



MASTEROPPGAVE

Kroppsøvlingslæreres erfaringer med inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvlingsundervisning på mellomtrinnet

Physical Education Teachers' Experiences with Inclusion of Pupils with Special Needs in Physical Education at The Upper Primary Level: grades 5-7

Norunn Helland

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veiledere: Hilde Stokvold Gundersen og Morten Kristoffersen

Innleveringsdato: 14.mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

FORORD

Med denne masteroppgaven avslutter jeg min studietid på Høgskolen på Vestlandet, etter seks år som student i Bergen. Å skrive en master har vært en krevende og lærerik prosess. Nå venter arbeidslivet med alle dets utfordringer og gleder.

Jeg vil takke mine viktigste bidragsyttere i gjennomføringen av denne masterstudien. Takk til informantene mine som sa ja til å delta i dette masterprosjektet. Uten dere ville ikke masteroppgaven min blitt til. Takk til mine fantastiske studievenninner Mette, Sigrid, Lene og Hanne som har gitt gode råd og støtte i oppturene og nedturene vi har hatt sammen. Tenk, nå er vi endelig i mål! Jeg vil også takke resten av vennene mine og familien min for oppmuntring og støtte gjennom hele prosessen. Takk til mine veiledere Hilde Stokvold Gundersen og Morten Kristoffersen for gode tilbakemeldinger og råd.

Jeg vil gi en spesielt stor takk til min mamma Gjertrud. Tusen takk for gode innspill og lesing av korrektur gjennom hele masterstudien. Jeg setter stor pris på at du har satt av tid til å høre på mine tanker, refleksjoner, frustrasjoner og spørsmål i din allerede travle hverdag.

Høgskolen på Vestlandet, mai 2021

Norunn Helland

SAMMENDRAG

Det har alltid vært viktig å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger i skolen, for at alle skal få muligheten til mestring, læring og utvikling. Grunnlaget for skolens verdier er å være en fellesskole som skal synliggjøre mangfold og inkludering (NOU 2014: 7, s. 25). Kroppsøvfingsfaget skal fremme bevegelsesglede individuelt og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøvfingslæreren skal følge skolens formelle rammer og skape et inkluderende læringsmiljø for alle i undervisningen. Elever med spesielle behov er en sårbar elevgruppe, også i kroppsøvfingsfaget. De fleste elever kommer i puberteten på mellomtrinnet, og kan bli mer usikre på seg selv og på sin egen kropp. På grunn av sin ulikhet, kan da elever med spesielle behov bli en enda vanskeligere elevgruppe å inkludere for kroppsøvfingslæreren. Tidligere forskning viser en forskjell i hva som praktiseres i kroppsøvfingsundervisningen i forhold til hva som står i læreplanen om tilpasset opplæring og inkludering (Svendby, 2013). Studier viser også at lærere mener at de har for lite kunnskap om tilpasset opplæring for elever med spesielle behov og det å inkludere dem i undervisningen (Bredahl, 2010; Obrusnikova, 2008; Svendby, 2013; Wilhelmssen, 2019). Og i og med at dette er en sårbar elevgruppe, blir da tilpasset opplæring og inkludering i læringsmiljøet særlig viktig. Derfor er hensikten med denne masterstudien å få mer innsikt i læreres erfaringer med inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisning på mellomtrinnet.

Studiens problemstilling lyder som følger: «Hvilke erfaringer og meninger har et utvalg kroppsøvfingslærere om inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisning på mellomtrinnet?».

I denne studien er det benyttet en kvalitativ tilnæringsmetode. Seks lærere fra fem ulike skoler, to kvinner og fire menn som har kroppsøvfingsundervisning på mellomtrinnet, ble intervjuet digitalt over Teams. Informantene ble spurt om sine erfaringer med elever med spesielle behov i kroppsøvfingsfaget, og hvilke pedagogiske strategier de bruke for å inkludere elevene i undervisningen. Alle intervjuene ble spilt inn og transkribert. En tematisk analyse ble brukt for å analysere datamaterialet.

Resultatene viste at informantene erfarte at skolens rammefaktorer i stor grad påvirker deres inkludering av elever med spesielle behov. Lærerne erfarte først og fremst at de har for liten tid til å praktisere elevmedvirkning, tilpasset opplæring og inkludering på en skikkelig måte. Elevenes motivasjon, klassemiljøet og elev-lærer-relasjonen spiller også en stor rolle. I tillegg sa informantene at forutsigbar undervisning med god organisering og gjenkjennelige læringsaktiviteter bidrar til at elevene føler seg trygge i undervisningen. De fleste informantene nevnte også at det var ønskelig med mer kunnskap om inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen.

Studien viser at noen lærere erfarer å ha en læringsarena med tilstrekkelig voksentetthet og godt med utstyr, mens andre erfarer det motsatte. Begrenset tilgang til rammefaktorer kan gjøre undervisningen mindre inkluderende. Å ikke ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger, går imot læreplanen i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). At elevene med spesielle behov føler en tilhørighet i faget, erfares å være en viktig faktor for lærernes inkludering av elevene. Store elevgrupper med bare en lærer kan ødelegge for dette (Utdanningsdirektoratet, 2021). Større voksentetthet kan bidra til bedre tilpasset opplæring og inkludering for elever med spesielle behov, men kan også påvirke klassefellesskapet negativt (Moen, 2017, s. 33). God organisering i kroppsøvningsundervisningen blir viktig, slik at elevene ikke føler seg utenfor (Rugseth, 2015, s. 88). Det vil også være en fordel å ha læringsaktiviteter som interesserer og motiverer elevene, men lærerne erfarer at det er utfordrende å differensiere for alle i en elevgruppe, at de trenger mer tid for å få til dette. Til slutt er det relasjonen mellom lærer og elev som blir den aller viktigste påvirkningsfaktoren.

Denne studien kan bidra til økt oppmerksomhet og forståelse for læreres erfaringer og meninger rundt inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøving på mellomtrinnet. I tillegg kan studien bidra til at lærere kan reflektere over egne holdninger til elev og skole, samt til egen utøvende praksis. En kan finne det merkelig at det ikke er bedre rammer for lærere i skolen til tilrettelegging og oppfølging av elever med spesielle behov. En kan si at grunnskolen ikke har den nødvendige økonomien og tiden til å ivareta denne viktige oppgaven slik en burde. Uten god tilrettelegging, kan elevene falle utenfor i læringsmiljøet. Skolen må muligens prioritere annerledes, og ett tiltak kan da være å gi lærere mer kursing i hvordan en kan inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen.

ABSTRACT

It has always been important to adapt the teaching for each individual pupil's qualifications in school, so that everyone can develop achievement and development. The basis for the school's values is to be a collective school that will make diversity and inclusion visible (NOU 2014: 7, p. 25). Physical Education contributes to promote the joy of movement individually and together with others (Utdanningsdirektoratet, 2020a). The teacher must follow the school's formal framework and create an inclusive learning environment for everyone. Pupils with special needs is a vulnerable group, and in Physical Education. Most pupils reach puberty at the upper primary level and can become more insecure about their body and mind. Because of their differences, this group of pupils can therefore become an even more difficult to include in Physical Education. Previous research shows a difference between what is practiced in Physical Education and what is stated in the curriculum (Svendby, 2013). Studies also show that teachers believe they have too little knowledge about pupils with special needs and how to include them in the activities (Bredahl, 2010; Obrusnikova, 2008; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Since this is a vulnerable group of pupils, adapted education and inclusion in the learning environment becomes particularly important. The purpose of this master's study is therefore to gain more insight into teachers' experiences with inclusion of pupils with special needs in Physical Education at the upper primary level: grades 5-7.

The study's problem to be addressed, is: «What experiences and opinions do a selection of teachers have about the inclusion of pupils with special needs in Physical Education at the upper primary level: grades 5-7?»

A qualitative approach method has been used in this study. Six teachers from five different schools, two women and four men, who teach Physical Education at the upper primary level: grades 5-7 were interviewed through Teams. The informants were asked about their experiences with pupils with special needs in physical education, and what pedagogical strategies they used to get the pupils included in the activities. All the interviews were recorded and transcribed. A thematic analysis was used to analyze the data material.

The results showed that the informants experienced that the school's framework factors greatly influence their inclusion of pupils with special needs. The informants experienced that they have too little time to practice pupil participation, adapted teaching and inclusion in a proper way. Pupils' motivation, the classroom environment and the pupil-teacher relationship play an important role. In addition, the informants said that predictable teaching with good organization and recognizable learning activities contributes to the pupils' feeling of security in class. Most of the informants also mentioned that they wished for more knowledge about different methods in how they could include pupils with special needs.

The study shows that some teachers experience a learning arena with sufficient adult density and good equipment, while others experience the opposite. Limited access to framework factors can make teaching less inclusive. Not considering the pupils' different qualifications, goes against the curriculum in Physical Education (Utdanningsdirektoratet, 2020a). The fact that pupils with special needs feel a sense of belonging in Physical Education is perceived to be an important factor. Large groups of pupils with only one teacher can destroy this (Utdanningsdirektoratet, 2021). Greater adult density can contribute to adapted education and inclusion in a better way, but can also negatively affect the class community (Moen, 2017, p. 33). Good organization becomes important in the teaching, so that pupils do not feel left out (Rugseth, 2015, p. 88). An advantage will also be to have interested and motivating learning activities, but the teachers experience it challenging to differentiate for everyone in a group of pupils, that they need more time to achieve this. At the end, it is the relationship between teacher and student that becomes the most important influencing factor.

This study contributes to increased awareness and understanding of teachers' experiences and opinions regarding the inclusion of pupils with special needs in physical education at the upper primary level. In addition, this study might also contribute to teachers reflecting on their own attitudes and practice regarding their professional activity. One may find it strange that there is no better framework for teachers in the school to facilitate and follow up pupils with special needs. One can say that the primary school does not have the necessary finances and time to take care of this important task as it should. Without good facilitation, pupils may feel left out. The school may have to prioritize differently, and one measure could then be to give teachers more training in how to include pupils with special needs in Physical Education.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	ii
SAMMENDRAG	iii
ABSTRACT	v
1.0 INTRODUKSJON OG TEORETISK FORANKRING	1
1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.3.1 Elever med spesielle behov	3
1.4 Tidligere forskning	4
1.5 Kroppsøvfingsfaget	12
1.6 Elever med spesielle behov i kroppsøving	14
1.7 Tilpasset opplæring	17
1.7.1 Spesialundervisning	18
1.8 Inkludering i kroppsøvfingsfaget.....	19
1.9 Rammefaktorer i kroppsøvfingsundervisning	20
1.9.1 Skolesystemet.....	20
1.9.2 Omgivelser	21
1.9.3 Organisering av elevgruppen.....	22
1.9.4 Det sosiale læringsmiljøet	23
1.9.5 Holdninger til faget.....	24
1.9.6 Elev-lærer-relasjon	26
2.0 FORSKNINGSMETODE	27
2.1 Metode og forskningsdesign	27
2.2 Kvalitativt forskningsintervju	28
2.3 Utvalg og inklusjonskriterier	29
2.4 Forberedelser til intervju.....	29
2.5 Gjennomføring.....	30

2.6 Bearbeiding av datamateriale	31
2.6.1 Analyse og tolkning av datamateriale	31
2.7 Reliabilitet	32
2.8 Validitet	33
2.9 Etiske hensyn	34
3.0 PRESENTASJON AV RESULTATER	35
3.1 Presentasjon av utvalg	35
3.2 Begrepet «elever med spesielle behov»	36
3.3 Rammefaktorer	37
3.4 Elev-lærer-relasjon	40
3.5 Kroppsøvningsundervisningens læringsinnhold	44
3.6 Elevmedvirkning	49
3.7 Læringsmiljøet i kroppsøvningsfaget	51
4.0 DISKUSJON	53
4.1 Rammefaktorer	53
4.2 Kroppsøvningsundervisning	60
4.3 Sosial inkludering	63
4.4 Studiens styrker og svakheter	65
5.0 KONKLUSJON	65
5.1 Studiens implikasjoner og videre forskning	66
6.0 LITTERATURLISTE	69
VEDLEGG	76
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene	76
Vedlegg 2: Intervjuguide	79
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	81

1.0 INTRODUKSJON OG TEORETISK FORANKRING

1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Ifølge Helse- og omsorgsdepartementet (2007, s. 34) er skolen en viktig arena for å bidra til gode helsevaner tidlig i livet. Skolen skal utvikle sunn helseadferd, som for eksempel gjennom å legge til rette for fysisk aktivitet for elevene. I tillegg skal skolen være med på å redusere sosiale helseforskjeller gjennom sosial utjevning i læring. Skogen (2017, s. 41) hevder også at mange mener at skolens viktigste oppgave er å legge til rette for et best mulig læringsmiljø for alle elever. Inkludering, tilpasset opplæring og likeverd er grunnleggende prinsipper i skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle elever er forskjellige og har ulike behov og erfaringer. Dette vil si at alle individer i skolen har forskjellige måter å tenke og lære på, og måter de oppfører seg rundt andre individer på (Munthe, 2013, s. 14). De fleste barn utvikler seg motorisk i forhold til alderen sin, men det er også noen som strever med motoriske ferdigheter (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 96). Elever med spesielle behov vil ha store variasjoner i fysiske og kognitive forutsetninger, noe som kan føre til konsekvenser for faglig utbytte og deltakelse i kroppsøvningsundervisning (Rugseth, 2015, s. 89).

Kroppsøvningsfaget skal fremme mestring og utvikle kunnskap og positive oppfatninger om egen kropp og identitet (Utdanningsdirektoratet, 2005, s. 2). I opplæringsloven (1998, § 1-3) står det at opplæringen i skolen skal tilpasses hver enkelt elev sine evner og forutsetninger. Dette vil si at ingen i utgangspunktet skal bli ekskludert eller føle seg utenfor. En elev med spesielle behov skaper et mangfold i skolen og kan bli sett på som et avvik i elevgruppen og definert som forskjellig eller annerledes (Goffman, 2009). Elever med spesielle behov er de elevene som spesielt må tas hensyn til i den ordinære undervisningen (Haug, Nordahl & Hansen, 2014, s. 85). Salamanca-erklæringen (1994) sier det er viktig at skolene er inkluderende og bidrar med å forebygge diskriminerende og negative holdninger, blant annet mot elever med spesielle behov. Regjeringen har som mål at alle elever uavhengig av forutsetninger, skal ha like muligheter for allsidig utvikling og læring, oppleve mestring og være en del av fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006, står det:

Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Dette gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder.

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Opplæringen skal tilpasses alle elevforutsetningene i en klasse gjennom variasjon i formidling, organisering, læringsstrategier, undervisningsopplegg og elevaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). I den nye læreplanen for kroppsøving står det at faget også skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra hver enkelt individs forutsetninger. Kroppsøvingfaget skal også utforske egen identitet og forstå sammenhengen mellom kropp, bevegelse, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). På mellomtrinnet begynner elevene å tre inn i pubertetsalderen. I puberteten påvirkes psykiske og fysiske forutsetninger som vil føre til at elevgruppen blir mer ustabil og usikker på egen kropp (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 94). I opplæringsloven (1998, § 1-1) står det at formålet med opplæringen er å utvikle kunnskap og holdninger som skal hjelpe elever til å mestre livene sine og til å kunne delta i fellesskap i samfunnet. I tillegg står det at alle elever har rett til elevmedvirkning, og læreren skal møte elevene med utfordringer som fremmer danning og lærelyst, samt motarbeide diskriminering (1998, §1-1).

I skolen finnes det ulike rammer med ulike retningslinjer som læreren skal følge i undervisningsplanlegging og praksis. Disse rammene kan fremme, men også sette begrensninger for elevenes læringsutvikling (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 19). Arnold referert i Duesund (1995, s. 154), mener det er viktig at læreren gjør elevene kjent med et mangfold av aktiviteter i både fysiske og intellektuelle aktiviteter, og at undervisningen resulterer i at alle elever føler mestring. Kroppsøvingslæreren må arbeide med å kunne gjøre tiltak for enkeltelever og samtidig ha en fleksibel nok undervisning til å kunne ta hensyn til mangfoldet og forskjeller i elevgruppen (Standal, 2015, s. 18). Læreren må bruke mangfoldet i skolen og ha tro på at alle elever kan lære og utvikle seg, gjennom utfordringer og muligheter som skolen kommer med (Munthe, 2013, s. 19). Det er derfor viktig at læreren kjenner elevene sine og tilrettelegger undervisningen etter deres ulike forutsetninger og behov.

Tidligere studier viser imidlertid at det er forskjell på hva som står i læreplanen og hva som blir praktisert i kroppsøvfingsfaget (Bredahl, 2010; Obrusnikova, 2008; Svendby, 2013; Westlie & Moen, 2020; Wilhelmsen, 2019). Å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisning blir sett på som en krevende utfordring (Standal, 2015). Det er en krevende og avgjørende oppgave for kroppsøvfingslæreren å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø som viser forutsigbarhet og trygghet, og i tillegg utfordre hver enkel elev til å mestre i undervisningen (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105). Berg (2021, s. 148) synes det er interessant at elever med spesielle behov ofte ikke får muligheten til å delta i kroppsøvfingsundervisning, men at dette dilemmaet i faget likevel ikke blir mer fokusert på og stilt mer kritiske spørsmål til.

Hensikten med denne studien er derfor å belyse hvilke erfaringer og meninger et utvalg kroppsøvfingslærere på mellomtrinnet har, knyttet til inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen.

1.2 Problemstilling

Masterstudiets problemstilling lyder da som følger:

«Hvilke erfaringer og meninger har et utvalg kroppsøvfingslærere om inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisning på mellomtrinnet?»

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Elever med spesielle behov

Elever med spesielle behov er individer som trenger mer tilrettelagt undervisning enn andre elever (Haug et al., 2014, s. 85). Adferdsvansker, emosjonelle vansker, generelle og spesifikke lærevansker og funksjonsnedsettelse er noen eksempler på spesielle behov som kan forekomme i en elevgruppe. Elever med spesielle behov kan tolkes forskjellig av ulike lærere (Pearson, 2009). Alle elever kan oppleve at helsen får en nedsatt funksjon i løpet av livet sitt (Bautz-Holter, Sveen, Sjøberg & Røe, 2007), som for eksempel det å brette en fot eller en arm. Elever kan slik ha eller få spesielle behov som fører til tap av eller begrenset mulighet til å delta på sosiale arenaer i dagliglivet (Rugseth, 2015, s. 81). I kroppsøving skal kroppen brukes fysisk, i ulike individuelle og sosiale sammenhenger (Utdanningsdirektoratet,

2020a). Personlige faktorer og miljøfaktorer, kroppsfunksjoner og -strukturer, helse, kan påvirke elever sin deltakelse i ulike aktiviteter. Å ha lærevansker er nødvendigvis ikke et hinder for en elev å kunne delta i kroppsøvningsundervisningen, men en funksjonsnedsettelse eller andre bevegelsesvansker kan spesielt påvirke elevens deltakelse i faget (Rugseth, 2015, s. 89).

1.4 Tidligere forskning

Goodwin og Watkinson (2000) foretok en kvalitativ forskningsundersøkelse i USA av til sammen ni elever på mellomtrinnet med en funksjonsnedsettelse. Resultatene viste at elevenes gode og dårlige dager er avgjørende for deres opplevelse av inkludering i kroppsøvningsundervisningen. De gode dagene består av tilhørighet, positive sosiale relasjoner og det å kunne delta i kroppsøvningsundervisningen. Elevene opplevde også at medelevene gir dem fysisk støtte gjennom å finne utstyr, motivere dem og heie dem frem. Dette satte elevene med funksjonsnedsettelse stor pris på. De dårlige dagene beskrev elevene kom av at de opplevde sosial isolering, slik at de ble sett på som annerledes i kroppsøvningsundervisningen. De opplevde også begrenset deltakelse i læringsaktiviteter på grunn av tilretteleggingen av undervisningen. De erfarte i tillegg å ha svært lite kommunikasjon i gruppearbeid og følte seg oversett og ignorert ettersom de hadde en opplevelse av at medelevene ikke hører etter. Elevene med funksjonsnedsettelse føler at de får medelevenes oppmerksomhet på grunn av sin nedsatte funksjon, og at medelevene undervurderer deres evne til deltakelse og intelligens.

Studien fikk også frem at elevene til tider opplever å få lite støtte fra lærer, og at læringsarenaene ofte begrenser mulighetene deres for å delta i aktivitetene (Goodwin & Watkinson, 2000). Elevene uttrykte at de gjerne vil delta i opplæringen, selv om de må bruke andre fremgangsmåter enn medelevene sine. Det opplevdes heller ikke alltid at det er en sosial interaksjon mellom funksjonsnedsatte elever og deres medelever. En elev med nedsatt funksjonsevne uttrykte at hen blir lei av å måtte gjøre de samme tingene hele tiden, og at hen heller vil være sammen med medelevene sine og gjøre det de gjør i undervisningen. Goodwin og Watkinson (2000) nevner også at elever med spesielle behov ikke liker at det er mange ukjente personer rundt dem, for de stirrer sånn på funksjonsnedsettelsen deres.

En litteraturgjennomgang av Block og Obrusnikova (2007) med 38 artikler som utgangspunkt, handler om inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisning i tidsperioden 1995-2005. I litteraturstudien refererer Block og Obrusnikova (2007, s. 122) til tidligere forskning som viser at elever med spesielle behov har et mye høyere aktivitetsnivå i kroppsøvningsundervisningen med en assistent til stede, sammenlignet med å ikke ha en der. Studien spekulerer også i om den sosiale interaksjonen mellom elever med spesielle behov og medelever blir svekket ved bruk av assistent, men konkluderer med at det er få studier på området til å konkludere med empiri (Block & Obrusnikova, 2007). Studien nevner også at det er flere assistenter i undervisningen som ikke har den utdanningen eller kunnskapen som trengs for å imøtekomme elever med spesielle behov på egenhånd, uten kroppsøvingslærerens støtte i undervisningen. Block og Obrusnikova (2007) stiller seg kritiske til at elever med spesielle behov skal få opplæringen sin fra faglærte eller ufaglærte assistenter, mens elever uten spesielle behov skal få opplæringen sin av en lærer (Block & Obrusnikova, 2007).

Block og Obrusnikova (2007) sier at sosial interaksjon mellom elever fra 10-12 årsalderen med og uten spesielle behov ikke påvirker elevene uten spesielle behov sine holdninger overfor elevene med spesielle behov. Block og Obrusnikova (2007) nevner også at store elevgrupper kan negativt påvirke inkluderingen. Hvilken type spesielle behov elevene hadde, er en signifikant faktor når det gjelder medelevenes holdninger. Elever med fysiske nedsettelse er mer utsatte for medelevenes negative holdninger enn elever med adferdsutfordringer. Elever med en funksjonsnedsettelse påvirker læringsaktivitetene til å bli mindre utfordrende og bidrar til et lavere aktivitetsnivå for medelever (Block & Obrusnikova, 2007). Det nevnes også at sosial interaksjon med elevene med spesielle behov kan endre holdningene til medelever i en positiv retning, da de over tid begynner å akseptere mer individuelle forskjeller. Årsaken kan være en tilrettelegging av undervisning gjennom sosiale interaksjoner og læringsaktiviteter uten innhold av konkurranse eller spesifikke motoriske ferdigheter.

Videre viste studien at det å modifisere læringsaktivitetene vil inkludere elever med spesielle behov mer effektivt, men at dette kan føre til at medelevene synes det er for lite utfordringer og at det blir kjedelig (Obrusnikova, 2007). Medelevenes holdninger er avgjørende for om

elever med spesielle behov vil føle seg inkludert i undervisningen. Block og Obrusnikova (2007) viste at medelevenes holdninger til inkludering av elever med spesielle behov blir påvirket av om de ser fordelene med inkludering, lærernes forventninger til dem, og en følelse av kontroll over inkluderingsprosessen. Likevel viste det seg at det å samarbeide med en elev med spesielle behov ikke har noen negativ effekt på medelevenes læring.

I en senere, lignende studie av Block og Obrusnikova, i samarbeid med Dillon (2010), fant en at flertallet av medelevene på mellomtrinnet har gode holdninger til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsundervisningen. Studien viste også at et støttende sosialt miljø og elevenes tillit til egen evne til å utføre atferden, tidligere erfaringer og gode holdninger styrker intensjonen om å leke med en medelev med funksjonsnedsettelse.

