



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	213
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	28442
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

Tilrettelegging for inkluderende
kroppsøvingsundervisning for elever med nedsatt
funksjonsevne
//Facilitation for inclusive physical education for
learners with disabilities

Kandidatnummer: 213, Tollak Fredheim

MGUSP 550, Masteroppgave i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet i faget spesialpedagogikk i grunnskolelærertutdanningen, samtidig som den er tett knyttet opp mot kroppsøvfingsfaget i skolen. Temaet for oppgaven er inkluderende kroppsøvfingsundervisning. Konteksten er at kroppsøvfingsfaget har som mål at alle elever skal delta i undervisningen, mens forskning derimot viser at kroppsøvfingslærere mangler kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for elever med nedsatt funksjonsevne, noe som gjør at disse elevene tidvis blir nedprioritert og ekskludert fra faget, og dermed ikke får den tilretteleggingen de har behov for og rett på. Hensikten med studien har derfor vært å bidra med økt forståelse for hvordan kroppsøvfingslærere kan tilrettelegge for inkluderende kroppsøving samt se på hvilket positivt utbytte en slik tilnærming til faget kan medføre for klassens elever. For å belyse det nevnte temaet, har jeg i oppgaven forsøkt å svare på følgende todelte problemstilling: «*Hvordan kan kroppsøvfingslærere tilrettelegge for en inkluderende kroppsøvfingsundervisning, og hvilke muligheter kan den gi, både for elever med nedsatt funksjonsevne og for elevgruppen som helhet?*»

Oppgaven har hatt et gjennomgående kvalitativt forskningsdesign med et fenomenologisk – hermeneutisk perspektiv der intervjuer med fire erfarne kroppsøvfingslærere ved ulike skoler i Bergensområdet har utgjort datagrunnlaget og dannet utgangspunkt for analysen. Funnene fra studien indikerer at arbeidet med å tilrettelegge for inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfingsfaget er krevende. Det kommer frem at proaktivitet, og det å etablere en overordnet inkluderende praksis preget av mangfold og åpenhet er fordelaktige strategier som gjør prosessen enklere. Relasjonsbygging med eleven(e) med nedsatt funksjonsevne viser seg også som en nødvendighet, da elever og læreren gjennom en god og trygg relasjon enklere kan finne ut hvilke hensyn og tilrettelegginger som må tas i faget. Inkluderende kroppsøving har potensiale til å gi samtlige elever et eksepsjonelt godt utbytte. Om den inkluderende kroppsøvingen blir realisert vil faget være en god arena for å kunne utvikle økt forståelse, toleranse og empati for hverandre, samt gi økt forståelse og kritisk tenkning rundt temaer som mangfold, likestilling og inkludering. Kroppsøvfingsundervisningen vil dermed kunne bidra til å fremme positiv utvikling, deltakelse i fellesskapet, og en skolehverdag preget av økt trivsel for elever både med og uten nedsatt funksjonsevne.

Nøkkelord: Kroppsøvfingsfaget, inkludering, nedsatt funksjonsevne, inkluderende kroppsøvfingsundervisning

Abstract

This master's thesis is written in the subject of special pedagogy, while it simultaneously is closely related to the physical education [PE] subject in school. The theme for the thesis is inclusive physical education. The context is that the subject of physical education aims for an inclusive setting where all learners participate, but research however shows that PE-teachers lack knowledge on how to facilitate for learners with disabilities, which entails that these learners are occasionally given lower priority and are excluded from the subject, and thus do not get the facilitation they need and are entitled to. The purpose of the study is therefore to contribute with enhanced understanding of how PE-teachers can adapt their teaching to achieve an inclusive physical education as well as examining what benefits this approach to the subject may entail for the class's learners. To shed light on the mentioned subject I have tried to answer the following two-part question: *“How can PE-teachers facilitate for an inclusive physical education, and what benefits may it entail for the learners with disabilities and for the group of learners as a whole”?*

The study has had a consistent qualitative research approach with a phenomenological – hermeneutic perspective where four interviews with experienced PE-teachers at different secondary schools in the Bergen area have provided the data and basis for the analysis. Findings from the study indicate that to facilitate for the inclusion of learners with disabilities in the subject of physical education is very demanding. It emerges that proactivity, and establishing an overarching inclusive practice characterized by diversity and openness are advantageous strategies which makes the process easier. Building a stable and safe relationship with the learner(s) with disability also proves to be a necessity, as the learner and teacher then can figure out more easily what considerations and arrangements need to be made in the subject. Inclusive physical education has the potential to give all learners an exceptionally good return. If inclusive physical education is realized the subject will be a good arena for developing an increased understanding, tolerance, and empathy for each other, as well as providing increased understanding and critical thinking on topics such as diversity, equality, and inclusion. The PE-subject will thus be able to contribute to promoting positive development, participation in the community, and an everyday school life characterized by increased well-being for learners both with and without disabilities.

Key words: Physical education, inclusion, disabilities, inclusive physical education

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg omsider min studietid på Høgskulen på Vestlandet, etter 6 år som fulltidsstudent i Bergen. Tiden med spesialpedagogikk som hovedfokus har bydd på mye kunnskap og erfaringer som har gjort meg bedre forberedt og motivert på å ta fatt på en spesialpedagogstilling etter endt studieløp. Til tross for krevende perioder og problemstillinger i løpet av prosjektet er jeg svært fornøyd og takknemlig for at jeg har kunne fordype meg i et tema som jeg er personlig engasjert i, og som jeg synes er både viktig og spennende. Ettersom forskning på det spesialpedagogiske feltet fortsetter å vokse og utvikle seg er bidragene fra masterstudenter viktigere enn noen gang. Denne oppgaven representerer min dedikasjon til å forbedre skolehverdagen til elever med nedsatt funksjonsevne. Det er mitt håp og ønske at idéene og betraktningene i dette arbeidet vil inspirere og veilede for å bedre ivareta behovene til elever med nedsatt funksjonsevne i fremtiden, og da spesielt i kroppsøvfingsfaget.

Det har vært en svært lærerik og spennende periode, men også en tidvis krevende prosess å utarbeide denne masteroppgaven, og avslutningsvis er det flere som fortjener en takk. Jeg vil takke mine informanter for at jeg fikk lov til å få et innblikk i både deres positive og utfordrende erfaringer rundt arbeidet med inkluderende kroppsøvfingsundervisning. Uten deres bidrag hadde ikke denne studien blitt til. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Dziuginta Baraldsnes for den uvurderlige støtten og veiledningen gjennom hele masteroppgaven min. Jeg setter stor pris på hennes tilstedeværelse og hjelpsomhet, og er takknemlig for å ha hatt henne som min veileder. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter. Jeg har hatt gleden av å studere sammen med gode venner som har lært meg mye og inspirert meg til å bli en bedre lærer og spesialpedagog. Jeg setter stor pris på vennskapene jeg har dannet og ser frem til å holde kontakten også etter endt studietid.

Tollak Fredheim

Bergen, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	IV
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Formål med studien og problemstillingen.....	3
1.3 Oppgavens struktur	4
2. Teoretisk forankring	5
2.1 Elever med nedsatt funksjonsevne.....	5
2.1.1 Statistikk.....	5
2.1.2 Begrepsbruk.....	6
2.1.3 Betydningen av diagnoser	7
2.2 Inkludering.....	8
2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med nedsatt funksjonsevne.....	11
2.3.1 Tilpasset opplæring	11
2.3.2 Spesialundervisning.....	12
2.4 Den inkluderende kroppsøvingsundervisningen	13
2.4.1 Poenget med inkluderende kroppsøvingsundervisning	13
2.4.2 Tilpasset fysisk opplæring	14
2.4.3 Affordances	15
2.4.4 Sosiokulturell læringsteori i kroppsøving	16
2.5 Utfordringer i kroppsøvfaget for elever med nedsatt funksjonsevne.....	17
2.6 Forutsetninger for å sikre inkludering i kroppsøvfaget	19
2.6.1 Utfordringer med å realisere inkluderende kroppsøvfagsundervisning	20
2.6.2 Relasjonsbygging	21
2.6.3 Et godt samarbeid rundt kroppsøvfagsundervisning	21
2.7 Utbytte av inkluderende kroppsøving	22
3. Metode	24
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	24
3.2 Valg av metode.....	25
3.3 Intervju som kvalitativ metode	26

3.3.1 Semistrukturert intervju.....	27
3.3.2 Intervjuguide.....	27
3.3.3 Pilotintervju	28
3.4 Utvalg og rekruttering av informanter	29
3.4.1 Utvalg av informanter	29
3.4.2 Rekruttering av informanter	29
3.4.3 Presentasjon av informanter	30
3.5 Gjennomføring av intervju.....	31
3.6 Transkripsjon og analyse av data	31
3.6.1 Lyddopptak og transkripsjon	31
3.6.2 Tematisk analyse	32
3.6.3 Koding av datamateriale.....	33
3.7 Validitet og reliabilitet	34
3.8 Forskningsetiske refleksjoner	36
3.8.1 Behandling av personopplysninger	36
3.8.2 Informert samtykke, anonymisering og taushetsplikt	37
3.8.3 Forskning på elever med nedsatt funksjonsevne	38
4. Analyse	40
4.1 Begrepstolkning	40
4.1.1 Elever med nedsatt funksjonsevne.....	40
4.1.2 Inkluderende kroppsøving.....	43
4.2 Inkluderende kroppsøving i praksis	44
4.2.1 Hvordan jobbe med inkluderende kroppsøving	44
4.2.2 utfordringer og forutsetninger	49
4.3 Utbytte av inkluderende kroppsøving	51
4.3.1 Elever med nedsatt funksjonsevne.....	51
4.3.2 Elever uten nedsatt funksjonsevne.....	53
5. Drøfting	56
5.1 Tilrettelegging av kroppsøvfaget for å sikre inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne.....	56
5.1.1 Begrepsforståelse av elever med nedsatt funksjonsevne og inkluderende kroppsøving.....	56
5.1.2 Kroppsøvlæreres tilrettelegging for inkluderende kroppsøvlundervisning	58
5.1.3 utfordringer med å få til inkluderende kroppsøving.....	62
5.2 Elevenes utbytte av å delta i inkluderende kroppsøving	65

6. Avsluttende refleksjoner	67
6.1 Oppsummering.....	67
6.2 Studiens begrensninger	69
6.3 Studiens overføringsverdi og bidrag til praksisfeltet.....	70
6.4 Videre forskning.....	71
Referanseliste	72
Vedlegg	80
Vedlegg 1: Intervjuguide	80
Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt.....	81
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	84
Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT.....	85

Liste over figurer

Figur 1: Hva er inkludering?	10
Figur 2: Den proksimale utviklingssonen	17

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk på studieprogrammet grunnskolelærer 5-10, med tilhørighet til institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, skrevet ved Høgskulen på Vestlandet, i skoleåret 2022/2023. Jeg har anvendt en flerfaglig tilnærming som kombinerer perspektiver fra spesialpedagogikk og kroppsøving da det overordnede temaet er *Inkluderende kroppsøvingsundervisning*, nærmere bestemt tilrettelegging for inkluderende kroppsøvingsundervisning for elever med nedsatt funksjonsevne. I innledningen vil jeg begrunne temavalget ut ifra et samfunns- og utdanningsperspektiv for å vise til behovet på forskning, samt komme inn på min egen interesse og personlige engasjement for temaet. Videre vil jeg gi en overordnet presentasjon av studien, før jeg avslutningsvis forklarer hvordan oppgaven er strukturert.

Da de to begrepene «elever med nedsatt funksjonsevne» og «inkluderende kroppsøvingsundervisning» er gjennomgående begreper som er fremtredende i tema, problemstilling og alle deler av oppgaven har jeg valgt å presentere og definere disse to innledningsvis.

Mennesker med nedsatt funksjonsevne inkluderer mennesker med langvarig fysisk, mental, intellektuell og/eller sensorisk funksjonsnedsettelse som i møte med ulike barrierer kan hindre dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006 artikkel 1).

Inkluderende kroppsøvingsundervisning er filosofien og praksisen for å sikre at alle individer, uavhengig av evne eller alder, har like muligheter i fysisk aktivitet i skolen. Denne muligheten bør inkludere alternativer og beslutningstaking og skape meningsfull deltakelse og suksess som styrker alle deltakere (Kasser & Lytle, 2013).

1.1 Bakgrunn for studien

I Norge blir det årlig født anslagsvis 2-3000 barn med en eller annen form for nedsatt funksjonsevne (Grue 2004, referert i Eriksen, 2014 s. 19). Ifølge FNs barnekonvensjon har et barn med nedsatt psykisk og/eller fysisk funksjonsevne rett til å leve et fullverdig og

anstendig liv under forhold som sikrer dets verdighet, fremmer selvtillit, og letter barnets aktive deltakelse i samfunnet. Barnet skal få undervisning, opplæring, helsetjenester, rehabiliteringstjenester, forberedelse til arbeidslivet og rekreasjonsmuligheter for å oppnå best mulig integrering og individuell utvikling (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 1989, artikkel 23). Skolen er en helt sentral og essensiell arena for å oppfylle de ovennevnte rettighetene, og skolehverdagen skal ifølge opplæringsloven (1998, § 1-3) tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte eleven. Videre skal skolen bidra til å fremme et inkluderende læringsmiljø, helse, trivsel og læring for alle elever uavhengig av hvilke forutsetninger de har (Opplæringsloven, 1998, §9A-2). Gjennom det norske lovverket er skolen altså pålagt å gjøre sitt ytterste for at samtlige elever skal få et fullverdig opplæringstilbud der både tilpasset opplæring og inkludering fungerer som overordnede prinsipp slik at alle elever får både faglig og sosialt utbytte av undervisningen i et miljø som tilbyr mestring og utvikling i samsvar med læreplanen (Haug, 2004). Nærmere bestemt i kroppsøvingsfagets læreplan står det eksplisitt at elevene i dette faget skal oppleve glede og mestring ved å være i ulike aktiviteter sammen med andre, og fagets formål og overordnede mål er å stimulere elevene til livslang bevegelsesglede, samt en fysisk aktiv livsstil. I tillegg skal faget anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette viser en gjennomgående konsistens, helt fra internasjonale konvensjoner og ned til læreplanen i kroppsøvingsfaget i Norge, om at inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne bør og skal være et kontinuerlig og allestedsværende prinsipp.

På tross av de tydelige politiske idealene, lovfestede rettighetene, og et mangfold av prinsipper og retningslinjer som oppfordrer til inkluderende undervisning viser nyere forskning derimot at skolen har mislykkes i å skape den inkluderende praksisen det siktes mot, og en kan se et klart misforhold mellom de overordnede politiske idealene og den faktiske praksisen i skolen, heriblant kroppsøvingsfaget (Eriksen, 2012). Foreliggende forskning viser også at kroppsøvingslærere mangler spesialpedagogisk kompetanse, og at mange ikke føler seg godt nok forberedt til å tilrettelegge for et inkluderende felleskap der elever med ulik grad av nedsatt funksjonsevne er inkludert (Block & Obrusnikova, 2007; Nordahl mfl.). Alle disse argumentene er med på å underbygge et stort behov for økt forskning og ny kunnskap på temaet.

Temaet er særdeles viktig fordi mange elever med nedsatt funksjonsevne i dagens skole så vel som historisk opplever å bli ekskludert fra klassefellesskapet, noe som gjerne kommer

spesielt tydelig til syne i et praktisk-estetisk fag som kroppsøving. Forskning innen kroppsøving viser nemlig at faget favoriserer enkelte elever og marginaliserer andre (Westlie, 2020, s.1). Med det for øye mener jeg det vil være hensiktsmessig å utforske hvordan en kan tilrettelegge for inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne på en måte som virker til det beste både for dem, og for elevgruppen i sin helhet. Grunnene til at jeg valgte nettopp dette temaet for masterprosjektet mitt er tallrike, der den aller mest utslagsgivende er min egen personlige interesse og engasjement for å bidra til å gi mennesker med nedsatt funksjonsevne en positiv og verdig skolehverdag. Erfaring fra praksisperioder og vikarjobbing gjennom studieløpet har gjentatte ganger vist meg at det er manglende kunnskap om hvordan å drive god inkluderende undervisning, og jeg har i for stor grad observert at det å inkludere elever med varierende grad av funksjonsbegrensninger blir nedprioritert. Jeg har også selv førstehåndserfaring med å delta i inkluderende kroppsøvingsundervisning fra egen skolegang, og har som følge av det observert og erfart hvilke gunstige konsekvenser det kan medføre. Disse vidtrekkende erfaringene har gjort at jeg har utviklet en sterk empati og ønske om å levere god undervisning for denne uensartede gruppen. For å spisse oppgaven har jeg tatt for meg kroppsøvingsfaget spesifikt, da også det er et personlig interessefelt, samt at det er et fag som søker å anerkjenne ulikhet og inkludering.

1.2 Formål med studien og problemstillingen

Hensikten med denne oppgaven og problemstillingen er å vise til noen av utfordringene som medfølger i tilrettelegging for elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvingsfaget, samt få kunnskap, tanker og idéer til hvordan disse kan løses best mulig både overfor eleven(e) med nedsatt funksjonsevne og elevgruppen som helhet. Studien vil også kunne bidra med videreutviklet forståelse av hvilket utbytte den inkluderende kroppsøvingsundervisningen fører med seg både faglig og sosialt -også her både på individ og klassenivå. Et mål med prosjektet er unektelig at flere skal få øynene opp for de positive faktorene som kan komme av å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvingsfaget, noe som videre kan resultere i at et økt antall lærere, spesialpedagoger, rektorer og assistenter legger ned innsats for å få realisert nettopp dette. På bakgrunn av temaet har jeg utarbeidet den følgende todelte problemstillingen som jeg skal undersøke, analysere, sette opp mot eksisterende teori og tidligere forskning og forsøke å besvare avslutningsvis. **«Hvordan kan kroppsøvlingslærere tilrettelegge for en inkluderende kroppsøvlingsundervisning, og hvilke muligheter kan den gi, både for elever med nedsatt funksjonsevne og for elevgruppen som helhet?»**

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven vil være en todelt kvalitativ studie som i den ene delen undersøker hvordan en kan tilrettelegge for inkluderende kroppsøvingsundervisning, før den andre delen undersøker kroppsøvingslæreres oppfatninger om elevers sosiale og faglige utbytte av å delta i en setting der elever med nedsatt funksjonsevne er inkludert i kroppsøvfingsfaget. For at teksten skal være oversiktlig og enkel å lese og navigere i har jeg delt den opp i 6 hovedkapitler, med påfølgende underkapitler.

Kapittel 1 er det inneværende kapittelet, og fungerer som en innledning til oppgaven. I dette kapittelet presenteres begrunnelser for valg av tema og problemstilling, formålet med oppgaven og min egen faglige bakgrunn og forforståelse av temaet. Kapittel 2 har til hensikt å danne et teoretisk bakteppe knyttet til det overordnede temaet *inkluderende kroppsøvingsundervisning*. Dette innebærer at jeg går i dybden på begrepene personer med nedsatt funksjonsevne, inkludering og kroppsøvfingsfagets egenart, og presenterer teori som er relevant for å svare på problemstillingen. Kildene jeg har valgt å benytte meg av er alle pålitelige kilder i form av vitenskapelige artikler, pensumbøker i spesialpedagogikk og kroppsøvfingsfagene og annen faglitteratur som kan bidra til å belyse problemstillingen. Det tredje kapittelet tar for seg metode, og jeg beskriver her min forskerrolle, gjør rede for alle mine metodiske valg og hvordan jeg har samlet datamateriale. Jeg vil også begrunne hvorfor jeg har gjort de metodiske valgene jeg har gjort. I dette kapittelet vil jeg i tillegg si noe om oppgavens vitenskapsteoretiske posisjonering, validiteten, reliabiliteten og de etiske vurderingene som er tatt i forbindelse med prosjektet. Kapittel 4 er utarbeidet med utgangspunkt i informantenes besvarelser der jeg presenterer og analyserer resultatene fra forskningsintervjuene. I kapittel 5 har jeg som mål å drøfte sentrale funn fra analysekapittelet i lys av teorien og forskningen jeg presenterte i kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 oppsummere prosjektet og trekke en konklusjon basert på teori, resultater og drøfting. Her vil jeg også si litt om prosjektets begrensning, i tillegg til å komme med noen refleksjoner og forslag som gjelder videre forskning på temaet. Etter teksten har jeg vedlagt dokumenter som har vært nødvendige for å kunne gjennomføre studien.

2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet skal jeg presentere relevant forskning og de viktigste begrepene, teoriene og perspektivene som kan bidra til å svare på prosjektets problemstilling. I begynnelsen av kapitlet vil jeg beskrive hva som kjennetegner elever med nedsatt funksjonsevne, før jeg gradvis forflytter meg over på det sentrale inkluderingsbegrepet, og knytter det opp mot styringsdokumenter både globalt og nasjonalt. Deretter viser jeg hvordan inkluderingsbegrepet henger sammen med henholdsvis kroppsøvningsfaget og elever med nedsatt funksjonsevne. Jeg vil også komme inn på hvilke utfordringer elever med nedsatt funksjonsevne har i kroppsøvningsfaget, hva som kreves av skolen og læreren for å tilrettelegge for inkluderende kroppsøving og til slutt hvilket utbytte det kan medføre for elevene å delta i inkluderende kroppsøvningsundervisning. Dette kapitlet vil være med på å belyse problemstillingen og etablere grunnlaget for videre drøfting av forskningsresultatene som er kommet frem fra intervjuene. I prosessen med å anskaffe teori har jeg gjennomført detaljerte litteratursøk i akademiske databaser. I tillegg har jeg brukt kjedesøk ved å gå gjennom litteraturlistene i relevante tekster manuelt i jakten på et større teorigrunnlag (Rienecker & Jørgensen, 2013).

2.1 Elever med nedsatt funksjonsevne

2.1.1 Statistikk

I en hvilken som helst klasse i dagens skole vil store individuelle forskjeller finne sted, både i utseende, interesser, faglig nivå, funksjonsnivå mfl. Noen forskjeller får derimot større betydning enn andre, og hvorvidt en elev har nedsatt funksjonsevne eller ei er en slik forskjellsskapende dimensjon (Standal, 2015). Ifølge Norsk Handikapforbund er det et normalt anslag at omtrent 15% av Norges befolkning har en eller annen form for nedsatt funksjonsevne som reduserer evnen deres til å gjennomføre vanlige dagligdagse aktiviteter på egenhånd, det være seg bevegelseshemming, nedsatt syn og/eller hørsel eller psykososiale funksjonsnedsettelse. Det er her viktig å presisere at tallene varierer og avhenger av hvordan man definerer funksjonsnedsettelse. Ut ifra folketallene i 2021 viser statistikken at dette tilsvarer i overkant av 800.000 mennesker spredt ut over landet (Norges Handikapforbund). Funksjonsnedsettelse kan arte seg på svært forskjellig vis, da både i alvorlighetsgrad og også i hvordan det påvirker en persons liv. Det er en nødvendighet å merke seg at funksjonsnedsettelse uavhengig av om en diagnose og eventuelle komorbide lidelser foreligger oppleves ulikt og er unike for hver enkelt person, og at det derfor ikke finnes to

personer som opplever eksakt samme utfordringer på grunn av sin funksjonsnedsettelse (Befring, 2019). Ved å studere FNs definisjon av mennesker med nedsatt funksjonsevne kan vi forstå at begrepet funksjonsnedsettelse refererer til et avvik i kognitiv, sosial og/eller kroppslig fungering som medfører utfordringer og vansker for den enkelte. Det er personen selv som opplever funksjonsavviket og konsekvensene av det, på tross av at hindringsfaktorene først og fremst derimot foreligger i miljøet rundt ham/henne (Befring, 2019 s. 24). I skoleåret 2017/2018 var det omtrent 630 000 elever i grunnskolen, og dersom vi anvender samme prosentberegning som ovenfor på disse tallene utgjør det et overslag på omtrent 94000 elever i dagens skole som har en nedsatt funksjonsevne av en eller annen form (Statistisk sentralbyrå, 2022). Foruten det foregående er det et konvensjonelt estimat at mellom 15 og 25 prosent av skolens elever trenger særskilt tilrettelegging, der en stor andel av disse elevene er nettopp elever med nedsatt funksjonsevne, uten at estimatet nødvendigvis har noen direkte tilknytning til diagnoser. Enkelte elever har behov for særskilt tilrettelegging i bare en kort periode i et begrenset utvalg fag, mens andre igjen trenger det kontinuerlig, og i samtlige fag, hvilket følgelig anskueliggjør at behov for tilrettelegging ikke er et unntak, men noe som er helt vanlig (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Det er et mål fra skolens side at enhver elev med nedsatt funksjonsevne fortrinnsvis skal få oppleve seg selv på positive måter, og ikke som et problem eller en som kun er hjelpetrengende (Befring, 2019).

2.1.2 Begrepsbruk

Diskursen rundt hvilke begrep som bør brukes om mennesker med nedsatt funksjonsevne, og derunder også de forskjellige funksjonsnedsettelsene er et evig debattert tema der stor uenighet hersker. Debatten er stadig pågående og vil trolig aldri ende med en unison felles enighet. Hvilke ord og begreper vi bruker om grupper av mennesker har betydning, og er også et etisk spørsmål. Elever med nedsatt funksjonsevne er på ingen måte en homogen gruppe mennesker, og begrepet fungerer som en samlebetegnelse som dekker mange ulike diagnoser og tilstander, og følgelig er det egentlig et paradoks at de ofte beskrives som én gruppe og blir innbefattet under samme samlebegrep (Lybæk & Svendsen, 2019). Begrepet *utviklingshemmet* er et ord som blant mange har negative konnotasjoner da det kan virke nedlatende, stigmatiserende, være med på å sette mennesker i bås og av den grunn føre til ekskludering eller utenforskap (Molden, 2012). Begrepet *person med nedsatt funksjonsevne* viser derimot i større grad at de først og fremst er mennesker helt på lik linje med mennesker uten nedsatt funksjonsevne, samtidig som det markerer de praktiske utfordringene som gjør at

de skiller seg fra majoriteten (Molden, 2012). Språket vi bruker har veldig mye å si for hvilke holdninger folk har, og det er derfor viktig at skoleledelsen, lærere og eventuelle andre skoleansatte har et gjennomtenkt forhold til hvordan en snakker om andre og er bevisst sin egen begrepsbruk når det gjelder mennesker med nedsatt funksjonsevne. Det finnes angivelig ikke ett riktig samlebegrep å bruke om den heterogene gruppen elever som har en eller annen form for nedsatt funksjonsevne, ei heller én riktig definisjon eller én korrekt måte å avgrense funksjonsnedsettelse på, men det er allikevel viktig å avklare hvem som inkluderes i bruken av et bestemt begrep (Standal & Rugseth, 2015 s. 79).

