rolle i den individuelle planen, dersom personen er tilknyttet skolesystemet.

Som vi kan se ovenfor utgjør både IP og IOP sentrale punkter for elever med særlige behov. Det er disse planene som skal vise å forklare hva elevene skal gjennomgå i løpet av et skoleår

og hvilke mål de skal arbeide mot. I denne studien blir det derfor interessant å undersøke om disse viktige dokumentene inneholder mål, beskrivelser eller metoder som omhandler fysisk aktivitet. Eventuelt dersom de har mål som inneholder former for fysisk aktivitet, hvordan arbeides det med dette eller hvorfor det kanskje ikke arbeides med? Eller dersom de benytter ulike former for fysisk aktivitet, hvorfor inngår det ikke i en eventuell IOP eller IP?

## **2.5 Spesialskoler**

Spesialskoler er alternative pedagogiske skoler som er egnet for barn med spesielle behov. Disse skolene bygger på den tradisjonelle skolen, men innehar et alternativpedagogisk tilbud til de elevene som den ordinære skolen ikke er tilstrekkelig egnet for (Store norske leksikon, 2014). For eksempel kan det være at den ordinære skolen ikke har tilstrekkelig med ressurser for å tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev.

Elever som tar sin skolegang på spesialskoler har ulike vansker. Et fellestrekk er at det ofte er barn med utviklingshemming, barn med generelle lærevansker og barn med hørselsvansker (Store norske leksikon, 2014). Hvordan undervisningen blir praktisert ved de enkelte spesialskolene varierer fra skole til skole.



## 3. Teori

I kapittel 2.2 om fysisk aktivitet, kan vi lese at det er mange grunner til at fysisk aktivitet er positivt. Vi kan lese at tidligere forskning viser at fysisk aktivitet kan gi oss fordeler langt utover det fysiske som skjer med kroppen. Som de fleste er klar over, vil fysisk aktivitet ha en positiv virkning på helsen vår. I tillegg viser det seg at fysisk aktivitet påvirker vår psykiske velvære og humør, som henger tett sammen med vår livskvalitet. Mestring, læring og språk er også sentrale elementer som kommer tydelig frem i forskning om positive effekter av fysisk aktivitet.

Peter Arnold, Aron Antonovsky, Siri Næss og Maurice Merleau-Ponty er fire filosofer og forskere som alle støtter ulike momenter innenfor fysisk aktivitet. På hver sin måte mener de at fysisk aktivitet på en eller annen måte har en positiv effekt på oss mennesker. I denne delen av studien har jeg redegjort for disse teoriene, samt redegjort for hvorfor nettopp disse fire filosofene er sentrale for denne oppgaven. De fire filosofene utgjør dermed teoridelen i denne studien.

### 3.1 Aaron Antonovsky

Når en gjennomfører et Googelsøk på ”fysisk aktivitet” er det første som kommer opp artikler, annonser og sider som forklarer hvorfor en bør være fysisk aktiv. Den største og mest fremtredende begrunnelsen er helse. Helsedirektoratet (2016) skriver at god helse er den mest dokumenterte gevinsten fysisk aktivitet kan gi. På grunnlag av det vil jeg også anta at det er det mest allmenkjente perspektivet i befolkningen.

Aron Antonovsky er en kjent forsker og sosiolog innenfor feltet helse. Han er aller mest kjent for begrepet salutogenese (Antonovsky, 2012). Dette begrepet vil i denne oppgaven spille en sentral rolle da det omhandler årsaker som fremmer god helse, som vi vet at fysisk aktivitet kan gjøre. Salutogenese handler om hvordan vi holder oss friske, i motsetning til patogenese som søker årsaker til hva som gjør oss syke. Salutogenese vil si de ressursene vi har tilgjengelig for å snu en sykdom til noe positivt, eller en måte å håndtere det på, altså mestringsstrategier (Antonovsky, 1998). Resurser kan for eksempel være økonomi og å ha troen (Kvillo, 2015). I tillegg kan sosialt nettverk være en slik ressurs. Der en får støtte fra andre mennesker, for å mestre. Denne ressursen vil være sentral for denne studien. Dette fordi det vil omhandle

hvordan pedagogene som intervjues tilrettelegger og gir elevene mulighet til å arbeide mot god helse, samt hva de gjør for å støtte og hjelpe elevene mot å mestre i løpet av skolehverdagen. Antonovsky ga disse grunnholdningene navnet ”sense of coherence” (SOC) (Antonovsky 2012). Gjennom salutogenese vil altså Antonovsky forklare hvordan mennesker kan ha god helse til tross for risikoen de blir usatt for. I denne studien vil det si hvordan barn og unge med utviklingshemming kan ha et sunt og godt liv, med god helse til tross for at de har diagnosen psykisk utviklingshemming. Mestring og mestringsstrategier blir dermed sentralt for elevene.

## **3.2 Livskvalitet**

Ovenfor kunne vi lese om Aaron Antonovskys teori om god helse. Nå man snakker om helse vil mange av oss tenke at helse henger tett sammen med livskvalitet. Livskvalitet er et stort og vidt begrep. Det kan medføre at god livskvalitet for deg ikke nødvendigvis er det jeg forbinder med god livskvalitet. Forskning viser på sin side at det er enighet blant forskerne på feltet om at livskvalitet er subjektive opplevelser. Der både positive og negative hendelser må tas med i betraktning (Næss, 2011).

Livskvalitet i denne studien dreie seg om livskvaliteten til elevene som går på spesialskole. Jeg ser det viktig for denne oppgaven at vi i denne sammenhengen har en felles forståelse av hva livskvalitet er. Videre vil denne oppgaven dermed finne sin støtte i Siri Næss sine definisjoner og avklaringer.

Siri Næss (2001) definerer livskvalitet på denne måten ” En persons livskvalitet er høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive og lav i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative”. Livskvalitet er altså individuelt hos alle mennesker og omhandler kun den enkeltes tanker og vurderinger om seg selv og sin psykiske velvære (Næss, 2001). Kognitive og affektive opplevelser utgjør en stor del av denne definisjonen. Med kognitive opplevelser mener Næss (2001) tanker, vurderinger og oppfatninger. Er vi fornøyde med hvordan vi har det? Med affektive opplevelser legger Næss (2001) mer vekt på følelser, som for eksempel glede, kjærighet og engasjement. Hvis de kognitive og affektive opplevelsene er positive vil det dermed kunne sies at personen har god livskvalitet, men som nevnt ovenfor er det viktig å presisere at disse opplevelsene og oppfattelsene er subjektive.

Fordi jeg i denne studien skal intervju pedagogene som underviser elevene, og ikke elevene selv, vil det ikke være elevenes egne mening om sin livskvalitet som vil komme til syne. Jeg mener allikevel at Næss sin definisjon vil være sentral fordi pedagogene for de elevene med utviklingshemming bør ha som mål at elevene skal trives på skolen. Videre tenker jeg at pedagogene kan tolke elevenes trivsel gjennom glede og engasjement, som kan si noe om han eller hennes psykiske velvære. På den annen side kan den kognitive delen av definisjonen være vanskelig for pedagogen å uttale seg om på vegne av elevene. Dette fordi det er individets egne tanker og vurderinger. Denne delen av definisjon vil dermed ikke være så sentral i denne studien.

Videre har Siri Næss utarbeidet fire kriterier som må være tilstede for at livskvaliteten skal kunne omtales som høy. De fire kriteriene er aktiv, ha samhørighet, selvfølelse og grunnstemning av glede. Disse fire kriteriene vil også være sentrale i denne studien da de inneholder momenter som en pedagog kan og bør arbeide for at sine elever skal oppleve i løpet av en skolehverdag. De fire kriteriene inneholder momenter som pedagogene kan vurdere, gjennom det elevene ytrer ved hjelp av språk og holdninger. På den måten kan det også være mulig for pedagogen å tolke det de observerer og senere uttale seg om dette.

Dersom kriteriene er tilstede kan det altså sies at er han eller hun er på god vei til å ha det som kan betraktes som høy livskvalitet (Rognhaug & Gonnæs, 2009). Den første av kriteriene er som nevnt aktiv. Næss (2001) skriver at dette omhandler hvor deltakende, interesserte og engasjerte personene er i det som skjer. At personene har samhørighet vil si å føle glede av å være med andre mennesker. Mens selvfølelse i denne sammenhengen vil si om personene føler seg bra, er sikker på seg selv og trives med seg selv. Følelsen av mestring og å føle seg nyttig er også viktig for selvbildet. Grunnstemning av glede betraktes på sin side som det viktigste punktet for å oppleve høy livskvalitet. Dette fordi det er svært vesentlig at personene har en følelse av glede, og at livet er lyst og verdt noe, samt at livet stort sett er harmonisk.

### **3.2.1 Helse og livskvalitet**

Ovenfor kan vi lese om Aaron Antonovskys teori om salutogenese og sense of coherence, samt Siri Næss sine kriterier for god livskvalitet som vil være sentrale i denne sammenhengen.

Videre skal vi se at disse teoriene på flere måter kan utfylle hverandre.

”Sikre god helse og fremme livskvalitet for alle, uansett alder” er et mål som kommer frem på FNs hjemmesider og som FN arbeider for (FN, u.å.). I denne studien vil det dermed være sentralt for elevene med psykisk utviklingshemming at deres pedagoger støtter dem og legger til rette for muligheten til å oppnå god helse og velvære. Dette kan igjen gi elevene muligheten til å oppnå god livskvalitet og psykisk velvære, til tross for deres utfordringer. Dersom elevene opplever god helse, innebærer det også å oppleve god livskvalitet (Helsedirektoratet, 2017 a). Vi kan dermed forstå det dit hen at det er sentralt og viktig at salutogenese og sense of coherence er tilstede for å kunne oppnå god livskvalitet og psykisk velvære, for eksempel ved at pedagogene tilrettelegger for at elevene skal oppleve mestring og dermed glede. Pedagogenes tilrettelegging for elevene vil her være det Antonovsky omtaler som sense of coherence.

### **3.3. Lære i, om og gjennom bevegelse**

Vi er alle i bevegelse til enhver tid på en eller annen måte, enten det er vi løper, skriver, snakker, blunker eller puster. Det er alltid en eller annen form for bevegelse som skjer. Det er mange måter å forklare og definere en bevegelse på, men det vi med sikkerhet kan si er at bevegelse kan beskrives som en refleks som vi mennesker utfører i ulike situasjoner (Loland, 2008). Disse refleksene skjer gjennom alle eksemplene ovenfor. Det er en refleks når vi puster, vi tenker ikke over det, men vi gjør det. Det samme gjelder når vi løper. Bena beveger seg uten at vi må tenke så mye over det. I kapittelet om fysisk aktivitet kunne vi lese at vi mennesker kan lære gjennom fysisk aktivitet. Dette avsnittet går nærmere inn på dette.

Idrettsfilosofen Peter J. Arnold og didaktikeren Wolfgang Klafki deler en teori om at undervisningen som skjer i skolen inneholder mer enn kun det kognitive elevene lærer (Ommundsen, 2008). De mener at kroppen er et viktig redskap som bør benyttes, slik at kroppslig læring og kognitiv læring kombineres. Dette fordi at vi mennesker gjennom kroppen kan få opplevelser, erfaringer og en form for erkjennelse som vi ikke vil ha mulighet til å tilegne oss gjennom kognitiv læring (Ommundsen, 2008).

Peter Arnold mener videre at vi gjennom bevegelse kan lære på ulike måter. Han mener at vi kan lære både om, i og gjennom bevegelse, der de ulike dimensjonene har ulike betydning. Liv Duesund skriver i sin bok *Kropp, kunnskap og selvoppfatning* (2001) at dimensjonene glir over i hverandre og er avhengige av hverandre. Det vil si at for at vi skal kunne lære gjennom den

ene dimensjonen, er det nødvendig at vi også kommer innom de to andre dimensjonene. Den siste dimensjonen *gjennom*, er den dimensjonen som vil ha en sentral rolle i denne studien. Jeg vil allikevel redegjøre for alle de tre dimensjonene, for å få en forståelse av de. Fordi dimensjonene som nevnt, på en eller annen måte inngår i hverandre og påvirker hverandre. ”Undervisning *i* bevegelse henger nøye sammen med kunnskap om *hvordan* man skal engasjere seg i en aktivitet, og om hvordan man *gjennom* dette kan få del i en kroppslig opplevelse” (Duesund, 2001, s. 154).

### **3.3.1 Om bevegelse**

Det første dimensjonen er *om* bevegelse. Denne dimensjonen har et teoretisk perspektiv ifølge Duesund (2001). Det vil si at denne dimensjonen omhandler den teoretiske læren. Denne dimensjonen kan fort assosieres med forskning på feltet bevegelse, men denne inneholder mer enn det. Den omhandler blant annet motorisk læring, ferdighetstrening og menneskets utvikling (Duesund, 2001). En kan si at *om* dimensjonen både har et evaluerings- og analytisk blikk (Duesund, 2001). Det vil at gjennom denne dimensjonen kan en for eksempel evaluere bevegelser og nytten av dem gjennom et forskningsperspektiv. På den annen side vil vi gjennom et analytisk blikk på denne dimensjonen kunne analysere hvordan ulike bevegelser utføres. For eksempel hva som skal til for at bevegelsen utføres riktig eller hva som må til for å forbedre den.

### **3.3.2 I bevegelse**

Den andre dimensjonen til Peter Arnold er *i* bevegelse. Denne dimensjonen har et praktisk perspektiv (Duesund, 2001). Det vil si at bevegelsene som utføres i seg selv er målet. Kroppserfaring er hovedfokuset i denne dimensjonen. Der vi mennesker kan tenke og lære gjennom egen kropp. Som kan resultere i at jeg vet hva som skjer hvis jeg gjør sånn istedenfor sånn osv. *I* dimensjonen gir mennesket mulighet til å lære av seg selv i bevegelse, samt gjennom det som er skjer og oppleves rundt en når en utfører bevegelsen. Verken teorien som er gjeldene i *om* dimensjon eller hensikten med bevegelsen har noe å si for denne dimensjonen (Duesund, 2001).

### **3.3.3 Gjennom bevegelse**

Hensikten med bevegelsen kommer til syne i den tredje og siste dimensjonen til Peter Arnold. Den kommer til syne i *gjennom* dimensjonen. Som nevnt ovenfor er det denne dimensjonen

som vil bli sentral i denne studien. *Gjennom* dimensjonen har et ytre perspektiv (Duesund, 2001). Det vil si at målet er utenforliggende for selve bevegelsen. Det er altså ikke komponenter i selve bevegelsen som er målet. I denne dimensjonen vektlegges det utenforliggende en kan oppnå ved å være i bevegelse. Duesund (2001) eksemplifiserer dette med disse eksemplene: en kan oppnå mål i undervisningen, en kan gjennom denne dimensjonen fremme egen helse ved å være i bevegelse, det kan gi sosiale gevinster, samt gi sosial integrering (Duesund, 2001).

Dimensjonen fokuserer altså på bevegelse som gir avkastning på noe annet enn seg selv. I denne studien vil et slik eksempel omhandle en eller flere undervisningssituasjoner der bevegelsen eleven utfører, gir han eller henne en kompetanse som kan føre til at han eller henne oppnår et kompetansemål i LK06. Eller så kan det være fremgang i motorikk eller at bevegelsen som blir utført gir en helsemessig gevinst for eleven. På den annen side kan bevegelsen som blir utført påvirke mestringsopplevelsen til eleven som utfører den, som igjen kan påvirke den psykiske helsen til eleven.

### **3.4 Maurice Merleau–Ponty**

Maurice Merleau–Ponty er en fransk filosof som satte kroppen i sentrum av sine tanker (Duesund, 2001). Han mener at det i hovedsak er vår kropp i verden som gjør at vi kan erfare ting og hendelser. ”Vi er våre kropp” (Duesund, 2001, s. 31). Videre mener han at handlinger vi gjør i verden ikke er på grunn av omverdens stimuli, men at disse handlingene utspilles i et levende samspill og dialog med omverden (Duesund, 2001). Det vil si at det er en dynamikk mellom kroppen og omverden. Det kroppen uttrykker er dermed det opplevde. Det vi mennesker opplever og erfarer på en arena i livet, kan vi på den måten ta med oss og overføre til liknende situasjoner senere i livet. Dette fordi vi ved hjelp av kroppen kan uttrykke det vi opplever, gjennom et samspill med det vi sanser og det omverden byr på. På grunnlag av dette vil Merleau-Pontys tankegang bli sentral i denne studien.

Videre vil også Merleau-Pontys tankegang bli sentral i denne oppgaven da tidligere studier viser at språk og måten vi mennesker kommuniserer på kan utvikles gjennom fysisk aktivitet og bruk av kroppen (Helsedirektoratet, 2008). Denne forskningen kan vise paralleller til Merleau-Pontys tankegang. Dette fordi han mener at kroppen er som et kunstverk, med tanke på hvordan den uttrykker seg. Kroppen uttrykker gjennom hans tankegang et eget språk med

gester, mimikk, bevegelser og holdninger (Duesund, 2001). Kroppen fremstår altså som et verdifylt kommunikasjonsverktøy. Kroppen er dermed ikke et objekt i Merleau-Pontys tankegang (Ponty, 1994).