Obrusnikova (2008) forsket på kroppsøvningslæreres meninger om undervisning av elever med spesielle behov i USA. Det ble tilfeldig plukket ut 168 kroppsøvningslærere i denne studien, 79 menn og 89 kvinner. Studien viste at lærernes holdninger til å undervise elever med spesielle behov har mye å si for hvordan en tilpasser opplæringen. Lærernes holdninger i tillegg til sosial støtte fra kollegaer og resten av skoleledelsen, påvirker hvor god undervisningen av elever med spesielle behov blir (Obrusnikova, 2008). Kroppsøvningslærernes holdninger til å undervise elever med spesielle behov blir begrunnet med tre faktorer: tidligere erfaringer, kunnskap om tilrettelegging og kursing i tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget. Å ha kunnskap om tilrettelegging og tilpasset opplæring for elever med spesielle behov er den viktigste faktoren for lærernes holdninger. Lærerne med bedre kunnskap og kompetanse innenfor tilpasset opplæring er mer positive til å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen enn lærerne med mindre kunnskap og kompetanse (Obrusnikova, 2008). Faglig kompetente lærere, positive læreropplevelser for læreren eller erfaringer med elever med spesielle behov, samt kursing i tilpasset opplæring for disse elevene, kommer frem som viktige påvirkningsfaktorer for planleggingsprosessen til lærerne.

Videre viste studien at kroppsøvningslærere har en mer positiv innstilling til å undervise elever med spesifikke læringsutfordringer enn elever med psykiske og adferdsmessige utfordringer når det gjelder elever med spesielle behov. Depresjon, aggresjon, hyperaktivitet og sosial

angst blir nevnt (Obrusnikova, 2008). Dette blir sett på som en bekymring da en fant et stort antall elever i skolen med ulike utfordringer, som for eksempel forskjellige psykiske lidelser (Obrusnikova, 2008). Lærernes negative innstilling til å undervise elever med spesielle behov i kroppsøving fører til at det blir begrensninger i opplæringen og mindre fremgang både for elever med og uten spesielle behov (Obrusnikova, 2008). Obrusnikova (2008) nevnte også at lærere er engasjerte i det å tilpasse opplæringen slik at alle elever uansett behov skal bli inkluderte, men at det er en utfordrende prosess. Obrusnikova (2008) nevnte også at det er ønskelig med observasjoner over tid av faktiske måter å undervise på og av interaksjoner med elever med spesielle behov.

I en norsk studie av Bredahl (2010) ble 20 voksne fra 18 til 65 år med spesielle behov intervjuet om sine erfaringer, opplevelser og forhold til fysisk aktivitet fra da de var elever på grunnskolen. 17 av 20 deltakere husket negative opplevelser fra kroppsøvingsundervisningen i skolen. Følelsen av å bli eksponert blir trukket frem av de tidligere elevene. Bredahl (2010) sier at kroppsøving for elever med funksjonsnedsettelse tidligere kunne være en vanskelig arena å delta på. Bredahl (2010) nevner tre ulike momenter som kan påvirke hvordan elever, og da spesielt elever med funksjonsnedsettelse, tenker om seg selv på en negativ måte. En av årsakene er måten menneskene rundt dem reagerer på elevenes spesielle behov og ulikhet i forhold til andre. En annen årsak er omgivelsene, som eleven føler at hen ikke mestrer, i tillegg til den tredje årsaken: egen kropp og opplevde smerter.

Bredahl (2010) viste at personer med funksjonsnedsettelse eller spesielle behov sitter igjen med opplevelser knyttet til ekskludering fra deltakelse, lav mestringsfølelse og manglende lydhørhet i kroppsøvingsundervisningen. Det går mye i egentrening, noe som resulterer i ensomhet og utenforskap i forhold til klassefelleskapet (Bredahl, 2010). Bredahl (2010) fant også at det er mange tidligere elever med funksjonsnedsettelse eller andre spesielle behov som sitter igjen med en følelse av at deres deltakelse i kroppsøvfaget er avhengig av hvor viktig lærerne og skolen synes det er at de deltar. I tillegg kommer villigheten til å tilrettelegge for eleven med spesielle behov. Det nevnes også opplevelser av å ikke bli hørt, og at forslag fra elevene selv til tilpassede aktiviteter blir avvist med en henvisning til læreplanen (Bredahl, 2010).

Bredahl (2010) nevnte at hun ofte har møtt på kroppsøvingslærere som synes at graden av funksjonsnedsettelse hos en elev med spesielle behov har en påvirkning på hvor vanskelig det er å tilrettelegge undervisningen og åpne opp for deltakelse. Studien nevnte også at elever med relativt omfattende funksjonsnedsettelse, som for eksempel en elev i rullestol, forteller at de kan delta på de fleste aktivitetene sammen med klassen sin. I motsetning til dette, forteller Bredahl (2010) at elever med mindre omfattende funksjonsnedsettelse, som for eksempel en brekt fot, synes det er vanskelig å delta på aktiviteter i kroppsøving, noe som derfor har resultert i mye inaktivitet.

Ifølge studien har kunnskap om elevens funksjonsnedsettelse og hvor synlig og eksponert eleven er for personene rundt, stor betydning for hvilke forventninger og krav som blir stilt til eleven (Bredahl, 2010). En utfordring for kroppsøvingslæreren kan være å få eleven til å delta i undervisningen med å fokusere på at eleven skal føle at sin deltakelse er meningsfull (Bredahl, 2010). Fysisk aktivitet gjennom kroppsøvingfaget skal blant annet gi erfaringer med og tillit til egen kropp, noe som skal gi elevene selvtillit. Bredahl (2010) sier at lærerens forståelse av hvilke tanker elevene har, og det å lytte til elevene for å gjøre arenaen mindre negativ, kan gjøre kroppsøvingfaget til et bedre sted å være for elever med spesielle behov.

I Nyquist (2012) sin norske doktorgradsavhandling forsket hun på barn med funksjonsnedsettelse og deres deltakelse i fysisk aktivitet. 149 barn i alderen 6-17 år deltok. Nyquist (2012) viste at barn med funksjonsnedsettelse fra 10-13 år har et sterkt ønske om å delta i aktiviteter de kjenner til fra før, og de bruker individuelle strategier for å optimalisere egne muligheter for deltakelse. Disse strategiene er å tilpasse egne forutsetninger, ferdigheter og tilpassingsbehov til den aktuelle situasjonen. Selv om dette fremstår som lite forutsigbart, blir barnas deltakelse i aktivitetene preget av sterk handlingsvilje, kompetanse og aktivitetsglede (Nyquist, 2012).

Svendby (2013) gir også innsyn i forskning på norsk kroppsøvingsundervisning. I en periode fra oktober 2009 til februar 2011, foretok Svendby (2013) dybdeintervjuer med ti elever i aldersgruppen 10-19 år, 16 foreldre og seks kroppsøvingslærere. Doktoravhandlingen viste at det er forskjell på hva læreplanen sier om tilpasset opplæring og inkludering i forhold til hva som blir praktisert i kroppsøvingfaget. Svendby (2013) sier at elever, foreldre og

kroppsøvingslærere forstår inkluderingsprinsippet i kroppsøving, blant annet gjennom verdiene sosial tilhørighet, fellesskap, likeverd og demokrati. Likevel viste avhandlingen til Svendby (2013) at det er utfordrende å følge opp disse verdiene i praksis. Svendby (2013) legger også frem at mange synes at prioriteringen av inkludering i klassefellesskapet er for liten i forhold til individualiteten i kroppsøvingsfaget. Elevene med spesielle behov erfarer å ha mer medvirkning på undervisningens aktiviteter enn sine medelever, men at det bare skjer når det er behov for tilrettelagte løsninger når elevene ikke kan delta i den ordinære undervisningen (Svendby, 2013).

Doktorgradsavhandlingen viste at flertallet av informantene med ulike funksjonsnedsettelse mener de ikke passer inn i kroppsøvingsfaget på grunn av undervisningens organisering, og at mange opplever at deres ferdigheter og forutsetninger ikke blir godt nok anerkjent og verdsatt. Svendby (2013) sier at kroppsøvingsfaget er konstruert med en dominans av idrett- og prestasjonsdiskurs, og at dette fort fører til ekskludering av elever med spesielle ferdigheter og behov. Kroppsøvingsfaget kan derfor skape ulikhet mellom elevene, og bidrar slik ikke til å verdsette mangfoldet i elevgruppene (Svendby, 2013). Kroppsøvingsfaget er derfor ikke det faget i skolen som legger best til rette for et inkluderende læringsmiljø, kommuniserte hun.

Holthe, Hallås, Styve og Vindenes (2013) har undersøkt hvordan ulike rammefaktorer påvirker skolens tilrettelegging av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene på 6.trinn. De gjennomførte en casestudie og dataene ble samlet inn gjennom intervjuer, observasjoner og dokumenter. Det var to skoler som ble inkludert i studien og rektorer, lærere og elever ble intervjuet. Holthe et al. (2013) sier at datainnsamlingen ble analysert i lys av Imsen sine inndelinger av rammefaktorer: Det pedagogiske rammesystemet, de administrative rammene, ressursmessige rammer, organisasjonsmessige rammer, og rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn.

Casestudien sier at rektorene eller ledelsen på de to skolene ikke tar direkte del i prosessen om prioritering og konkretisering av innholdet i de nasjonale læreplanene i de praktisk-estetiske fagene. Lærerne sier også at det er viktig å ta vare på og huske at fagene skal være praktiske, for fagenes egenart gir elevene et avbrekk fra en teoretisk skolehverdag. I tillegg får de vist en

annen side av seg selv gjennom disse fagene. Både lærerne og rektorene opplever at skolen deres har en positiv holdning til de praktisk-estetiske fagene, fordi de gir elevene et avbrekk fra de teoretiske fagene og opplæringen oppleves som positiv og skapende i skolemiljøet (Holthe et al., 2013). Det kom likevel frem at fagene på slutten av barneskolen ikke blir oppfattet som like viktige som enkelte av de andre fagene.

Studien viste at både lærere og rektorer opplever de økonomiske rammene i skolen som begrenset, spesielt når det gjelder innkjøp av utstyr. Videre i studien fant en at rektorene vil utnytte skolens økonomiske ressurser mest mulig, og derfor deles elevene inn i homogene grupper med egne læringsmål. Dette ble ifølge informantene gjennomført for at den tilpassede opplæringen skal bli tilfredsstillende, og fordi da får lærerne en avlastning fra tilpasset undervisning. Holthe et al. (2013) sin kommentar til denne organiseringen var at elevenes rettssikkerhet ifølge opplæringsloven (1998, §8-2) på denne måten vil bli svekket. Selv om alle informantene var enige om at tilpasset opplæring handler om å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og tilpasse undervisningen derifra, merket Holthe et al. (2013) seg at det bare var en rektor som nevner elevsamtaler i denne sammenhengen.

Wilhelmsen (2019) sin norske doktoravhandling trekker frem at elever med spesielle behov har negative erfaringer med å bli ekskludert fra kroppsøvningsundervisningen, noe som oppleves som skummelt og ubehagelig for elevene. Sosial interaksjon, som for eksempel det å føle seg velkommen, ha støttende venner og tilhørighet i undervisningen er positive erfaringer som elever med spesielle behov sitter igjen med. Elever med spesielle behov er mindre motiverte for kroppsøvningsundervisning enn medelevene uten spesielle behov, og elevene er også signifikant mindre fysisk aktive enn hva medelevene er i faget (Wilhelmsen, 2019). Medelevenes aksept av forskjellighet og at en har ulike forutsetninger, samt den indre og ytre motivasjonen til lærerne og foreldres erfaringer, nevner Wilhelmsen (2019) er tilretteleggende faktorer for inkludering i kroppsøvningsundervisningen. I tillegg nevnes det også sosiale ferdigheter i undervisning og samarbeid med andre profesjoner, som blant annet fysioterapeuter, samt samarbeid med andre lærere.

Mange lærere føler seg ikke komfortable med og godt nok forberedt til å undervise elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen (Wilhelmsen, 2019). Å ha støtte fra

skoleledelsen viser seg å være en viktig faktor for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen. Wilhelmsen (2019) nevner da disse momentene som mulige hindringer for inkludering av elevene: For stor klassestørrelse, tidsbegrensninger, utilstrekkelige retningslinjer i nasjonal læreplan, manglende opplæring og profesjonell utvikling, frykt for elevenes sikkerhet, mulig negativ innvirkning på medelevene, elevenes oppførsel og alvorlighetsgraden av deres funksjonsnedsettelse. Andre hindringer, som hvilke pedagogiske strategier som tas i bruk, kvaliteten på lærerutdanningen, i tillegg til praktiske og miljømessige faktorer som tid, ressurser og lærersamarbeid bør også tenkes gjennom, sier Wilhelmsen (2019).

Westlie og Moen (2020) viser til data fra et internasjonalt forskningssamarbeid mellom forskere fra New Zealand, Sverige og Norge. Denne artikkelen til Westlie og Moen (2020) bygger på intervju og observasjoner fra 2018 med én kroppsøvningslærer fra New Zealand fra studien. Artikkelen fokuserer på å forstå hvordan lærere jobber sosialt inkluderende i kroppsøvningsfaget, slik at ingen elever faller utenfor. Artikkelen eller studien til Westlie og Moen (2020) viser at en lærer som jobber sosialt inkluderende i kroppsøvningsfaget har god kunnskap om alle faktorer rundt elevene, hva som påvirker dem, og bruker dette pedagogisk i undervisningen sin. Observasjonene som Westlie og Moen (2020) har gjort, viser at læreren bevisst jobber med relasjonsbygging med alle sine elever gjennom å være rolig og avbalansert i rollen sin som klasseleder og forbilde. Westlie og Moen (2020) fortsetter med å forklare at for å få til en inkluderende kroppsøvningsundervisning, bør læreren kjenne alle elevene sine på individnivå, men også ha kunnskap om hvordan de er i en større kontekst, innenfor ulike relasjoner.

En inkluderende kroppsøvningsundervisning krever en reflekterende lærer rundt egen praksis og prosessen innenfor et mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Videre forklares det at mikronivå er påvirkninger som individet er i direkte kontakt med, som for eksempel venner og familie. Mesonivå forklares som alle relasjoner som påvirker individet, som for eksempel relasjonen venner har til hverandre. Eksonivå handler om lokalmiljøet rundt en og beskriver alle formelle og uformelle samfunnsinstitusjoner som påvirker individet indirekte og direkte (Westlie & Moen, 2020). Makronivå er strukturelle forhold på samfunnsnivå, som for eksempel utdanningssystem og politisk styringssystem. For at kroppsøvningsfaget skal åpne

mer opp for deltakelse, fellesskap og læringsutbytte for alle elever, bør undervisningen være basert på lærerens kunnskap om at alle har sin identitet og er en egen person, samtidig som en er en del av et samfunn sammen med andre (Westlie & Moen, 2020). Her nevnes også at kroppsøvningsfaget, på bakgrunn av sin tradisjonelle tilnærming, favoriserer enkelte elevgrupper, og at de andre elevgruppene slik kan falle utenfor (Westlie & Moen, 2020).

1.5 Kroppsøvningsfaget

Ifølge læreplanen som kom før fagfornyelsen 2020, Kunnskapsløftet 2006, har kroppsøvningsfagets formål vært å være et allmenndannende fag, gi mestring og mestringsglede til elevene gjennom tilpasset opplæring og gi kunnskap om kropp, trening og helse (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 26). Ifølge Læreplanen i Kunnskapsløftet fra 2020 skal kroppsøvningsfaget bidra til at elever sanser, lærer, skaper og opplever med kroppen sin. Faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Kroppsøvningsfaget skal bidra til livslang bevegelsesglede og motivere elevene til å være fysisk aktive i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Kroppsøvningsfaget skal utvikle kunnskap og forståelse om sentrale verdier innenfor demokrati og regler i ulike bevegelsesaktiviteter, gjennom medvirkning og ansvar i deltakelse og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kjerneelementene i den nye læreplanen i kroppsøvningsfaget sier at kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede. I tillegg sier kjerneelementene at samarbeid, deltakelse og medvirkning er nødvendig for å stimulere til læring og utvikling individuelt og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Læreplanen for kroppsøving presiserer verdier og holdninger som skolen og kroppsøvningslæreren skal fremme. Kroppsøvningslæreren skal videreutvikle disse verdiene for alle elever uavhengig av deres forutsetninger. Prinsippet om likeverd skal prioriteres, og handler om å ta hensyn til alle elever sine forutsetninger i opplæringen (Moen, 2017, s. 25). Andre viktige momenter som beskriver undervisning, er blant annet formidling av kunnskap, interaksjon, kommunikasjon, sosialt samspill, skaping av interesser, forming og skjerping av evner, elevaktivitet, gransking og løsning av problemer (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kompetansemålene for kroppsøvningsfaget etter 7.trinn, uttrykker blant annet at elevene skal kunne gjennomføre aktiviteter ut ifra egne forutsetninger, forstå at alle har forskjellige

utgangspunkt fysisk og psykisk og være med i aktiviteter rettet mot andre sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Kroppsøvfaget har gode muligheter til å videreutvikle elevenes opplevelser ved fysisk aktivitet sosialt, kognitivt og individuelt gjennom deres forutsetninger og behov (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For at kroppsøvfaglæreren skal få dette til, er faget avhengig av å ha en læreplan med tydelige og presise kompetansemål som viser hva som må til (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 27). Kroppsøvfagundervisningen skal ha realistiske og forståelige mål som utfordrer elevene til å gjøre en god innsats for oppnåelse og mestringfølelse i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 82). Læreplanen i kroppsøvfaget kan derimot oppfattes å ha veldig åpne kompetansemål, noe som kan føre til utfordringer med å sette realistiske mål (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Kroppsøvfagets innhold skal ta utgangspunkt i læreplanen og kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020a), i lys av samfunnets interesse, fagets egenart og elevenes behov (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 89). Utfordringen i kroppsøvfagundervisning er å få all læring til å bli forstått av elevene i en helhet, og preges av elevenes personlige og sosiale ferdigheter og grunnleggende verdier (Engebretsen, 2016, s. 102). Dybdelæring i kroppsøvfagundervisningen kan hjelpe elever til å se på læringsinnholdet som meningsfullt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 81).

Dybdelæring er et begrep som sentraliseres i fagfornyelsen. Dybdelæring handler om få en dypere forståelse for lærestoffet, se sammenhenger og å kunne bruke kunnskapen i kjente og nye situasjoner. Dybdelæring skal blant annet i lys av opplæringens verdigrunnlag, skape gode holdninger og evne til refleksjon og kritisk tenkning over egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). I kroppsøving er fagets dybdelæring å lære elevene å anvende en ferdighet eller bevegelse i ulike situasjoner (Birch, Vinje, Moser & Skrede, 2019, s. 18). Dybdelæring åpner opp for to ulike tilnærminger i kroppsøvfaget. Den første læringsmetoden retter oppmerksomheten mot elevenes grunnleggende bevegelseserfaringer og variasjon i fysisk aktivitet for ferdighetsutvikling. Den andre retter oppmerksomheten mot mindre bevegelsesoppgaver og høyere fokus på utvikling innenfor utvalgte motoriske områder. Birch et al. (2019, s. 26) kommenterer videre at det dessverre ikke er nok tid i skoleåret for kroppsøvfaglæreren til dybdelæring i alle aktiviteter, spesielt hvis det er snakk

om spesifikke og tekniske ferdigheter. En god forutsetning er å knytte læringen og forståelsen til livet utenfor skolen, men dette krever en reflektert kroppsøvingslærer i planleggingen av undervisningen (Engebretsen, 2016, s. 102).

I kroppsøvfaget møter man elever som er trygge i sin egen kropp og er positivt innstilt. I tillegg møter man på elever som er ukomfortable og har lite erfaring med fysisk aktivitet (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 102). Berg (2021, s. 24) formidler at kroppsøvingslærere forstår helse som en sammensetning av fysiske, psykiske og sosiale fenomener. Likevel sier Berg (2021, s. 24) at elevene bare blir introdusert for en liten del av helse i kroppsøving, da kroppsøvingslærere vektlegger den fysiske dimensjonen i undervisningen. For de fleste er puberteten allerede i gang på mellomtrinnet og den påvirker alle elevers ulike kropper forskjellig (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 24). Kroppsøvfaget presiserer individualisme når det gjelder egen helse og fysisk aktivitet, og kan slik føre til at kroppen blir fremstilt som et objekt. Slik kan samfunnets kroppsideal negativt bidra til at kroppsøvfagundervisningen gjør elever mer observante på ulike elevkropper (Berg, 2021, s. 25). Hvordan skolen tar hensyn til ulike elevforutsetninger, er avgjørende for trivselen og læringen til hver enkelt elev (Brattenborg og Engebretsen, 2013, s. 87).

1.6 Elever med spesielle behov i kroppsøving

I og med at kroppsøving er det eneste fysiske obligatoriske faget i skolen, vil elevene møte hverandre på en helt annen måte i det faget enn i andre fag (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 88). I kroppsøving blir elever med spesielle behov mer utsatt og synliggjort for å være ulike sine medelever (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). Kroppsøvfaget inneholder som regel mye fysisk kontakt, og elevene blir mer bevisste på sitt forhold til sin egen kropp og medelevene sine ulike kropper. I 10-12-årsalderen er barn mer ustabile i oppfatningen av egenverdi, de undervurderer seg selv og sammenligner seg med andre (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 104). I kroppsøving foregår stort sett undervisningen i åpne rom, og dette resulterer i at det blir vanskelig å være fysisk usynlig (Standal, 2015, s. 12). Dette kan da føre til at elever med spesielle behov føler seg eksponerte og at kroppsøvfagundervisningen blir en ubehagelig og utrygg læringsarena (Goodwin & Watkinson, 2000; Bredahl, 2010; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Når barna når 11-årsalderen vil de fleste også føle et behov for mer selvstendighet, og de reflekterer mer over

livet og alternativer til å utvikle egenskapene og ferdighetene sine (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 103). I den nye overordnede læreplanen fra fagfornyelsen er det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» et sentralt prinsipp for læring, danning og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I kroppsøvningsfaget skal dette prinsippet gi elevene en kompetanse som blant annet fremmer psykisk og fysisk helse. Elevene skal lære å ta vare på sin egen helse som er til fordel for den enkelte, og ta gode valg for sin egen og andre sin helse gjennom livet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kroppens synlighet, samarbeid med medelever og kroppsøvningsfagets bevegelsesaktiviteter skaper en spesiell mulighet for danning og læring (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). For at kroppsøvningslæreren skal lykkes med dette, hevdes det at kroppsøvningsfaget må utvikle en trygg identitet som kan avgjøres gjennom å ha et godt selvbylde i barne- og ungdomsårene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som et eksempel har ifølge Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2020) nesten to av ti barn og unge i den norske befolkningen en nedsatt funksjon på grunn av psykiske lidelser. Forekomsten for depresjon øker blant annet med alderen og når en topp i puberteten (Lunde, 2001). En elev med sosial angst vil da blant annet kreve mer organisering og tilrettelegging i kroppsøvningsundervisningen (Obrusnikova, 2008). Da må kroppsøvningslæreren være bevisst på forskjellighet og møte alle elever på deres ståsted og utviklingsnivå innenfor fysiske, psykiske og sosiale omstendigheter (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105). Dette vil da også videreutvikle elevers bevegelsespotensiale (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 24).

Elever med spesielle behov kan føle seg som uvelkomne i kroppsøvningsfaget, siden de føler at de ikke passer inn (Berg, 2021, s. 140). Kroppsøvningsfaget handler om å bruke kroppen til å utforske ulike bevegelser gjennom ulike aktiviteter, og krever kroppslige ferdigheter til å føle mestring og progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse kroppslige ferdighetene, som balanse og spenst, koordinasjon med både armer og bein og reaksjon, kan være krevende og utfordrende for elever med bevegelsesvansker, for eksempel (Rugseth, 2015, s. 89). I kroppsøvningsfaget blir det da vanskelig for elever med spesielle behov å late som om de deltar, for de blir så lett synlige i undervisningen (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). Eleven kan da føle seg svak og dårlig som ikke klarer å hevde seg i faget, og kan reagere spontant med en faglig og sosial frustrasjon ved å lage bråk i kroppsøvningsundervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 193). Kroppsøvningsfaget har lenge brukt tradisjonelle lærerstyrte undervisningstilnærminger, noe som har ført til at elever i

mindre grad har fått muligheten til å prøve ut andre måter å løse en bevegelsesoppgave på enn hva kroppsøvingslæreren instruerer dem i (Berg, 2021, s. 24). Denne tradisjonelle tilnærmingen favoriserer da enkelte elevgrupper og elever med spesielle behov kan falle utenfor kroppsøvingsundervisningen (Westlie & Moen, 2020). Dette vil da negativt påvirke selvtilliten og mestringsfølelsen til elevene med spesielle behov (Berg, 2021, s. 52).