2.1.3 Betydningen av diagnoser

Tradisjonelt har funksjonsnedsettelse blitt sett på som en egenskap ved individet, altså «*den funksjonshemmede personen*». Funksjonsnedsettelse ble følgelig sett på som en konsekvens av skade, sykdom eller andre biologiske avvik (Molden, 2012). Som et motsvar til dette individ- og sykdomsfokuset har søkelyset gradvis flyttet seg fra utelukkende å anse funksjonsnedsettelse som et kjennetegn ved individet, til nå å anerkjenne at det faktisk er samfunnet som ikke er tilstrekkelig tilpasset de forskjellige individene og den store menneskelige variasjonen (Molden, 2012). Diagnoser kan for mange og i flere sammenhenger bidra positivt da det kan gi bedre forståelse for den enkeltes situasjon og utfordringer, samtittid som det utløser en rett og tilgang til hjelpe- og støttetjenester (Eknes, 2014). Når det er sagt så kan diagnoser også føre med seg negative stereotyper og fordommer fra resten av samfunnet som forårsaker segregering samt at de kan bli behandlet som mindreverdige. Mange mennesker har ifølge både Standal (2015) og Engh (2016) nemlig en tendens til å legge merke til det som er avvikende fremfor det som er likt når vi sammenligner oss selv med andre. Mange har derfor ifølge begge forfatterne vanskelig for å godta at enkelte skiller seg ut, har spesielle behov, og dermed også har behov for omfattende støtte. Dette kan bidra til at personer uten nedsatt funksjonsnedsettelse skaper og opprettholder et diskriminerende skille mellom «oss» uten nedsatt funksjonsevne og «de andre» personene med nedsatt funksjonsevne og dermed hindre sosial inkludering (Standal, 2015). Diagnoser vil i en slik situasjon hindre inkludering og heller bidra til stigmatisering og gjøre at begrensningene blir fremhevet heller enn mulighetene (Eknes, 2014). Stigmatiseringsbegrepet handler om at et menneske på bakgrunn av sykdom, etnisitet eller atferd kan bli kategorisert som et avvik, og som en direkte konsekvens av dette blir mindre sosialt akseptert i samfunnet (Albrecht mfl., 2006). Begrepet funksjonsdiskriminering blir

ofte brukt for å sette søkelyset på denne forskjellsbehandlingen som mennesker med nedsatt funksjonsevne har møtt, og som fremdeles utspiller seg og er aktuelt i dag for mange elever med nedsatt funksjonsevne (Befring, 2019). De elevene som har nedsatt funksjonsevne i en eller annen form skal på bakgrunn av blant annet internasjonale konvensjoner (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 23; UNESCO, 1994) og opplæringslova (1998, § 1-3) inkluderes i skolen og herunder kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette skal jeg komme nærmere inn på i neste delkapittel.

2.2 Inkludering

Inkludering er et viktig utdanningspolitisk prinsipp som er nedfelt i både internasjonale erklæringer, konvensjoner, og nasjonale styringsdokumenter for skolen (Statped, 2022).

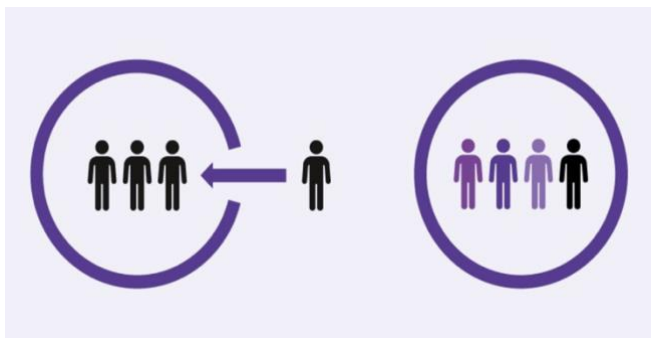
Inkluderingsbegrepet har i lang tid vært gjenstand for omfattende debatt når det gjelder betydning og tolkning knyttet til elever med behov for spesiell tilrettelegging (Vickerman, 2007). Begrepet kom for alvor inn i skolen i forbindelse med UNESCO-konferansen om spesialundervisning som ble holdt i 1994 i Salamanca, Spania. Utfallet av konferansen ble en av de formodentlig viktigste og mest innflytelsesrike dokumentene for å støtte inkluderende undervisning noensinne: *Salamanca-erklæringen og rammeverk for handling i forbindelse med spesialundervisning*, oftest forkortet Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994).

Erklæringen tar til orde for at utdanning over hele verden og i alle kontekster skal ses på som en menneskerett. Den krevde store reformer i skolen da den anerkjente nødvendigheten av å kunne tilby god utdanning for alle barn, ungdommer og voksne i standardskolen, uavhengig av deres svært varierende forutsetninger. Alle elever, med eller uten spesielle behov, skal ifølge erklæringen få mulighet til å delta i ordinære skoler med en inklusiv holdning som det mest effektive virkemiddelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, skape innbydende og inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle (UNESCO, 1994).

“... Schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic, or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote and nomadic population, children from linguistic, ethnic, or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized area or groups” (UNESCO, 1994 s. 6).

I dag, nesten 30 år etter at Salamancaerklæringen kom, hersker det stadig stor uenighet om hva begrepet inkludering faktisk innebærer. Nilsen (2020) er en av mange som har gjort et forsøk på å komme med en håndgripelig og dekkende forklaring, og han mener at inkludering består av tre hoveddimensjoner, og at begrepet derfor må ses i et bredt perspektiv. Den fysiske og organisatoriske dimensjonen handler om plassering og bruk av organiseringsformer. Det vil si om eleven får sin opplæring i ordinær skole eller i egne avdelinger for spesialundervisning. (Nilsen, 2020 s. 983; Statped, 2022). Den neste faglige og kulturelle dimensjonen handler ifølge Nilsen (2020, s. 984) om en vanskelig balansegang mellom å muliggjøre for deltakelse for elever med behov for spesiell tilrettelegging i ordinær skole samtidig som en skal differensiere undervisningen ut ifra alle elevenes egne evner og forutsetninger. Den dreier seg også om i hvilken grad elevene har et felles faglig innhold, og om de deltar i felles arbeidsmåter og læringsaktiviteter (Nilsen, 2020 s. 984). Den sosiale dimensjonen referer til i hvilken grad elevene, med sine varierende evner og forutsetninger, har gode relasjoner seg imellom. Dette innebærer både elevenes relasjoner seg imellom og elevenes relasjoner til lærere og eventuelle andre skoleansatte (Nilsen, 2020 s. 985).

I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). En inkluderende skole dreier seg om et velfungerende fellesskap som preges av mangfold, og elever med nedsatt funksjonsevne representerer en del av dette mangfoldet (Nilsen, 2017 s. 199). Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Inkludering i skolen handler nettopp om å skape et positivt og inkluderende læringsmiljø der alle elever skal få oppleve at de er verdsatt og har en naturlig plass i fellesskapet. Skolen skal være et sted der de kan føle seg trygge, får erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og alle elever og krever en grunnholdning hos skoleansatte, elever og foreldre i skoler og SFO-er om at alle mennesker med sine forskjeller hører til (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11-12). Elevene skal lære å støtte medelever ved å anerkjenne hverandres styrker og positive egenskaper, samt respektere diversitet og utvikle en forståelse for at alle har sin rettmessige plass i det store fellesskapet. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre sier Salamancaerklæringen at skoler med en inkluderende orientering er viktige og effektive for å kjempe mot diskriminerende holdninger (Standal, 2015, s. 15). Det er viktig å presisere at undervisningen ikke skal ha fokus på å fremheve forskjellene, men å skape en bevisstgjøring rundt dem med likeverdet i fokus (Midthaugen, 2011).



Figur 1: Hva er inkludering?

(Østvik, referert i Statped, 2022)

Hentet fra:

<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Østvik (referert i Statped, 2022) har laget en figur som visualiserer to ulike måter å se på inkludering på. Han oppfordrer gjennom figuren til å se på inkluderende undervisning som at ingen skal ses på som å stå utenfor felleskapet for så å bli inkludert inn, slik vi kan se i den venstre delen av figuren. Elever med varierende grad av nedsatt funksjonsevne har gjerne vært en gruppe elever som tidvis har opplevd å bli inkludert inn i en nokså homogen klasse. I en slik forståelse ville gjerne formuleringen «Inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne» blitt brukt. «Inkluderende undervisning» som blir illustrert i høyre del av figuren er på andre siden et mer fordelaktig begrep, da det anerkjenner en mer inkluderende grunnholdning der alle er forskjellige, men at alle likevel er en del av felleskapet på lik linje. Inkludering bør være nærmest et kjennetegn ved undervisningen heller enn spesielle tiltak rettet mot enkeltelever (Standal, 2015).

Også i den nye læreplanen for grunnskolen *Kunnskapsløftet LK20* (Utdanningsdirektoratet, 2020) kommer inkludering frem som en overordnet standard for skolens praksis. Det blir her påpekt at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle, hvor vekten legges til både faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). De praktisk-estetiske fagene har en helt annen og særegen mulighet sammenlignet med vanlige klasseromsfag for å bidra til denne inkluderingen da fagene blant annet kjennetegnes av stor grad av elevsentrering og elevmedvirkning. Gjennom kroppsøvingfagets særegne kvalitet for å fremme sosialt samspill og læring er det et stort potensial for å stimulere til nødvendig inkludering slik at tendensen til økt segregering motarbeides (Standal, 2015 s. 89). Det økte fokuset på inkluderende undervisning i den nye læreplanen og skolen generelt kommer delvis som en konsekvens av *Nordahl-rapporten: Inkluderende fellesskap for barn og unge* som ble utgitt av Senter for inkluderende fellesskap i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, Barne- og likestillingsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet (Nordahl, mfl., 2018). Rapporten viser blant annet at skolen har lang vei å gå før inkluderingen i dagens skole er god nok for elever med nedsatt funksjonsevne, da den peker på at for stor andel av barn og

unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger, og at de for ofte blir tatt ut av klassefellesskapet for å få et eget tilbud. Rapporten viser også til at elever med vedtak om spesialpedagogiske tiltak for hyppig opplever at de møter voksne med svært mangelfull kompetanse om hvordan en inkluderer elever med nedsatt funksjonsevne (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9). Standal (2015) mener at kunnskap som foreligger om inkludering i kroppsøvningsfaget også tyder på store avstander mellom de gode intensjonene om inkludering og faktiske resultater av disse prosessene i praksis. I Nordahl-rapporten står det i forbindelse med læreres manglende kompetanse og kunnskap at det er avgjørende at lærere og andre ansatte har profesjonelle læringsfellesskap der de kan lære av hverandre og få veiledning og støtte når de trenger det, i tillegg til mulighet for kompetanseheving i arenaer utenfor skolen (Nordahl mfl., 2018). Inkludering krever utover dette at skolene har fleksible løsninger og tilstrekkelige ressurser til å tilpasse tilbudet slik at alle blir ivaretatt. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11-12). Et middel for å oppnå inkludering er prinsippet om tilpasset opplæring, som skal bli forklart grundig i det påfølgende delkapittelet.

2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med nedsatt funksjonsevne

Historisk sett har elever med nedsatt funksjonsevne og/eller andre utfordringer i lang tid blitt erklært som ikke opplæringsdyktige, og har blitt «stuet bort» på spesialskoler rundt om i landet. Denne praksisen med systematisk lovbestemt segregering av skoleelever ut av det sosiale læringsfellesskapet fikk eksistere helt til slutten av det tjuende århundret (Sorkmo, 2011 s. 31). Tilpasset opplæring vs. spesialundervisning er fortsatt den dag i dag et omdiskutert felt og spesialundervisning blir av enkelte ofte omtalt som et ekskluderende system hvor elevene blir tatt ut av klassen for å få undervisning (Aarnes, 2018).

2.3.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en grunnpilar i den norske fellesskolen som er nedfelt i opplæringsloven §1.3. Den blir stadig mer og mer sentral i skolens praksis, og utdanningsdirektoratet sier følgende om prinsippet [TPO]: “Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle skal oppleve økt læringsutbytte” (Utdanningsdirektoratet, 2018). Videre skal opplæringen tilpasses elevenes egne evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1.3). Med andre ord, vil det si at man operasjonaliserer TPO for å optimalisere opplæringen med tanke på alle elevers læringsprosess (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 139-140). TPO gjelder alle sidene ved opplæringen - deriblant metoder, arbeidsmåter og

læremidler (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 161). I stortingsmelding nr. 6: *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, står det at regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og tilpasset opplæring er et middel for å oppnå dette målet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 7-8). På tross av tilpasset opplærings sterke og fremtredende posisjon i dagens skole er konseptet tilpasset opplæring «enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere» (Standal, 2015, s. 11). Enkelte forskere argumenterer for at målet om en helhetlig tilpasset opplæring er helt avhengig av at man legger vekt på både skolens individ- og systemrettede praksis (Nilsen & Buli-Holmberg, 2010, referert i Holst-Jæger, 2018). I faglitteraturen blir ofte underbegrepene smal og vid forståelse av tilpasset opplæring brukt i denne sammenheng (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Den smale forståelsen, også kalt instrumentell, ser på tilpasset opplæring som konkrete tiltak, metoder og organisering. (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 140). En slik tilnærming kan i stor grad innebære tiltak for enkeltelever, der målsettingen er å gi de en god opplæring med konkret iverksetting (Bachmann & Haug, 2006). Den vide forståelsen av tilpasset opplæring derimot kan oppfattes mer som en ideologi eller en pedagogisk plattform som står sentralt i skolen. I denne oppfatningen av tilpasset opplæring er hensikten å prege hele skolens virksomhet. Her vektlegges i stede en overordnet strategi som tar utgangspunkt i at samtlige elever skal få en god opplæring som samsvarer med deres intelligens og ferdighetsnivå (Bachmann & Haug, 2006, s. 7).

2.3.2 Spesialundervisning

Tilpasset opplæring gjelder både de som følger ordinær opplæring og for de som mottar spesialundervisning (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 139-140). Av de i overkant 600 000 skoleelevne i dagens skole er det nemlig omtrent 8% som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen selv om prinsippet om individuell tilpasset opplæring er operasjonalisert og undervisningen er tilrettelagt for hens evner og forutsetninger, og har på bakgrunn av dette rett på vedtak om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Det vil si at i underkant av 50 000 elever har vedtak om spesialundervisning, og en vesentlig del av dem er nettopp elever med nedsatte funksjonsevner. 92% av elevene som mottar spesialundervisning får det i direkte kontakt med ordinær klasse, mens de resterende 8% er tilknyttet egne avdelinger for spesialundervisning (Nordahl mfl., 2018, s. 96).

Før kommunen gir en elev vedtak om spesialundervisning etter §5-1 skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens særlige behov (Tidemand-Andersen, 2008). Dette gjøres for å sikre at både elevens utfordringer og ressurser vil komme fram, og at hen på bakgrunn av dette vil få en godt tilpasset individuell opplæringsplan [IOP] slik alle elever som får tildelt spesialundervisning har rett på (Opplæringslova, 1998 §5-5). Den sakkyndige vurderingen skal tydelig vise hvorfor eleven har behov for spesialundervisning, og hvilke opplæringstilbud som bør gis. Den skal ta utgangspunkt i elevens utbytte av ordinær opplæring, elevens lærevansker og andre forhold som er viktig for opplæringa, og legge frem et forslag om et forsvarlig opplæringstilbud (Opplæringslova, 1998 §5-3) Tilbud om spesialundervisning skal så langt det er mulig, utformes i samarbeid med eleven og hans foresatte, og det skal legges stor vekt på deres syn (Opplæringslova, 1998 §5-4). I arbeidet med å utrede og kartlegge elever med nedsatt funksjonsevne er pedagogisk-psykologisk tjeneste [PPT] en viktig samarbeidspartner, og er noe alle kommuner ifølge opplæringsloven § 5-6 er pliktet til å ha (Opplæringslova, 1998 §5-6).

Også i kroppsøvningsfaget er det behov for både inkludering og tilpasning. Både utfordringer og muligheter med henholdsvis inkludering og tilpasset opplæring viser seg også her, i tillegg til at enkelte andre aspekter fremtones tydeligere her da det er et praktisk-estetisk fag. Dette skal jeg komme nærmere inn på i det neste delkapittelet.

2.4 Den inkluderende kroppsøvningsundervisningen

2.4.1 Poenget med inkluderende kroppsøvningsundervisning

Westlie og Moen (2020) viser til at kroppsøving er et komplekst og unikt fag som har potensiale til å kunne bidra til å skape både inkludering og utenforskap. I likhet med at kroppsøving er et fag som krever gjennomtenkt tilpasset opplæring på bakgrunn av fagets fysiske egenart, er det også uimotsigelig et fag som utfordrer inkluderingsprosessene på andre måter enn andre skolefag, nettopp fordi det innebærer bevegelse og aktivitet som krever kroppslige ferdigheter (Standal & Rugseth, 2015 s. 89). Poenget med inkluderende kroppsøving er i henhold til Standals (2015) syn ikke først og fremst at det skal være et tiltak for elever med nedsatt funksjonsevne. Det handler om å legge til rette for forskjellighet uten at noen grupper markeres som problematiske. Standal (2015) er her tydelig på at inkludering i kroppsøving, som i annen undervisning, etter hans mening handler om å utvikle gode læringsrom som omfavner alle elever, snarere enn tiltak rettet mot enkeltelever. Han har med

andre ord en vid tilnærming til tilpasset opplæring, og foretrekker tilnærmingen inkluderende undervisning fremfor inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne (Bachmann & Haug, 2006; Østvik, 2022). For å mestre ulike situasjoner på skolen og i livet generelt trenger man på lik linje med gode faglige ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk, en velutviklet bevegelseskompetanse i form av fysiske ferdigheter, og det er blant annet dette kroppsøvingundervisningen har som siktemål å bidra til (Whitehead, 2010). Læreplanen i kroppsøving fremhever også at faget skal bidra til å utvikle livslang bevegelsesglede samt en fysisk aktiv livsstil ut ifra elevenes egne forutsetninger. Apropos inkludering så har faget også som målsetting å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger, akkurat som i resten av skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). En komponent av målet med kroppsøving er at det gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.4.2 Tilpasset fysisk opplæring

Tilpasset opplæring foregår også i kroppsøvingfaget, men blir også her ofte forkortet og omtalt som TFO, som står for tilpasset fysisk opplæring. I fagmiljøet diskuteres det hyppig hvordan man skal tilpasse den fysiske opplæringen i faget slik at man kan optimalisere elevenes faglige og sosiale utbytte. Kroppsøving er gjerne et fag som har et tydeligere behov for tilpasset opplæring for at elevene skal oppleve mestring sammenlignet med fag som foregår utelukkende i klasserom. Dette fordi det er et fysisk fag som forutsetter bevegelse og handling, og i situasjoner og aktiviteter stiller vesentlige krav til ferdigheter som styrke, utholdenhet, koordinasjon, samarbeid m.m., og enkelte elever er helt avhengige av støtte og veiledning for å mestre noen av disse ferdighetene (Kvikstad, 2016). Når det kommer til TFO er det diverse ulike faktorer som påvirker hvordan det foregår i praksis. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013 s. 164) er det tre viktige funksjonsområder med tanke på kroppsøving:

-Det fysiske: De fysiske og kroppslige forutsetningene eleven har, blant annet vekst og modning, og eventuelle fysiske funksjonsnedsettelse.

-Det motoriske: Den motoriske ferdighetsutviklingen eleven har, og alle prosesser som styrer bevegelsene våre. Dette kan eksempelvis være utviklingen av koordinasjon, utholdenhet, styrke og bevegelighet.

-Det Psykiske: Den kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingen til eleven.

Dette går på hvorvidt eleven er villig og kapabel til å ta imot tilrettelegging og tilpasning. Angst og/ eller skolevegring er blant andre faktorer som kan påvirke det psykiske funksjonsområdet, og forhindre aktiv deltakelse. Enkelte psykiske funksjonsnedsettelse gjør også det å motta beskjeder og opprettholde konsentrasjonen utfordrende (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 164). Med utgangspunkt i disse funksjonsområdene er det en kroppsøvingslærers oppgave å karakterisere hvilke som er fremtredende hos en elev, og ut ifra det tilpasse den fysiske opplæringen på en hensiktsmessig måte slik at eleven kan oppleve både utfordring, mestring, bevegelsesglede og å bli inkludert i fellesskapet. Et konkret tiltak for å gjøre undervisningen bedre tilpasset er at man gjennom Arbeids- og velferdsforvaltningen [NAV] og hjelpemiddelsentralen kan skaffe flere ulike hjelpemidler til undervisningen for å oppfylle den fysiske- og organisatoriske dimensjonen av inkludering (Nilsen, 2020). Dette kan for eksempel være heis, matter, baller, rullestoler m.fl. Gode tilpassede hjelpemidler kan være med på å tilrettelegge det fysiske miljøet i undervisningen slik at samtlige kan være delaktige i den fysiske aktiviteten (Eriksen, 2014). Det er allikevel kroppsøvingslærerens ansvar å legge til rette for at utstyret og hjelpemidlene brukes på en hensiktsmessig måte som sikrer god TFO og legger til rette for inkludering. Standal (2015) viser til at enkelte lærere anser elever med nedsatt funksjonsevne til å være tilstrekkelig inkludert kun ved at de får undervisning på samme sted som elever uten nedsatt funksjonsevne, noe han selv er fullstendig uenig i. Standal (2015) mener altså innstendig at skolen – og i særdeleshet kroppsøvingsfaget må tilrettelegge for at alle får delta, lære, oppleve fellesskap og bli hørt. Han fortsetter å begrunne utsagnet med at det er et helt grunnleggende prinsipp at skolen ikke bare skal være en plass å være, men også en plass å lære. I kroppsøving, som i andre fag, er det derfor ikke tilstrekkelig å kun inkludere elever i den grad at de er til stede i faget, men det må tilrettelegges slik at stadig flere elever skal få et større læringsutbytte både faglig og sosialt (Standal, 2015 s. 15-16). Om vi ser tilbake på delkapittelet om inkludering kan vi se at det i en slik situasjon kun er den organisatorisk og fysiske dimensjonen som er tatt hensyn til, mens den faglige og kulturelle dimensjonen og den sosiale dimensjonen av inkludering ikke er tatt hånd om, noe som medfører en utilstrekkelig kroppsøvingsundervisning med vesentlige mangler (Nilsen, 2020).

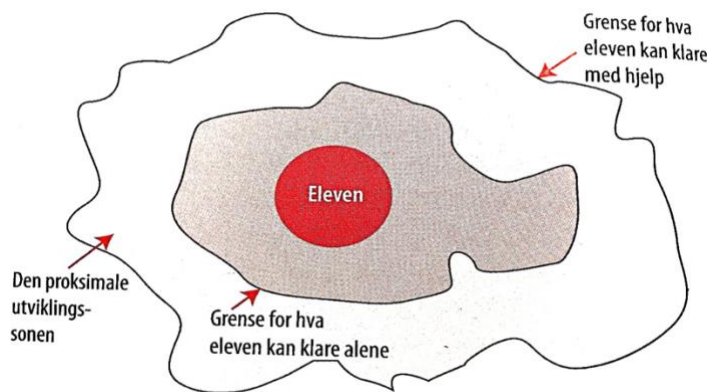
2.4.3 Affordances

Gibson gjorde i 1979 begrepet «affordances» kjent (Kvikstad, 2016). Begrepet handler om hvilken funksjon elementer i landskapet har, og hvilke muligheter disse omgivelsene «tilbyr»

til individer. Begrepet er konstruert fra verbet 'to afford' som på norsk oversettes 'å tilby' (Kvikstad, 2016 s. 184). Et velkjent eksempel for å klargjøre begrepet er et stort og stødig tre. For mange barn vil et slikt tre umiddelbart invitere til bevegelsesatferden klatring, dette er altså en mulighet elementet tilbyr. For en person med nedsatt funksjonsevne som for eksempel en rullestolbruker vil klatring imidlertid forbli en såkalt «potensiell affordance», noe som betyr at det er en mulighet som finnes, men som ikke kan bli tatt i bruk på grunn av individets forutsetninger i form av kroppslige og motoriske egenskaper. I kroppsøvfaget vil de «potensielle affordancene» i større grad være gjeldende for elever som i forskjellig grad har nedsatt funksjonsevne. Det er da i disse situasjonene kroppsøvingslærerens oppgave å bevisst utforme og benytte omgivelsene for å sikre at alle elevene kontinuerlig har tilgjengelige «affordances» og dermed stimulere disse elevene til bevegelse og læring. Undervisningsmetoder og bevegelsesløsninger bør ergo være åpne, slik at elever kan løse oppgavene ut fra individuelle forutsetninger (Kvikstad, 2016 s. 191). Om en makter å legge til rette for at alle elever har «affordances» som muliggjør deltakelse vil det øke sannsynligheten for å aktualisere den kulturelle- og faglige dimensjonen av inkludering i faget (Nilsen, 2020, s. 984).