Å ha en kropp å kunne uttrykke seg med er viktig for alle mennesker, men det er kanskje spesielt viktig for de som mangler talespråk, og ikke kan uttrykke seg på en annen måte enn ved hjelp av kroppen. Å ha en kropp i verden som en kan kommunisere med og tolke det omverden formidler, blir da viktig. Duesund (2003) skriver at kommunikasjon aldri er enveis. Vi tilpasser oss og påvirkes av omverden. Dette gjelder også gjennom kommunikasjonen, med tanke på hvordan vi gjør oss forstått og forstår andre.

### **3.5 Sammenheng**

Vi kan ved flere anledninger i denne oppgaven lese hvorfor fysisk aktivitet er viktig for kropp og sjel. Blant annet har helse, bevisstgjøring av egen kropp, livskvalitet, læring og mestring blitt nevnt gjentatte ganger. Ved hjelp av ulike teoretikere har jeg funnet støtte i hvorfor disse momentene er viktige med tanke på denne oppgaven. Som igjen vil utgjøre teorigrunnet for videre forskning ut ifra den utarbeidede problemstillingen.

For å oppsummere vil jeg fremheve sammenhengen mellom momentene som blir nevnt ovenfor i teoridelen. Hvis vi først tar for oss teorien til Peter Arnold, og hans *gjennom* dimensjon, der fokuset med aktiviteten er det utenforliggende målet. Et utenforliggende mål kan i denne sammenhengen for eksempel være Antonovskys perspektiv på god helse. Det vil si at gjennom å være i bevegelse kan elevene få mulighet til å oppnå god helse. Det er da ikke utførelsen av aktiviteten som er i sentrum og målet som skal nås, men god helse. For at elevene skal få muligheten til dette, er de avhengige av å ha tilgang til de nødvendige ressursene. En slik ressurs kan gjennom Antonovskys tankegang for eksempel være en personen som gir de muligheten til å være i aktivitet eller tilrettelegger for opplevelsen av mestring. Et annet eksempel på en slik ressurs kan være en som introduserer elevene for lystbetonte aktiviteter. Dersom det blir tilrettelagt for dette kan elevene gjennom fysisk aktivitet oppleve positiv avkastning på helsen. Ved opplevelsen av god helse vil det igjen virke positivt på den psykiske helsen eller livskvaliteten til elevene. Dette fordi mestring, glede og engasjement innenfor Næss sin teori er sentrale momenter, som igjen kan trekke paralleller til god helse. Vi kan på

denne måten se at kropp, læring, mestring, helse og livskvaliteter henger tett sammen og utfyller hverandre. Gjennom å være i fysisk aktivitet kan vi arbeide mot disse momentene.



## 4. Metode

Videre i denne studien var det nødvendig velge en undersøkelsesmetode/ forskningstilnærming som etter min vurdering er egnet til å belyse problemstillingen som ble presentert kapittel 1. Hensikten med forskningsmetoden var å ha en egnet måte å nå frem til målet på (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningsmetoden ble altså fremgangsmåten jeg brukte for å nå "målet". Det vil si hele prosessen fra innhenting av materiell, til analysemetode og presentasjonen av funn (Dahlum, 2015). Dette var for å sikre holdbarheten i det som fremstilles senere i denne studien på en egnet måte (Kvernbekk, 2002).

Mitt ønske var å oppnå en dypere forståelse av hvordan pedagoger ved spesialskoler bruker fysisk aktivitet som støtte i undervisningen for sine elever med psykisk utviklingshemming. For å finne ut mer om dette har jeg intervjuet pedagoger som jobber i det aktuelle feltet. Gjennom å intervjuer pedagoger som er ut i feltet, har jeg fått innsikt i deres erfaringer og tanker rundt det aktuelle temaet. Fordi mitt ønske var å gå i dybden av denne tematikken, ville jeg i denne sammenhengen ha en kvalitativ tilnærming til intervjuene. Dette fordi en kvalitativ tilnærming gir meg muligheten til å utvikle en forståelse om hvordan det arbeides med dette tema i praksisfeltet, gjennom å ha en samtale med pedagogene (Dalen, 2013).

Videre i dette kapittelet har jeg gått nærmere inn på prosessen fra valg av metode til presentasjon av funn. Dette kapittelet omhandler også hermeneutisk tilnærming som jeg benyttet for å analysere materialet. I tillegg omhandler dette kapittelet utvalg, prosessen fra utarbeidelse av intervjuguide til gjennomføring av prøveintervju og intervju, samt transkribering av intervjuene og tematisk analyse. I dette kapittelet har jeg også vurdert kvaliteten på studien gjennom reliabilitet, validitet og etiske hensyn som må tas med i betraktning når denne typen undersøkelse gjennomføres.

### 4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Denne studien har som nevnt altså en kvalitativ tilnærming. Det er fordi kvalitativ forskning har som mål å forstå fenomener ved mennesker og situasjoner de befinner seg i (Dalen, 2013). I denne studien har det overordna målet vært å få en forståelse av hvordan informantene opplever og benytter fysisk aktivitet i sitt pedagogiske arbeid. Jeg mener derfor at det å ha en kvalitativ tilnærming til intervjuene i denne sammenhengen har vært egnet for denne studien,

fordi denne tilnærmingen tar for seg beskrivelser i form av tale og ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ tilnærming har også vært egnet for denne oppgaven, fordi tilnærmingen går i dybden av sosiale fenomener for å forstå spesifikke trekk. Jeg har da fått mulighet til å innhente utfyllende materiale fra informantene. Det fordi deltakerne gjennom denne tilnærmingen har fått mulighet til å dele sine opplevelser, observasjoner og erfaringer gjennom muntlige beskrivelser om den aktuelle tematikken (Befring, 2010).

En av de vanlige formene for innhenting av materiell innenfor den kvalitative tilnærmingen er intervju. Som jeg tidligere har vært inne på, var det denne fremgangsmåten jeg benyttet for å innhente det nødvendige materialet. Jeg gjorde dette fordi intervju er en egnet metode å bruke for å innhente informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse, i tillegg til personens egne erfaringer (Thagaard, 2013). Derfor ble det da riktig for meg å velge et kvalitativt intervju som metode, da denne metoden forsøker å forstå ulike situasjoner sett gjennom intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Min oppgave ble da å forsøke å forstå tematikken rundt bruken av fysisk aktivitet i undervisningen på spesialskoler gjennom pedagogenes forklaringer, ytringer og synspunkter.

## **4.2 Delvis strukturert intervju**

Intervju som metode ga meg altså muligheten til å gå dypere inn i materialet for å få innsikt i informantens synspunkter, meninger og erfaringer om det aktuelle tema (Kvale og Brinkmann, 2015). Selv om formålet med et intervju er likt, varierer intervjuets gjennomføring og struktur på bakgrunn av hva slags materiell som er ønskelig å innhente. Jeg ønsket i denne sammenheng å møte informantene som skulle delta i dette prosjektet. Jeg ville gjøre dette fordi jeg så det som en fordel å ha en personlig samtale med informantene. På den måten mener jeg at jeg fikk muligheten til å komme nærmere informantene og at informantene på den måten var mer villige til å gå dypere i materialet og dele mer av sine personlige tanker og erfaringer. Dette i motsetning til om jeg hadde gjennomført intervjuene over telefon. Ved å møte informantene fikk jeg også mulighet til å observere hvordan de tolket og forsto spørsmålene jeg stilte og kunne justere spørsmålene deretter.

Videre benyttet jeg meg av en struktur i intervjuene, der jeg på forhånd av intervjuene hadde utarbeidet noen retningslinjer for samtalene med informantene. Innenfor disse rammene fikk informantene reflektere og tale fritt. Jeg benyttet meg dermed av momenter fra et delvis

strukturert intervju. Jeg mener denne strukturen var egnet for meg ut ifra målet i denne studien, samt mine begrensede erfaringer som forsker. Denne strukturen var også egnet for meg, fordi jeg på forhånd av intervjuene utarbeidet en intervjuguide ut fra problemstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Intervjuguiden ga meg rammer for intervjuet, da den presenterte temaer jeg ønsket at intervjuet skulle inneholde. Temaene jeg på forhånd utarbeidet tok utgangspunkt i problemstillingen og ble dermed det jeg ønsket at informantene skulle reflektere rundt i løpet av intervjuet. Temaene i denne intervjuguiden var: bakgrunnsinformasjon om informanten, generelt om fysisk aktivitet, læring gjennom fysisk aktivitet, synliggjøring av fysisk aktivitet i IOP eller IP og det tverrfaglige samarbeidet ved skolen med tanke på fysisk aktivitet. I tillegg hadde jeg under kategoriene utarbeidet noen åpne spørsmål. Det gjorde jeg for at jeg selv skulle føle meg tryggere i intervjusituasjonen, fordi jeg da allerede hadde utarbeidet en måte å formulere spørsmålene på. De åpne spørsmålene gjorde også at informantene kunne snakke fritt og utfyllende.

En annen fordel jeg fikk ved å benytte momenter fra et delvis strukturert intervju, var at jeg fikk muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuet dersom noe for eksempel var uklart eller jeg ønsket å oppmuntre informanten til å utdype ytterligere ved enkelte områder (Johannessen et al. 2010).

#### **4.2.1 Min rolle**

Min hensikt var å få informantene til å dele så mye som mulig av sine erfaringer og synspunkter innen det aktuelle feltet gjennom samtalene med dem. Hensikten med dette var at temaene skulle bli til et samtaleemne mellom to personer, istedenfor en form for enveiskommunikasjon der jeg stilte spørsmål og informanten svarte. Jeg ville gjøre dette fordi jeg mener informantene på den måten ville bli mer villig til å dele mer av sine synspunkter, meninger og erfaringer, som igjen ville gi meg mulighet til å komme mer i dybden av den aktuelle tematikken.

Fysisk aktivitet for barn og unge med utviklingshemming er et tema som vekker stor interesse hos meg. Fordi jeg gjennom denne studien ønsket å komme mer i dybden av dette tema, var det flere etiske retningslinjer jeg underveis måtte ta i betraktning. Disse vil jeg komme mer tilbake i avsnitt 4.7.3. Det jeg imidlertid ser som relevant å få frem i lyset på dette tidspunktet er min forforståelse av det aktuelle tema. Med tanke på utsagn fra informanter, samt analyse og

resultatdel var det viktig at jeg var bevisst på mine informanternes ståsted og ikke gjorde om på det informantene sa, men heller brukte min forforståelse til å forstå det informantene delte (Dalen, 2013). For å gjøre dette mulig, fant jeg støtte i instrumenter fra hermeneutikken når jeg analyserte og tolket det informantene delte og reflekterte rundt. Jeg vil komme mer tilbake til hermeneutikkens rolle og min forforståelse i de neste underkapitlene.

I en intervjusituasjon tenkte jeg som relativt ny på forskningsfeltet, at jeg måtte opptre som en så god lytter som mulig i løpet av intervjuene. Slik at jeg viste interesse for det informantene delte, og dermed tok del i samtalen. Det ble også viktig at jeg ga informantene tid til å tenke gjennom sine svar, og ikke strebet etter å fylle stille sekunder med ord (Dalen, 2013). Det fordi jeg på den måten kunne ha forstyret tankeprosessen til informantene og stresset han eller henne til å svare, som igjen kunne ha påvirket svarene deres.

### **4.3 Hermeneutisk tilnærming**

Gjennom en hermeneutisk tilnærming tolkes avsnitt ut fra hele teksten, og hele teksten tolkes ut fra enkelte avsnitt (Kvale og Brinkmann, 2015). Innenfor denne filosofiske forståelsen var Hans Georg Gadamer en svært kjente filosof. Han mente at jeg i et tolkningsarbeid med ulike tekster allerede før analysearbeidet startet er påvirket av mine tidligere erfaringer, tanker og meninger (Fay, 1996).

Siden jeg allerede før oppstart av denne studien har interesse for den aktuelle tematikken, vil jeg automatisk ha en fortolkende tilnærming til materialet jeg innhenter gjennom mine intervju. Det er fordi jeg allerede sitter med personlige tanker, erfaringer og en forforståelse rundt tema, slik Gadamer påpekte. En fordel med dette er at jeg lettere kan forstå eller sette meg inn i situasjoner informantene foreller om, men på den annen side må jeg være åpen for at informantene har andre synspunkter og meninger enn det jeg har.

Gjennom intervjuene jeg gjennomførte, var mitt ønske at informantene skulle fortelle om sine erfaringer og tanker om et tema som allerede opptok min interesse. På forhånd vurderte jeg det slik at informantenes tanker og erfaringer til en viss grad ville variere fra person til person. Jeg vurderte det slik fordi tilnærminger og erfaringer skapes og konstrueres av individets egne oppfatninger av hva som skjer (Dalen, 2013). Allikevel påpeker Dalen (2013) at vi mennesker har en viss likhet i vår tankegang, som påvirker våre tolkninger og forståelser av virkeligheten,

slik min forforståelse av tema ville gjøre i denne studien. Derfor vurderte jeg det dit hen at informantenes tanker og erfaringer ikke ville være totalt ulike fra hverandres eller fra min forforståelse.

Fordi forforståelse, tanker og tolkning av tekster muligens ville påvirke min studie, har jeg videre valgt å ta utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming til mitt materiell. Dette har jeg valgt jeg fordi denne tilnærmingen har som utgangspunkt å tolke skrevne tekster og gi tekstene mening (Fay, 1996). Informantene ville gjennom intervjuene altså få mulighet til å fortelle og forklare sine erfaringer og sitt syn på læring gjennom fysisk aktivitet for sine elever med utviklingshemming. Ved å anvende den hermeneutiske tilnærmingen som mitt instrument i denne studien, var min oppgave å fortolke og forstå det informantene fortalte, og se dette i en dypere kontekst enn kun det jeg umiddelbart oppfattet i løpet av intervjuet (Dalen, 2013). Dette sikret jeg gjennom å transkribere intervjuene i etterkant. Transkriberingene ga meg mulighet til å tolke intervjuene på et dypere nivå.

Videre var min oppgave å gjenfortelle det informantene delte, slik at materielle kunne få en gyldig og allmenn forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ville i denne sammenhengen si at jeg skulle gi det informantene sa mening gjennom å presentere det på en måte, slik at det ble presentabelt. Hensikten ble da å presentere det informantene delte og resultatene av analysene jeg gjennomførte på en ryddig måte.

Gjennom intervjuene jeg skulle gjennomføre var det muligheter for å møte på en helhet av tekster og forklaringer fra informantene som kunne være vanskelig å forså. På bakgrunn av at det var et mål for meg i denne studien å danne en forståelse av informasjonen informantene delte, benyttet jeg i slike tilfeller instrumenter fra den hermeneutiske spiralen. Dette fordi det ga meg mulighet til å dele opp teksten, som i dette tilfellet var de transkriberte dokumentet i mindre deler. Hensikten med dette var å gi meg mulighet til å tolke mindre deler av teksten, for deretter å sette delene inn en ny helhet (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å anvende hel-del metoden fikk jeg mulighet til å forstå enkelte deler av teksten, som igjen ga meg en større helhetlig forståelse av det informantene formidlet. I denne sammenhengen var et slik eksempel IOP. Jeg tolket da først deler av det informantene sa om IOP, for så å forsøke å tolke utsagnene om IOP som en helhet opp mot problemstillingen. Ved å benytte denne måten å skaffe forståelse og innsikt i det transkriberte materialet på, var det vesentlig å se alle utsagnene fra informantene i en helhet, og ikke legg vekt på enkelte deler. Hensikten ble, som jeg

innledningsvis var inne på, å forstå enkelte deler av teksten ut fra helheten og i tillegg forstå helheten ut fra enkelte deler (Kvale og Brinkmann, 2015).

Hensikten med å benytte momenter fra hermeneutikken som instrument i denne sammenhengen var for at jeg på en best mulig måte skulle tolke transkriberingene av intervjuene og gi dem mening. Gadamer understreket som nevnt at jeg og andre forskere alltid vil ha med oss tidligere erfaringer og meninger i arbeidet med våre tolkninger av ulike tekster (Fay, 1996). Det vil si at jeg vil være farget av mine meninger og tanker på ulike områder. I arbeidet med tekstene var det dermed viktig at jeg var bevisst på min forforståelse av tema, og var åpen for at informantene gjennom intervjuene kunne introdusere meg for nye innfallsvinkler og meninger. Det var dermed en forutsetning at jeg respekterte det informantene delte med meg og lot det de fortalte komme frem i denne studien gjennom mine tolkninger av deres utsagn, og ikke mine personlige meninger.

#### **4.3.1 Forforståelse**

Gadamer mente altså at mine erfaringer vil påvirke mitt tolkningsarbeid. For å forklare dette brukte han begrepet forforståelse. Han menet at forforståelse er viktig i den grad av at det da kunne være enklere for meg å tolke det informantene fortalte meg, i tillegg til at det på den måten kunne bli enklere for meg å se muligheter for teoriutvikling (Dalen, 2013). Det at jeg på forhånd av denne studien innehar en forforståelse av det aktuelle tema ville dermed ha en sentral verdi. Min forforståelse bidro til at jeg enklere kunne forstå utsagnene til informantene.