I kroppsøvfaget skal lærere skape motivasjon for alle elever uavhengig av deres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Motivasjon kan beskrives som en drivkraft, og er blant annet en viktig faktor for at elevene skal kunne være konsentrerte og lærevillige i kroppsøvingsundervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). Motivasjon, læring og selvoppfatning påvirker blant annet hvordan læringsarena og læringsmiljø oppleves (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 197). Elevers kognitive utvikling på mellomtrinnet bygger på både tidligere erfaringer og opplevelser i øyeblikket (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 103). Gode opplevelser ved fysisk aktivitet og fysisk mestring er viktig både individuelt og sammen med andre for å fremme den kognitive utviklingen (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 105). Det er viktig at kroppsøvingslæreren finner mål og læringsaktiviteter som elever med spesielle behov blir motiverte av (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). I kroppsøving kan vi slik møte forskjellighet og fremmedhet iblant annet medelevers oppførsel og væremåte, spill med ukjente regler og bevegelsesformer, ulike kroppskulturer og ukjente eller uvanlige idretter/aktiviteter, sier Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 105).

Undervisningen skal tilpasse elevmangfoldet og tilrettelegges med varierte læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å kunne møte alle elever fra deres ståsted, er variasjon en nødvendig fremgangsmåte i undervisningen (Moen, 2017, s. 31). Kroppsøvingsfaget åpner opp for å ha variert innhold i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Fagfornyelsen understreker også at kroppsøvingsfaget skal inneholde mer variasjon (Utdanningsdirektoratet, 2018). Varierte bevegelses- og læringsaktiviteter vil skape flere muligheter for mestringsopplevelser for flere elever, og vil samtidig gjøre elever med spesielle behov mindre synlige i kroppsøvingsundervisningen (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 108). Dette er fordi nye og uvante leker og bevegelsesoppgaver vil være ukjente for alle elever, til og med for elevene med gode fysiske ferdigheter. Kvikstad og Vinje (2019) sier også at lærere mener det er viktig med variasjon i

kroppsøvningsundervisningen, og at det kan bidra til inkludering og samarbeid. Da er det nødvendig at læringssituasjonen har en klar og tydelig struktur og oversikt, slik at elever med spesielle behov skal kunne føle seg trygge i kroppsøvningsundervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 228). Lek er blant annet en god treningsform for å øve på sosiale ferdigheter og til å gjøre hverandre gode (Engebretsen, 2016, s. 105). Lek krever som regel ingen spesifikke ferdigheter, og elevene verdsetter gleden i øyeblikket (Kvikstad & Vinje, 2019, s. 73). Å ha ulike ballspill som læringsaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen derimot, kan for eksempel oppfattes som problematisk for elever med funksjonsnedsettelse (Berg, 2021, s. 100). Elever med spesielle behov kan ikke delta i alle aktiviteter, fordi de får dem ikke til (Eriksen, 2013). Hvorfor ballspill har en stor vektlegging i kroppsøvningsundervisningen, kan ifølge Berg (2021, s. 99) komme av formuleringene «idrettsaktivitet» og «et bredt utvalg av idretter» som blir nevnt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

1.7 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep i skolen som handler om å ta hensyn til den enkelte elev når det gjelder utbytte, deltakelse, fellesskap og medbestemmelse i undervisningen (Haug et al., 2014, s. 27). Ifølge Standal (2015, s. 12) er tilpasset opplæring et begrep som er fleksibelt og kan ha ulikt innhold, som for eksempel forholdet mellom individ og fellesskap i skolen. Denne fleksibiliteten når det gjelder tilpasset opplæring mener Standal (2015) kan bli utfordrende når det kommer til å få prioritere både individet og fellesskapet like mye, slik at ingen elever skal føle seg utenfor. De politiske grunnlagene for arbeid i skolen uttrykker hvordan man skal forstå tilpasset opplæring, men Standal (2015, s. 12) viser til at de har forskjellige innhold. Noen grunnlag for arbeid i skolen har lagt vekt på skolefellesskapet og har fokusert på tilpasset opplæring for å opprettholde skoleverkets byggeklosser. Andre grunnlag i skolen har lagt vekt på enkeltelevens læringsutbytte og bruker tilpasset opplæring som tiltak for å sikre at læringsutbyttet blir best mulig gjennomført (Standal, 2015, s. 12). Moen (2017, s. 25) mener at tilpasset opplæring kan forstås som en individualisert undervisning, og som derfor kan påvirke fellesskapet i skolen. Dalen (2006, s. 20) uttrykker at det er svært krevende å tilpasse undervisningen for elevene med svært ulike forutsetninger for læring og utvikling, som for eksempel en elev med en funksjonsnedsettelse. En av årsakene til dette er den pedagogiske utøvelsen i skolen. Selv om tilpasset opplæring står i skolepolitiske

retningslinjer, er det kroppsøvlingslæreren som avgjør om tilpasset opplæring blir tilrettelagt og praktisert eller ikke i undervisningen (Standal, 2015, s. 13).

For at alle elever i skolen skal få tilpasset undervisning, må undervisningen være åpen for å kunne varieres og differensieres (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 167). Differensiering innebærer å gjøre forskjell ut ifra elevenes forskjellige behov (Eriksen, 2013).

Undervisningens planlegging ut ifra fagets læreplan, elevenes forutsetninger, organisering av gruppeinndelinger, elevmedvirkning, kroppsøvlingslæreren bruk av ulike metoder i undervisningen og elevenes mestring og læringsmiljø er eksempler på differensiering i skolen. Elevenes motivasjon, kunnskapsnivå og deres ulike måter å lære på brukes som utgangspunkt for læreren til å tilpasse innholdet og arbeidsprosessen i undervisningen (NOU 2016: 14, s. 62). Kunnskapsløftet peker på at differensiert undervisning er utfordrende å praktisere for alle, men at det samtidig er viktig for å utvikle den enkelte elevs læringsutbytte (NOU 2016: 14, s. 62). Det er da ekstra krevende hvis eleven har forutsetninger å ta hensyn til som er veldig ulike de andre elevene sine utfordringer (Berg, 2021). En utfordring ved å utvikle en undervisning som er tilpasset alle, er alle faktorene som påvirker opplæringen. Den er person-, steds-, innholds- og situasjonsavhengig, og alt dette må tas hensyn til (Haug et al., 2014, s. 27).

1.7.1 Spesialundervisning

Hvis en elev ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte gjennom vanlig undervisning med tilpasset opplæring, har eleven rett til spesialundervisning (Eriksen, 2012). Eriksen (2013) sier at elever som har vanskeligheter med de sosiale og/eller faglige målene i skolen, opplever nederlag og ikke mestring. Ifølge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) i Utdanningsdirektoratet (u.å.) har bruk av spesialundervisning på 5.-7. trinn hatt en betydelig økning i skolen. Spesialundervisning i kroppsøvlingsfaget kan for eksempel innebære å ha andre læringsmål eller læringsaktiviteter enn medelevene, eller at en lærer eller assistent følger opp eleven i eller utenfor klassen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elever med spesielle behov må ha alternative tilbud for å nå fellesmål i kroppsøvlingsfaget, men de er som oftest vanskelige å gjennomføre innenfor læringsarenaens rammer. Når en vurderer om en elev skal ha spesialundervisning, blir elevens behov vurdert opp mot blant annet utbytte av tilpasset opplæring, om det er mulig å hjelpe eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

Vurderingen kan bli underkjent dersom kommunen mener at eleven med spesielle behov ikke behøver spesialundervisning. Eriksen (2013) mener at en økning av spesialundervisning i skolen kommer av et for dårlig tilpasset ordinært opplæringstilbud. Før elever med spesielle behov blir vurdert for spesialundervisning, bør skolen tilføre flere ressurser og gjøre en større innsats innenfor tilpasset opplæring dersom læreren ikke klarer å tilpasse den ordinære opplæringen med de ressursene som er tilgjengelige på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elevenes forutsetninger, læreplanmål, nivå og tempo, organisering av skoledagen, læringsarena og læremidler, arbeidsmåter og arbeidsmetoder mener Dale og Wærness (2003) blant annet kan gi en positiv utvikling i tilrettelegging for differensiert og tilpasset opplæring. Hvis det er bruk for assistent i kroppsøvningsundervisningen, bør læreren og assistenten blant annet ha diskutert hvilke rolle og hvilket ansvar de skal ha i lærings situasjonen (Pearson, 2009). Skolesystemet viser hvor viktig lærerens kompetanse, mindre elevgrupper og tett lærersamarbeid er for betydningen av hvor mange elever som har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

1.8 Inkludering i kroppsøvningsfaget

Inkludering handler om at alle elever skal føle tilhørighet og være en del av et faglig og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likestilling, sosial rettferdighet, sosial likhet og fellesskap er viktige faktorer innenfor inkludering (Haug et al., 2014, s. 19). Salamanca-erklæringen er en FN-erklæring fra 1994 som knyttes opp mot inkludering i en skolepolitisk sammenheng og som legger frem viktigheten av inkludering i skolen (UNESCO, 1994). Salamanca-erklæringen sier at i en inkluderende skole skal elever med spesielle behov få støtte til utvikling og læring, individuelt og i fellesskap med sine medelever. Inkludering fokuserer på at alle elever får tilrettelegging for maksimal læring og utvikling og stiller tydelige krav til kvaliteten ved opplæringen. Dette vil si kravene om å delta, å være med å bestemme og å få være med i fellesskapet (Haug et al., 2014). Medbestemmelse i undervisningen vil i tillegg øke elevenes motivasjon i faget, noe som vil gi elevene en følelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 187). Prinsippet om inkludering i skolen sier at alle elever skal lære og utvikle seg uavhengig av sosial bakgrunn, kulturell og etnisk opprinnelse og faglig og sosialt funksjonsnivå (Moen, 2017, s. 25). En inkluderende skole skal ta hensyn til alle elever, uavhengig av bakgrunn, kategoriseringer og diagnoser. Dette er kroppsøvningslærerens oppgave å ta hensyn til, noe som betyr at det er læreren som påvirker hvem av elevene som kan delta i læringsaktivitetene og hvem som faller utenfor (Standal, 2015, s. 19). Utfordringen med inkludering i skolen er å utvikle individuell pedagogikk og

tilpasse undervisningen til alle elever (UNESCO, 1994). Om det ikke blir tatt hensyn til ulike elevforutsetninger og fellesskap, kan ikke inkludering ta sted i kroppsøvfingsfaget (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 97). Lærere må forstå begrepet og ha riktige holdninger og den kompetansen det trengs for at inkludering av elever med spesielle behov kan ta sted i undervisningen (Rugseth, 2015, s. 89).

1.9 Rammefaktorer i kroppsøvfingsundervisning

Rammefaktorer i kroppsøvfingsundervisning handler om ulike forhold som kan begrense eller fremme læring og undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 80). Eksempler på rammefaktorer i kroppsøvfingsundervisningen kan være lærerens og elever med spesielle behov sine holdninger til faget, skolens tilgang til ressurser, kroppsøvfingsfagets organisering og størrelse på elevgruppen. Andre eksempler er tid til rådighet og skoleledelsen.

Kommunens økonomi og personalressurser spiller en stor rolle for deltakingen til elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisning og muligheter for å være i fysisk aktivitet i andre læringsarenaer (Berg, 2021, s. 166). Forsker Urban Dahllöf er kjent for sin rammefaktorteori, som handler om hvordan organiseringen i undervisningen skaper muligheter og begrensninger (Lundgren, 1989, s. 121). Lundgren (1989, s. 121) har videreutviklet denne rammefaktorteorien og deler den inn i ulike prinsipper som gir en struktur på hvordan pedagogikken er teoretisk og praktisk. Lundgrens ulike prinsipper er økonomiske forhold i skolen som tildeling og ressursfordeling, skolens ideologiske forhold som utdanningens mål og retningslinjer og juridiske prinsipper som omhandler lover og forskrifter (Holthe et al., 2013). Disse prinsippene er etablert ut ifra hvordan pedagogisk tenkning har endret seg i tilknytning til samfunnets utvikling (Lundgren, 1989, s. 121). Eriksen (2013) hevder at skolesystemet ikke treffer mangfoldet og ulikhetene i elevgruppen på grunn av skolens organisering.

1.9.1 Skolesystemet

Skolesystemet kan deles inn i ressurser, sosialisering, en felles kultur og ulikhet. Alle elever, uavhengig av forutsetninger, skal få like muligheter til innsats ut ifra ressurser, alle skal ha respekt for ulikheter og komme sammen og samles på en arena i grupper med elevmangfold. Det skal også være en felles faglig kultur innenfor holdninger og verdier i skolen (Eriksen, 2013). Skolens økonomi og budsjetter for grunnskolen er ofte stramme, noe som kan resultere i at rammefaktorene i kroppsøvfingsfaget blir begrenset (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.

80). Rammefaktorer som utstyr, anlegg og tid til rådighet kan gjøre det vanskelig for kroppsøvlingslæreren å tilrettelegge undervisningen med elevenes forutsetninger og interesser som utgangspunkt (Vinje, 2016, s. 25). Det blir da viktig at kroppsøvlingslæreren finner kreative løsninger med de rammefaktorene som er tilgjengelige (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 51). Eriksen (2013) er kritisk til skolesystemet og sier at elevers atferd og læring ofte får skylden for at elever kommer svært dårlig ut i skolen, at det ikke er skolen det er noe galt med. «Det er like mye skolens organisering, differensiering og/eller relasjoner som må vurderes, som forhold ved eleven», kommenterer Eriksen (2013).

Skolens ledelse bør åpne opp for muligheter til at lærere sammen kan diskutere og reflektere over hvordan skolen skal ta vare på elevmangfold i kroppsøvlingsfaget (Berg, 2021, s. 150). Samarbeid mellom lærere og andre samarbeidspartnere har mye å si for utfallet av undervisningen og elevenes læringsutbytte og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 54). Dersom flere aktører er involverte i læringsutbyttet til en elev med spesielle behov i kroppsøvlingsundervisningen, kan det blant annet bidra til mer informasjon om og vurderinger av tilpasninger av utstyr og aktiviteter, samt drøfting av muligheter og begrensninger for eleven (Berg, 2021, s. 187). Slike rammefaktorer har like stor innflytelse på undervisningspraksisen som prinsippene til Lundgren (1989), ifølge Holthe et al. (2013).

1.9.2 Omgivelser

Omgivelsene i kroppsøvlingsfaget kan forårsake begrensede muligheter til deltakelse i kroppsøving, og årsaken til dette er elevers forutsetninger i forhold til de krav som omgivelsene stiller (Ness, 2011, s. 47). Omgivelsene kan også få individet til å føle seg utenfor (Berg, 2021, s. 128). Rugseth (2015) sier at omgivelsene eller det som er rundt en kan bli et hinder for utviklingen til elever med spesielle behov og deres interaksjon i kroppsøvlingsundervisningen. Hindringene kan komme som en konsekvens av måten omgivelsene er planlagt og organisert på. Dette vil si at elevers spesielle behov og deltakelse ikke trenger å ha noe med kroppens funksjon å gjøre, men hvordan omgivelsene møter individet. En forutsigbar kroppsøvlingsundervisning fører til at elever med spesielle behov vet hva som møter dem i undervisningen, opplever å bli sett av læreren og har en mulighet til å delta i undervisningen på linje med de andre elevene (Berg, 2021, s. 139).

Ukontrollerte lærings situasjoner kan føre til at elever gir opp før de har prøvd, fordi det påvirker deres mestringsforventning (Berg, 2021, s. 128). Dersom mestringsfølelsen i ukjente situasjoner blir for uoppnåelig, kan noen elever ha et ønske om å unngå situasjonen og vil utvikle forsvarsstrategier (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 111). Dette kan føre til at elever skulker, utagerer, har lav innsats, viser null interesse i å delta, unngår læringsaktiviteter og trekker seg tilbake fra det sosiale fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 190). Denne usikkerheten oppleves å være sterkere for de elevene som ønsker å være mer lik de andre.

Gjennom bevegelse og fysisk aktivitet fremstiller individet seg selv på godt og vondt. Emosjonell delaktighet blir en vanlig del av faget, slik at for eksempel reaksjoner på noe fremmed – i form av nysgjerrighet, usikkerhet eller motstand – umiddelbart blir synlig og dermed en viktig forutsetning for å lære å håndtere slike opplevelser på en konstruktiv måte. (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105).

Ved å bruke hjelpemidler som for eksempel ressurser og utstyr, vil dette være med på å løse det gapet som lærere kan møte på mellom individ og omgivelser i undervisningssituasjoner (Ness, 2011, s. 48). Barn med funksjonsnedsettelse angir blant annet at de ønsker å delta mer enn de faktisk gjør (Nyquist, 2012). Nøkkelord som elevenes tillit, trygghet og læringsmiljø dras blant annet frem under skolens tilgang til ressurser (Moe & Iversen, 2017, s. 124). Ifølge disse punktene kan skolens tilgang til ressurser slik være en avgjørende faktor for læringen og utviklingen til elevene med spesielle behov.

1.9.3 Organisering av elevgruppen

Å ha god og gjennomtenkt organisering i kroppsøving er nødvendig for å få trygge elever og en tilpasset opplæring i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 92). I opplæringsloven (1998, § 8-2) står det at «Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhøyrse. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg». Elevgruppen i kroppsøvingundervisningen skal altså ikke være større enn det som kan forsvares pedagogisk av kroppsøvingslæreren. I en stor elevgruppe kan det bli vanskelig for kroppsøvingslæreren å gjennomføre en del læringsaktiviteter og organisere undervisningen på en god måte (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 82). Det er viktig for elever med spesielle behov å få positiv støtte fra læreren og anerkjennelse, men det er krevende for kroppsøvingslæreren å få til med en stor elevgruppe alene (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 108). I tillegg kan også en stor klassestørrelse hindre tilpasset opplæring og god differensiering (Brattenborg &

Engebretsen, 2013, s. 82). Noen ganger blir elever med spesielle behov inndelt i mindre grupper eller tatt ut av undervisningen alene sammen med en lærer eller assistent, til fordel for deres læringsutvikling. Denne alternative løsningen sier Moen (2017, s. 33) at går mot prinsippet om å delta i et fellesskap. NOU 2009:18 (2009, s. 20) sier i tillegg at opplæringen for elever med spesielle behov skal være innenfor 20 til 30 prosent av elevpopulasjonen i klassen. Rugseth (2015, s. 88) mener at det å ta en elev ut av en klassesammenheng, kan resultere i at eleven ikke blir oppfattet som en del av klassefellesskapet, men som en gjest som er innom av og til. I opplæringsloven (1998, § 8-2) står det blant annet at organiseringen i skolen skal ivareta den sosiale tilhørigheten til elevene. Dette blir sett på som et pedagogisk dilemma, da elever med spesielle behov taper på å være en del av klassefellesskapet, men samtidig vinner på å ha bedre læringsbetingelser ute av klassen (Moen, 2017, s. 33).

1.9.4 Det sosiale læringsmiljøet

Et læringsmiljø handler om å skape trygge rammer rundt medelever og lærer. Det handler også om å være åpen for ideer og hjelpemidler og tilrettelegge for å akseptere hver enkelt elevs unike og ulike evner og forutsetninger i skolen (NOU 2016: 14, s. 62-63). For elever på mellomtrinnet, i en alder av 10-12 år, blir tiden mer brukt på å samhandle og være sammen med andre barn (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 114). Elever med spesielle behov kan gå glipp av den sosiale treningen som andre barn med normal motorisk utvikling på sin alder får gjennom fysisk bevegelse og lek. Elevenes opplevelse av læringsmiljøet vil ha konsekvenser for deres motivasjon, læring, selvoppfatning og atferd (Lyngsnes & Rismark, 2017a, s. 136). Vennskap og inkludering i et godt sosialt klassemiljø er viktig for å lære sosiale ferdigheter og forebygge ekskludering i elevgruppen (Lyngsnes & Rismark, 2017a, s. 137). I Maslow sin behovspyramide referert i Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 145), er trygghet et veldig viktig behov hos mennesker. Behovet for trygghet omfatter forutsigbarhet, struktur, orden og personlig trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145). I et forutsigbart læringsmiljø med en følelse av tilhørighet og anerkjennelse, vil elever med spesielle behov føle seg trygge (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 109). Elevgruppen kan oppleve læringsmiljøet på ulike måter, men alle har et grunnleggende behov for å bli anerkjent og sett (Lyngsnes & Rismark, 2017a, s. 136).

Med bakgrunn i forskning, sier Rugseth (2015, s. 90) at det å bli sosialt akseptert av andre elever uten en funksjonsnedsettelse, å bli tatt med i lek og bli sett på som en god samarbeidspartner, har stor betydning for gode inkluderingsprosesser av elever med spesielle behov. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 196) mener at læringsmiljøet kan vurderes ut ifra rammevilkårene lærerne jobber under og hva de praktiserer og legger til rette for i undervisningen for elevenes læring og utvikling. Standal (2015) sier at kroppsøvingslæreren heller må legge vekt på tiltak som rettes mot fellesskapet og læringsmiljøet, enn mot bare individet alene. Å individualisere opplæringen kan gå på bekostning av det faglige og sosiale fellesskapet som elever har seg imellom (Moen, 2017, s. 25). Kroppsøvingslæreren må fokusere på et inkluderende læringsfellesskap, slik at elever unngår opplevelser som ekskludering og sosiale sammenligninger (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105). Elever med spesielle behov uttrykker at det er viktig for dem å være der det skjer, selv om de ikke kan gjøre de samme læringsaktivitetene som medelevene (Rugseth, 2015, s. 88). Å praktisere tilpasset opplæring i en inkluderende kroppsøvingsundervisning vil minske ekskluderingen av elever med spesielle behov (Standal, 2015). Et godt læringsmiljø vil resultere i et godt psykososialt miljø uten diskriminering og krenkelser og er avgjørende for elevenes sosiale og faglige læring og utvikling i undervisningen. Et slikt læringsmiljø hjelper elevene til å utfordre egne grenser, og disse grensene varierer fra person til person (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 109). Å ha et inkluderende og aksepterende sosialt miljø for alle elever er sentralt for å ha et godt læringsmiljø. Lyngsnes og Rismark (2017a, s. 134) mener at et godt læringsmiljø gir grunnlag for faglige resultater og sosial læring. Dette kan for eksempel inneholde å ha behov for ekstra hjelp. Å være åpen og informativ om elevenes spesielle behov, kan skape en bedre forståelse hos medelevene av hvorfor en elev er slik hen er. Samtidig kan dette også føre til at eleven blir sett ned på og stemplet som annerledes i klassemiljøet (Berg, 2021, s. 128). Med god planlegging fra kroppsøvingslæreren, kan samarbeidssituasjoner skape tilhørighet, støtte og omsorg for elever med spesielle behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236).

1.9.5 Holdninger til faget

Et individ sine holdninger har bakgrunn i hen sine tanker, kunnskap, erfaringer og positive eller negative følelser i bestemte situasjoner. Holdninger avgjør hvordan individet reagerer eller handler i ulike situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 84). Individet har en tendens til å legge merke til det som er ulikt i forhold til seg selv (Rugseth, 2015, s. 80). Det kan være

utfordrende å håndtere ulikheter som man ikke forstår i sosiale samhandlinger (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 100). Å verdsette og forstå seg selv kan være utfordrende for en elev som føler seg ulik andre (Rugseth, 2015, s. 80). Det og ikke forstå kan komme av mangel på erfaring eller kontakt med situasjoner eller personer, og påvirker om ens reaksjoner er positive eller negative (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 101). Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 101) sier at den positive reaksjonen er følelsen av trygghet og aksept og at den negative reaksjonen er usikkerhet og det å føle seg truet. Uten tilhørighet og sosial støtte, vil usikkerheten og forskjelligheten være vanskeligere å håndtere. Om det ikke blir tatt hensyn til ulike elevforutsetninger og fellesskap, kan ikke inkludering finne sted i kroppsøvfingsfaget (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 97). Livskvaliteten og den psykiske helsen blir sterkere ved følelsen av å bli anerkjent, respektert og inkludert av andre. Å samarbeide med faste og kjente medelever, vil gjøre elever med spesielle behov trygge i lærings situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 236).