2.4.4 Sosiokulturell læringsteori i kroppsøving

Kroppsøving er et fag som kan organiseres ut ifra et sosiokulturelt syn på læring. Sosiokulturell læringsteori peker i bunn og grunn på at det må foregå en form for kommunikasjon i læringsprosessen; altså at læring skjer i interaksjon og samspill med andre (Shabani, 2014). Innenfor den sosiokulturelle tilnærmingen er Lev Vygotsky særlig sentral, og hans sosiokulturelle meninger bygger på at mennesker er født sosiale og videreutvikler seg gjennom kontinuerlig samhandling med de sosiale omgivelsene rundt seg (Lillejord, 2013. s. 196). Hans mest kjente modell beskriver at elever har én grense for hva hen kan utføre på egenhånd, og en annen utvidet grense for hva hen kan utføre med hjelp fra lærer eller medelever (Weka, 2009, s. 31). I følge Vygotsky (1978) vil eleven følgelig ha utbytte av å få hjelp av en lærer eller medelev når den ikke kommer lenger på egenhånd. Det er hva Vygotsky refererer til som *elevens proksimale utviklingssone*.



Figur 2: Den proksimale utviklingssonen

(Fra *Mind in society.*, av L. Vygotsky, 1978, Harvard University Press, referert i *elevens verden.*, av G. Imsen, 2020, Universitetsforlaget).

«Den proksimale utviklingssonen er avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som bestemmes av egen problemløsning og nivået av potensiell utvikling som bestemt gjennom problemløsning under voksenveiledning eller i samarbeid med mer dyktige jevnaldrende» (Vygotsky, 1978, s. 86). Når en studerer modellen representerer den innerste sirkelen hva eleven kan fra før, den mellomste viser til hva eleven kan klare alene, mens den ytterste viser hva eleven kan få til under lærerveiledning eller samspill med en sterkere medelev. Alle elevs proksimale utviklingssone ser annerledes ut, og for å få utbytte av modellen må læreren derfor operasjonalisere begrepet om tilpasset opplæring for å kunne gi opplæring ut fra den enkelte elevs utviklingssone, altså: hans evner og forutsetninger. Modellen er et godt bilde på hvordan lærere kan styrke elever, men også hvordan elever kan hjelpe hverandre ved å tilby støtte og oppmuntring når det trengs for å bistå hverandre med å oppnå suksess. En måte å anvende modellen på er ved å legge til rette for aktiviteter som innebærer at elevene må samarbeide for å løse oppgaver, og at læreren kan fungere som en veileder. Modellen er også en god illustrasjon på det som er en grunnleggende tanke innenfor sosiokulturell teori, nemlig at vi lærer best først sammen andre, deretter individuelt, slik at vi blir bedre rustet for læring i det sosiale læringsfellesskapet, og på sikt kan bidra til å lære videre til andre igjen (Imsen, 2020; Lillejord, 2013, s. 178-179; Vygotsky, 1978). En lærers evne til å organisere et slikt velfungerende og støttende læringsfellesskap der elevene kan samarbeide og samhandle for å dra nytte av hverandres læring vil også bidra til å oppfylle den sosiale dimensjonen av inkludering (Lillejord, 2013).

2.5 utfordringer i kroppsøvningsfaget for elever med nedsatt funksjonsevne

Noe av det som gjør kroppsøvningsfaget unikt er at læring skjer gjennom det å bruke kroppen i bevegelse. Det er ett fag som av mange forbindes med lek, spill og gøy, mens andre igjen

forbinder det med smerte, skam og nederlag (Steinsholt & Gurholt, 2010). En vesentlig overvekt av forskningen viser at store deler av kroppsøvingsfaget oppleves som utfordrende for elever med nedsatt funksjonsevne. Dersom kroppsøvingsundervisning foregår tilfeldig uten at de nødvendige tilpassingene er gjort, og eleven(e) med nedsatt funksjonsevne blir plassert der uten noen form for gjennomtenkt støtte og tilrettelegging kan det føre til en negativ opplevelse for samtlige involverte (Svendby, 2013; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Flere forskere, både norske og internasjonale, har indikert at den sosiale dimensjonen av inkluderende undervisning kan være en stor utfordring for elever med nedsatt funksjonsevne, og noen av dem kan til og med oppleve sosial eksklusjon og utenforskap når de deltar i ordinær undervisning. Elever med nedsatt funksjonsevne tenderer i lys av dette til å ha færre venner og å ha en mindre fordelaktig posisjon i det sosiale hierarkiet i klassen (Nilsen, 2020 s. 985).

Også elevenes erfaringsbakgrunn og tidligere opplevelser er forhold som må tas hensyn til når en skal planlegge og gjennomføre undervisningen. Et eksempel kan være at enkelte elever kommer fra ressurssterke hjem der fysisk aktivitet og utfoldelse har blitt høyt verdsatt, mens andre igjen kan ha erfaringer med at det ikke har blitt nevneverdig prioritert. Forhenværende ubehagelige opplevelser i faget kroppsøving kan også for enkelte bidra som en negativ faktor i oppfattelsen av faget, som igjen kan gjøre det problematisk å delta (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Goodwin og Watkins (2000) har skrevet en artikkel om inkluderende kroppsøving som undersøker fra elever med nedsatt funksjonsevnes eget perspektiv, og de fant der ut at det er et påfallende skille i oppfatningen mellom god og dårlig kroppsøvingsundervisning for disse elevene. Dårlige opplevelser i kroppsøvingstimene var karakterisert ved at elevene med nedsatt funksjonsevne følte seg avvist, isolert, forsømt og at de ble gjort til gjenstand for nysgjerrighet av medelevene. Begrenset deltagelse i form av manglende støtte fra lærer, beskjedent engasjement fra medelever og utilstrekkelig praktisk tilrettelegging av rommet var også nevnt som momenter som kunne vanskeliggjøre tilfredsstillende deltagelse i undervisningen (Goodwin & Watkins, 2000). Selv om elevene opplevde enkelte dager og timer som dårlige og vanskelige meddelte de at mesteparten av erfaringene deres med kroppsøving var meget positive og berikende. De meningsfulle opplevelsene i faget ble karakterisert av en følelse av tilhørighet, ferdighetsbasert deltagelse og læringsutbytte. I kontrast til de dårlige dagene var det støttende interaksjon fra klassekamerater som ofte bidro til at eleven(e) med nedsatt funksjonsevne kunne bidra aktivt i undervisningen. Dette bidro til å forsterke følelsen av tilhørighet, noe som igjen gjorde

kroppsøvningsundervisningen til en mye mer profitabel og positiv opplevelse (Goodwin & Watkins, 2000). Enkelte av aspektene som Goodwin og Watkins (2000) henviser til kan ses igjen i en litteraturgjennomgang skrevet av Wilhelmsen og Sørensen (2017). De viser her til forskning som tydeliggjør at elever med nedsatt funksjonsevne verdsetter følelsen av å være legitime deltakere på lik linje med de funksjonsfriske. Også de fant ut at elever rapporterte om negativ opplevelse av faget når de ble stilt ovenfor konkurransesituasjon der de på grunn av egne forutsetninger stilte svakere enn sine medelever (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 325). Det økte karakterfokuset som inntreffer i ungdomsskolen, og vurdering av elevers ferdigheter blir også trukket frem som uoverensstemmende med inkluderende kroppsøvningsundervisning. Tanken om at de gjeldende vurderingskriteriene er utilstrekkelige og upassende for å vurdere elever med nedsatt funksjonsevne er også tydelig utbredt blant kroppsøvingslærere (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 328).

Vi kan av dette lese at kroppsøvningsfaget fra tid til annen kan være utfordrende for mange elever med nedsatt funksjonsevne, men med riktig tilrettelegging og støtte kan faget være en viktig arena for å bidra til faglig, sosial og kulturell inkludering. For å oppnå dette er det sentralt å ha kunnskap om hvilke forutsetninger som er nødvendige for å inkludere elever på en god måte, og tilrettelegge undervisningen på en måte som tar hensyn til den enkeltes behov og forutsetninger.

2.6 Forutsetninger for å sikre inkludering i kroppsøvningsfaget

Det å finne en felles definisjon som beskriver inkludering har som nevnt vist seg å være svært utfordrende. Mange har allikevel formulert det de mener er gjeldende for skolen, og foruten de jeg allerede har nevnt lyder en av de som følger: «Inkludering handler om at alle skal føle tilhørighet og ta del i et fellesskap, i tillegg skal elevene ha en positiv opplevelse av sin deltakelse» (Nordahl & Overland, 2015, s. 14). Forutsetningen om et fellesskap mellom elevene der de kjenner på tilhørighet innebærer at inkludering bygger på prinsippet om likeverd. Kroppsøvningsfaget skal på bakgrunn av dette bidra til å utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger. (Overland, 2015) Forutsetningen medfører ikke nødvendigvis at man skal behandle alle elevene likt. Man må nemlig alltid ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og behov, og skoleklasser er som vi vet mangfoldige grupper bestående av enkeltindivider der både evnene og behovene spriker drastisk. I lys av ovenstående definisjoner kan inkludering forstås som en pedagogisk tenke- og handlemåte som legger til rette for opplevelser av mestring,

tilhørighet og felleskap både individuelt og i en klasse (Kristoffersen, 2020). For å få til en inkluderende kroppsøvningsundervisning er det ifølge Kvikstad (2016) særdeles viktig at det fysiske miljøet dvs. gymsalen og utstyret/hjelpemidlene der er stimulerende, utfordrende og varierende, samt åpner for individuelle løsninger og problemløsende oppgaver som er tilpasset hvert enkelt barns utviklingsnivå og forutsetninger for læring av bevegelser (Kvikstad, 2016 s. 180).

2.6.1 utfordringer med å realisere inkluderende kroppsøvningsundervisning

Wilhelmsen og Sørensen (2017 s. 22) trekker frem mange barrierer kroppsøvningslærere støter på i forbindelse med inkluderende kroppsøving. Noen av de er tidsbegrensninger, for få voksne i forhold til klassestørrelsen, utilstrekkelige retningslinjer i læreplaner, og manglende opplæring/utdanning innen tilrettelegging og spesialpedagogikk. En kvalitativ undersøkelse gjennomført av Rybová og Kudlacek (2013, referert i Wilhelmsen & Sørensen, 2017) presenterer at et stort antall lærere som er i arbeid selv mener at de ikke har fått god nok opplæring i å undervise elever med nedsatt funksjonsevne og at de derfor ikke føler seg tilstrekkelig forberedt til å iverksette god inkluderende kroppsøving i sin egen undervisning. I praksis opplever altså mange lærere det som meget utfordrende å operasjonalisere en inkluderende praksis, nettopp på grunn av manglende kunnskap på det spesialpedagogiske feltet, noe som har til følge at det svekker elevens utbytte (Rybová & Kudlacek, 2013, referert i Wilhelmsen & Sørensen, 2019). På tross av at lærere har vid kunnskap om inkludering og ett ettertrykkelig ønske om å realisere inkluderende kroppsøving hevder Standal og Rugseth (2015) at det synes å være en betydelig omfattende forskjell mellom intensjonene om inkluderende undervisning og hva som faktisk forløper i praksis. Det er en tydeliggjøring på at en positiv innstilling ikke er tilstrekkelig, og at det utover dette er helt nødvendig med kunnskap om tilrettelegging av aktiviteter samt kompetanse om hvordan å jobbe i direkte kontakt med elever med nedsatt funksjonsevne. Det må ifølge Norges idrettshøgskole [NIH] skapes en bevissthet og forståelse for at alle har ulike ferdigheter og forutsetninger, og at alle skal få mulighet til å delta og utvikle seg med utgangspunkt i eget ferdighetsnivå (NIH, 2011). Her spiller lærernes kompetanse, holdninger og evne til gjennomføring en nøkkelrolle. Prosessen med å inkludere forutsetter at kroppsøvningslæreren har en målbevisst holdning og dekkende kompetanse, men også at elevene selv gjøres ansvarlig og blir involvert i beslutninger som tas (Standal, 2015 s. 93). For å få til dette er det helt nødvendig at en god relasjon er bygd opp mellom lærer og elev, noe som skal drøftes i neste underkapittel.

2.6.2 Relasjonsbygging

Det er godt dokumentert at elever lærer bedre av lærere de har en god relasjon til (Pianta, 2006). Jo mer sårbare elever er, jo større betydning har også kontakten med lærerne (Nilsen, 2017 s.132). Svendby (2013 s. 127) poengterer at den mellommenneskelige relasjonen mellom elev og kroppsøvingslærer har umåtelig stor betydning for hvorvidt elevene opplever kroppsøvingsfaget som inkluderende eller ekskluderende. Relasjonsbyggingen handler om god kommunikasjon, og sosialt samspill samt verdier som anerkjennelse, gjensidig respekt, tillit og omsorg. Interesse og engasjement for andre, innlevelse og innsikt i elevenes læring, variasjon og fleksibilitet blir også fremhevet som kvaliteter som kjennetegner en kroppsøvingslærer som har en inkluderende effekt (Svendby, 2013 s. 127). Relasjonen eleven har til lærere påvirker deres holdninger til faget, til undervisningen og til skolen generelt. Skolen og læreren kan på bakgrunn av dette kunne fungere både som en ressurs, men også som en risikofaktor, avhengig av hvordan samspillet mellom eleven og skolekonteksten fungerer (Nordahl mfl., 2009). En positiv lærer-elev-relasjon fører til en opplevelse av tilhørighet til skolen for eleven. Dette igjen gjør at eleven opplever trygghet, og verdsettelse i skolekonteksten, som igjen fører til et større engasjement og interesse for det som skjer på skolen. En dårlig relasjon gjør det direkte motsatte, nemlig bygger opp rundt utrygghet og en følelse av å ikke bli verdsatt, som fører til likegyldige elever uten motivasjon og interesse for det som skjer i skolen (Nordahl mfl., 2009).

2.6.3 Et godt samarbeid rundt kroppsøvingsundervisning

Et godt samarbeid mellom elev, foresatte og skole er viktig for å inkludere alle essensielle parter i en elevs opplæring, kvalitetsutvikling og danning. De foresatte har hovedansvaret for et barns oppdragelse og opplæring. Gjennom tillatelse fra elevens foresatte har læreren fått et mandat som gir de fullmakt til å drive opplæring, oppdragelse og klasseledelse. Dette er et viktig samarbeid i hensikt av et barns danning og utvikling (Regjeringen, 2016). Når det er snakk om elever med nedsatt funksjonsevne kan det å samle de involverte partene til en utviklingssamtale eller ansvarsgruppemøte der alle kan innhente informasjon fra hverandre være en god idé slik at både lærere, foresatte og ikke minst eleven selv kan ytre sine ønsker, behov og krav. I utviklingssamtalen skal de foresatte og læreren få svar på spørsmål og bli enige om hva som skal skje framover når det gjelder den faglige læringen og den sosiale og personlige utviklingen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2016). Da det er en mengde ressurspersoner som er involvert i forbindelse med elever med nedsatt funksjonsevnes skolegang kan det også vises hensiktsmessig å inkludere eventuelle andre fagpersoner fra

andre instanser i disse møtene. Det kan eksempelvis være ansatte fra Barne- og Ungdomspsykiatrisk poliklinikk [BUP], Pedagogisk-psykologisk tjeneste [PPT], fysioterapeut, ergoterapeut, fastlege eller eventuelt andre relevante ressurspersoner, alt etter hva som er relevant for den gjeldende eleven. Grunnen til at vi ser på hvilke forutsetninger som kreves for å tilrettelegge for inkluderende kroppsøvingsundervisning er på grunn av det formidable utbyttet det har potensiale til å gi for de deltagende elevene, noe som skal anskueliggjøres i den neste sekvensen.

2.7 Utbytte av inkluderende kroppsøving

Følelsen av fysisk og kroppslig mestring kan være en av flere potensielle gevinster av god kroppsøvingsundervisning, og kan resultere i en indre motivasjon som setter et positivt preg på en elev (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 162). NIH (2015) presenterer et utvalg gevinster elever kan få av å delta i inkluderende kroppsøvingsundervisning, deriblant at de kan bli mer åpne overfor medelever og nye aktiviteter, mindre opptatt av å sammenligne seg med andre, mer bevisst på medelevers ulike forutsetninger, og mindre usikkerhet i møte med kroppsøvingfaget. Også Giangreco (2020) mener at det er svært mange positive sider ved å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne, og han fremhever i sin artikkel de positive effektene det kan ha på funksjonsfriske medelever. Giangreco (2020) skriver videre at det er beviselig at funksjonsfriske barn kan bli mer observante på andres behov når de blir undervist i en inklusiv setting. Han nevner også andre fordeler som redusert frykt for mennesker som er annerledes, samt økt forståelse, bevissthet og toleranse i tillegg til økt empati og etisk bevissthet. Flere andre har argumentert for at også andre elever kan dra nytte av den pedagogiske ekspertisen som lærere tilegner seg ved å undervise i et inkluderende felleskap (Standal, 2015; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). De samme aspektene kan sees igjen i stortingsmelding nr. 6 der det står at mangfold er en berikelse for skolene. Det gir barna og elevene mulighet til å utvikle toleranse og respekt for at vi er forskjellige (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Eriksen (2012 s. 6) skriver at et godt tilrettelagt og inkluderende læringsopplegg i kroppsøvingstimene for elever med nedsatt funksjonsevne, er med på å stimulere og motivere enkelteleven til positiv innsats også i andre skolefag.

Avslutningsvis fremsier Standal og Rugseth (2015 s. 86) at hvorvidt inkludering faktisk er blitt realisert i kroppsøvingfaget vanskelig kan avleses som enten «vellykket» eller «mislykket». En inkluderende kroppsøvingsundervisning er nemlig ikke noe som kan oppnås en gang for alle, men må forstås som en effekt av diverse ulike rutiner og metoder som det

kontinuerlig jobbes med (Standal, 2015 s. 92). Vurderingen om inkluderingen er adekvat, eller om det fortsatt kreves videreutvikling er altså en subjektiv vurdering som må gjøres av lærere selv i samråd med rektor, elevens foresatte og eleven det angår.

I dette kapitlet har jeg presentert teori rundt elever med nedsatt funksjonsevne, deres utfordringer i kroppsøvingsundervisning, og behov for tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning. Inkluderings-teori har videre blitt introdusert, og knyttet opp mot kroppsøvingsfaget i form av begrepet inkluderende kroppsøvingsundervisning som er gjennomgående for hele oppgaven. Det er her blitt presisert at det å være del av et inkluderende felleskap har svært stor betydning for elevene, og kan føre med seg positive ringvirkninger og gi gunstig utbytte for enkeltelever, og ikke minst for klassen som felleskap. Med et formål om å hente inn kunnskap om hvordan en kan tilrettelegge for inkludering i kroppsøvingsfaget for elever med nedsatt funksjonsevne, har jeg derfor videre forklart noen forutsetninger som ligger til grunn for å realisere inkluderende kroppsøvingsundervisning, før jeg mot slutten av kapitlet har beskrevet forskeres opplevelse av hvilket utbytte som kan komme av å delta i inkluderende kroppsøvingsundervisning, da både for elever med og uten nedsatt funksjonsevne. Mange av de presenterte funnene fra teoridelen kan ikke generaliseres, men kan påpeke forhold som har overføringsverdi, og denne teoretiske forankringen skal senere i oppgaven brukes som utgangspunkt for å diskutere resultatene, og komme frem til en konklusjon.

3. Metode

Formålet med dette metodekapittelet er å redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort i forbindelse med prosjektet mitt. Først vil jeg introdusere forskningsprosjektets vitenskapelige forankring og masteroppgavens vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter vil jeg fremstille mine metodiske valg og begrunne dem. Jeg vil så komme med en grundig beskrivelse av rekrutteringen av informanter, datainnsamlingen og analyse av resultatene samt prosessen som ligger bak. Avslutningsvis kommer jeg inn på validitet og reliabilitet samt nevner og forklarer noen forskningsetiske refleksjoner jeg har gjort. Som forsker har jeg gjennom hele forskningsprosessen kontinuerlig foretatt en rekke metodiske valg, og har vært opptatt av å vise transparens i forbindelse med disse valgene da dette er viktig for studiens reliabilitet (Krumsvik mfl., 2019).

Det finnes flere måter å forklare hva metode er. Metode er ifølge Halvorsen (2003, s. 20-21) «en systematisk måte å undersøke virkeligheten på [...] det er læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en systematisk måte slik at andre kan kikke oss i kortene. Dalland (2017, s. 111) beskriver det derimot på et noe åpnere vis da han sier at en metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet hører med i arsenalet av metoder. Ut ifra dette kan vi forstå at metode handler om en beskrivelse av hvordan man samler inn data, gjennomfører et prosjekt og dernest erverver ny kunnskap.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteori omhandler hvilket syn vi har på forskning. Vitenskapsteoretisk forankring vil ha betydning for hva vi søker informasjon om og vil danne grunnlaget for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2013). Oppgaven min har et gjennomgående kvalitativt forskningsdesign med et fenomenologisk – hermeneutisk perspektiv, som ifølge Kvale og Brinkmann (2011) hyppig er knyttet til bruk av intervju som forskningsmetode. Et fenomenologisk – hermeneutisk perspektiv legger hovedfokuset på å forstå alle erfaringer gjennom andre enkeltindividers livsverden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Det vil si at jeg som forsker fordrer å gjengi en presis beskrivelse av informantenes egen forståelse og meninger om et fenomen – i dette prosjektet: inkluderende kroppsøvningsundervisning (Thagaard, 2013).

Fenomener oppfattes som vi vet ulikt av forskjellige personer, og en persons opplevelse av et fenomen er basert på hans erfaringsbakgrunn, personlige interesser og forforståelse. Dalen (2011) hevder at en forsker ikke kan «se» og forstå sammenhenger på eksakt samme måte som informantene, noe som fører til at jeg som forsker må fortolke informantenes erfaringer inn i et teoretisk perspektiv. Det er dette jeg har gjort gjennom et fenomenologisk – hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikken handler nemlig om å fortolke utsagnene for å utforske et dypere meningsinnhold enn det umiddelbart åpenbare (Thagaard, 2013, s. 41). En kan altså si at vi bruker fenomenologisk perspektiv for å prøve å forstå den subjektive oppfattelsen og meningen med fenomener sett gjennom andre menneskers øyne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologien har som formål å finne ut hvordan ting kan være, og ikke hva ting er, som er nettopp det jeg gjør ved å undersøke og forsøke å svare på forskingsspørsmålene mine: «*Hvordan kan kroppsøvlingslærere tilrettelegge for en inkluderende kroppsøvlingsundervisning, og hvilke muligheter kan den gi?*» Grunnen til at jeg forsker er for å få en utvidet forståelse av fenomenet inkluderende kroppsøving på bakgrunn av mine informanternes erfaringsbaserte perspektiv på fenomenet i sammenheng med relevant forskningslitteratur.

Min egen forforståelse og dermed også fortolkningsramme baserer seg på praksis, arbeids – og personlige erfaringer relatert til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Jeg har selv positive erfaringer med samhandling med mennesker med nedsatt funksjonsevne og inkluderende kroppsøving, noe som kan vurderes som en styrke da jeg har bred kunnskap og god kjennskap til brukergruppen det forskes på. Dalen (2011) mener at bevissthet rundt egen forforståelse er svært viktig gjennom hele forskningsprosessen da forforståelsen potensielt kan bidra til å påvirke fortolkningen av materialet. I kvalitative studier som denne handler det i stor grad om fortolkning og forståelse av informantenes uttalelser, og jeg har vært bevisst og tydelig på at det er informantenes utsagn som skulle komme frem, og at de så langt det er mulig ikke er farget av mine egne fortolkningsrammer. At ikke dataene er påvirket av egen forforståelse er en del av mitt forskningsansvar, og er videre med på å heve oppgavens validitet (Dalen, 2011).

3.2 Valg av metode

I samfunnsforskning skiller man ifølge Christoffersen & Johannesen (2012) mellom kvalitative og kvantitative metoder, og Thagaard (2013) skriver at den kvalitative metoden enkelt forklart handler om å søke en dybdeforståelse, mens kvantitative metoder ofte står som

et motstykke til den kvalitative da den i større grad omhandler tall og statistikk. I spesialpedagogisk forskning er der langvarige tradisjoner for å bruke kvalitativ forskning, noe jeg også har valgt å gjøre (NIFU, 2013). Mitt fagvalg, temavalg og valg av problemstilling har vært styrende for valg av metode i oppgaven min. Jeg har hatt et ønske om å beskrive og utforske kroppsøvlingslæreres egne erfaringer og forståelse av fenomenet inkluderende kroppsøving, og hvilke muligheter de mener det kan føre med seg for en mangfoldig sammensatt klasse. På bakgrunn av dette og med utgangspunkt i oppgavens problemstilling har jeg derfor valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode med et underliggende fenomenologisk – hermeneutisk forskningsperspektiv.

Kvalitative forskningsmetoder brukes for å undersøke og beskrive en autentisk kontekst, sosiale prosesser, opplevelser og erfaringer slik de oppfattes og uttrykkes av individer (Krumsvik mfl., 2019). Et karakteristisk trekk med kvalitativ forskning er at en vanligvis har et relativt lite utvalg deltakere og et stort ønske om å oppnå et rikt og beskrivende datamateriale (Berg & Munthe-Kaas, 2013). Kvalitativ forskning sikter ifølge Dalland (2017, s. 52) mot å fange opp opplevelser som ikke er mulig å tallfeste eller måle, altså noe som vil gi en bedre og bredere forståelse av problematikken en undersøger.

Kvalitative metoder er også mer fleksible, som vil si at de tillater mye større grad av spontanitet og tilpasning underveis i samspillet mellom forsker og informant. Ikke minst er i tillegg relasjonen mellom forsker og deltaker mindre formell enn i kvantitativ forskning. Deltakerne har derfor mulighet til å svare mer utfyllende og med mer detaljer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17).