Gjennom min utdannelse som idrettspedagog har jeg en forforståelse av viktigheten av fysisk aktivitet og tanker om fordeler fysisk aktivitet kan gi. Forforståelsen jeg sitter inne med, var utfordrende for meg å la utebli i dette arbeidet. Den var derfor med å påvirke mine tolkninger av materialet. Det blir dermed viktig at jeg brukte min forforståelse på en fornuftig måte. I følge Dalen (2013) ble det sentralt at jeg bruker min forforståelse av fysisk aktivitet til å åpne for informantenes forståelser og utsagn. Dette resulterte i at min subjektive forståelse av det aktuelle tema gjennom denne oppgaven utviklet seg.

#### **4.4 En vurdering til analyse**

I denne studien var mitt ønske å få et innblikk i pedagogenes tanker og erfaringer om det å bruke fysisk aktivitet som støtte i undervisningen på spesialskoler for elever med psykisk

utviklingshemming. Jeg ønsker da å forstå sosial fenomener i praksisfeltet slik mine informanter opplever, tolker og forklarer det. Jeg ønsker å benytte meg av dette i denne studien, ved å gjennomføre samtaler med mine informanter. Gjennom samtalene vil informanter fortelle hvordan de opplever tematikken gjennom deres livsverden. Min oppgave vil da være å forstå informantens livsverden gjennom det han eller hun forklarer. For å gjøre dette mulig må jeg på en best mulig måte forsøke å sette meg inn i det informantene forteller (Dalen 2013).

Det er i disse tilfellene en forforståelse av tematikken kunne hatt positiv og negativ innvirkning, avhengig av hvordan jeg benyttet meg av den. Jeg mener med dette at min forforståelse av tematikken kunne bidra til at jeg lettere kunne sette meg inn i informantens livsverden, fordi jeg innehar den nødvendige kunnskap om det han eller hun forteller. Samtidig må jeg være bevisst på at min forforståelse er personlig, som igjen kan bety at jeg og mine informanter kunne hatt forskjellige tanker om den livsverden han eller hun forteller meg om.

Kvale og Brinkmann (2015) mener at tankene og erfaringen fra livsverden til mine informanter vil gi meg mulighet til å forske på mer dyptliggende fenomener enn det informanten i seg selv forteller om. I denne sammenhengen vil det si at gjennom informasjonen informantene gir meg, har jeg gjennom analyseverktøy dannet meg et bilde av hvordan pedagoger bruker fysisk aktivitet som støtte i sin undervisning for elever med psykisk utviklingshemming i spesialskoler.

## **4.5 Datatilnærming**

### **4.5.1 Utvalg**

På bakgrunn av min problemstilling hadde jeg altså et ønske om å gjennomføre intervju for å innhente det nødvendige materialet til denne studien. Det ble dermed min oppgave å kontakte og rekruttere informanter i den spesifikke målgruppen. Hvordan en finner frem til aktuelle kandidater og kommer i kontakt med dem varierer. Det var tre kriterier som måtte være oppfylt for at personene kunne rekrutteres som informanter til denne masteroppgaven.

- Personen måtte ha en pedagogisk utdanning.
- Personen måtte undervise elever med psykisk utviklingshemming.
- Personen måtte undervise på en spesialskole.

Med disse kriteriene som utgangspunkt foretok jeg et strategisk utvalg, for å rekruttere de aktuelle informantene. Jeg valgte denne fremgangsmåten fordi jeg da på forhånd av å kontakte de aktuelle informanter tenkte gjennom hvilken målgruppe som var aktuell for denne i studien. Kriteriene utarbeidet jeg for å sikre at informantene på en egnet måte skulle ha mulighet til å belyse den utarbeidede problemstillingen. Utvalget i denne oppgaven kan sammenliknes med et hensiktsmessig utvalg, slik en kvalitativ undersøkelse ofte er (Thagaard, 2013).

Rektorer ved ulike spesialskoler ble kontaktet per mail med informasjon om min masteroppgave, samt en henvendelse om han eller hun hadde pedagoger som utfylte kriteriene ovenfor ved sin skole, som ønsket å delta som informant i denne studien. I tillegg kontaktet jeg selv pedagoger jeg har et personlig kjennskap til, og undersøkte om noen av dem kunne tenke seg å delta. I alt kom jeg etter hvert i kontakt med seks informanter, derav fem personer som viste interesse for å delta og en person som ikke responderte på min henvendelse.

Oppgavens omfang og begrensede tidsperiode la føringer på hvor mange informanter det var realistisk å ha med. Dette ble diskutert grundig sammen med veileder. Dette fordi antall informanter varierer med tanke på formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2015), og fordi omfanget av utvalget i en kvalitativ undersøkelse ikke bør bli større enn at jeg har mulighet til å gjennomføre omfattende analyser av materialet fra deltakerne (Thagaard, 2013). Ut ifra dette så jeg det realistisk å gjennomføre intervju på fem personer.

#### **4.5.2 Utvikling av intervjuguide**

Å utvikle en intervjuguide er en lang prosess. Tankeprosessen rundt innholdet i intervjuguiden startet allerede når arbeidet med prosjektskissen startet. Den hadde altså ligget i bakhodet mitt å kvernet lenge. Allikevel var det ikke før jeg fikk kontroll på litteraturen at utarbeidelsen startet.

Når problemstillingen ble ferdig utarbeidet definerte jeg sentrale begreper som utpekte seg i den, for å få en klarere forståelse av dem. Begrepene jeg synes utpekte seg som sentrale, var begrepene jeg presenterte i kapittel 2. Utviklingshemming, fysisk aktivitet, tilpasset opplæring og IOP er noen av disse. Årsaken til at jeg valgte å redegjøre for disse begrepene, var for å skaffe meg en oversikt over hva litteraturen sa om dem, og for at vi i denne studien skal ha en felles forståelse av begrepene, da de videre i utarbeidelsen av intervjuguiden er være sentrale.



Jeg ønsket å benytte momenter fra delvis strukturert intervju som instrument når jeg skulle innhente materiell til denne studien. Det ga meg på forhånd av intervjuene mulighet til å utarbeide noen kategorier og åpne spørsmål innenfor disse (Johannessen et al. 2010). Det ble dermed naturlig at de nevnte begrepene ovenfor på en eller annen måte ble en del av kategoriene eller temaene til intervjuet, da jeg så disse som svært sentrale. Ved å skaffe meg innsikt i litteraturen rundt denne tematikken, dannet jeg meg også et bilde av flere aktuelle kategorier. Kategoriene jeg valgte å ta høyde for i denne studien ut ifra rammebetingelsene og analysearbeidet er: bakgrunn om informanten, fysisk aktivitet, læring, individuell opplæringsplan, tverrfaglig arbeid og annet. Jeg utarbeidet også noen åpne spørsmål innenfor disse kategoriene. De utarbeidede kategoriene og spørsmålene mener jeg er relevante for å belyse problemstillingen (Dalen, 2013) (Vedlegg 1).

Rangeringen av kategoriene er gjennomtenkt med tanke på å utarbeide en naturlig oppbygning av intervjuet. Jeg har hentet inspirasjon fra Dalens (2013) ”traktprinsipp”. Dette prinsippet går ut på å ha en ”myk” start på samtalen, for så å traktere seg inn mot de mer sentrale og kanskje mer følsomme spørsmålene, for så å avslutte med mer generelle spørsmål.

Spørsmålene som ble utarbeidet, utarbeidet jeg som åpne, men konkrete spørsmål. Hensikten med dette var å få informanten til å selv fortelle åpent om sine opplevelser og erfaringer, men på den annen side konkret i den grad av at han eller hun skulle holde seg innenfor den relevante tematikken. Spørsmålene ble justert noen ganger inn mot intervjuet, slik at de skulle være passende.

### **4.5.3 Gjennomføring av prøveintervju og intervju**

Før gjennomføringen av selve intervjuene foretok jeg et prøveintervju. Dette gjorde jeg for å på forhånd av intervjuene prøve ut spørsmålene og ulike måter jeg underveis kunne ordlegge meg på. Dalen (2013) påpeker at jeg på den måten får prøvd ut rollen som intervjuer. Etter å ha gjennomført et prøveintervjuet følte jeg meg mer klar for å innta denne rollen. Underveis i prøveintervjuet fikk jeg også testet ut om jeg fikk innhentet materialet som jeg ønsket og senere kunne bruke i analysedelen. Lyddopptakeren ble også testet i løpet av prøveintervjuet, slik at jeg fikk testet ut om det tekniske utstyret fungerte som det skulle (Dalen, 2013). Etter prøveintervjuet gjorde jeg noen små justeringer i formuleringen av noen av spørsmålene.

En informant trakk seg fra å delta før gjennomføring av intervjuene start, noe vedkommende var i sin fulle rett til å gjøre (Johannessen et al. 2010). Jeg hadde dermed fire intervju jeg skulle gjennomføre. Jeg sendte ut et informasjonsskriv per epost til informantene en uke før intervjuene skulle gjennomføres. Dette informasjonsskrivet inneholdt formål med oppgaven, kategorier som intervjuet skulle omhandle, samt noen etiske retningslinjer for intervjuet og rettigheter informantene har (Vedlegg 2). Jeg er pliktet til å gi informantene all nødvendig informasjon om studien, da de har krav på det, dersom de skal delta (NESH, 2014).

Tid og sted for intervjuene ble også avtalt per mail. Jeg gjennomførte alle intervjuene på en tidsramme på syv dager. Tre av intervjuene i uke syv og ett intervju i starten av uke åtte. Av praktiske årsaker ble alle intervjuene gjennomført på informantenes arbeidsplass. Intervjuene holdt sted på lukkede rom uten ytre forstyrrelser. Lengden på intervjuene varierte fra 30 til 45 minutter.

Før selve intervjuet startet informerte jeg informantene om min taushetsplikt, samt brukt av lydopptaker. Jeg forsikret dem også om at lydopptaket ville bli slettet etter at samtalen var ferdig transkribert og at dokumentene med transkriberingen ville bli slettet når studien ble levert 1. juni 2017. I tillegg presiserte jeg ytterligere at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og at alt vil være anonymisert. Derfor skulle det ikke være mulig å senere finne tilbake til informantene selv eller informantens arbeidsplass (Dalen, 2013). For å forsikre meg at informantene forsto dette, ba jeg de undertegne på et samtykkeskjema, hvor all den sentrale informasjonen sto (Vedlegg 3).

Jeg innledet intervjuene med generelle spørsmål om informantene for å gi informantene en myk og naturlig start. Ut ifra erfaringene til informantene opplevde jeg at det med noen av informantene var lettere å ha en samtale, enn med andre. Dette fordi de hadde opplevd og erfart mer innenfor den aktuelle tematikken. Et par av intervjuene ble mer et intervju der jeg stilte spørsmål og informantenes svarte på spørsmålet med varierende utdypelse. Med liten erfaring fra slike situasjoner kan det ha vært en påvirkningsfaktor til at disse samtalene var vanskeligere for meg å holde gående, enn med informantene som hadde lengre erfaringer.

I alle intervjuene var jeg hele tiden opptatt av at informantene skulle føle seg tilfreds og forstå at jeg respekterte det de valgte å dele med meg. De innledende spørsmålene fulgte jeg

systematisk, men jeg opplevde fort at de resterende spørsmålene ble besvart om hverandre. Med liten erfaring som intervjuer opplevde jeg dette først som litt stressende, da jeg syntes det var utfordrende å finne gode oppfølgingsspørsmål, fordi jeg da måtte vike fra mine opprinnelige tanker om neste spørsmål. Jeg løste dette ved å oppsummere noe av det informantene allerede hadde sagt. Dette løse seg utover intervjuene da jeg følte meg mer og mer trygg på min situasjon og mine oppgaver som intervjuer.

## **4.6 Analyse**

### **4.6.1 Transkribering**

Jeg valgte som nevnt, å bruke lydopptaker når jeg gjennomførte intervjuene. Jeg gjorde dette fordi jeg på den måten lettere kunne konsentrere meg om det informantene sa og dynamikken i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det medførte at jeg ikke skrev ned det informanten fortalte underveis, men kun noen stikkord for å lettere kunne huske det jeg på det tidspunktet opplevde som hovedpoengene i samtalen. Jeg tenkte at ved å benytte lydopptaker ville det også være lettere for meg å transkribere intervjuene i etterkant. Å transkribere vil si å forandre tekstene fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Min oppgave ble dermed å forandre lydopptakene fra intervjuene til tekstform. Dette medførte at det ble lettere for meg å gjennomføre en mer grundig analyse. Siden jeg valgte å transkribere lydopptakene selv, mener jeg at jeg på den måten skaffet meg et godt innblikk i materialet. På den måten fikk jeg også kontroll over detaljene i teksten, og analyseprosessen startet underveis i transkriberingene.

Transkriberingene av intervjuene startet dagen etter at hvert intervju ble gjennomført. Det viste seg å være god kvalitet på opptakene. Det medførte at arbeidet med å transkribere gikk fint, ettersom ordene var klare og tydelige. Jeg opplevde allikevel at transkriberingene av intervjuene kunne karakteriseres som en ”tidstyv”. Det fordi jeg ønsket å utføre transkriberingene så detaljert som mulig. Lydopptakene måtte dermed spoles frem og tilbake mange ganger, for å få med alle detaljene. Jeg valgte dermed å ta med alle tenkepauser ”ehhh” og ”emmm” og alle ufullstendige settinger som informanten begynte med, men stopper på før han eller hun kom til poenget. For at jeg i etterkant av transkriberingene skulle få et best mulig inntrykk av intervjuene, valgte jeg derfor å transkribere så nære talespråket som mulig, og har dermed valgt å ta med for eksempel slanguttrykk.

Fordi intervjuene skulle anonymiseres, valgte jeg å ikke transkribere personnavn, skolenavn eller stedsnavn. Disse navnene har ingen betydning videre i denne studien. Ved å utelukke disse navnene vil jeg også opprettholde full anonymitet i oppgaven.

#### **4.6.2 Tematisk analyse**

For å analysere tekstdokumentene jeg har utarbeidet gjennom intervjuene vil jeg bruke tematisk analyse. Jeg har valgt denne analysemetoden fordi jeg mener den er egnet til denne studien på grunnlag av formålet med skaffe et bilde av pedagogers bruk av fysisk aktivitet som forsterkning eller støtte i sin undervisning for barn med psykisk utviklingshemming i spesialskoler (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å velge tematisk analyse som metode tar jeg utgangspunkt i intervjuguiden jeg utarbeidet på forhånd av intervjuene. Disse kategoriene var som nevnt bakgrunn om informantene, fysisk aktivitet, læring, individuell opplæringsplan, tverrfaglig arbeid og annet. Videre ville min oppgave være å kode transkriberingene, og dermed finne ut hva informantene la vekt på i sine uttalelser. Uttalelsene ville dermed vise hvilke temaer informantene var opptatte av. De viste også hva jeg burde legge vekt på i min analysedel (Dalen, 2013). Jeg ville på denne måten finne ut hva som var viktig for informantene innenfor de ulike kategoriene, som igjen kunne medføre at nye kategorier eller underkategorier oppsto. For eksempel ble kategorien fysisk aktivitet delt opp i nye underkategorier der en av kategoriene for eksempel omhandlet positive sider ved fysisk aktivitet.

Tatt i betraktning at utsagnene det er mange av ofte er viktige, kunne jeg ikke utelukke utsagnene det var få av. Det fordi de allikevel inneholdt gode og sentrale poenger, som jeg tok med meg videre i arbeidet.

Det viste seg å være viktig at jeg i løpet av analyseprosessen ikke la for mye vekt på kategoriene jeg allerede hadde utarbeidet, men var åpen for at det underveis kunne oppstå nye kategorier slik eksempelet ovenfor viser (Dalen, 2013). Dette kan sees i sammenheng med hermeneutikken. Der jeg må være åpen for nye innfallsvinkler og ikke være fast bestemt på å bruke det jeg allerede hadde utarbeidet ut fra min forforståelse.

## 4.7 Kvalitet på studien

### 4.7.1 Reliabilitet

Påliteligheten til resultatene i en undersøkelse avhenger av flere ulike forhold. Reliabilitet har sitt utspring i kvantitativ forskning (Dalen, 2013). Innenfor kvalitativ forskning omhandler reliabilitet om en annen forsker kan få de samme resultatene, fra samme informanter under like betingelser, men til en annen tid (Vedeler, 2000).

For å gjøre denne undersøkelsen så pålitelig som mulig, er det viktig at jeg er nøyaktig og detaljert før, underveis og i etterarbeidet av undersøkelsen. Dette avhenger av at jeg forklarer prosessen grundig, slik at andre personer får et så godt innblikk i fremgangsmåten som mulig. Dette har jeg forsøkt å gjøre tidligere i denne studien.

Intervjuguiden som ble utarbeidet på forhånd av intervjuene kan være med å styrke reliabiliteten i denne studien. Ved å ha ferdig utarbeidede spørsmål, kan en annen person lettere forstå hva informantene ble spurt om. På den annen side kan ikke spørsmålene være en sikker kilde til reliabilitet. Dette fordi jeg i intervjuet benyttet momenter fra et delvis strukturert intervju, som førte til at jeg ikke fulgte guiden og spørsmålene til punkt og prikke. Andre forskere kunne allikevel fått et innblikk i hvordan jeg bygde opp intervjuene, dersom de hadde hatt tilgang til transkriberingsdokumentene og satt seg inn i disse. På tross av dette kan det allikevel oppstå ulike tolkninger av dokumentene. En årsak til dette kan ha sammenheng med vår ulike forforståelse av det aktuelle temaet å gjøre. Resultatene av studien vil dermed bli ulike.