I undervisning generelt blir elevenes mestringsforventning påvirket av blant annet hvilke aktiviteter som skal utføres, hvilke hjelpemidler eller utstyr som er tilgjengelige og hvordan arbeidsforholdene er. Elevenes tidligere erfaringer med mestring vil øke forventningene til å gjennomføre tilsvarende aktiviteter, samtidig som erfaringer med å mislykkes vil svekke deres mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, s. 125). Albert Bandura (1997) mener at undervisningen er avhengig av å være tilpasset elevenes forutsetninger for at deres mestringsforventning skal øke. Salamanca-erklæringen (1994) legger vekt på at alle elever har ulike behov når det kommer til interesser, evner og læring. Å ivareta interessene til elevene, nevner Rugseth (2015, s. 90) erfares som et dilemma. Kroppsøvfingslærere bekymrer seg også over at læringsaktivitetene som er tilpasset elevene med spesielle behov, vil være lite utfordrende for medelevene og svekke læringsutviklingen deres (Rugseth, 2015, s. 90). Dette kan Block og Obrusnikova (2007) bekrefte at kan oppleves av medelever.

Å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen, støtter seg mye på lærerens holdninger til å ta tak i utfordringene, samt hans kunnskap om tilrettelegging. I tillegg må kroppsøvfingslæreren ha et ønske om å arbeide for inkludering (Rugseth, 2015, s. 89). Berg (2021, s. 127) nevner at lærere fort kan synes synd på elevene med spesielle behov, noe som kan føre til et ekskluderende miljø i klassen. Kroppsøvfingslæreren skal stille krav ut

ifra elevenes forutsetninger, og ikke synes synd på eleven med spesielle behov som ikke kan delta i den ordinære læringsaktiviteten. Det er viktig at elever med spesielle behov føler på en likeverdig og inkluderende opplæring, da de kan være like selvstendige og ressurssterke som resten av medelevene sine. Det er ikke en fasit på hva en undervisning kommer til å innebære, fordi den vil variere og være forskjellig fra hvilken lærer som praktiserer opplæringen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 7). For å inkludere alle elever i undervisningen, må kroppsøvingslærere ha kunnskap og kompetanse til det (Berg, 2021, s. 149). Denne kunnskapen gir ofte lærere uttrykk for at de ikke har i tilstrekkelig grad (Rugseth, 2015, s. 89).

1.9.6 Elev-lærer-relasjon

Relasjonsbygging er grunnmuren i et godt læringsmiljø (Lyngsnes & Rismark, 2017b, s. 19). Relasjonsbygging forbedrer elevenes mestring og tro på seg selv og er dermed viktig i arbeidet for å skape et godt læringsmiljø, spesielt for elever som føler seg utenfor (Lyngsnes & Rismark, 2017a, s. 136). Relasjonen mellom lærer og elev henger tett sammen med elevers opplevelser av tilhørighet, forståelse og det å være en del av klassefelleskapet (Lyngsnes & Rismark, 2017a, s. 135). Relasjonsbygging er også viktig i lærerens arbeid for å oppnå læring og utvikling for elever med spesielle behov. Lyngsnes og Rismark (2017b) sier at lærerens relasjoner til elevene, det å være en tydelig og demokratisk klasseleder i samhandling med elevene i tillegg til å ha en faglig kompetanse, er avgjørende for elevenes læring. Det er også lettere for elever å forholde seg til regler og mindre behov for å tøyne grenser hvis elevene har en god relasjon med læreren (Moen, 2017, s. 33).

Ifølge Lyngsnes og Rismark (2017b, s. 13) blir relasjonen mellom lærer og elev godt utviklet gjennom å sette av tid til å ha samtaler med elevene. Læringsmiljøet blir også bedre gjennom samtaler omkring ulike temaer fra erfarte lærings situasjoner. Å ha elevsamtaler vil klargjøre kroppsøvingsundervisningens mål og innhold for elever (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 37), og kan slik ses på som en stor fordel for elever med spesielle behov sin forståelse av faget. Å ha elevmedvirkning i undervisningen og i egen læringsprosess kan utvikle elevenes oppgaveorientering og kan tilfredsstillende psykologiske grunnleggende behov som tilhørighet og autonomi. I tillegg kan elevmedvirkning fremme bedre muligheter for elever til å delta i beslutningsprosesser, være aktiv i egen læringsprosess og skape refleksjon og initiativ knyttet

til egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 221). I elevsamtalene er det viktig at lærerne inspirerer til deltakelse og formidler evalueringen gjennom støttende og oppfølgende tilbakemeldinger (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 90). Når elevene vet hva som forventes av dem i kroppsøvingsundervisningen, kan de også innstille seg psykisk på hva som vil møte dem i læringsarenaen. Dette kan resultere i at læringsarenaen for elever med spesielle behov blir forutsigbar og trygg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 229).

Lyngsnes og Rismark (2017b, s. 13) nevner at vurdering, rapportering og dokumentering stjeler tid fra gjennomføring av elevsamtaler. Moen (2017, s. 33) sier at det å sette av tid til relasjonsbygging ikke nødvendigvis er det viktigste, men at det er viktigere å være seg bevisst kvaliteten på relasjonen. Gjensidighet og likeverdighet fremstår som viktige betraktninger for relasjoner (Berg, 2021, s. 174). Kroppsøvlingslæreren må møte elevene med respekt og ta dem på alvor og elevene må akseptere at det ikke alltid blir slik de ønsker (Engebretsen, 2016, s. 103). «Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det å vurdere alle elever i kroppsøving er spesielt utfordrende, siden dette miljøet kan være veldig uoversiktlig. Da er det spesielt viktig at læreren tenker over hvordan vurdering skal systematiseres og gjennomføres i kroppsøvlingsundervisningen, for at elevene skal få tilbakemeldinger på et variert grunnlag (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 52).

2.0 FORSKNINGSMETODE

2.1 Metode og forskningsdesign

Basert på studiens problemstilling, er kvalitativ forskningsmetode, med et fenomenologisk forskningsdesign benyttet. I kvalitativ forskningsmetode vil informantenes forståelse, beskrivelser og meninger være utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Ifølge Olav Dalland (2017, s. 52) tar kvalitative forskningsmetoder sikte på å fange opp opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle, noe som vil gi en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i. Et fenomenologisk forskningsdesign fokuserer på å forstå alle erfaringer gjennom menneskers eller individers livsverden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Tove Thagaard (2018, s. 36) nevner at fenomenologisk forskning beskriver fellestrekk som informanter eller deltakere har av erfaringer og som de gir uttrykk for. Thagaard (2018, s. 36) mener også at felles erfaringer vil gi et grunnlag for utvikling av en generell forståelse av det fenomenet som blir forsket på.

På bakgrunn av fenomenologiens synsvinkel, faller dette ofte under studier med få informanter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77).

Både fenomenologiske og hermeneutiske studier legger vekt på informantens egen forståelse av sine handlinger og tar utgangspunkt i fortolkninger av hvilke meninger og intensjoner handlingene til informanten utgjør (Grønmo, 2017, s. 392). I en hermeneutisk tilnærming blir analysene fortolket på et bredere grunnlag og det legges vekt på at det kan være flere nivåer av tolkninger (Grønmo, 2017, s. 393; Thagaard, 2018, s. 37). Det finnes ikke en egentlig sannhet, men at sammenhengen mellom delene av ulike tolkninger i lys av ulike tema vil bli forstått av helheten (Thagaard, 2018, s. 37). I hermeneutiske analyser baserer fortolkninger seg ikke bare på den spesifikke forståelsen, men på den mer generelle forståelsen som forskeren har på forhånd under selve studien (Grønmo, 2017, s. 393). Videre sier Grønmo (2017) at ulike typer førforståelse er det som resulterer i den fulle og hele forståelsen.

2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitative forskningsintervju er brukt i studien. Intervjuene ble gjennomført med en lignende struktur som en åpen samtale, der nevnte temaer fra informanten kunne følges opp uten at det var planlagt på forhånd. Det vil si at denne studien har en semi-strukturert tilnærming (Thagaard, 2018, s. 90). Et semi-strukturert intervju går ut på at intervjuet tar utgangspunkt i ulike tema med foreslåtte spørsmål, uten å være avhengig av at spørsmålene som stilles skal være i en bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Spørsmål blir stilt i en rekkefølge som passer best til samtalens tema. Ved å bruke et semi-strukturert intervju, åpner en også opp for å stille oppfølgingsspørsmål om gjeldende temaer som dukker opp, som ikke er planlagte på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I tillegg til oppfølgingsspørsmål, bruker en også inngående spørsmål i de semi-strukturerte intervjuene. I studien fikk inngående spørsmål informantene til å utdype svaret til spørsmålet som ble stilt, slik at uttalelsene og meningene deres ble mer utfyllende og forstått rett gjennom intervjuguiden (vedlegg 2) sine temaer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 123).

2.3 Utvalg og inklusjonskriterier

Ettersom hensikten med denne studien er å få mer innsikt i erfaringer og meninger om inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsfaget, er følgende inklusjonskriterier gitt:

- Informantene skal undervise i kroppsøving på mellomtrinnet
- Informantene skal ha erfaring med å ha elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen

Et informasjonsskriv (vedlegg 1) ble sendt på e-post til flere skoler. Hvis det gikk noen dager uten svar, ble skolene minnet på om e-posten via en telefonsamtale. Den første henvendelsen overfor potensielle informanter har stor betydning, og det er der grunnlaget for et godt møte mellom forsker og informant blir lagt (Dalland, 2017, s. 77). På grunn av koronapandemien, ble det sendt en forespørsel om å gjennomføre intervju over kommunikasjonsplattformen Teams.

Totalt ble seks informanter intervjuet. Informantene varierte i alder, utdanning og år med erfaring i skolen. Alle underviste i kroppsøving på mellomtrinnet, hvorav en av informantene ikke hadde formell kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Å involvere lærere med forskjellig bakgrunn og erfaringer, åpnet opp muligheten for nye perspektiver på problemstillingen (Dalland, 2017, s. 76).

2.4 Forberedelser til intervju

Gode forberedelser resulterer i vellykkede intervjuer (Dalland, 2017, s. 77). Som en forberedelse til intervju leste jeg meg opp på relevante tema via tidligere forskningsartikler og metodebøker, for å bedre min kunnskap om konteksten. Å sette seg godt inn i intervjupersonenes situasjon på forhånd er utgangspunktet for et vellykket intervju (Thagaard, 2018, s. 94). I forkant av intervjuene er det blant annet spesielt viktig i rollen som intervjuer å være obs på selvkritikk og mulige feilkilder som kan oppstå. Tolkninger og refleksjoner fra intervjuer kan føre til en mulig feilkilde og påvirke datainnsamlingen, og derfor ble det en bevisst tanke gjennom hele forskningen å unngå dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

Intervjuguiden (vedlegg 2) var semi-strukturert med seks hovedkategorier og forskjellige nøkkelord til utforming av spørsmål og videre oppfølging av tema. Intervjuguiden beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres (Grønmo, 2017, s. 168). I tillegg vil også en semi-strukturert tilnærming på intervjuguiden gjøre det enklere for informantene å trekke inn sin forforståelse, som da er viktig for oppfatning og tolkning i prosessen videre (Dalen, 2013, s. 16). I tillegg vil en intervjuguide forberede deg mentalt og faglig i rollen som intervjuer (Dalland, 2017, s. 78). For å kvalitetssikre intervjuguiden, ble det gjennomført et digitalt pilotintervju. Dette ble gjennomført med en venn som er kroppsøvlingslærer, og hennes utdannelse og erfaring i skolen åpnet opp for muligheter til å spørre om tilbakemeldinger på intervjuguiden. I pilotintervjuet ble rollen som intervjuer testet ut, samt det tekniske utstyret, slik at volum på pc-skjerm og lydopptaker kunne justeres etter hva som hadde best kvalitet (Dalen, 2013, s. 31). Det ble også sørget for at pc-en hadde nok strøm, nok lagringsplass til lydopptak og at det skulle dukke opp minst mulige forstyrrelser under intervjuene.

2.5 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført i november 2020. Intervjuene startet med en samtale om hvordan skolehverdagen til informantene var for øyeblikket. På denne måten fikk samtalen et naturlig utgangspunkt uten noe særlig betenkningstid på svarene (Dalland, 2017, s. 83). Deretter ble informantene opplyst om informasjonsskrivet, retten til anonymitet og til å trekke seg når som helst fra studien. Bruk og sletting av lydopptak etter endt masterstudie fikk intervjupersonene også opplysning om (Dalland, 2017, s. 80). Signatur på samtykkeerklæringen sendte informantene over på e-post før intervjuet. Å formidle respekt og evne til å vise forståelse og empati overfor informantenes synspunkter, er viktig for å gjennomføre gode intervjuer (Dalen, 2013, s. 35). Fire intervjuer ble gjennomført etter endt arbeidsdag for informantene, mens for to av dem ble intervjuene gjennomført i en fritime imellom undervisningstimene de hadde. For informantene som ble intervjuet i fritimen sin, fikk intervjuet en varighet på maks 45 minutter. Dette førte til et veldig tidspress for å komme gjennom alle temaene i intervjuguiden. Som et resultat, takket en av informantene ja til å ha et oppfølgingsintervju, slik at det skulle bli nok tid til å snakke om og svare på alle temaene fra intervjuguiden.

2.6 Bearbeiding av datamateriale

Ved hjelp av lydopptakene, ble alle intervjuene transkribert innen to dager etter gjennomføring. Hvis noe var uklart under transkriberingen, ble det spolt tilbake igjen i lydopptaket for å få svar på usikkerheten (Dalen, 2013, s. 55). For hvert transkriberte intervju, ble datamaterialet inndelt i ulike kategoriseringer ut ifra temaer som hadde dukket opp i samtalen. Siden intervjuene var semi-strukturerte, var det enklere å ta tak i analyseringen av de ulike transkriberingene via temainndeling. Dette fikk også informantenes uttalelser til å bli mer oversiktlig.

2.6.1 Analyse og tolkning av datamateriale

Når en analyserer kvalitative data, vil en finne flere gyldige tolkninger av de innhentede dataene. Malterud (2017) trekker inn to ulike holdninger til dette. Den første holdningen er å bruke teori i tilknytning til tolkning og refleksjon rundt datainnsamlingen. Den andre holdningen er å beskrive datainnsamlingen med minst mulig påvirkning av teori og forforståelse (Malterud, 2017, s. 48). For å få et helhetsinntrykk av datainnsamlingen, gjorde jeg meg kjent med innholdet gjennom å høre og lese gjennom intervjuene. Ut ifra helhetsinntrykket, ble det vurdert at en tematisk analytisk tilnærming var mest formålstjenlig å bruke for denne studien. En tematisk analytisk tilnærming innebærer å sammenligne informantenes meninger og refleksjoner opp mot hverandre (Thagaard, 2018, s. 152). En tematisk analyse har opphav i den analytiske tilnærmingen ved navn «Grounded-theory», som omhandler informantenes egne refleksjoner og perspektiver som utgangspunkt (Dalen, 2013, s. 41). Det er viktig som forsker å være obs på systematikk, refleksjon og kritikk under analyseringen av innsamlingsmaterialet (Malterud, 2017, s. 72). Ifølge Malterud (2017) blir informantenes meninger fra intervjuene først og fremst sortert ut ifra forskerens interesse, hukommelse og vurderinger. Transkriberingene fra intervjuene i denne studien ble lest gjennom flere ganger, noe som økte forståelsen og oppfatningen om hvilke fenomener innholdet kunne gi (Thagaard, 2018, s. 151).

Koding og tolkning av datamateriale i studien ble organisert og systematisert gjennom tematisering og markering av viktige emner som skilte seg ut. En kodingsprosess handler om å dele datamateriale inn i ulike temaer og hovedkategorier, som igjen inndeles i ulike underkategorier (Dalen, 2013, s. 62). Kodingen for dette studiet ble utformet og systematisert i ulike tankekart, i lys av masterstudiets problemstilling. Tankekartene ble inndelt i sentrale

temaer som markerte seg i datamaterialet. Under kodingen av innholdet i intervjuene, prøvde en å lage uttrykk og stikkord som best mulig fremmet meningsinnholdet og kjernekategoriene i dataanalyseringen (Thagaard, 2018, s. 153). Som en avslutning, forsøkte en å utvikle teoretiske begreper for å fremme forståelsen av de utvalgte hovedtemaene i studien (Dalen, 2013, s. 66). Funnene fra datainnsamlingen ble inndelt, og kommer til å bli presentert, i disse kategoriene: rammefaktorer, lærer-elev-relasjoner, kroppsøvingundervisningens læringsinnhold, elevmedvirkning og læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget.

2.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes pålitelighet og troverdighet (Krumsvik, 2014, s. 159). Reliabilitet tar utgangspunkt i hvor stor grad andre forskere kan ta tak i analysen på samme måte som den opprinnelige forskeren, og om funnene og resultatene da hadde hatt samme utfall (Krumsvik, 2014, s. 158). Reliabilitet handler altså om i hvilken grad andre klarer å gjenta mitt prosjekt. Faktorer som kan påvirke reliabiliteten kan for eksempel knyttes opp mot intervjuguiden og hvordan spørsmålene blir formulert i de ulike intervjuene. Har spørsmålene vært tydelige og forståelsesfulle nok? Har det blitt brukt et kjent vokabular, og kan spørsmålsformuleringene ha påvirket informantenes svar? Har intervjuer påvirket informantenes svar og innsamlingsdata? For å styrke påliteligheten i studien, har forklaringene på fremgangsmåtene blitt beskrevet så konkret og spesifikt som det lot seg gjøre. I en kvalitativ forskning vil dette være utfordrende å få til. Årsaken til dette er at mennesker som blir intervjuet vil bringe med seg ulike sannheter. Informantene vil ha ulike tolkninger og disse vil igjen endre seg etter samfunnets påvirkning og utvikling. Sannhetene kan også bli påvirket av hva intervjupersonen tror at forskeren ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Disse påvirkningsfaktorene har blitt tatt med i vurderingen av analyseringsdataene.

Det å fremme oppgavens reliabilitet har hele tiden vært en bevisst bakenforliggende tanke hos forskeren i denne studien. Noe som gjelder alle de gjennomførte fremgangsmåtene i undersøkelsesprosessen. Forskeren har prøvd så tydelig som mulig å forklare hvordan den tilegnede kunnskapen har blitt brukt i denne oppgaven, som for eksempel teoretisk ståsted og grunnlag for tolkninger. Det ble ikke brukt noen ledende spørsmål under intervjuene og dette åpnet opp for at informantene fikk muligheten til å svare ut fra sitt eget perspektiv uten

påvirkning fra andre. På bakgrunn av dette ble spørsmålene stilt så objektivt som mulig, også for å åpne opp for kreativ tenkning og variasjon i svarene fra informantene.

2.8 Validitet

Validitetsbegrepet i en kvalitativ forskning handler om å sette spørsmålstegn ved om formålet med undersøkelsen faktisk har blitt undersøkt (Krumsvik, 2014, s. 152). Med andre ord forteller validitet noe om graden av gyldighet i oppgaven i forhold til den gitte problemstillingen. Dette ut fra fremlagte tolkninger og relevans. Selv om datamaterialet har høy reliabilitet, kan validiteten være lav (Grønmo, 2017, s. 251). Validitetsbegrepet kan deles inn i indre og ytre validitet. Den indre validiteten knytter datainnsamlingen opp mot hvor aktuelle dataene er i forhold til virkeligheten (Krumsvik, 2014, s. 152). Viser datainnsamlingen fra intervjuene fornuftige og overbevisende argumenter? Den ytre validiteten handler om forskningsfunnenes mulighet for overføring til andre situasjoner (Krumsvik, 2014, s. 153). Ytre validitet handler altså om resultatene kan gjelde for andre individer enn de det er forsket på. Ut ifra problemstillingens handling, blir forskningsfunnene her sett i lys av et lærerperspektiv. I tillegg vil de fleste skoler ha et stort mangfold av elever med ulike forutsetninger og behov for læring. Gjennom hele forskningsprosessen er det slik viktig å være bevisst på ulike forhold som kan være med på å påvirke validiteten av undersøkelsen, enten positivt eller negativt. Krumsvik (2014, s. 154) sier at en kritisk holdning til eget arbeid og et kritisk forskerblick gjennom hele undersøkelsesprosessen er viktige moment å ha for å styrke validiteten i forskningsarbeidet.

Maxwell (1992, s. 287) nevner deskriptiv validitet, som handler om å være kritisk til hvor presise de innsamlede dataene er. Er tolkningene gyldige i forhold til den virkelige verdenen som har blitt studert? I og med at denne masterstudien inkluderer seks informanter, påvirker dette presiseringen av dataene. Som et resultat av dette, kan det være at dataene hadde hatt et annet utfall hvis det hadde vært andre eller flere informanter som deltok, slik som blant annet kvantitative tilnærminger representerer. For å styrke validiteten i denne forskningen har en etter beste evne forsøkt å lage en relevant intervjuguide, samt prøvd å gjennomføre troverdige intervju. I tillegg til dette har oppgavens riktighet blitt tatt hensyn til. Forskeren har prøvd å se bort fra egne erfaringer og tolkninger av oppgavens tema, særlig der miljøet har vært kjent, og en har prøvd å fokusere på å åpne opp for nye tolkningsgrunnlag.

2.9 Etske hensyn

Forskningsetiske normer og verdier skal bidra til å danne refleksjon, klarlegge etiske dilemmaer og hjelpe frem god vitenskapelig praksis gjennom en akademisk frihet (NESH, 2016, s. 6). Ved bruk av intervju i forskning hvor det inkluderes mennesker og deres personlige og sensitive opplysninger, er det spesielt viktig å ta hensyn til etiske problemstillinger. Denne studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (309050) til behandling av personopplysninger (vedlegg 3). Informert samtykke er et nødvendig krav for å kunne sette i gang kvalitative forskningsprosjekter (Dalen, 2013, s. 100). Informantene i studien fikk et fritt valg om å delta eller ikke i undersøkelsen. Krav om frivillighet betyr å ha et fritt valg uten å bli påvirket av omgivelsene rundt og av andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Konfidensialitet er også en av de forskningsetiske normene og verdiene som informantene skal være informert om. All informasjon som formidles i undersøkelsen om personlige forhold er konfidensielle og må anonymiseres (NESH, 2016). Personopplysningsloven og forvaltningsloven er blitt ivaretatt gjennom hele forskningsprosjektet (NESH, 2016). Det har derfor blitt brukt fiktive navn på informantene for å gjøre dem anonyme i oppgaven. Taushetsplikten overholdes, og personopplysninger fra informanter blir slettet etter ferdig sensur. Siden navn og arbeidsplass blir anonymisert, vil denne studien ikke åpne noe særlig opp for en stor risiko for negative konsekvenser (Thagaard, 2018, s. 197).

Det er et etisk prinsipp at forskeren viser respekt for informantenes privatliv før, under og etter intervjuet (Thagaard, 2018, s. 113). Som forsker er det viktig å være bevisst på at informantenes forståelse av hva som er privat og ikke, kan variere fra person til person (NESH, 2016). Spesielt ved intervju som innsamlingsmetode, er det viktig at informantene føler seg trygge på at opplysningene som kommer frem under intervjuet blir behandlet konfidensielt og tatt godt vare på (Dalen, 2013, s. 102). I lys av et faglig perspektiv, bør også forskerens tolkninger vise tillit og forståelse for informantenes meninger og refleksjoner i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 198). Som forsker mener jeg datainnsamling og analyser har blitt gjennomført på en etisk forsvarlig måte overfor de involverte deltakerne i studien min, og at de etiske retningslinjene er overholdt. Etske refleksjoner i lys av forskningsetiske normer og verdier har blitt vurdert i hele masterskrivingprosessen.

3.0 PRESENTASJON AV RESULTATER

3.1 Presentasjon av utvalg

Informant 1 kalles Reidar er 43 år og har jobbet i skolen i over 19 år. Reidar er allmennlærer og har ett års utdanning i kroppsøving. Han har erfaring fra mellomtrinnet, og har også undervist på ungdomsskolen. Reidar har tidligere jobbet på en annen skole, men har jobbet 12 år på den skolen han jobber på nå. Han har erfaring med elever med spesielle behov som er svaksynte, mangler en fot på grunn av amputasjon, har relasjons- og sosialisering utfordringer, autisme eller psykisk utviklingshemming.

Informant 2 kalles Lise, er 53 år og har jobbet som allmennlærer i 27 år. Hun jobbet ett år på en annen skole rett etter endt lærerutdanning og har etter det jobbet på den skolen som hun er på nå. Lise har blant annet vært lærer for en elev med spesielle behov som hadde Downs syndrom og en elev med hoftefeil som spesielle behov.