3.3 Intervju som kvalitativ metode

Jeg benyttet meg av forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Å intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) enten en kunnskapsproduserende eller en kunnskapsinnhentende prosess. Målsettingen med intervjuer er å komme frem til en helhetsforståelse av informasjonen informantene kommer med, det vil si ikke bare hva de svarer, men også hvordan og hvorfor de svarer som de gjør. Intervjuene ble gjennomført for å skaffe egen empiri gjennom direkte kontakt med læreres personlige og praksisnære erfaringer som deretter skal bidra til å svare på problemstillingen. Et av mange spørsmål jeg har vært nødt til å ta hensyn til når jeg bruker intervju som datainnsamlingsmetode er strukturen på

intervjuene. Datainnsamlingen min er gjennomført ved bruk av semistrukturerte kvalitative forskningsintervju med et utvalg lærere som har erfaring med inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfingsfaget.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturerte intervjuer er en planlagt og fleksibel samtale, som vanligvis bruker en intervjuguide med foreslåtte temaer og spørsmål som mal (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om temaene, strukturen og brorparten av spørsmålene er planlagt på forhånd åpner imidlertid semistrukturerte intervjuer opp for å tilpasse intervjuet underveis. Dette kan eksempelvis være ved å endre på rekkefølgen på spørsmålene eller å stille oppfølgings spørsmål som bygger på det informantene sier, selv om det ikke er forhåndsplanlagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju fordi hensikten med de er å skildre informantenes meninger og beskrivelser av deres perspektiver og fortolkninger av det omtalte temaet, og ikke objektive sannheter. I tillegg vil også et semistrukturert intervju gjøre det enklere for informantene å trekke inn sin egen forforståelse og erfaring, noe som er avgjørende for tolkning og oppfatning videre i prosessen (Dalen, 2011 s. 16). Ved å bruke semistrukturerte intervjuer med erfarne kroppsøvfingslærere har jeg fått god innsikt i informantenes personlige erfaringer, oppfatninger og refleksjoner om det gjeldende fenomenet. Jeg har dermed fått mer omfattende resultater sammenlignet med om jeg hadde benyttet meg av kvantitative metoder, noe som igjen gir meg et godt grunnlag for en mer dyptgående analyse som har til hensikt å komme frem til en mer helhetlig og omfattende konklusjon (Thagaard, 2013). Den økte friheten som automatisk medfølger semistrukturerte intervjuer var utvilsomt en styrke i gjennomføringen av intervjuene, og bidro til å gjøre både meg og informantene mer avslappet i intervjusituasjonen.

3.3.2 Intervjuguide

I min forskning der jeg brukte semistrukturerte intervjuer var det helt nødvendig og essensielt å utarbeide en god intervjuguide (se vedlegg 1). En Intervjuguide er en sammenfatning av sentrale spørsmål og temaer som skal dekke de viktigste områdene oppgaven skal belyse, og en god intervjuguide er avgjørende for å sikre at man får relevant og nyttig informasjon fra intervjuene (Dalen, 2011). Intervjuguiden min var nøye planlagt og gjennomtenkt, noe Krumsvik (2019) mener er svært viktig da spørsmålene i stor grad vil kunne påvirke kvaliteten på intervjuet. Intervjuguiden min tok utgangspunkt i prosjektets

forskningsspørsmål og inneholdt en variasjon av konkrete og åpne spørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden hadde som mål å legge til rette for detaljerte og deskriptive svar som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan bidra til et positivt samspill mellom informant(e) og meg som forsker. Den semistrukturerte strukturen tillot meg å følge opp interessante utsagn og momenter som ikke var konkret nedskrevet på forhånd, i tillegg til at informantene fikk mulighet til å uttrykke sine egne meninger og fortelle om sine erfaringer og betraktninger om fenomenet fremfor å bli ledet til å svare på en bestemt måte. Utarbeidelsen av intervjuguiden har vært en omfattende og tidkrevende prosess. Jeg ønsket at spørsmålene skulle være tydelige, lette å forstå og at de skulle gi meg gode beskrivende og utfyllende svar. Jeg har også vært opptatt av at spørsmålene skal være nøytrale, altså ikke hverken tvetydige, ledende, eller lukkede. Videre unngikk jeg å stille dikotome spørsmål, da dette ofte gir lite informasjon og kan lede til at informanten blir passiv i intervjusituasjonen, noe som var det stikk motsatte av hva jeg ønsket (Krumsvik mfl., 2019). Jeg endte opp med en intervjuguide bestående av 10 forskningsspørsmål som alle til en viss grad handlet om fenomenet inkluderende kroppsøvingundervisning (se vedlegg 1). Spørsmålene handlet om hva informantene mener kjennetegner elever med nedsatt funksjonsevne, deres utfordringer i faget, hvordan de tilrettelegger, hva som kreves for å kunne tilrettelegge og hvilke muligheter inkluderende kroppsøving genererer for klassen som helhet.

3.3.3 Pilotintervju

Da jeg var ferdig med utarbeidelsen av intervjuguiden gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent, og fikk han til å komme med tilbakemeldinger på intervju spørsmålene. Dalen (2011) hevder at alle gode kvalitative studier som benytter seg av intervju burde gjennomføre et pilotintervju. Ved å gjøre dette fikk jeg en tilbakemelding på at de fleste spørsmålene var tydelige og forståelige, og ikke minst relevante for å finne svar på problemstillingen min. Jeg endte opp med å endre formuleringen på to av spørsmålene da medstudenten min synes det var vanskelig å få fatt i hva jeg faktisk var ute etter med enkelte av spørsmålene. Jeg fikk også både testet opptaksutstyret samt øvd meg på å være i en intervjusituasjon. Pilotintervjuet var en positiv opplevelse, og det bidro til å utvikle intervjuguiden, samt å gjøre meg tryggere i gjennomførelsen av de faktiske intervjuene som skulle foregå senere.

3.4 Utvalg og rekruttering av informanter

3.4.1 Utvalg av informanter

Grunnen til at valget falt på å bruke kroppsøvingslærere som informanter er fordi det er de som driver den daglige undervisningen i klasserommet, eller i denne settingen gymsalen/svømmehallen, og innehar derfor en svært viktig rolle i å utforme hvordan inkludering forstås og iscenesettes i kroppsøvingsfaget. De har også opparbeidet seg konkrete erfaringer og fagkunnskap fra egen studie- og undervisningssituasjon, noe som gir dem et godt grunnlag for å ta stilling til å gi velbegrunnede svar på spørsmålene jeg stilte dem. En av hovedreglene i kvalitativ forskning er ifølge Tjora (2012) at informantene man inkluderer skal kunne uttale seg om temaet på en reflektert måte, og ettersom hensikten med denne bestemte masteroppgaven er å få mer innsikt i kroppsøvingslæreres erfaringer, oppfatninger og meninger med tanke på temaet inkluderende kroppsøving hadde jeg følgende inklusjonskriterier for hvem som ble spurt om å delta i intervju:

- Informanten skal undervise i kroppsøving på mellom og/eller ungdomstrinnet
- Informanten skal ha erfaring med å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvingsfaget
- Informanten skal ha relevant utdanning som kvalifiserer hen til å undervise i kroppsøvingsfaget på mellom/ungdomstrinnet

3.4.2 Rekruttering av informanter

I prosessen med å anskaffe informanter henvendte jeg meg via e-post til de 5 forskjellige praksislærerne jeg har hatt gjennom det 5årige lærerstudiet, og spurte om de kjente til lærere som de mente passet inklusjonskriteriene og som de trodde kunne tenke seg å stille til intervju. Mailen inneholdt en kort prosjektbeskrivelse, inklusjonskriteriene for informanter samt informasjon om at jeg kunne ettersende intervjuguide og grundigere beskrivelse av prosjektet hvis de kjente til relevante kandidater. Jeg endte etter dette opp med 9 forslag til potensielle informanter, og sendte dem raskt prosjektbeskrivelsen og spørsmål om å stille til intervju. Det viste seg at det skulle bli noe mer utfordrende å skaffe relevante informanter enn jeg først så for meg. Noen av de jeg hadde fått anbefalt viste seg å ikke jobbe med kroppsøvingsfaget i det hele tatt, men med inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i helt andre fag. Andre igjen var kroppsøvingslærere, men hadde liten eller ingen erfaring med å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne i timene sine. En av informantene ville gjerne

stille, men ble sykemeldt, mens to stykker svarte aldri på mine henvendelser. To av informantene mente selv at de ikke var egnet til å avgi kvalifiserte svar og satt meg derfor heller videre i kontakt med andre de mente var bedre egnet til å svare ut ifra de inklusjonskriteriene jeg hadde lagt for grunn. Denne typen forskning er både tid- og ressurskrevende, så etter en del vurderinger og vanskeligheter med å skaffe informanter endte jeg til slutt opp med å intervju 4 kroppsøvingslærere.

3.4.3 Presentasjon av informanter

Utvalget består av 4 mannlige kroppsøvingslærere i varierende alder og med varierende erfaringsnivå, der alle jobber på mellom- og ungdomstrinnet i samme kommune på Vestlandet. På tross av at informantene hadde ulik arbeidserfaring, og derav også ulik erfaring med inkluderende kroppsøvingsundervisning var det en tematikk de alle engasjerte seg for og ønsket å oppnå i sin undervisning. Den yngste informanten hadde jobbet kun et par år i skolen, og hadde derav ikke opparbeidet seg så mye erfaring, men hadde derimot mange tanker og perspektiver rundt tematikken. Den mest erfarne informanten hadde derimot nærmere 20 års erfaring, da både som både kroppsøvingslærer og spesialpedagog, og han bidro derfor sterkt med sin brede erfaringsbaserte kunnskap. De to resterende informantenes fartstid i yrket, samt kompetanse og erfaring med tematikken ligger et sted mellom de to førstnevnte informantene, og også de medvirket med bred kunnskap og gode gjennomtenkte refleksjoner. Rekrutteringsmetoden jeg har brukt kalles snøballmetoden, og innebærer at jeg spør enkeltpersoner om hjelp til å settes i kontakt med andre relevante informanter, som igjen kan sette meg videre i kontakt med flere (Johannesen mfl., 2010). I utgangspunktet opplevde jeg det som lite tilfredsstillende med et såpass lavt antall informanter som samsvarte med inklusjonskriteriene. Når det er sagt skriver faktisk Kvale og Brinkmann (2015) at det i senere tid har blitt mer vektlagt å benytte seg av et mindre antall intervjupersoner, fordi det åpner for å bruke mer tid på forberedelser og analysing av intervjuene. Det at jeg endte opp med et mindre antall informanter viste seg også å være tidsbesparende, da det er svært tidkrevende å gjennomføre intervjuer, spesielt med tanke på alt etterarbeidet i form av transkribering, analyse og drøfting av forskningsmaterialet. Et økt antall informanter kunne altså gått imot sin hensikt om å skape bredere kunnskap, og heller bidratt til at oppgaven ble mer uoversiktlig. Dette blir også støttet opp om av Maxwell (2009) som rettferdiggjør bruken av et mindre utvalg informanter der alle har relevante karakteristikk med at det vil gi mer dyptgående informasjon om temaet sammenlignet med et større utvalg der informantene ikke

innehar de riktige karaktestikkene (Maxwell, 2009, s. 235). Med dette tatt i betraktning, i tillegg til at det var utfordrende å lokalisere relevante informanter valgte jeg å se positivt på og være takknemlig overfor de informantene jeg faktisk fikk, og gjorde heller både forberedelsene, gjennomførelsen og analysearbeidet i ettertid på disse intervjuene så grundig som overhodet mulig.

3.5 Gjennomføring av intervju

Etter at utvalg og rekruttering av informanter var ferdig, avtalte jeg sammen med informantene tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes egen arbeidsplass i henhold til deres respektive timeplan og tilgjengelighet. Informantene hadde mottatt informasjonsskriv (se vedlegg 2) og samtykkeskjema (se vedlegg 3) på forhånd, men i begynnelsen av intervjuene gav jeg dem allikevel en påminnelse om prosjektets formål, bruken av lydopptak i intervjuet, og deres rettigheter som informanter for mitt prosjekt. Etter denne gjennomgangen signerte alle informantene på samtykkeskjemaet, og vi satt videre i gang med intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført på samme måte, og jeg brukte intervjuguiden (se vedlegg 1) som et middel for å opprettholde strukturen og for å sikre at jeg fikk svar på de spørsmålene som var relevante for problemstillingen. Den semistrukturerte tilnærmingen til intervjuet gav meg utover intervjuguiden stor frihet til å følge opp betydningsfulle uttalelser med oppfølgingsspørsmål på tross av at det ikke var forhåndsplanlagt. Dette fungerte etter planen, og resulterte i nyttige uttalelser som bidro til å svare på problemstillingen. Tidvis resulterte det dog i lange utgreiinger om irrelevante temaer, men de gangene dette skjedde brukte jeg intervjuguiden til å komme tilbake på sporet av det intervjuet skulle handle om. I etterkant av intervjuet uttalte flere av lærerne at de hadde en god opplevelse av intervjuet, at de hadde fått reflektert over en del av kroppsøvningsfaget som de ikke vanligvis gav nok oppmerksomhet, og som de ønsket å fokusere mer på fremover. De fire intervjuene varte mellom 40 og 65 min og gav meg bred og dyptgående kunnskap om det anliggende temaet, noe som også var med og støttet opp under at det var tilstrekkelig med kun 4 informanter.

3.6 Transkripsjon og analyse av data

3.6.1 Lydopptak og transkripsjon

For å sikre at jeg fikk med meg all informasjon tok jeg lydopptak av intervjuene, og transkriberte de kort tid etter gjennomførelsen av intervjuet, da Dalen (2011) hevder at det er en fordel å ha intervjuet ferskt i minnet når en skal gjøre dette. Lydopptaket ga meg

muligheten til å høre intervjuet flere ganger, stoppe opp og spole frem og tilbake, noe som bidro til en mer helhetlig forståelse av svarene deres, i tillegg til at det forhåpentligvis ender med at det er informantenes faktiske ytringer som kommer frem, og ikke min egen oppfatning, tolkning, og omskriving av deres svar basert på min hukommelse. Å transkribere handler om å oversette fra muntlig tale til tekst. I transkriberingsprosessen er det mange aspekter en må være klar over som forsker. En vurdering er for eksempel hvor detaljfokusert man skal være. Becker (1970, sitert i Maxwell, 2009, s. 244) bemerker at å innhente data via lydopptak og transkripsjon kan forminske risikoen for at forskeren utelukkende ser det som støtter hens synspunkter, fordommer og forventinger. For at dette skal bli realisert må en ha fokus på også å få med den nonverbale kommunikasjon, altså hvordan informantene svarer, og ikke utelukkende hva de svarer. Muntlig tale er som kjent preget av trykk, styrke og tempo, samt en større grad av spontanitet enn skriftlig språk. I tillegg er kroppsspråk og mimikk nonverbale uttrykk som tas i bruk i muntlig tale, noe som kan være utfordrende å oversette på en måte som gjenspeiler kompleksiteten i uttalelsene. Hvor detaljert en skal vise til dette er derfor en vurdering som må tas, og Tjora (2012) er tydelig på at en gjerne bør ta med flere detaljer enn man først tenker er nødvendig, da det er uvisst hvilke detaljer som kan bli viktig i analysen av det endelige datamaterialet.

3.6.2 Tematisk analyse

Analysen min var temasentrert og ble gjennomført med utgangspunkt i en grunnleggende metode som ofte blir brukt i kvalitative studier, nemlig tematisk analyse. Målet med metoden er å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer innenfor et datasett, i min oppgave et utvalg intervjuer. I denne prosessen ble Braun og Clarkes artikkel (2015) om nettopp tematisk analyse benyttet som rammeverk, av den grunn at den gir en tydelig suksessiv forklaring av utførelsen av analysemetoden. Tematiske analyser er som oftest enten essensialistiske eller konstruksjonistiske men kan også være kontekstualistiske avhengig av hva den rapporterer (Braun & Clarke, 2015). Min tematiske analyse er essensialistisk som betyr at den viser til informantenes egne opplevelser, meninger og oppfatninger av inkluderende kroppsøvningsundervisning i motsetning til en konstruksjonistisk som undersøker hvordan hendelser, virkelighetsoppfatninger, meninger og erfaringer om fenomenet er effekten av en rekke diskurser som opererer i samfunnet (Braun & Clarke, 2015 s. 81). Kontekstualistiske tematiske analyser er en slags blanding av de to foregående da de anerkjenner måtene individer tilskriver mening ut ifra sine egne erfaringer i tillegg til å se på

hvordan den bredere sosiale konteksten påvirker disse betydningene, samtidig som den beholder fokus på de materielle og andre grensene for «virkeligheten» (Braun & Clarke, 2015 s. 82). Videre er analysen min deduktiv og analytikerdrevet, da jeg koder for å svare på spesifikke forskningsspørsmål ut ifra det eksplisitte meningen av dataen. Dette er i tråd med det fenomenologiske perspektivet, hvor forskeren leser datamaterialet fortolkende med et ønske om å forstå meningen i informantens erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Denne metoden kan i noen tilfeller gi en noe overfladisk beskrivelse av den samlede dataen, men gir igjen en mer detaljert analyse av spesifikke utdrag av dataen. Tematisk analyse er ikke en lineær prosess som går fra et tema til et annet, men en rekursiv prosess som beveger seg frem og tilbake etter behov. Det må også tas en avgjørelse på hvilket nivå temaer skal identifiseres på: enten semantisk eller latent (Braun & Clarke, 2015 s. 84). Om en bruker en semantisk tilnærming slik jeg har gjort er temaene valgt ut ifra det eksplisitte utdraget uten å se bakenfor det informantene faktisk svarer. Den latente tilnærmingen på den andre siden går utover det eksplisitte innholdet i dataene, og forsøker å identifisere de bakenforliggende idéene og antagelsene som ligger til grunn for det semantiske svaret som faktisk kommer frem. Gjennom sin teoretiske frihet er tematisk analyse et fleksibelt og nyttig forskningsverktøy, som potensielt kan gi en rik og detaljert, men likevel kompleks, redegjørelse for data. Tematisk analyse er også fordelaktig å bruke for meg som ikke har veldig mye forskningserfaring da det ikke krever en detaljert teoretisk og teknisk kunnskap om tilnærminger. (Braun & Clarke, 2015).

3.6.3 Koding av datamateriale

Etter at jeg hadde gjennomført og transkribert alle intervjuene mine satt jeg igjen med rikelig av uorganisert råmateriale som måtte kodes og analyseres. Jeg begynte å lese gjennom de transkriberte intervjuene en rekke ganger for å bli bedre kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2015, s. 87). Etter dette gikk jeg videre på koding av resultatene. I kodingsprosessen var jeg på jakt etter meningsfylte uttalelser som kunne bidra til å svare på problemstillingen min for så å systematisere disse dataene inn i gitte koder (Braun & Clarke, 2015, s. 88). Jeg valgte å kode materialet manuelt ved bruk av fargekoder, der innhold som passet i de individuelle kategoriene ble kodet i separate tilhørende farger. Jeg jobbet meg systematisk og grundig gjennom all dataen jeg hadde skaffet for å identifisere gjentatte mønstre på tvers av intervjuene, og satt etter dette igjen med en lang liste med koder. Videre handlet det for meg

nå om å refokusere analysen på et bredere nivå, altså å se på temaer, heller enn koder. Det innebærte å sortere og samle alt det relevante kodede datamaterialet innenfor gitte temaer. Underveis i denne møysommelige prosessen gjorde jeg som Braun og Clarke (2015) anbefaler og laget et tankekart for å bedre kunne få oversikt over det kodede datamaterialet, og finne ut hvilke koder som kan videreutvikles og videreføres som hoved- eller subtema, hvilke som burde inngå i andre temaer og hvilke som burde utelates helt fra analysen. Tankekartet viste seg å være en god hjelp for å få systematisert kodene, og etter litt arbeid med det satt jeg igjen med følgende hovedtemaer: begrepsavklaring, inkluderende kroppøving i praksis, og utbytte av inkluderende kroppøving. I forbindelse med analysen ble hoved- og subtemaene knyttet opp mot teoridelen. I tillegg ble deler av teoridelen videreutviklet som et resultat av en kombinasjon av hva som kom frem av analysen og manglende teoretisk forankring. Analyse- og tolkningsprosessen forstås med bakgrunn i dette som en vekselvirkning mellom deduktiv og induktiv tilnærming, og beskrives som abduktiv (Thagaard, 2013, s. 194). Det er viktig å være bevisst på hvilke fallgruver en kan gå i når en arbeider med forskning, noe som også selvsagt gjelder for tematisk analyse. Den deduktive delen av analyse- og tolkningsprosessen kan av og til medføre at en låser seg til forhåndsbestemte tema, som kan føre til at en går glipp av viktig og relevant informasjon, noe en mindre teoridrevet tilnærming ville bidratt til å forhindre (Braun & Clarke, 2015). Dette har jeg så godt jeg kan forsøkt å forhindre ved å transkribere detaljert og ved å være åpen for at alt datamaterialet kan vise seg relevant.

3.7 Validitet og reliabilitet

Både validitet og reliabilitet er viktige kriterier for å vurdere kvaliteten på forskningsstudier. I følge Thagaard (2013) handler begrepet validitet i kvalitativ forskning som denne om tolkning av data og gyldigheten av tolkningen som forskeren(e) har kommet frem til. Det vil si at det dreier seg om hvorvidt variablene faktisk måler det de skal og om oppgaven da faktisk svarer på det den er ment å måle. Hun argumenterer videre for at den som forsker er nødt til å gjøre en kritisk vurdering av hvorvidt hens tolkninger er objektive og reelle. Intervjuguiden min har vært mitt viktigste verktøy for å opprettholde validiteten, da den er blitt utarbeidet i samråd med veileder og har hatt til hensikt å belyse forhold som har vært relevante for å svare på problemstillingen min. En tett dialog med veileder gjennom hele prosessen med masteravhandlingen har også vært til god hjelp for å styrke validiteten da hun har god kjennskap til og erfaring med forskning, og vet hvordan å gjennomføre dette på en

hensiktsmessig og etisk riktig måte. Videre har jeg i teoridelen brukt fagfelleverderte artikler, noe som medførte en garanti for at forskningen jeg baserte teorien min på var valid- som igjen forsterker validiteten av selve masteroppgaven. Den gjennomgående transparensten i form av nøyaktige beskrivelser og begrunnelser av alle valg som er tatt i oppgaven bidrar sterkt til å sikre dens bekreftbarhet. Bekreftbarhet, eller etterprøvnbarhet som det også kalles, handler nemlig om at jeg som forsker grunngrir mine vurderinger og tolkninger og hvordan jeg er kommet frem til dem. Det handler om konsistens i dataene, og det er ønskelig at andre forskere skal kunne komme frem til noenlunde tilsvarende resultat i tilsvarende studier om de følger mine beskrivelser, og dette er også et aspekt som kan være med på å styrke etterprøvnbarheten (Johannesen et al., 2010). Bruken av lydopptak og transkripsjon fremfor å kun ta feltnotater fra intervjuene bidrar til å bygge opp validiteten til datamaterialet, da det sikrer at ikke deler av intervjuer blir forsømt.

Det er verdt å nevne at denne masteroppgaven befinner seg i en fenomenologisk – hermeneutisk fortolkningskontekst, noe som betyr at fortolkninger og forståelsen av tematikken som kommer frem bygger på mine informanternes erfaringer, samt min tolkning av deres fortellinger. Dette betyr at gjennom intervjuer med et annet utvalg kroppsøvlingslærere i andre settinger ville muligens resultatene sett annerledes ut. Selv om det tidvis var fristende å trekke konklusjoner utover min innsamlede data var jeg hele tiden bevisst på at dataene og analysen ikke var grunnlag nok for å generalisere og si noe om samtlige kroppsøvlingslæreres inntrykk og holdninger til inkluderende kroppsøving, men kun de respektive informantene jeg har vært i dialog med. På tross av dette er jeg uansett av den oppfatning at resultatene som har kommet ut av studien tilbyr en viss overføringsverdi til lærere som ønsker å realisere en inkluderende kroppsøvlingsundervisning samtidig som de kan være nyttig i videre forskning på lignende temaer.

Et annet grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. I forskning kalles dette reliabilitet (Christoffersen & Johannesen, 2012). Thagaard (2013, s. 198) beskriver reliabilitet som hvorvidt forskningen gir inntrykk av å være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Videre mener hun at forskere derfor må tydelig redegjøre for hvordan datamaterialet i oppgaven er blitt utviklet, slik jeg har gjort (Thagaard, 2013, s. 199). I min masteroppgave har jeg hele tiden vært opptatt av transparensten i hvordan oppgaven har blitt utarbeidet ved å beskrive prosessen og begrunne valgene som er tatt nøye, i tillegg til å inkludere både utfordringer og muligheter som har oppstått samt hvordan jeg har løst de

respektive situasjonene. Denne transparensen har bidratt til å styrke oppgavens reliabilitet. Krumsvik (2019) har fordelt og beskrevet reliabiliteten i ett intervju inn i tre kategorier: intervjuerens reliabilitet, transkripsjonens reliabilitet og reliabiliteten i analyse og kategoriseringsarbeidet. En høy grad av bevissthet rundt de nevnte momentene i samspill med transparens vil det være mulig for andre å gjennomføre studien trinnvis selv, noe som er med på å underbygge oppgavens reliabilitet. Jeg har altså gjennom hele prosessen gjort mitt ytterste for å ivareta oppgavens validitet og reliabilitet gjennom å forklare grundig steg for steg hele prosessen jeg har vært gjennom for å komme frem til datamaterialet og analysen av det samt begrunnet hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort.

3.8 Forskningsetiske refleksjoner

Ordet etikk stammer fra det greske ordet ”ethos” som betyr holdning eller karakter. Skal vi følge etymologien, altså ordhistorien vil etikk omhandle spørsmålet om hvilke holdninger vi bør ha. I dag defineres etikken som læren om moral, altså hva som oppfattes som rett og galt, godt og ondt hos en person eller i en gruppe (Johansen mfl., 2000, s. 108). Dalland (2017, s. 236) påstår at etikken dreier seg om normene for riktig og god livsførsel. Stilt overfor vanskelige avgjørelser i livet skal etikken gi oss veiledning og grunnlag for vurdering før vi handler. Det er derfor enkelt å forstå at når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det av stor betydning at alle aspekt av oppgaven skal bære preg av at etiske hensyn er tatt (Maxwell, 2009, s. 216).