Gjennom summen av dette kan vi altså forstå at det antageligvis vil være umulig at en kvalitativ studie gjennomføres identisk av ulike personer. Dette fordi spørsmålene ville blitt formulert annerledes, samt blitt stilt i ulik rekkefølge. Det vil også være vanskelig for informantene å nøyaktig gi de samme svarene. De ulike forskernes forforståelse vil også påvirke resultatene. Testmateriellet ville dermed blitt ulikt og etterprøvingen vil ikke bli identisk. Reliabilitet i en studie er viktig, men det avgjør ikke om studien er pålitelig eller ikke (Vedeler, 2000).

## 4.7.2 Validitet

”Validitet refererer til sannhetsgehalten i dataene man har innhentet, og hvor velbegrunnet og troverdig undersøkelsen og resultatene fra den er som helhet” (Vedeler, 2000, s. 106). Det vil altså si hvor gyldig studien er. Videre har jeg i dette avsnittet benyttet Maxwell sin teori for å vurdere validiteten i denne studien (Dalen, 2013).

For å gjøre undersøkelsen etterprøvable er utformingen av intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og prosessen med transkriberingene gjengitt så grundig som det har lat seg gjøre. Dette har jeg gjort for at andre kan danne seg et bilde av hvordan denne prosessen ble utført. Dette kan sammenliknes med det Maxwell omtaler som deskriptiv validitet (Dalen, 2013). For at jeg i etterkant av intervjuene skulle ha mulighet til å transkribere så detaljert som mulige, benyttet jeg meg som nevnt av en lydopptaker. Dett ga meg mulighet til å være mer aktiv i samtalen med informantene, samtidig som det gjorde transkriberingsarbeidet i etterkant lettere og mer nøyaktig. Gyldigheten i studien blir med dette styrket, fordi det da er informantens stemmer som kommer frem i transkriberingene og som videreføres til analyse.

I denne studien har jeg benyttet et delvis strukturert intervju som metode for å innhente det nødvendige materialet for å belyse problemstillingen. Materialet jeg innhentet utgjør som nevnt analysedelen. Jeg benyttet en hermeneutisk tilnærming for å skaffe en forståelse av utsagnene og videre en tematisk analyse for å presentere funn. Jeg har redegjort for hvordan denne fremgangsprosessen har vært, som er med å styrke validiteten i denne studien. Det som allikevel kan svekke validiteten i denne sammenhengen er at jeg ikke har benyttet et datasystem for å kode og fremstille funn. Dette fordi ved å utelate dette kan det gjøre det vanskeligere for andre å sjekke mine kodinger (Dalen, 2013). En redegjørelse av fremgangsmåte vedrørende innsamling av materiell, samt tolkning og analyse er allikevel med på å styrke validiteten. Dette inngår også i det Maxwell omtaler som deskriptiv validitet (Dalen, 2013).

Ved å benytte intervju som metode var min hensikt å få en dypere forståelse av fenomener som skjer i informantens hverdag. Tidligere i denne undersøkelsen har jeg redegjort for min forforståelse av tematikken i denne studien, samt min interesse for dette. Som jeg tidligere har nevnt vil dette sannsynligvis ha en påvirkningsfaktor i denne studien. Dette kan være med å svekke validiteten, men ved å klargjøre mitt forhold angående denne tematikken for leserne, vil

de være klare over denne problematikken og kan selv være kritiske til hvordan dette kan ha påvirke resultatene (Dalen, 2013).

Dalen (2013) skriver som nevnt at min forståelse av tematikken i denne studien antakeligvis vil utvikle seg underveis. For at dette skal være mulig avhenger det av at informantene gir meg gode beskrivelser av tematikken som jeg videre kan tolke og sette inn i en større helhetsforståelse. Maxwell har kalt dette tolkningsvaliditet. Senere i denne studien har jeg for å styrke påliteligheten i utsagnene til informantene tolket disse og knytte disse opp mot teorien jeg tidligere i denne studien har presentert i kapittel 2 og 3. Validiteten i utsagnene vil på denne måten bli styrket fordi de kan knyttes opp mot tidligere forskning og relevant teori angående denne tematikken.

Det Maxwell, i følge Dalen (2013), omtaler som teoretisk validitet omhandler validiteten av analysene og tar for seg dokumentasjon av sammenhenger med tanke på det som avdekkes og forklares i studien. Til å begynne med gjorde jeg meg godt kjent med alle fire transkripsjonsdokumentene, for å få en oversikt over hovedpoengene av uttalelsene til informantene. Ut ifra de enkelte kategoriene i intervjuguiden tok jeg for meg spørsmålene informantene hadde lagt hovedvekt på å besvare i sine uttalelser. Jeg satte deretter uttalelsene opp i en tabell for å skaffe meg en oversikt over om flere av informantene hadde uttalt det samme, noe jeg allerede hadde en mistanke om da jeg på forhånd hadde lest grundig gjennom transkriberingene. På denne måte mener jeg at jeg fikk en ryddig oversikt over likheter og ulikheter i uttalelsene til informantene. Dette fordi jeg også her fulgte rekkefølgen på kategoriene som ble utarbeidet i intervjuguiden.

For å styrke validiteten i denne studien har jeg vært nøye med å skille informantenes meninger og utsagn fra mine tolkninger og spekulasjoner, samt hva tidligere forskning og teori viser. For å styrke gyldigheten i utsagnene til informantene, har jeg i tillegg vist til sammenhenger mellom disse og tidligere forskning/teori, men likevel opprettholdt skille mellom hvem som mener hva. Hensikten med dette er å dokumentere likheter og/ eller ulikheter mellom teori, informantenes utsagn og mine tolkninger (Dalen 2013).

Opgavens rammebetingelser, særlig tidsbegrensingen, legger begrensninger på hvor overførbare funnene i denne undersøkelsen er. Det vil si at jeg i denne sammenhengen ikke kan sammenlikne resultater på tvers av ulike grupper (Vedeler, 2000). Dette fordi utvalget i denne

studien ikke er representativt for denne gruppen, fordi informantene er rekruttert gjennom strategisk utvalg, i tillegg til at studien kun har fire informanter. Dette er for få informanter på et avgrenset område til å kunne trekke konklusjoner i en større helhetlig sammenheng.

### 4.7.3 Etske hensyn

Alle prosjekter som inneholder sensitiv informasjon og personopplysninger må meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes (NSD) (Dalen, 2013). I samråd med min veileder, Kolbjørn Varmann, mente vi det ikke var tilfellet i denne studien. Det fordi denne undersøkelsen undersøker fenomener på et pedagogisk plan med faglige spørsmål uten å knytte disse opp mot enkeltpersoner. I tillegg er alle informanter, enkeltpersoner, steder og skoler anonymisert. Informantene fikk i informasjonsskrivet de mottok før intervjuet, informasjon om hvorfor vi vurderte dette prosjektet som ikke meldepliktig (Vedlegg 4).

Informasjonsskrivet informantene mottok før intervjuene, inneholdt flere punkter med ulike etiske retningslinjer, som det må tas høyde for når en gjennomføre forskning på andre mennesker. Et av punktene angikk informantenes deltakelse. Ut ifra retningslinjene til de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) er det etisk riktig at alle som stiller seg tilgjengelig for forskning, skal delta på frivillig basis (NESH, 2014). Dette var noe jeg hele tiden tok høyde for i min rekrutteringsprosess. Ingen av informantene skulle føle seg presset til å delta. Det var også viktig for meg å informere informantene om at de kunne trekke seg når som helst i prosessen, uten nærmere grunn (Kvale & Brinkmann, 2015).

Informasjonsskrivet som ble tilsendt informantene før intervjuprosessen startet inneholdt informasjon om studiens formål, samt en oversikt over temaene intervjuet skulle omhandle. Dette er både noe informantene har krav på og en metode jeg brukte for å sikre meg at informantene viste hva de skulle delta på. Jeg valgte også å legge ved min kontaktinformasjon i skrivet, slik at de kunne kontakte meg dersom noe var uklart. I tillegg til dette valgte jeg i forkant av intervjuene å få deltakerne til å signere et samtykkedokument (Vedlegg 3). Dette gjorde jeg for å sikre meg at informantene forsto kriteriene rundt deres deltakelse. Dokumentet skulle være med å sikre informantens rettigheter og betingelser (NESH, 2014).

Ved å undertegne samtykkeskjema gir informantene meg lov til å bruke materialet de utgir i løpet av intervjuet, forutsett at jeg holde meg til retningslinjene jeg har informert dem om at jeg



skal følge. Dette er i tråd med NESH retningslinjer. I informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet skrev jeg at all informasjon skulle bli behandlet anonymt og konfidensielt. Det vil si at alt materiell skal anonymiseres slik at det ikke kan føres tilbake til vedkommende (Dalen, 2013). Jeg har derfor valgt å anonymisere informanten og han eller hennes arbeidssted, samt stedsnavn og tredjeperson som blir omtalt i intervjuet. Jeg har valgt å gjøre dette for å sikre personens personvern, samtidig som jeg tidligere har nevnt, har ikke disse navnene noen betydning for denne studien. Med tanke på konfidensialitet informerte jeg også deltakerne om at materialet skulle bli oppbevart sikkert. Jeg valgte å oppbevare opptakene på et sikkert sted, der det kun var jeg som hadde tilgang til dem. Jeg informerte, som nevnt, om at lydopptakene ville bli slettet etter ferdigstilling av transkriberingen og at dokumentene med transkriberingen ville bli slettet når studien ble levert 1. juni 2017.

Ved å følge flere av retningslinjene til NESH ville jeg unngå at personopplysninger skulle komme på avveie og skade eller belaste informantene. Retningslinjene hjalp meg med å verne om informantenes liv (NESH, 2014). Dette fordi det er viktig å vise respekt for informantene, det han eller hun står for og sier, selv om det kan være noe annet en min forforståelse.

## **4.8 Sammendrag**

Denne studien har altså ha en kvalitativ tilnærming. Innenfor denne tilnærmingen har jeg valgt å benytte meg av et delvis strukturert intervju som metode for å innhente nødvendig materiell. De utvalgte informantene jeg vil innhente materialet fra, har blitt plukket ut gjennom et strategisk utvalgt, og er i denne sammenheng pedagoger på spesialskoler for elever med psykisk utviklingshemming.

Før intervjuene fant sted utarbeidet jeg en intervjuguide, ut ifra problemstillingen som jeg tok utgangspunkt i, underveis i samtalene med informantene. Jeg delte intervjuguiden opp i ulike kategorier: bakgrunn om informanten, fysisk aktivitet, læring, individuell opplæringsplan, tverrfaglig arbeidet og annet. Praktisk informasjon om intervjuet, kategoriene og informasjon om etiske retningslinjer ble sendt ut i et skriv til informantene før intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til de fire informantene. Samtalene ble tatt opp på lydopptaker slik at transkriberingsarbeidet i etterkant ble lettere.

Jeg benytter meg av tematisk analyse, med en hermeneutisk tilnærming for å analysere, forstå og fremstille intervjuene.

## 5. Analyse

I denne delen av studien har jeg presentert funnene jeg har gjort gjennom intervjuprosessen. For å fremstille disse har jeg brukt instrumenter fra tematisk analyse som jeg tidligere har redegjort for. Videre har jeg tatt for meg de fire kategoriene fra intervjuguiden: fysisk aktivitet, læring, individuell opplæringsplan og tverrfaglig arbeid. Til å begynne med har jeg presentert informantene. Deretter har jeg fulgt rekkefølgen på de nevnte kategoriene.

Det første hovedområdet er fysisk aktivitet. For å få en oversikt innenfor denne kategorien, har jeg valg å dele denne kategorien opp i tre underkategorier: positive sider ved fysisk aktivitet, utfordringer ved fysisk aktivitet og tilbud til elevene. Innenfor kategoriene har jeg tatt opp fremtredende momenter fra utsagnene til informantene.

Det andre hovedområdet er læring. Innenfor denne kategorien har jeg delt utsagnene opp i kategoriene: kan elever lære gjennom fysisk aktivitet, fordeler i læring gjennom fysisk aktivitet og utfordringer ved å lære gjennom fysisk aktivitet.

Det tredje hovedområdet er individuell opplæringsplan. Denne kategorien har jeg delt opp i synlighet av fysisk aktivitet i IOP, systematisk bruk av fysisk aktivitet for læring og er fysisk aktivitet nok prioritert?

Tverrfaglig arbeid er det siste hovedområdet. Dette området har jeg delt opp i to underkategorier. Der den første kategorien er fysisk aktivitet og daglige gjøremål, og den andre kategorien er tverrfaglig samarbeid på pedagogenes skoler.

### 5.1 Informantene

Et av kriteriene for å delta i denne undersøkelsen var at informantene måtte være pedagoger på spesialskoler. Hensikten med det var at jeg ønsket å undersøke deres erfaringer med bruk av fysisk aktivitet for elever med psykisk utviklingshemming. Alle informantene hadde erfaringer med å planlegge og gjennomføre fysisk aktivitet, men det var varierende hvorvidt de hadde ansvar for det nå. ”Ja ehh, absolutt. Jeg har to uteskoler” (Informant 3). Mens en annen informant svarte: ”Nå har jeg ikke det” (Informant 4). En av informantene svarte også litt nølende angående dette da jeg spurte om dette var noe de hadde ansvar for: ”ehh, ja og nei

*holdt jeg på å si. Vi har jo IOP'ene, Som vi har hovedansvaret for. Ehh og der legges det jo ned samarbeid med foreldrene hvilke mål de skal jobbe med fysisk” (Informant 1).*

Det var tre kvinner og en mann som delte av sine erfaringer. De var alle tilknyttet ulike spesialskoler. Arbeidserfaringene hos pedagogene knyttet til den skolen de nå underviste på varierte fra 3 til 17 år. Det viste seg også at pedagogene hadde ulik utdanning, alt fra førskoleutdanning til psykologiutdanning, men en form for videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk var noe nesten alle informantene hadde.

For å innledningsvis bli bedre kjent med informantene, og for å få et inntrykk av deres ståsted rundt denne tematikken, var jeg interessert i å få et innblikk i hva de legga i begrepet fysisk aktivitet. Fordi det viste seg at alle informantene på et eller annet vis hadde brukt fysisk aktivitet i sin undervisning. Alle informantene la vekt på at det var et stort og vidt begrep, men at det i hovedsak handlet om å bruke kroppen. *”Det kommer ikke an på hvor svett man blir, men å være i bevegelse og bruke kroppen sin”* (Informant 4). Flere av informantene mente at fysisk aktivitet ikke nødvendigvis handlet om hard trening, men å bruke og bevege den kroppen vi har fått tildelt. En informant sa: *”Det er ikke det å på en måte bli sliten og trene jeg tenker på, men bare det å få brukt kroppsdelene du kan bevege egentlig, er vel rett og slett det jeg legger i fysisk aktivitet”* (Informant 1).

## **5.2 Fysisk aktivitet**

Jeg fikk innledningsvis et inntrykk av at alle informantene hadde positive tanker rundt fysisk aktivitet og at alle hadde erfaringer med å bruke fysisk aktivitet i sitt pedagogiske arbeid. I kapittel 2 kunne vi lese fysiske og psykiske fordeler med å holde seg fysisk aktiv. Jeg var derfor interessert i å undersøke om informantene hadde de samme tanker om sine elever og hva som kanskje kunne være utfordrende med tanke på å bruke fysisk aktivitet, og om tilbudet elevene fikk gjenspeilet informantenes positive tanker om fysisk aktivitet.

### **5.2.1 Positive sider ved fysisk aktivitet**

Det mange fordeler en kan få ved å være i fysisk aktivitet. Blant disse finner vi for eksempel positive virkninger på helse, livskvalitet, mestring og læring. Informantene fortalte at de observert og opplevde mange fordeler med at deres elever var fysisk aktive. Videre fortalt de at det å være i fysisk aktivitet i løpet av skolehverdagen var viktig. Alle informantene la også

vekt på at de så langt flere fordeler enn ulemper ved at denne elevgruppen fikk tilbud om å være i aktivitet. En informant sa: ”*Det tenker jeg er bare fordeler, jeg*” (Informant 4).

Noe av det første flere av informantene uttrykte som en fordel angikk helseperspektivet hos deres elever. Ved bruk av fysisk aktivitet ville elevene få mulighet til å opprettholde eller utvikle en god og sunn helse. ”*Ehh, fysisk aktivitet er ofte en sammenheng med helse, kalles ofte fysisk aktivitet og helse*” (Informant 2). En annen informant la også vekt på at det var viktig for flere av hennes elever å være i fysisk aktivitet på grunn av ulike helseutfordringer eller plager elevene har, for eksempel fedme. For å forsøke å hindre en utvikling av denne problematikken brukte hun derfor bevisst fysisk aktivitet.