Informant 3 kalles for Thomas, er 40 år og er adjunkt med tilleggsutdannelse. Han har 75 studiepoeng i kroppsøving og er nå kontaktlærer på 5.trinn. I tillegg til dette, har han også kroppsøving i 10.klasse. Thomas har 12 års erfaring som lærer i skolen. Han har erfaring med elever med ADHD og Tourettes, samt elever med svært dårlig selvtillit og usikkerhet rundt fysiske ferdigheter som spesielle behov.

Informant 4 kalles for Hans, er 29 år gammel og har en fireårig utdanning som grunnskolelærer på 1.-7.trinn. Hans har jobbet to og et halvt år på skolen der han er lærer nå. I tillegg til dette har han også jobbet to år på en annen skole. Han har ingen studiepoeng i kroppsøving faget, men er kroppsøvingslærer i 5.- og 6.klasse. Hans har erfaring med elever med spesielle behov som har utfordringer med adferd og regulering av følelser.

Informant 5 kalles for Anna, er 28 år og har gått grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn. Hun har 30 studiepoeng i kroppsøving faget og er nå kontaktlærer for første gang på 7.trinn. Siden

hun var nyutdannet i 2015, har hun hatt kroppsøving på barne- og mellomtrinnet hvert år. Anna har erfaringer med elever med spesielle behov som har grovmotoriske nedsettelse og en hudsykdom.

Informant 6 kalles for Bob, er 47 år og har vært allmennlærer i 20 år. Han har jobbet på tre andre skoler før han kom til skolen han jobber på nå. Bob er kontaktlærer på mellomtrinnet, men han har også hatt kroppsøving på ungdomsskolen. Bob har erfaring med elever med Downs syndrom, autisme, ADHD, krigstraumer og psykiske utfordringer.

3.2 Begrepet «elever med spesielle behov»

Informantene ble spurt om de kunne forklare begrepet «elever med spesielle behov». Det første Reidar sa, var: «Det er jo sånne som faller ut av normalen, for å si det sånn». Han nevnte også at det var de elevene som krevde litt ekstra, enten fysisk eller psykisk. Han mente også at elever med spesielle behov var de elevene han måtte passe litt ekstra på i undervisningstimene. I tillegg erfarte han at det var mange elever som slet med å fungere i sosiale settinger, og nevnte da relasjonsproblemer.

Lise formidlet at elever med spesielle behov var alle elever som ikke kunne følge den ordinære undervisningen. «Og det kan være en dag, det kan være en periode og det er en som har knekt foten for eksempel. Akkurat da er jo den en spesiell elev, sant. Da må jo den ha tilpasset undervisning», mente Lise. Thomas forklarte begrepet slik: «Altså, det er elever som har noen utfordringer, som gjør at du på en eller annen måte må gjøre noe annet enn det som er normalt». Han mente også at elever med spesielle behov var de elevene som trengte noe mer enn den generelle forklaringen. Thomas kom med dette eksempelet: «Det kan være så enkelt at det er noen som har det vanskelig med å følge regler og sånne ting». Han fortsatte med å si:

Spesielle behov er jo kanskje enda lenger ute, men det er viktig å tenke at det er innenfor normalen også. Du må formulere deg på en måte til noen enkeltelever, og så må du formulere deg på en helt annen måte til en annen for å oppnå det du vil.

Slik uttalte Hans seg om begrepet «elever med spesielle behov»:

Det er elever som trenger ... som kanskje ... Det kan være et vidt begrep, og det kan være ... Men på papiret kan det være de som har et handikap som gjør at de ikke fungerer helt optimalt i kroppsøving. Så jeg tenker på det psykiske plan også, at det kan være elever som trenger litt oppfølging på det psykiske plan i kroppsøving.

Anna sa at det var fysiske forutsetninger i kroppsøving og sosialisering som kunne være en utfordring for noen elever. «For noen så kan kanskje det bli litt utrygge rammer», uttalte hun. Anna mente også at elever med spesielle behov ikke betydde noe negativt. Mens Bob forklarte begrepet «elever med spesielle behov» slik:

At du har en eller annen form for undervisning som må tilpasses for elevene sine utgangspunkt da. Nå tenker jeg akkurat som spesielle behov, om det er i kroppsøving eller andre fag, så kan det være ulike grunner. Fysisk eller psykisk, som gjør at en må ... ja, jeg må tilpasse på en eller annen måte, både individuelt eller som gruppe da.

3.3 Rammefaktorer

Alle informantene var enige om at skolens rammefaktorer var veldig viktig for inkludering av elevene med spesielle behov i kroppsøvingundervisningen. «Har du godt utstyr, er det lettere å tilpasse», sa Lise for eksempel. Hans mente at det ble mer helhetlig når det var en ekstra voksen med i undervisningen, som kunne følge opp elever som trengte litt mer støtte og forklaring: «Ja, det er stressende å gå inn og ut og konsentrere seg om selve undervisningen, samtidig som du har noen det har skjært seg for da». Hans sa også at skolen hans hadde bra med utstyr og var veldig fornøyd med at uteområdet egnet seg godt for kroppsøving. Han syntes det var utfordrende å ordne til alternative aktiviteter inne i gymsalen på grunn av dens størrelse og areal. Dette var enklere å få til hvis de var utendørs i kroppsøvingundervisningen, for der var det større plass til ulike alternativer for elevene.

Reidar og Thomas var begge veldig fornøyd med å ha en stor idrettshall å ha kroppsøvingundervisning i. I tillegg til dette, hadde begge informantene bra med utstyr på skolen sin. Reidar nevnte blant annet at idrettshallens areal gjorde det lettere å dele klassen inn i fire-fem områder, og at de var minst to voksne i hver kroppsøvingstime: «Vi prøver

veldig å tenke gjennom timene, hvordan vi organiserer det og hvordan vi tar ut lag. Så det går veldig på organisering egentlig». Thomas sa at han trodde rammene var til stede for å kunne drive med tilpasset opplæring og «sånne ting». Dette mente også Reidar: «Det er egentlig lett å kunne gjøre forskjellige ting i timene, for å ta vare på alle elevene på en måte».

Lise, Anna og Bob var derimot mindre fornøyde med rammefaktorene på skolen sin. Lise sa: «Det som er utfordrende, er at vi ikke har utstyr nok som er tilpasset til dem». Anna responderte på spørsmålet om rammefaktorer med å si at utstyret i gymsalen ofte ble ødelagt og at det stod på skolen sin økonomi å kjøpe inn nytt. Som et resultat av dette, kunne planleggingen bli litt utfordrende, for det kunne hende at hun måtte endre undervisningsopplegget sitt helt hvis utstyret ikke kunne brukes når hun kom til gymsalen og skulle ha en kroppsøvingstime. Hun ønsket seg flere alternativer til utstyr og ikke bare forskjellige typer baller.

Alle informantene mente også at en ekstra voksen eller assistent i kroppsøvingundervisningen hadde mye å si for tilretteleggingen for å inkludere elever med spesielle behov. Både Thomas og Lise, og også Bob, mente at det ikke var lett å ha en stor klasse i kroppsøving. Særlig hvis de var alene om undervisningen, skulle det heller vært en klasseleder i tillegg, som kunne ha tid til å motivere og oppmuntre elevene med spesielle behov til å delta i undervisningen. Bob nevnte at han hadde vært alene med 26 elever, der noen av dem var veldig krevende, og at dette var en kjempeutfordring: «Å fange opp situasjonene og da kunne gjøre noe konstruktivt med den eleven som trekker seg ut og blir passiv, det kan være vanskelig», sa han. Reidar var en av dem som hadde mye assistanse med seg i kroppsøvingundervisningen sin: «Vi er litt mange elever her da, så vi er jo minst to, kanskje tre voksne på hver time og det er jo en veldig fordel», sa han. Reidar syntes også at god struktur og organisering var viktig for å inkludere elevene med spesielle behov i kroppsøvingundervisningen. Han sa at han ofte gav ut en grovskisse over undervisningen til eleven og så snakket enten han eller en assistent med eleven om opplegget før undervisningen startet. Han sa også at han hadde en samtale med eleven det gjaldt etterpå om hvordan hen følte kroppsøvingstimen gikk. Bob sa at han ikke hadde en god nok helhetlig plan for inkludering i kroppsøvingundervisningen og at en av grunnene til det var tilgang til ressurser i faget.

På spørsmål om informantene syntes de manglet noe i sin læringsarena for å inkludere elever med spesielle behov, nevnte alle utenom Reidar at de ønsket seg mer kursing og mer kompetanse i hvordan en skal tilrettelegge undervisningen for elever med disse elevene. «Jo, vi mangler en del kursing», sa Bob. «Og de med spesielle behov er jo en ganske sammensatt gruppe. Det kan jo være for de som sliter veldig sosialt, sosial angst ... Det kan være så mye», mente han. Hans uttrykte at han i større grad manglet egen fagkunnskap. I tillegg ønsket Hans seg et større repertoar, en større samling av ulike aktiviteter som kan gi trening på ulike områder for barn. Thomas mente også at det var lite fokus på tilpasset opplæring og individnivå da han tok kroppsøvingstudiet sin.

Reidar og Anna sa begge to at det kunne vært mer samarbeid og mer samkjøring mellom lærerne når det kommer til innholdet i kroppsøvingstimen. «Slik at vi jobber med samme problemstilling og samme ting, at kanskje det hadde hjulpet», sa Reidar. Dette uttalte også Hans, men sa også at en på skolen hans allerede var flinke til å sette av tid til samarbeidsmøter: «Da har vi møter hvor vi snakker sammen og samarbeider om hvordan vi kan møte elevene på en best mulig måte». I tillegg skulle også Anna ønsket at det kunne vært et bedre samarbeid med fysioterapeut. «, ... snakke litt om det er spesielle ting de øver på. At jeg kunne prøvd å få det inn i kroppsøvingundervisningen også, at det hadde vært mer samarbeid der», uttrykte hun. Bob nevnte også dette, og han syntes fysioterapeuttimene litt for ofte ble lagt parallelt med kroppsøvingundervisningen: «Det er jo en utfordring som jeg synes er veldig rar».

Både Anna og Lise hadde en formening om at kroppsøvingfaget burde vært prioritert mer i skolen. «Det nytter ikke å bare si at de skal være i aktivitet, de må sette av tid, penger, ressurser og alt. Hvis du er svak i gym, så får du ingenting», sa Lise. Disponering av tid til planlegging av kroppsøvingundervisning, mente også Anna var for lite prioritert i forhold til andre fag. «Det bør ikke være sånn», sa Anna. Lise syntes at det skulle vært satt av flere timer til fysisk aktivitet på skolen, helst hver dag.

3.4 Elev-lærer-relasjon

Informantene snakket alle sammen om relasjonen mellom lærer og elev. Thomas mente at det var viktig å jobbe med relasjonsbygging for å inkludere elever med spesielle behov, slik at elevene skulle bli trygge nok i kroppsøvningsundervisningen. «Det handler jo om at de må klare å takle egen usikkerhet, akkurat i den situasjonen, at de er trygge nok til å være med», sa han. Thomas mente også at det var viktig å være interessert i elevene sine interesser, være tålmodig, vise elevene oppmerksomhet og vise respekt, slik at den gode relasjonen ble ivaretatt. Andre faktorer som var viktige var at det krevde veldig målrettet og tålmodig arbeid over tid, trygge rammer og det å kommunisere riktig med dem. Thomas sa: «En av tingene jeg sikkert kan bli bedre på; dette å hele tida være i forkant». Av erfaring mente han også at motivasjon var viktig og mye bedre å ha som utgangspunkt enn å tvinge elevene til å gjøre noe.

Bob mente også at det handlet om å bygge en ramme for elevene med spesielle behov og gjøre dem trygge i kroppsøving. «Om der du er», sa han om dette med trygghet for elevene med spesielle behov. Han mente at inkludering handlet mye om relasjonsteori og det å ta hensyn til elevenes forutsetninger. Han mente blant annet at kroppsøvlingslærere og musikk lærere hadde en unik mulighet til å bygge mange gode relasjoner og at de kjente elevgruppene på skolen i mye større grad enn andre lærere. Han sa at han hadde erfart at det var en større utfordring å få elever med spesielle behov inkluderte i undervisningen for de lærerne som bare hadde dem i kroppsøving, når de bare hadde ett treffpunkt i uken. Bob hadde også erfart at direkte konfrontasjon sjelden hjalp hvis en elev utagerte i undervisningen. Han uttalte:

Jeg må gi dem rom og tid, og jeg er ikke redd for at en elev stikker av. Jeg tror det er begrensa hva den eleven som stikker av klarer å lage av kvalme. Jeg tror det blir verre av å følge etter.

Bob sa også at det var veldig viktig for han å jobbe for at elevene med spesielle behov ikke trakk seg helt ut av aktiviteter i undervisningen når han kunne se tendenser til det. Bob hadde da for eksempel inkludert en elev med spesielle behov i undervisningen gjennom å være meddommer sammen med han. Han kommenterte også at det som lærer var viktig å hele tiden ta tak i de sterke sidene til eleven og så gi utfordringer, og at bare det å ta på seg den gule

lagvesten kan være en mestring i seg selv for en elev. «Så det er noe med at du glemmer det. At for noen elever er disse småtingene også en mestring hvis det blir satt litt sånn systematisk», sa han. Hans nevnte også dette med ulik mestring hos elevene med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen:

Man kan se at en liten ting kan være veldig bra, altså en liten suksess kan oppleves veldig bra for enkelte. Samtidig så kan en litt dårlig ting oppleves veldig dårlig. Altså det blir jo helt på forskjellige sider der, så ja.

Hans snakket med enkelte elever om morgenen, før oppstart, og sa at han også brukte god tid på å forklare aktivitetene i kroppsøvingsundervisningen. Han mente det var viktig at elevene hadde en forståelse av hva som skulle gjøres og en felles forståelse av reglene i undervisningen. Han øvde mye med elevene på å «gjøre hverandre gode». Hans nevnte også noe han kalte for røde og grønne tanker. De grønne tankene ble ofte knyttet opp mot mestringsfølelsen og de røde tankene handlet ofte om det å oppleve tap. Disse tankene snakket Hans med elevene sine om både før og etter kroppsøvingsundervisningen. I tillegg til dette, mente han også at det var viktig å få elevene til å trives i kroppsøving og å lære dem at det er viktig å snakke hverandre opp. viktigheten av å snakke hverandre opp. «Det handler om å forsterke de positive sidene vi allerede har, for de har det i seg», sa han. Han brukte også uttrykket «å heie frem» da han snakket om å bygge opp elevenes mestringsfølelse. Hans fortsatte med å si: «Målet er at elever med spesielle behov inkluderes på lik linje med alle andre med de forutsetningene som de har, og at de roses når de gjør en innsats».

Da informantene fikk spørsmål om hvilke erfaringer de hadde med elever med spesielle behov sine holdninger og motivasjon til kroppsøvfaget, sa alle at dette varierte veldig fra elev til elev. De mente også at dagsformen til eleven hadde mye å si for hen sin motivasjon og oppførsel. Reidar sa at elevene med spesielle behov tidligere var demotiverte i faget, men at det hadde endret seg til det bedre. Han kommenterte at årsaken muligens var at elevene var usikre på han som lærer i starten da de fikk han som kroppsøvlingslærer. Videre sa han at han hadde en elev som var veldig motivert og engasjert i kroppsøvingsundervisningen, men at han jobbet med å få henne til å akseptere tap bedre. En annen elev med spesielle behov var av og til med i kroppsøving og av og til ikke, så denne elevens motivasjon kunne variere veldig fra time til time. «Han er lat og overvektig, og han er nok delvis redd for å ikke mestre det de

andre får til», la han til. Videre sa Reidar at han opplevde mestringsfølelsen til elevene med spesielle behov som blandet, men at han egentlig trodde den var ganske bra. «De går jo fra timene med et smil rundt munnen, så», uttrykte han.

Hans mente at elevene med spesielle behov sine holdninger ble påvirket av elevens interesse, trivsel og undervisningens tema. Han opplevde at det var få som mislikte alt i kroppsøving, og at det da var viktig å møte dem på det. «Hvis du har elever som du ser strever med motivasjonen, prøv å fisk frem det som de kanskje liker litt og møt dem der, og så tar man det der fra», sa han. Thomas uttrykte at elevene hans med spesielle behov var demotiverte og at han trodde at det handlet mye om usikkerhet og utrygghet. I tillegg til dette, mente han også at det var «mangel på kompetanse i hvordan en skal oppføre seg på rett måte». Han kommenterte videre at det ikke var ett enkelt svar på dette, men at det var en sammensatt ting.

Anna erfarte at hennes elev med spesielle behov likte seg veldig godt i kroppsøvingfaget. Dette begrunnet hun med at eleven alltid hadde med seg gymklær og at faget stod veldig høyt på egenvurderingsskjemaet hans. I tillegg til dette, var han aktiv i friminuttene og gav seg ikke i kroppsøvingundervisningen, selv om det var mer krevende for han enn for de andre elevene. Anna erfarte også at det ble litt vanskeligere for han når aktivitetene ble mer konkurransepreget og det tok litt overhånd. Da ble han mer usikker og trakk seg litt mer tilbake. Anna uttrykte:

Det er det ganske mange som gjør hvis de ikke får det til. Da melder de seg ut, for da er det kjedelig. Men jeg ser ikke at den eleven ikke er med, så det har jeg tenkt på mange ganger også, at det er jo veldig bra det da.

Anna sa at hun hadde tenkt på dette flere ganger og at hun syntes det var beundringsverdig at han fortsatte å prøve, selv om det ikke kunne være så lett for ham. Hun sa også at eleven var fullstendig klar over at han hadde en sykdom å ta hensyn til, men at hun merket at han ikke syntes det var noe gøy når han ikke kunne være med på alle aktivitetene som medelevene hans gjorde. Hun sa at hun merket det på hele kroppsspråket hans og at han ble «litt sånn utilpass».

Noen er kjempemotiverte, noen vil være med på alt, at de gjør alt de kan for å være med, og noen synes at det er helt pyton. De vil ikke være med, de synes det er

kjedelig, de får det ikke til og ... Så de er akkurat som alle andre, uttalte Lise om elevene med spesielle behov.

Lise kommenterte også at hun trodde årsaken var at de ikke klarte å hevde seg og ikke fikk det til slik som medelevene gjorde.

Bob fortalte at den ene eleven med spesielle behov opplevde mye glede og mestring, men at han fort kunne bli frustrert hvis han for eksempel ikke ble sentret til. Dette forstod alltid Bob, siden denne eleven var veldig flink til å sette ord på frustrasjonen sin. En annen elev var veldig lydsensitiv og var den mest utfordrende eleven å forstå seg på, som for eksempel hvorfor han trakk seg ut av undervisningen til tider. Bob snakket også om en elev som de alltid måtte være i forkant med, for han kunne havne i et «konsekvensvindu» som var veldig trangt og vanskelig å få ham bort fra. «Og da har vi valgt at den voksne som har han trekker seg litt ut, og så er det jeg som tar den», fortalte han. «Og han siste som stort sett er utenfor konsekvensvinduet, hehe, han er ... Det er mye lyd og mye støy, men han elsker å være med i gymfaget», sa Bob.

Informantene fikk også spørsmål om sine erfaringer og tanker rundt utfordringen med at elever med spesielle behov trekker seg bort fra undervisningen. Da svarte alle sammen at en grundig og planlagt forberedelse og støtte fra medelever var til stor hjelp. I tillegg til dette ble også tålmodighet og trygge rammer trukket fram som viktig av Thomas, Lise, Anna og Bob. Hans erfarte at det handlet om interaksjon for elevene med spesielle behov, som kunne stikke av fra en kroppsøvningsundervisning. I tillegg mente han at det å tape og kjenne på en tapsfølelse kunne føre til at noen elever valgte å stikke av. Hans tillot ikke at elever med spesielle behov skulle sitte på sidelinja og se på at de andre elevene i klassen hadde kroppsøving. «Det er dårlig. Altså, det er ikke bra når resten av gjengen jobber og står på, så det tillater vi ikke», uttalte han og sa også at dette påvirket medelevene negativt. Anna mente også at dette skapte et negativt fokus, på kroppsøvningsfaget og på fysisk aktivitet generelt.

Videre kommenterte Anna:

Den eleven uttrykker jo veldig at den ønsker å være sånn som alle andre, og da er det jo ikke så kjekt å bli plassert i en sånn gruppe på en måte, når en ikke vil være der, og trenger jo egentlig ikke å være der sånt sett, hvis en legger til rette da.

Lise og Thomas nevnte begge to at de snakket med elevene som trakk seg bort om hva årsaken var og hva de heller kunne tenke seg å gjøre. Deretter prøvde de å motivere elevene til å delta i undervisningen igjen. «Men det skal jo være fysisk. De skal jo svette, det er jo en gymtime på en måte. Så de må være i bevegelse». Dette mente Lise var viktig for alle elevene i kroppsøving. Videre sa også Thomas og Lise at de ikke syntes noe om å tvinge elever til å være med i aktiviteter. «Blir du litt stressa som lærer selv, så er det litt fort gjort at du går i den fella der du glemmer å ta deg tid til å motivere, og så blir du utålmodig», kommenterte Thomas. Reidar syntes at det var helt greit at elevene med spesielle behov satt på sidelinja: «Jeg synes det har gitt bedre resultater i forhold til at de får det til og blir motivert for ‘neste steg’». Thomas uttalte om dette med at elever med spesielle behov blir sittende på sidelinja og ser på:

... Altså, det er det dilemmaet du havner i hele tida. De med størst behov har jo en egen voksen med som kan ta litt av den jobben i forhold til å motivere og sånne ting, men det er viktig å tenke som lærer at selv om den eleven har med seg assistent eller en annen lærer, så må du selv investere tid i elevene for å få den med seg.

3.5 Kroppsøvingsundervisningens læringsinnhold

Alle informantene var enige om at det var viktig at elever med spesielle behov alltid var forberedt på hva som skulle skje i kroppsøvingsundervisningen og brukte begrepet «forutsigbarhet». Alle syntes også at variasjon var en viktig faktor for å tilrettelegge for inkludering. Bob sa at han spesielt merket hvor viktig forutsigbarhet var for elevene som følte seg sårbare i kroppsøvingsundervisningen, «... og det gjør jo en del av disse elevene». Han sa at det var viktig med en rød tråd i kroppsøvingsundervisningen, der det var noe fast og gjenkjennelig for elevene med spesielle behov. For mange elever var gjentakelse veldig viktig, spesielt i begynnelsen av undervisningen, ytret Bob. I tillegg mente han også at variasjon var spesielt viktig når det gjaldt motivasjonen til elevene. Videre kommenterte Bob: «Jeg tenker at det viktigste med variasjon er at vi hele tida må være i forkant ...». Han sa også at han hadde åtte forskjellige varianter av lagkanonball, hvor fokus på samarbeid kom frem på flere måter enn i den vanligste aktiviteten. «Ja, så jeg må være litt kreativ», sa Bob. Thomas mente det samme, at variasjon var viktig, samtidig som det var bra for elevene å møte kjente ting. Thomas sa:

... grunnen til at du må variere, da har du ... da er det større sjanse for at de med spesielle behov blir med i den normale aktiviteten ... Og det er jo å variere og for å presentere ulike bevegelsesmønstre og ting du kan gjøre. Det er jo det det handler om. Gi dem en kompetanse for å være i bevegelse og det å sette pris på å være fysisk aktiv. For du treffer ikke alle med å spille fotball hele tida, eller stikkboll, basketball, hva det enn er. Variasjon er viktig.

Bob sa:

Og det har jo vært sånn at kanskje jeg også har lært litt av disse elevene, at jeg skal liksom ikke være redd for å gjenta en del ting som er gjenkjennelig da. Og det ser jeg spesielt også i forhold til en del aktiviteter da ... Men det er jo å tilpasse, det er jo hele tida at ... til enhver tid så trenger ikke alle holde på med det samme. Da må en være fleksibel. Og så føle at de kanskje ikke gjør det samme som de andre, men føler tilhørighet allikevel ... Men du vet jo om aktiviteter de kanskje ikke fungerer så godt i, og det er jo dette her med å ha alternativer også.

Bob mente også at det var veldig positivt for elever med spesielle behov å ligge i forkant, at en gjerne fikk prøvd ut aktiviteten klassen skulle gjøre i kroppsøvningsundervisningen på forhånd. Bob var også veldig tydelig på å modellere for elevene og vise dem, spesielt hvis det var nye aktiviteter som skulle presenteres.