3.8.1 Behandling av personopplysninger

I all forskning er det ifølge Thagaard (2013) viktig å ha en overordnet forskningsetisk tilnærming til forskningsprosjektet- spesielt når personopplysninger skal behandles. Det er forskeren, i dette tilfellet meg, som har ansvar for all data og ovenfor alle personer som inngår i eller deltar i forskningen min. Det innebærer at jeg skal sørge for at mitt arbeid er i tråd med gjeldende regelverk, men også utover det rent juridiske må jeg respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige ønsker, integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2016). All norsk forskning som skal behandle personopplysninger må av den årsak meldes til og godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [SIKT]. Mitt prosjekt har vært innmeldt og godkjent for gjennomføring etter føringene som er lagt i metodedelen. Godkjennelsen fra SIKT omhandler primært forhold relatert til behandling og lagring av datamaterialet og analyse av det. Masteroppgaven ble meldt inn til SIKT for godkjenning i

november 2022, og ble vurdert som godkjent i desember samme år. Masteroppgavens referansenummer fra SIKT er 560815 (se vedlegg 4) Når det kommer til behandling og oppbevaring av data er prinsippet om konfidensialitet særlig viktig (NESH, 2016, s. 21). Da oppgaven min er et studentprosjekt med lav personvernisiko der det ikke innhentes særlige kategorier opplysninger har jeg oppbevart transkripsjonen av intervjuene til oppgaven på en privat lagringsenhet (Høgskulen på Vestlandet, 2021). Lydopptakene i forbindelse med oppgaven har kun vært oppbevart en kort periode, og ble slettet umiddelbart etter at intervjuene var transkribert. Jeg har hele tiden ivaretatt informasjonssikkerheten, og informantenes integritet ved å forsikre meg om at ingen uvedkommende har hatt tilgang til personopplysningene. Etter oppgaven er levert og funnet godkjent skal jeg også sørge for at opplysninger som har blitt samlet inn for behandling i masteroppgaven slettes, og melde fra om dette til SIKT (Høgskulen på Vestlandet, 2021).

3.8.2 Informert samtykke, anonymisering og taushetsplikt

I gjennomføring av et forskningsprosjekt med informanter, ligger det som hovedprinsipp at forskeren må ha deltakernes informerte og frie samtykke. Med informert menes at deltakerne skal ha informasjon om hva å delta i prosjektet innebærer, hva formålet med forskningen er og hvordan datamaterialet skal oppbevares og behandles. Med fritt menes at deltakerne ikke på noen måte skal usettes for press til å delta. Forskeren har også plikt til å informere om at deltakerne kan trekke seg når som helst i løpet av prosjektet uten at dette får noen negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013). Jeg utarbeidet et informasjonsskriv som inneholdt all relevant informasjon (se vedlegg 2). I tillegg til dette forklarte jeg informantene muntlig før intervjuene hva det innebar for dem å delta i forskningsprosjektet. Både før og etter intervjuet presiserte jeg også at de når som helst hadde muligheten til å trekke seg uten å komme med en spesifikk begrunnelse for hvorfor de valgte det. Det er nemlig et asymmetrisk forhold mellom informantene og forskeren og enkelte informanter kan føle at de «svikter» forskeren dersom de trekker seg, og det er derfor viktig å presisere at dette ikke er tilfelle både før og etter gjennomføringen av intervjuet (Tjora, 2012). Jeg har fått informert samtykke fra alle informantene til å benytte meg av deres uttalelser i oppgaven, men har valgt å holde både informantene og deres arbeidsplass anonym. Jeg har anonymisert informantenes navn og vil henviser til dem som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4 fordi at de som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de oppgir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Det betyr at jeg må ta vare på informantenes personvern ved å anonymisere forskningsinnholdet (Wadel, 2014, s. 227).

Jeg er også klar over at lærere har taushetsplikt, og jeg gjennomførte derfor intervjuene slik at jeg ikke får tilgang til opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. I tillegg er jeg oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger skal utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dette gjøres for å sikre at ikke hverken oppgaven eller transkripsjonen fra intervjuene inneholder opplysninger som kan komprimere informantenes anonymitet.

3.8.3 Forskning på elever med nedsatt funksjonsevne

I utarbeidelsen av intervjuguiden og i oppgavens skriveprosess hadde jeg noen etiske vurderinger om hvilke definisjoner jeg skulle bruke om mennesker med nedsatt funksjonsevner, noe som er grundig forklart og begrunnet i teoridelen. Jeg endte opp med definisjonen «mennesker eller elever med nedsatt funksjonsevne» fremfor «en funksjonshemmet elev» da jeg mener det er viktig å ikke karakterisere en elev kun på grunn av diagnosen, men se mennesket i sin helhet samtidig som en anerkjenner at hen lever med en utfordring/diagnose utover det de fleste gjør. Forskning som undersøker barn eller personer med nedsatt funksjonsevne er sensitiv fordi disse gruppene er spesielt sårbare og har enklere for å bli utsatt for uetiske konsekvenser dersom ikke riktige hensyn blir tatt (SIKT). Når en endatil kombinerer disse to kriteriene og forsker på barn med nedsatt funksjonsevne beveger en seg inn i et enda mer sensitivt fagfelt, og det stiller store krav til den som forsker om å gjennomføre en etisk forsvarlig forskning. Dersom barn og andre sårbare grupper i større grad skal være representert i forskning må forskningsetiske retningslinjer legge til rette for dette. «Etisk forskning i møte med barn eller andre i vanskelige livssituasjoner forutsetter at forskeren har kompetanse i forhold til situasjonen deltakerne befinner seg i» (Strandbu & Thørnblad, 2010 s. 39). Den som foretar slik datainnsamling bør ha kompetanse til å gjøre dette på en slik måte at belastningen på deltakerne blir minst mulig (SIKT). Jeg mener innstendig at mine personlige erfaringer fra å ha jobbet en årrekke med mennesker med nedsatt funksjonsevne har gitt meg bred og dyptgående kunnskap og rettferdiggjør forskningen jeg skal gjennomføre. Da forskningen undersøker elever med nedsatt funksjonsevne og derfor er svært sensitiv har jeg også valgt å intervju lærere heller enn foresatte og/eller elevene selv. Tanken bak dette er at lærere trolig kan se situasjonen mer utenfra og i større grad derfor er i stand til å svare objektivt. På denne måten slipper også eleven selv å ta stilling til og dvele ved utfordrende spørsmål om hens egen funksjonsbegrensning, noe som for enkelte tidvis kan oppleves vanskelig og opprivende. Å

intervjue foresatte kunne også vært et alternativ, men jeg har valgt å bruke lærere i stede da det også for dem kan oppleves som påtrengende og nært å svare på spørsmål om noe så personlig som deres sønns/datters funksjonsnedsettelse. I tillegg tar jeg selv lærerutdanning med fordypning iblant annet både kroppsøving og spesialpedagogikk, noe som tilsier at jeg med stor sannsynlighet kan komme til å arbeide i lignende situasjoner senere, og det er derfor nyttig for meg å få høre fra erfarne kroppsøvingslærere for å kunne tilegne meg kunnskap og dermed gjøre min fremtidige yrkesutførelse bedre.

Mine egne positive erfaringer er utvilsomt med på å legge grunnlaget for hvorfor nettopp dette ble temaet for masteroppgaven min. Min egen forforståelse og åpenbare positive oppfatning av inkluderende kroppsøvingsundervisning kan potensielt også ha en betydning for hvordan jeg analyserer datamaterialet. På tross av dette har jeg så godt det har latt seg gjøre inntatt et forskerperspektiv der jeg ikke lar mine egne meninger og oppfatninger påvirke, men lar datamaterialet snakke for seg selv.

4. Analyse

I dette resultat- og analysekapittelet skal jeg gjøre rede for de mest sentrale funnene fra intervjuene jeg har gjennomført. Analysen vil presentere funnene mine i form av tre hovedtemaer: begrepstolkning, inkluderende kroppsøving i praksis og utbytte av inkluderende kroppsøving. Hvert tema vil bli analysert ut fra perspektivene som er blitt belyst i teorikapittelet, og underbygd av sitater hentet fra intervjuene. Jeg beskriver informantene som lærer 1, 2, 3 og 4 for å bevare deres anonymitet samtidig som jeg skiller mellom de fire ulike intervjuene. Alle direkte sitater vil stå i kursiv og markere hvem av informantene som siteres.

4.1 Begrepstolkning

Det er to primære begreper som er fundamentale for denne studien og som gjøres gjeldende i alle deler av oppgaven, også i studiens problemstilling: *Elever med nedsatt funksjonsevne* og *inkluderende kroppsøving*. For å oppnå en omfattende forståelse om hvordan informantene forstår og tolker de aktuelle begrepene er det vesentlig å belyse dette gjennom et delkapittel om begrepstolkning.

4.1.1 Elever med nedsatt funksjonsevne

Spørsmålet om hva informantene mener kjennetegner elever med nedsatt funksjonsevne fremkalte ganske varierende svar der de forskjellige lærerne hadde noe ulike oppfatninger og fokusområder. Alle informantene var derimot samstemte om at det var vanskelig både å definere et såpass vidt begrep samt å avgrense hvem som er innebefattet av det. Samtlige uttalte dog at elever med nedsatt funksjonsevne oppleves som en svært uensartet gruppe, og at dette medfører ulik grad av utfordringer og tilpasningsbehov.

Med nedsatt funksjonsevne tenker jeg at de har noen fysiske utfordringer som gjør at de ikke kan fungere 100% normalt, [...] at det er noe som hindrer dem i å delta på lik linje med resten. [...] det kan jo også være psykiske utfordringer som skolevegring, psykiske lidelser som angst eller psykisk utviklingshemming (Lærer 4).

Lærer 1 delte forståelsen til lærer 4, og komplementerte uttalelsen ved å si at det [...] *inni mellom også er parallelt satt sammen på et vis. Jeg har elever med helt tydelige gode fysiske forutsetninger som blir hemmet av den psykiske biten, og vice versa oppegående elever der*

det utelukkende er det fysiske som stopper (Lærer 1). Ifølge lærer 2 skal det ikke så veldig mye til, og det trenger ikke nødvendigvis å foreligge en diagnose for at han skal vurdere en elev til å ha nedsatt funksjonsevne. *Det er mange «normalt fungerende» elever som etter min mening kunne vært kategorisert med nedsatt funksjonsevne* (Lærer 2). Han begrunnet det med at store deler av elevgruppen har behov for spesiell tilrettelegging selv om de ikke blir kategorisert som å ha nedsatt funksjonsevne. [...] *du har for eksempel også den mentale biten der det å tilegne seg informasjon, ta imot beskjeder, og forstå hvordan en bevegelse eller aktivitet fungerer er vanskelig* (Lærer 2). Han må bakgrunn av dette tilpasse organisatorisk, men også hvordan han presenterer og formidler informasjon. Videre svarte han at [...] *det er også veldig mange som har store problemer med øye-hånd og øye-fot koordinasjon, og det skal ikke nødvendigvis så mye mer til enn det før jeg må legge inn tilpasninger i undervisningen* (Lærer 2). Lærer 3 innehar en noe mer utvidet forståelse av begrepet nedsatt funksjonsevne og uttaler at [...] *det kan jo også være overvekt, eller at de er på et svakere kognitivt nivå. Det vil jo og føre til en form for nedsatt funksjonsevne*. Lærer 3 var videre alene om å nevne det han kaller for *midlertidig nedsatt funksjonsevne*. Da henviser han til en akutt skade der noen har behov for ekstra tilpasninger i en begrenset periode. [...] *det kan for eksempel være der noen har tråkket over, brukket noe eller lignende, og på grunn av dette ikke kan delta på lik linje med resten før skaden har leget seg* (Lærer 3). Det kom fram av intervjuene at elever med nedsatt funksjonsevne opplever mange utfordringer i kroppsøvingfaget, men at utfordringene på samme måte som funksjonsnedsettelsene deres er veldig komplekse og individbaserte.

Generelt i kroppsøving vil det jo være slik at ferdighetsnivået er veldig ulikt. Enkelte elever har for eksempel deltatt lite i lignende aktiviteter tidligere, har kanskje aldri rørt en ball, mens andre igjen er kjempeflinke. Disse forskjellene har en tendens til å være enda større og vise seg enda tydeligere når elever med nedsatt funksjonsevne deltar (Lærer 4).

Lærer 1 ser et tydelig skille mellom elever med og uten nedsatt funksjonsevne [...] *at motivasjonen hos elever med nedsatt funksjonsevne fortere kan dale dersom det er noe de synes er omfattende, om de blir sliten, eller de får oppgaver som ikke treffer de* (Lærer 1). Det uberegnelige og store gapet mellom de fysisk dyktigste elevene og de fysisk svakeste gjør ifølge Lærer 1 [...] *at kroppsøving er et litt mer krevende fag en andre fag å tilpasse i*. Også lærer 2 er enig i dette og sier at en av de største utfordringene, og definitivt den største

ulempen, med å drive med inkluderende kroppsøving [...] *nok er det at det ofte blir mindre utbytte for «de sterke elevene»* (Lærer 2). Utfordringer som går direkte på fysiske funksjonsnedsettelse kan for eksempel være at man i dag hos denne gruppen [...] *ser en økt tendens til overvekt, som kan være vanskelig i den forstand at man blir fortere sliten og trøtt og har dårligere utholdenhet [...] mye stillesitting og lite bevegelse kan medføre svakere motorikk hos enkelte* (Lærer 1). *Jeg har tidligere hatt en elev med kun 15% syn, noe som vanskeliggjorde det å delta i lagspill eller andre aktiviteter som krevde god koordinasjon* (Lærer 3). [...] *også har jeg har for øyeblikket en elev som sitter i rullestol, og hun kan derfor ikke bruke beina aktivt* (Lærer 1). Utover dette nevnte lærerne flere andre eksempler som kan medføre utfordringer, deriblant døvhet, synsproblematikk, cerebral parese, psykisk utviklingshemming i forskjellige grader og manglende/misformede kroppsdel. Dette er et utdrag av hvilke utfordringer informantene kjente til, men kun en brøkdel av hvilke fysiske utfordringer som faktisk er gjeldende for elever med nedsatt funksjonsevne.

Dataen fra intervjuene hentyder at utfordringer utspiller seg vel så ofte, om ikke oftere psykisk og/eller kognitivt. *Ting skjer noen ganger for fort for elever med nedsatt funksjonsevne, og de har utfordringer med å få med seg beskjeder og hva som blir sagt* (Lærer 2). Som en forlengelse av dette svarte Lærer 4 at [...] *flere av mine elever sliter med å omsette en muntlig beskjed til en fysisk handling* (Lærer 4). Også lærer 3 bekreftet at vanskeligheter viser seg psykisk *Jeg har også elever som fort trekker seg unna når de får høy puls – for de synes det er skummelt. Tanken på å skulle bli sliten og svett, og ikke kunne hente seg inn igjen med en gang er vanskelig* (Lærer 3).

Når vi prøver aktiviteter som er nye kan noen av de synes det er vanskelig [...] noen elever er nesten «allergiske» mot å prøve ting som er nye og ting som de ikke er gode på [...] noen elever sliter mest med taper- og vinnerinstinkt. Én elev jeg har blir veldig sint når han taper, og alt for voldsom når han vinner (Lærer 2).

Negative opplevelser i faget i form av tilkortkommenhet, gjentatt feiling og det å ikke mestre kan ifølge informantene føre til negative opplevelser, og dermed også svekke motivasjonen for deltagelse og innsats i faget, eller [...] *ofte, men ikke alltid, føre til vegring i et så fysisk og utleverende fag som kroppsøving er* (Lærer 3). Vegring er et begrep som går igjen på tvers av intervjuene og Lærer 1 sin oppfattelse er at det [...] *inn mot den psykiske helsen kan være mange som vegrer seg for å delta, da de er redd for å ikke mestre eller redd for nedlatende*

kommentarer fra andre [...] noen vegrer seg også for dusj- og garderobesituasjonen (Lærer 1). Lærer 4 har også erfaringer med elever som vegrer seg for å delta i undervisningen, men i hans erfaringer har det handlet om frykt for selve aktiviteten. Jeg har elever som ikke vil være med i svømmehallen på grunn av vannskrekk [...]og da er det en utfordring ikke bare å motivere klassen til å inkludere, men også å motivere den eleven til å delta i undervisningen. (Lærer 4). Flere av lærerne avsluttet med å presisere at de eksemplene de nevnte kun dekker en liten del av de faktiske utfordringene som gjøres gjeldende i faget fordi funksjonsnedsettelse og utfordringene som medfølger dem er så omfattende og særegne for eleven det gjelder.

4.1.2 Inkluderende kroppsøving

Om begrepet inkluderende kroppsøving delte alle informantene oppfatningen om at det handler om å realisere en kroppsøvingundervisning der alle kan delta, utfordre seg selv og oppleve mestring og glede i faget. Det krever en ifølge Lærer 1 en omstilling i tankesett fordi det tidligere har vært vanlig at elever med nedsatt funksjonsevne [...]blir tatt ut av klasserommet, blir sittende på et lite grupperom og være for deg selv, og bli litt stigmatisert (Lærer 1). Det at alle skal bli inkludert viser seg som et tydelig fokusområde i samtlige informanternes utøvelse av inkluderende kroppsøving, og i den forbindelse kommer begrepet egne forutsetninger spesielt tydelig frem. *Det vil jo være at alle elevene skal føle at de kan delta og være med i undervisningen, og at de får oppleve mestring, og at det er tilrettelagt slik at alle kan delta ut ifra sine forutsetninger (Lærer 4). Lærer 3 trakk for øvrig også inn begrepet tilpasset opplæring da han uttalte at [...] det handler om å tilpasse opplæringen så godt det lar seg gjøre slik at flest mulig kan delta i aktiviteten (Lærer 3).*

Budskapet med inkluderende kroppsøving må være at enhver kroppsøvingstime skal omfatte hele elevmassen ut fra de forutsetningene den enkelte har, at alle får brynt seg og får en utfordring i form av fysisk aktivitet [...] i mine timer er det ønskelig at alle skal sitte igjen med en viss glede og mestring over økten (Lærer 1).

[...] men i praksis det handler i bunn og grunn om å legge opp til øvelser og aktiviteter som alle kan delta i med forskjellig forutsetninger, og da kan løse på forskjellig vanskelighetsgrad (Lærer 4). Som vi ser kom lærer 4 inn på litt av de praktiske aspektene av begrepet, noe som tar leder oss videre til neste delkapittel som omhandler inkluderende kroppsøving i praksis.

4.2 Inkluderende kroppsøving i praksis

I dette delkapittelet skal jeg presentere hvordan informantene legger opp til og jobber med inkluderende kroppsøving i praksis, hva de mener kreves for å få det til, samt komme inn på hvilke utfordringer de ser i arbeidet med problemstillingen. Da det er store forskjeller på både typen og graden av funksjonsnedsettelse informantene har møtt i yrkesutførelsen, vil også uttalelsene deres om måten de jobber med inkluderende kroppsøvingsundervisning på være svært forskjellige.

4.2.1 Hvordan jobbe med inkluderende kroppsøving

Lærer 1 har et utvalg klasser i kroppsøving, og han fortalte at de ulike klassene er svært sammensatte og vekslende i alle aspekter og fremstiller to av de på følgende måte.

Jeg har én klasse med veldig ivrige og dyktige elever der jeg kan utfordre elever litt ekstra [...] i en annen klasse er det derimot veldig stort sprik i forutsetninger, motivasjon og funksjon noe som krever mye tid i forveien på å tenke gjennom ulike scenarioer og hvordan jeg kan løse de. Da gjelder det å være i forkant med å finne løsninger så du ikke er overrasket hver gang det oppstår utfordringer (Lærer 1).

På tross av vidt forskjellige kvalifikasjoner, forutsetninger og især motivasjonsnivå både mellom og innad i de forskjellige klassene uttalte han videre et ønske om å inkludere alle.

Jeg vil ha alle elever deltagende ut ifra sitt nivå og sine ferdigheter, det betyr at jeg forventer ulikt fra forskjellige elever. Jeg ser på enkeltindivider ikke opp mot hverandre, men i forhold til egne forutsetninger, og hvordan det passer inn i det jeg har planlagt å gjøre (Lærer 1).

Lærer 3 har en helt annen type elevgruppe og har i større grad opplevd elevenes indre motivasjon som en utfordring, og at deres redsel for å bli utmattet og/eller sett ned på av andre stopper dem fra å delta fullt ut i undervisningen. Han må som en konsekvens av dette benytte seg av en ganske annen tilnærming for å få realisert inkluderende kroppsøving.

Da gjelder det å ta det steg for steg for å få inn deltakelsen gradvis. Jeg må tenke langsiktig og få inn en kontinuerlig progresjon [...] så må jeg tydeliggjøre at det ikke er for meg som kroppsøvingslærer sin del de skal være med i gymtimen, men for sin egen del. [...] for å få til det må en prøve å skape en glede i aktiviteten (Lærer 3).

Han beskrev disse typene problemstillinger som særdeles utfordrende og forklarer at de stiller store krav til hans evner til å tilpasse og tilrettelegge. Etter en del prøving og feiling har han kommet frem til blant annet at *selvbestemmelse og medvirkning i utarbeidelsen og gjennomføring av øktene har vært svært hensiktsmessig og bidratt for å få opp elevenes motivasjon* (Lærer 3). Lærer 4 har likeledes som de allerede nevnte lærerne en noe annerledes og egen tilnæringsmåte til fenomenet. Han beskrev sin synsvinkel ved at han [...] *er opptatt av at det ikke bare er lærerens jobb å sørge for inkludering, men hele klassens, da både i kroppsøvingsfaget og i skolen generelt* (Lærer 4). For å virkeliggjøre dette gjorde han det allikevel helt klart at det er hans ansvar som lærer å oppfordre og tilrettelegge for at klassen faktisk skal kunne opptre inkluderende. Han mener ergo i praksis at inkluderende kroppsøving handler om [...] *å få elevene til å forstå at faget handler ikke bare om å være best og å vinne, men også om å motivere og inkludere hverandre og skape aktivitetsglede sammen i felleskap* (Lærer 4). Han påpeker også at han må [...] *være tydelig på hva det å inkludere innebærer, og vise til hvordan det kan se ut i praksis, og legge til rette for inkludering på den måten*. Lærer 3 skildret hvordan grunntanken om inkluderende kroppsøvingsundervisning kan se ut i praksis.

[...] det handler om å skape en kultur der det er fokus på fair play, at man skal bygge hverandre opp uansett, at jeg som gymlærer ikke har fokus på hvem som vinner og hvem som løper fortest, men heller på hvem som backer hverandre, og hvem som har god innsats (Lærer 3).

I forlengelsen av dette påpekte han også viktigheten av en god relasjon mellom lærer og eleven(e) med nedsatt funksjonsevne, slik at en kan tilrettelegge best mulig organisatorisk, men vel så viktig, også sosialt. *En trygg voksen som en har bygd opp relasjon til over tid er tross alt enklere å snakke med og være åpen ovenfor sammenlignet med en lærer du bare ser sporadisk i løpet av en uke* (Lærer 3). Han fortsatte med å klarlegge en konkret måte en kan tilrettelegge sosialt på, nemlig gjennom åpenhet ovenfor klassen rundt funksjonsnedsettelse og utfordringene de fører med seg. Dette er en strategi som faktisk også blir brakt på banen

av flere andre informanter og de samstemmer i å omtale det som en verdifull, formålstjenlig og ofte konfliktdempende faktor. *Jeg jobber mye med å både informere og trygge elevene på at det er greit å være annerledes, og at vi er flinke på forskjellige ting, og at vi har forskjellige utfordringer og forutsetninger* (Lærer 4). Også i den neste uttalelsen er Lærer 3 og Lærer 4 samstemte og sistnevnte uttalte følgende:

Jeg prøver gjerne å ta en prat med eleven med nedsatt funksjonsevne for å høre hvilket forhold han eller hun har til faget, hvilke utfordringer de har opplevd i faget tidligere, hva de vil at resten av klassen skal få vite om, og hvilke hensyn som eventuelt må tas, både fra læreren og fra medelevene (Lærer 4).

Lærer 3 har en oppfatning som ligger tett opp mot den til Lærer 4, men lærer 3 spesifiserte noe tydeligere viktigheten av å bygge opp relasjoner over tid slik at eleven(e) føler seg trygge nok til å ha en slik fortrolig samtale med kroppsøvingslæreren.

En må bygge en relasjon til eleven, og komme i en posisjon der en kan ha en fortrolig samtale der eleven kan fortelle om hva hen synes er vanskelig og hvilke tilpasninger hen har behov for. En må tydeliggjøre at kroppsøvingslæreren er her ikke bare for å pushe hele tiden, men også for å kunne hjelpe både på det fysiske, men også på det mentale (Lærer 3).

Når det kommer til konkrete tilpasninger, finnes det utallige eksempler. På grunn av oppgavens begrensninger er det derimot ikke mulig å vise til hver enkelt uttalelse informantene kom med i denne sammenheng, men her kommer likevel et utvalg erfaringsbaserte konkrete tilpasninger som informantene mener er enten nødvendige og/eller fordelaktige for å realisere inkluderende kroppsøvingsundervisning. *Fra skolen sin side er det viktig at utstyr og eventuelle nødvendige hjelpemidler alltid er i orden* (Lærer 3; Lærer 4). Skolen bør videre sikre at det fysiske miljøet ikke skaper funksjonshemmede barrierer. Lærer 2 fortalte at han har en elevgruppe der en rekke elever befinner seg på autismespekteret, og som en konsekvens av dette er [...] *mine elever veldig opptatt av rutiner. Derfor har vi alltid samme starten på en gymtime. Dette har elevene selv vært med på å bestemme* (Lærer 2). Lærer 3 ytret at et pedagogisk grep han tidvis har benyttet seg av for å sikre inkludering i sin kroppsøvingsundervisning er å aktivisere elever som er dyktige og trygge i faget til å være behjelpelige og motiverende ovenfor de som gjerne strever mer.

Av og til bruker vi de «sterkeste» elevene til å motivere de som gjerne ikke er så glad i faget. Oppfordre de til å gi positive tilbakemeldinger til medelevene sine og motivere dem. Ved å gi de elevene som skryter av andre anerkjennelse for det oppfordrer en til en inkluderende undervisning, og til videre positiv atferd (Lærer 3).