Flere av informantene sa også at de opplevde at deres elever gjennom fysisk aktivitet fikk muligheten til å bli kjent med egen kropp. Slik jeg oppfatter det henger det sammen med at elevene på den måten blir bevisst på sin egen kropp, hvordan den fungerer og hvordan den kan respondere dersom de gjør det ene eller andre. En informant sa:

Bli bevisst på egen kropp, der starter jo egentlig der. Hvor er armen min? Jo, den er her den og beinet det er her nede... hvem er jeg? Hvordan henger jeg sammen... Å i den bevegelsen så kan du også ofte få frem lyder, få frem språk. (Informant 4)

Det var flere ferdigheter informantene mente at elevene kunne utvikle ved å benytte fysisk aktivitet. Ferdighetene som utpekte seg var språklig utvikling, utvikling av fin- og grovmotorikk, samt lære og utvikle sine kognitive ferdigheter. En informant sa:

... for eksempel når man skal lese eller skrive, atter de bruker kroppen fysisk til ting de har lest eller ting de har skrevet da, med å lære to ords-settning, for eksempel: Jeg hopper. Så må de skrive det først også må de gjøre den fysiske aktiviteten. (Informant 1)

To av de kvinnelige informantene mente at elevene på den måten lettere kunne lære ved å kombinere to læringsstrategier, teoretisk og praktisk arbeid. De uttrykte også at de opplevde at elevene på den måten kunne være mer villig til å gjennomføre arbeidet og på den måten kanskje lære mer. Dette fordi det da ikke blir så kjedelig å lære, fordi elevene får mulighet til å

bevege seg samtidig. En informant uttrykte at hun brukte denne strategien bevisst på elever som er urolige, som for eksempel har ADHD problematikk.

Alle informantene uttrykte at de hadde erfaring med at fysisk aktivitet kunne ha positiv virkning på den psykiske helsen til elevene. Jeg oppfatter det slik, fordi informantene uttalte seg om opplevelsen av mestring og følelsen av lykke. En av informantene mente at det kunne være lettere å finne oppgaver som hennes elever kunne mestre innenfor fysisk aktivitet kontra innenfor den kognitive delen. Mestringsfølelsen kan dermed overføres til andre fag.

En fellesnevner for informantene var at alle på en eller annen måte mente at fysisk aktivitet var positivt for sine elever. Informantene som ikke direkte drøftet rundt verdien av mestring, diskuterte at fysisk aktivitet var en god måte for elevene å oppleve glede og lykke på. Etter mine tolkninger vil dette oppleves som en forlengelse av opplevelsen av å mestre noe. En informant sa: *”Fordeler er jo at man... altså alt konsentrasjon, glede, humør”* (Informant 1). En annen informant sa:

... uansett hvilken forskning du titter på, så blir jo ofte følelse av lykke knytta til det å ha daglig fysisk aktivitet. Så jeg tenker at fordelene er jo langt utover det fysiske som ungdommene våre trenger ekstra tilrettelegging for. (Informant 3)

Utover den positive effekten på helsen til elevene, det å bli kjent med egen kropp, samt utvikling av ulike ferdigheter og en positiv effekt for det psykiske, var også sosialt samspill og konsentrasjon noe informantene trakk frem som positivt ved å benytte fysisk aktivitet. *”Jeg vet at forskning viser at... fysisk aktivitet og kroppsøving generelt da eller FYSAK også, viser at elevene orker mer, har bedre oppmerksomhet og større fokus på oppgaver, også andre fag da”* (Informant 2) var det en av informantene som uttalte.

### **5.2.2 Utfordringer ved fysisk aktivitet**

Informantene fikk spørsmål om de kunne fortelle og reflektere rundt deres syn, tanker og erfaringer om negative sider ved å benytte fysisk aktivitet i sin undervisning. Når jeg stilte informantene dette spørsmålet var alles første reaksjon *”Jeg ser ikke noen ulempe, for å være helt ærlig. Ulemper ser jeg ikke sånn direkte”* (Informant 1) eller *”Jeg tenker bare fordeler jeg”* (Informant 4). En annen reaksjon jeg opplevde å få når jeg stilte dette spørsmålet var at

informantene måtte tenke seg litt om før de kom på noe å si. Etter en kort tenkepause kom alle informantene på et eller flere punkter som kanskje kunne vurderes som litt negative.

Tre av fire informanter mente at det å benytte fysisk aktivitet i undervisningen er både tid- og ressurskrevende. Det var varierende hvorvidt de opplevde at skolene tilrettela for muligheten til å bruke både tid og ressurser med tanke på denne typen planlegging, og dermed kunne det for meg tolkes som to negative faktorer generelt sett. En informant sa: *”Nei, jeg synes det er veldig lite... altså vi bruker mye tid på å planlegge ting, men det er liksom lite tradisjon i hele bygget her på å bruke tid på å planlegge det”* (Informant 3). Et par av informantene la vekt på at dette dermed var oppgaver de måtte bruke av egen arbeidstid og dermed gjøre på eget initiativ. Videre var det tidkrevende fordi det krevde tid til å samarbeide med andre fagpersoner som kjente eleven(e).

Ja, for det er jo egentlig noe som krever litt tid, så den samarbeidstia er egentlig veldig viktig, og det er litt individuelt egentlig. Men det er veldig viktig å samarbeide med de da som kjenner de elevene som skal. ...for jeg kjenner kanskje to, også er det en annen en som kjenner to også. At alle får mulighet til må si litt om sin elev, også hva som er behovet, også sette sammen et opplegg rundt det. (Informant 4)

Slik jeg tolker det ligger altså flere av de negative faktorene på pedagogenes side og ikke elevenes. Elevene har ingen påvirkningsfaktor når det gjelder tid eller ressurser til dette. Et par av de kvinnelige informantene uttalte også at de opplever at når det er snakk om å planlegge fysisk aktivitet ute i skog og mark, blir tankegangen fort vinklet mot en tursituasjon. *”Og da er det liksom ikke måte på, da må vi bake to forskjellige typer pinnebrøddeig å ha med, og vi må ha med saft og vi må ha med kakao...”* (Informant 3). Poenget her var altså at det er voksenpersonene som gjøre dette så mye større og vanskeligere enn det i hovedsak er. En av informantene sa:

... også viktig å tenke på at hvis man for eksempel skal ha en aktivitet et helt annet sted, så er det da faktisk elever som da er så slitne at de ikke orker å delta på det som skal skje på det stedet. (Informant 4)

En utfordring blir dermed å tilpasse aktiviteten til alle elevene slik at alle kan få mulighet til å delta. To av informantene uttalte som forlengelse av dette at en utfordring med tanke på fysisk

aktivitet for elever med psykisk utviklingshemming kan være at flere aktiviteter kan være for vanskelige for elevene å forstå: ”... *misforståelse, feiltolkning av skal man si regler, introduksjon til nye aktiviteter- det er en stor utfordring for de elevene her*” (Informant 2).

Fysisk aktivitet kan for mange assosieres med samarbeid med andre. Dette kanskje fordi mange idretter innehar en eller annen form for lag- eller teamarbeid. Derfor legger også mange aktiviteter som brukes utenom idretten vekt på samarbeid. For denne elevgruppen kan det kanskje være en utfordring å samarbeid med andre. Det skyldes at flere kan ha mangel eller utfordringer ved deres sosiale kompetanse. Å utøve fysisk aktivitet i en stor gruppe kan dermed være en utfordring. En informant sa:

Nei, ikke noe ulemper annet en at hvis det blir for store grupper... Det kan være en ulempe, at det da liksom må være mulig å trekke seg tilbake også heller komme inn igjen da, komme inn etter en stund. Fordi atter noen har vanskeligheter med å klare å forholde seg til det. (Informant 4)

### **5.2.3 Tilbud til elevene**

Det viste seg at det var ulike forhold som avgjorde hvor ofte elevene til informantene i denne studien fikk tilbud om fysisk aktivitet. Informantene mente at det var avhengig av hvilken elev det gjaldt og elevens IOP. Det var altså stor variasjoner innad i elevgruppen hos hver enkelt informant hvor mye fysisk aktivitet eleven var i. Alt fra stor deler av skolehverdagen til kun noen tøyøvelser daglig, avhengig av elevens mål og forutsetninger.

Felles for flere av informantene var at det kun var et storefri om dagen hvor elevene fikk fast tilbud om fysisk aktivitet, altså omtrent 30 minutter om dagen. ”*Ja, ehh... i løpet av dagen, så er det jo egentlig bare sånn fast friminutt som er fysisk aktivt*” (Informant 3). Foruten om dette varierte tilbudet til elevene.

Det viste seg at elevene fikk flere tilbud om faste aktiviteter i løpet av uken, men ikke daglig. Alle informantene utalte at deres elever hadde svømming fast en gang i uken. Et annet fellestrekk var at alle elevene ved skolene også var aktive i en gymgruppe en gang i uken. ”... *litt sånn sirkeltrening. At det er en felles start og en felles avslutning*” (Informant 4).



Utover dette fikk flere av elevene tilbud om uteskole, frilek, turer og musikk en gang i uken. Det var litt varierende syn blant informantene hvorvidt dette kunne betegnes som fysisk aktivitet for elevene eller ikke. Men en overvekt av informantene så en verdi også i disse aktivitetene. ”... musikk for eksempel er det jo noe fysisk aktivitet, fordi der står det noe om dans, der står det noe om rytme- da må du bruke kroppen din” (Informant 4).

## 5.3 Læring

Vi har sett at alle informantene mener at fysisk aktivitet på en eller annen måte kan ha en positiv effekt for deres elever, men at det var varierende i hvilken grad og i hvilke sammenhenger elevene fikk mulighet til å være i fysisk aktivitet. Forskning viste som jeg tidligere har presentert i denne oppgaven at fysisk aktivitet kan ha positiv effekt på kognitive ferdigheter. Dette var også noe flere av informantene uttalte at de har erfart. Dette er ut ifra hovedproblemstillingen noe jeg ønsker å undersøke nærmere.

### 5.3.1 Kan elever lære gjennom fysisk aktivitet?

Samtlige av informantene var positive til at deres elever kunne lære gjennom å bruke fysisk aktivitet i undervisningen. Jeg opplevde ingen nøling fra informantenes side da jeg stilte spørsmålet om det var noe de opplevde. Alle informantene startet svarene sine med noe i nærheten av ”Ja, det tenker jeg absolutt” (Informant 4) eller ”Jajaja” (Informant 1).

Undervis i samtale med informantene opplevde jeg allikevel at det var varierende hvorvidt informantene kunne fortelle hvordan deres elever kunne lære gjennom å være i aktivitet. Med det mener jeg at jeg på noen områder opplevde et skille mellom hva elevene kunne lære faglig og andre generelle ferdigheter elevene kunne utvikle. En informant sa:

Absolutt, de lærer veldig mye, men de lærer spesielt mye... ehh, jeg vil ikke si kanskje det som går på det generelt... altså man tar små læringsmål fra kunnskapsløftet etter det trinnet som er anbefalt i sakkyndig vurdering, så kanskje ikke det som er selve læring, men jeg tenker ofte det her med å på en måte se liksom... altså utvikle seg selv som menneske.... (Informant 2)

Et par av informantene opplevde altså at deres elever kunne utvikle seg som mennesker gjennom fysisk aktivitet. Informantene la i den sammenheng vekt på at det i hovedsak var det

sosiale elevene i denne sammenheng kunne utvikle. ”... forstå samspiller ehh, hvordan de sosiale spillereglene kan fungere” (Informant 2). I tillegg mente informant 1 at elevene gjennom fysisk aktivitet kan bli mer selvstendig, og slik jeg tolker det bli mer kreative, slik at de kan lære seg å ta initiativ på egenhånd i andre situasjoner. En informant sa:

... hvis den eleven da blir vant til å da kanskje å gjøre aktiviteter som dem kan gjøre uten at en voksen står ved siden etter hvert da. At dem lærer seg det. Når vi er ute i hagen, så kan jeg sparke ball eller jeg kan gå opp til huska eller... litt sånne ting kanskje.... (Informant 4)

Det var ikke alle informantene som uttalte seg om dette undervis i samtalene. Det samtlige av informantene i midlertid var enige om, var at fysisk aktivitet kan brukes som en metode i ulike fag. Alle informantene kunne fort se en sammenheng mellom fysisk aktivitet og matematikk. ”Ja-a, spesielt emm, jeg tror jo på at for eksempel matte da, veldig vanskelig å egentlig forstå mengder og strekninger og sånn uten å faktisk liksom oppleve det” (Informant 3).

Norsk og naturfag var også to fag flere av informantene fortalte at de opplevde var fag som enkelt kunne kombineres med å bruke fysisk aktivitet i undervisningen. Bant annet var det en av informantene som foreslo at man enkelt kunne lage en natursti med quiz, for å kombinere disse fagene. Med tanke på norsk mente informantene at elevene for eksempel kan trene på å lese eller lære bokstaver ved å være i aktivitet. Ved å ha faget norsk i fokus uttalte informant 4 at elevene kunne øve på ”begrepstrening- norsk, kommunikasjon ikke sant, det å forstå”.

Andre fag som samfunnsfag, engelsk og musikk var også noen av fagene enkelte av informantene mente var egnede fag å kombinere med fysisk aktivitet. ”... for denne elevgruppen så handler det jo om samfunnsfag, komme seg ut av huset, og lære om liksom samfunnsfag utenfor huset” (Informant 1). Slik jeg tolker det kan dette sees i sammenheng med selvstendighetstrening og sosiale ferdigheter som jeg tidligere har vært inne på. Informant 4 mente at for eksempel en musikktime kunne innby til å bruke aktivitet og på den måten lære for eksempel matte. Slik at både fysisk aktivitet, musikk og matte kunne kombinere i en og samme time.

... sånn som i en musikktime for eksempel. Emm, der har vi jo sånn som jeg sa ista at vi har både det med at vi har ringdans. At vi følger hverandre, også har vi kanskje med å trampe

takt, slå på tromme... Ehh, i utgangspunktet tenker vi jo rytme, men vi starter jo også kanskje med å telle hvor mange elever vi er i gruppa i dag. Så teller vi sammen, alle sammen deltar på den biten. Teller hverandre. (Informant 4)

### **5.3.2 Fordeler i læring gjennom fysisk aktivitet**

I likhet med avsnitt 5.2.2 om utfordringer med fysisk aktivitet for denne elevgruppen fikk informantene i dette avsnittet spørsmål om de kunne fortelle og reflektere rundt deres tanker, syn og erfaringer om positive sider ved å bruke fysisk aktivitet som en metode i mer teoretiske fag. For selv om informantene fortalte at de opplevde at deres elever kunne lære gjennom fysisk aktivitet, var jeg interessert i å få et dypere inntrykk av hvorfor og hvordan de mente dette.

Slik jeg tolker samtalene med informantene, opplevde jeg at de lettere kunne komme på fag og arbeidsoppgaver som kunne kombineres med fysisk aktivitet, enn hvorfor det kan være en fordel å benytte seg av det som arbeidsmetode. Det var allikevel noen fordeler informantene delte.

To av informantene mente at det kunne bli lettere for elevene å lære og tilegne seg kunnskap på den måten. En informant sa:

Jeg tror... nei når man lærer gjennom fysisk aktivitet blir jo læringen mer konkret. Og jeg tenker at det trenger elevene våre. Det blir mer konkret, det blir er sanselig. Vi opplever jo liksom at de vi lærer mye mer, når man gjøre det gjennom aktivitet.  
(Informant 3)

Informantene mente at elevene på den måten lettere kunne forstå det de lærte og hva de da kunne bruke det til. Videre ville elevene da forstå hvorfor de bør/skal lære det de blir undervist i.

Ehh, det er lettere for eleven fordi at det ehh, det er på en mer eller mindre måte praktisk matte da. At de ser på en måte... det er lettere å forstå, å se lærings... altså læringsutbyttet. Hvorfor det er som det er. Det er ikke bestandig lett å forstå 5x2, hvorfor skal jeg kunne det, men her får de brukt det i praksis. Okei, du skal kunne det

fordi at da kan du legge sammen det og, eller sette opp banen til det og det. (Informant 2)

Fordelene informantene mente var viktige var dermed at pensumet på den måten kunne bli lettere å forstå. I tillegg ville det innby til en mer konkret måte å lære på. En av informantene mente også at ved å benytte fysisk aktivitet som støtte i undervisningen ville både pedagogene og elevene med fordel få mer variasjon i undervisningen. Som hun mener er viktig for denne elevgruppen.

### **5.3.3 utfordringer ved å lære gjennom fysisk aktivitet**

Når jeg spurte informantene om de opplevde noen utfordringer med tanke på at deres elever kunne lære gjennom fysisk aktivitet opplevde jeg at det var flere av informantene som mente at de selv var årsaken til at det kanskje kunne være litt utfordrende å tenke at elevene kunne lære på den måten. ”... våre elever må jo ha det mer konkret enn de fleste andre, så jeg skjønner ikke hvorfor vi ikke er flinkere til å ha undervisning ute...” (Informant 3). En årsak til dette kan, slik jeg tolker det kanskje ha sammenheng med en utfordring to av informantene opplevde, som handlet om at en slik undervisningsmetode krevde at de som pedagoger er kreative. En informant sa: ”Ehm, utfordring da vil jeg si at man må jo være veldige kreative” (Informant 2). En annen informant sa: ”... sånn atter jeg tror på en måte i prinsippet så stopper bare ehh, den fantasien læreren har på hva du kan lære gjennom å bruke kroppen din...” (Informant 1).