«Det første er jo det at han får gjøre det som han kan klare, sant», sa Lise. Hun syntes at det var viktig å kjenne klassen og vite at hun hadde gode rutiner og regler i kroppsøvningsundervisningen. Hun mente også dette:

Jeg er så heldig at jeg stort sett har hatt klasser som har vært mine klasser i gym. Og det gjør jo at jeg vet hva jeg går til. Jeg tror nok at lærere som kun er gymlærere eller faglærere har større problem eller større utfordringer på sånne ting.

Lise fortalte om en elev som pleide å trekke seg ut av aktivitetene når han ikke klarte å gjøre det medelevene gjorde. Da hadde hun en alternativ ordning med styrkeøvelser på scenen som han skulle gjøre, enten alene eller sammen med en medelev. «Han fikk jo være med på å tilpasse det selv», sa hun. En annen elev, som hadde assistent med seg, fikk også med seg noen medelever, slik at det ble en mindre gruppe. Da kunne de gjennomføre aktivitetene på hans premisser, slik at det ble tilpasset han. «Ofte så gjorde vi noe lignende, men roligere»,

fortalte hun. Hun sa også at hun måtte justere litt etter hvilken dagsform elevene hadde: «Ja, du kan ikke planlegge alt».

Lise mente det var utfordrende å legge opp kroppsøvingsundervisningen med varierte aktiviteter, for det var ikke nok tid i kroppsøvfingsfaget til å forberede seg tilstrekkelig. Hun sa:

Det trenger større status, synes jeg. For det skal jo være like mye variasjon for de elevene som de andre elevene. For de har jo like stor rett til tilpasset, akkurat sånn som når de skal lære seg å lese og skrive. Men jeg tror nok ikke det blir gjort.

Det var rødt koronainvå der Anna jobbet da hun ble intervjuet, og på grunn av dette, sa hun at skolen hadde laget en ordning der de måtte begrense bruk av utstyr. Da syntes hun det var mye mer krevende å finne på varierte aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen: «Jeg må gruble litt mer da på hva en skal finne på».

Reidar uttalte at han prøvde å velge aktiviteter som han visste var en «gulrot» for elever med spesielle behov, enten som oppvarming eller som avslutning. Reidar mente også at det var viktig å snakke minst mulig og gi minst mulige beskjeder, for elevene med spesielle behov falt lett ut hvis det kom mange beskjeder på en gang. Han nevnte også at han plukket ut lag på forhånd, slik at det skulle være fungerende lag for alle elevene. Thomas nevnte at hvis de skulle ha en ny aktivitet i kroppsøvingsundervisningen, prøvde han å forklare reglene på forhånd. Han sa også at hvis kroppsøvingsundervisningen er forutsigbar, så er det trygt for elevene med spesielle behov: «, ... selv om du har en del variabler i en skolesammenheng, som du nødvendigvis ikke alltid kan styre». Anna mente at dette var viktig for inkluderingen av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen:

Da tenker jeg jo at, det er jo litt det der å tenke litt alternativt ... og ikke bare tenke på det som er negative ting, på en måte, at da går det ut over hele gruppa på en måte. Men heller tenke at det kan være en styrke da. At liksom, kroppsøving er jo ikke bare ballspill og den idrettsbiten, det ser vi jo hvert fall nå på den nye læreplanen.

Hans mente blant annet at variasjon kunne gi elevene med spesielle behov et godt utgangspunkt for fysisk aktivitet senere i livet: «At de vet hvordan de trener på forskjellige ting». Anna snakket også om fordelene med å fremme livslang bevegelsesglede ved bruk av varierte aktiviteter. Hun kommenterte:

Så jeg tror det er lurt at de også da ... med mer variasjon og at de da kan få frem, ja, styrker på andre ting også ... Selv om en ikke er så god på å kaste eller ta imot, så kan en kanskje være bedre på andre ting også, som allikevel er fysisk aktivitet.

Videre i intervjuet sa Anna også dette om fysisk aktivitet:

At det kan gjøres på mange måter med tanke på senere også, at når de blir voksne. Det blir jo mer sånn at; hvilke aktiviteter kan en holde på med da, på en måte, men så ... om de skulle skade seg eller få en kneskade i forbindelse med fotball, så er det ikke dermed sagt at de ikke kan være i fysisk aktivitet senere. For da vet de at det er et stort spekter da.

Videre sa hun at det var viktig at elevene med spesielle behov var en del av fellesskapet, «for det skal ikke mye til før en føler seg spesiell og utenfor på en måte. Ikke inkludert, og det er jo ikke noe greit, tenker jeg».

Informantene kom frem til litt forskjellige svar da de ble spurt om hvilke læringsaktiviteter elevene med spesielle behov likte best. Reidar sa at de enkleste aktivitetene ofte var de beste og nevnte tikken og hauk og due. «Litt sånne barnslige ting. De er kanskje ikke fullt så modne som de andre, jeg vet ikke», sa han. Han nevnte også at stikkball var en god aktivitet. «For det er jo ofte jo mer regler og sånne forskjellige ting, det er da de faller litt ut», kommenterte han. Thomas sa også at tradisjonelle leker fungerte bra. Hans hadde også de samme erfaringene med at lek var en populær aktivitet blant elevene med spesielle behov, noe de syntes var gøy og lystbetont. «Når det dukker opp noe nytt, så er det enkeltelever som reagerer på det og bruker tid til å omstille seg og ta inn for seg nye ting da», sa han i tilknytning til lek. Det var også ofte aktiviteter som mange likte å delta i, noe kanonball var et eksempel på. Han nevnte også at noen elever var veldig glade i fotball og lagidrett, så variasjonen var stor. Anna hadde erfaringer med at den ene eleven med spesielle behov ikke var så glad i fotball og diverse «kasteaktiviteter», da disse aktivitetene var utfordrende for eleven. Utenom disse aktivitetene,

hadde hun erfaring med at eleven var veldig positiv til det meste og nevnte blant annet Tarzan løype som en populær aktivitet.

Reidar sa at skolen hadde laget sine egne interne læremål i kroppsøvfingsfaget med læreplanen som utgangspunkt, og at grunnen til dette var å kunne gjøre kompetansemålene mer tilrettelagt for elevene med spesielle behov. Videre mente han at fagfornyelsen sannsynligvis var bedre enn Kunnskapsløftet for elever med spesielle behov, og at en av årsakene til dette var at det er mindre fokus på lagidrett i formålene for kroppsøvfingsfaget. Lise mente at alle kompetansemålene kunne bli tilpasset til alle elever med ulike forutsetninger, men at ressurser og utstyr hadde mye å si for mulighetene til det. Hun sa: «Jeg klarer ikke å si at jeg ikke skal klare å tilpasse det alle veier, men i mye, mye mindre grupper, hvis du skjønner». Hun mente også at fagfornyelsen ikke kom til å endre så mye av hennes egen praktisering i kroppsøvfingsfaget og at hennes hovedmål alltid kom til å være aktivitet. «Og at de skal være innom mest mulig og få erfaring med å være med på forskjellige ting, men jeg tenker at det har jeg gjort allerede», fortsatte hun. Dette begrunnet hun med at lærere, alle mennesker også er i utvikling og hele tiden lærer nye ting.

Thomas sa at kompetansemålene var «veldig romslige» og at det gikk an å velge mellom mange ulike aktiviteter i undervisningen, både individuelt og sammen med andre. «Så det er ikke målene som setter begrensninger for elever med spesielle behov ...», kommenterte han. Thomas syntes at fagfornyelsen hadde satt mer fokus på inkludering, at dette ble mer bevisstgjort. Videre kommenterte han: «De siste ti åra har vi flytta fokuset bort fra prestasjon til utvikling. Det å ha bevegelsesglede». Thomas mente også at dybdelæring var en viktig faktor for å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen og begrunnet dette med at disse elevene ofte trengte repetisjon og gjentakelser i aktiviteter for å bli trygge på ferdighetene. «Og selv om du ikke får utvikling, så er det viktig å stå der og stange», uttalte han som en viktig del av læringen og mestringen for elevene med spesielle behov.

Hans mente at inkludering var noe en fant i både den gamle og den nye læreplanen. «Vi skal møte den enkelte der de er og skape mest mulig mestring for den enkelte», uttalte han. Anna mente at fagfornyelsen åpnet mer opp for inkludering av elever med spesielle behov i

kroppsøvningsundervisningen. Hun sa at kompetansemålene kunne legge til rette for inkludering og tilrettelegging for disse elevene, men at det var viktig å tenke på helheten og formålet med kroppsøvningsfaget i planleggingsprosessen. Bob uttrykte at han hadde veldig tro på lek i fagfornyelsen, og også livsmestring:

Men livsmestring er jo inne som en av de tre hovedpunktene da, og livsmestring i forhold til livslang læring da, der ligger at en skal i enda større grad finne aktiviteter som skaper mestring, og skape det at de får en trygghet.

I tillegg nevnte også Bob uttrykket «livslang læring» og mente at det var viktig at alle får et positivt forhold til fysisk aktivitet og sin egen kropp. « ... det er jo noe du drar med deg resten av livet», sa han.

3.6 Elevmedvirkning

Da informantene fikk spørsmål om hvor mye elevene blir inkludert i planleggingen av kroppsøvningsundervisningen, svarte de aller fleste at det var veldig lite. Reidar snakket om at årsplanen hadde visse temaer som fungerte godt og mindre godt for elever med spesielle behov, men at han prøvde å legge inn noen aktiviteter som motiverte dem og som de kunne oppleve mestring av. Reidar sa også dette:

Disse elevene må heller få tilpasset undervisning, slik at de føler mestring ... Da prøver vi heller at den eleven som strever får øve seg på et eget rom, i en mindre gruppe, eller kanskje de kan lære seg dansen med å se på internett.

Hans nevnte også årsplanen, at den begrenset elevmedvirkningen til å bestemme aktiviteter i kroppsøvningsfaget. Han sa i tillegg at han av og til hadde aktiviteter på slutten av kroppsøvningsundervisningen som han visste elevene likte, uten at elevene tenkte over det. Han uttalte også at han styrte temaene i undervisningen og fulgte årsplanen og så gav han gjerne rom for ønsker helt på slutten av timen. Da gjennomførte de en lek eller en øvelse som elevene selv ønsket seg.

Lise erfarte at elevene likte å få lov til å være med på å bestemme aktiviteter i kroppsøving, men at tilgang til utstyr begrenset det. Hun skulle ønske at hun kunne hatt dem mer med på

forhånd under planleggingen, slik at undervisningen kunne vært bedre planlagt for elevene med spesielle behov. «Ja, sammen med den som må ha tilpasset undervisning. At den får litt mer å si», sa hun. Videre uttalte Anna at hun var veldig åpen for at elevene skulle komme med innspill på aktiviteter de ville ha i kroppsøvfingsfaget.

Thomas lo litt av spørsmålet om elevmedvirkning i kroppsøvfingsundervisningen og kommenterte at de prøvde å involvere elever som hadde vært med på trivselslederkurs, slik at undervisningen ble mer elevstyrt, men at det var en utfordring å inkludere elevene. «For hvis elevene skal bestemme, så blir det hjørnefotball hver eneste gymtime og det er jeg ikke interessert i ... Så jeg prøver å variere mest mulig, og ikke kjøre det samme om igjen og om igjen», begrunnet han det med. Han nevnte også at han la opp kroppsøvfingsundervisningen etter «hva han hørte i gangene» og prøvde å ha aktiviteter som elevene syntes var artige, selv om aktivitetene nødvendigvis ikke alltid hørte til det gjeldende temaet.

Thomas sa også dette: «Men det er helt klart, altså det med elevmedvirkning og innvirkning på å planlegge timer og sånne ting.. det hadde jo vært fint å bli litt flinkere på dette». Bob mente også at det var for lite elevmedvirkning i kroppsøvfingsundervisningen. Årsaken til dette mente Bob kunne være den faste strukturen som tok litt overhånd. Dette syntes han var synd, og mente at en burde være litt mer observant på akkurat dette. Videre sa Thomas det Lise også nevnte, at det handlet om å sette av tid til at elevene kunne bestemme innhold i kroppsøvfingsundervisningen. Dette med å høre med elevene nevnte også Hans da han snakket om hva han syntes var viktig for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfing. «Samtaler med eleven er viktige for å høre hva han eller hun liker av fysiske aktiviteter», sa han. Thomas snakket også om at eleven hans med spesielle behov ikke var så opptatt av å kunne få lov til å bestemme aktivitet i kroppsøvfingsundervisningen. Dette var nok ikke så viktig for ham. Da Thomas fikk et oppfølgings spørsmål om hvorfor han trodde dette, svarte han:

Det er litt vanskelig å svare på. Kanskje ikke jeg klarer å henvende meg på rett måte, at jeg ikke spør på rett måte, at jeg ikke treffer den veien inn ... Eller så er det ikke så viktig for ham.

3.7 Læringsmiljøet i kroppsøvfingsfaget

Alle informantene erfarte at de fleste medelevene var flinke til å inkludere elevene med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen, samt at elevene med spesielle behov påvirket klassemiljøet til det bedre. Reidar erfarte at mange av elevene hans var flinke til å samarbeide og var inkluderende, men at det også varierte når det kom til hvilke elever det gjaldt. «Ofte de med spesielle behov, det er ikke alle de passer godt sammen med, for å si det sånn», kommenterte han. Både Thomas og Reidar følte det var enklere å inkludere elever med spesielle behov i dag enn tidligere. Thomas mente at det hadde blitt et større fokus på inkludering av denne typen elever hos de voksne i skolesystemet. Han kommenterte også at han syntes medelever var kjempeflinke til å være gode støttespillere for lærerne. Den forrige læreren til gruppen hans hadde vært flink til å lære elevene å ikke kaste lys over og forsterke forutsetningene til eleven med spesielle behov, sa han. «All oppmerksomhet er bensin», sa Thomas om den ene eleven sin. Han erfarte også at medelevene var tålmodige og prøvde å ikke stenge eleven med spesielle behov ute, men fokuserte på det som faktisk skjedde i kroppsøvfingsundervisningen.

Lise erfarte at hennes gruppe ikke alltid var like flink til å inkludere elever med spesielle behov, spesielt hvis forutsetningene til disse elevene ikke var synlige nok for medelevene. «Jeg tror det er større hvis det hadde vært psykiske problemer, da bryr de seg ikke», uttrykte Lise om inkludering fra medelevene. Dette syntes hun var utfordrende, spesielt hvis eleven eller elevene som ekskluderte fikk med seg flere av medelevene. Som Lise nevnte, mente også Hans: «Erfaringsmessig så ser jeg at klasser kan være veldig gode til å godta hverandre når de vet at enkeltelever har noe de strever med». Han erfarte at mange elever var flinke til å støtte opp om hverandre i kroppsøvfingsundervisningen og tok den «peptalken til seg». I tilknytning til spørsmål om ekskludering i klassen, kommenterte han bare at han ikke var kontaktlærer for dem.

Bob mente også som Lise, at medelevene forstod bedre at de måtte inkludere elever med spesielle behov jo mer synlige utfordringene til disse elevene var. «Dess større funksjonshemminga er, til større grad forstår klassen det», sa han. Han sa også at det var vanskelig for alle elever å gjemme seg bort i kroppsøvfingsundervisningen. Bob mente dette om klassemiljøet:

Klassemiljøet er helt avgjørende. Og det er nok en del som glemmer ut at du skal gjennomføre mye aktivitet. Og du tenker at har vi mye aktivitet og full rulle, så er det en vellykket time, og så klarer en jo ikke å fange opp de som i for eksempel ballsport, er passive hele timen, som aldri er på den ballen.

Bob snakket også om elever med spesielle behov som ble tatt ut av ordinær undervisning for å få kroppsøvfingsfaget mer tilpasset sine forutsetninger:

Læring er en ting, men læring er jo alt det som er utenfor læreboka også. Læring er jo alt det du gjør i sosiale samspill med andre. Og noen av disse elevene vil jo ikke kunne klare seg selv ... De vil jo kanskje ha noe tilpassa resten av livet, men jeg tenker at hvis du lærer dem å kjenne som sosiale mennesker, så er de jo egentlig fullverdige og fungerer på sitt vis. Og jeg merker også hvor stor glede de har av ... Og jeg merker jo også med den gruppa jeg har nå, der jeg har elever som er trukket ut. Og jeg ser jo bare den sårbarheten, og ikke vite hva de andre i klassen gjør, og at du da mister litt den sosiale biten. Den ene eleven føler veldig på det nå, at han har mistet noe i forhold til vennskap

Anna erfarte også det samme som de andre informantene, at medelevene var veldig flinke til å ta hensyn til elevene med spesielle behov i gruppa. Hun snakket om ulike varianter av tikken og hva hun hadde fått med seg om medelevene:

Ja, lar seg bli tatt på en måte, for at de vil at den også skal være med og at den også skal føle mestring da. Så det er jo veldig fint å se, for de gjør det på en sånn fin måte. For de gjør det ikke sånn opplagt på en måte, det er litt skjult da.

Videre nevnte Anna også at det hendte at hun ble bekymret for eleven med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen, for av og til kunne noen av elevene glemme seg ut og bli litt for hardhendte. Da nevnte hun at det pleide å være «disse guttene» som hadde sterkt konkurranseinstinkt, spesielt når det dreide seg om ballaktiviteter. «Det er jo ikke noe vond mening, det er bare at de blir så gira», var hennes kommentar.

Bob ytret også:

Kroppsøving er en fantastisk arena for å jobbe med samarbeid, og inkludere. For mange av de sliter jo. Så da er jo kroppsøvingsfaget ganske berikende for dem. Og jeg ser jo at en del av disse elevene som sliter med en del ting som går på at de ikke klarer å regulere seg eller finne roen, at de får uttrykke seg kroppslig. Og det fungerer bra altså.

4.0 DISKUSJON

Formålet med denne studien er å få en bedre innsikt i hvilke erfaringer og meninger et utvalg kroppsøvingslærere har om inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisning på mellomtrinnet. Hovedfunnene i studien viser at skolens rammefaktorer og elever med spesielle behov sin trygghet og relasjon med læreren og medelever, spiller en viktig rolle for inkluderingen i kroppsøvingsundervisningen på mellomtrinnet.

4.1 Rammefaktorer

Informantene i denne studien erfarer alle at rammefaktorer har en betydelig påvirkning på inkluderingen av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisning. Slik som Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 80) sier, kan ulike forhold rundt rammefaktorer i skolen begrense eller fremme læring i undervisning. Reidar og Thomas erfarer å ha gode rammefaktorer på sine skoler, noe som gjør det enklere for dem å tilrettelegge for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen. Lise, Anna, Bob og Hans erfarer derimot at rammefaktorene på skolene deres gjør det utfordrende å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvingfaget. Dette støttes også av tidligere forskning (Block & Obrusnikova, 2007; Bredahl, 2010; Holthe et al., 2013; Nyquist, 2012; Obrusnikova, 2008; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Lise, Anna og Bob peker på at det er vanskeligere å tilrettelegge undervisningen uten nok utstyr som er rettet mot elevenes spesielle behov tilgjengelig. Dette samsvarer med hva Holthe et al. (2013) viser i sin undersøkelse om begrenset innkjøp av utstyr. Begrenset tilgang til utstyr vil gjøre undervisningens tilrettelegging for de ulike elevforutsetningene i elevgruppen mer utfordrende og vanskeligere for læreren (Vinje, 2016, s. 25). Dette kan da resultere i at kroppsøvingsundervisningen ikke

klarer å ta hensyn til alle elevers forutsetninger, noe som vil gå imot prinsippet for faget som en finner i læreplanen (Moen, 2017, s. 25). Hvis læringsarenaen for kroppsøvfingsfaget ikke har tilgjengelig utstyr tilpasset elevenes spesielle behov, blir det mer krevende for læreren å få disse elevene til å bli inkludert i undervisningen. Dette betyr da at det er en stor sannsynlighet for at elever med spesielle behov ikke blir inkludert like mye i kroppsøvfingsundervisningen som læreplanen faktisk sier. Lise, Anna og Thomas mener at økonomien på skolen legger store begrensninger for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen.

Alle informantene mener at personalressurser er påvirkende faktorer for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen. Disse faktorene mener også Berg (2021, s. 166) er avgjørende for inkluderingen av elever med spesielle behov. Alle informantene erfarer at bruk av en ekstra voksen eller assistent i kroppsøvfingsfaget i tillegg til faglæreren, har stor betydning for opplæringen til elever med spesielle behov. Reidar, Thomas og Hans erfarer å ha god assistanse i sin undervisning. En assistent kan være med som støtte for eleven med spesielle behov i undervisningen sammen med de andre elevene i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Anna, Lise og Bob erfarer det motsatte. De erfarer å ha store elevgrupper helt alene i kroppsøvfingsundervisningen.

Det kan være ekstra krevende for en lærer alene å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev sin lærings- og utviklingsprosess i en stor og mangfoldig elevgruppe. Dette kan knyttes sammen med hva Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 82) sier om at store elevgrupper vil sette begrensninger for tilpasset opplæring og differensiering. Det kan i tillegg ødelegge for oppmerksomheten som eleven med spesielle behov trenger fra læreren for å føle tilhørighet. Og tilhørighet er blant annet en viktig faktor for inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilgang til en assistent eller for eksempel en fysioterapeut vil kunne hjelpe læreren med denne oppmerksomheten til eleven, og føre til et forbedret læringsutbytte for alle elevforutsetningene i kroppsøvfingsundervisningen. Dette samsvarer med hva Berg (2021, s. 187) sier om å inkludere flere aktører i læringsprosessen til elever med spesielle behov. Da vil eleven med spesielle behov i større grad få tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget, men også hen sine medelever i klassen. Som Block og Obrušnikova (2007, s. 122) viser i sin studie, kan i tillegg flere aktører tilgjengelige i kroppsøvfingsfaget føre til at elever med spesielle behov

blir mer fysisk aktive i undervisningen. Elever med spesielle behov vil da mest sannsynlig også få et bedre læringsutbytte i kroppsøvfingsfaget på grunn av mer fysisk aktivitet. Å ha for store elevgrupper går blant annet imot opplæringsloven (1998, § 8-2) som sier at elevgrupper ikke skal være større enn hva som er pedagogisk forsvarlig. Store elevgrupper vil slik gå utover organiseringen av undervisningen og kan blant annet ødelegge for gjennomføring av læringsaktiviteter (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 82). Konsekvensen kan da være at læreren ikke får like stor mulighet til å gi elevene med spesielle behov den oppmerksomheten og støtten som de faktisk trenger i læringsarenaen og inkludere dem i kroppsøvfingsundervisningen. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 236) sier at den psykiske helsen blir sterkere gjennom inkludering og anerkjennelse. I og med at elevene på mellomtrinnet vil oppleve endringer i kropp og sinn (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 94), kan inkluderingen i kroppsøvfingsundervisningen føles ekstra viktig for dem, og kanskje da spesielt for elever med spesielle behov.