Også lærer 2 har erfaring med at funksjonsfriske elever tar «*et visst ansvar*» for elevene med nedsatt funksjonsevne. Han har sett god effekt av det pedagogiske grepet og beskrev den positive effekten av det.

I en sånn setting er en gjerne avhengig av at noen selvsikre elever med mye empati kan stå fram som gode eksempler, og viser at det er helt greit og bra å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne. Resten av klassen vil da gjerne trekke seg mot dem, og dermed behandle eleven(e) med nedsatt funksjonsevne på samme gode måte (Lærer 2).

Et annet konkret grep en av lærerne har gjort er at han i hver eneste kroppsøvingstime selv deltar i økten. [...] *der viser jeg øvelser og gjør av og til feil med vilje for å vise at det ikke er noe farlig ved å bli sliten eller ved å dumme seg ut eller gjøre feil* (Lærer 3). Også lærer 2 kommuniserte at han vanligvis deltar i undervisningen, da spesielt om det er ballspill på agendaen. Fra hans side handler deltagelsen i hovedsak om å sikre at ingen blir ekskludert fra aktivitetene, og jobber heller aktivt for å sikre at alle er deltagende og inkludert i aktiviteten. Lærer 2 bruker ballspill aktivt i undervisningen fordi han mener det er en god plattform for alle elevene å øve på å bli mer inkluderende. For å forsterke fokuset ytterligere på inkludering i ballspill forteller han videre om hvordan han tilpasser aktiviteten i form av regler og begrensninger.

Om vi har et ballspill synes jeg det er en god greie å legge inn en regel som hjelper å involvere flere. I basketball må de for eksempel ha 5 pasninger før de kan skåre. Da blir mentaliteten automatisk endret hos de sterke elevene, og de blir mye mer inkluderende veldig fort. Da ser de mer rundt seg, og inkluderer alle på laget (Lærer 2).

Slike tilleggsregler finnes det et mangfold av og han mener de ofte fungerer fordelaktig for å kunne fokusere på andre aspekter av kroppsøvingfaget som eksempelvis inkludering eller fair play i tillegg til kun spillet eller idretten i seg selv. Lærer 1 skjøt også inn at han etter lang erfaring har lært at han [...] *må alltid ha noen øvelser i back-up, altså en plan B*. Dette fordi han ser at motivasjonen hos elever med nedsatt funksjonsevne fortere kan dale [...] *dersom det er noe de synes er omfattende, om de blir sliten, eller de får oppgaver som ikke treffer de* (Lærer 1). Når det kommer til fysiske funksjonsnedsettelse var det en gjennomgående grunntanke i intervjuene at det å utjevne forskjeller ofte er en hensiktsmessig måte å gjøre elevene observante på andres utfordringer og behov, det være seg rullestolbasket, rumpefotball, blindebukk e.l. *På denne måten kan hele elevgruppen gjøre samme aktiviteter uten at eleven med nedsatt funksjonsevne opplever at han eller hun er avvikende fra resten av gjengen* (Lærer 1). Lærer 3 elaborerte ved å si at [...] *de kan på den måten erfare hvilke utfordringer deres medelev har og hvordan kroppsøvingundervisningen oppleves for dem. Da får de mulighet til å sette seg i «noen andres sko»* (Lærer 3). Mot slutten presiserte to av informantene at [...] *om en skal gjøre dette bør det være tydelig avklart på forhånd at det er noe eleven med nedsatt funksjonsevne er komfortabel med* (Lærer 1/Lærer 3/Lærer 4) Lærer 1 kom for øvrig også inn på det velkjente konkurranseinstinktet som store deler av elever på mellom- og ungdomstrinnet strever med å kontrollere i et aktivt og konkurransepreget fag som kroppsøving. Han adresserte det anliggende på følgende måte:

Jeg tåler for eksempel at elevene blir sint i en gymtime, men jeg tåler ikke at de kommer med nedsettende beskjeder eller kommentarer til medelevene sine som de bør ha en forståelse for at har dårligere forutsetninger for å mestre ting. Man må ha de såkalte «sosiale antennene» med seg, og dette er vanskeligere å veilede enkelte elever på enn andre (Lærer 1).

Han konkluderte utsagnet med å si at han mener [...] *det er viktig å snakke med elever om uakseptabel oppførsel i «fredstid» og ikke umiddelbart når en eventuell hendelse oppstår og det «smeller» i en kroppsøvingstime* (Lærer 1). Grunnen til dette er at han mener elever i slike situasjoner kan oppføre seg urimelig og at det viktigste derfor er å få roet ned situasjonen, og at det er enklere for begge parter å snakke om temaet på en konstruktiv måte dersom det blir tatt opp på et senere tidspunkt der ikke tenningsnivået er like høyt. 3 av informantene kom inn på at dersom skolen er opptatt av å være et inkluderende sted, og har klart å etablere en slik overordnet inkluderende praksis vil det bli mindre anstrengende å realisere også i de

enkelte fagene *Et godt og inkluderende skolemiljø vil også selvfølgelig gjøre det enklere å drive inkluderende undervisning, også i kroppsøvfingsfaget* (Lærer 4).

4.2.2 utfordringer og forutsetninger

Lærer 1 argumenterte for at en av de største utfordringene med å få til inkluderende kroppsøving er [...] *jo det med hvordan du skal legge opp undervisningen for å treffe flest mulig i en gruppe på 25-30 elever der alle har svært ulike forutsetninger* (Lærer 1). Han bygget opp under det ved å si at *grunnen til at jeg driver med dette er jo at jeg ønsker at faget skal glede alle elevene*, før han presiserte nærmere at hver enkelt elev jo innehar forskjellige meninger, oppfatninger og tilpasningsbehov noe som gjør det vanskelig å realisere et kroppsøvfingsfag som samtlige er fornøyde med. Som kjent er kroppsøvfingsfaget et fag som har stor overvekt av timelærere, noe som har til følge at læreren i dette faget ikke alltid har like god kjennskap til enkeltelevene og deres utfordringer som det en kontaktlærer har. I slike tilfeller er det helt nødvendig å [...] *opprette og opprettholde en god dialog med kontaktlærer som gjerne kjenner elevene bedre [...] og for kontaktlærere å ha en gjennomgående god dialog med foresatte* (Lærer 3). Lærer 1 fortalte at hans inntrykk er at det er svært sjelden at de praktisk-estetiske fagene som mat og helse, musikk, kunst og håndverk og kroppsøving blir sett på som økter der det er behov for spesialundervisning.

[...] i utgangspunktet er ikke behovet mindre her, men jeg tror det er en uttalt sannhet at det er i basisfagene som har flest timer du skal ha støtte og ekstra dekning. Det sier litt om hva skolen tenker er de viktigste fagene, og så tror jeg det vitner litt om mindre kunnskap og kompetanse om kroppsøvfingsfaget og hvilke utfordringer som kan oppstå der (Lærer 1).

Inntrykket om at kroppsøvfingsfaget blir nedprioritert ble også understøttet av Lærer 2, han går så langt som å si at *av og til tror jeg kroppsøving blir sett lett på, og jeg tror nok for noen så kan de tenke på kroppsøving som bare et lekefag* (Lærer 2). Videre begrunnet han behovet for spesialundervisning, og følgelig økt lærertetthet.

Jeg som kroppsøvfingslærer er helt avhengig av å ha nok voksne. Om det ikke er nok voksne så ender det ofte opp med at noen faller fra. Om jeg er alene har jeg nok med å drive undervisningen, og jeg har ikke anledning til å gå fra undervisningen for å

snakke med og motivere elever som har utfordringer eller har fjernet seg selv fra gymtimen (Lærer 2).

Likeens vil det med flere voksne bli [...] *enklere å nivådele. Jeg kan ikke alltid legge undervisningen på det laveste nivået for å tilpasse for de svakeste, fordi det skal jo tilpasses etter alles evner og forutsetninger, og da er det viktig å huske at det også gjelder de sterkeste elevene* (Lærer 2). Lærer 1 problematiserte det han forklarer som økt arbeidsmengde med minskede ressurser, og han tror dette er noe av grunnen til at lærertettheten og den spesialpedagogiske støtten er såpass lav i kroppsøvfingsfaget. *Ressursene i Norsk skole føles skrelt litt og litt ned, det føles som lærere skal gjøre litt og litt mer med litt og litt mindre ressurser, så det blir et paradoks i forventningen ut ifra hvilke muligheter man faktisk har* (Lærer 1). Det er mye som må ligge til grunn for å kunne realisere en god inkluderende kroppsøvfingsundervisning, og Lærer 1 gjorde blant andre følgende forutsetninger gjeldende:

Jeg tenker at for det første er det en fordel å være glad i faget selv. [...] og at det er en fordel å ha formell kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Da har du litt mer bakteppe i forhold til didaktikken, større spekter å spille på i form av oppvarming, aktiviteter og leker, du vet bedre hvordan du organiserer og disponerer timen og gir gode beskjeder i ett så «flytende» fag som kroppsøving, og kan vurdere opplegg på forhånd, og vet mer hva du kan forvente av elevene (Lærer 1).

Lærer 3 problematiserte derimot at det er en vanskelig balansegang mellom å ha lærere med fagkompetanse i alle fag og det å skape gode lærer-elev-relasjoner. Det er fordi ønsket om å ha fagkompetente lærere i alle fag ofte forårsaker at lærere må forholde seg til et økt antall elever, og vice versa, noe som igjen fører med seg at hver enkelt lærer ikke har kapasitet til å gjøre seg godt nok kjent med hver enkelt elev og deres tilpasningsbehov. *En får gjerne ikke tid nok til å prate med eleven for å kartlegge hva eleven ønsker å oppnå, hva eleven trenger av støtte og motivasjon, og hvordan han eller hun kan bli «pushet» på riktig måte* (Lærer 3). Utover Lærer 1 sine egne personlige interesser og hans formelle kompetanse i kroppsøvfingsfaget poengterte han fordelene med også å ha spesialpedagogisk kompetanse.

Det at jeg er spesialpedagog foruten kroppsøvfingslærer gir meg enda litt mer bakteppe om hva jeg kan forvente fra elever som strever i faget, og hvordan en kan tilrettelegge for og motivere dem. Jeg har bedre forutsetninger enn en som er kun

kroppsøvingslærer til å gi elevene utfordringer som gir de litt å strekke seg etter, men som samtidig er realistisk for de å nå, og for å få de til å kjenne på mestring og glede i faget, istedenfor å gjøre det til et fag som skyver de litt vekk (Lærer 1).

4.3 Utbytte av inkluderende kroppsøving

I dette siste delkapittelet i resultatdelen skal jeg vise til hvilket utbytte informantene mener kan komme av å drive med, og å delta i inkluderende kroppsøving. Her vil jeg skille mellom utbytte for elever med og uten nedsatt funksjonsevne, og starter med de førstnevnte. Før jeg beveger meg inn på de to respektive gruppene vil jeg innledningsvis statuere at det var en unison enighet på tvers av alle informantenes uttalelser at enhver elev utvilsomt har stort utbytte av å delta i inkluderende kroppsøving, noe som blir illustrert gjennom følgende sitater: *Definitivt stort utbytte for elever både med og uten nedsatt funksjonsevne (Lærer 2). De vil jo få utbytte både faglig og sosialt hvis de klarer å inkludere (Lærer 4). Det å føle at man er del av et lag, eller kjenner på at man har utfordret seg selv ut fra egne forutsetninger tror jeg er gunstig for alle (Lærer 1). Betydningen av å bli inkludert er ekstremt viktig, men jeg tror også at det å få til å inkludere andre er ekstremt viktig (Lærer 3).*

4.3.1 Elever med nedsatt funksjonsevne

Hvis man får til at alle er deltagende ut ifra sitt nivå i en kroppsøvingstime så tror jeg det betyr enda mer for en elev med nedsatt funksjonsevne å føle seg integrert i klassen i et miljø der han/hun kan motta skryt fordi den eller de gjør noe bra ut ifra sitt ståsted (Lærer 1).

Noe av grunnen til at Lærer 1 opplever at følelsen av deltagelse og inkludering oppleves enda mer betydningsfullt for en elev med nedsatt funksjonsevne er at han oppfatter at disse elevene oftere har et fravær av positiv sosial samhandling med jevnaldrende. Det sosiale er nemlig ofte [...] *gjernveldig utfordrende for mange elever med nedsatt funksjonsevne (Lærer 2).* Med både dette og kroppsøvingsfagets sosiale egenart for øye understrekte Lærer 1 at han [...] *tror derfor at kroppsøving er et fag det betyr enda mer å faktisk bli inkludert i (Lærer 1).* På tross av den åpenbare positive effekten på det sosiale påpekte Lærer 2 at sosial læring er et aspekt han mener er utfordrende for lærere og andre voksne ressurspersoner å støtte nok i. *Det er jo en dynamikk som ikke er så lett å styre fra vår side. Samhandlingen elevene imellom*

må skje organisk (Lærer 2). En av grunnene til at det oppleves så vanskelig er fordi den voksne ikke kan styre den sosiale kontakten, men kun bidra med å veilede. *Jeg kan gjerne hjelpe med noen verktøy, men til slutt så er det eleven selv som må gjøre noe for at han skal snakke med noen, bli kjent med noen og bli venn med noen* (Lærer 2). På tross av at han opplever det sosiale som tidvis vanskelig utviser han allikevel en positiv oppfatning av å jobbe for en inkluderende kroppsøving fordi det definitivt kan gi godt utbytte. [...] *men jeg tror de får godt utbytte sosialt av å delta i en kroppsøving dersom klassen er inkluderende, hjelpsomme og støttende, og at det sosiale samspillet fungerer bra mellom elever med og uten nedsatt funksjonsevne* (Lærer 2). Også lærer 3 og 4 adresserte utfordringen rundt sosial samhandling mellom elever med og uten nedsatt funksjonsevne, før lærer 3 konstaterte at han tror det er [...] *veldig viktig for elevene med nedsatt funksjonsevne at de kjenner at de blir inkludert. Det kan være skummelt å delta og å bli kjent med nye folk, og positiv samhandling med jevnaldrende virker å ha en veldig positiv effekt* (Lærer 3). Lærer 4 uttalte mye av det samme i sitt intervju og utdypet grundigere ved å redegjøre for at *det er veldig mye verdi i en positiv tilbakemelding fra en jevnaldrende. Det har betydning for egen identitet og mestringsfølelse*. (Lærer 4). Videre sa han følgende om effekten av vellykket inkluderende kroppsøving som fenomen for elever med nedsatt funksjonsevne: [...] *det vil gi mestring både faglig og sosialt, spesielt mye sosialt. Kroppsøving er jo et fag der man er i aktivitet og gjennom aktiviteter blir man gjerne en mer sammensveiset gjeng, som kan gi en sosial betydning* (Lærer 4).

Lærer 1 tok videre for seg det fysiske forbedrings- og utviklingspotensialet som automatisk kommer av å delta i kroppsøvingundervisning, og skilte mellom elever med og uten nedsatt funksjonsevne på denne måten: *Det er klart at en elev uten funksjonsbegrensninger kan forvente mer av seg selv fysisk enn det en elev med nedsatt funksjonsevne kan. Allikevel så har absolutt alle muligheter til å forbedre seg eller bli flinkere* (Lærer 1). Han kom her inn på et annet aspekt av faget hvor han også indikerte en ulikhet mellom kroppsøving og andre skolefag ved at han viste til at fremgang i kroppsøving gjerne er mere synlig og målbart enn i andre fag.

[...]og den mestringen elevene får av å bli bedre i noe fysisk ser jeg at motiverer elevene til å gjøre mer av samme type aktivitet. Jeg tror en sånn fremgang vil oppleves sterkere i samhandling med de andre jevnaldrende elevene, fordi det er noe

med det å kjenne på en tilhørighet til en gruppe kontra det å hele tiden bli stående for seg selv (Lærer 1).

Lærer 1 konkluderer avslutningsvis denne seksjonen som omhandler elever med nedsatt funksjonsevne med sin tydeliggjøring om at inkludering alltid er mulig å få til, og han mener det kun handler om å gjøre de nødvendige forberedelsene og tilpasningene. Når en har sett hvilket positivt utbytte inkluderingen kan ha å si for elevene er det ifølge han helt nødvendig å nettopp legge ned den innsatsen som kreves for å få det til selv om det er tid- og ressurskrevende både fra hans og skolens ståsted. *Nå har jeg vært kroppsøvlingslærer i snart 20 år, men det er vel sjeldent eller aldri at jeg på grunn av utfordringer eller diagnoser hos elever ikke har hatt mulighet til å inkludere alle i faget* (Lærer 1).

4.3.2 Elever uten nedsatt funksjonsevne

Informantene viste på dette feltet et enda større engasjement enn det foregående, og det var et fremtredende inntrykk at betydningen av å delta i inkluderende kroppsøving gav minst like store positive konsekvenser for de elevene uten nedsatt funksjonsevne som de med.

Jeg tror det handler mye om at vi snakker i skolen om at vi skal danne «*et helt menneske*». Det er ikke bare en utdanning, men også en dannelse, i den forstand at elevene skal lære seg at det i et miljø eller i en klasse finnes uhorvelig mange ulike individer som er sterk på noe, men som synes andre ting er vanskelig (Lærer 1).

Utover kun det å forstå at store individuelle forskjeller eksisterer understrekte han at det er enda viktigere at elevene også skal [...] *lære seg å tolerere andre elever ut ifra ulike evner uten å kommentere det på noe negativt vis* (Lærer 1). Både Lærer 1 og Lærer 2 kom inn på og kommenterte hvorfor det er så viktig å utvikle toleranse og forståelse for at folk er forskjellige og dermed også har vidt forskjellige behov. *Mine elever er nå 12 år og de ser seg selv i en setting med andre, og det er viktig at de skjønner at de ikke kan se ned på andre dersom de har utfordringer med å gjennomføre oppgaver* (Lærer 1). Utover dette igjen mente Lærer 2, med flere, at forståelse og toleranse enda ikke er nok, men at det må jobbes aktivt for at elevene også skal aktivt forsøke å inkludere sine medelever uavhengig av om de er annerledes og har forskjellige utfordringer og behov fra en selv.

Generelt sett på ungdomsskoler så er det veldig mange elever som er ekstremt egosentriske. [...] men jeg tror det er veldig lærerikt og nyttig å ha noen de kan hjelpe og inkludere. Da får de litt tankesett om at ikke alt handler om dem selv (Lærer 2).

Flere av informantene nevnte at kroppsøvfaget er et fag som er i en særegen god posisjon i skolesammenheng for å øve på og å praktisere inkludering, nettopp på grunn av fagets kroppslige, aktive og sosiale egenart.

Den forståelsen av at man er ulike og har ulike forutsetninger på skolen og i livet generelt tror jeg er viktig å lære, og der er kroppsøvfagsarenaen et godt sted å øve på, for der får du en krysning mellom mange som er veldig konkurransepreget og alltid skal vinne, mot noen som synes kroppsøving er kjekt men det er ikke så nøye om de vinner eller taper, til de som kanskje er enda lengre nede, så skal du på en måte smelte det sammen til noe fint som fungerer i samhandling med hverandre (Lærer 1).

En annen grunn til at kroppsøvfaget er en så god arena til å praktisere inkludering er at det [...] vil jo og gå på det med å forstå at de må ta hensyn til andres forutsetninger, spille rettfærdig, følge regler og gjøre hverandre gode og bruke fair-play (Lærer 4). Fair-play-begrepet er et begrep flere av informantene nevner at de benytter seg av i undervisningen. Begrepet handler ifølge Lærer 1 om flere ting, deriblant

[...] hvorvidt en følger reglene. [...] om hvordan en omtaler andre, og om hvordan en kan være en rollefigur, hvordan en kan være støttende selv når noen mislykkes i noe. I den form er fair-play begrepet mye mer enn bare å følge reglene. I bunnen av begrepet ligger denne respekten ovenfor hverandre som er det viktigste i forhold til hvordan man omtaler og tenker om andre (Lærer 1).

I forrige delkapittel presenterte jeg med utgangspunkt i intervjuene en konkret måte å jobbe med inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne på, *altså at en gir elevene uten nedsatt funksjonsevne et handicap eller en utfordring for å inkludere eleven med nedsatt funksjonsevne* (Lærer 1). Dette var et pedagogisk grep alle informantene i varierende grad hadde benyttet seg av, og Lærer 3 grunngår hvorfor slik: *Ved å sette seg selv i elevens posisjon kan du få en helt annen forståelse av hvilke utfordringer andre personer har, og du kan utvikle empati for dem* (Lærer 3). Lærer 4 rettferdiggjorte også bruken av faglig sterke

medelever fordi han mener det er en god metode for å kunne gi dem et innblikk i [...] *hvilke ting som er utfordrende for elevene med nedsatt funksjonsevne, og vel så viktig dermed også forstå hvordan en kan bistå dem på en mer hensiktsmessig måte* (Lærer 4). I den forbindelse poengterte Lærer 1 at *det er og bra for klassemiljøet å snakke om at man er forskjellige, og at man da også må forvente ulike ting fra ulike elever* (Lærer 1). Lærer 3 grunnga at han bruker denne måten å jobbe på fordi han mener det er et meget godt virkemiddel for å kunne oppnå et av målene ved å faktisk drive med inkluderende kroppsøvingsundervisning, nemlig at *elevene skal få et annet menneskesyn på at folk er forskjellige men allikevel likeverdige* (Lærer 3). Mot slutten nevnte Lærer 4 et pedagogisk grep en kan ta i bruk for å undersøke i hvilken grad elever selv opplever at de blir inkludert, samt hvorvidt de er oppmerksomme på å opptre inkluderende ovenfor sine medelever.

En kan også bruke egenvurdering av elever. [...] da kan de også vurdere seg selv både på selve aktiviteten, men også hvorvidt de var obs på å ta hensyn til andre og inkludere andre i aktiviteten. Da får elevene reflektert over sin egen holdning og empati ovenfor andre (Lærer 4).

Informantene er som vi kan se fra resultatdelen åpenbart meget positive til inkluderende kroppsøving, men det er også essensielt å nevne at flere av dem kom inn på at tilnærmingen dessverre kan ha motsatt effekt dersom det ikke tilrettelegges og håndteres på en god nok måte. [...] *jeg tror også at det er veldig vanskelig å skulle få til inkluderende kroppsøving på en veldig naturlig måte, fordi man er helt tiden helt nødt til å ta ekstra hensyn* (Lærer 3). Lærer 4 var også blant de som presiserte at det ikke alltid er så enkelt å få til og poengterte at et forsøk på inkluderende kroppsøving

[...] også kan bidra i motsatt retning hvis det ikke fungerer, og hvis ikke folk er snille, tar hensyn og inkluderer hverandre. Det vil jo medføre et negativt utbytte av undervisningen, både for de som ikke blir inkludert, men også for de som ikke klarer å inkludere andre (Lærer 4).

5. Drøfting

I dette kapittelet tar jeg sikte på å drøfte sentrale funn fra analysekapittelet. Målet er å undersøke hvordan kroppsøvlingslærernes beretninger kan relateres til den teoretiske forankringen, og deretter å diskutere betydningen av funnene for mitt tema og forskningsprosjekt. Drøftingen tar som nevnt utgangspunkt i de uttalelser som har kommet frem av intervjuene med kroppsøvlingslærerne og er derfor bygget på informantenes erfaringer og forståelse av inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvlingsfaget, og hvilke muligheter det kan medføre for elevgruppen.

5.1 Tilrettelegging av kroppsøvlingsfaget for å sikre inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne

5.1.1 Begrepsforståelse av elever med nedsatt funksjonsevne og inkluderende kroppsøving

Det var tydelig at informantene har vidt forskjellig forståelse av begrepet *nedsatt funksjonsevne*, hvem det rommer, og hvilke utfordringer elever med nedsatt funksjonsevne har i kroppsøvlingsfaget. Det var interessant å undersøke hvordan informantenes forskjellige forståelse og tolkning av begrepet også gav uttrykk for ulike tilnærminger og handlinger i arbeidet med å sikre inkludering av elevgruppen i kroppsøvlingsfaget, noe jeg skal komme nærmere inn på senere i kapittelet. Alle lærerne leverte fyldige beskrivelser omkring hva de mente kjennetegner elever med nedsatt funksjonsevne, som alle på hver sin måte bunnet ut i at det er noe som hindrer dem i å delta på lik linje med resten, enten fysisk, psykisk, kognitivt eller som komorbiditet. På tross av noe ulik forståelse og tolkning av begrepet samstemte imidlertid alle informantenes begrepsforståelse, dog i varierende grad, med FN sin definisjon som også er benyttet som utgangspunkt i denne oppgaven (Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006 artikkel 1). Enkelte mente derimot at begrepet ikke inkluderte nok elever og at det var mange elever som ikke blir karakterisert til å ha nedsatt funksjonsevne, men som allikevel krever inngående tilpasninger og tilrettelegginger over tid for å kunne delta i undervisningen på en hensiktsmessig måte. Dette viser en tydelig konsensus mellom teori og resultat, da Norges Handikapforbund estimerer at anslagsvis 15% av elever har en eller annen form for nedsatt funksjonsevne, mens prosentandelen som har behov for særskilt tilrettelegging strekker seg helt opp mot 25% (Norges Handikapforbund; Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Det er derfor legitimt å stille spørsmål til hvorvidt begrepet

faktisk rommer vidt nok, når det er et såpass stort gap mellom de som er innebefattet av begrepet, og den større gruppen som også åpenbart har behov for særskilt tilrettelegging. Det er rimelig å anta at informantenes forskjellige forståelse av begrepet nedsatt funksjonsevne legger ulikt grunnlag for hvordan elevenes rett til å bli inkludert imøtekommes.