Et par av informantene mente også det var noen utfordringer ved å bruke denne undervisningsmetoden, på grunn av elevgruppen de underviste. Blant annet kunne en utfordring være at elevene ble slitne ved å bruke mye fysisk aktivitet. Det er da viktig å ta hensyn til dette slik at undervisningen tilrettelegges etter elevenes premisser. Det samme gjelder i andre enden av skalaen, da elevene kan bli så ivrige at aktiviteten tar av. ”Hvis det blir for mye kanskje... At det kan skli ut litt...” (Informant 4). Slik jeg tolker det mener informanten med dette at elevene da ikke vil ha noe nytte av aktiviteten med tanke på faglig læring, fordi fokuset til elevene da vil bli flyttet til å for eksempel gjøre det raskest mulig. Det faglige utbyttet vil dermed bli minimalt.

## 5.4 Individuell opplæringsplan

Etter samtalene med informantene fikk jeg et inntrykk av at nesten alle informantene innledningsvis mente at deres elever hadde mål som omhandlet fysisk aktivitet i deres IOP. For å få en dypere innsikt i denne tematikken, var jeg interessert i å undersøke om informantene opplevde at det er systematisk bruk av fysisk aktivitet eller om det ofte hendte at bruken av fysisk aktivitet er mer tilfeldig. Informantens positive syn på fysisk aktivitet gjorde det også interessant å undersøke om de opplever at fysisk aktivitet er nok prioritert i de individuelle opplæringsplanene til elevene.

### 5.4.1 Synlighet av fysisk aktivitet i IOP

Det var blandet hvorvidt informantene mente at deres elever hadde mål eller arbeidsmetoder som omhandlet fysisk aktivitet i deres IOP. Noen av informantene mente at alle elevene de hadde hovedansvar for og utarbeidet de individuelle opplæringsplanene til hadde fysisk aktivitet som var synlig. En informant sa:

Jeg tror vel egentlig at i flere av de opplæringsområdene i alle fall hos mine elever atter det innebærer litt fysisk aktivitet. Selv om det står sosiale ferdigheter, selvstendighetstrening, engelsk, norsk, matte... på de hovedmåla eller delmåla... står det egentlig et mål som innebærer at du må være i bevegelse da. Jeg tenker ikke gym, men tenker gå til butikken for eksempel. (Informant 4)

Etter gjennomført analysearbeid og gjennom mine tolkninger av samtalene med informantene, sitter jeg dermed igjen med en oppfatning av at to av informantene mente at alle deres elever, på en eller annen måte har synlig fysisk aktivitet i sine IOPer. ”*ADL ferdigheter, som også er skrevet inn i IOP'en da, som selvstendighet, som kommunikasjon, ehh, som sosialt ehh eller sosiale ferdigheter- sosial samspill... det kommer jo alltid tydelig frem hvor vi bruker kroppsøving i de læringsmålene*” (Informant 2). Mens gjennom samtalene med to av de andre informantene fikk jeg et inntrykk av at synligheten av fysisk aktivitet i IOPene varierte med tanke på hvilken elev som var i fokus. Med det mener jeg at informantene fortalte om hver og en av deres elever hadde og eventuelt hvorfor eller hvorfor de ikke hadde fysisk aktivitet i IOPen. Graden av synlighet av fysisk aktivitet i IOPene var dermed varierende. Alt i alt mente alle informantene at fysisk aktivitet på en eller annen måte kom til syne i elevens IOP.

### **5.4.2. Systematisk bruk av fysisk aktivitet i læring**

I følge informantene jeg har benyttet i denne studien, viser det seg å være varierende hvor mye fysisk aktivitet som kommer til syne i IOPene til elevene. Jeg ble dermed interessert i å finne ut om informantene opplevde at fysisk aktivitet ble bevisst brukt i undervisningen. Basert på informantenes utsagn var dette noe informantene mente at det ikke var. Slik at bruken av fysisk aktivitet ofte ble mer overlatt til tilfeldighetene der og da: *”Emm, finne frem ting, gå å hente ting. Ehh gjøre bevegelser ehh ja... men at det kanskje ikke er bevisst”* (Informant 4).

Flere av informantene var også enige i påstanden om at fysisk aktivitet burde være en del av det systematiske arbeidet og planleggingen. Slik jeg tolker det opplevde informantene at dette var noe de burde bli flinkere til i fremtiden. Dette med tanke på hvilken elevgruppe de underviser på sin skole. En av informantene sa:

Vi burde snakka mye mer om det og ehh, hatt den vinklinga. Jeg tenker på hvor mange av våre elever som har emm, for eksempel CP eller har ting som gjør at de stivner lett i ledd da, det er jo enda viktigere for dem og egentlig... litt sånn jevnt være i bevegelse, enn det er for oss andre. Vi tar egentlig ikke helt hensyn til det, tar ikke helt høyde for det når vi planlegger, for vi kan gjerne planlegge en hel dag med stillesittende aktiviteter inne og tenke at det er variasjon, fordi dem er i gruppe der, også er dem en til en her, men det ikke egentlig variasjon. Sånn i forhold til hva de trenger. Så både i forhold til at det blir mer konkret og mer sanselig og at kroppene deres hadde trengt mer bevegelse. (Informant 3)

### **5.4.3 Er fysisk aktivitet nok prioritert?**

Som vi kan lese ovenfor har alle informantene positive holdninger til fysisk aktivitet for denne elevgruppen. Det er likevel varierende hvorvidt fysisk aktivitet kom til syne i elevens IOPer. Jeg ble derfor interessert i å finne ut mer om informantene opplevde at fysisk aktivitet ble prioritert nok, med tanke på at de ga uttrykk for at fysisk aktivitet hadde mange positive fordeler for denne elevgruppen.

Da jeg stilte informantene spørsmålet om de opplevde at fysisk aktivitet ble nok prioritert i generelt i elevens IOP, var tre av informantene tidlig ute med å uttrykke at dette var noe de ikke

opplevde. ”*Nei, det gjør jeg absolutt ikke*” (Informant 2) eller ”*Nei, det tror jeg nok ikke*” (Informant 4).

To av informantene mente at en årsak til at det ofte ble sånn, var fordi lærere er for opptatt av at elevene skal lære fag på den tradisjonelle måten, slik at de glemmer andre læringsmetoder. En informant sa:

Nei, for kanskje folk tenker liksom fag. Vi burte jo egentlig ikke det da, for spes.ped er jo ikke sånn. Spes.ped er jo egentlig... jeg tenker sammensetning, at alt inne i her... Når vi er på kjøkkenet å lager mat, så ligger det jo egentlig alle fag inni den derre matlaginga. Fra å bestemme til hva vi skal lage også til det er gjennomført også spise det. (Informant 4)

En annen informant forklarer mangelen på fysisk aktivitet i IOPene til elevene på grunn av mangelen på kunnskap hos lærerne. Fordi lærerne ikke har kunnskap om dette, resulterer det derfor i at undervisningen blir tradisjonell pultundervisning.

Det blir veldig bortprioritert, også tror jeg at vi kan ikke nok om hvordan vi skal legge opp undervisning som er mer aktiv... Ja, vi mangler masse kunnskap. Vi har ekstremt fokus på sånn pultjobbing, som ikke alltid nødvendigvis er det beste for våre. Også kan vi ikke nok om hvordan vi kunne lært den samme tingen, på en mer aktiv ehh, måte. (Informant 3)

## **5.5 Tverrfaglig arbeid**

Alle informantene uttalte at de ved deres skole jobber tverrfaglig, ved at fysisk aktivitet kombineres med andre fag eller gjøremål. I dette avsnittet vil jeg derfor undersøke nærmere hvilke daglige gjøremål informantene kombinerer fysisk aktivitet med i sitt daglige arbeid og om dette er tilfeldige tilfeller eller bevisste, planlagte handlinger.

### **5.5.1 Fysisk aktivitet og daglige gjøremål**

Alle informantene mente at fysisk aktivitet også kunne kombineres med daglige gjøremål for denne elevgruppen. ”*Ja, det gjøres jo ofte det*” (Informant 3).

Det varierte mellom informantene hvilke daglige gjøremål som ble brukt i hverdagen for deres elever. To av informantene var bevisste på at deres elever brukte fysisk aktivitet for å komme seg fra et sted til et annet. Disse informantene mente altså at fysisk aktivitet kunne kombineres med å hente ting elevene trengte. At vi som voksne burde være mer bevisste på å ikke hente ting for elevene, men la de gjøre det selv.

La eleven gjøre- ikke gjøre ting for dem hele tia, men: Okei, du trenger blyant ja, det ligger opp på hylla der, da må du hente det. Det tenker jeg sånn være bevisst på den biten der og. Emm, det skaper litt sånn selvstendighet egentlig, dem vet jo ofte hvor ting er hen. (Informant 4)

Å rydde var også noe informantene mente kunne kombineres med fysisk aktivitet. Slik jeg tolker det var dette noe et par av informantene bevisst brukte for at elevene skulle få et avbrekk fra de egentlige arbeidsoppgavene sine. En av informantene uttalte:

... for eksempel at man har gjort en aktivitet ved pulten også at man med vilje legger inn at nå skal vi gå å rydde inn i oppvaskmaskinen. Ikke for at det er liksom er trening, men bare for at man bruker kroppen lite grann før man setter seg ned igjen på en måte. Så det er bare sånne småting i hverdagen. (Informant 3)

Det viste seg at informantene mener at de daglig bruker fysisk aktivitet i kombinasjon med fag og daglige gjøremål. Jeg tolker det også dit hen at informantene opplever dette som noe nyttig, for å få et avbrekk og en variasjon, men at det ikke er en bevisst handling på et helhetlig, faglig plan. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

### **5.5.2 Tverrfaglig samarbeid**

Etter samtalene med informantene fikk jeg et inntrykk av at de hadde få samarbeidspartnere når det gjaldt å samarbeide om å planlegge og gjennomføre fysisk aktivitet for elevene. Jeg fikk også en oppfatning av at dette også var avhengig av hvilken elev det gjaldt.

Alle de tre kvinnelige informantene hadde på en eller annen måte, enten med en eller flere av sine elever et samarbeid med en fysioterapeut ved skolen. En informant sa: *”Nå må jeg tenke*



*litt, det har vel vært fysioterapeut i alle settinger, da tenker også i forbindelse med andre tidligere... annet arbeid holdte jeg på å si. Men det er nok fysioterapeut mest ja” (Informant 4).*

En av informantene uttalte at hele teamet var med på å gjennomføre fysisk aktivitet, men at det var hun, med innspill fra andre utenforliggende tjenester, som planla opplegget. Hun vektla likevel at dette varierte mellom elevene hun har ansvar for: ”Fysioterapeut samarbeider jeg med, ehh på den ene eleven og på den andre eleven samarbeider jeg med assistent. ...vernepleier og assistent også. ...vernepleiere er jo mer med på også på den fysiske biten, når vi er et team rundt” (Informant 1).

## **5.6 Sammendrag**

I løpet av analysearbeidet har det dukket opp flere interessante funn. Det viste seg raskt at alle informantene hadde en positiv holdning til å bruke fysisk aktivitet for elever med psykisk utviklingshemming. Da de opplever at dette bant annet har en positiv effekt på elevens helse, språk, motorikk, kognitive ferdigheter og livskvalitet. Eleven kan på den måten også bli kjent med egen kropp og for å oppleve mestring. Alt i alt ga informantene uttrykk for at de har få negative opplevelser med å planlegge eller gjennomføre fysisk aktivitet for denne elevgruppen, men de mener at enkelte oppgaver der fysisk aktivitet benyttes, kan være vanskelig for eleven å forstå. I tillegg til at det kan ta lang tid for pedagogene å planlegge.

Det er varierende hvor mye fysisk aktivitet elevene får tilbud om i løpet av dagen eller uken, selv om informantene mener at deres elever både kan lære generelle ferdigheter og skolefaglige ferdigheter gjennom å være i bevegelse.

Funn antyder også at nesten alle elevene til informantene har en eller annen form for fysisk aktivitet i sin IOP. Videre antyder funnene at informantene likevel mener at fysisk aktivitet ofte blir tilfeldig benyttet og sjeldent er bevisst planlagt eller en del av helhetlig pedagogisk planlegging på lik linje som for eksempel matte eller norsk. De mener at fysisk aktivitet bør bli en del av en systematisk planlegging.

Videre kan funnene tolkes dit hen at informantene har få samarbeidspartnere når det gjelder planlegging og gjennomføring av fysisk aktivitet. Allikevel viste det seg at pedagogene arbeider tverrfaglig med tanke på fag og daglige gjøremål.

## 6. Drøfting og refleksjon av funn

I denne delen av oppgaven drøftes funnene fra forrige kapittel og blir satt opp mot litteraturen og teoriene som ble presentert i kapittel 3. Drøftingsdelen vil ta utgangspunkt i problemstillingen og de to forskningsspørsmålene som ble utarbeidet for denne studien:

*Hvordan bruker pedagoger ved spesialskoler fysisk aktivitet for å støtte oppunder undervisningen for elever med psykisk utviklingshemming?*

- Har elever ved deres skole spesifikke mål som omhandler fysisk aktivitet i sin IOP, eventuelt hvordan brukes det og hvordan legges det til rette for dette?
- Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet ved deres skole mellom pedagoger og fysioterapeuter/ kroppsøvingslærere?

Drøftings- og refleksdelen i denne studien ble her organisert i tre ulike kategorier. Disse tre kategoriene tar utgangspunkt i kategoriene fra analyse- og resultatdelen og kategoriene fra resultatguiden. De følgende kategoriene er:

- Syn på fysisk aktivitet
- Prioritering av å lære gjennom fysisk aktivitet
  - Fysisk aktivitet i IOP
- Tverrfaglig arbeid om fysisk aktivitet

### 6.1 Syn på fysisk aktivitet

Som tidligere nevnt, uttrykte alle informantene positive holdninger relatert til fysisk aktivitet som en fruktbar måte å støtte og variere undervisningen på. Ut ifra informantenes forståelse av hva fysisk aktivitet er, kan vi se at deres forståelse er sammenliknbar med definisjonen av fysisk aktivitet i kapittel 2.2, der det å være i fysisk aktivitet er all bevegelse som øker energiforbruket og ikke hvor høy intensitet aktiviteten er eller hvor svett en blir. Slik definerte også informantene fysisk aktivitet.

Vi kunne lese i kapittel 2 og 3 at forskning viser klare tegn på at fysisk aktivitet har en rekke positive effekter. Blant annet har fysisk aktivitet en positiv virkning på helsen vår (Helsedirektoratet, 2016). Funn i denne oppgaven viser at informantene også har denne

oppfatningen. Dette er blant annet fordi fysisk aktivitet er viktig for elever for å forbedre eller hindre en utvikling av plager eller helseutfordringer som blant annet fedme. Dette blir nevnt i et av intervjuene som et problem, og som teorien viser kan forkomme av for mye stillesitting (Helsedirektoratet, 2008). Ifølge Aron Antonovskys teori vil informantene, altså pedagogene i denne sammenheng, være en salutogenese (Kvvello, 2015). Dette er fordi de da opptrer som en ressurs og en støtte for at deres elever skal få mulighet til å arbeide mot god helse. Et spørsmåltegn som kan stilles ved dette er om pedagogene har nok kunnskaper om elevenes utfordringer til at de kan tilrettelegge for aktiviteter som er egnet for de individuelle forskjellene i elevgruppen, eller om aktiviteten de legger til rette for er på generell basis. På den annen side kan aktivitet på generell basis på mange måter også være positivt for eleven. Det avhenger kun av hva en vil ha ut av aktiviteten, om det er å være i bevegelse eller om det er et mål om å mestre noe, slik at en jobber bevisst mot et mål. Slik jeg tolker teorien i denne studien og gjennom egne erfaringer, opplever jeg allikevel at gjennom å være i fysisk aktivitet uten å ha et spesifikt mål, oppnår en likevel mål uten å være klar over det, som for eksempel bedre helse eller bedre humør og mestringsopplevelser. Men hvis vi hadde vært mer bevisste og hatt kunnskap om hva fysisk aktivitet kan gjøre for oss, kanskje vi da kunne ha vært mer bevisste på hvordan vi benytter oss av fysisk aktivitet?