Alle informantene mener at en gjennomtenkt og god organisering i kroppsøvfingsundervisningen er nødvendig for inkludering av elever med spesielle behov. Likevel viser Svendby (2013) at elever med spesielle behov erfarer å ikke passe inn i kroppsøvfingsundervisningen på grunn av fagets organisering. For eksempel kan bruk av assistent gjøre inkluderingen av elever med spesielle behov verre. Elever som får spesialundervisning for eksempel, blir ofte organisert i mindre grupper eller tatt ut av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Alle informantene har erfaring med å organisere elevgruppen i mindre grupper til fordel for elevene med spesielle behov. Både Hans, Lise og Reidar pleier vanligvis å dele elevgruppen sin inn i mindre grupper. Dette gjør de sammen med assistenten. Da får elevene med spesielle behov ha med seg andre elever i aktivitetene sine. Anna erfarer til og med at eleven med spesielle behov kan ta med seg noen medelever til fysioterapeuttimene. Bob erfarer også at fysioterapeuttimene ofte blir lagt parallelt med kroppsøvfingsfaget, slik at eleven med spesielle behov ikke får muligheten til å være sammen med medelevene sine i kroppsøvfingsundervisningen. Bob sa:

Kroppsøving er en fantastisk arena for å jobbe med samarbeid, og inkludere. For mange av de sliter jo. Så da er jo kroppsøvfingsfaget ganske berikende for dem. Og jeg ser jo at en del av disse elevene som sliter med en del ting som går på at de ikke klarer å regulere seg eller finne roen, at de får uttrykke seg kroppslig

Moen (2017, s. 33) mener at elever som blir tatt ut av undervisningen alene, blir sett på som et pedagogisk dilemma. Det kan være at eleven med spesielle behov blir tatt ut av kroppsøvingundervisningen med den hensikt å få en bedre tilpasset opplæring for eleven, noe som i utgangspunktet kan være et bra tiltak. Dette vil da sikre et læringsutbytte for enkelteleven (Standal, 2015, s. 12). Til tross for dette, vil først og fremst denne ordningen gå imot hva NOU 2009:18 (2009, s. 20) sier om hvor mange elever det skal være i en elevgruppe. Denne organiseringen går også imot hva opplæringsloven (1998, § 8-2) sier om å ivareta sosial tilhørighet i undervisningen. Nyquist (2012) beskriver at elever sterkt ønsker å være med de andre elevene i kroppsøvingundervisningen. Reidar er derimot den eneste informanten som erfarer og mener at det er greit for elevene med spesielle behov å sitte på sidelinjen og se på kroppsøvingundervisningen. «Jeg synes det har gitt bedre resultater i forhold til at de får det til og blir motivert for ‘neste steg’», sier han. De andre informantene er veldig for at elevene med spesielle behov skal være deltakere i kroppsøvingundervisningen, selv om det kan bety at eleven er meddommer eller har styrkeøvelser på scenen. Å ikke kunne delta i undervisningen erfares som dårlige dager i kroppsøvingfaget for elever med spesielle behov (Goodwin og Watkinson, 2000). Organiseringen kan påvirke klassefellesskapet og elevene med spesielle behov kan bli sett på som ikke en del av klassen, men som en gjest (Rugseth, 2015, s. 88). Elever med spesielle behov kan føle seg ekskludert fra klassen og kroppsøvingundervisningen (Bredahl, 2010), og på mellomtrinnet kan elever være emosjonelt ustabile i selvoppfatning og forståelse av egenverdi (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 109). Dette kan bety at inkluderingen av elever med spesielle behov i kroppsøvingundervisningen blir enda mer krevende for læreren å få til. Det kan være en god ting for eleven med spesielle behov å bare ha en lærer eller voksen å forholde seg til, slik at den sosiale tilhørigheten i klassefellesskapet blir ivaretatt.

En ulempe kan være at assistenten har for lite kunnskap om tilpasset opplæring og elevenes forutsetninger og spesielle behov. Dette samsvarer med hva Block og Obrusnikova (2007) viser i sin studie og som de uttrykker seg kritisk til. Dette betyr da at eleven med spesielle behov ikke vil få den tilpassede opplæringen som hen trenger for å bli inkludert i kroppsøvingundervisningen. I tillegg kan eleven bli misforstått av assistenten som hen er sammen med. Barn-voksen relasjonen mellom elev og assistent kan være for dårlig og eleven kan føle seg utrygg i læringssituasjonen. På mellomtrinnet har elever generelt et stort behov

for å føle seg trygge, i tillegg til at det skal være spenning rundt dem (Jagtøien & Hansen, 2000, s. 109). Eleven med spesielle behov kan derfor reagere med å se på læringsinnholdet i kroppsøvfingsfaget som meningsløst, og som konsekvens av dette kan hen miste konsentrasjon eller for eksempel stikke av fra undervisningen (Moen, 2017, s. 33). Dersom innholdet i kroppsøvfingsundervisningen ikke gir noe mening for eleven med spesielle behov, kan det da bli utfordrende med inkludering. En lærer i kroppsøvfingsfaget vil ikke klare å få en elev med spesielle behov inkludert hvis eleven ikke er motivert for kroppsøvfingsundervisning. Elevenes motivasjon skal være utgangspunktet for innholdet i kroppsøvfingsfaget (NOU 2016: 14, s. 62). Elevenes trygghet i undervisningen oppleves slik å påvirke motivasjonen til fagets innhold og læringsaktiviteter. Eriksen (2013) sier at relasjoner må vurderes, og ikke bare tenke at det er elevene som er årsaken til ulike utfordringer i skolen. Å ha en god relasjon med lærer og assistent er spesielt viktig for elever som føler seg utenfor i kroppsøvfingsundervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2017a, s. 136). Slik ser en at dette med relasjonsbygging er en veldig viktig faktor i skolen når det kommer til elevenes motivasjon og læring.

Alle informantene mener at relasjonsbygging er et viktig utgangspunkt for inkludering av elever med spesielle behov, samt trygge rammer i kroppsøvfingsundervisningen. «Det handler jo om at de må klare å takle egen usikkerhet, akkurat i den situasjonen at de er trygge nok til å være med», sa Thomas. En god relasjon mellom lærer og elev kan ses på som kjernen i undervisningen. Dette er i tråd med Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 145) som viser til Maslows behovspyramide. Skolens tilgang til ressurser knyttes mot elevenes trygghetsfølelse i undervisningen (Moe & Iversen, 2017, s. 124). Westlie og Moen (2020) forklarer at læreren må kjenne til elevene med spesielle behov på individnivå, men også hvordan de er sammen med flere. Med gode relasjoner mellom læreren, vil eleven med spesielle behov tro mer på seg selv og sin mestring i kroppsøvfingsfaget (Lyngsnes & Rismark, 2017a, s. 136). Da kan dette føre til at det blir lettere å inkludere eleven med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2017b, s. 13) kan relasjonsbygging forbedres gjennom samtaler. Gjennom samtaler og elevmedvirkning kan læringsarenaen bli trygg og forutsigbar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 229). Elevene med spesielle behov kan da erfare å få mer tillit til læreren og det vil oppleves som at en får tryggere rammer i kroppsøvfingsundervisningen. Alle informantene synes elevmedvirkning er viktig, men at det er utfordrende å få til i kroppsøvfingsundervisningen. Thomas bestemmer

læringsinnholdet, men skiller seg ut ved å si: «For hvis elevene skal bestemme, så blir det hjørnefotball hver eneste gymsøktime og det er jeg ikke interessert i ...». Videre nevner han derimot at han ser fordelene med elevmedvirkning for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen på mellomtrinnet, og vil bli flinkere til å ta i bruk dette.

Både Thomas og Lise erfarer å ha for liten tid til elevmedvirkning og samtaler i kroppsøvningsfaget. Dette samsvarer med hva Lyngsnes og Rismark (2017b) sier om at andre arbeidsoppgaver for læreren stjeler tid fra å gjennomføre elevsamtaler. I og med alle arbeidsoppgavene som må gjøres for en lærer, er det forståelig at det kan være tidskrevende å få til samtaler og for å få til elevmedvirkningen i kroppsøvningsfaget. Reidar og Hans har ofte samtaler med elevene med spesielle behov rett i etterkant av undervisningen sin, men mener at det er årsplanen som begrenser elevmedvirkningen i kroppsøvningsfaget. Dette kan støttes av Bredahl (2010) som viser erfaringer ved at elevforslag blir avvist på grunn av læreplanen. Elevmedvirkning kan bidra til at elever med spesielle behov reflekterer bedre over egen læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 221). I den nye læreplanen er elevmedvirkning enda mer tydeligere fremstilt og viktiggjort enn i forrige læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette vil si at elevmedvirkning i kroppsøvningsfaget er et formelt krav som lærere skal tilrettelegge for og praktisere i undervisningen. Kroppsøvningslærere må derfor finne løsninger i løpet av arbeidstiden til å få tid til samtaler og elevmedvirkning, for det kan gi mange fordeler for inkludering av elever med spesielle behov i undervisningen. I tillegg kan lærerne gjennom årsplanen i faget, legge opp til elevmedvirkning i kroppsøvningsundervisningen.

Denne studien viser også at lærersamarbeid og kompetanse om tilrettelegging for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvningsfaget er etterlengtet hos lærere. Alle informantene utenom Reidar, nevner at de mangler kompetanse, og ønsker seg mer kursing. Mer kompetanse støttes også av Obrušnikova (2008) som nevner at kursing for lærere om tilpasset opplæring og kunnskap om tilrettelegging for elever med spesielle behov er viktige faktorer for lærernes holdninger og undervisningsplanlegging. Reidar uttaler at han ønsker seg flere samarbeidsmøter mellom lærerne i kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet. Dette ønsker også Anna, Bob, Thomas og Lise seg mer av, men erfarer at det ikke er tilstrekkelig plass i arbeidstiden til flere samarbeidsmøter. I motsetning til dette, uttrykker Hans at han er fornøyd

med lærersamarbeidet slik det er. Wilhelmsen (2019) nevner samarbeid som en tilretteleggende faktor for inkludering i kroppsøvingsundervisningen. Obrusnikova (2008) sier også at lærernes holdninger sammen med sosial støtte fra kollegaer og resten av skoleverket påvirker undervisningspraksisen.

Det sier seg selv at et godt faglig samarbeid mellom lærere er viktig for å lage skolen til en god lærings- og utviklingsarena for elevene. Da må jo også dette prioriteres, og en må sette av tid til slikt samarbeid omkring undervisningen og elevene i skolehverdagen. Dette bør jo føre til at lærere får mer erfaringer og kunnskap til å vurdere og planlegge for en best mulig inkluderende kroppsøvingsundervisning for elever med spesielle behov. Riktige holdninger og relevant kompetanse vil ta hensyn til elever med spesielle behov og inkludering i kroppsøvingsundervisningen, som er i tråd med hva Rugseth (2015, s. 89) mener. På den andre siden kan det være vanskelig for lærere å få til samarbeidsmøter i sin hektiske skolehverdag. Arbeidstiden på mellomtrinnet har tydeligvis ikke nok timer til å få gjort alt som skal og bør gjøres. Lærere skal planlegge og gjennomføre ulike undervisningstimer og diverse møter på skolen. I og med at undervisningen skal være tilpasset alle elevers forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021), fører dette til mye forberedelser i forkant, men også arbeid etter endt undervisning eller møte. Lærere skal reflektere og vurdere alle elevene sitt læringsutbytte, egen læringspraksis og eventuelle tiltak til forbedringer for elevenes læring. I tillegg til dette skal de ha et godt samarbeid med foreldre og kollegaer og skape en god elev-lærer relasjon med alle elevene sine. Dette vil si at noen oppgaver må bli nedprioritert, for lærere har ifølge informantene rett og slett for liten tid til å nå over alt. Da kan samarbeidsmøter mellom lærere på samme trinn og i fagseksjoner dessverre bli en salderingspost i flere skoler.

Eriksen (2013) hevder at skolen ikke er tilrettelagt for mangfold og ulike elevgrupper. Wilhelmsen (2019) nevner blant annet tid, ressurser og lærersamarbeid som hindringer for inkludering i kroppsøvingsundervisningen. Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 87) mener at måten skolen tar hensyn til ulike elevforutsetninger er avgjørende for trivselen og læringen til hver enkelt elev. Men det er lite lærere kan gjøre med skolens gitte rammefaktorer, for de har et budsjett å forholde seg til. Og tilsynelatende blir ikke kroppsøvfingsfaget prioritert så mye som gjerne kroppsøvlingslærere hadde ønsket. Istedenfor bør da lærerne heller rette fokuset

sitt over på andre faktorer og vurdere andre løsningsmetoder for å få elever med spesielle behov inkludert i kroppsøvingsundervisningen. En må spørre seg selv hvordan en best mulig kan tilrettelegge for elevene ut ifra de rammene en har å forholde seg til. Slik kan en si at informantene kanskje må endre sine holdninger når det kommer til skolens gitte rammefaktorer, og heller fokusere mer på hvilke muligheter de gir enn begrensningene.

4.2 Kroppsøvingsundervisning

Som det kom frem tidligere i oppgaven, skal læringsinnholdet tilpasses etter forutsetningene til hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv om læreplanen sier at alle elevene skal bli inkluderte i kroppsøvingsundervisningen, viser likevel forskning at elever med spesielle behov erfarer det motsatte og ikke har mulighet til å delta i læringsaktiviteter (Bredahl, 2010; Goodwin & Watkinson, 2000; Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019). Alle informantene erfarer at læringsaktiviteter som er forståelige og gjenkjennelige erfarer som den beste metoden til å få elevene med spesielle behov inkluderte i kroppsøvingsundervisningen. Dette samsvarer også med hva Nyquist (2012) sier, at elever med spesielle behov vil være med på aktiviteter som de kjenner fra før av. Alle informantene erfarer også at læringsaktiviteter som vekker interessen til elever med spesielle behov, ofte gir et positivt utfall i kroppsøvingsundervisningen med hensyn til inkludering og deltakelse. Det er viktig å finne læringsaktiviteter som motiverer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). Læringsaktiviteter som er gøy og lystbetont for elever med spesielle behov er viktige faktorer for å inkludere dem i kroppsøvingsundervisningen.

Alle informantene nevner lek som en populær læringsaktivitet for elever med spesielle behov. Ifølge Engebretsen (2016, s. 105) er også lek en god læringsaktivitet for å fremme sosiale ferdigheter, og gir mye glede (Kvikstad & Vinje, 2019, s. 73). Lek kan da være en god læringsaktivitet for å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen. Hans er den eneste informanten som i tillegg nevner fotball og lagidrett som gøyale læringsaktiviteter for elevene med spesielle behov. Anna erfarer det motsatte med fotball i sin elevgruppe, og begrunner det med at læringsaktiviteten er for motorisk utfordrende for eleven med spesielle behov. Reidar erfarer det samme som Anna når det gjelder lagidrett. Han sier at fagfornyelsen kan forbedre inkluderingen, siden den nye læreplanen fokuserer mindre på lagidrett. Selv om det har kommet en ny læreplan, står det fremdeles i kompetansemålene for

mellomtrinnet at alle elever skal gjennomføre idrettsaktiviteter ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Nyquist (2012) viser i sin forskning at aktivitetsglede får elever med spesielle behov til å ville delta i læringsaktiviteter. Men som lærer er det også viktig å huske på at hele elevgruppen skal utfordres og utvikles, og at læringsaktiviteten til eleven med spesielle behov kan bremse ned de andre. Dette kan henvises til Block og Obrusnikova (2007) sin studie som viser at medelever opplevde et lavere intensitetsnivå på læringsaktivitetene og derfor var mindre utfordrende for dem.

På den andre siden skal elever, også de med spesielle behov, lære seg at de må gjøre ting de ikke synes er gøyale også. Ifølge læreplanen i kroppsøvfingsfaget står det at alle skal delta på ulike bevegelsesaktiviteter på mellomtrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det blir ikke rettferdig overfor medelevene om alle læringsaktivitetene i kroppsøvfingsundervisningen alltid skal planlegges etter interessene til elevene med spesielle behov. Alle har ulike interesser, og alle må tas hensyn til for å få best mulig læringsutbytte i kroppsøvfingsundervisningen. Dette kan føre til at det blir vanskelig å motivere eleven med spesielle behov til å delta i læringsaktivitetene, og læreren skal jo fremme motivasjon i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Selv om det da blir mer krevende for læreren å få eleven med spesielle behov inkludert i kroppsøvfingsundervisningen, er det viktig å ta hensyn til hvert enkelt individ i elevgruppen og gi alle like mye oppmerksomhet. Ifølge Jagtøien og Hansen (2000, s. 95) søker elever på slutten av mellomtrinnet, opplevelser på grunnlag av erfaringer og motivasjon.

Alle informantene erfarer også at det er en fordel at elever med spesielle behov er forberedt på innholdet og læringsaktivitetene i kroppsøvfingsundervisningen, at de på forhånd vet hva som møter dem i undervisningssituasjonen. Forutsigbarhet blir et stikkord. Bob kommenterer: «Og det har jo vært sånn at kanskje jeg også har lært litt av disse elevene, at jeg skal liksom ikke være redd for å gjenta en del ting som er gjenkjennelig da ...». Ifølge Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 109), Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 229) og Berg (2021, s. 139) vil et forutsigbart læringsmiljø skape trygghet for elever med spesielle behov, fordi de vet hva som ventes av dem i læringsarenaen. Særlig elever med spesielle behov som føler seg utenfor i kroppsøvfingsfaget, får da muligheten til å omstille seg psykisk og forberede seg på hva som skal skje i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 229). Dette betyr at kroppsøvfingslæreren bør forberede undervisningen godt, slik at eleven med spesielle behov i

forkant kjenner til innholdet i undervisningen. Dybdeløring kan da vøre en god undervisningsmetode for elever med spesielle behov (Birch et al., 2019, s. 18). Da vet elevene med spesielle behov hva som møter dem i læringsarenaen. Av alle informantene, er det bare Thomas som nevner begrepet dybdeløring. Elevene med spesielle behov vil da vøre forberedt på innholdet, og det vil dermed bli lettere for læreren å inkludere elevene i undervisningen. Å bruke tid på en bestemt læringsaktivitet og læringsbevegelse, kan hjelpe elever med spesielle behov til å bli trygge i læringsferdighetene. Det å få elever med spesielle behov trygge i kroppsøvingsundervisningen, kan blant annet oppstå gjennom et godt læringsmiljø hvor de føler seg sett og forstått (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 109). Å føle seg ulik medelevene ses på som en negativ opplevelse for elever med spesielle behov (Bredahl, 2010). Elever på mellomtrinnet kan som tidligere nevnt ha vanskeligheter med å forstå seg selv, noe som da gjør trygge rammer enda viktigere. Likevel har ikke lærere nok tid til å jobbe med dybdeløring i alle læringsaktiviteter. Dette antyder også Birch et al. (2019, s. 26). Spesielt er det ikke nok tid til dybdeløring i læringsaktiviteter som har spesifikke og tekniske ferdigheter, noe som elever med spesielle behov faktisk har motorisk godt av. Da kan det vurderes om dybdeløring lønner seg, for det er for liten tid til at elever med spesielle behov faktisk lærer noe i kroppsøvingsundervisningen.

På den andre siden sier også informantene at det er viktig med variasjon i kroppsøvingsundervisningen. Thomas sa:

... grunnen til at du må variere, da har du ... da er det større sjanse for at de med spesielle behov blir med i den normale aktiviteten ... Og det er jo å variere og for å presentere ulike bevegelsesmønstre og ting du kan gjøre. Det er jo det det handler om. Gi dem en kompetanse for å vøre i bevegelse og det å sette pris på å vøre fysisk aktiv. For du treffer ikke alle med å spille fotball hele tida, eller stikball, basketball, hva det enn er. Variasjon er viktig.

Som tidligere nevnt, har jo alle elever ulike forutsetninger og har forskjellige interesser, og det blir da viktig med variasjon. I kompetansemålene for kroppsøvingsfaget står det blant annet at elevene skal lære å forstå at alle har et forskjellig utgangspunkt fysisk og psykisk. Det står også at elevene skal delta i aktiviteter som er rettet mot andre sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg er det viktig at læreren presenterer ulike former for fysisk aktivitet, som alle elever kan ta i bruk senere i livet. Dette kan da fremme livslang

bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det er kanskje spesielt viktig for elever med spesielle behov å bli presenterte for ulike bevegelsesaktiviteter. Dette kan da hjelpe til på motivasjonen deres til å se at det finnes andre måter å være i fysisk aktivitet på. Bredahl (2010) viser at elever med spesielle behov har negative opplevelser gjennom å ikke mestre, noe som muligens kan endre seg gjennom bruk av variasjon i kroppsøvingsundervisningen. Slik som NOU 2016: 14 (2016, s. 62) nevner, er det utfordrende å differensiere undervisningen etter hver enkelt elevs læringsutbytte, men det er også veldig viktig for elevenes motivasjon. Rammefaktoren tid blir da et stikkord igjen. Dette betyr at lærere kan ha vanskeligheter med å variere læringsaktivitetene nok i kroppsøvingsundervisningen, til at elevene med spesielle behov blir presentert til ulike bevegelsesaktiviteter. Dette kan da gjøre inkluderingen av elever med spesielle behov mer krevende for læreren, for elevene med spesielle behov kan se på nye læringsaktiviteter som uopnåelige med deres ferdigheter.

4.3 Sosial inkludering

Kroppsøvfaget med sin åpne læringsarena åpner opp for en helt spesiell mulighet for danning og læring sammen med medelever (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). Sosialt samspill nevnes som et viktig moment i undervisningen for elevers læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elever med spesielle behov sine forutsetninger kan bli veldig synlige i læringsarenaen og vise ulikhet i forhold til medelevene sine (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104). Dette kan da føre til at elever med spesielle behov føler seg usikre i kroppsøvingsundervisningen. Alle informantene erfarer at medelever som gir støtte til læreren og medelevene med spesielle behov er en viktig faktor for inkluderingen i kroppsøvingsundervisningen på mellomtrinnet. Noen informanter erfarer det å ha støttende medelever i elevgruppen. Eleven sitt spesielle behov blir da tatt hensyn til av medelevene (Haug et al., 2014, s. 27). I tillegg vil da eleven med spesielle behov ikke føle seg utenfor, som Standal (2015) nevner. Medelevene som er gode støttespillere for læreren, vil hjelpe til i læringssituasjonen og lærerens inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan føre til at eleven med spesielle behov føler seg inkludert i både kroppsøvingsundervisningen og i klassefelleskapet ellers. Standal (2015) mener at ekskluderingen av elever med spesielle behov vil minske dersom lærere praktiserer tilpasset opplæring i en inkluderende kroppsøvingsundervisning.

Andre informanter erfarer at det er varierende hvor støttende elevgruppen er overfor elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen. Noen av informantene mener dette avhenger av hvor synlig elevforutsetningen er hos eleven med spesielle behov. Dette viser også Block og Obrusnikova (2007) i sin forskning, at medelevenes holdninger påvirkes av elevenes grad av spesielle behov. En av årsakene til dette kan tenkes å være at medelevene ikke er blitt presenterte godt nok for ulikhetene rundt dem. Da kan det være at læringsmiljøet ikke har trygge nok rammer rundt elevene, noe NOU 2016: 14 (2016, s. 62-63) sier at klassen skal ha. Læreren kan da forbedre læringsmiljøet ved å gjøre elevene mer bevisste på hverandres forutsetninger og ulikheter. På den ene siden kan læreren gjennomføre åpne samtaler om elevenes spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen. I kroppsøvningsfaget skal blant annet læreren fremme respekt for hverandre i elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2020a), noe som da også blir formidlet. På den andre siden kan dette gjøre læringsmiljøet verre, for eleven med spesielle behov kan bli sett på som mer annerledes i forhold til de andre, slik som i Goodwin og Watkinson (2000) sin undersøkelse. Berg (2021, s. 128) hevder også dette, at eleven med spesielle behov da kan bli holdt utenfor fordi hen ikke er slik som de andre i elevgruppen er. Dette kan også være med på å fremme det uheldige kroppspresset blant barn og unge.

Det er av stor betydning å tenke på at alle elever er forskjellige og har ulike forutsetninger, noe som er viktig for læreren å få frem i kroppsøvningsundervisningen. I kjerneelementene i den nye læreplanen skal læreren blant annet lære elevene sine om kroppslig læring og introdusere dem for ulike forutsetninger og ulike elevkropper (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Jagtøien & Hansen, 2012, s. 24). Kroppsøvningslæreren må da være bevisst på individuelle forskjeller og møte alle elever på deres fysiske, psykologiske og sosiale utgangspunkt, noe også Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 105) sier. Det er også viktig at alle i læringsarenaen aksepterer at det er forskjellige forutsetninger i læringsmiljøet, som Wilhelmsen (2019) sier. Det betyr at læreren kan forbedre inkluderingen av elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen gjennom å tilrettelegge læringsaktivitetene etter forutsetningene til hver enkelt elev. Dette kan føre til at elever med spesielle behov føler seg tryggere og bedre forstått, både av lærere, assistenter og medelever i læringsarenaen. Samtidig må kroppsøvningslæreren tenke over alle skal være en del av fellesskapet (Westlie & Moen, 2020). Dette vil gjøre inkluderingen av elever med spesielle behov enklere å mestre for kroppsøvningslæreren.

4.4 Studiens styrker og svakheter

Denne studien har både styrker og svakheter som må tas hensyn til når resultatene tolkes. En styrke ved bruk av Teams som intervjuplattform, var at både informanter og intervjuer fikk muligheten til å gjennomføre intervjuet på et sted som følte trygt for begge to. Å føle seg vel og trygg vil være med på å påvirke intervjusituasjonen til det bedre (Grønmo, 2017, s. 171). En utfordring kan være at intervju over Teams ikke skaper den samme kommunikasjonen som det hadde vært om informanter og intervjuer var fysisk til stede, ansikt-til-ansikt. Noe å være oppmerksom på, er blant annet informantens stemmebruk og hvilke måter svarene blir sagt på, og legge merke til andre kroppslige uttrykk som for eksempel mimikk (Dalland, 2017, s. 67). I og med at intervjuene gikk over internett, var dette mer utfordrende å formidle og legge merke til som intervjuer. Forholdene rundt intervjuet vil jo påvirke kvaliteten på samtalen (Dalland, 2017, s. 81). Faktorer som koronapandemien og tidspress hos informantene kan også ha påvirket intervjusituasjonen og informantene sine meninger og oppfatninger. Blant annet derfor er det viktig å være oppmerksom på og kritisk til dataanalysingen (Thagaard, 2018, s. 197). Når det er sagt, har inntrykket vært at majoriteten av svarene til informantene har vært reflekterte og gjennomtenkte. En styrke ved studien er at problemstillingen handler om vanlige utfordringer som dukker opp i skolen, og mange lærere og andre tilsatte i skolen kan kjenne seg igjen i informantens tolkninger og erfaringer. Studien kan derfor påvirke leserens egen praksis og fungere som et tankeredskap og et utviklingsredskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Ved bruk av en kvalitativ metode med få deltakere, så kan ikke studiens kontekst generaliseres. Likevel vil denne studien gi et innblikk i informantene sine erfaringer og meninger rundt temaet.

5.0 KONKLUSJON

I denne studien har det blitt forsket på ulike erfaringer og meninger et utvalg kroppsøvlingslærere har om inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvlingsundervisningen på mellomtrinnet. Studien viser at rammefaktorer på skolen har veldig mye å si for lærerens inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvlingsundervisningen. Noen lærere erfarer at læringsarenaen er godt utstyrt med læringsmidler og flere voksne, mens andre lærere erfarer det motsatte. Lærere erfarer at elever med spesielle behov er avhengige av å føle en tilhørighet til klassen og i

kroppsøvningsundervisningen, en felles kultur, for å få dem inkludert i læringsmiljøet. Sosialisering og å skape trygge rammer for elevene med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen på mellomtrinnet, erfares å være veldig viktig for deres inkludering. Hvis ikke elevene med spesielle behov føler seg trygge i en læringsarena som synliggjør dem enda mer for medelevene sine, vil ikke læreren få til inkludering i kroppsøvningsundervisningen. Studien viser at det er avgjørende med gode relasjoner. Elevene med spesielle behov må ha trygge rammer, noe lærere kan skape gjennom gode relasjoner med disse elevene. Medelevene og læringsmiljøet, det å ikke føle på ulikhet, er viktige faktorer for elevene med spesielle behov sin inkludering i kroppsøvningsundervisningen på mellomtrinnet. Rammefaktorene på skolen ser ut til å ha svært mye å si for inkluderingen, og alle informantene i studien erfarer at det er for liten tid til å tilrettelegge godt nok for å få elever med spesielle behov inkludert i kroppsøvningsundervisningen. Det kan se ut til at kroppsøvningsfaget får for lite oppmerksomhet i skolehverdagen. En har blant annet for liten tid til å legge skikkelig til rette for elevmedvirkning i faget, noe kroppsøvningsfaget etter læreplanen skal fremme. Elevmedvirkning kan også bidra til mer motiverte elever med spesielle behov, og det kan tenkes at medbestemmelse vil gi dem en følelse av kontroll og forutsigbarhet i faget. Det kan virke som at grunnskolen ikke får nok økonomisk støtte til å faktisk ha råd til å skape så gode rammer som ønskelig for inkludering av elevene med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen. Uten gode nok rammefaktorer i skolen, kan det være ekstra krevende for lærere å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for elevene. Lærerne må da tenke kreativt, men dette krever en del tid til rådighet, noe det ser ut til at ikke det er nok av. Men selv om lærere kan komme langt med gode økonomiske rammer i kroppsøvningsfaget, er det til syvende og sist relasjonen mellom lærer og elev som er avgjørende. Uten gode relasjoner med læreren, kan elevene med spesielle behov kanskje ikke ha motivasjon nok til å faktisk være til stede i kroppsøvningsundervisningen og prøve å mestre utfordringene som møter dem i faget. Da kan læreren måtte streve veldig med å få dem inkludert i kroppsøvningsundervisningen på mellomtrinnet, for elevene med spesielle behov har allerede laget seg en formening om faget ut fra tidligere forventninger og erfaringer.

5.1 Studiens implikasjoner og videre forskning

Funnene i denne masterstudien viser at det stadig er krevende for kroppsøvningslærere å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvningsundervisningen. En tanke er at denne masteroppgaven vil presisere at lærere gjennom sin arbeidsdag har for liten tid til å ta tak i og

jobbe med de ulike utfordringene som finnes for å best mulig kunne inkludere elever med spesielle behov i kroppsøvfingsfaget. En av grunnene til disse utfordringene, ser en at kan være grunnskolen økonomi, at den er for lavt prioritert i styrende budsjetter. Som et rikt land, kan en si at Norge bør ha mindre begrensninger i skolens økonomiske ressurser. Dette vil også komme elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen til gode. Det er selvsagt en forutsetning at ressursene på den enkelte skole blir forvaltet på en best mulig måte. Skolen og lærere skal forme barn og unge, blant annet gjennom tilpasset opplæring, til å utvikle seg positivt, bli gagns mennesker og gode samfunnsborgere. Da kan en finne det merkelig at det ikke er bedre rammer tilgjengelig for denne viktige oppgaven, også med tanke på hvor mange andre studier som viser utfordringer med skolens økonomi. Denne masterstudien viser blant annet at en ser ut til å trenge mer penger til grunnskolene generelt, slik at først og fremst voksentettheten kan bli større, at det er færre elever per lærer, at de voksne i skolen får mer tid til hvert enkelt barn. For tid kan se ut til å være et stikkord og en svært viktig faktor. Inkluderingen av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen kan på denne måten få et løft i den norske skolen.

Det samme gjelder også skolens prioriteringer når det kommer til å sende lærerne på kurs og gi dem mer kunnskap om hvordan en kan legge til rette for best mulig læring for alle elever. Å øke læreres kompetanse, kan føre til at de vil reflektere over allerede etablert praksis og kanskje kan gjøre nødvendige endringer i undervisningen sin som vil komme elevene til gode. Tidligere studier viser viktigheten rundt kompetanse i inkludering og tilrettelegging for tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget for elever med spesielle behov. Informantene i denne studien gav også uttrykk for et etterlengtet ønske om mer kunnskap om temaet. Med alle fordelene som kroppsøvfingsfaget gir elever, kan en finne det rart at ikke skoler setter av mer tid og penger til å gjøre lærerne sine mer kunnskapsrike når det kommer til å tilrettelegge for elever med spesielle behov. Uten god tilrettelegging og oppfølging, kan elevene falle utenfor samfunnet, både i skolen og i videre utdanning, i arbeidsliv og i livet generelt. I tillegg kan mer kompetanse om elever med spesielle behov tenkes å resultere i bedre relasjoner, noe studier viser er veldig viktig. Så at kompetanseutvikling og kursing i inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvfingsundervisningen ikke er mer prioritert i skolen, kan en se på som veldig negativt. Ut ifra denne studien kan skolens økonomi og disponering av tid tenkes å prioriteres annerledes. Med mer ressurser inn i skolen og god disponering av ressursene, kan det for eksempel bli mer tid til samarbeidsmøter mellom lærer og assistent

eller fysioterapeut, og mer tid til å bruke på elevmedvirkning. Denne masterstudien kan da bidra til å gi involverte aktører i skolen en økt oppmerksomhet rundt erfaringene og meningene til informantene. Dette kan igjen kanskje være med å bidra litt til større oppmerksomhet rundt rammefaktorene i skolen, som også kan komme elever med spesielle behov i kroppsøvingundervisningen til gode.

Til videre forskning hadde det vært interessant å få bedre innsikt i hvorfor det er slik at grunnskolen har en for begrenset tilgang til økonomiske rammefaktorer. Da kunne utgangspunktet vært fordelingene og prioriteringene av de økonomiske ressursene i stat og kommune, samt i skoleledelsen. En vei videre med denne studien kan være å se på læreres kompetanse og muligheter for kursing i inkludering av elever med spesielle behov i skolen.

6.0 LITTERATURLISTE

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 27. april). Psykisk helse. Hentet fra:

https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/status_nedsatt_funksjonsevne/Helse/Psykisk_helse/

Bautz-Holter, E., Sveen, U., Sjøberg, H., & Røe, C. (2007). Challenges and trends in rehabilitation. *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening*, 127(3), 304-306.

Berg, E. (mfl.). (2021). *Kroppsøving – med rom for alle. Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforsking*. Bergen: Fagbokforlaget.

Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T., & Skrede, J. (2019). Dybdeløring i kroppsøving: Utfordringer for kroppsøvlingslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer* (s. 13-29). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Block, M. & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2007, 24, 103-124.

Block, M., Obrušnikova, I. & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.

Bredahl, A., M. (2010). Sitte å se på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppsøving. I: Steinholt, K. Pedersen Gurholt. K. (Red.), *Aktive liv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvlingsdidaktikk*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.

Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug & Co (W. Nygaard).

Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnoppløringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..."*. Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E.E. Vinje. (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93–115). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, E. M. (2013, 20. januar). Har enhetsskolen mislykkes? *Spesialpedagogikk*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/>
- Eriksen, T. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk*, 77(7). Hentet fra: <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/1464/925027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.). *Inkluderende kroppsøving* (s. 96-120). Latvia: Cappelen Damm.
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Om afvigerens sociale identitet*. Copenhagen: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.
- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education From the Perspective of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering* (Dette vet vi om). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale*

- helseforskjeller* (St. Meld. 20 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). *Rammefaktorens betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie*. Hentet 08.04.2021 fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1118/997>
- Jagtøien, G., L., Hansen, K. (2000). *I bevegelse: sansemotorikk, leik, observasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019 –2020)). Hentet 24.03.2021 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvikstad, I., & Vinje, E. E. (2019). Yoga, skateboard og rumpeldunk - alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvfaget?. I E. E. Vinje & J. Skrede. (Red.), *Fremtidens kroppsøvlærere* (s. 73-95). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lunde, E. S. (2001). Større åpenhet om psykiske lidelser. *Samfunnsspeilet*, 5. Hentet fra: <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/storre-aapenhet-om-psykiske-lidelser>
- Lundgren, U. P. (1989). Pedagogik och psykologi. Om John Deweys filosofi. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 121-144). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017a). Læringsmiljø i en skole for alle. I K. Lyngsnes & M. Rismark. (Red.). *Didaktisk praksis 1.-7. trinn*. (s. 133-144). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2017b). Mangfold og tilpasning i fellesskolen. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1-7. trinn* (s. 11-22). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Malterud, K. (2017). *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*.

Oslo: Universitetsforlaget AS.

Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard

Educational Review, 62(3), s. 279-300.

<http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf>

Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring i en skole for alle. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.),

Didaktisk praksis 1-7. trinn (s. 23-40). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Moe, T. & Iversen, K. (2017). Skolens møte med barn i vanskelige livssituasjoner. I K.

Lyngsnes & M. Rismark. (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. trinn*. (s. 111-132). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Munthe, E. (2013). Mangfold i skolen. I M, B, Postholm, E, Munthe, P, Haug og R, J,

Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 13-29). Kristiansand:

Høyskoleforlaget AS.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og*

teologi. (4. utg.). Hentet 21.01.2021 fra:

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf?fbclid=IwAR1RrhjXe3TOnfnU2Nzf5AEiSwRwiGybMVcT7tDyTmIa1IBbJGLJMzVWdxE>

Ness, N., E. (2011). *Hjelpemidler og tilrettelegging for deltakelse - Et kunnskapsbasert*

grunnlag. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensiale.*

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>

Nyquist, A., J. (2012). *Jeg kan delta! Barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet – en multimetodestudie i en habiliteringskontekst* (Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://www.bhss.no/media/1844/nyquist2012.pdf>

Obrusnikova, I. (2008). Physical Educators' Beliefs about Teaching Children with Disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2), 637-644.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 24.02.2021 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers attitudes to and construction of special education needs and/or disabilities. *Teaching and teacher education*, 25, 559-568.

Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Repstad, K., & Tallaksen, I., M. (2014). *Variert undervisning – mer læring*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvfingsfag – mangfoldige kroppar. I Ø, F, Standal & G, Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-95). Oslo: Cappelen Damm.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skogen, K. (2017). Didaktisk praksis og evnerike elever. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis*. (s. 41-58). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Standal, Ø., F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø, F, Standal & G, Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-23). Oslo: Cappelen Damm.

- Svendby, E., B. (2013). *'Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn'* (Doktoravhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Hentet fra: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Hentet fra: [GSI - Grunnskolens Informasjonssystem \(udir.no\)](https://www.udir.no/gsi/)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – Prinsipper for opplæring*. Hentet 22.10.2020 fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerårsverket i grunnskolen. *Faktaark, 2012:10*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2012/larerarsverket-i-grunnskolen.-faktaark-102012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra <http://udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 27. februar). Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen. Hentet 11.03.2021 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/del-1-bakgrunn-og-formal-ved-eksamenssystemet-i-grunnoppleringen/#>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Hentet 25.02.2021 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 8. januar). Tilpasset opplæring. Hentet 19.02.2021 fra:

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

Westlie, K. & Moen, M., K. (2020). Kroppsøvlingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 19-33.

Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education. Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents* (Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2599239>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres erfaringer med elever med spesielle behov i kroppsøving?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre innsikt i ulike erfaringer lærere har med inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få oversikt over erfaringer knyttet til det å ha elever med spesielle behov i kroppsøving. Forskningsprosjektet skal brukes i en masteroppgave og problemstillingen er skissert slik:

«Hvilke erfaringer/meninger har et utvalg lærere knyttet til inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisning på mellomtrinnet?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir ledet av masterstudent Norunn Helland, med PhD Hilde Stokvold Gundersen og PhD Morten Kristoffersen som veiledere for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får spørsmål om å delta er at du underviser i kroppsøving på mellomtrinnet. Det vil også være syv til ti andre lærere som får denne henvendelsen, uavhengig av tidsforløp på erfaring og utdanning som faglærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta på dette prosjektet, vil du bli intervjuet enten på din arbeidsplass, eller et annet sted etter ønske. Hvis du ønsker, kan intervjuet gjennomføres via telefon eller zoom. Disse alternativene tilbys på grunn av den nåværende situasjonen samfunnet står i (Covid-19). Intervjuets varighet vil være mellom 30-60 min.

Opplysningene fra intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være masterstudent og veiledere som vil ha tilgang til disse opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil også bli brukt fiktive navn i den eventuelle transkriberingen og i selve oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Dine personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for idrett, kosthold og naturfag* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent og prosjektansvarlig Norunn Helland
Ta kontakt på epost (Nerdunn@gmail.com) eller på telefon: 95 41 12 42.
- Prosjektveileder Hilde Stokvold Gundersen
Ta kontakt på epost (Hilde.Stokvold.Gundersen@hvl.no) eller på telefon: 55 58 58 19.
- Prosjektveileder Morten Kristoffersen
Ta kontakt på epost (mkr@hvl.no) eller på telefon: 55 58 59 24
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen
Ta kontakt på epost personvernombod@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Stokvold Gundersen og Morten Kristoffersen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres erfaringer med elever med spesielle behov i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *intervju via telefon*
- å delta i *intervju via Zoom*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

1/2

Hovedtema:	Stikkord:	Oppfølgingspørsmål:
Bakgrunnsopplysninger om informanten	<ul style="list-style-type: none">• Alder• Utdanning/ Utdanningsløp• Erfaring i skolen	<ul style="list-style-type: none">• Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer/ hatt kroppsøving?• Hvor mye erfaring har du med elever med spesielle behov i kroppsøving?
Elever med spesielle behov	<ol style="list-style-type: none">1) Begrepet2) Erfaringer med elever med spesielle behov	<ul style="list-style-type: none">• Hvor ofte har du møtt/ møter du på elever med spesielle behov i skolen? (Hvor stort omfang?)
Inkludering i kroppsøvingsundervisning	<ol style="list-style-type: none">3) Tiltak i praksis for inkludering av elever med spesielle behov4) Inkludering i planleggingsprosessen5) Utfordrende med inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen6) Variasjon i kroppsøvingsundervisningen7) Skolen sine rammefaktorer8) Elever med spesielle behov og medelevene9) Vurdering av elevene med spesielle behov	<ul style="list-style-type: none">• Lærerstyrt eller egentrening? (Elevenes deltakelse)• Ute/inne? Hva synes du er best for dine elever?• Hva synes du er viktig?• Hvorfor/ Hvorfor ikke?• Hva vil helst elevene ha av aktiviteter?• Hvorfor dette tenker du?• På hvilken måte åpner/lukker disse muligheten for å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøving?• Hvordan erfarer du dette med at en medelev må samarbeide med en elev med spesielle behov? (Medelevenes holdninger for eksempel?)• I hvor stor grad er det et miljø for ekskludering og mobbing?

<p>2/2</p> <p>Holdningene til elevene med spesielle behov</p>	<p>10) Elever med spesielle behov sin motivasjon og engasjement</p> <p>11) Trivsel</p> <p>12) Mestringsfølelse</p> <p>13) Tilbakemeldinger/feedback</p> <p>14) Å ikke være med å delta i undervisningen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan løser endrer du innstillingen deres hvis den er negativ/dårlig? • Hva tror du er grunnen til deres grad av trivsel? • Er det noen tilbakemeldinger/feedback som går igjen? • Hvilke da? Og hvorfor tror du at det? • Hvordan erfarer du at eleven opplever det å sitte på sidelinja? • Hvilke tiltak blir gjort for å unngå dette? Hvorfor det?
<p>Læreplanen(e)</p>	<p>15) Læreplanens tilrettelegging for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen</p> <p>16) Fagfornyelsen og dens påvirkning av informantens praksis</p> <p>17) Læreplanen som hjelpemiddel til inkludering av elever med spesielle behov</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tanker om forbedring/endringer på Læreplanen om temaet? • Hvorfor? / Hvorfor ikke? • Endringer med inkludering av elever med spesielle behov i forhold til Læreplanen fra 2006?
<p>Eventuelle endringer for forbedring av inkludering i kroppsøving</p>	<p>18) Mangler i informantens læringsarena for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisning</p> <p>19) Endring/tiltak for bedring av inkludering fra hvordan det er i dag</p> <p>20) En siste kommentar/tilføyelse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor tror du dette mangler i læringsarenaen? • Hvorfor føler du at dette er gode tiltak for inkludering?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave - Læreres erfaringer med elever med spesielle behov i kroppsøving

Referansenummer

309050

Registrert

29.09.2020 av Norunn Helland - 150955@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Stokvold Gundersen, Hilde.Stokvold.Gundersen@hvl.no, tlf: 55585819

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Norunn Helland, nerdunn@gmail.com, tlf: 95411242

Prosjektperiode

18.08.2020 - 18.06.2021

Status

21.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

1/3

21.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Læreres erfaringer med elever med spesielle behov i kroppsøving?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre innsikt i ulike erfaringer lærere har med inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få oversikt over erfaringer knyttet til det å ha elever med spesielle behov i kroppsøving. Forskningsprosjektet skal brukes i en masteroppgave og problemstillingen er skissert slik:

«Hvilke erfaringer/meninger har et utvalg lærere knyttet til inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisning på mellomtrinnet?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir ledet av masterstudent Norunn Helland, med PhD Hilde Stokvold Gundersen og PhD Morten Kristoffersen som veiledere for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får spørsmål om å delta er at du underviser i kroppsøving på mellomtrinnet. Det vil også være syv til ti andre lærere som får denne henvendelsen, uavhengig av tidsforløp på erfaring og utdanning som faglærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta på dette prosjektet, vil du bli intervjuet enten på din arbeidsplass, eller et annet sted etter ønske. Hvis du ønsker, kan intervjuet gjennomføres via telefon eller zoom. Disse alternativene tilbys på grunn av den nåværende situasjonen samfunnet står i (Covid-19). Intervjuets varighet vil være mellom 30-60 min.

Opplysningene fra intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være masterstudent og veiledere som vil ha tilgang til disse opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil også bli brukt fiktive navn i den eventuelle transkriberingen og i selve oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Dine personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for idrett, kosthold og naturfag* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent og prosjektansvarlig Norunn Helland
Ta kontakt på epost (Nerdunn@gmail.com) eller på telefon: 95 41 12 42.
- Prosjektveileder Hilde Stokvold Gundersen
Ta kontakt på epost (Hilde.Stokvold.Gundersen@hvl.no) eller på telefon: 55 58 58 19.
- Prosjektveileder Morten Kristoffersen
Ta kontakt på epost (mkr@hvl.no) eller på telefon: 55 58 59 24
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen
Ta kontakt på epost personvernombod@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Stokvold Gundersen og Morten Kristoffersen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læreres erfaringer med elever med spesielle behov i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *intervju via telefon*
- å delta i *intervju via Zoom*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Hovedtema:	Stikkord:	Oppfølgingsspørsmål:
Bakgrunnsopplysninger om informanten	<ul style="list-style-type: none"> • Alder • Utdanning/ Utdanningsløp • Erfaring i skolen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer/ hatt kroppsøving? • Hvor mye erfaring har du med elever med spesielle behov i kroppsøving?
Elever med spesielle behov	<ol style="list-style-type: none"> 1) Begrepet 2) Erfaringer med elever med spesielle behov 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor ofte har du møtt/ møter du på elever med spesielle behov i skolen? (Hvor stort omfang?)
Inkludering i kroppsøvingsundervisning	<ol style="list-style-type: none"> 3) Tiltak i praksis for inkludering av elever med spesielle behov 4) Inkludering i planleggingsprosessen 5) Utfordrende med inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen 6) Variasjon i kroppsøvingsundervisningen 7) Skolen sine rammefaktorer 8) Elever med spesielle behov og medelevene 9) Vurdering av elevene med spesielle behov 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerstyrt eller egentrening? (Elevenes deltakelse) • Ute/inne? Hva synes du er best for dine elever? • Hva synes du er viktig? • Hvorfor/ Hvorfor ikke? • Hva vil helst elevene ha av aktiviteter? • Hvorfor dette tenker du? • På hvilken måte åpner/lukker disse muligheten for å inkludere elever med spesielle behov i kroppsøving? • Hvordan erfarer du dette med at en medelev må samarbeide med en elev med spesielle behov? (Medelevenes holdninger for eksempel?) • I hvor stor grad er det et miljø for ekskludering og mobbing?

<p>Holdningene til elevene med spesielle behov</p>	<p>10) Elever med spesielle behov sin motivasjon og engasjement</p> <p>11) Trivsel</p> <p>12) Mestringsfølelse</p> <p>13) Tilbakemeldinger/feedback</p> <p>14) Å ikke være med å delta i undervisningen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan løser endrer du innstillingen deres hvis den er negativ/dårlig? • Hva tror du er grunnen til deres grad av trivsel? • Er det noen tilbakemeldinger/feedback som går igjen? • Hvilke da? Og hvorfor tror du at det? • Hvordan erfarer du at eleven opplever det å sitte på sidelinja? • Hvilke tiltak blir gjort for å unngå dette? Hvorfor det?
<p>Læreplanen(e)</p>	<p>15) Læreplanens tilrettelegging for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisningen</p> <p>16) Fagfornyelsen og dens påvirkning av informantens praksis</p> <p>17) Læreplanen som hjelpemiddel til inkludering av elever med spesielle behov</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tanker om forbedring/endringer på Læreplanen om temaet? • Hvorfor? / Hvorfor ikke? • Endringer med inkludering av elever med spesielle behov i forhold til Læreplanen fra 2006?
<p>Eventuelle endringer for forbedring av inkludering i kroppsøving</p>	<p>18) Mangler i informantens læringsarena for inkludering av elever med spesielle behov i kroppsøvingsundervisning</p> <p>19) Endring/tiltak for bedring av inkludering fra hvordan det er i dag</p> <p>20) En siste kommentar/tilføyelse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor tror du dette mangler i læringsarenaen? • Hvorfor føler du at dette er gode tiltak for inkludering?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave - Læreres erfaringer med elever med spesielle behov i kroppsøving

Referansenummer

309050

Registrert

29.09.2020 av Norunn Helland - 150955@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Stokvold Gundersen, Hilde.Stokvold.Gundersen@hvl.no, tlf: 55585819

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Norunn Helland, nerdunn@gmail.com, tlf: 95411242

Prosjektperiode

18.08.2020 - 18.06.2021

Status

21.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

21.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 27.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)