Videre viste informantene bred kunnskap og bevissthet rundt hvilke utfordringer som kan oppstå for elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfingsfaget. Et interessant funn var ulikhetene i hvordan informantene beskrev disse utfordringene. Utfordringene de pekte på svingte nemlig bredt, alt fra koordinasjonsvansker til overvekt på det fysiske planet, og inkluderte også i stor grad sosiale samspillsvansker og forskjellige psykiske og/eller kognitive funksjonsnedsettelse som konsentrasjonsvansker eller vansker med å omsette muntlige beskjeder til fysiske handlinger. Noen av informantene forklarte at enkelte elever med nedsatt funksjonsevne vegret seg for å delta i undervisningen på grunnlag av at de var redde for å feile og få nedlatende kommentarer på bakgrunn av sine funksjonsnedsettelse. Dette kan være et tegn på at de tidligere har opplevd å ikke bli akseptert og inkludert, men heller stigmatisert, noe som samsvarer med Standal (2015) sine betraktninger om at det tidvis er et diskriminerende skille mellom mennesker med og uten nedsatt funksjonsevne. Disse bemerkningene var av særlig interesse, da jeg opplever at det fanger essensen i hvorfor inkluderende undervisning, og derunder inkluderende kroppsøving, faktisk er nødvendige tiltak for å bekjempe diskriminerende holdninger og skape inkluderende samfunn slik Salamanca-erklæringen tar til orde for (UNESCO, 1994). Én lærer trakk også fram det han selv kalte for *Midlertidig nedsatt funksjonsevne*, noe som i utgangspunktet ikke er direkte relevant for oppgaven min, da jeg fokuserer på langvarig fysisk, mental, intellektuell og/eller sensorisk funksjonsnedsettelse. Jeg velger allikevel å inkludere uttalelsene hans da det kan ha hatt betydning for hvordan og hvorfor han svarte som han gjorde også på de resterende spørsmålene.

Begrepet inkluderende kroppsøving viste seg å være et velkjent begrep som alle informantene hadde henimot lik forståelse av, nemlig at det handler om at alle elever skal kunne delta i faget uavhengig av hvilke forutsetninger de har (Kasser & Lytle, 2013). Informantene mente at inkluderende kroppsøvfingsundervisning handler om å etablere et felleskap der alle elever er med, alle elever har sitt særpreg, sine styrker og sine utfordringer, og elever med nedsatt funksjonsevne skal i aller høyeste grad være en del av dette felleskapet (Nilsen, 2017). Med andre ord kan det tenkes at kroppsøvfingslærernes oppfattelse av begrepet i hovedsak er

tilknyttet deres egne praktiske gjennomføring og tilrettelegging for inkludering i kroppsøvingsundervisningen.

5.1.2 Kroppsøvlingslæreres tilrettelegging for inkluderende kroppsøvlingsundervisning

Å arbeide for inkluderende praksis er et svært viktig utdanningspolitisk prinsipp, hvor lærerne gis føringer på at de skal arbeide systematisk for at skolen skal være et sted der elevene kan føle seg trygge og inkludert, får erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud (Statped, 2022). Informantene fastsatte at skolens inkluderingspraksiser beveger seg i riktig retning og har tatt store steg, og illustrerte det ved å referere til tidligere praksis da segregering av sårbare elever i egne grupper var standarden, slik også teorien viser (Sorkmo, 2011 s. 31). Når det er sagt mener de alle fortsatt at det er mye som kan gjøres for å forbedre inkluderingspraksisen i skolen ytterligere, og at inkluderende kroppsøvlingsundervisning er et vesentlig positivt tiltak i prosessen med å oppnå dette. Det ble dog hyppig nevnt i intervjuene at kroppsøvlingsfaget er et vanskelig fag å tilpasse undervisningen i, samt at en må jobbe annerledes sammenlignet med klasseromsfag både for å etablere god tilpasset opplæring, men også for å sikre inkluderende praksis. Dette kan delvis forklares via fagets fysiske egenart som inneholder aktiviteter som krever kroppslige ferdigheter. Elementer som redsel eller lav motivasjon, angst for å feile og/eller bli sett ned på ble også fremhevet som problemstillinger som forekommer oftere i kroppsøvlingsfaget enn i klasseromsfag. Da hver enkelt slik prosess skiller seg fra hverandre og er personlig for den eleven det gjelder utløser det tid- og ressurskrevende prosesser som til dels neglisjerer det faget faktisk handler om, deriblant elementene tilpasset opplæring og inkludering. På tross av at det er vanskelig å tilpasse opplæringen i faget, og nettopp på grunn av det varierende faglige nivået og fagets sosiale og aktive egenart insisterte informantene på at kroppsøvlingsfaget er i en særegen god posisjon til å øve på og praktisere inkludering. Forskjeller viser seg som nevnt tydeligere i dette faget, da både faglig, fysisk, samarbeidsmessig, motivasjonsmessig og ikke minst når det kommer til konkurranseinstinkt. Kroppsøvlingsfaget beskrives av informantene som en god arena for å aktualisere inkluderende undervisning fordi elevene er helt nødt til å ta hensyn til hverandres forutsetninger og gjøre hverandre gode for å gjøre det godt i den aktuelle aktiviteten og i faget. Kroppsøvlingsfaget kan ifølge Westlie og Moen (2020) ha både inkluderende og ekskluderende egenskaper, og hvordan det arter seg er avhengig av hvorvidt læreren er kapabel til og klarer å legge til rette for gode inkluderende læringsrom. Informantene fremla

et stort utvalg forslag til hvordan en kan legge til rette for disse gode inkluderende læringsrommene i kroppsøvfingsfaget.

Informantenes utsagn om hvordan de ønsker at den ønskede inkluderende undervisningen i kroppsøvfingsfaget skal se ut kan finne støtte i figur 1 presentert av Østvik (referert i Statped, 2022). Figuren viser til at inkluderende felleskap skal være preget av mangfold, og informantene beskrev at de mener skolen er nødt til å etablere en overordnet inkluderende praksis der alle elever har sin naturlige tilhørighet og konstant er inkludert, i stede for at enkeltelever med nedsatt funksjonsevne skal komme utenfra og bli inkludert inn i en homogen klasse. Informantene mener dette vil gjøre det enklere å drive inkluderende undervisning også i kroppsøvfingsfaget. For å få til dette handler det ifølge Lærer 4 om å trygge hele elevgruppen på at alle har forskjellige styrker og svakheter, og at det er greit å være annerledes og skille seg ut. Uttalelsene hans stemmer tydelig overens med teorien da Nordahl (2018) og Overland (2015) påpeker at inkludering handler om at alle skal føle tilhørighet og ta del i et felleskap selv med veldig forskjellige forutsetninger. Dette er noe alle informantene jobber kontinuerlig med, og lærerne forsøker ytterligere å etablere en arena der elevene må arbeide med å ta hensyn til de andres forutsetninger, og hjelpe hverandre der det trengs. I tillegg kommer det også frem at lærerne har et ansvar for å tilrettelegge slik at ikke eleven med nedsatt funksjonsevne møter på mange barrierer eller «potensielle affordances» i undervisningen, men at aktivitetene er åpne og mulige å løse uavhengig av kroppslige forutsetninger (Kvikstad, 2016).

Selv om alle skal være med i undervisningen viste kommentarer fra analysen at dette ikke nødvendigvis betyr at opplæringen skal være lik for alle. Alle skal derimot få en likeverdig opplæring, og både analysen og teorien viser at det unektelig er et stort skille mellom lik og likeverdig opplæring, noe som blir illustrert tydelig i Lærer 1 sitt utsagn der han sa at han ser på enkeltelever i forhold til egne forutsetninger, og ikke opp mot hverandre (Kristoffersen, 2020). Både utdrag fra intervjuene og den teoretiske forankringen viser videre at dersom alle elevene skal få en likeverdig opplæring i kroppsøvfingsfaget er det helt nødvendig å gjøre tilpasninger og tilrettelegginger organisatorisk, men også i hva en kan forvente av en ukonvensjonell gruppe. Bare slik kan en tilrettelegge for mestring, tilhørighet og felleskap både for enkeltelever og for hele klassen som fellesskap (Kristoffersen, 2020; Midthaugen, 2011). Det å være proaktiv og i forkant av utfordrende situasjoner ble av flere informanter fremhevet som et viktig pedagogisk prinsipp, noe som ble forklart ved at lærerne alltid

forsøker å se for seg på forhånd av undervisningen hva som kan bli vanskelig for eleven med nedsatt funksjonsevne, hvor hen kan ha behov for hjelp og støtte og hvilke andre situasjoner som krever en reaksjon som kan oppstå i den kommende kroppsøvingsøkten. På bakgrunn av dette gjelder det å ha en klar plan på hvordan en skal reagere på, og løse disse potensielle utfordrende situasjonene.

For å få innsikt i hvilke spesifikke tilrettelegginger elever med nedsatt funksjonsevne både ønsker og har behov for kommer det frem at det er av særlig relevans å etablere god kommunikasjon og en god og trygg relasjon mellom kroppsøvingslærer og eleven(e), da det er enklere for en elev å være åpen og ærlig ovenfor en trygg voksen som hen har bygd relasjon med over tid. Også relasjon og samarbeid mellom eleven(e)s ressurspersoner blir poengtert som nødvendig, dvs. timelærere i kroppsøvingsfaget, kontaktlærere, foresatte og eventuelle andre hjelpeinstanser (Nordahl, 2009). Ved å se på funksjonsnedsettelsene og sette seg inn i hvordan de vanligvis utspiller seg kan en gjerne tenke seg hvilke konkrete organisatoriske tilpasninger som kan og må gjøres. Det er derimot ifølge informantene først gjennom en fortrolig dialog sammen med en elev at en virkelig kan forstå og få innsikt i hvordan denne eleven opplever faget, hvilke positive og negative erfaringer hen har, hva som er utfordrende, og hvilke tilpasningsbehov hen har i form av mental, kognitiv og sosial støtte. Vegring ble også nevnt som et tilbakevendende problem hos elever med nedsatt funksjonsevne. Hva som forårsaker denne eventuelle vegringen er på samme måte noe en kan komme inn på i denne fortrolige samtalen, og dermed lettere komme frem til hvordan en kan arbeide for å løse problemene. Informantenes erfaring tilsa at selvbestemmelse og medvirkning i utarbeidelsen og gjennomføring av øktene i den forbindelse ble indikert som hensiktsmessige tiltak. Lærernes perspektiver på relasjonsbygging kan ses i tråd med Nilsen, (2017) og Svendby (2013) sine som konstaterer at den mellommenneskelige relasjonen mellom elev og kroppsøvingslærer er av umåtelig stor betydning for hvorvidt eleven opplever faget som inkluderende, og jo mer sårbar eleven er, jo større betydning har lærer-elev-relasjonen. Relasjonsbygging kan også ha direkte faglig utbytte da teorien viser at gode lærer-elev-relasjoner medføre bedre læring hos elevene (Pianta, 2006). I lys av denne forskningen kan man trekke en konklusjon om at det å bygge en god og trygg relasjon til eleven med nedsatt funksjonsevne er både fordelaktig og helt nødvendig for å kunne tilrettelegge den inkluderende kroppsøvingsundervisningen på en god måte.

Perspektivene rundt mellommenneskelige relasjoner kan til dels videreføres og overføres til også å handle om elev-elev-relasjon, og perspektivene ses igjen i flere deler av analysen. I et av intervjuene kom det frem da vi snakker om elevers sårbarhet at elevene i kroppsøvningsfaget spesielt har veldig ulikt ferdighetsnivå, og at denne differensen gjerne viser seg enda tydeligere når elever med nedsatt funksjonsevne deltar. Ut fra dette mener han at en kan se for seg at elever med nedsatt funksjonsevne inni mellom både kan se på seg selv, og bli sett på av sine medelever og lærere kun som problematiske og hjelpetrengende, mens det er et uttalt politisk mål at alle elever skal få oppleve seg selv på positive måter, og ikke som problematiske (Befring, 2019). Det er i en slik situasjon kroppsøvingslærerens ansvar å tilpasse undervisningen slik at eleven er inkludert og kan se positivt på seg selv, men også at hen skal slippe å bli sett ned på av sine medelever. Et pedagogisk grep som av informantene blir brukt nettopp for å oppfylle dette målet er ansvarliggjøring av kompetente og trygge elever i arbeidet for å sikre at alle er inkludert i klassefelleskapet, men også for å støtte medelever som har utfordringer med å utvikle seg i den gjeldende aktiviteten. Dette blir beskrevet som et middel for at elevene skal forstå at faget ikke handler utelukkende om å være best fysisk og få fremgang selv, men vel så viktig også om å motivere og inkludere medelever og å skape aktivitetsglede sammen i felleskap. En kan stille seg spørsmålet om hvorvidt det er etisk riktig å bruke elevene på denne måten. Informantene begrunnet valget med at de oppfatter at det er en toveis prosess som gir begge partene av interaksjonen mulighet til å både bidra til felleskapet, men også ta imot fra det samme felleskapet. For eleven(e) med nedsatt funksjonsevne har det potensiale til å gi fremgang fysisk samt positiv sosial kontakt med jevnaldrende medelever, mens det også for eleven uten nedsatt funksjonsevne vil gi positiv sosial kontakt, samtidig som det vil være en overmåte god arena for å utvikle empati og medmenneskelighet. I tillegg til grepet nevnt ovenfor nevnes aktiv tilstedeværelse fra læreren i aktiviteten og økten som en metode som ser ut til å ha en positiv effekt på både elevene med nedsatt funksjonsevnes motivasjon og inkluderingen i aktiviteten.

Hvert av disse grepene kan knyttes til sosiokulturell læringsteori da teoriens hovedbudskap er at læring skjer i interaksjon og samspill med andre. Medelevene og/eller læreren fungerer i denne situasjonen som støttende læringsstillas for en faglig svakere elev, noe som dermed kan hjelpe denne eleven med faglig fremgang utover det hen ville klart på egenhånd. Det er disse mellommenneskelige relasjonene som blir illustrert gjennom figur 2 i den teoretiske innrammingen (Figur 2; Vygotsky, 1978 referert i Imsen, 2020). En lærers evne til å organisere et slikt læringsfelleskap vil også bidra positivt i arbeidet med å oppfylle både den

faglige og kulturelle, og den sosiale dimensjonen av inkludering, i tillegg til at den fysiske og organisatoriske dimensjonen allerede er tatt hånd om ved at eleven er til stede i ordinær undervisning fremfor egen avdeling for spesialundervisning (Lillejord, 2013). Dette er fordi elevene samarbeider med felles faglig innhold i felles læringsaktiviteter, og i denne samhandlingen bygger gode relasjoner seg imellom på tross av sine varierende evner og forutsetninger (Nilsen, 2020, s. 984-985). Mange av informantenes uttalelser peker tilbake på viktigheten av relasjonsbygging og den fortrolige samtalen, deriblant prinsippet om åpenhet. Informantene grunngir at det å skape en klassekultur preget av fair-play og åpenhet gjør det enklere å virkeliggjøre en fordelaktig inkluderende kroppsøvningsundervisning. En kultur der alle klassens elever er åpne rundt sine egne funksjonsnedsettelse og hvilke utfordringer de medfører blir i denne forbindelse markert som noe som bidrar til å skape en sterk følelse av tilhørighet. Dette viser en klar samstemmighet med Goodwin og Watkins (2000) og Overland (2015) sine påstander rundt hvordan en kan gjøre kroppsøvningsundervisningen mer profitabel og inkluderende. Åpenheten ovenfor klassen vil gjøre det enklere for medelever å forstå hvilke hensyn som må tas, samtidig som forståelsen av at andre elever strever og har vanskeligheter fungerer som en konfliktdempende faktor på elever uavhengig om de selv har nedsatt funksjonsevne eller ikke (Goodwin & Watkins, 2000).

På tross av at kroppsøvningslærerne fremhever tematikken rundt inkluderende kroppsøvningsundervisning som viktig, påpeker de allikevel i samspill med den teoretiske forankringen et misforhold mellom ønsket om å realisere, og å faktisk gjennomføre det. Flere av informantene mener at det ligger betydelig mange utfordringer i å realisere den inkluderende kroppsøvningsundervisningen de ønsker, og at elever med nedsatt funksjonsevne derfor i for stor grad ikke får den tilretteleggingen og støtten de trenger og har krav på (Standal & Rugseth, 2015).

5.1.3 Utfordringer med å få til inkluderende kroppsøving

Det å ha formell kompetanse innen både kroppsøving- og spesialpedagogfeltet ble av en av informantene nevnt som svært fordelaktig i arbeidet med å realisere inkluderende kroppsøving. På den andre siden ble det av andre nevnt at fraværet av spesialpedagogisk kompetanse var et moment som utfordret dem og mange andre kroppsøvningslærere i prosessen med å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne. Dette viser at analyse og teori stemmer overens da mangelen på spesialpedagogisk kompetanse i teoridelen blir trukket fram av Rybová og Kudlacek (2013, referert i Wilhelmsen & Sørensen, 2017) som en av

barrierene kroppsøvingslærere møter på i forbindelse med å praktisere inkluderende kroppsøvingsundervisning. Det er her rimelig å stille spørsmål til om inkluderende undervisning har en tilstrekkelig posisjon i utdanningen av nye kroppsøvingslærere. Om spesialpedagogikk hadde hatt en mer fremtredende posisjon i lærerutdanningen, og fokuset innen utdanningen av kroppsøvingslærere i større grad hadde vært på å sikre inkludering av alle elever er det rimelig å anta at flere lærere ville fortalt om en bredere kunnskap og kompetanse på feltet. Bedre kunnskap ville videre ført til bedre gjennomføring av inkluderende undervisning både i kroppsøvingsfaget og i skolen generelt.

I forbindelse med diskusjonen rundt spesialpedagogisk kompetanse kom vi inn på hvilke andre spesialpedagogiske tiltak som gjøres fra skolens perspektiv for å sikre god inkluderende kroppsøvingsundervisning. Svarene som da kom frem var overraskende av den grunn at flere av informantene opplevde at kroppsøvingsfaget ble sett lett på, og nedprioritert når det kom til fordeling av spesialpedagogiske ressurser. Nedprioritering av kroppsøvingsfaget sett opp mot ordinære klasserfag var et tema flere av informantene kom inn på. De beskrev det de opplevde som *en uttalt sannhet* for at spesialundervisning, og følgelig ofte økt lærertetthet er viktigere i de store basisfagene, og at et praktisk-estetisk fag som kroppsøving i den forstand blir nedprioritert når det kommer til spesialpedagogiske ressurser. Dette på tross av informantenes fornemmelse om at behovet ikke er noe mindre i dette faget, snarere tvert imot. Lærer 2 er spesielt opptatt av dette, og han mener at det å styre undervisningen i seg selv krever såpass mye fokus at han har vanskeligheter med å løse uforutsette situasjoner som oppstår selv om han har vært proaktiv og tenkt igjennom de på forhånd, og disse uforutsette situasjonene oppstår som kjent i større grad hos elever med nedsatt funksjonsevne. Temaet blir også trukket frem i Wilhelmsen og Sørensen's artikkel (2017) som svært problematisk, og kan være en bekreftelse på at kroppsøvingsfaget blir sett lett på slik enkelte av informantene hevder.

Når det kommer til inkludering er det den faglige og kulturelle dimensjonen av Nilsen (2017) sin definisjon om inkludering som kommer tydeligst frem blant informantene som et utfordrende punkt. Utfordringene demonstreres ved at det synes å være vanskelig og komplekst å finne balansen mellom å differensiere undervisningen ut fra hver enkelt elevs behov samtidig som en skal muliggjøre deltakelse for alle elever. Med utgangspunkt i denne utfordringen dannet det seg også et bilde av at informantene ikke alltid kun så på inkluderende kroppsøvingsundervisning som utelukkende positivt. Den krevende

balansegangen medførte nemlig som oftest at det var elever med nedsatt funksjonsevne som fikk tette oppfølging, og at det på bakgrunn av dette tidvis ble dårligere faglig utbytte for det han kalte «de sterke elevene» og at tilpasningene for dem i for stor grad overses. Han opplever dette som en svakhet i konseptet inkluderende kroppsøving da han mener at det i for stor grad fokuseres utelukkende på det han kalte «de svakere elevene», mens prinsippet om tilpasset opplæring klart sier at det skal tilpasses hver enkelt elev (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 139-140). På bakgrunn av dette kan det i enkelte tilfeller være relevant å stille spørsmål til hvorvidt elevene med nedsatt funksjonsevnes tilpasningsbehov og behov for lærernærhet er såpass inngående at det går på bekostning av resten av klassens utbytte, og om det derfor hadde vært med hensiktsmessig at disse elevene får sin kroppsøvingsoplæring i egne avdelinger for spesialundervisning. Det er rimelig å anta at et tiltak som økt spesialpedagogisk støtte og økt lærertetthet ville bidratt til å begrense denne problematikken, og gjort undervisningen mer profitabel for elever både med og uten nedsatt funksjonsevne.

Som nevnt tidligere er terminologien som blir brukt om elevgruppen med nedsatt funksjonsevne et betimelig diskusjonspunkt, og det går et tydelig verdimeslig skille mellom begrepene «funksjonshemmet elev» og «elev med nedsatt funksjonsevne». Det er i den forbindelse på sin plass å reflektere over informantenes bruk av begrepene «svake» og «sterke» elever. Disse begrepene kan være problematiske da de karakteriserer eleven som utelukkende svake eller sterke uten å presisere hvilke områder det gjelder. Dette kan være med på å skape et bilde om at elever er helt og holdent sterke eller svake, noe som videre kan bidra med å initiere et hierarkisk skille der de «sterke» elevene blir vurdert som bedre enn de «svake». Det er derfor rimelig å anta at noen mer veloverveide og gjennomtenkte begreper som eksempelvis «faglig sterke elever» og «faglig svake elever» i kroppsøvingsfaget vil være mer hensiktsmessige. Disse begrepene plasserer elevenes evner i en spesifikk faglig sammenheng, og kan bidra til å gi en mer nyansert forståelse av deres styrker og svakheter, og bidra til å identifisere områder hvor elevene kan trenge ekstra støtte eller utfordring. Da informantene brukte terminologien «svake» og «sterke» elever, har jeg av den grunn også valgt å referere til intervjuene ved bruk av disse begrepene, til tross for at jeg er uenig i bruken av dem.

På tross av atskillige utfordringer som medfølger i arbeidet med å realisere inkluderende kroppsøvingundervisning viser både forskningen og analysen av alle intervjuene en overensstemmelse om at det allikevel er både mulig å få til, og verdt å arbeide for på grunn

av de mange og vidtrekkende mulighetene det kan gi både for elever med og uten nedsatt funksjonsevne. Det er dette jeg skal ta for meg og drøfte i dybden i det kommende delkapittelet.

5.2 Elevenes utbytte av å delta i inkluderende kroppsøving

Analysen viser bred enighet hos informantene i at inkluderende kroppsøving ubestridelig har både anlegg for og anledning til å gi involverte elever rikelig med fordelaktige muligheter. Inkluderende kroppsøving som fenomen muliggjør økt faglig utvikling og mestring for elever med nedsatt funksjonsevne, da de faglig sterkere elevene kan bidra som støttende læringsstillas for dem, og dermed utvide deres potensiale gjennom den proksimale utviklingssonen (Vygotzky, 1978). Det er også informantenes oppfattelse at en slik faglig fremgang vil oppleves enda bedre og viktigere i samhandling med jevnaldrende medelever. Utover de faglige utfordringene har nemlig informantene en oppfatning av at elever med nedsatt funksjonsevne tidvis strever i sosiale settinger, og har færre gode sosiale relasjoner med jevnaldrende, noe som også blir understøttet av Nilsen (2020, s. 985) som videre dessuten presiserer at elevene med nedsatt funksjonsevne normalt har en dårligere posisjon i det sosiale hierarkiet i klassen. Informantene hevder at sosial læring er vanskelig for elever med nedsatt funksjonsevne fordi det er en prosess som må skje dynamisk. Lærerne kan veilede elever i hvordan å oppføre seg i sosiale sammenhenger, men det er elevene selv som på egenhånd må snakke med, bli kjent med, og bli venner med hverandre. En inkluderende kroppsøvingssetting kan lette denne samhandlingen noe da elevene her tvinges til å samtale og sosialisere, noe som kan føre til utviklingen av vennskap dem imellom. Sett i sammenheng med dette forstår informantene det som ekstra betydningsfullt for elever med nedsatt funksjonsevne å oppleve tilhørighet til en klasse, noe inkluderende undervisning jo har til sikte å etterkomme (Kasser & Lytle, 2013). Etersom analysen viser at gode relasjoner mellom jevnaldrende styrker elevenes mestringsfølelse og selvtillit er det rimelig å anta at inkluderende kroppsøving fører til økte muligheter for sosial deltakelse og utvikling av sosiale relasjoner med jevnaldrende for elever med nedsatt funksjonsevne.

Informantene har en åpenbar oppfattelse av at mulighetene rundt inkluderende kroppsøving ikke opphører med elevene med nedsatt funksjonsevne, men at de snarere tvert imot tiltar i omfang hos elever uten nedsatt funksjonsevne. De er faktisk særlig engasjert rundt hvilke formidable muligheter det kan gi for utvikling også hos elever uten nedsatt funksjonsevne. I

denne sammenheng blir det kroppslige og fysiske aspektet av kroppsøvingen noe mindre prioritert, mens de sosiale og menneskelige elementene blir ilagt desto mer fokus. Noe av grunnen til at disse er av særlig interesse og blir understreket så tydelig er persepsjonen om at majoriteten av elever på mellom- og ungdomstrinnet er særdeles egosentriske, og at deltagelse i inkluderende undervisning gir dem anledning til å forstå at ikke alt handler om dem selv, men også om å ta vare på og hjelpe sine medmennesker. Et av de viktigste utbyttene elever kan få av å delta i inkluderende kroppsøving ble anskueliggjort av lærer 3 i følgende sitat: *Elevene skal få et annet menneskesyn på at alle folk er forskjellige men allikevel likeverdige.* Dette ses også igjen i stortingsmelding nr.6 der det vises til hvor stort potensiale et felleskap preget av mangfold har (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Først når elevene forstår dette kan de utvikle seg videre, sette seg inn i andres situasjon og bli observante på deres behov, og deretter forstå hvordan en kan være hjelpelig ovenfor dem på en god og respektabel måte. Inkluderende kroppsøving kan i denne forstand gi gode muligheter for samarbeid og samhandling mellom elever med ulike ferdighetsnivåer, noe som kan bidra til å utvikle ferdigheter hos begge parter innen kommunikasjon og samarbeidsevne, som er viktige for læring og sosial utvikling i prosessen med å bli gode samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ser man informantenes kommentarer opp mot Giangreco (2020) sine uttalelser omkring elever uten funksjonsnedsettelses utbytte av å delta i inkluderende kroppsøving er det rimelig å anta at deltagelsen legger til rette for muligheter for å få et formidabelt positivt utbytte på et personlig plan. Det kan gi elevene muligheter for økt forståelse og kritisk tenkning rundt temaer som mangfold, likestilling og inkludering, i tillegg til å utfordre de stereotypier mange ofte bærer med seg mot mennesker som skiller seg fra seg selv, samt redusert frykt for annerledeshet, økt toleranse, empati og etisk bevissthet. Om inkludering faktisk er blitt realisert i kroppsøvingen kan ifølge teorien ikke avleses som enten «vellykket» eller «mislykket», og selv om inkluderingen forstås å være adekvat, vil det alltid være rom for forbedring og videreutvikling (Standal, 2015, s. 92). Egenvurderingen som informantene foreslår vil allikevel virke som en bidragsytende indikasjon på elevens oppfattelse vedrørende inkluderingen i faget, samtidig som det bearbeider deres egen persepsjon av hvorvidt de selv har diskriminerende eller inkluderende holdninger ovenfor andre.