Informantene uttalte seg også om at fysisk aktivitet kan ha en positiv effekt på humøret. Informantene mente at godt humør og følelsen av lykke i egen kropp var noe fysisk aktivitet kunne bidra til. De mente at fysisk aktivitet er en fin arena til å oppleve mestring og glede. ”Fordeler er jo at man... altså alt, konsentrasjon, glede, humør” (Informant 1). I tidligere teori kan dette sees i sammenheng med Siri Næss sin teori om livskvalitet, der av affektive opplevelse som legger vekt på følelser. I denne sammenheng kan det for eksempel være opplevelsen av glede. Tatt i betraktning at informanten kun kan uttale seg om de affektive opplevelsene på vegne av elevene, gjennom det de observerer, som for eksempel smil og engasjement eller samtaler med eleven, er dette ingen garanti for at informantene har riktige forståelser av elevens opplevelser og følelser. Det er viktig å understreke at dette er tolkninger gjort av informantene og at det egentlig kun er elevene selv som kan uttale seg om sine personlige følelser. Jeg kan dermed ikke legge for mye verdi i disse uttalelsene. På den annen side som jeg tidligere har poengtert, tolker jeg allikevel uttalelsene til informantene dit hen at de kan tolkes som noe reelle. Dette fordi jeg selv har erfart at denne elevgruppen mest sannsynlig ville gitt uttrykt for misnøye, dersom det var noe de ikke likte. Jeg mener dermed at

det kan trekkes paralleller til teorien om livskvalitet. Gjennom glede, engasjement og mestring (Næss, 2001).

Gjennom kroppen får vi erfaringer fra ulike arenaer. Ponty mener at kroppen uttrykker det opplevde. Det vil si at det altså er en dynamikk mellom kroppen og omverden (Duseund, 2003). Elevene vil gjennom å være i fysisk aktivitet på ulike arenaer, få ulike erfaringer og opplevelser som de kan ta med seg videre. Dette er noe de kanskje kan overføre til andre arenaer eller situasjoner i dagliglivet. Dette kan for eksempel være å bli bevisste på egen kropp og hvordan den fungerer eller hvordan den kan brukes til å kommunisere med. Se for deg en elev med alvorlig grad av psykisk utviklingshemming uten talespråk. Denne eleven kan ved å være i fysisk aktivitet eller i bevegelse få erfaringer som kan være verdifulle. Da tenker jeg for eksempel på at han eller hun får erfaring med at hvis jeg gjør sånn med beinet mitt, så forstår personalet rundt meg at jeg kommuniserer på min måte at de skal sparke en ball, slik at jeg kan se på. Det igjen kan gi eleven glede av å observere, noe som igjen gi økt livskvalitet, ut fra Siri Næss sin definisjon. Eleven uttrykker på denne måten noe han eller hun har erfart at resulterer i den eller den responsen og bruker dermed kroppen som et kommunikasjonsverktøy. Bevegelse og fysisk aktivitet kan på den måten antakelig ha en positiv virkning på elevens språkutvikling (Helsedirektoratet, 2008).

En elev med psykisk utviklingshemming kan også ha vanskeligheter med å huske hvordan han eller hun skal opptre eller bruke kroppen i ulike situasjoner for å få den ønskede responsen. En utfordring med dette kan også være at vi som er rundt eleven tolker og forstår bevegelsene eller mimikken til eleven forskjellig. Det vil da være vanskelig for eleven å vite hva han eller hun skal gjøre for å gjøre seg forstått. Jeg tenker at dette også kan bidra til at eleven blir frustrert, sint og lei slik at samarbeidet blir vanskeligere.

Merleau-Pontys teori om at kroppen uttrykker det som tidligere er opplevd i ulike situasjoner (Duseund, 2003), kan på sin side kanskje være vanskelig å forstå for mennesker med diagnosen psykisk utviklingshemming. Dette på grunnlag av at de adaptive ferdighetene til disse personene er svekket, noe som vi tidligere i denne studien kan lese at vil medføre vansker med å tilpasse seg (Grøsvik, 2015). Det kan medføre at personene kan ha vanskeligheter med å tilknytte seg til andre mennesker, som de har behov for å ha rundt seg for å klare seg i dagliglivet. Det kan altså ta lang tid før personer med denne problematikken klarer å tilvende seg å ha nye personer rundt seg, som kan resultere i at det kan ta lang tid før de får til et like

godt samarbeid som beskrevet ovenfor. Der elevene med psykisk utviklingshemming kan bruke kroppen sin til å kommunisere med, slik at andre skal forstå hva de mener.

Hensikten med denne studien var å finne ut om pedagoger i alternative pedagogiske skoler benytter fysisk aktivitet som støtte i undervisningen for sine elever. Et av hovedfunnene omhandlet pedagogenes positive syn på å benytte fysisk aktivitet i sin undervisning, og hvordan elevene på den måten kunne lære noe. Da tidligere forskning viser at fysisk aktivitet kan være positivt for barn med vansker med tanke på kognitiv utvikling, samt konsentrasjon som er nødvendig for læring (Helsedirektoratet, 2008). Et funn jeg gjorde i analysedelen var at alle informantene opplevde at fysisk aktivitet kunne brukes som metode for læring i ulike fag. De mente at fag som for eksempel matte, norsk og naturfag var fag som på en enkel måte kunne læres gjennom å benytte fysisk aktivitet eller praktisk arbeid for sine elever med psykisk utviklingshemming.

Som jeg tidligere har referert til i denne oppgaven, mener idrettsfilosofen Peter Arnold at vi innenfor ulike dimensjoner kan lære ved å være i fysisk aktivitet (Duesund, 2001). Gjennom uttalelsene til informantene, der de ga uttrykk for at deres elever kan lære gjennom fysisk aktivitet, kan vi se at deres uttalelser har likhetstrekk med teoriene til Arnold. Disse likhetstrekkene sammenfaller med Arnolds *gjennom* dimensjon. Dette fordi den dimensjonen omhandler de utenforliggende målene, for selve bevegelsen. Det utenforliggende målet i denne sammenheng vil være å ha et faglig utbytte av aktiviteten. Jeg mener denne dimensjonen for eksempel kan sees gjennom utsagnene ”*Ja-a, spesielt emm, jeg tror på at for eksempel matte da, veldig vanskelig å egentlig forstå mengder og strekninger og sånn uten å faktisk liksom oppleve det*” (Informant 3) eller ”... for eksempel hvis det er en gymtime, du kan for eksempel, legge inn norsk, du kan legge inn matte, du kan legge inn musikk, i alle fall ... selvtendighetstrening, sosiale ferdigheter, så veldig mange opplæringsområder i en IOP” (Informant 4).

Informantene mente altså at å benytte fysisk aktivitet i sin undervisning kunne gi mange faglige fordeler for sine elever. Allikevel fikk jeg et inntrykk av at dette ikke var noe informantene mente at ikke ble systematisk benyttet på deres skoler. Dette fordi underveis i samtalene med dem, ramset de opp mange fag og kompetanseområder som en kunne arbeide med, men utenom natursti med quiz der spørsmålene var faglige, fikk jeg ingen konkrete eksempler på kombinasjonen fysisk aktivitet og teoretiske fag. Dette kan skyldes at

informantene ikke oppfattet at dette var av min interesse eller at jeg ikke spurte spesifikt om dette.

Et annet interessant funn var at informantene ikke ga meg konkrete eksempler på kombinasjonen fysisk aktivitet og teoretiske fag. En årsak til dette kan kanskje være at det i praktisk ikke benyttes så mye, selv om mange ser fordelene med at det kombineres. Et funn jeg gjorde meg i analyseprosessen var at tre av fire informanter mente at en utfordring med å planlegge og gjennomføre denne typen oppgaver, var at det var tidkrevende. Men er dette egentlig noe mer tidkrevende enn å planlegge kateterundervisning? Som vi tidligere kan lese i teoridelen er det mange elever med psykisk utviklingshemming som trenger forsterkning, for eksempel i form av bilder, for å styrke og konkretisere undervisningen. Et eksempel kan være at en elev med denne problematikken skal arbeide med bildematching, med dette tenker jeg på at det for eksempel står elv på den ene lappen og er bilde av en elv på en annen lapp. Er det da så mye mer tidkrevende å legge disse bildene med varierende avstand for eksempel utover en gressplen, slik at eleven må gå/ løpe/ hoppe eller gå baklengs får å matche lappene, istedenfor å sitte ved egen pult?

En av informantene mente at en utfordring med å gjennomføre slike oppgaver er at elevene i noen tilfeller kan bli så ivrige at oppgaven blir mer kaotiske enn nyttige. Dette er et godt poeng, men jeg opplever på den annen side at elevene også kan bli slitne og miste energi ved å sitte ved pulten med de samme arbeidsoppgavene. Uten å trekke konklusjoner kan kanskje en kombinasjon av disse arbeidsmetodene være optimalt for elevene, avhengig av elevgruppen.

Gjennom samtalene med informantene var det også en av informantene som i en bisetning uttalte at for å tilrettelegge og planlegge slike oppgaver, krever det at lærerne er kreative. Slik jeg tolker det kan dette også kanskje være en årsak til at kombinasjonen fysisk aktivitet og teoretiske fag ikke blir benyttet i det daglige arbeidet. Dette fordi lærerne føler at de ikke har kunnskap eller kreativitet til å benytte en slik arbeidsmetode. Vi kunne lese i kapittel 1 at det fortsatt er den tradisjonelle kateterundervisningen som preger undervisningen (Engelsen, 2009). Selv om jeg gjennom denne studien ikke kan påstå noe om dette, kan en spekulere i om kunnskapen og kreativiteten til lærerne kanskje kan være en årsak til at denne arbeidsmetoden sjelden benyttes og at de dermed faller tilbake til den gamle metoden.

## 6.2 Prioritering av å lære gjennom fysisk aktivitet

Analysen viste altså at alle informantene har en positiv oppfatning av det å benytte fysisk aktivitet både med hensyn til elevens helse og elevens kognitive læring. Analysene viste også at det var varierende hvor mye fysisk aktivitet elevene på generelt basis ble tilbudt.

Tre av informantene uttalte at elevene fikk tilbud om fysisk aktivitet daglig i et storefri, samt en gang ukentlig der elevene har gym i små grupper, mens samtlige av informantene uttalte at deres elever har svømming en dag i uken. Gjennom dette og tidligere i analysedelen kan vi dermed fastslå at elevene har noen faste timer med fysisk aktivitet i uken, men at det utenom dette er varierende. Med samfunnets voksende problematikk vedrørende mye stillesitting blant barn og unge, samt informantenes positive syn på fysisk aktivitet, kan det dermed stilles et spørsmål ved hvorfor deres elever på grunn av dette ikke får tilbud om å være i mer fysisk aktivitet, også innenfor de mer teoretisk rettede fagene? Dette på grunnlag av at de sier at de ser verdien av fysisk aktivitet i fag som for eksempel matte, norsk og naturfag.

Tyder dette på at fysisk aktivitet i de teoretiske fagene på sin side allikevel ikke er så utbredt? Årsaker til at tendensene kanskje kan peke den veien, kan jeg gjennom denne studien ikke gi forklaringer på, da dette ligger utenfor hensikten og målet med denne oppgaven. Allikevel kan vi som i avsnittet ovenfor spekulere i at dette muligens kan ha en forklaringssammenheng med lærernes mangel på kunnskap om hvordan dette kan gjøres. Dersom dette er tilfellet kan denne utfordringen kanskje føres tilbake til hva nyutdannede lærere lærer i deres utdanningsprogram, og hva som vektlegges innenfor disse programmene. Hvis de ikke lærer noe om dette i deres utdanning eller videreutdanning, er det på sin side forståelig at dette er noe de ikke føler de er kompetente til å benytte i sin undervisning.

### 6.2.1 Fysisk aktivitet i IOP

Samtlige av informantene mente at de fleste av deres elever på en eller annen måte har mål i sin IOP som omhandler fysisk aktivitet. Som vi innledningsvis i denne studien kan lese sier §5-5 i opplæringsloven at en IOP er en plan som skal vise målene eleven skal nå i fagene han eller hun har blitt innvilget spesialundervisning i, samt innholdet i undervisningen for eleven og hvordan undervisning skal gjennomføres (Opplæringsloven, 2005, §5-5). Likevel fikk jeg inntrykk av at de overordna målene i IOPen var mål innenfor for de praktisk rettede fagene som for eksempel svømming, kroppsøving eller ADL-trening. Som igjen ga meg et inntrykk av

at det var liten grad av konkrete mål eller metoder som omhandlet fysisk aktivitet innenfor de mer teoretisk rettede fagene.

Informantene uttalte tidligere at de så nytten av å benytte fysisk aktivitet i undervisningen for sine elever. De ga også uttrykk for at det var noe de benyttet flere ganger i uken, på grunn av de positive fordelene det kan gi. Slik jeg tolker det benyttes altså fysisk aktivitet som metode i noen tilfeller, men ikke ofte på spesialskoler for elever med psykisk utviklingshemming. Funn i oppgaven gir inntrykk av at fysisk aktivitet til tider kunne være litt tilfeldig i løpet av skolehverdagen og at det som var organisert og gjennomtenkt var de praktisk rettede fagene.

At fysisk aktivitet kunne bli litt tilfeldig med tanke på å bruke det som et verktøy til læring, var også noe flere av informantene mente. En informant sa: ”*Emm, finne frem ting, gå å hente ting. Ehh gjøre bevegelser ehh ja... men at det kanskje ikke er bevist*” (Informant 4). Mine tolkninger viser dermed at forståelsen av fordelene med å benytte fysisk aktivitet er tilstede hos samtlige av informantene. En utfordring er at det ikke blir satt inn i en helhetlig faglig plan i for eksempel en IOP, på lik linje med for eksempel matte, norsk og engelsk, noe det altså etter opplæringsloven §5-5 skal gjøre. Dette fordi innholdet og hvordan undervisningen skal gjennomføres skal komme til syne i en IOP (Opplæringsloven, 2005, §5-5).

Årsaksforklaringer til at dette ikke blir lagt vekt på i en IOP, er ikke noe denne studien har hatt som hensikt å undersøke, men det kan spekuleres i at det for eksempel kan være fordi fysisk aktivitet kanskje er et pedagogisk felt som ikke får like mye oppmerksomhet som de grunnleggende fagene som for eksempel matte, norsk og engelsk i utdanningsprogrammet til pedagogene. Eller det kan være, som flere av pedagogene selv ga uttrykk for, at fysisk aktivitet ikke er nok prioritert i en IOP. Dette fordi flertallet av pedagogene som jobber i skolene er for opptatte av at elevene skal lære fag og dermed faller tilbake på den tradisjonelle, trygge måten å lære på, selv om Arnolds teori viser at en kan lære gjennom fysisk aktivitet (Duesund, 2003). Pedagogene mente selv at fysisk aktivitet altså ikke var nok prioritert i elevens IOP og dermed en del av et systematisk arbeid, med tanke på hvor mange positive effekter fysisk aktivitet kan gi.

Videre kan det spekuleres i om elevene kunne lært mer og utviklet seg mer dersom fysisk aktivitet hadde vært mer bevisst benyttet som støtte i deres undervisning, og en del av pedagogenes systematiske planlegging på et helhetlig faglig plan. Da det kanskje kan medføre



at pedagogene på ulike skoler hadde vært mer bevisste på hva elevene faktisk kan lære og utvikle gjennom fysisk aktivitet. Dette er ikke noe jeg ønsker å gå nærmere inn på i denne sammenheng, da det ligger utenfor denne studiens hensikt.

### **6.3 Tverrfaglig arbeid om fysisk aktivitet**

Et sentralt funn i analysedelen var at informantene har få samarbeidspartnere med tanke på planlegging og gjennomføring av fysisk aktivitet, også rettet mot teoretiske fag. Analysene viser at fysioterapeuten ved skolen ofte er den samarbeidspartneren informantene har rundt denne tematikken, men at han eller hun bare er tilgjengelig for enkelte elever. Det er derfor avgjørende hvilken elev det er snakk om.

På tross av få samarbeidspartnere rundt denne tematikken ga informantene allikevel uttrykk for at de opplever at det arbeides tverrfaglig med ulike fag, ferdigheter og daglige gjøremål ved deres skole. I tillegg arbeidet de tverrfaglig med daglige gjøremål som for eksempel å flytte seg fra A til B eller når elevene skal ha noe i butikken.

Analysene i dette tilfellet viser altså at pedagogene har få samarbeidspartnere når det gjelder fysisk aktivitet og arbeidet rundt dette også i en IOP. Det kan videre spekuleres i om elevene kunne fått et bedre egnet opplegg etter sine ferdigheter dersom pedagogene hadde hatt flere samarbeidspartnere. Dette fordi alle har ulike kompetanse og syn på forskjellige områder. Ved å arbeide sammen kunne pedagogene fremstått som en større og sterkere ressurs for elevene, som er et viktig poeng i Antonovskys teori (Kvelling, 2015). På den måten kunne pedagogene samarbeidet om hvordan de på en egnet måte skulle styrke eleven og han eller hennes ressurser, som igjen kunne gitt eleven bedre helse og livskvalitet, samtidig som dette kanskje kunne vært med å utvikle elevens faglige kompetanse. Dette blir på den annen side kun spekulasjoner, da det ligger utenfor denne studiens hensikt å undersøke.

Analysene viser altså at pedagogene driver et tverrfaglig arbeid med tanke på fag, men mindre med tanke på tverrfaglig samarbeid mellom fagpersoner, der fysisk aktivitet kan benyttes som støtte. Dette virker for meg litt rart da Peter Arnolds teori sier at elevene kan lære gjennom bevegelse og vi vet at lærere og fagpersoner i skolen har kompetanse på forskjellige områder (Duesund, 2001). Som nevnt ovenfor kan det spekuleres i om elevene kunne hatt et større læringsutbytte dersom det hadde vært et bedre samarbeid rundt denne tematikken, og

samarbeidet hadde vært en del av en systematisk planlegging. Kanskje det hadde vært et større utbytte av samarbeidet i skolene dersom fagpersonene hadde vært forpliktet til å samarbeide. Slik jeg tolker og oppfatter LK06 og andre styrende dokumenter for norske skoler på dette tidspunktet, er det igjen forpliktelser som tilsier at pedagogene er pålagt å ha et tverrfaglig samarbeid. Det betyr likevel ikke at det kanskje kunne gitt et godt resultat slik jeg oppfatter det.