6. Avsluttende refleksjoner

6.1 Oppsummering

Formålet med denne studien har vært å sette søkelyset på inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfingsfaget, og i den forbindelse komme frem til en konklusjon på følgende problemstilling «*Hvordan kan kroppsøvfingslærere tilrettelegge for en inkluderende kroppsøvfingsundervisning, og hvilke muligheter kan den gi, både for elever med nedsatt funksjonsevne og for elevgruppen som helhet?*» Samtidig som muligheter i møte med inkluderende kroppsøving har blitt løftet frem, har også utfordringer omkring fenomenet blitt diskutert. Bakgrunnen for å ta for seg dette temaet er at det ifølge foreliggende forskning er en tydelig uoverensstemmelse mellom de politiske idealene om inkluderende undervisning og den virkelige praksisen i skolen (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 23; Eriksen, 2012; Nordahl mfl., 2018). Kroppsøvfingsfaget er valgt fordi det er et fag som ifølge læreplanen søker å anerkjenne ulikhet og inkludering uavhengig av forutsetninger i tillegg til at det er et fag som krever stor grad av samarbeid mellom elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019). I arbeidet med å produsere denne oppgaven har det kommet tydelig frem fra intervjuene og analysen at inkluderende kroppsøving er et forskningsfelt som består av mange lag og nyanser. For å bedre kunne forstå informantenes uttalelser er de i drøftingsdelen blitt diskutert og belyst gjennom teoretiske perspektiver.

I likhet med studien til Rybová og Kudlacek (2013, sitert i Wilhelmsen & Sørensen, 2017) viser funn fra analysen at kroppsøvfingslærere har varierende erfaringer med inkluderende kroppsøvfingsundervisning. Empirien viser at noen av lærerne har en klar plan på hvordan de kan tilrettelegge for inkluderende kroppsøvfingsundervisning, mens andre opplever det som mer utfordrende og overveldende. Resultatene antyder en overensstemmelse blant samtlige informanter om at arbeidet med å tilrettelegge for inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfingsfaget er krevende. Grunnene til dette kan være mange, der manglende spesialpedagogisk kompetanse hos kroppsøvfingslærerne skiller seg ut som den mest fremtredende. I tillegg vitner empirien om en opplevelse av at kroppsøvfingsfaget blir nedprioritert i forbindelse med fordeling av spesialpedagogisk støtte fra skolens side, noe de mener utgjør et paradoks mellom forventningen om å tilrettelegge for inkluderende felleskap og de stadig krympende ressursene og mulighetene til å faktisk kunne få det til. En vanskelig balansegang mellom å muliggjøre deltakelse for alle elever samtidig som alle skal få opplæring med utgangspunkt i egne evner og forutsetninger blir også definert som en

utfordring, der ufullstendig faglig utbytte for det informantene kaller «sterke elever» trekkes frem som en potensiell negativ konsekvens. Oppgavens empiri bidrar etter alt dette er tatt i betraktning allikevel med å underbygge relevansen og viktigheten av å legge til rette for inkluderende kroppsøving, og presiserer at deltakelse i et felleskap preget av mangfold der elever med nedsatt funksjonsevne er inkludert, kan være særdeles betydningsfullt for alle elevers både faglige og sosiale utvikling. Men hvordan kan egentlig kroppsøvingslærere tilrettelegge for en inkluderende kroppsøvingsundervisning?

Det vises av analysen at proaktivitet hos kroppsøvingslærere, i form av å foregripe situasjoner som kan oppstå, og å ha en plan for hvordan en kan håndtere dem er profitabelt. Det kom videre frem at å etablere en overordnet inkluderende praksis preget av mangfold der det er forutbestemt at alle elever konstant er inkludert uavhengig av deres forskjellige evner og forutsetninger, i stede for at sårbare elever skal bli inkludert inn i et allerede eksisterende felleskap i dette henseende var en fordelaktig strategi (Østvik, referert i Statped, 2022). Det er ved å ta utgangspunkt i analysen og teorien rimelig å anta at det å tilrettelegge for inkluderende kroppsøving vil bli enklere for en kroppsøvingslærer dersom en på forhånd har etablert en god og trygg relasjon med eleven(e) med nedsatt funksjonsevne. Grunnlaget for å kunne komme med denne antagelsen er at analysen peker på at det er enklere for elever å være åpen og ærlig rundt sine utfordringer og usikkerheter ovenfor en trygg voksen som hen har bygd relasjon med over tid. Om en positiv og trygg lærer-elev-relasjon er etablert, kan en gjennom en fortrolig samtale med eleven kartlegge både elevens ønsker og behov og dermed også styrke utsiktene for å kunne tilrettelegge og justere undervisningen slik at denne eleven kan delta på lik linje med resten. I en slik samtale kan en også diskutere og komme frem til om, og i hvilken grad, eleven ønsker å være åpen om sine utfordringer ovenfor resten av klassen. Dette med åpenhet kan knyttes tilbake til informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet, og spiller en viktig rolle i hvorvidt inkluderende undervisning blir realisert. Om en som lærer får til å etablere et felleskap preget av mangold, samt klarer å trygge elevene på at alle har utfordringer og svakheter i mer eller mindre grad, at det er greit å skille seg ut, og at alle er en del av klassefellesskapet uavhengig av hvilke forutsetninger de har vil det trolig føre til en sterk følelse av tilhørighet. Det vil også bli enklere for elevene i klassen å være åpen om sine egne utfordringer dersom en får en forståelse for at en ikke er den eneste som strever, noe som igjen vil føre til at de får bedre innsikt i hverandres utfordringer og hvilke hensyn som må tas deretter. En velfungerende inkluderende kroppsøvingsundervisning kan dernest med utgangspunkt i empirien ha anlegg for å bedre

den faglige utviklingen for elever med nedsatt funksjonsevne via støtte fra «sterkere» elever. Relasjonene som bygges i denne interaksjonen kan videre ha potensiale til å styrke mestringsfølelsen og selvtilliten, samt utvide muligheten for positiv sosial deltakelse med jevnaldrende. Betydningen av dette vil være av særdeles stor signifikans for eleven(e) med nedsatt funksjonsevne, da de ofte har en tendens til å streve med å delta i sosiale sammenhenger, og utvikle gode sosiale relasjoner med jevnaldrende.

Den nevnte åpenheten i samspill med sosial deltakelse og samarbeid mellom medelever med varierende forutsetninger og hjelpebehov vil for elevene uten nedsatt funksjonsevne gjøre kroppsøvingundervisningen til en umåtelig god arena for å utvikle økt forståelse, toleranse og empati for hverandre. En annen potensiell positiv konsekvens som kan komme av å ha deltatt i en velfungerende inkluderende kroppsøvingundervisning er økt forståelse og kritisk tenkning rundt temaer som mangfold, likestilling og inkludering, da eleven(e) selv har fått erfaring med hvor verdifullt det kan være å være en del av et felleskap preget av mangfold. For elever uten nedsatt funksjonsevne har det sosiale og menneskelige utviklingspotensialet svært stor betydning fordi de på mellom- og ungdomstrinnet ofte er veldig egosentriske, og det ifølge informantene er på tide å få en forståelse for at ikke alt handler om dem selv, men også om å motivere og inkludere andre, samt skape gode relasjoner og aktivitetsglede sammen i felleskap. Den inkluderende kroppsøvingundervisningen vil dermed kunne bidra til å fremme positiv utvikling, deltakelse i fellesskapet, og en skolehverdag preget av økt trivsel for elever med og uten nedsatt funksjonsevne. Det er også et godt virkemiddel for å oppnå følgende mål fra Kunnskapsdepartementet: Elevene skal lære å støtte medelever ved å anerkjenne hverandres styrker og positive egenskaper, samt respektere diversitet og utvikle en forståelse for at alle har sin rettmessige plass i det store fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

6.2 Studiens begrensninger

Resultatene av denne studien presenteres på bakgrunn av kun 4 kroppsøvingslæreres perspektiv, erfaringer og meninger, noe som medfører et utvalg av lærerpopulasjonen som ikke er representativt nok til at resultatene kan generaliseres. Problemstillingen har som nevnt kun tatt utgangspunkt i læreres oppfatninger og erfaringer med inkluderende kroppsøvingundervisning. I en større oppgave kunne en undersøkelse av elevenes erfaringer med fenomenet virke komplementerende til oppgaven for å få et mer helhetlig syn på problemstillingen. Én svakhet med studien kan være at jeg i intervjuguiden og intervjuene

ikke viste til hvilke definisjoner av de aktuelle begrepene *inkluderende kroppsøvingsundervisning* og *elever med nedsatt funksjonsevne* jeg selv har og har tatt utgangspunkt i. Dette medførte at informantene ikke hadde lik forståelse av de viktigste overordnede begrepene, men hadde noe ulik tolkning, noe som videre kan ha påvirket hvordan og hvorfor de svarte som de gjorde videre i intervjuene. I tillegg har de forskjellige informantene tilført oppgaven vekslende utbytte, på bakgrunn av deres varierende kunnskap og erfaring som lærer og om det anliggende temaet. Dette betyr at enkelte informanter har fått inkludert flere av sine utsagn og dermed fått påvirke oppgavens resultater i større grad enn andre. Som følge av at studien er forankret i et fenomenologisk – hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv, kan det hende at informantene opplever at de er uenige i min analyse av studiens resultater, da det er min subjektive tolkning av deres utsagn som står som resultat. Likevel, opplever jeg at jeg har gjort mitt beste for å formidle informantenes faktiske meninger og drøftet dette i forhold til teori som omhandler inkluderende kroppsøving. Denne bearbeidingen og analysen av informantenes svar var også noe informantene var klar over da det ble forespeilet dem før datainnsamlingen fant sted. På tross av begrensningene kan oppgaven imidlertid allikevel ha god overføringsverdi for lærere i skolen (Postholm & Jacobsen, 2018).

6.3 Studiens overføringsverdi og bidrag til praksisfeltet

Oppgavens funn og resultater har en tydelig overføringsverdi til praksisfeltet innenfor kroppsøvfingsfaget og spesialpedagogisk tilrettelegging. Funnene viser at det er både mulig og ikke minst fordelaktig å tilrettelegge for inkluderende kroppsøving, men at det også krever en bevisst innsats fra kroppsøvfingslæreren om å etablere en overordnet inkluderende praksis som preges av mangfold og åpenhet. Studien peker på viktigheten av relasjonsbygging mellom kroppsøvfingslærer og eleven(e) med nedsatt funksjonsevne, da det bidrar til å finne ut hvilke hensyn og tilrettelegginger som kreves for at de skal være inkludert i kroppsøvfingsundervisningen. Studiens bidrag til praksisfeltet er at den gir konkrete og praktiske eksempler på hvordan kroppsøvfingslærer kan tilrettelegge for inkluderende kroppsøving. Studien kan også bidra til å øke kunnskapen og bevisstheten blant kroppsøvfingslærere om inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne og dermed føre til en mer inkluderende praksis i kroppsøvfingsfaget. Videre kan studiens funn bidra til å øke kunnskapen om hvordan en inkluderende tilnærming til kroppsøvfingsundervisningen kan gi positive utviklingsmuligheter og økt trivsel for elever både med og uten nedsatt

funksjonsevne. Samlet sett representerer studien en verdifull ressurs for lærere og andre fagpersoner som ønsker å utvikle en mer inkluderende praksis innen kroppsøving.

6.4 Videre forskning

Avslutningsvis vil jeg nevne at forskningen på temaet viser en definitiv informantovervekt av lærere som representerer elever og dermed dominerer forskningsbidragene, noe som også er gjeldende for min oppgave. Dette skjer på tross av at voksne ansvarpersoners opplevelse av inkludering kan avvike stort fra elevens egen erfaring, og dette kan vise seg å være en validitetstrussel for forskningen. Av 112 gjennomgåtte artikler i forbindelse med oppgaven var hele 63 av dem skrevet ut fra lærerens perspektiv, noe som tilsvarer 56%. Kun 6 av artiklene tar utgangspunkt i elevenes egen opplevelse av fenomenet. Selv om barn er en sårbar gruppe å forske på mener flere forskere at det er svært viktig og nødvendig forskning, og at det å unngå det kan virke ekskluderende og bidra til at vi forsømmer forskningsansvaret vårt og også går glipp av nyttig informasjon. *Forskningens etiske ansvar for å beskytte barn kan i noen henseende gå over til overbeskyttelse og hindre mulighet til deltakelse (Morrow & Richards 1996)*. Jeg tolker Morrow og Richards' sitat i kombinasjon med tallene ovenfor som at det er behov for å fremme elevenes stemme om deres opplevelse av inkluderende kroppsøving, og at derfor er helt nødvendig at noen påtar seg ansvaret for å gjennomføre forskning om inkluderende kroppsøving også fra barns perspektiv. I arbeidet med intervjuene i denne oppgaven har det dukket opp flere andre temaer og spørsmål som hadde vært interessant å undersøke mer i dybden. Det kan for eksempel være nyttig å forske videre på tilpasset fysisk opplæring og/eller inkluderende kroppsøving, eksempelvis kombinert med skolevegring, overvekt, eller å spisse problemstillingen til å handle om inkludering av elever med spesifikke funksjonsnedsettelse. En annen interessant problemstilling til videre studier ville vært å ta for seg kroppsøvingslæreres manglende spesialpedagogiske kompetanse og undersøkt hvordan man kunne ha drevet med spesialpedagogisk kompetanseutvikling for kroppsøvingslærere, for så å se på effekten det har på tilpasset opplæring og inkludering i faget. Etersom flere av informantene også ytrer at faget kroppsøving har for liten plass, blir nedprioritert og får for liten anerkjennelse i dagens skole kan også dette være forskningsmomenter som er interessante og hensiktsmessige å undersøke nærmere. Alle disse forslagene har potensiale til å bidra til å øke kunnskapen om inkluderende kroppsøving og ytterligere bidra til å gjøre kroppsøvingfaget bedre for elever med nedsatt funksjonsevne.

Referanseliste

- Aarnes, A. (2018). IOP i praksis: individuell tilpasning i skolen. Pedlex.
- Albrecht, G. L., Snyder, S. L., Bickenbach, J., Mitchell, D. T., & Schalick III, W. O. (Eds.). (2006). Encyclopedia of disability (Vol. 1). Sage.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Volda: Høgskulen i Volda.
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). Spesialpedagogikk (6. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Berg, R. C., & Munthe-Kaas, H. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. Norsk epidemiologi, 23(2).
- Block, M. E., & Obrušnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. Adapted physical activity quarterly, 24(2), 103-124.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). Innføring i kroppsøvingsdidaktikk (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). Forskningsmetode for lærerutdanningene. Abstrakt.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. Qualitative psychology: A practical guide to research methods, 3, 222-248.
- Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode—en kvalitativ tilnærming Oslo: Universitetsforlaget (2. utg.).
- Dalland, O. (2017). Metode og oppgaveskriving (6. utg., p. 267). Gyldendal akademisk.
- Eknes, J. (2014). Hva er utviklingshemning. Definisjon og begrepsbruk.

- Engh, R. (2016). Barn og unge med utviklingshemming i skolen. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen.
- Eriksen, T. B. (2014). Fysisk aktivitet og nedsatt funksjonsevne: i barnehage og skole. Universitetsforlaget.
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Giangreco, M. F. (2020). "How Can a Student with Severe Disabilities Be in a Fifth-Grade Class When He Can't Do Fifth-Grade Level Work?" *Misapplying the Least Restrictive Environment. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 23-27.
- Gibson, J. J. (1978). The ecological approach to the visual perception of pictures. *Leonardo*, 11(3), 227-235.
- Halvorsen, K. (2003). Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Cappelen akademisk.
- Haug, P. (2014). Dette vet vi om inkludering. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holst-Jæger, J. E. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring–PP-tjenesten som en aktiv bidragsyter i arbeid for barn og unge.

Høgskulen på Vestlandet. (2021). Oppbevaring av aktive forskningsdata Hentet fra:
https://www.hvl.no/forskning/forskingsetikk/retningslinjer/oppbevaring-av-aktive-forskningsdata/#_ftn2

Imsen, G. (2020). Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi (6. utgave.).
Universitetsforlaget.

Johannessen, I.B. & Skotheim, T., (Red.). Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst, 173-202.

Johansen, K. E., Hegdal, O. A., & Vetlesen, A. J. (2000). Innføring i etikk ([Rev. utg.], s. 235). Universitetsforlaget

Kasser, S. L., & Lytle, R. K. (2013). Inclusive physical activity. Human Kinetics.

Kristoffersen, A. M. (2020). Mulighetsrom i møte mellom inkludering og estetisk tilnærming til læring i grunnskolen. Journal for Research in Arts and Sports Education, 4(1).

Krumsvik, R. J., Jones, L. Øen, & Røkenes, F. M. (2019). Kvalitativ metode i lærarutdanninga. Fagbokforl.

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.

Kvikstad, I. (2016). Motorikk i et didaktisk perspektiv (p. 268). Gyldendal akademisk.

- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. In *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 37–67).
- Lybæk, L., & Svendsen, Å. M. (2019). *Menneskeverd–Utviklingshemming–Skole. Menneskeverd–en utfordring for skole og samfunn*, 63.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2017). *Didaktisk praksis 5.-10. trinn* (p. 220). Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman. & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods*. (2. utg.). SAGE Publications Inc.
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Midthaugen, P. (2011). Learning the difference: On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students.
- Molden, T. H. (2012). *Funksjonshemming - definisjoner, operasjonaliseringer og konsekvenser i empirisk forskning*. (NTNU Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview
1. *Children & society*, 10(2), 90-105.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*(p. 288). Universitetsforl.

Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996.

Nilsen, S., & Buli-Holmberg, J. (2010). Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring : om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov (p. 201). Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Helland, T., Lillejord, S., & Manger, T. (2009). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : 1* (Vol. 1, p. 346). Fagbokforl.

Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!*. Gyldendal akademisk.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (2013). *Spesialpedagogisk forskning i Norge*. (NIFU 2013-38). Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280501>

Norges idrettshøyskole (2011). *Inkluderende kroppsøving*. Hentet fra: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2015/mai/inkluderende-kroppsoving/>

Norsk Handikapforening. (s.d.) *Tall og fakta*. Hentet fra: <https://nhf.no/for-tillitsvalgte/abc-om-nhf/tall-og-fakta/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova. (1998) *Lov om tilpasset opplæring og tidlig innsats (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1

- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring–inkludering og fellesskap. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap>
- Pianta, R. C. (2006) Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues. Lawrence Erlbaum.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen (p. 300). Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen (2016). Om lærerrollen. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rappo-rt-om-laererrollen-1.pdf>
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2013). Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole.
- Rybová, L., & Kudlacek, M. (2013). The state of inclusion of students with physical disabilities in general physical education in Prague and Central Bohemian Region. European Journal of Adapted Physical Activity, 6(1).
<http://dx.doi.org/10.5507/euj.2013.005>
- Shabani, K. (2014). Applications of Vygotsky's sociokultural approach for teachers. Cogent Education, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>
- Sorkmo, J. (2011). Statped. Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. En faktaframstilling. Statped skriftserie.
- Standal, Ø.F. (2015) Hva er egentlig inkludering? Norges idrettshøgskole.
<https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2015/juli/hva-er-egentlig-inkluderende-kroppsoving/>

Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (2015). Inkluderende Kroppsøving. [Inclusive Physical Education]. Cappelen Damm.

Statistisk sentralbyrå, (2022). Folketall Hentet fra:

<https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning>

Statped, (2022) Hva er inkludering? Hentet fra:

<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Steinsholt, K., & Gurholt, K. P. (Eds.). (2010). Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse. Tapir Akademisk Forlag.

Strandbu, A., & Thørnblad, R. (2010). ”Sårbare” barn som deltakere i kvalitativ forskning: Forskningsetikk og etisk forskning. Barn–forskning om barn og barndom i Norden, 28(1).

Svendby, E. B. (2013). Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn. Hentet Mars, 12, 2015.

Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode (4. utg., p. 244). Fagbokforl.

Tidemand-Andersen, C. (2008). Elever med utviklingshemming. Rygvold, AL & Ogden T (2008, red.): Innføring i spesialpedagogikk, 4, 170-211.

Tjora, A. H. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utgave.). Gyldendal.

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. (2018, 01.Aug). Hva er tilpasset opplæring?. Hentet fra:

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

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 01.Sept). Overordnet del, demokrati og medvirkning. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet.(2016, 01.November). Utviklingssamtale med foreldre. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/utviklingssamtale/>
- Vickerman, P., & Maher, A. (2018). Teaching physical education to children with special educational needs and disabilities. Routledge.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard university press.
- Wadel, C., Fuglestad, C. C., & Fuglestad, Otto Laurits. (2014). Feltarbeid i egen kultur (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad., p. 238). Cappelen Damm akademisk.
- Weka, I. (2009). Tilpasset opplæring : lærerens forståelse av konseptet tilpasset opplæring og bruken av den i engelskundervisningen.
- Westlie, K., & Moen, K. M. (2020). Kroppsøvlingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. Journal for Research in Arts and Sports Education, 4(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530>
- Whitehead, M. (2010). Physical literacy : throughout the lifecourse (pp. XVII, 230). Routledge.
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. Adapted Physical Activity Quarterly, 34(3), 311-337.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

«Hvordan kan kroppsøvlingslærere tilrettelegge for en inkluderende kroppsøvlingsundervisning, og hvilke muligheter kan den gi, både for elever med nedsatt funksjonsevne og for elevgruppen som helhet?»

- Hva mener du kjennetegner elever med nedsatt funksjonsevne?
- Hva legger du i begrepet inkluderende kroppsøvlingsundervisning?
- Hvilke utfordringer opplever du at elever med nedsatt funksjonsevne har i kroppsøvlingsfaget?
- Hvordan jobber du med inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvlingsfaget?
- Hvilke utfordringer ser du i å jobbe med inkluderende kroppsøvlingsundervisning?
- Hvilket faglig utbytte opplever du at det har for elever med nedsatt funksjonsevne å bli inkludert i ordinær klasse i kroppsøvlingsundervisning?
- Hvilket sosialt utbytte opplever du at det har for elever med nedsatt funksjonsevne å bli inkludert i ordinær klasse i kroppsøvlingsundervisning?
- Hvilket utbytte har hele klassen av å delta i inkluderende kroppsøvlingsundervisning sammen med elev(er) med nedsatt funksjonsevne?
- Hvilke forutsetninger er nødvendig for å tilrettelegge en inkluderende kroppsøvlingsundervisning der alle følger seg inkludert og velkommen, samtidig som de får faglig utbytte?
- Hva skal til for at en inkluderende kroppsøvlingsundervisning blir enda bedre?

- Har du en sluttkommentar/ noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Tilrettelegging for inkluderende kroppsøvingsundervisning for elever med nedsatt funksjonsevne

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere kan tilrettelegge for inkluderende kroppsøvingsundervisning og hvilke muligheter det kan gi for elever. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal de to neste semestrene i regi av Høgskulen på Vestlandet skrive masteroppgave i spesialpedagogikk samtidig som jeg er tett koblet opp mot kroppsøvfingsfaget.

Prosjektets formål er å svare på følgende problemstilling:

«Hvordan kan kroppsøvingslærere tilrettelegge for en inkluderende kroppsøvfingsundervisning, og hvilke muligheter kan den gi, både for elever med nedsatt funksjonsevne og for elevgruppen som helhet?»

Hva innebærer det for deg å delta?

I masterprosjektet mitt ønsker jeg å bygge på empiri på intervjuer fra et utvalg pedagoger på 5-10 trinn som har erfaring med å inkludere elever med nedsatt funksjonsevne. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju som tar omtrent 45-60 minutter. Jeg er fleksibel på når og hvor intervjuet gjennomføres. Under intervjuet ønsker jeg å bruke lydopptak. Data som blir innhentet i intervjuet vil bli transkribert anonymt, og bli behandlet konfidensielt slik at deltakerne ikke kan gjenkjennes. Prosjektet er meldt til personverntjenester.

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. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg er også klar over at lærere har taushetsplikt, og jeg ønsker derfor å gjennomføre intervjuet slik at jeg ikke får tilgang til opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Jeg er også oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger skal utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser.

De som vil få tilgang til opplysningene er meg (Tollak Fredheim) og veileder (Dziuginta Baraldsnes). Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023, og opptakene/personopplysningene om deg vil bli slettet etter at prosjektet er levert og godkjent.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Dziuginta Baraldsnes: Dziuginta.Baraldsnes@hvl.no
- Tollak Fredheim: tollak.fredheim@gmail.com
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen: trine.anikken.larsen@hvl.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Dziuginta Baraldsnes
(Forsker/veileder)

Tollak Fredheim
Mastergradsstudent

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfingsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

02.12.2022

Referansenummer

560815

Vurderingstype

Standard

Dato

02.12.2022

Prosjektittel

Inkludering av elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvfingsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Dziuginta Baraldsnes

Student

Tollak Fredheim

Prosjektperiode

01.12.2022 - 22.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 22.05.2023.