## 6.4 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg som utgangspunkt benyttet disse punktene når jeg har drøftet:

- Syn på fysisk aktivitet
- Prioritering av å lære gjennom fysisk aktivitet
  - Fysisk aktivitet i IOP
- Tverrfaglig arbeid om fysisk aktivitet

Som en oppsummering viser dette kapitlet at alle informantene har et positivt syn på fysisk aktivitet som et verktøy i undervisning. Allikevel viser det at det er varierende i hvilken grad elevene ved de alternative pedagogiske skolene får tilbud om fysisk aktivitet, utenom faste friminutt hver dag og en svømmetime i uken. Vi har sett at mulige årsaker til dette kan være mangel på kunnskap om hvordan en kan kombinere fysisk aktivitet og teoretiske fag.

Tidsmangel kan være en annen mulig årsak informantene uttrykker. Med det mener de mangel på tid til å planlegge slike aktiviteter.

Årsakene ovenfor kan også være forklaringer på hvorfor fysisk aktivitet ikke er så mye prioritert i elevenes IOP. Tolkinger viser dermed at fysisk aktivitet ofte blir tilfeldig. Noe som tilsier at den ikke er satt inn i en helhetlig faglig plan som for eksempel matte og norsk. Som kanskje ville styrket elevens læringsutbytte. At dette blir utelatt kan kanskje virke rart da pedagogene gir uttrykk for at fysisk aktivitet har mange positive effekter for deres elever.

Analysene viste også mangel på samarbeidspartnere rundt denne tematikken for pedagogene. Dersom tverrfaglig samarbeid mellom ulike fagpersoner hadde vært en forpliktelse, kunne dette kanskje vært med å styrke arbeidet med fysisk aktivitet og teoretiske fag. Som igjen kunne ført til mer fokus, og dermed et mer strategisk og bevisst arbeid rundt dette.

## 7. Avslutning

Hensikten med denne studien var å skaffe et bilde av pedagogers bruk av fysisk aktivitet som forsterkning eller støtte i undervisningen for elever med utviklingshemming. Jeg har i denne masteroppgaven arbeidet ut fra følgende problemstilling:

*Hvordan bruker pedagoger ved spesialskoler fysisk aktivitet for å støtte oppunder undervisningen for elever med utviklingshemming?*

- Har elever ved deres skole spesifikke mål som omhandler fysisk aktivitet i sin IOP, eventuelt hvordan brukes det og hvordan legges det til rette for dette?
- Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet ved deres skole mellom pedagoger, fysioterapeuter og kroppsøvingslærere?

For å få innsikt i denne tematikken har jeg hatt en samtale med fire pedagoger som arbeider på spesialskoler. På den måten fikk pedagogene delt av sine opplevelser, observasjoner og erfaringer (Befring, 2010).

Etter intervjuene sitter jeg igjen med et inntrykk av at informantene har positive holdninger til bruken av fysisk aktivitet for sin elevgruppe og at de har kunnskap om ulike positive effekter det kan gi. Blant annet innenfor helse, følelsen av lykke, læring av kognitive ferdigheter og kjennskap til egen kropp. Deres tanker og erfaringer rundt dette finner støtte i tidligere forskning og litteratur som er presentert i kapittel 2 og 3. Likevel viser funn i analysedelen at det er varierende hvor regelmessig elevene får tilbud om fysisk aktivitet i løpet av en dag eller en uke.

Videre viser funn at samtlige av informantene mente at deres elever kan lære ulike fag og ferdigheter gjennom å benytte fysisk aktivitet. Etter samtalene med informantene sitter jeg igjen med et inntrykk av at tilbudene elevene får av fysisk aktivitet ofte er rettet mot de praktiske fagene som for eksempel gym og svømming. Fysisk aktivitet som støtte i undervisningen innenfor de mer teoretiske fagene er kanskje ikke så utbredt. Dette selv om informantene ser verdiene det kan medføre for sine elever og at informantene kan relatere denne tematikken til fag som for eksempel matte, norsk, naturfag og samfunnsfag.

Gjennom denne studien viser også funn at fysisk aktivitet for denne elevgruppen ikke blir nok prioritert som en del av den individuelle opplæringsplanen. Fysisk aktivitet i IOPen varierer

med tanke på hvilken elev som er i fokus. Dette medfører at fysisk aktivitet sjeldent brukes systematisk som en del av læring for elevene, men er mer tilfeldig fra dag til dag. Dersom fysisk aktivitet hadde vært en del av en helhetlig pedagogisk planlegging kunne bruken av dette vært mer bevisst og kanskje kunne dette medført større utbytte med tanke på læring hos elevene?

Undersøkelsen viser også at pedagogene ofte er alene om å planlegge undervisningen for sine elever, også når det gjelder fysisk aktivitet. Det tverrfaglige samarbeidet på tvers av fagkunnskap ved spesialskolene er derfor lite til stede. Kanskje henger også dette sammen med at fysisk aktivitet ofte ikke er en del av det store bildet, på lik linje med matte og norsk ved skolene?

Denne masteroppgaven viser altså at informantene i varierende grad bruker fysisk aktivitet som støtte i sin undervisning for denne elevgruppen. Dette selv om tidligere forskning og informantene selv viser til en rekke positive effekter fysisk aktivitet kan ha. Videre ville det som en forlengelse av dette, vært interessant å utvidet denne studien for å undersøke bruken av fysisk aktivitet som støtte i undervisningen på et generaliserbart nivå. Det ville også videre vært interessant å undersøke hvorfor bruken av fysisk aktivitet, ofte ikke er en del av en helhetlig pedagogisk plan, som denne undersøkelsen viser.

# Litteraturliste

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the Mystery of Health, how People Manage Stress and Stay Well*. San Fransisco: Joseph Bass Publishers

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Dahlum, S. (2015). *Store norske Leksikon*. Hentet 01 februar 2017 fra

<https://snl.no/forskningsmetode>

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2014). *Etiske retningslinjer for forskning på Internett*. Hentet 29 mars 2017 fra

<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett.pdf>

Duesund, L. (2003). *Kroppen i verden*. Linköping: Skapande vetande

Duesund, L (2001). *Kropp, kunnskap og selvopfatning*. Oslo: Universitetsforlaget

Ellingsen, K. E., & Sandvin J. T. (2014). Utviklingshemming: funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse*. (s. 11-28). Oslo: Universitetsforlaget

Engelsen, B. U. (2009). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk

Fay, B. (1996) *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing.

FN-Sambandet (u.å.) *God helse*. Hentet 02. Mars 2017 fra <http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/God-helse>

Grøsvik, K. (2015). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes., T. L. Bakken., J. A. Løkke., & I Mæhle (Red.), *Utredning og diagnostisering. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s. 17- 34). Oslo. Universitetsforlaget AS

Helsedirektoratet (2016, 12. desember) *Anbefalinger fysisk aktivitet*. Hentet 28.februar 2017 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>

Helsedirektoratet (2008) *Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Hentet 24 februar 2017 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/463/Aktivitetshandboken-IS-1592.pdf>

Helsedirektoratet (2017, 17. Mars a) *Psykisk helse og livskvalitet - lokalt folkehelsearbeid*. Hentet 02.mars 2017 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/folkehelsearbeid-i-kommunen/veivisere-i-lokale-folkehelseiltak/psykisk-helse-og-livskvalitet-lokalt-folkehelsearbeid#kunnskapsgrunnlag>

Helsedirektoratet (2014). *Fysisk aktivitet og stillesitting -6-12 år*. Hentet 09 januar 2017 fra <https://helsenorge.no/SiteCollectionDocuments/Nasjonale%20anbefalinger%206-12.pdf>

Helsedirektoratet. (2017 b). (F70-F79) *Psykisk utviklingshemning*. Hentet 11 januar 2017 fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2596295>

Helsedirektoratet. (u.å.). *Veileder om rehabilitering, habilitering, individuell plan og koordinator- Om individuell plan og koordinator - formål og rettigheter*. Hentet 10 januar 2017 fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/rehabilitering-habilitering-individuell-plan-og-koordinator/seksjon?Tittel=om-individuell-plan-og-8179>

Hole, S., & Gjerustad, C. (2014) *Forskning om læring hos barn med utviklingshemning* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Hentet 21. Oktober 2016 fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Forskning%20om%20%C3%A6ring%20hos%20barne%20med%20utviklingshemning.pdf?epslanguage=no>

Ingebrigtsen, J. E. & Aspvik N. P. (2009) *Fysisk aktivitet og idrett - en pilotstudie av utviklingshemmedes fysiske aktivitet*. (Rapport 01/ 2009) Hentet 24 februar fra <http://www.specialolympicsnorge.com/clubs/son/artic/Rapport%20special%20olympics%20-%20elektronisk%2026.02.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2003). *En sunn sjel i et sunt legeme*. Hentet 16 mars fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec2?q=Fysisk+aktivitet#match\\_0](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec2?q=Fysisk+aktivitet#match_0)

Kvale, S., & Brinkmann S. (2015). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko- Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 19-73). Oslo: Unipub forlag

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS

- Loland, S. (2008). Hvordan kan vi forstå bevegelse? I R. S. Sookermany (Red.), *Kropp, bevegelse og energi: I den grunnleggende soldatutdanningen* (s. 46-54). Oslo: Universitetsforlaget
- Mæhle, I. (2013). Down syndrom. I I. Mæhle, J. Eknes, & G. Houge (Red.), *Utviklingshemning. Årsaker og konsekvenser* (s. 67- 80). Oslo: Universitetsforlaget
- Næss, S. (2011). Språkbruk, definisjoner. I S. Næss., T. Moum., & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet. Forskning om det gode liv* (s. 15-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Næss, S. (2001). Livskvalitet som psykisk velvære. *Tidsskrift for den norske Lægeforening*, (121): 1940-1944. Hentet fra <http://tidsskriftet.no/2001/06/kronikk/livskvalitet-som-psykisk-velvaere>
- Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor har vi et kroppøvningsfag. *Bedre skole* (5 (2), s. 78-82.
- Opplæringsloven. Lov 17. Juni 2005 nr 105 om rett til spesialundervisning.
- Opplæringsloven. Lov 17. Juni 2005 nr 105 om Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav.
- Ponty, M. M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Rise, K., & Viken, Å. (2009) Fysisk aktivitet, kropp og bevegelse. I J. Eknes & J. A. Løkke (Red), *Utviklingshemning og habilitering- innspill til habiliteringsprosessen* (s. 87-94). Oslo: Universitetsforlaget



Helse- og omsorgsdepartementet. (2013, 24 oktober). *Fysisk aktivitet*. Hentet 23 januar 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/fysisk-aktivitet/id589909/>

Regjeringen ved departementene. (u.å.). *Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005 – 2009. Sammen for fysisk aktivitet*. Hentet 23 januar 2017 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/hod/pla/2004/0001/ddd/pdfv/23192\\_2-fa-handlingsplan\\_2005-2009.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/hod/pla/2004/0001/ddd/pdfv/23192_2-fa-handlingsplan_2005-2009.pdf)

Rognhaug, B & Gommæs, U. T. (2009). Utviklingshemming- mangfold og lærehemming. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 299- 326). Oslo: Cappelen akademiske forlag

Store norske leksikon. (2014, 14 mai). *Spesialskole*. Hentet 24 januar 2017 fra <https://snl.no/spesialskole>

Thagarrd, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Tøssebro, J. (2013). *hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Utdanningsdirektoratet. (u.å a). Generell del av læreplanen Hentet 03 januar 2017 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å b). Hva er tilpasset opplæring? Hentet 09 januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å c). *Prinsipper for opplæringen*. Henteet 03 janaur 2017 fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (u.å d). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 09 januar 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>

Vedeler. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS

World healthy organization. (u.å.). Physical activity. Hentet 23 januar 2017 fra [http://www.who.int/topics/physical\\_activity/en/](http://www.who.int/topics/physical_activity/en/)

# Vedlegg 1 – Intervjuguide

## Intervjuguide

*Hvordan bruker pedagoger ved spesialskoler fysisk aktivitet for å støtte oppunder undervisningen for elever med utviklingshemming?*

### Om informanten

1. Hvor lenge har du jobbet her?
2. Hva slags utdanning har du?
3. Hva legger du i begrepet fysisk aktivitet?
4. Har du noen erfaringer med å jobbe med fysisk aktivitet ved spesialskole?
  - Er det noe annerledes enn i den ordinære skolen?

### Fysisk aktivitet

5. Har du ansvar for å planlegge og/ eller gjennomføre timer med fysisk aktivitet?
6. På hvilken måte bruker dere fysisk aktivitet for elevene ved denne skolen?
7. Hvor ofte får dine elever tilbud om å være fysisk aktive i løpet av en dag/ uke?
8. Hvordan legger dere til rette for fysisk aktivitet ved denne skolen?
9. Hvilke fordeler/ ulemper opplever du at fysisk aktivitet kan ha for dine elever?
10. Opplever du noen utfordringer ved å tilrettelegge for fysisk aktivitet i løpet av en skolehverdag for dine elever?

### Læring

11. Hva er dine tanker om at elever med utviklingshemming kan lære gjennom fysisk aktivitet?
12. Hvordan opplever du det som fordel at dine elever kan lære gjennom fysisk aktivitet?
13. Hvordan opplever du det utfordrende for dine elever å lære gjennom fysisk aktivitet?

## **IOP**

14. På hvilken måte kommer fysisk aktivitet til syne i dine elevers IOP?

15. Spørsmål etter hvilke svar de gir på spørsmål 16:

- Synes du fysisk aktivitet har blitt nok prioritert i IOP'en til dine elever?
- Ville det vært lurt at fysisk aktivitet ble vektlagt i en IOP'en, med tanke på bevisst bruk av fysisk aktivitet?

## **Tverrfag**

16. Jobber dere tverrfaglig ved denne skolen, slik at fysisk aktivitet kombineres med andre fag eller daglige gjøremål?

17. Hvordan gjør dere det da med ansvarsfordelingen/ samarbeidet mellom pedagoger og andre fag pedagoger med tanke på fysisk aktivitet?

## **Annet**

18. Har du noen eventuelle spørsmål eller noe du ønsker å utdype?

# Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

## Informasjonsskriv til informanter

Mitt navn er Lene Margrethe Thon. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, der jeg studerer spesialpedagogikk. Jeg er nå i gang med arbeidet for å gjennomføre min masteroppgave, som skal leveres våren 2017. Tema i min studie omhandler læring gjennom fysisk aktivitet. Jeg er selv engasjert i dette tema og ønsker å få et innblikk i hvordan det i praksis arbeides med dette ute i ulike skoler.

For å innhente materialet jeg trenger for å gjennomføre denne studien vil jeg intervju fire pedagoger ved spesialskoler. Spørsmålene i intervjuet vil handle om hvordan fysisk aktivitet praktiseres ved informantens skole, erfaringer innenfor dette feltet, læring gjennom bruk av fysisk aktivitet, deriblant det tverrfaglige samarbeidet ved skolen og individuell opplæringsplan (IOP).

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Jeg vil bruke lydopptak i intervjuet, da det vil gjøre det lettere for meg å jobbe med transkriberingen i etterkant. Jeg velger også å bruke lydopptaker i intervjuene for at jeg på en best mulig måte skal kunne konsentrere meg om samtalen. Jeg vil heller notere meg enkelte stikkord underveis. All informasjon som vil bli innhentet i løpet av intervjuet vil anonymiseres. Lydopptaket og transkriberingen vil dermed bli oppbevart på en forsvarlig måte og slettet når prosjektet er levert.

Informantene deltar på frivillig basis og kan trekke seg når som helst, dersom de måtte ønske det. Innhentet data vil da ikke bli benyttet i studien.

Dette prosjektet er ikke meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Da jeg sammen med min veileder Kolbjørn Varmann vurderer det som ikke nødvendig grunnet full anonymitet. I tillegg til at jeg intervjuer pedagoger om faglige spørsmål uten å knytte disse opp mot enkeltpersoner.

Dersom det er noen spørsmål kontakt meg: [Lenethon@hotmail.no](mailto:Lenethon@hotmail.no) eller 98651073.

Med vennlig hilsen Lene Thon

# Vedlegg 3 – Samtykkeskjema

## Samtykke på deltakelse

- Jeg godkjenner herved at Lene Thon kan bruke informasjonen jeg gir henne i hennes studie, på bakgrunn av den informasjonen jeg har fått angående prosjektet.
  
- Jeg godkjenner også at jeg stiller som informant på frivillig basis, med informasjonen om at jeg uten nærmere grunn kan trekke meg.
  
- Jeg samtykker at jeg på forhånd har blitt informert om at all informasjon jeg utgir i denne studien, blir anonymisert.

Dato, Signatur:

-----

# Vedlegg 4 – NSD



## Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern