

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Gina Skaret Larsen

En kvalitativ studie

Hvordan inkluderer kroppsøvlingslærere elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvlingsfaget?

How does teachers in P.E include students with physical disabilities in the subject of P.E?

Master i kroppsøving og idrett

2022

Sammendrag

Ønsket med denne masterstudien er å opplyse og forklare om hvordan elever med fysisk funksjonshemming blir inkludert av kroppsøvingslæreren. Med andre ord er det å belyse hva kroppsøvingslærere fra ulike klassenivå (barneskolen, ungdomskolen og videregående) sitt syn på begrepet inkludering, begrepet fysisk funksjonshemming og hvordan de praktiserer inkludering av elever med fysisk funksjonshemming.

Denne studiens teori og tidligere forskning er om begrepet funksjonshemming, begrepet fysisk funksjonshemming, tilpasset opplæring sett opp imot inkludering som, man kan dele i to der man har et bredt og et smalt syn på tilpasset opplæring og sosiokulturell læringsperspektiver. Det er også å sette sammen inkluderingen av elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving.

Selve studien er kvalitativ. Metoden for å bringe med informasjon har vært intervju. Det ble gjennomført seks semi-strukturerte intervju av kroppsøvingslærere som har elever med fysisk funksjonshemming i sin klasse. Dataene for denne studien ble analysert igjennom tematisk analysemetode.

I resultatet av denne studien viser det seg at kroppsøvingslærerne har ulike syn på hva begrepet fysisk funksjonshemming er. Det er noen av lærerne som har et syn som er i tråd med den medisinske og den sosiale forståelsen av fysisk funksjonshemming. Begrepet tilpasset opplæring har også lærerne et delt syn. Hvertfall når det kommer til det brede eller smale synet på tilpasset inkludering. Men at majoriteten benytter seg av det brede synet på tilpasset opplæring.

Videre viser resultatet at det er mange av kroppsøvingslærerne som har for lite kunnskap og erfaring når det kommer til elever med fysisk funksjonshemming. Kroppsøvingslærerne selv ønsker at alle elevene skal kunne delta i den ordinære kroppsøvingstimen. Dette med bakgrunn for at elevene skal kunne få et best mulig sosialt og faglig utbytte.

Nøkkelord: Tilpasset opplæring, inkludering, relasjon, samarbeid, funksjonshemming, fysisk funksjonshemming.

Forord

Nå kan jeg si at jeg endelig er ferdig med en masteroppgave som har vært anstrengende, krevende og ikke minst en lærerik prosess, både faglig og personlig. Dette blir min avslutning på fem år som student, og nå er det å ta fatt på arbeidslivet. Med skrekkblandet fryd og andre arbeidsoppgaver og nå, kan jeg benytte meg av alt jeg har lært. Som har formet meg til den læreren jeg har blitt i dag. Under denne masteren har det ikke bestandig vært lett. Hvertfall med tanke på at Covid-19 opptrådte. Med dette forordet vil jeg derfor takke viktige personer, som har støttet meg igjennom denne masteroppgaven på ulike måter.

Den første jeg vil takke er min veileder, professor Eivind Skille. Som er en veileder med masse kunnskap og nøysomhet. Takk for at du er tålmodig med meg, og takk for alle tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp. Jeg må også si takk for at du er en veileder som har gitt meg en god følelse og mestring når jeg har forlatt dine veiledningstimer. Du gjør en stresset masterstudent rolig og at jeg fikk troen på meg selv.

Jeg vil takke alle kroppsøvingslæreren som har tatt seg tid til å stilt til intervju. Uten dere hadde denne ikke denne studien blitt til. Der dere har valg å dele deres erfaring og tanker med meg.

Jeg må også takke mine foreldre som har hjulpet meg med kontorplass, og oppmuntrende ord. Dere har vært der for meg under hele studietiden. Dere har bidratt med mange og små oppgaver som har vært helt nødvendig for at jeg ha skulle komme hit jeg er i dag.

Til Lars Hoff, min samboer og kjæreste. Takk for at du har vært der for meg, når denne masteren har skapt hodebry og litt tyngere dager. Du har hjulpet meg med å lese korrektur, vært morsom og tatt deg av ulike oppgaver i hverdagen. For at jeg skal kunne jobbe med denne master oppgaven.

Som en avslutning på det hele må jeg takke mine studievenninner. Kristine, Jenny og Julie, dere har gjort de lange dagene på biblioteket til noe helt spesielt. Dere vil alltid være noen forbilder på hver deres måte. Når det kommer til faglig kompetanse, personlighet og tilstedeværelse. Takk for alle diskusjoner og at dere tok inn meg i varmen. Jeg som kom den lange veien fra Trøndelag og helt ned til Elverum.

Gina Skaret Larsen

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	7
1.1 BAKGRUNN	7
1.1.1 <i>Problemstilling</i>	8
1.1.2 <i>Problemstillingens avgrensninger</i>	8
1.2 HISTORIE OM INKLUDERING	10
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	11
1.3.1 <i>Inkludering</i>	11
1.3.2 <i>Medisinsk forståelse av fysisk funksjonshemming</i>	12
1.3.3 <i>Sosial forståelse av fysisk funksjonshemming</i>	13
1.3.4 <i>Fysisk funksjonshemming i dag.</i>	14
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	15
1.4.1 <i>Funn i forskningen</i>	16
1.4.2 <i>Forskningshullet</i>	19
2. TEORI	21
2.1 TILPASSET OPPLÆRING GENERELT	21
2.2 TILPASSET OPPLÆRING OG INKLUDERING	22
2.2.1 <i>Vid og smal forståelse av tilpasset opplæring i perspektiv av inkludering</i>	24
2.3 SOSIOKULTURELL LÆRINGSPERSPEKTIV.....	25
2.4 INKLUDERING, KROPPSØVING OG FYSISK FUNKSJONSHEMMING	27
3. METODE	29
3.1 KVALITATIV METODE	29
3.2 INTERVJU	30
3.3 UTVALG	31
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJU MED KROPPSØVINGSLÆRERE.....	32
3.5 TRANSKRIBERING AV INTERVJU	33
3.6 ANALYSE	33
3.6.1 <i>Tematisk analyse: steg for steg</i>	34
3.7 ETISKE VURDERINGER	39
3.8 STUDIENS RELIABILITET OG VALIDITET	40
3.8.1 <i>Reliabilitet</i>	40
3.8.2 <i>Validitet</i>	42
4. RESULTAT OG DISKUSJON	44
4.1 PRESENTASJON AV UTVALGET	44
4.2 INKLUDERING AV BARN MED FYSISK FUNKSJONSHEMMING I KROPPSØVING.	46
4.2.1 <i>Lærernes beskrivelse av inkludering</i>	46
4.2.2 <i>Tilrettelegging for inkludering</i>	48
4.3 BESKRIVELSE AV FYSISK FUNKSJONSHEMMING	50
4.3.1 <i>Lærernes egen oppfatning av hvordan elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingfaget blir inkludert</i>	55
4.4 HOVEDFUNN TILKNYTTET PROBLEMSTILLINGEN	57
4.4.1 <i>«Hvordan inkluderer kroppsøvingslærere elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingfaget?»</i>	57
5. AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	60
5.1 OPPSUMMERING AV ARBEIDET	60
5.2 VEIEN VIDERE	61
LITTERATURLISTE	63

1. Introduksjon

Det er fastsatt i læreplanen fra 2019, at “kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger”. (Kunnskapsdepartementet. 2019, s. 2). Det betyr at elever skal få muligheten til bevegelse og fysisk aktivitet gjennom at kroppsøvingslæreren legger til rette for dette, ut fra elevenes ulike forutsetninger i faget. Læreplanen er utarbeidet av utdanningsdirektoratet som setter kunnskapsdepartementets opplæringspolitikk i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.1). Det vil blant annet si, at relevante og sentrale verdier innenfor kroppsøvingsfaget, er noe enhver kroppsøvingslærer skal forholde seg til og utøve i praksis.

1.1 Bakgrunn

Som kommende lektor i kroppsøving og idrett, har jeg i praksis gjort meg noen refleksjoner gjennom erfaring i skolen, som ledet fram til denne oppgavens problemstilling. Disse refleksjonene gjelder lærerperspektivet i kroppsøvingsfaget, og mer spesifikt handler det om lærerens inkludering av elever i kroppsøving. Jeg har kommet fram til denne vinklingen av flere grunner. Det å legge opp undervisning som skal stimulere til blant annet bevegelsesglede og fysisk aktivitet, kan være utfordrende ved flere tilfeller. Elever kommer inn i skolen med ulike forutsetninger for utvikling i faget, som skal tas i betraktning og hensyn til. Ved flere anledninger, har jeg i praksis fått møtt elever med fysisk funksjonshemming. De har fanget min interesse, fordi tilfellene har tydeliggjort for meg, at lærerens inkludering av dem er interessant planlegging som krever tilpasning og god håndtering av undervisningsplanleggingen og inkludering. Det jeg har erfart og observert i den sammenheng, er at fysisk funksjonshemming kan by på utfordringer for hvordan undervisningen i kroppsøving skal foregå. Er det for eksempel en elev som mangler en arm, er det ikke umiddelbart naturlig å gjøre hang-ups. Nå er dette ikke en reell aktivitet for en hel kroppsøvingstime, men et eksempel for å gjøre et poeng ut av utfordringer som kan forekomme, fordi det kan være flere aktiviteter som i utgangspunktet krever to hender. Man kan nok tenke seg at den eleven kan gjøre andre øvelser på sidelinjen, men bakgrunnen for at jeg nevner disse eksemplene, er den utfordringen læreren da står ovenfor, nemlig plikten at undervisningen skal tilpasses eleven samtidig som det skall foregå i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet 2022). Da er man inne på det som har med inkludering å gjøre,

noe jeg vil komme nærmere inn på i begrepsavklaringen. For å avrunde de refleksjonene og erfaringene som kommer fram i innledningen, vil jeg konkludere med at min interesse for denne oppgaven faller på hvordan lærere i kroppsøving kan utvikle elever med fysisk funksjonshemming innenfor kroppsøvingsfagets læreplanmål, samtidig som de oppfyller kravet om tilpasset undervisning og inkludering i fellesskapet. Problemstillingen jeg har kommet fram til lyder slik:

1.1.1 Problemstilling

Hvordan inkluderer kroppsøvingslærere elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingsfaget?

1.1.2 Problemstillingens avgrensninger

Det finnes studier som retter seg mot foreldres oppfatning av inkluderingen av sine egne barn med fysisk funksjonshemming i skolen generelt (Wilhelmsen 2019) Man kunne sett inkluderingen i lys av fysisk funksjonshemmede elevers egne opplevelse i kroppsøvingsfaget. Vinklingene av involverte personer er mange. Denne oppgaven er avgrenset til kroppsøvingslærerens perspektiv. Valget er gjort på bakgrunn av at jeg selv skal bli lektor i kroppsøving og idrett og dermed finner høy nytteverdi i å se nærmere på lærerens rolle når det kommer til inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving, fordi det er en konkret og nær problemstilling til min videre utvikling som kroppsøvingslærer.

Avgrensingen er satt til elever med fysisk funksjonshemming. Valget førte meg hit både fordi det er noe jeg har erfaring fra i praksis, det er en utfordring jeg finner glede i å finne mer ut av, samtidig er det en reell situasjon å befinne seg i. Fysisk funksjonshemming er et komplekst begrep og jeg vil i begrepsavklaringen komme nærmere inn på hvordan man kan forstå begrepet. Det finnes mange forskjellige funksjonshemninger barn kan ha. Tøssebro, Lundeby, Ytterhus, Engan og Åmot (2006. s.40) skriver at man i prinsippet er opptatt av barn med alle typer nedsatt funksjonsevne, men i tråd med hans begrensinger, må også jeg av oppgavens begrensning avgrense målgruppa til barn med nedsatt fysisk funksjonsevne.

Denne masteroppgaven omhandler som nevnt ovenfor, lærerperspektivets inkludering av elever med fysisk funksjonshemming. Det som likevel står mest sentralt for denne oppgaven

er metoden som brukes for prosjektet. Jeg har valgt å intervju seks kroppslærere som har eller har hatt erfaringer med elever med ulike nedsatte funksjonsevner i kroppsøving. Intervjuene vil være utgangspunktet for et resultat jeg skal diskutere opp mot problemstillingen. Intervjuene er en kvalitativ forskningsmetode (Thagaard, 2018, s. 89). Valget falt på denne metodikken fordi den går direkte til kilden i problemstillingen, nettopp læreren. Jeg mener forskningsspørsmålet egner seg godt for å besvares av lærere med erfaring på området. Videre må de svarene som avgis drøftes opp mot teori på området. Slik mener jeg man kan komme fram til et formulert resultat som kan diskuteres og komme til en konklusjon. Det vil likevel være aspekter ved svarene som avgis i et intervju, som jeg ikke mener kan konkludere med et sikkert svar på problemstillingen. Det vil jeg komme nærmere inn på i metodekapitlet.

Handikapforbundet (Bufdir 2022) gjennomførte i 2013 en kartlegging som gir relevans til oppgaven. Dette gjelder skoler generelt, men vil naturligvis ha en form for innvirkning for tilrettelegging i kroppsøvingundervisningen og sier noe om forholdene rundt det kroppsøvlingslærere er i stand til å kontrollere. Kartleggingen viser at opp mot 80% av grunnskolene i Norge, ikke har kapasitet eller tilstrekkelig tilgjengelighet for elever med bevegelseshemninger. Det kan ses i sammenheng med at lærere og fagpersoner i skolen, ikke ser eller hjelper elever med funksjonshemming nokk. Når det kommer til at eleven med funksjonshemming ikke får den hjelpen eller omsorgen de trenger, for å kunne fungere optimalt og kunne være sammen med de andre elevene.

På bakgrunn av at fysisk funksjonshemming kan gi utfordringer i bevegelighet, vil dette være relevant å gi oppmerksomhet. For å utdype de eksemplene fra Bufdir (2022) kommer med, kan den manglende kapasiteten eller tilgjengeligheten gjelde trapper uten rampe, manglende heiser, dører som er vanskelig å bruke eller lite brukervennlige toaletter. Antall skoler dette gjelder er mange, og kan medføre belastning hos lærerne. I kroppsøving, hvor man ofte må bevege seg fysisk fra ett sted til et annet for å følge undervisningen, vil det sette krav til at veien dit er tilrettelagt for samtlige elever.

For å besvare problemstillingen blir det naturlig å sette fokus på hvordan lærerne i kroppsøving, arbeider med å fremme inkludering og hvordan de blant annet forholder seg til fysiske barrierer i skolen. Også de utfordringen undervisningen kan få når det gjelder tilpasning og/eller endring av undervisning når elever med fysisk funksjonshemming ikke har mulighet til å følge et gitt undervisningsopplegg. For å besvare forskningsspørsmålet, er

det representanter fra både barneskole, ungdomsskole og videregående som stiller til intervju. Jeg ønsker å se hva som finnes av likheter og ulikheter når det kommer til planlegging og praktisering av inkludering i kroppsøvningsundervisningen for elever med fysisk funksjonshemming. Refleksjoner gjøres på bakgrunn av elevenes deltakelse i undervisningen sammen med sine medelever, eller kanskje blir de ekskludert for å holde på med andre aktiviteter. Dette omfatter i stor grad begrepet inkludering, som veier tungt i forskningsspørsmålet Samtidig skal deres forutsetninger tas hensyn til når læreren velger aktiviteter, øvelser og i undervisningen generelt.

I denne delen av innledningen har jeg gått gjennom ulike grunner for valg av forskningstema, med flere aspekter som kan peke på at forskningsspørsmålet er aktuelt. Forskningsmetoden er begrunnet og presentert. Det er beskrevet hva som ønskes med prosjektet og hvorfor det gjennomføres slik. Nå vil teksten fortsette med historie om inkludering, før begrepsavklaring på fysisk funksjonshemming og inkludering defineres. Det er komplekse, men viktige begrep. Derfor skal begrepsavklaringen gi en innføring på hva som definerer begrepene, men og hvilken definisjon jeg støtter meg på, som vil være gjeldende og førende for denne oppgaven.

1.2 Historie om inkludering

Når det kommer til spesialundervisningen i skolen, har den også gjennomgått store forandringer i et lengre tidsperspektiv. Elever som trengte spesialundervisning, ble plassert på spesialskoler eller hjelpeklasser. De fikk ikke mulighet til å være med i den ordinære undervisningen. I dag foregår spesialundervisningen stort sett i den ordinære undervisningen. Haug (2014, 2014, s. s. 21) sier grensene har blitt flyttet på når det kommer til inkludering og integrering i skolen, og hvilke muligheter disse elevene har. I skolen har denne utviklingen vært helt enorm. Skal vi se tilbake for 30-40 år siden, er kontrastene store. Skolen har blitt et bedre sted å være for mange elever, dette er nettopp fordi inkluderingen og integreringen har blitt mer utviklet.

1.3 Begrepsavklaring

For å gå videre i denne oppgaven, er det essensielt å avklare og definere de sentrale begrep som er betydningsfull for forståelsen av prosjektet/problemstillingen. I problemstillingen er det spesielt begrepene fysisk funksjonshemming og inkludering jeg mener må defineres her. Teori belyser innhold som er med på å skape en forståelse for hva begrepene egentlig betyr og spesielt hvordan jeg forstår de og bruker dem i denne oppgaven. Jeg vil kort gå inn på betydningen av inkludering, før jeg går over til en litt bredere og dypere beskrivelse av hva fysisk funksjonshemming er. Sistnevnte rommer en kompleks forståelse, med en hel del synonymer til begrepet. Altså, det finnes flere ord for fysisk funksjonshemming, som brukes om hverandre. Det kan være funksjonsnedsettelse, nedsatt funksjon, bevegelsesvansker. Jeg vil i denne oppgaven bruke fysisk funksjonshemming og definere begrepet gjennom et historisk syn og oppdatert teori.

1.3.1 Inkludering

Inkludering handler kort fortalt om at eleven skal delta i skolens læringsmiljø i fellesskapet, samtidig som opplæringen skal være tilpasset elevenes behov og evner, slik at eleven utvikler seg faglig, har et sosialt fellesskap og tilhørighet med jevnaldrende. I Norge er det en bred politisk forståelse om at det skal være en inkluderende skole for alle. Det ble vedtatt etter UNESCO «World Conference in Special Needs Education» i 1994. Det understreks at inkludering skal være del av læringen i skolen. Norge var ett av flere land som sluttet seg til dette vedtaket. Inkludering skal omhandle styrking av skolens kapasitet for å gi et fellesskap som rommer elever med ulik forutsetning for læring og sosial utfoldelse. Det handler om å danne en skole der elever og ansatte opparbeider seg og benytter seg av kompetanse, der respekt for egenart, ulike kulturer og forskjeller er gjeldende. For å oppnå inkludering, må skolen kontinuerlig arbeide for å forebygge de ulike utstøtingsmekanismene som er til stede i skolen (Læringsmiljøseneteret, 2017). Wendelborg (2010, s. 17) utvider denne beskrivelsen når han nevner Tøssebro & Lundeby (2002) sitt poeng om at inkluderingsmål må være å sikre deltagelse i miljøer og sammenhenger som er vanlige og positivt verdsatte. På bakgrunn av dette må man da fjerne de ordninger som nedvurderer og stigmatiserer, og refererer til særordninger, som eksempelvis funksjonshemmede lett kan komme utfor.

Begrepet inkludering er viktig i kroppøvlingslærerens arbeid og sees i denne oppgaven som en utfordring å stå ovenfor når det gjelder inkludering av elever med fysisk funksjonshemming. Læreren skal på tross av skolers mulig manglende tilrettelegging, og kanskje også elevers vondter, kunne inkludere de faglig i undervisningen og sosialt med medelever, samtidig som det skal foreligge gode muligheter for faglig og sosial utvikling i kroppøvlingsfaget. Dermed blir inkludering et omfattende begrep, men baserer seg i denne oppgaven på om elevene med fysisk funksjonshemming får følge ordinær undervisning i fellesskapet, samtidig som kroppøvlingslæreren tilrettelegger for utvikling faglig og sosialt.

1.3.2 Medisinsk forståelse av fysisk funksjonshemming

Funksjonshemming har i et historisk perspektiv, i stor grad har blitt forstått innenfor den medisinske modellen (Vedeler, 2014, s. 12). Det er derfor naturlig å begynne en definering av begrepet her. Gjennom den medisinske modellen forstår jeg det slik, at funksjonshemmingen er et faktum på grunn av en individuell sykdom eller skade. Oppmerksomheten rettes altså mot den individuelle kropp som ansees å ha sviktet. Det kan være avvik eller feil med kroppen, som er utenfor normalen eller det forventede (Rugseth & Standal, 2015, s. 81). Vedeler (2014, s.12) skriver at funksjonshemmingen blir sett som et fenomen som er forårsaket av en kropp med funksjonelle begrensninger som følge av sykdom eller skade. Wendelborg (2010, s. 14-15) skriver også at den medisinske forståelsen knytter funksjonshemmingen til de mangler, avvik, lidelser eller sykdommer som begrenser individet. Man kan si det slik at funksjonshemmingen forstås gjennom det medisinske perspektivet, som at det er de mangler, avvik, lidelser og sykdommer alene, som hemmer individet i livsutførelse og dermed gjør dem funksjonshemmet (Wendelborg, 2010, s. 14-15). Modellen forklarer at funksjonshemmingen er et faktum, fordi kroppen ikke fungerer slik den er ment å gjøre. Innenfor dette perspektivet er det en forståelse av at den medisinske tilstanden, altså de problemer eller plager individet har, kan rehabiliteres og behandles av eksempelvis lege, med medisiner eller operasjoner (Rugseth og Standal, 2015, s. 81). Det vil si, at forståelsen retter seg mot at det er medisinsk oppfølging, som kan redusere funksjonshemmingen. For å sette teorien i perspektiv, er Grue (2004) sitt poeng verdt å videreformidle. Han mener det vies lite oppmerksomhet til det som kan redusere eller oppheve den betydningen problemene har for individets funksjonsdyktighet og sosiale utfoldelse. I skolesammenheng vil det eksempelvis være å flytte forståelsen bort fra at

individets medisinske tilstand, som læreren forøvrig ikke får gjort så mye med, til å rette oppmerksomheten mot hvordan skolebygget (og skolehverdagen) kan tilrettelegges for funksjonshemmingen (Grue, 2004, s. 103-104). Dette er en motsatt forståelse fra den medisinske modellen. Jeg vil nå gå videre inn på den nå.

1.3.3 Sosial forståelse av fysisk funksjonshemming

En annen forståelse av funksjonshemming, er den sosiale modellen, eller den sosiale forståelsen av begrepet. Perspektivet ser funksjonshemmingen motsatt fra medisinsk forståelse og vokste historisk fram på 70-tallet som en reaksjon på den medisinske modellen, da den britiske organisasjonen UPIAS utfordret den medisinske forståelsen, fordi de mente oppmerksomheten måtte vendes mot samfunnet og hvordan det skaper funksjonshemming (Vedeler, 2014, s. 12).

Dette kom som en reaksjon, på bakgrunn av at det er reist sterk kritikk mot medisinsk modell. Den betrakter funksjonshemmingen som en form for sosial undertrykkelse. Dermed er det gjennom den sosiale modellen en forståelse av at det er de mangler av samfunnsmessig tilrettelegging innenfor sentrale livsområder, som skaper funksjonshemmingen (Grue, 2004, s.103-104). Her er det ikke er de individuelle avvik eller "feil" som definerer funksjonshemmingen, men heller de sosiale barrierer og restriksjoner individet møter i samfunnet. Wendelborg (2010, s. 14-15) skriver at når de sosiale barrierer og restriksjoner begrenser individer med nedsatt funksjonsevne, er det det som skaper funksjonshemmingen. Også Vedeler (2014, s. 12). er inne på at denne forståelsen preges av at funksjonshemmingen kommer av de miljømessige og fysiske barrierer. Vi ser at teorien beskriver det med noe ulikt ordvalg, men innholdet er i og for seg det samme.

Man kan også se den sosiale forståelsen som lite helhetlig. Grue (2004) nevner også her et godt poeng. Beskrivelsen gitt over, er ifølge Grue, det som kalles en sterk forståelse innenfor modellen. Han mener man kan skille mellom både sterk og svak forståelse av den sosiale modellens syn på funksjonshemming, noe også jeg mener utvider forståelsen til et mer realistisk og helhetlig perspektiv. En svak versjon integrerer nemlig i større grad de opplevelser av individets kropp og sykdom, som viktige betegnelser for identitet og selvforståelse. Det vil for eksempel da si, for lærerens rolle, at man ikke bare streber etter å

tilrettelegge de fysiske barrierer på skolen, men også retter oppmerksomheten mot hvordan det sosiale miljøet er med på å skape funksjonshemming gjennom diskriminering og undertrykkelse (Vedeler, 2014, s. 12).

1.3.4 Fysisk funksjonshemming i dag.

En utfordring har vært å søke etter litteratur som handler om funksjonshemming. Finnes det i hele tatt en fastsatt og god definisjon av begrepet funksjonshemming? Som en bakgrunn av dette spørsmålet kan det være at forskere definerer dette begrepet ulikt. Elnan (2010) skriver at et teoretisk syn fremhever at en funksjonshemming kan ses både som en diagnose knyttet til individet altså en medisinsk modell. Man kan også se på det som en tilstand som oppstår i møte med samfunnet som ikke er tilrettelagt alle typer mennesker, som da blir den sosiale modellen (Elnan, 2010, s.13) Grue (2006) sier også at man kan forstå funksjonshemming og funksjonsnedsettelse på forskjellige måter. Siden man har ulike perspektiver på hva som er en funksjonshemming og dermed vil hun eller han ha ulike vurderinger på hva som kan gjøres for å bedre ulike situasjoner for det enkelte individ (Grue, 2006, s. 6). Videre så sier Grue (2006) at man i den offentlige diskursen om funksjonshemming, har den medisinske forståelsen beveget seg bort og beveget seg i retning av den sosiale forståelsen av funksjonshemming (Grue, 2006, s. 8). Begrepet funksjonshemming er bredt, derfor har jeg satt hovedfokus og for å avgrense studien imot fysisk funksjonshemming. I forbindelse med begrepet i denne studien er fysisk funksjonshemming nærmere bestemt elever med bevegelsehemming, hørselshemming og synshemming. Begrepet fysisk funksjonshemming er noe som Ramm og Otnes (2013) rapport betegner som personer med nedsatt funksjonsevne. (Ramm og Otnes, 2013 s. 11) I gjennomgang av litteraturen ble det klart at begrepene funksjonshemming/disability hovedsakelig forstås gjennom den medisinske modellen, og at både fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse, sykdommer, diagnoser, akutte skader, fedme og aldring blir referert til som funksjonshemming/disability. Litteratursøket resulterte i betydelig mindre litteratur som omhandlet utviklingshemmede enn fysisk funksjonshemmede. (Elnan, 2010, s.13). Standal og Rugseth har skrevet boken Inkluderende kroppøving (2015), der Rugseth skriver at de vil legge vekt på at funksjonshemming angår alle, ikke minst fordi samfunnet opprettholder og forsterker slike avgrensede kategorier og dermed er medskapere av hva det vil si å være funksjonshemmet i dag, hvordan det erfarer og forstås (Rugseth og Standal, 2015, s. 80).

Det ligger et godt poeng i den forståelsen norsk politikk legger i funksjonshemming. De betrakter forståelsen gjennom en relasjonell forståelse, selv om den fullt ut ikke er implementert i politikk og praksis for de det gjelder. Utvalget i norsk politikk forstår funksjonshemmingen relasjonell gjennom å se funksjonshemmingen som et resultat av misforholdet mellom individets forutsetninger og samfunnets innretning (NOU. 2016. s.29).

Vedeler (2014, s. 13-14) mener en relasjonell forståelse av funksjonshemming skapes i relasjon mellom mennesker og mellom mennesker og omgivelser. Man forstår det gjennom de samfunnsmessige betingelsene den funksjonshemmede er en del av: samspillet mellom den funksjonshemmede og de sosiale, kulturelle og fysiske omgivelsene. Det kan sees som en forlengelse av den sosiale forståelsen som i all hovedsak mener funksjonshemmingen springer ut fra de fysiske samfunnsmessige barrierene, mens relasjonell også hensyn tar relasjonen mellom den funksjonshemmede og de sosiale omgivelsene en er en del av.

Selv og den norske politiske retningen betrakter relasjonell forståelse av funksjonshemming, mener Vedeler (2014, s. 13-14) at det fortsatt ligger medisinsk forståelse til grunn for å definere adgangen til den norske velferdsstatens ordninger. Dette er i tråd med regjeringens politiske praksis som ikke fullt ut implementerer relasjonell forståelse. Slik vil det muligens være vanskelig å videreføre den relasjonelle forståelsen i andre organer, eksempelvis i skolen.

1.4 Tidligere forskning

I denne delen ønsker jeg å legge fram tidligere forskning som tar for seg inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving. Google scholar ble brukt som søkemotor, der sentrale ord og tema som ble viktig for funnene var inkludering (inclusion), funksjonshemming/fysisk funksjonshemming (disability/physical dicability), kroppsøving (PE/physical education), relasjon (relationship) og samarbeid (cooperation). Disse utgjorde funn av både nasjonale og internasjonal forskning på feltet, som det vil bli referert til. Når det gjelder internasjonal forskning, er jeg bevisst den overføringsverdien disse kan ha i forhold til norsk forskning innenfor kroppsøving feltet. Det kommer av at de kan ha andre former, normer og rammer enn norsk forskning.

Den tidligere forskningen består av doktorgrader, forskningsartikler og litteraturstudier. Jeg vil legge frem hovedfunnene fra både de nasjonale og internasjonale forskningene. Funnene tematiseres ut ifra fysisk funksjonshemming, inkludering og kroppsøving.

1.4.1 Funn i forskningen

Kalvina`s et, al. artikkel fra 2013, tar opp temaet samarbeid mellom funksjonsfriske elever og funksjonshemmede elever i Sverige. De ser på sammenhengen og effekten av læring ved hjelp av samarbeid i kroppsøvingsfaget. Resultatet viste at samarbeidet mellom elevene økte inkluderingen av de funksjonshemmede elevene. Artikkelen har benyttet seg av både kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. (Kalvina, Jerlinder, Kristèn, Hammer & Soullie, 2013). I tråd med denne artikkelen ser man også at artikkelen til Grenier, Miller & Black (2017) har noe like resultater. Sistnevnte handler om at kroppsøving er et fag som kan gi alle elever muligheter gjennom å skape og utvikle positive par-relasjoner og samhandling og samarbeid med jevnaldrende elever i klassen. Gjennom planlegging av kroppsøvingstimen kan læreren møte elevens behov for inkludering. Ved at læreren anvender inkluderingspekteret kan hun eller han undersøke oppgavestrukturen. Man ønsker med dette å optimalisere læringsopplevelser. Elevene med funksjonshemminger kan engasjere seg aktivt med medelevene i klassen. (Grenier, Miller & Black, 2017).

Vygotsky mener Karlsdottir & Hybertsen sin studie, at sosial samspill mellom lærer og elev er vesentlig for elevenes utvikling. Andre studier viser også om relasjonen er god mellom elever og lærere, vil det gi et godt utslag på elevens sosiale utvikling. Har elever en god relasjon til læreren, vil eleven ha mindre behov for teste grenser og gjøre opprør imot læreren. Eleven vil derfor har lettere for å forholde seg i klassens regler. Det å oppleve og erfare en god relasjon til en lærer, kan også være viktig med tanke på elevens psykiske helse på kort og/eller lang sikt. En lærer kan være den ene personen som utgjør en positiv forskjell for noen elever (Karlsdottir & Hybertsen, 2013, s. 265).

Tidligere forskning viser ikke bare lystbetonte resultater. I Bredahls forskningsprosjekt «Sitte og se på de andre aktive- om funksjonshemming og kroppsøving», er det intervjuet voksne mennesker med funksjonshemminger om deres erfaringer og opplevelser med fysisk aktivitet. Resultatet av denne forskningen viste at kroppsøvingsfaget ble fremhevet som noe vanskelig å delta i, og var lite inkluderende for elever med funksjonshemming. Her så man

en sammenheng med at de fleste informantene hadde den opplevelsen av å ikke bli hørt eller lagt merke til (Bredal, 2010, s. 71). Standahl og Rugseth påpeker i sin bok hvor viktig inkluderingen i kroppsøvningen er. Boken handler om blant annet inkludering av funksjonshemmede i kroppsøvingsfaget. Rugseth skriver i kapittel 5 at funksjonshemming angår alle. Det er nettopp derfor vi som samfunn opprettholder og forsterker slike meninger om mennesker med funksjonshemming. Som videre vil være med på å skape hva det vil forstås og erfares å være funksjonshemmet. (Rugseth og Standal, 2015, s. 80).

Doktoravhandlingen til Ellen Berg Svendby (2013) «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn», tar opp at det er lite forskning og spesielt i Norge, som kaster lys over kompleksiteten som skal forme inkluderende opplæringsmiljø i faget kroppsøving. Hennes mål den denne doktoravhandlingen har som mål å bidra til forbedret og et økt kunnskapsnivå om Stortingets prosjekt om en inkluderende skole, og hvordan dette temaet blir fulgt opp i praksis. Berg Svendby skriver at hovedprioritering er: hva vil det si å tilby at barn og unge et inkluderende kroppsøvingsfag (Berg Svendby 2013). Hensikten i denne avhandlingen hennes vil forklare hvilke erfaringer elever med fysiske funksjonshemminger har i kroppsøvingsfaget. Resultatene fra denne avhandlingen viser at det er et skille mellom erfaringen i skolens praksis i kroppsøvingsfaget og retorikken om en inkluderende skole. Forståelsen av inkludering til kroppsøvingslæreren, elevene og foreldrene er verdier som demokrati, likeverd, sosial rettferdighet og fellesskap. (Berg Svendby 2013). Studien har funnet ut at kroppsøving søkelyset bør i en større grad rettes imot dannelse, læring og pedagogikk. Slik at det skal være gjennomførbart å forme en læringsarena for alle i faget kroppsøving. Dette ses i sammenheng med at kroppsøvingsfaget dominante diskurser kan bidra til marginalisering og utestenging, isteden for inkludering og likeverd (Berg Svendby 2013, s. 227).

Andre funn i denne avhandlingen er at kroppsøving regjeres av en konkurranse- og idrettsdiskurs. Der det handler om å kunne oppnå fagets riktige form, som blir da å kunne foreta seg idrettslige ferdigheter. Som da blir å kunne gjøre bevegelser på den «riktige måten», ut ifra den enkelte idretten. Slik kroppsøvingsfaget er formet i dag, er det krevende for mange elever å oppleve mestring og det å kunne delta. Ut ifra elevene så får de i en liten grad muligheten til å mestre og utvikle seg med tanke på ulike bevegelser. De får også sjelden muligheten til vise hva de kan og er gode på av aktiviteter og idretter. Hun skriver også at testing er en stor del av kroppsøvingsfaget, når det kommer til evaluering av elevene

(Berg Svendby 2013, s. 95) Studien viser også at lærerens erfaringsbakgrunn, utdanning og interesser har relevans for hva faget kroppsøving skal inneholde. Så lærerens interesser blir også gjennomført i faget (Berg Svendby 2013, s. 97). Det presiseres at det er ikke selve læreplanen i kroppsøving som ekskluderer, men heller hvordan lærerne og skolen tolker planen. Det denne studien har funnet interessant er at det blir sett på som `naturlig` at elever med funksjonshemming ekskluderes fra felleskapet i kroppsøvingsfaget (Berg Svendby 2013, s. 99). Rammebetingelsene i faget som utstyr blir nevnt i denne studien. Spesielt mangelen på utstyr som da kan gi kroppsøvingslærerne flere utfordringer med å inkludere elever med funksjonshemming. (Berg Svendby 2013, s. 101).

Terese Wilhelmsens doktoravhandling (2019) hadde mål å kartlegge forskningshullet om inkludering av barn med funksjonshemming i kroppsøving. Der det også var et mål å utforske hvordan inkluderingen i kroppsøving har blitt opplevd av barn med funksjonshemninger og deres foreldre i Norge. Prosjektet blir skillett mellom pedagogiske, fysiske og sosiale omfanget av inkludering i kroppsøving som et skolefag. Der hun har skrevet sammen med andre 5 ulike artikler om teamet. (Wilhelmsen 2019)

Doktoravhandlingen viser en «episode» der elever med fysisk funksjonshemming blir ekskludert, når det kommer til at alle elevene i klassen skal på skoleturer. Dette er noe som elevene med funksjonshemming ønsker å delta på. Det er da skolene og lærere som avgjør hva disse elevene skal gjøre, siden de ikke kan delta i kroppsøvingsfaget. Funnene i denne avhandlingen peker på at barn med funksjonshemming er betydelig mindre engasjert enn sine jevnaldrende uten funksjonshemming, når det kommer til motoriske øvelser. (Wilhelmsen 2019, s.24). Når det gjelder lagspill har det blitt funnet ut at barn med nedsatt funksjonsevne, blir mindre involvert enn siden jevnaldrende. Forskjellen på en god og dårlig kroppsøvings økt for elever med funksjonshemming, er om de føler at de tilhører klassen og at de er i stand til å delta i aktivitetene. Men at man ser at positiv sosial inkludering mellom elever med og uten funksjonshemming er en utfordring i kroppsøvingsfaget (Wilhelmsen 2019, s.25).

Rekaa et. al. (2018) skriver en systematisk oversiktsartikkel av 27 studier om hva tidligere forskning sier om erfaringer med inkluderende kroppsøving for elever med funksjonshemming. Der av 17 studier forsket på eller undersøkte lærerens holdninger og 10 undersøkte elevens erfaringer.

De ulike studiene har funnet ut at elever med funksjonshemming opplever mangel på tilhørighet og ble ekskludert i kroppsøvingstimene. Ut fra de nyeste artiklene ser de at elevene med funksjonshemming liker kroppsøving. Kroppsøvingslæreren har et mål og ønsker inkludering i kroppsøving, men føler at det kan være en umulig oppgave. Begrunnelsen til dette er at lærerne i kroppsøving mener det er mangel på kompetanse når det kommer til organiseringen av kroppsøvingsfaget, siden det er et stort antall av elever og mangel på ressurser. Erfaringene og holdningene blant lærere og elever er ofte noe selvmotsigende, mens holdningene alene støtter inkludering i kroppsøvingsfaget (Reka et. al. 2018. s. 51).

I likhet med Rekaa et al. (2018) fant også Berg Svendby (2013) ut at elevenes identitet som fysisk aktiv hadde liten relevans i kroppsøving. Som lot elevene føle at deres evner og kropper på en eller annen måte ikke harmonerte med kroppsøvingsfaget. (Reka et. al. 2018. s. 51). Det viser seg at lærerens ambisjon om å inkludere alle elever i kroppsøvingsfaget, er lettere å oppnå når det er færre en 30 elever i kroppsøvingstimen. I tillegg har studien funnet ut via flere publikasjoner at det er behov for mer spesifikk utdanning av kroppsøvingslærere. På bakgrunn av dette kan holdninger til inkludering ofte stamme fra lærere som føler at de ikke har nok erfaring og kunnskap i ulike deler av kroppsøvingsfaget med elever som har fysisk funksjonshemming. Ifølge Reka et al. (2018) peker makro- og meo studier på at ekskludering i kroppsøving, er avhengig av et dypt skille mellom `inkluderings elever` og `normale elever`. (Reka et al. 2018, s. 52). Gjennom denne oversiktsartikkelen finner også studien ut at nyere studier her en tendens til å finne positive opplevelser av inkludering i kroppsøving. (Reka et al. 2018, s. 53)

1.4.2 Forskningshullet

Ut ifra den tidligere forskningen ser vi at forskerne har tatt informasjonen ut fra elevene og foreldrene sitt syn på inkludering (Wilhelmsen 2019). Det har også blitt gjort en del systematiske oversiktsartikler (Rekaa et al. 2019 & Berg Svendby 2013). Berg Svendby (2013) mener at man må fortsette å fortelle narrativer fra kroppsøvingsfaget. (Berg Svendby 2013, s.230). Det er også noe som vil bli gjennomført i denne masterstudien.

Som Rekaa et al. (2019) beskriver så er det gjort en del studier som er basert på holdningsundersøkelser. Men lærerens opplevelser og erfaringer i kroppsøvfingsfaget med elever som har fysisk funksjonshemming i kroppsøving er begrenset. (Rekaa et al. 2019, s.46). Gjennom denne studien ønsker jeg belyse lærerens opplevelser og erfaringer om elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvfingsfaget.

Det jeg ønsker å få fram i min masterstudie er forskjellen fra ulike trinn man går på skolen jeg har intervjuet 2 fra barneskole, 2 fra ungdomsskole og 2 ifra videregående skolen. I første rekke vil jeg kunne besvare problemstillingen (hvordan blir elever med fysisk funksjonshemming inkludert av kroppsøvfingslæreren på skolen?) I diskusjonen av denne oppgaven vil det bli diskutert lærenes syn på inkludering og sammenligne fra ulike klassetrinn.

2. Teori

I denne studien har jeg benyttet meg av sentrale teorier, som verktøy for å besvare problemstillingen fra ulike perspektiver (Jacobsen & Skansholm, 2019, s. 55). Tilpasset opplæring står sentralt og vil defineres individuelt, før begrepet sees i tråd med teori om inkludering og gjennom vid og smal forståelse. Videre forklares teori om inkludering i kroppsøving og inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving. Inkludering og tilpasset opplæring er en del av de grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.1 Tilpasset opplæring generelt

Opplæringsloven innebærer at alle elever i norsk skole har retten til tilpasset opplæring. Det står skrevet i §1-3. Tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten» (Opplæringsloven, 1998). Det kommer derimot ikke fram hva som legges i begrepet.

Strankleiv og Lindbæk (2010, s.26) mener det mangler en dekkende definisjon av begrepet tilpasset opplæring. De ønsker å gi en definisjon av begrepet som kan formulere klare kriterier i konkrete klasserom kriterier og forklarer at begrepet handler om tilrettelegging for læring. Dette skal utøves i tråd med elevens evner og forutsetninger der eleven får mulighet til å søke utfordringer, utvikle seg både faglig, sosialt, fysisk og personlig. Det som menes med denne definisjonen er at forutsetningen for å lykkes med tilpasset opplæring, er ved å understreke at kunnskap om elevenes læringsforutsetninger er sentralt.

Tilpasset opplæring står også sentralt som et viktig begrep i læreplanen fra 2020 og defineres i den overordnede delen 3.2 som et fenomen som gjelder alle elever. Det presiseres også her at tilpasningen skal foregå med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarena og læringsaktiviteter. Det betyr at undervisningen skal være variert. Målet er at hver enkelt elev skal få best mulig utnytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017. s.16). Betydningen av tilpasset opplæring kan dermed sees å være sterkt rettet mot lærere og skal være førende for all undervisning som gjøres i skolen.

Vi går nå fra en generell beskrivelse og definisjoner som harmonerer, mot å rette oppmerksomheten på de tilfeller som kan gjøre tilpasset opplæring vesentlig i skolen. Elever

med eksempelvis lærevansker som har forutsetninger som viker fra «den normale eleven» eller «gjennomsnittseleven», krever lærere som er eksperter på de områdene disse trenger at undervisningen retter seg mot deres forutsetninger. Essensen ligger i at undervisningen skal tilpasses slik at eleven har forutsetning for å utvikle seg, den skal tilpasses eleven, eleven skal ikke tilpasse seg undervisningen. De områder som kan kreve denne ekspertisen, kan være lese- og skrivevansker, matematikkvansker, generelle vansker, psykiske vansker og oppmerksomhetsvansker (Strandkleiv og Lundbäck, 2010, s. 26).

Det som ikke blir nevnt blant de eventuelle områdene, er blant annet fysiske lærevansker, som gjennom min problemstilling knyttes til det praktiske faget kroppsøving. Det kan tydes som om teoretiske fag står i fokus når det gjelder å få fram viktigheten av tilpasset opplæring, men for kroppsøving er fenomenet like gjeldene. Der kroppsøvlingslæreren ikke nødvendigvis må være ekspert på de forutsetningene lese- og skrivevansker er gjeldende, er det her mer fysiske (og psykiske) områder læreren må inneha ekspertise på å kunne tilpasse opplæringen, med mål om at også de skal få mulighet for utvikling. Videre forteller Strandkleiv og Lindbäck (2010, s.26) at lærere må være eksperter innenfor det sosiale samspillet i en klasse, spesielt for elever som ikke klarer å forstå eller ikke får til det sosiale samspillet. Det er altså et bredt omfang av ekspertområder en lærer skal kunne mestre, for å oppnå tilpasset opplæring til hver og en elev i de ulike fag, og samspill handler om å være sammen med andre. Vi går nå inn på dette gjennom begrepet inkludering.

2.2 Tilpasset opplæring og inkludering

Begrepet inkludering ble definert innledningsvis i begrepsavklaringen. Vi skal nå se på hvorfor inkludering er viktig i skolen og hvorfor begrepet blir satt i sammenheng med tilpasset opplæring. I overordnet del 3.2 av læreplanen fra 2017 innebærer inkludering at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og de skal ta del i fellesskapet. Det er viktig får å oppnå anerkjennelse og verdsettelse av mangfoldet elevene representerer. Man skal se på mangfoldet som berikelse og som en ressurs til fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017. s.16). Mangfold beskriver blant annet de ulike forutsetningen som hver enkel elev kommer inn med i skolen.

Inkludering handler som nevnt tidligere om at eleven skal delta i skolens læringsmiljø i fellesskapet. Det kan argumenteres for at det er et viktig mål, gjennom Vygotskys teori om at

læring utvikles best i fellesskap gjennom samhandling og samarbeid. Han mener at det å delta sammen og i samspill med andre mennesker er en forutsetning for utvikling og læring (Säljö, 2018, s. 108). Dermed kan man si at inkludering er vesentlig for læring i skolen.

Kari Bachmann og Peder Haug (2006, s. 87) synes det er naturlig og ta opp begrepet inkludering i sammenheng med tilpasset opplæring, fordi begrepene overlapper hverandre. I tråd med problemstillingen, mener jeg det kommer tydelig fram hvor viktig det er å se inkludering i tråd med tilpasset opplæring. Elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving, kan man anta vil stå i situasjoner der de spesielt vil trenge tilpasset opplæring for den ordinære undervisningen i kroppsøving. For å oppnå dette og en god læring i fellesskapet (inkludering), må man dermed se begrepene i sammenheng med hverandre.

Hvis man ser på de fire arbeidsoppgaver som skole må jobbe med om de ønsker å oppnå en skole med mer inkludering, utarbeidet at Bachmann og Haug (2006, s. 88), beskrives de ulike arbeidsoppgavene slik:

- Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre
- Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet,
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
- Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig. (Bachmann og Haug, 2006, s. 88-89; Haug, 2014, s. 300).

De understreker samtidig at spesialundervisning ikke er det samme som inkludering. De fire punktene er ikke bare relevant for en begrenset gruppe av elever i skolen. Det er noe som skal gjelde for hele skolen og alle elever (Bachmann og Haug, 2006, s.89).

Når alle elever skal være sammen i et klasserom der de besitter ulike forutsetninger, forstår man at inkludering og tilpasset opplæring henger sammen. Tilpasset opplæring burde ikke sees på som individualisert undervisning, da går det på bekostning av fellesskapet og inkluderingen. Individualisering kan få en konsekvens på det sosiale og faglige fellesskapet.

Det er også motsigende i henhold til at læreplanens overordnede del 3.2 fra 2017 om at tilpasset opplæring skal foregå i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017 s. 16). Disse beskrivelsene er i tråd med ulike forståelser for tilpasset opplæring; vid og smal forståelse. Og setter begrepet inkludering i perspektiv til tilpasset opplæring.

2.2.1 Vid og smal forståelse av tilpasset opplæring i perspektiv av inkludering

Tilpasset opplæring er nå beskrevet som at eleven skal lære ut ifra sine egne forutsetninger, der læreren konsentrerer seg om enkeltelevens sine behov for utnyttelse av læringssituasjonen. Samtidig kan man se dette i perspektiv av en inkluderende eller en ekskluderende praksis i skolen.

Gjennom smal forståelse av tilpasset opplæring vektlegges individualisert undervisning. Man ser på hvilke sammenhenger det er mellom de vansker eller problemer som kobles til den enkelte elev. Som lærer er man på leting etter de individuelle løsningene for den enkelte elevs problem i skolen (Nordahl 2012, s. 5). Komme med eksempel, konkretiserer. Eleven inkluderes ikke i fellesskapet.

Det smale perspektivet på tilpasset opplæring ser en sammenheng mellom hvor elevene som får spesialundervisning har en spesial plassering. Det kan være plasseringen i klasserommet, om hvor undervisningen foregår og sammen med hvem (Haug, 2016, s. 208; Haug 2014). Det rettes altså fokus mot individet, hvilke oppgaver den skal få ut ifra sitt kunnskapsnivå og hvordan rammene skal bygges rundt eleven.

I det brede perspektivet av tilpasset opplæring, rettes oppmerksomheten til en kollektiv tilnærming i undervisning i tillegg til individuelle tilpasninger. De problemene eleven har sees i sammenheng med læringsmiljøet, altså miljøet i den ordinære undervisningen. Det skal legges vekt på sosial deltakelse og utvikling gjennom samarbeid. Det brede perspektivet ser på hvordan rammene i fellesskapet kan tilpasses individets læreforutsetninger. Denne figuren deler inn hovedpunkter fra det smale og vide perspektivet på tilpasset opplæring, for å tydeligere kunne se likheter og ulikheter de fører med seg når det kommer til inkludering. (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Haustätter, 2009, s.44-45).

På bakgrunn av Bachmann og Haug (2006), og Nordahl og Haustätters rapport (2009), kan en gi en kort oversikt over smal og bred forståelse av tilpasset opplæring:

Smal tilnærming	Bred tilnærming
<ul style="list-style-type: none"> - Nivå differensiering, segregering - Individualisering av opplæring - Hvis den enkelte elev har problemer i skolen, rettes fokuset mot eleven - Individuell opplæring, individuelle opplæringsplaner, arbeidsplaner, ansvar for egen læring, ulik gruppeinndeling, mappevurdering - Fokus på elevenes egen motivasjon (indre motivasjon) - Vektlegging av individet fremfor fellesskapet 	<ul style="list-style-type: none"> - En kollektiv tilnærming i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning - Hvis eleven har problemer i skolen settes det inn i en kontekstuell sammenheng. Fokuset rettes mot læringsmiljøet - Vektlegging av inkludering og sosial deltakelse for alle elever - Utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur - Fokus både på indre og ytre motivasjon Vektlegging av struktur og tydelighet i undervisningen

Figur 1: Smal og bred tilnærming til tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Haustätter, 2009, s.44-45).

2.3 Sosiokulturell læringsperspektiv

Peder Haug (2014, s. 6) har i de senere årene observert at begrepet inkludering er blitt mye brukt i skolesammenheng. Dette gjelder både internasjonalt og i de nordiske landene. Et eksempel han kommer med er at Europarådet, UNESCO og EU synes at den beste måten å avlaste utfordringer i opplæringen på, er inkluderende opplæring. Ideen bak kan forstås som at inkludering er en forutsetning for læring.

Man vet ikke nøyaktig hvordan elever lærer best og når læring finner sted, men det finnes ulike læringsteorier som antar og tar for seg hvordan mennesker lærer best gjennom

psykologiske og fysiologiske prosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 26). En læringsteori som sammenfaller mye med kroppsøvingfagets relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2) for inkluderende opplæring og tilpasset undervisning, er den sosiokulturelle læringsteorien som kort fortalt baserer seg på at læring tilegnes best i fellesskap.

Det er flere perspektiver innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, som betrakter læring på ulikt vis. Likevel er det interessant å bemerke seg fellestrekket ved de ulike perspektivene, som betrakter læring som et sosialt fenomen, Det betyr at interaksjon med andre mennesker i læringsmiljøet, resulterer i læring gjennom for eksempel dialog, samarbeid og samhandling. Dialog er førende for forståelse, å se sammenhenger, oppdage løsninger og skape ideer man ikke ville skapt individuelt. Samtidig eksponeres man for holdninger, verdier, perspektiver og vurderinger (Bakthin, 1986, i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 60). Man kan si at teorien om læring gjennom fellesskapet, sees som en sosial prosess der man på ulike vis tetter hverandre sine kunnskapshull og utvikler seg og disse prinsippene finner man innenfor kroppsøvingfagets prinsipper om inkludering. Tilpasset undervisning, som også er et viktig prinsipp og sentralt i skolen generelt, kan sees gjennom Vygotskys perspektiv innenfor den sosiokulturelle læringsteorien.

Vygotsky var opptatt av at elevenes kompetanse ikke bare skulle sees ut ifra det utviklingsnivået de befant seg på, men at man skulle se det i sammenheng med de mulighetene som lå til rette for å utvikle kompetanse (det potensielle utviklingsnivået), gjennom veiledning og samarbeid med noen med mer kompetanse enn det eleven besitter. Forutsetningene for at eleven skal kunne prestere og forstå mer enn det den klarer på nåværende tidspunkt alene, er å samarbeide med voksen eller andre elever. Den som hjelper til med elevens utvikling, må være god på å kartlegge elevens kunnskapsnivå, for å kunne tilpasse ny kunnskap og støtte eleven i prosessen (Lyngsnes & Rismark, 2017, s.28).

Sosiokulturelt læringsperspektiv praktiserer dialog, samarbeid og samhandling som verktøy for å tilegne seg kunnskap og er som nevnt tidligere i tråd med målene innenfor kroppsøving. Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 62) knytter det også sammen gjennom å benevne at aktiv deltagelse gjennom formulering av spørsmål og problemer, bruke aktuelle redskaper og trekke konklusjoner i stor grad sammenfaller med hva kroppsøvingfaget dekker i betydningen av begrepet inkludering.

2.4 Inkludering, kroppsøving og fysisk funksjonshemming

Som kroppsøvingslærer skal man forholde seg til læreplanen i kroppsøving, der det står at faget skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. I kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap. Kroppsøvingsfagets kjerneelement er deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

Kjerneelementene beskriver også at elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap. De skal kunne reflektere, en egenskap som ikke begrenses av fysisk funksjonshemming, over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger som eksempelvis fysisk funksjonshemming (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2-3).

Standal (2015, s. 10) stiller spørsmål til hvordan 24 kroppsøvingslærere jobber for at hver enkelt elev som skal oppleve bevegelse som meningsfylt (Standal 2015, s. 9). Han sikter til elevene som faller utenfor, de som kanskje får gjøre noe annet enn å ha kroppsøving eller elever som sitter og ser på andre elever har kroppsøving. Selv synes han at det kan være vanskelig å definere klart hvem av elevene som er innenfor og utenfor i kroppsøving. Standal ønsker å benytte seg av det vide perspektiv på tilpasset opplæring, når han stiller spørsmålet om hvordan kroppsøvingsfaget kan bli et godt sted å være for alle typer elever. Inkludering blir et kjennetegn for et godt læringsrom, mer enn at det skal være spesielle tiltak rettet mot enkeltelever gjennom det smale perspektivet (Standal 2015, s. 15).

Eriksen, B. (2012, s. 4) belyser relevansen med at kroppsøvingsfaget er det eneste faget på timeplanen der fysisk aktivitet og kropp står sentralt og at faget blottlegger elevenes fysiske ferdigheter. Det er et fag som stiller seg i kontrast til de mange andre teoretiske fagene i skolen og læreplanen i kroppsøvingsfaget kan dermed rettes mot fysisk funksjonshemming, fordi funksjonshemmingen trer fram mer gjeldende i faget kroppsøving. Eriksen (2012, s. 6) peker på ringvirkninger som kommer av tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøving. Han mener det medvirker til stimulering og motivasjon for enkelteleven for positiv innsats i både kroppsøving og andre fag.

Rugseth (2015) sier at det ikke er et enkelt svar på hva funksjonshemming er, eller kun en måte å være funksjonshemmet på. De fleste av oss har assosiasjoner og bestemte inntrykk til begrepet funksjonshemming. Disse assosiasjonene handler om annerledeshet, kroppslige problem, om skade eller en sykdom, som kan hindre enkelte personer livsutfoldelse.

(Rugseth, 2015, s. 79). Ut ifra disse assosiasjonene så blir ofte funksjonshemming sett på som noe uønsket og negativt. Det kan på mange måter vis til at det å være, og tas for gitt at det å være funksjonshemmet er noe som er problematisk (Rugseth, 2015, s. 79). Dette ser vi i en sammenheng med tanke på den medisinske og sosiale modellen. (Rugseth, 2015, s. 81).

Rugseth (2015) oppsummerer videre med at elever med funksjonshemming eller nedsettelse er ingen ensartet gruppe, men heller med ulike individer med forskjellige diagnoser og ikke minst ulike type grad av diagnoser. Det kan være bevegelsesvansker, lærevansker eller sansetap. Kroppsøvfaget skal representere alle barn daglige læringsrom. «Alle» elevene skal overordnet lære de samme tingene, men veien for å lære skal fremtre på ulike og individuelle måter. Det barn med funksjonshemming er først og fremst opptatt av er å være vanlige. Det betyr å være med på det som forekommer, og sammen med medelever i kroppsøvfaget. Forskning peker på at for elever med funksjonshemming har det en økende tendens til ekskludering igjennom skoleløpet. Selv om skolen har blitt mye bedre på å ivareta elever med funksjonshemming. Rugseth (2015), sier at det er noe kroppsøvlærerne kan ha egenartet egenskap for å motarbeide. En pedagogisk og inkluderende praksis er ikke bare noe som oppstår av seg selv. Det må forstås som et resultat av forskjellige rutiner og metoder som det må arbeides med kontinuerlig. Dette arbeidet og prosessen krever at læreren har tilstrekkelige kompetanse og gjennomtenkte holdninger. Det er også elevene selv som skal bli inkludert og ansvarlig gjøres (Rugseth, 2015, s. 92-93).

3. Metode

I denne studien er det benyttet kvalitativ metode med intervju for å besvare problemstillingen. Metoden egner seg godt til koding av kvalitative intervju og tekstdata, som er informasjon fra informantene i intervjuet (Miles, Huberman og Saldana 2014, s. 74). Selve designet i denne studien er en casestudie. En casestudie er et intensivt studie der den består av en eller få enheter, som kan være eksempelvis forhandlinger, beslutninger, et hendelsesforløp, en diskurs eller en handling (Andresen, 2013, s. 23). Denne studien viser til handlinger og beslutninger kroppsøvingslæreren tar for å kunne inkludere elever med fysisk funksjonshemming. Det er viktig å forklare og gjøre rede for hvordan denne forskningsprosessen er gjennomført, og hvordan datamaterialet er innsamlet og behandlet. Det betyr at jeg går slavisk til verks ved å gjøre rede for hvordan innholdet i studien har blitt til og hvorfor de ulike valgene er tatt. Jeg begynner metodekapitlet med å gå inn på hva kvalitativ metode er med relasjon til denne studien.

3.1 Kvalitativ metode

Det kan være en utfordring og tenke seg til hvilken metode man ønsker å benytte seg av for å betrakte eller forstå den valgte problemstillingen, som er: Hvordan inkluderer kroppsøvingslærere elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingsfaget?

Innledningsvis finner man bakgrunnen for oppgaven som et grunnlag for det metodiske valget i forskningsprosessen. Veien dit baserte seg på å organisere og strukturere en plan for hvordan jeg vil videreutvikle denne studien. Når jeg begynte med denne oppgaven hadde jeg en eller flere tanker om hvordan jeg ville forske på og undersøke emnet. Det sto mellom kvantitativ og kvalitativ metode, der sistnevnte ble mitt strategiske valg for denne studien, for å gå dypt inne i emnet, med få informanter. Slik kunne jeg få et mer nyanserte svar fra informantene som man kan diskutere og trekke slutninger på bakgrunn av intervju som presenterer både like og ulike svar.

Ifølge Johannessen, Tufto og Christoffersen (2011, s. 32) brukes kvalitativ forskningsmetode til å undersøke et emne eller flere emner, der det ikke finnes mye forskningskunnskap tidligere. De forklarer at kvalitativ metode går detaljert og nyansert inn i ulike fenomener. Når man undersøker fenomenet, er det ønskelig å forstå det grundig. Emnet jeg tar for meg er lærerens inkludering av elever med fysisk funksjonshemming, som er valgt på bakgrunn

av lite forskning på feltet. Fenomenet er hvordan det arbeides med denne inkluderingen. Intervjuet er viktig for å kunne gå i dybden til en besvarelse av problemstillingen. Intervju er et nyttig verktøy som retter seg mot kjernen i hvem det er problemstillingen henvender seg til læreren.

Malterud (2017, s. 17) forklarer at kvalitativ metode er godt egnet til å finne nye spørsmål, som er en målsetting for å produsere relevant kunnskap. Det er viktig å arbeide induktivt når man benytter seg av den kvalitative forskningsmetoden. Det betyr at man ikke tester en teori, men heller ønsker å undersøke fenomenet for å skape forståelse på feltet og søke ny kunnskap. I følge Malterud (2017) er målsettingen å produsere relevant kunnskap på bakgrunn av den kunnskapen man allerede har. For å innhente denne kunnskapen, har valget mitt falt på å benytte meg av metoden intervju.

3.2 Intervju

Intervju er en metode som kan innhente fyldig og bred informasjon om hvordan den spesifikke informant eller flere informanter opplever en gitt situasjon. Man får også et innblikk i hvilke perspektiver og synspunkter informanten har omkring tema (Thagaard, 2009, s. 87) Jeg mener intervju kan gi meg svar på de forskjellige spørsmålene som kreves for å besvare problemstillingen. Ifølge Kvale og Brikmann (2015, s. 156) skaper intervjusituasjonen et skjæringspunkt av kunnskap mellom forskers og informants tanker og synspunkt. I problemstillingen presenteres det at deltagerne for intervjuet, vil være kroppsøvingslærere. Som informanter er de nært knyttet til min kommende rolle som kroppsøvingslærer og derfor fanger deres eventuelle informasjon og erfaring min direkte interesse for å besvare problemstillingen. Jeg får også et godt grunnlag for å innhente innsikt i informantens, tanker, følelser, erfaringer eller en forståelse av hva hun eller han har opplevd (Thagaard, 2009, s. 87). Intervjuprosessen er avgrenset til relativt få deltakere og de spørsmål som stilles utarbeides gjennom en intervjuguide.

En intervjuguide kan være forskjellige på mange måter. I denne studien benyttes en delvis strukturert tilnærming, som også er mest brukt i kvalitative intervju. I hovedsak blir utformingene av spørsmålene i et delvis strukturert intervju fastsatt på forhånd. Det er greit å forholde seg til en rekkefølge på spørsmålene under selve intervjuet, for å holde oversikt. En slik metode gir meg mulighet til å følge informantens fremstilling på en ryddig måte. Samtidig oppnår jeg å innhente informasjon fra de spørsmålene som er bestemt før

intervjuet. En vesentlig faktor for et intervju er fleksibilitet. Det handler om å være åpen for at informanten går utenfor de temaene og spørsmålene som er planlagt før intervjuet (Thagaard, 2009, s. 88). Det med å gå utenfor temaene kan dessuten være en fordel, fordi det også kan gi innsikt i om det er en sammenheng mellom der informantene går utenfor temaet som tas opp. Det kan ende med uventede funn.

Det var ønskelig å intervjuere kroppsøvingslærere som har erfaring, kunnskap og informasjon om elever med fysiske funksjonshemninger. Det er blant annet vesentlig at det kommer fram hva og hvordan de inkluderer elevene i kroppsøvingsfaget. Intervjuet er som nevnt over, med få informanter, men foregår enkeltvis med én og én kroppsøvingslærer. Det er også den mest vanlige fremgangsmåten for intervju. (Thagaard, 2009, s. 89). En forutsetning for å kunne gjennomføre dette intervjuet, er ifølge Kvale & Birkmann (2015, s. 47) at man setter seg godt inn i teorien på feltet, slik at det blir oversiktlig når man skal lage intervjuguiden.

Det ble utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1). Den belyser tema som finnes i begrepsavklaring og teori, og knytter relevans opp mot forskningsstudiet. Det første utkastet ble utprøvd i et prøveintervju, for å se hvordan spørsmålene fungerte i praksis, for eksempel at informanten kunne forstå hva som ble spurt etter. Det var også verdifullt å erfare min posisjon som intervjuer. Prøveintervjuet gav meg muligheten til å endre ordlyd og legge til oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Selve prøveintervjuet er ikke lagt til i denne masteroppgaven.

3.3 Utvalg

Kriteriene for utvalget i intervjuet, er at kroppsøvingslærerne har eller har hatt elever som har en fysisk funksjonshemming i kroppsøvingsfaget. Noe som også var vesentlig, var at de på daværende tidspunkt også var ansatt som lærere på skolen. Det ligger ikke noe annet bak det, enn et ønske om at lærerne innehar en form for oppdatert pedagogikk og ikke tidligere lærere som kunne sittet inne med utdatert informasjon for et forskningsspørsmål som er dagsaktuelt for min oppgave.

Studien er som nevnt over, en kvalitativ studie basert på et strategisk utvalg. Det forklares ved at man velger informanter som besitter egenskaper, kvalifikasjoner eller kunnskap som er fordelsmessige i henhold til studiens problemstilling (Thagaard, 2009, s. 55). På grunn av

studiens tidsramme og omfang, er det valgt ut 6 informanter som er intervjuet. De besitter ulike stillinger som blant annet lærere og assistent.

3.4 Gjennomføring av intervju med kroppsøvingslærere

For å nå ut til de eventuelle informantene, sendte jeg ut en felles e-post til rektorer ved aktuelle skoler. Dette med noe blandet resultat, som gjorde at jeg ble nødt til å følge opp med nye forespørsler per mail og noen gjennom telefon. Derfra gikk det kjapt fra avtale til møte for gjennomføring. Rammefaktorene lå til rette slik at det ble bestemt å avholde hvert enkelt intervju ved informantens egen arbeidsplass. Det var avsatt inntil 90 minutter med disponibel tid. Gjennomføringen endte med tre informanter på kontor, to på grupperom og ett per telefon. Gjennomsnittlig varierte lengden brukt tid fra 30-45 minutter. Før intervjuet startet, ble det informert om forskningsprosjektets hensikt, at det var meldt opp til NSD for godkjenning av prosjektet, at de ville få full anonymitet og at lydopptak ville være en del av møtet. I samsvar med dette ble det forklart hvordan dataene ville bli behandlet, for at informantene skulle få full åpenhet rundt dette og mulighet til å trekke seg. Fem av informantene signerte samtykkeerklæringen (vedlegg 4 og 5), mens siste informant gav muntlig samtykke per telefon (som ble sagt i lydopptaket) (NSD). Telefonintervjuet ble gjennomført på bakgrunn av Covid-19 situasjonen. Vedlegg 4 og 5 er markert med dato 15.05.2020, fordi tanken var å bli ferdig med masteroppgaven innen denne datoen. Dette skjedde ikke. Selve personopplysningen var da anonymisert og slettet innen 15.05.2020.

Da intervjuene var i gang, ble det gjennomført slik som planlagt. Det gikk for seg som et intervju med åpenhet for samtale og dialog. Det vil si at informantene fikk prate fritt rundt spørsmålene, selv om det sporet ut. Da det var naturlig å runde av den aktuelle besvarelsen, kom jeg med oppfølgingsspørsmål eller nytt spørsmål. Målet var alltid å skulle komme tilbake fra en eventuell avsporing, til de temaene som var utarbeidet i intervjuguiden. Den fungerte som en slags huskeliste som holdt fokuset der det skulle være. Avslutningsvis takket jeg for at informantene stilte til intervju.

Det jeg sitter igjen med etter gjennomføring av intervjuene er at lærerne som takket ja til å stille til intervju var entusiastiske og opptatt av både tema og problemstillingen for denne studien. Som Kvale og Brinkmann (2010, s. 147) påpeker, erfarte også jeg viktigheten med å lytte til lærerne og høre hva som ble sagt. Med det menes at tålmodighet og konsentrasjon fra min side var vesentlig, for ikke å avbryte eller gå glipp av nyttig informasjon, samt å

bli førende for besvarelsene. Det igjen, fører til lettere bruk av oppfølgingsspørsmål om det som tidligere har blitt nevnt og sagt i intervjuet.

3.5 Transkribering av Intervju

I det videre arbeidet skal jeg transformere intervjuene fra talespråket gjennom lydopptakene til det konkrete skriftspråket, for å skape helhet, med også for å få slettet lydopptakene av hensyn messige årsaker (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 187). Arbeidet ble gjort på min private datamaskin, der alt av informasjon på navn, arbeidssted og annen overflødig informasjon ble anonymisert. Lærerne som ble intervjuet hadde ulike dialekter, som jeg skrev om til bokmål. Under selve transkriberingen, satte jeg lydopptakeren på lavere hastighet slik at det ble enklere å følge det som ble sagt. Jeg skrev ordrett alt som ble sagt, også de pauser og fraser som “eeh”. Det finnes ikke noe form for svar på om dette er nødvendig å gjøre (Kvale og Brinkman, 2010, s.190). Dermed ble noe av dette fjernet, etter gjennomlesing av resultatet av transkriberingen. Det videre arbeidet kommer fram i analysekapittelet.

3.6 Analyse

«Intervjuanalyse ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum. Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer.» (Kvale, 1998, s.118). Jeg brukte transkriberingsarbeidet til å kode og kategorisere hvert enkelt intervju. Min forutinntatthet, intervjuguiden og teorigrunnlaget ble utgangspunktet for dette. Videre forklarer Kvale at formålet med analysen er å oppklare meningen med spørsmålet, for å fremme forutantakelser. Jeg måtte tenke over hvordan analysen for selve intervjuet skulle gjennomføres. Analysen man vurderer å bruke vil styrke utarbeidingen av en intervjuguide, intervjuprosessen og transkriberingen. (Kvale, 1998, s.112). De forskjellige kategoriene jeg analyserte meg fram til er det videre grunnlaget for temaene som blir senere drøftet i denne studien.

3.6.1 Tematisk analyse: steg for steg

For å kunne analysere mine datamaterialer, har jeg valgt tematisk analyse, inspirert av en artikkel fra Braun og Clarke (2008). Den vil være førende for å fremvise fasene i den tematiske analysen. Metoden tematisk analyse er til for å identifisere, analyserer og rapporterer ulike temaer i mine data. (Braun & Clarke, 2008, s. 79)

Fase 1. I denne delen av masteravhandlingen har jeg allerede begynt å få noen ideer over hvilke tema jeg ønsker skal være med i resultat og diskusjon.

Braun & Clarke (2008, s. 87) mener at man skal fordype seg i dataene for å bli kjent med innholdets dybde og bredde. Fordypning i denne sammenhengen menes å søke etter betydninger og mønstre. Jeg leser aktivt gjennom dataene gjentatte ganger. Det som er mest ideelt er å lese seg gjennom hele datasettet minst en gang før man begynner kodingen. Prosessen har gitt meg ideer der jeg kan identifisere ulike mønstre i intervjuene. Det er et krevende arbeid, som tar tid.

I denne fasen av analysen har jeg merket meg ideer og notert ulike former for koding, som jeg vil bruke i påfølgende faser. Når dette er gjennomført, er jeg klar for å ta fatt på den mer formelle kodningsprosessen. Gjennom hele denne analysen fortsettes kodingen å utvikles og defineres, gjennom min søken etter gjentatte ord og uttrykk som blir oftere forklart av informanten (Braun & Clarke, 2008, s. 87). Dette fører til en framstilling av mønstre og sammenhenger med kodingen.

Fase 2 Generere startkoder:

Jeg har kodet interessante funksjoner i dataene på en systematisk måte i hele datasettet, og samlet data som er relevante for hver kode (Braun & Clarke, 2008, s. 87). I og underveis av fase to ble de første kodene definert og klarlagt. Dette ved at jeg fant ulike koder med spørsmålet «kan du fortelle litt om hvordan klassemiljøet er i din klasse?» På dette spørsmålet ble det blant annet svart: Et bra klassemiljø, sosialt samvær, lite mobbing, åpenhet og et trygt miljø (se tabell 2). Som man kan se i tabell 1 var det utarbeidet et slikt skjema for hver av informantene. Til hvert spørsmål og svar, ble det skapt ulike koder. Ut ifra spørsmålene, ga informantene presise svar og forholdte seg til spørsmålsstillingen, slik at jeg også kunne bruke spørsmålenes hovedtema som koder, som førte til koden klassemiljø. Deretter stilte jeg neste spørsmål om hva informanten legger i et godt klassemiljø. Derav

kom kodene: trygghet, ikke uthenging av andre elever og gjensidig respekt. Her ser jeg en sammenheng mellom det første og det andre spørsmålet. Kodene ble ganske så like. Dett i sammenheng med det tredje spørsmålet om klassemiljø i forhold til eleven/elevene med fysisk funksjonshemming, som da ble at eleven er godt ivaretatt, eleven er utadventt, eleven får respekt, eleven har trygghet.

Tabell 2. hvordan jeg har sett for meg fase 2 av tematisk analyse. Her er et utdrag fra analysen, som eksempel. G er intervjuer (meg), L er informant (Leo).

Spørsmål og svar som er transkribert	Koder eller temaer
<p>G: kan du fortelle litt om hvordan klassemiljøet er i din klasse?</p> <p>L: eh, klassemiljøet i klassen min synes jeg er eh.. et bra klassemiljø. Det er egentlig ikke mange som sitter mye alene, det er mye sosial omgang i klassen. Så dem e å det ååå det har vært lite med tanke på på mobbing og baksnakking og, så det er et veldig åpent trinn.. mm, et trygt miljø</p>	<p>Klassemiljø</p> <p>Et bra klassemiljø</p> <p>Sosialt</p> <p>Lite mobbing</p> <p>Åpenhet</p> <p>Trygt miljø</p>

Her der man de koder og tema som er trekt ut ifra en besvarelse. Etter denne prosessen leste jeg systematisk gjennom hele datamaterialet en gang til. Det er for å kunne oppdage og merke synspunkter som jeg kunne se i en sammenheng mellom intervjuene og med mine forskningsspørsmål og problemstillingen. Her var det vesentlig å se på datamaterialet med et åpent sinn og det å være oppmerksom står sentralt for å kunne identifisere ulike interessante sider av rådataene. Slik kan man se at det dannes et mønster som var repeterende på tvers av datamaterialet

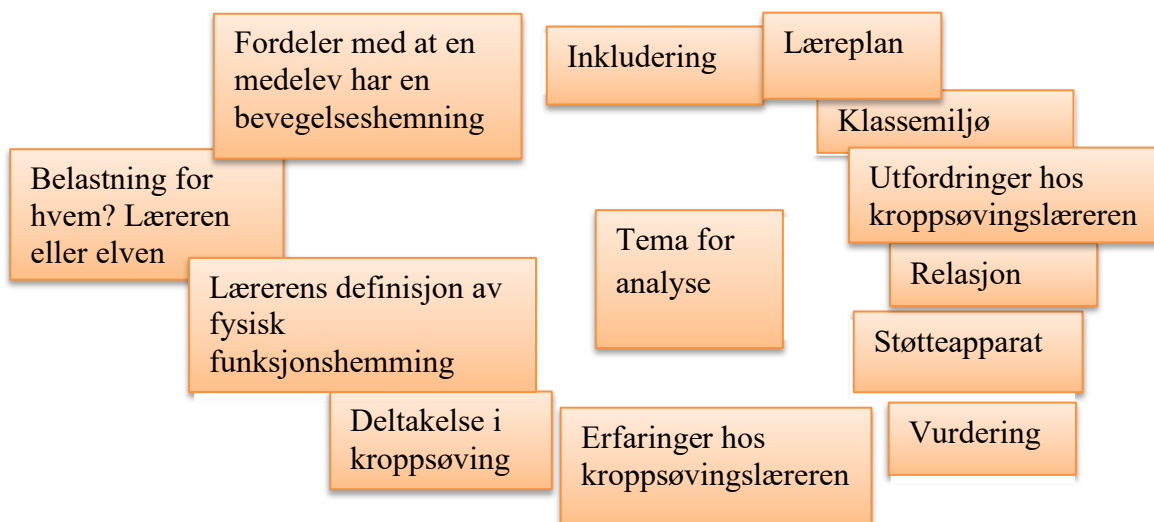
Selve fase 2 begynner når man har lest og blitt kjent med dataene, der man har utviklet en liste over ideer om hva som er i dataene og hva som er interessant med dem. Koding er en prosess og en del av analysen, der det organiseres data i meningsfulle grupper, som igjen blir til ulike temaer. I denne fasen er temaene ofte litt vage og små, derfor utvikles de videre i neste fase (Braun & Clarke, 2008, s. 88). For meg handler det om å få en oversikt over hva

man kan hente ut av temaer. Man må sammenhenger mellom de sammen spørsmålene og ulike svarene, for å kunne gi en god begrunnelse på forskningsspørsmålet.

Braun & Clarke (2008, s. 89) anbefaler å jobbe systematisk gjennom hele datasettet, og gi lik og full oppmerksomhet til hvert dataelement. Det er vesentlig å identifisere interessante aspekter i dataelementene som kan ligge til grunn for gjentatte mønstre på tvers av datasettene. Først identifiseres kodene. Etterpå ser jeg etter en sammenheng med datauttrekk som viser denne koden. Det er viktig i denne fasen å sikre at alle spørsmål og svar ble kodet og deretter samlet i hver sin kode.

Fase 3

I fase 3 søkes det etter temaer og kodene samles i mulige temaer. Tanken er å samle dataene som er relevant til hvert mulige tema (Braun & Clarke, 2008, s. 87).



Figur 1. hovedtemaene fra fase 3, i den tematiske analysen.

De hovedtemaene som vises i figuren, er de temaer som har blitt oftest nevnt, mest forklart, belyst og reflektert rundt. Videre i analysen (fase 4) vil disse temaene settes mer sammen, fordi det knyttes sammenheng mellom disse.

Denne fasen begynner når alle dataene har blitt kodet og samlet sammen. Nå har jeg lang liste over de ulike kodene som man har indentifisert på tvers av datasettet. Denne fasen utvider analysen på et bredere nivå, som innebærer å sortere kodene i mulige temaer og samle alle relevante kodede datautdrag innen de identifiserte temaene (Braun & Clarke, 2008, s. 89). Man ser en sammenheng mellom koder og tema. Temaene blir på en måte større enn kodene og omfatter flere spørsmål og svar i intervjuet.

Noen innledende koder kan fortsette å danne hovedtemaer. Andre kan danne undertema, og noen kan fremdeles kastes. Jeg avslutter denne fasen med en samling av temaer som er aktuelle for min diskusjons- og avslutningsdel, undertemaer og alle utdrag av data som er kodet i forhold til dem. På dette tidspunktet vil man ha en følelse av betydning og individuelle temaer (Braun & Clarke, 2008, s. 90). Det er ønskelig å sitte igjen med fire til seks hovedtemaer som kan brukes i en diskusjon og en avslutning av denne masteroppgaven.

Fase 4.

Fase 4 starter når jeg har utviklet ett sett med temaer som kan være mulige hovedtemaer for å besvare problemstillingen. Etter hvert blir det tydelig at noen av disse hovedtemaene ikke egentlig er temaer. Det kan hende at man ikke har nok data til å støtte dem, eller at dataene er for ulike. Dataene innenfor disse temaene skal passe sammen på en meningsfull og sammenhengende måte. Det skal også være tydelig og identifiserbare forskjeller mellom temaene (Braun & Clarke, 2008, s. 91).

I denne fasen deler Braun & Clarke (2008, s. 91) fasen inn i to nivåer med gjennomgang og fordeling av temaene. På nivå 1 handler det om å ha en gjennomgang på nivået med de kodede datauttrekkene. Det betyr at man må lese alle de samlede utdragene for hvert tema. Man må vurdere om de ser ut til å danne et sammenhengende mønster. På nivå 2 innebærer det en lik prosess, men nå i forhold til hele datasettet. Her vurderer jeg gyldigheten av individuelle temaer i forhold til datasettet, men også om informantens besvarelser er nøyaktig og gjenspeiler betydningen som er tydelig i datasettet som helhet. Jeg leser også hele datasettet igjen, med to formål: for å finne ut om temaet «fungerer» i forhold til datasettet og for å kode eventuelle tilleggsdata innen temaer som har blitt savnet i tidligere kodingsfaser. Behovet for re-koding fra datasettet og er forvente (Braun & Clarke, 2008, s. 91).

Fase 4 resulterte i fem hovedtemaer som lyder følgende:

- Relasjon + klassemiljø + fordeler med at medelev har en fysisk funksjonshemming = Relasjon
- Inkludering + tilpasset opplæring + deltakelse i kroppsøving = inkludering
- Erfaringer hos kroppsøvingslæreren = erfaringer hos kroppsøvingslæreren
- Kroppsøvingslærerens definisjon av fysisk funksjonshemming = kroppsøvingslærerens definisjon av fysisk funksjonshemming

- Utfordringer hos kroppsøvlingslæreren + støtteapparat = utfordringer hos kroppsøvlingslæreren

Kroppsøvlingslæreren definisjon på fysisk funksjonshemming er et sentralt hovedtema fordi vektlegges høyt opp mot problemstillingen. Nå er fem hovedtema definert. Inkludering + tilpasset opplæring + deltakelse i kroppsøving, er ut ifra analysen, noe læreren synes har en likhetsverdi. Her prøver jeg å skille og sammenligne disse to temaene, som resulterer kapitlet.

Fase 5:

Denne fasen begynner når jeg har et tilfredsstillende temakart over dataene. Her definerer jeg og avgrensner temaene som er ønskelig å presentere for analysen. Dette er med å bestemme hvilke aspekt av dataene hvert tema fanger opp. Det er vesentlig å ikke prøve å få et tema til «å være for mye», eller å være for mangfoldig og sammensatt (Braun & Clarke, 2008, s. 92).

Braun & Clarke (2008) mener det er viktig å skrive og gjennomføre en detaljert analyse for hvert tema. I tillegg til å identifisere informasjonen fra informantene som hvert tema forteller, er det også viktig å vurdere hvordan den passer inn i den store samlede mengden av informasjon som forteller noe om dataene mine, som man ser i forhold til spørsmålene og forskningsspørsmålet. Man skal sikre at det ikke er for mye overlapping mellom temaene. Det er også nødvendig å vurdere temaene selv, og hvert tema i forhold til de andre. Det som er vesentlig ved slutten av denne fasen er at jeg tydelig kan definere hva temaene er og hva de ikke er. For teste dette, ser jeg om jeg kan beskrive innholdet og omfanget til hvert tema med et par setninger (Braun & Clarke, 2008, s. 92).

Her ble det endt opp med fire tema for å kunne besvare på problemstillingen. Dette var de temaene som ble sett på om vesentlig for å kunne besvare problemstillingen:

- Inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving,
- Beskrivelse av inkludering, tilrettelegging for inkludering,
- Beskrivelse av fysisk funksjonshemming
- Lærernes mening om hvordan elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvlingsfaget blir inkludert

Fase 6:

Fase 6 begynner når jeg har et sett gjennomarbeidede temaer. Her involverer jeg den endelige analysen og skrivingen av rapporten eller oppgaven. Det handler om å fortelle den kompliserte informasjonen av dataene mine, på en måte som overbeviser leseren om verdien og gyldigheten av analysen (Braun & Clarke, 2008, s. 93).

3.7 Etske Vurderinger

Det vil alltid være etikk i forskningsfeltet, det kan være knyttet til etiske dilemmaer og problemstillinger. NESH er forkortelsen for den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016). Målet for NESH med de forskningsetiske retningslinjene er å gi forskersamfunnet og forskere kunnskap og opplysninger om fornemme forskningsetiske normer. Disse retningslinjene er veiledende og rådgivende, som skal hjelpe til å utvikle forskningsetisk refleksjon og skjønn. De skal også fremme god vitenskapelig praksis og avklare etiske dilemmaer. En annen vesentlig del de skal bidra med er å forebygge vitenskapelig uredelighet. Som kan være til hjelp i planleggingen av et forskningsprosjekt, ved vurderingen i enkeltsaker eller ved publiseringen og rapporteringen av funn og resultater i forskningen. NESHs retningslinjer kan ta utgangspunkt i pedagogisk. (NESH, 2016, s. 5). I dette kapitelet ønsker jeg å forklare og redegjøre for etiske problemstillinger og dilemmaer som har kommet opp under denne masterskrivingen.

Når jeg hadde lagt noen planer for hvordan denne studien skulle foregå, sendte jeg en oversiktlig plan til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste som da blir forkortet til NSD. NSD er et personvernombud for forskning, de er opptatt av at personvernet til de jeg forsket på er sikret. Det som måtte til for at jeg skulle får godkjent fra NSD var det å sende inn informasjonsskriv til rektor (Vedlegg 2) lærere (Vedlegg 3), et skriv der de samtykket å stille til intervju (vedlegg 4) og en intervjuguide (vedlegg 1). Det var også vesentlig for å få godkjent at jeg beskrev hvordan datamaterialet ville bli håndtert og lagret av meg. Dette endte til at studien ble godkjent av NSD. Dette betyr at de jeg intervjuet (lærernes) personvern er sikret.

Etter dette tok jeg kontakt med flere skoler. For å kunne får deres godkjennelse til å intervjuere deres lærere. Etter dette ble lærerne kontaktet og spurt om de ønsket å stille til intervju. Før selve intervjuet ga jeg informantene et skriv om de ønsket å stille til intervju og at de kunne

trekke seg før, under og etter intervjuet. Det er min oppgave at lærerne ikke skal bli identifisert. Derfor må jeg bearbeide den informasjonen som lærerne gir meg. Lærerne må anonymiseres om sine personlige forklaringer, som i følge NESH er viktig for anonymiteten av personvernet (2016, s. 16). På bakgrunn av dette har lærerne fått fiktive navn. Skolene jeg har vært på vil heller ikke bli nevnt. Studiens datamateriale vil bli slettet etter endt sensurfrist.

3.8 Studiens reliabilitet og validitet

I dette kapitlet vil jeg tydeliggjøre og forklare denne studiens reliabilitet og validitet gjennom argumentasjon og beskrivelse av studien. Kvale og Brinkmann (2010, s. 325-326) forklarer at reliabilitet gjør en forskningsrapport pålitelig og at rapporten er konsis. Validitet er gyldenheten i denne studien, og ut ifra samfunnsvitenskapen viser validitet om en faktisk kan benyttes til å studere det den sier den skal studere.

3.8.1 Reliabilitet

Ut ifra Kvale og Brinkmann (2010) er reliabilitet at forskningen er troverdig. Spørsmålet jeg måtte stille meg når det gjelder reliabilitet var om i hvilken grad resultatet i denne studien kunne reproduseres av andre forskere, da det er hensiktsmessig for en kvalitativ forskningsstudie (Kvale og Brinkmann, 2010, s.250). Dette har stått sentralt i mine tanker gjennom hele skriveprosessen, og kanskje spesielt under transkriberings- og analysekapitlet. Jeg er bevisst viktigheten med detaljert planlegging og skriftlige formuleringer, som kan gjøre denne studien troverdig slik at andre forskere kan følge samme oppskrift som meg.

Det er en mengde styrker og svakheter i en slik forskningsstudie. Jeg vil legge fram de styrker, svakheter og variabler som er med på å påvirke reliabiliteten. I denne delen av oppgaven, handler det om å få frem hvorvidt forskningsmetoden er til å stole på. Det hele omhandler troverdigheten.

Her vil det legges fram slik at man kan se reliabiliteten gjennom to hovedsyn: meg og informantene. Innunder disse, vil det igjen være flere faktorer som spiller en rolle. Når det kommer til meg som forsker går jeg inn i denne studien med en forutinntatthet som er preget av min skolegang og tidligere erfaringer som kroppsøvlingslærer. Bevisstheten om forutinntattheten bruker jeg til å innstille meg på å være objektiv. Det er vesentlig for å

oppretholde objektiviteten, har kontinuerlig lest fagteori og gjennomført intervjuene likt med hver deltaker, uten noen form for endring i intervjuguiden. Likevel er jeg bevisst at noen oppfølgingsspørsmål er ulikt behandlet. Hos noen informanter var jeg nødt til å stille de, mens hos andre evnet de å besvare spørsmål uten at jeg trengte å bruke oppfølgingsspørsmål. Dette kan ha påvirket intervjuene noe ulikt. Som nevnt tidligere er transkiberingsprosessen gjort med nøyaktighet. Alt som er sagt, er skrevet. I analysen er det derimot mer utfordrende, fordi informasjonen skal behandles gjennom vurdering og å trekke slutninger av meg. Her har artikkelen fra Braun og Clarke (2008) vært veiledende for skrivingen og forståelsen for utarbeidelsen. Det har vært viktig å stadig gå tilbake å lese artikkelen, for å holde meg konkret og detaljert i formidlingen og behandlingen. I analysen vil det åpenbart være elementer som glipper, fordi jeg trekker slutninger ut ifra artikkelen. Det som glipper er derimot nøye vurdert som ikke en besvarelse opp mot min problemstilling.

Thagaard (2018, s.188) skriver at man kan vi kan styrke forskningens gjennomsiktighet når vi redegjør for hva som er primærdata. Argumentasjonen for reliabilitet innebærer at det reflekteres over hvordan relasjonen til deltakere i intervjuet har betydning for utvikling av data (Thagaard, 2018, s.188-189). Min relasjon til deltakerne er at fire av dem kjente jeg ikke til fra før, de to andre har vært ansatt ved samme skole der jeg har vært vikar tidligere. På den ene siden kan kjennskap til deltakerne påvirke resultatet ved at de er engasjert på mine vegne og ønsker å bidra godt i intervjuet, men samtidig kan det være de holder tilbake på negative sider ved seg selv som kroppsøvingslærer. Sistnevnte kan inntreffe hos de andre informantene jeg ikke har kjennskap til også. Man kan si at informantene fungerer som variabler i denne konteksten ved at jeg kunne gått for et annet utvalg av informanter. Da ville det vært andre rammer for reliabiliteten, men samtidig er utvalget basert på å ha med to kroppsøvingslærere fra de ulike skolene, barneskole, ungdomsskole og videregående.

Reliabiliteten påvirkes dermed av flere faktorer. Den snevre erfaringen jeg har med å skrive en forskningsstudie står høyt, samtidig er det preget av mitt engasjement og nysgjerrighet på dette feltet. Jeg har arbeidet kontinuerlig med å opprettholde min profesjonalitet som kommende lektor i kroppsøving og idrett, og forskningsspørsmålet er relevant for det yrket jeg trer inn i.

3.8.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2010) påpeker at validitet i samfunnsvitenskapen handler om hvordan en metode undersøker det den skal undersøke. Det er det vide synet av validitet i kvalitativ forskning som kan gjengi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 250-251). Jeg skal forklare, argumentere og være kritisk til validiteten i denne studien, ved å beskrive gyldigheten av mine tolkninger og legge vekt på teoretisk gjennomsliktighet.

Mine tolkninger i analyse er basert på at jeg støtter meg mot en artikkel av Braun og Clarke (2008), for å gjøre arbeidet konkret og nøysomt og ta gjennomtenkte avgjørelser. Jeg behandler rådata med objektivitet og fokus mot en besvarelse av problemstillingen. Fase 4 i analyse er for eksempel vurdert ut ifra transkriberingen og fasene før, og temaene inkludering og deltagelse i kroppsøving er satt sammen som temaet inkludering på bakgrunn av teoridelen i denne oppgaven og informantenes svar. Dette er konklusjoner jeg gjør individuelt og valget kan preget av at relevant informasjon fra transkriberingen er valgt bort av meg. Det som velges bort, er gjort på bakgrunn av at jeg mener det ikke har gyldighet eller relevans for besvarelse av problemstillingen, mens det kan være en annen forsker vil kunne finne gode poeng som hadde endret valget for tema.

Temaene som jeg trekker ut fra intervjuene kan være krevende, fordi det ligger ulik vekt av begrunnelse i forhold til hvor tydelig det er at de ulike temaene kommer fram. Denne prosessen gjør at jeg til stadighet står overfor en vurderingssak i de tilfeller det ligger svakt grunnlag for å kunne nevne at deler av intervjuet viser til eksempelvis temaet «Et bra klasse miljø» i tabell 2 i fase 2 i analysen. Temaet er synlig, men hvor godt grunnlaget er for å ta det med som tema er noe uklart. I dette tilfelle står jeg ovenfor å velge det bort eller å ta det med.

Resultatet er et direkte resultat av intervjuet, transkriberingen og analysen. Det vil si at også denne delen av oppgaven preges av de nevnte beskrivelser og argumenter for validitet.

Resultatkapittelet viser til en mer konkret del av intervjuet enn analysen, der man får mer innblikk intervjuene enn i analysedelen. Det jeg har vært bevisst på, er å ikke komme med nye eller andre opplysninger i resultatet, enn det som er brukt i analysen.

Den teoretiske gjennomsliktigheten er valid på bakgrunn av at teori er valgt ut for å betrakte og forstå det fenomenet som undersøkes. Jeg ser på teori som et verktøy for å innhente kunnskap til forskningsspørsmålet (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 55). Teorien som er

valgt ut, baserer seg på de perspektivene jeg mener kan besvare problemstillingen, ut ifra et virkelighetsnært syn. Tilpasset opplæring er for eksempel valgt på bakgrunn av høy aktualitet i LK2020 (Utdanningsdirektoratet. 2017), som er en vesentlig å forholde seg til i kroppsøvingslærer perspektivet. Likevel kan denne delen minke validitet på grunn av at jeg ikke har mulighet til å dekke alle de mulige aktuelle teoretiske perspektivene og retningslinjene man måtte ønske. Masteroppgavens rammer for lengde, er med på å bestemme det omfanget av utvalgt teori.

4. Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil det bli presentert resultater fra den kvalitative studien. Resultater som kan sees som den siste fasen av analysen, dette er sluttproduktet jeg har kommet fram til og det vil bli presentert sammen med en diskusjonsdel. Den teoretiske forankringen som er introdusert i begynnelsen av denne oppgaven og metodikken som er brukt, gjør at jeg synes det skaper oversikt og helhet ved å samle det sammen på denne måten. Intensjonen er å sette lærernes utsagn i lys av tidligere litteratur og forskning, for så å diskutere det opp mot problemstillingen. Underkapitlene som kommer er knyttet til å kunne besvare problemstillingen gjennom nettopp teori, begrepsavklaring, utsagn og mine forsøk på å koble linjer mellom dette. Jeg drøfter hvorvidt de ulike utsagnene besvarer problemstillingen gjennom å argumentere for og imot disse i lys av teori. Jeg vil innledningsvis starte med å presentere utvalget gjennom en kort presentasjon med informasjon om hver enkel enkelt informant. Videre vil *inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving, beskrivelse av inkludering, tilrettelegging for inkludering, beskrivelse av fysisk funksjonshemming og lærernes mening om hvordan elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving* bli inkludert være hovedkapitlene for resultat- og diskusjonskapittelet. Det vil avslutningsvis bli gjort et forsøk på å knytte disse funnene mer spesifikt i en oppsummering.

4.1 presentasjon av utvalget

Presentasjonen av de lærerne som har blitt intervjuet inneholder informasjon om hvilken skole de arbeider på, hvilken utdanning de har, antall år i skolen, hvilke fag de underviser i og alder. Lærerens oppfatning og tanker rundt inkludering og funksjonshemming vil ikke bli nevnt i denne sammenhengen, da det er tema for neste delkapittel. Formålet er å gi et bilde av lærerne, slik at en får et bedre innblikk når datamaterialet blir diskutert og presentert. Utvalget har fått tildelt fiktive navn, for å sikre anonymitet (Thagaard, 2013).

«Leo»: Arbeider på ungdomsskolen, er i besittelse av en bachelor i kroppsøving og idrett. Han har arbeidet som lærer i 5 år og underviser i naturfag og kroppsøving. Leo er 31 år. Elever med fysisk funksjonshemming har han lite erfaring med. Han sier selv at han skulle ønsket at han hadde mer erfaring med elever som har fysisk funksjonshemming.

“Kent”: Arbeider i barneskolen og har allmennlærerutdanning og årsstudium i kroppsøving. Han har 16 år som lærer og underviser i fagene norsk, engelsk og kroppsøving. Kent er 43 år. Han har erfaringer med elever som har ulike former for funksjonshemming, både fysisk og psykisk. Han har en elev med fysisk funksjonshemming i sine kroppsøvingstimer. Kent og eleven har en avtale sammen med foreldre om at hun kan stå over enkelte øvelser eller aktiviteter når hun er sliten. Denne eleven er avhengig av rullestol, men kan også stå på beina ved hjelp av skinner. I motsetning til Leo har Kent mer erfaring med elever som har fysisk funksjonshemming.

“Kari”: Arbeider i barneskolen, er barne- og ungdomsarbeider og fagarbeider (assistent) for eleven i Kent sin klasse. Hun har jobbet 8 år på skolen. Kari er 31 år. Kari har en del erfaringer med elever med funksjonshemming som har fysiske eller psykiske utfordringer. Hennes oppgave er å ivareta eleven i Kent sin klasse, som har fysisk funksjonshemming. Arbeidsoppgavene går i å hjelpe til med det mest praktiske. Et eksempel kan være å få henne opp til gymsalen, hvor egen transport trengs. Kari ser eleven med fysisk funksjonshemming med andre øyne fra sidelinjen i motsetning til Kent som underviser.

«Truls»: Er lærer på videregående skole. Han besitter en master i idrett, årsstudium i pedagogikk og spesialpedagogikk. Han har arbeidet i 32 år som lærer og underviser i idrettsfag og kroppsøving. Han er 59 år. Truls har i tillegg til ordinære klasser, klasser som han kaller «*klasser med ulike spesielle behov*». Dette er klasser med mer psykiske og sosiale behov, men han har en elev som er avhengig av rullestol og som deltar i kroppsøvingen. Eleven deltar ved å gjøre egne arbeidsoppgaver ved siden av den ordinære kroppsøvingstimen.

“Jens”: Arbeider på ungdomsskolen og har en bachelorgrad i kroppsøving og årsstudium i spansk. Han har vært lærer i 7 år. Jens underviser i spansk og kroppsøving. Han er 32 år. Selv sier han at han har noe erfaring med elever som har ulike typer funksjonshemming. Elevene med fysisk funksjonshemming deltar i den ordinære kroppsøvingstimen. Disse ulike elevene er så og si avhengig av rullestol for å kunne fungere i hverdagen.

“Karoline”: Arbeider i videregående skole og har bachelorgrad i kroppsøving og årsstudium i mat og helse, samt matematikk. Hun har vært lærer i 6 år og underviser i de fagene hun har utdanning i. Karoline er 35 år. Hun underviser en klasse med både fysiske og psykiske behov. Hun sier at hun har en del erfaringer med elever som har ulike type

funksjonshemminger. Eleven med fysisk funksjonshemming deltar i den ordinære kroppsøvingstimen, men den ordinære kroppsøvingstimen i denne klassen er «*litt annerledes*» som hun selv sier.

4.2 Inkludering av barn med fysisk funksjonshemming i kroppsøving.

Oppgavens problemstilling spør etter hvordan kroppsøvingslærere inkluderer elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvingsfaget. Med begrepene inkludering og fysisk funksjonshemming som sentrale holdepunkt, fremstår det som naturlig å innlede denne delen med spørsmålene jeg stilte lærerne, tilknyttet disse begrepene. Det er relevant å få innblikk i lærernes egen beskrivelse og oppfatning av inkludering og fysisk funksjonshemming, for å senere kunne se et resultat på hvordan kroppsøvingslærerne inkluderer elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvingsfaget. I denne første delen av intervjuet er jeg bevisst på å ikke lede informantene inn på definisjoner av begrepene, men heller la lærerne få reflektere fritt og beskrive ut ifra egen oppfatning. Jeg skal eksemplifisere hvorfor dette er aktuelt. Hvis en lærer for eksempel definerer inkludering med at eleven er inkludert fordi den er registrert som elev på skolen, selv om den alltid får undervisning alene, er det fint å oppklare denne oppfatningen for at jeg skal forstå hva han mener med inkluderingsbegrepet, før jeg kan si noe om hvorvidt han praktiserer inkludering, sett i lys av de teoretiske perspektiver og den teori jeg mener læreplanens betydning for begrepet kan tyde og henvise til.

4.2.1 Lærernes beskrivelse av inkludering

I dag er det ingen universell aksept av inkluderingsbegrepet (Haug, 2014, s. 12). Likevel ligger det føringer for hvor viktig begrepet er i læreplanen, og hvordan begrepet kan forstås gjennom teori. Jeg har tidligere dratt paralleller mellom dette, for å skape en forståelse av inkluderingsbegrepet gjennom sosiokulturell læringsteori og i den nære tilknytningen begrepet har til tilpasset opplæring. Ved å innhente lærernes tanker og forståelse om dette, kan det medføre til en økt forståelse for deres undervisningspraksis. Selv om samtlige av informantene definerte begrepet ulikt og i varierende grad, hadde de noen fellestrekk jeg vil belyse. En gjenganger er det at elevene skal føle seg velkommen, føle at det er greit å delta i undervisning og at læreren skal ta imot elevene med positiv fremtoning og ros.

«Hvis man har et inkluderende miljø i klassen så vil det si at elevene ønsker deg velkommen uansett forutsetninger». (Leo)

Jeg vil si at Leo sin påstand er godt forankret i kunnskapsdepartementets budskap om at inkludering innebærer at elevene skal ha tilhørighet i en klasse, ta del i fellesskapet og at det skal være et anerkjennende mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig ansvarliggjøres elevene i dette utsagnet, men Leo legger videre til:

“Også samme med lærer. Det at lærer ønsker elever velkommen, både med kroppsspråket og med fine ord” (Leo)

Leo belyser at også han som lærer har et ansvar for å gi begrepet inkludering en mening, noe som kan sees i lys av at læreren skal være eksperten innenfor det sosiale samspillet og dermed være den som skaper et miljø der både lærer og elever evner å ønske alle velkommen, med genuin mottakelighet (Strandkleiv og Lindbäck (2010, s.26)

Et annet fellestrekk ved alle beskrivelsene til lærerne var viktigheten med *god* inkludering i skolen, som videreføres til faget kroppsøving. Det benevnes at inkludering ikke kun er avhengig av en part, men samspillet mellom lærere og elever, slik vi fikk lese av utsagnet til Leo. Også Karoline er inne på dette, men legger til at andre lærere og ansatte også er viktige faktorer her:

«Ja, inkludering er viktig i skolen. Det å bli inkludert det tror jeg er en god følelse. Det gjelder også voksne også på det teamet vi jobber i sammen så det finnes godt team som fungerer og det finnes team som ikke fungerer og på de gode temaene så handler det om inkludering tror jeg. Man må gi litt man må ta litt tror jeg der. Vi jobber med at elevene skal inkludere hverandre. Det er viktig da å få den følelsen av godtatt og bli inkludert å få være med sammen med gruppa» (Karoline)

Dette kan med andre ord ses på som en forutsetning om man skal lykkes med inkludering i kroppsøving, at man er avhengig av at samtlige på skolen samarbeider om dette. Noe som kan være et poeng, der inkludering av alle elever også krever at kroppsøvingslæreren har så god kunnskap om eleven, at den evner å samtidig tilpasse undervisningen slik at den får utbytte og mulighet for utvikling. Kroppsøvingslæreren skal kunne tilrettelegge for mange elever, noe som kan kreve ekstra planlegging og flere ressurser for å oppnå dette. Den muntlige formidlingen kan nå ut til alle elever, men å inkludere en eller flere elever med

fysisk funksjonshemming som kanskje trenger ekstra utstyr og fysisk veiledning og støtte, samtidig som det er andre tilfeller i klassen som også trenger den ekstra tilstedeværelsen fra kroppsøvingslærer - kan begrunne Karoline sin påstand om at det må finnes et godt team, altså flere personer som arbeider for god inkludering.

I intervjuet med lærerne kommer de også inne på at inkludering må jobbes med kontinuerlig, for å forebygge de ulike utstøtingsmekanismene som er til stede i skolen (Læringsmiljøsenderet, 2017). Wendelborgs (2010, s. 17) beskrivelse utvides når Tøssebro og Lundeby (2002) sitt poeng blir nevnt, om at inkluderingens mål må være å sikre deltagelse i miljøer og sammenhenger som er vanlige og positivt verdsatte.

På bakgrunn av dette må man da fjerne de rammene som nedvurderer, stigmatiserer og refererer til særordninger, som eksempelvis funksjonshemmede lett kan komme utenfor (Wendelborg (2010, s. 17). Med dette ser man etter intervju med Truls fra videregående, at det praktiseres motsatt i enkelte tilfeller, hvor eleven gjorde egne arbeidsoppgaver ved siden av den ordinære kroppsøvingstimen. Jeg vil for øvrig ta et lite dypdykk, og utvide begrepet inkludering før fokuset blir rettes mot begrepet funksjonshemming.

4.2.2 Tilrettelegging for inkludering

Læringsmiljøsenderet sier inkludering er at eleven skal delta i skolens læringsmiljø i fellesskapet, ha et sosialt felleskap og tilhørighet med jevnaldrende. I tillegg til dette skal det være en inkluderende skole (Læringsmiljøsenderet, 2017). Jeg har tidligere knyttet dette opp mot perspektiver innenfor den sosiokulturelle læringsteorien der det vektlegges at læring skjer best i fellesskap (Säljö, 2018, s. 108) Kent forklarer at han synes inkludering og tilrettelegging er slik;

«Inkludering og tilrettelegging går jo veldig hånd i hånd synes jeg. Og det handler om at alle skal føle at man er en del av aktiviteten og at de også og at de får et faglig utbytte, sosialt utbytte. De får jobbe med de ferdighetene som skal jobbes med. Det tenker jeg er inkludering. Det motsatte er jo ekskludering, ikke sant. Og da fjerner du noen i fra en gruppe eller fra aktiviteten for å kanskje gjøre noe andreledes. Det kan hende at man kan oppnå det faglige med å ekskludere og, men du mister jo en del av det sosiale og den samhandlings

biten og opp mot klasse miljøet. Også der å være en del av klasse miljøet er viktig. Føle seg ivaretatt». (Kent)

Det Kent beskriver her, er egentlig de beskrivelsene som gjøres av en smal og vid forståelse av inkluderingsbegrepet (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Haustätter, 2009, s.44-45). Han setter et tydelig skille på hva inkludering vil være i praksis, samtidig som også han knytter inkludering og tilpasset opplæring sammen, som viktige forutsetninger for hverandre. Det han sier om at elever fortsatt kan oppnå faglig utbytte ved ekskludering, er et godt poeng som faller inn under beskrivelsen av den smale forståelsen av begrepet, samtidig formidler han det mot et negativt fenomen å da gå glipp av å lære i fellesskap, der man også oppnår sosialt utbytte, som er vesentlig for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2020) .Når Kent på et vis fremhever hvor viktig det er med inkludering i fellesskapet, for læring på flere arenaer, harmoniserer dette i høy grad med Vygotskys teori om at utvikling og læring skjer når man deltar sammen med andre og i samspill med andre (Säljö, 2018, s. 108)

Kari som er assistent på barneskolen støtter seg på Kent sitt utsagn og setter ytterligere trykk på det sosiale når hun får spørsmål om tilrettelegging for inkludering;

«Ååå! Det er at alle skal være med, alle skal få lov til å prøve seg.» (Kari)

Man kan trygt fastslå en felles enighet om at fellesskap, gruppedynamikk og samarbeid er viktig når man skal forsøke å forstå seg på inkludering og tilrettelegging, og at det sosiale aspektet står sterkt i å gå for en inkluderende praksis. Inkludering skal også omhandle dette med styrking av skolens kapasitet for å gi et fellesskap som rommer elever med ulik forutsetning for læring og sosial utfoldelse (Læringsmiljøsentret, 2017). Kari er enig i viktigheten, men formidlingen om skolens kapasitet sier noe annet;

«Vi ønsker alltid elevens beste, men det er en utfordring med så lite ressurser som skolen har nå. Vi er stort sett en lærer med en assistent på klasser med 35 barn, hvorav 3 trenger ekstra oppfølging». (Kari)

Slike utsagn kom fra flere av lærerne, noe som gir en indikasjon ifølge informantene på manglende ressurser i skoleverket for å oppnå gode nok muligheter for en inkluderingspraksis de streber etter. Det at man ikke oppnår god inkluderingspraksis går like mye utover barna som lærerne ifølge Kari. Det gir et bilde på at utenforstående faktorer påvirker lærernes praksis for inkludering.

Læringsmiljøsentret sin definisjon på inkludering harmonerer i høy grad med den sosiokulturelle teorien. Flere likhetstrekk er å oppdrive når felles plattform i større grupper/ansamlinger anses å være en god læringsarena. Skaalvik & Skaalvik (2005) beskriver denne måten å lære på som god, enkel å forstå og større sjanse for å oppklare misforståelser (Skaalvik & Skaalvik 2005, s. 60). På barneskolen starter de allerede i første klasse med gruppejobbing og samarbeid forteller Kent;

«Evnen å tilpasse seg andre i en gruppe slik at samarbeidet går rundt. Godta andres meninger og spille på hverandres styrker og svakheter er kjempeviktig å lære seg i tidlig alder» (Kent)

Dette arbeidet fortsetter på ungdomsskolen forsikrer Leo;

«Elevene blir delt inn i grupper til ulike arbeidsoppgaver. Her vil de bli utfordret ved at vi blant annet varierer hvilke personer de skal samarbeide med fra gang til gang.» (Leo)

Karoline fra videregående skole har dette å si;

«Erfaringene elevene kommer med spiller vi videre på. Vi har like stor fokus på samarbeid i par og grupper som barne- og ungdomsskolene. Vi tilspisser kanskje kravet litt ved å sette noe strengere tidsfrist for arbeidskravet til gruppa. Som et ekstra stressелеment» (Karoline)

Ved å sette de opp på denne måten, ser vi at det med gruppe- og pararbeid og samarbeid er et fellestrekk i klassene til nevnte informanter, altså både på barneskole, ungdomsskole og videregående. Det kan se ut til at variasjon i undervisningen er noe de praktiserer. Når elevene arbeider gjennom samarbeid, kan de vekselvis fungere som veiledere for hverandre slik at det ligger til rette for at ulike elever kan utvikle kompetansen sin i den potensielle utviklingssonen (Lyngsnes & Rismark, 2017, s. 28).

4.3 Beskrivelse av fysisk funksjonshemming

I Grue (2004) sin samling av forståelser, fremstillinger og erfaringer innen begrepet funksjonshemming blir vi presentert for 4 ulike hovedmodeller. Jeg ønsker i dette tilfelle å fokusere på den medisinske, sosiale og relasjonelle delen, fordi jeg mener det kan kastes lys over hvordan man forholder seg til inkluderingsbegrepet, gjennom den forståelsen man ser

funksjonshemmingen. Med det mener jeg for eksempel at et rent medisinsk syn, fører til liten grad av forståelse for at man som kroppsøvingslærer kan bidra til å elevene bli mindre funksjonshemmet, fordi man da mener det er medisinske tiltak som kan lette funksjonshemmingen.

Funksjonshemming har som nevnt tidligere i oppgaven i stor grad vært definert innenfor den medisinske modellen, historisk sett (Vedeler, 2014, s. 12). Lærernes forståelse av begrepet er forøvrig ikke farget like sort hvitt som den gamle teorien virker å være. Mine funn tyder på at usikkerheten råder over dette begrepet. Denne usikkerheten gjenspeilet seg gjennom deres ulike syn og oppfatninger. Jens svarer med ord som blir gjentatt av flere lærere:

«Fysisk funksjonshemming, det handler jo om nedsatt evne, altså nedsatt fysisk funksjon sett opp imot det vi kaller en normal fungerende fysisk person, en som er en eller annen fysisk ting som gjør at han ikke får til å gjøre det samme aktivitetene som de andre. Eller ikke har de samme forutsetningene for å drive med aktivitet som de andre elevene. Og da mener jeg ikke sånn at man har knekt en fot, for det er en skade. Det må være noe som er kronisk tenker jeg, jeg vet ikke hva definisjonen er på det». (Jens)

Truls ser på begrepet fysisk funksjonshemming på en annerledes måte enn de andre. Kort forklart mener han at en funksjonshemming kan være at den ene har en fysisk fordel ovenfor den andre;

«Forskjeller eller ulikheter, der det kan være en fordel å ha en viss høyde eller 42 liknede, kan være en form for funksjonshemming. Han oppgir dette eksempelet, «det er vanskelig, hvis jeg spør, jeg har en elev som er 2.03 høy. Hvis jeg spiller basket med han så har jeg en fysisk funksjonshemming. Jeg har ikke sjans.» (Truls)

Setter vi disse påstandene opp mot hverandre kan man argumentere for at Jens rører seg litt nærmere den medisinske forståelsen kontra Truls, fordi forklaringen til Jens begrenser seg noe i forhold til å nyansere hvorvidt det er mulig å redusere funksjonshemming. Han sier det er noe kronisk og med det kan han mene at det er noe eleven vil ha for alltid eller det kan tydes at det er noe eleven vil ha uansett. Truls er litt mer dynamisk i framstillingen sin. Det er interessant å høre at Truls kan tilegne en normal fungerende elev en fysisk funksjonshemming, hvis den har egenskaper som i ulike situasjoner kan utkonkurrere en annen som ikke besitter de samme egenskapene. Det kan jo tenkes at fra Truls sitt perspektiv, så oppstår funksjonshemming i ulike situasjoner hos ulike mennesker i

varierende grad. På den ene siden mener jeg tanken er av positiv fatning fordi det bringer med seg en holdning om at vi alle, uavhengig av fysisk og psykisk tilstand, stiller med ulike forutsetninger for læring til ulike tider og i læringssituasjonen. På den andre siden kan det være litt negativt å fremstille en forklaring som dette, da det kan bagatellisere tilstander og utfordringer som fysisk funksjonshemmede står ovenfor. Med det mener jeg at inkludering av elever som trenger tilpasset opplæring, kan bli oversett og må forholde seg til en ordinær undervisning, ikke tilpasset den som trenger det, som ikke hensyntar behovene hvis læreren mener at "slik er det, hver sin tur å oppleve seg funksjonshemmet av situasjonen". Jeg ønsker å konkludere med at ingen av påstandene har en direkte kobling eller høy grad av sammenheng til den medisinske forståelsen av begrepet. Det er vanskelig å kategorisere utsagn, samtidig er ikke utsagnene entydig og havner på ett vis i en gråsoner som er vanskelig å tolke gjennom et relativt kort intervju, der det ikke er tid til å utbrodere veldig mye på ett spørsmål, når det er mange flere som skal besvares.

Da den britiske organisasjonen UPIAS utfordret den medisinske modellens forståelse av begrepet kom det flere reaksjoner (Vedeler, 2014, s. 12). Wendelberg presiserer at det ikke er «individuelle avvik» eller «feil» som definerer begrepet, men sosiale barrierer og restriksjoner som individet møter i samfunnet (Wendelborg, 2010, s. 14-15). Dette synet mener blant annet at samfunnets begrensninger gjør deg funksjonshemmet. Sitter man i rullestol og skal opp en etasje er det ikke eleven med funksjonshemming det er noe feil med, om det ikke er tilrettelagt med heis.

Leo har en definisjon som ikke nødvendigvis sidestilles med den sosiale forståelsen;

«Da vil jeg si at det er elever som har nedsatt funksjonell evne, det vil si at de har problemer med å gå eller å bruke armer eller en kroppsdel. At det står på en kroppsdel, ikke det psykiske. Det handle om å ikke kanskje ha kontroll over en kroppsdel da». (Leo)

Her er et eksempel på at første setning kan rettes mot en medisinsk forståelse med at man *har* problemer med å gå og ikke at den kan ha problemer med framkommelighet hvis det ikke finnes hjelpemidler eller tilrettelegging for det, slik som sosial mer vil forstå det (Wendelborg, 2010, s. 14-15). Samtidig er den andre setningen i utsagnet en motsetning til den sterke forståelsen av sosial forståelse, der funksjonshemmingen også ses i tråd med elevenes egen opplevelse, det psykiske (Grue, 2004).

I den relasjonelle forståelsen av fysisk funksjonshemming blir ikke gapet mellom samfunnet og den funksjonshemmedes utfordringer like stort (Vedeler, 2013, s. 13). Anser den relasjonelle forståelsen som relativt lik den sosiale. Den tilegner ikke kun samfunnets manglende tilrettelegging, men også relasjonen mellom den funksjonshemmede og det sosiale samfunnet. Jeg vil igjen gå inn på Leos utsagn:

«Hvis man har et inkluderende miljø i klassen så vil det si at elevene ønsker deg velkommen uansett forutsetninger» (Leo)

En relativ forståelse kan knyttes til dette inkluderende miljøet Leo bringer fram. Det handler om at man skaper miljø som er aksepterende og de sosiale rammene for å ikke dømme, krenke og se ned på en med fysisk funksjonshemming, kan være med på å legge mer lokk over den stigmatiserende relasjonen den funksjonshemmede kan komme utfor i det sosiale samfunnet. Gjennom Leos utsagn kan man trekke paralleller til hvordan inkludering og forståelse av funksjonshemming henger sammen.

Truls og Jens sin definisjon på fysisk funksjonshemming skiller seg noe ut fra resten av lærerne, da de er ulike i sine meninger. En sammenlignbar faktor er at de underviser eldre barn i ungdomsskole og videregående;

«Det er vanskelig, hvis jeg spør, jeg har en elev som er 2.03 høy. Hvis jeg spiller basket med han så har jeg en fysisk funksjonshemming. Jeg har ikke sjans. Det kan jo selvfølgelig være at man knekker en fot. At man har en medfødt sak også er det mange som får, det jeg kaller en bivirkning av mentalt psykisk problem. Så får de også en praktisk fysisk funksjonshemming, fordi at de ikke greier å holde ut. Fordi at de ikke kan eller tør å forsøke. Så har man den overgangen der også. Så jeg en guttegruppe, nesten ingen av de har lekt som barn. De har ikke lekt i skogen, de har ikke klatret i trærne, de har ikke tulla på skjøter, de har ikke lekt leker ute, de har ikke løpt. Så ut ifra det så har de på en måte blitt fysisk funksjonshemmet. For de kan ikke løpe, de har ikke løpesett, de kan ikke ta imot en ball, de kan ikke rulle rundt. Så sånn sett så har jo på en måte har de vokst opp i familier der de ikke har lekt, de har ingen kamerater som har lekt med.» (Truls)

«Fysisk funksjonshemming, er vel at man har noen begrensninger som er utover det normale. Normal vekst og normal utvikling at man her en eller annen enten skade eller en mindre funksjon i en arm eller en fot. Mer motorisk svak enn gjennomsnittet. Det er veldig ulike grader da. men at man er under den normale utvikling». (Jens)

Jeg vil forklare disse ulike forståelsene som motsetninger, der jeg først vil gå inn på Truls. Han trekkes på et vis mot en forståelse av begrepet som kan betegnes som dynamisk. Jeg mener at det fremstår som om man kan ha en fysisk funksjonshemming i ulike situasjoner og at det kan begrunnes i både egenskaper, men også de forutsetningene eleven har for læring i forhold til forkunnskap. Han er inne på at om man ikke har holdt på med noe før, så kan man det nødvendigvis ikke og da besitter man en form for funksjonshemming, fremstår det av Truls sitt utsagn. Jeg vil si at det ligger en form for sosial forståelse i grunn, da det er sosiale vilkår som gjør eleven funksjonshemmet. For å sammenfatte vil jeg konkludere med at Truls ser muligheter for fysisk funksjonshemmede, ved at alle besitter ulike utfordringer for læring i ulik grad i ulike situasjoner, men at vi gjennom samhold og samarbeid kan arbeide rundt det og med det for å skape deltagelse og spille på hverandre. Sånn sett, vil jeg si at holdningen til Truls ikke ser på inkludering av elever med fysisk funksjonshemming som en stor utfordring. Det kan som tidligere nevnt, virke litt bagatelliserende, men samtidig er det noe som formidler at alle elever er like, men ulike og skal kjenne på dette innenfor fellesskapets rammer. Han legger ingen vekt på medisinsk forståelse av begrepet.

Jens mener jeg i motsetning til Truls, ser på funksjonshemming som noe statisk. Han formidler at elevene med fysisk funksjonshemming er under en normal utvikling. Jeg mener det kommer sterkt fram at *det er sånn* og at det ikke kan endres eller reduseres. Dette harmonerer i noen grad med medisinsk forståelse av begrepet, der man legger vekt på at det er eksempelvis lærere som kan redusere graden av funksjonshemming. Ser man Jens sitt utsagn i lys av sosial forståelse, er den svak nettopp fordi han ikke blant annet nevner at underutviklingen kan normaltstilles i situasjoner der han som kroppsøvlingslærer tilpasser fysiske barrierer eller undervisning generelt, slik at funksjonshemmingen spiller liten eller mindre rolle.

Man kan trygt si at det eksisterer forskjellige oppfatninger hva angår fysisk funksjonshemming. Basert på lærerne kan vi se en liten forskjell på lærerne fra ungdom/videregående skole, kontra barneskolen. De som har eldre barn mener blant annet at funksjonshemming er noe mer enn bare det fysiske og kroniske. Jeg skal nå se videre på informantenes likhetstrekk og forskjeller tilspisset nærmere min problemstilling.

4.3.1 Lærernes egen oppfatning av hvordan elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingfaget blir inkludert

Med utvalgets tankesett vedrørende inkludering, fysisk funksjonshemming og tilrettelegging, ønsker jeg videre å sette det enda mer opp mot kroppsøvingfaget. Ifølge de fleste lærerne, er elevene nesten alltid med i kroppsøvingen. Kent forklarer at eleven overrasket han i de første kroppsøvingstimene, ved å være initiativtaker til å være med på det meste og at hun alltid gikk inn i oppgaver med stor vilje. Han fikk se en elev som hadde et stort ønske om å delta, til tross for sine utfordringer og forutsetninger. En dag skjedde det noe uventet. Han ønsket at eleven skulle ta del i aktiviteten, men eleven satte seg heller ned i rullestolen sammen med assistenten. Som en videre konsekvens av dette ble Kent streng med eleven. Det viste seg at eleven hadde store smerter i føttene sine og hadde ikke sagt ifra til læreren. Etter denne episoden ble de enige om at eleven skulle alltid si ifra når hun hadde vondt i kroppen;

«Dette var en ubehagelig, men viktig opplevelse for både meg og eleven for å sikre en god kommunikasjon for fremtidige timer» (Kent)

«Jeg kunne sikkert ha gjort noe annerledes, men jeg prøver å få hun til å være med på kroppsøvingstimen. Også er vi enige at hun kan si nei, dette får jeg ikke til». (Kent)

Denne episoden viser at å være ekspert på eleven (Strandkleiv og Lindbäck, 2010, s. 26), krever kontinuerlig oppfølging og kommunikasjon. Her gis eleven mulighet til å være med på å sette begrensningene selv, som videre har «bygget tillit og økt forståelse» fortsetter Kent. Eleven kan få et økt faglig og sosialt utbytte, ved at Kent oppdager denne oversette kommunikasjonen (Bachmann og Haug, 2006, s. 88-89; Haug, 2014, s. 300).

Truls har et litt annet syn på det med hvordan deltakelsen kan være for elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøving. Han er også fornøyd med deltakelsen hos elevene med en fysisk funksjonshemming, som i likhet med Kent. Men Truls legger en del vekt på er at eleven ikke skal bli for eksponert i kroppsøvingstimen, med å la eleven gjøre aktiviteter alene på styrkerommet når de andre har kroppsøving i den ordinære timen. Han beskriver dette:

«Hun blir godt tatt vare på sånn at hun har det trygt og godt. Også blir hun ikke eksponert. Hvis hun hadde blitt eksponert hadde hun fått en tapsfølelse og nederlagsfølelse». (Truls)

«Denne eleven har minst fravær i klassen. Det mener jeg er et tegn på en elev som har en god trivsel i kroppsøvingstimene.» (Truls)

Jeg tolker det dit at forskjellen mellom Truls og Kent, er at Kent er mer bevisst og følger opp hva det vil si å sette seg inn i elevens opplevelser om den fysiske funksjonshemmingen. Kent er i noen grad inne på en svak forståelse i den sosiale forståelsen, der man ser individets egne oppfatninger og følelser tilknyttet funksjonshemmingen (Vedeler, 2014, s. 12) Samtidig får jeg et inntrykk av at han tilstreber en bred tilnærming til tilpasset opplæring, der eleven skal inkluderes i fellesskapet med tilpasset opplæring (Nordahl & Haugstatter, 2009, s. 44-45). Truls derimot, formidler det på en måte som gjør at jeg opplever at han bestemmer mer hvordan kroppsøvingstimen skal foregå. At han tar avgjørelsen med at eleven hans er på styrkerommet. Han vektlegger at det er bedre for henne å være der, istedenfor å være eksponert i fellesskapet. Dette strekker seg i retning av en smal forståelse som vektlegger individualisert undervisning som en god forutsetning for læring, tar ikke inkludering i fellesskapet i betraktning (Nordahl 2012, s. 5)

Utsagnet fra Truls og Kent kan kobles opp til Strandkleiv og Lindbäck (2010, s. 26) som mener at forutsetningen for å lykkes med tilpasset opplæring, er ved å understreke at kunnskap om elevenes læringsforutsetninger er sentralt. Begge vil jeg tro, mener det beste for elevene sine. Men de ser det i ulike perspektiver, der kunnskap om elevenes læringsforutsetninger blir sett mer isolert hos Truls, som lar henne holde på alene. Han mener nok at hun får et godt utbytte og han ser det i perspektiv av å ikke utsette henne for sosial undertrykkelse, men han arbeider mer for å tilpasse det kun til eleven og ikke med å styrke klassen sin aksept for henne, slik at også hun kan oppnå læring i samvær med andre. Kent ser derimot elevens læringsforutsetning i samsvar med å tilpasse dette gjennom deltagelse i fellesskapet.

Kari forteller at eleven hennes ikke har deltatt på flere år i svømming grunnet at temperaturen i vannet gjør funksjonshemmingen verre. Med tiden har de omsider justert opp temperaturen slik at hun kan delta.

«Så da er hun med og hun stråler som en sol, bare hun får være med klassen sin i svømming». (Kari)

Her er det gjort en tilpasning av opplæringen for denne eleven, en tilpasning som hverken går på bekostning av elevene eller er umulig å gjennomføre. Denne handlingen, som er av

høy grad mot en sosial forståelse til funksjonshemming begrepet, gjør at eleven oppnår bred forståelse av tilpasset opplæring, som vektlegger å gjøre dette i samråd med inkludering i fellesskapet (Nordahl & Haugstatter, 2009, s. 44-45).

Jens mener at elever han har og har hatt i sin klasse, ikke har fått den oppfølgingen eleven både fortjener og har krav på, fra barneskolen, grunnet mangel på utstyr og kunnskap om eleven:

«De har vært inaktive eller ikke-deltakende på barneskolen. Det er utfordrende fordi da må vi først lære dem at de kan delta også må vi begynne å jobbe med kompetansemålene. Så det er vel en av de største utfordringene. At det sitter noen på barneskolen som skal være litt «greie» med dem også glemmer dem å utfordre dem, og utvikler dem. At dem stagnerer litt der så det tror jeg er den største utfordringen». (Jens)

Det virker som Jens sikter til elever som hverken har fått tilpasset opplæring eller blitt inkludert, noe som står i sterk kontrast til de andre elevene det er skrevet om. Tilpasset opplæring og inkludering blir sett på som forutsetninger for faglig og sosialt utbytte og alle elever som er i skolen skal få muligheten til å utvikle seg innenfor disse områdene gjennom læreplanen. Jeg vil si det er uheldig at det finnes slike tilfeller, som ikke er i tråd med de viktige teoretiske perspektivene som er lagt til grunn for denne oppgaven. Jeg skal nå se videre på min problemstilling i sin helhet, gjennom å belyse de hovedfunn tilknyttet problemstillingen.

4.4 Hovedfunn tilknyttet problemstillingen

Ovenfor ble resultatene presentert opp mot de ulike temaene. Avslutningsvis i kapitlet ønsker jeg å fremheve de viktigste funnene i lys av problemstillingen. Med dette ønsker jeg å gi en oppsummering av studiens hovedfunn, og på den måten tydeliggjøre resultatene fra datainnsamlingen.

4.4.1 «Hvordan inkluderer kroppsøvingslærere elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingsfaget?»

Det ble spurt om lærernes oppfatning av begrepene inkludering og fysisk funksjonshemming, som et grunnlag for å besvare denne problemstillingen. Lærerne beskriver begrepet inkludering vidt og nyansert. Dette samsvarer med hvordan litteraturen i

denne oppgaven presenterer begrepet. Et annet likhetstrekk lærerne hadde av begrepet var det å føle seg velkommen. Å ønske elevene velkommen med en positiv fremtoning slik presisert tidligere i teksten, som igjen kan tolkes som en viktig faktor. Forståelsen av begrepet fysisk funksjonshemming var sprikende. Og det er kanskje ikke så rart når det heller ikke er et entydig begrep og ikke referert til en etablert forståelse (Vedeler, J.S 2014, s. 12). Jeg mener likevel at forståelse av begrepet kan ligge til grunn for hvordan lærere velger å inkludere elevene med fysisk funksjonshemming i kroppsøving.

Et hovedfunn er at de fleste lærerne ser en sammenheng mellom tilpasset opplæring og inkluderingens fire arbeidsoppgaver (Bachmann og Haug, 2006). Disse oppgavene skal være med på å skape en inkluderende skole. Gjennom disse gjennomfører de også tilpasset opplæring, som faller inn under en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring, som igjen gir økt inkludering i kroppsøvingsfaget. Det er en omfattende og vanskelig sammenheng å sette seg inn i. Basert på tidligere forskning eksisterte det spesialskoler for bare 40 år siden (Haug (2014, 2014, s. 21). Det ble skapt et fysisk skille mellom funksjonshemmede og andre normale elever. Med det som bakteppe, kan man tyde at på bakgrunn av lærernes utsagn, at undervisning i kroppsøving har en positiv dreining mot en inkludering for alle. Samtidig er det mye som gjenstår, nettopp fordi denne oppgaven har belyst hvor variert kroppsøvingslærerne mener de inkluderer elever med fysisk funksjonshemming.

Et annet fellestrekk for lærerne var et genuint ønske om at elevene med fysisk funksjonshemming skulle delta i den ordinære kroppsøvingstimen. De mente det skapte et sosialt og faglig utbytte for eleven. Dette harmonerer med budskapet til Bachmann og Haug (Bachmann og Haug, 2006, s. 88-89: Haug, 2014, s. 300). Samtidig er det varierende oppfatning av hva det å delta er, da noen mener elevene med fysisk funksjonshemming skal være med den ordinære klassen, mens andre mener de nærmest deltar ved å gjøre kroppsøvingaktiviteter, selv om det gjør det alene.

Den siste fellesnevneren var at samtlige lærere mente de trengte og ønsket mer kunnskap. Mer kunnskap om fysisk funksjonshemming som et begrep og ivaretagelse av en med slike utfordringer i kroppsøvingstimene. Strandkleiv og Lindbäck's (2010, s. 26), presiserte som nevnt tidligere at kilden til kunnskap er sentral for at tilpasset opplæring skal være god. Det kan tenkes at mer ekspertise på elevenes forutsetninger ville ført til høyere grad av inkludering i fellesskapet.

Avslutningsvis viser funnene at majoriteten av lærerne oppfatter at de inkluderer elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingsfaget i stor grad. Kunnskapsnivået er det en felles enighet om at burde vært høyere innen tilpasning og forståelse av fysisk funksjonshemming. Intervjuene viser likevel at samtlige lærere gjennomfører kroppsøvingstimene sine med de fysisk funksjonshemmede elevene etter beste evne ut fra deres egne forutsetninger.

Forskningsmetodens styrker er at den viser ulike tolkninger og holdninger av inkluderingsbegrepet når det gjelder elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvingsfaget. Intervjuet er lagt opp slik at man kan se om det er sammenheng i de oppfatningene de har av inkludering og fysisk funksjonshemming, som det de beskriver at de gjør i praksis. Svakheten til denne metoden, er at et intervju ikke gir innsikt i den praksisen informantene faktisk utfører. Observasjon ville styrket mine forutsetninger for å kunne besvare problemstillingen med noe sterkere svar.

5. Avslutning og veien videre

Forskningsmetodens styrker er at den viser ulike tolkninger og holdninger av inkluderingsbegrepet når det gjelder elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvingsfaget. Intervjuet er lagt opp slik at man kan se om det er sammenheng i de oppfatningene de har av inkludering og fysisk funksjonshemming, som det de beskriver at de gjør i praksis. Svakheten til denne metoden, er at et intervju ikke gir innsikt i den praksisen informantene faktisk utfører. Observasjon ville styrket mine forutsetninger for å kunne besvare problemstillingen med noe sterkere svar.

I dette avsluttende kapittelet i masteroppgaven kommer en oppsummering av arbeidet og refleksjoner omkring veien videre bli presentert. Oppsummeringen vil omhandle opplevelsen av prosessen, samt refleksjoner rundt hva denne forskningen kan bidra til. Veien videre vil bestå av refleksjoner omkring mulig videre forskning relatert til denne studien. Jeg vil presentere forskningsspørsmål som jeg ser på som interessante med bakgrunn i arbeidet med mitt prosjekt.

5.1 Oppsummering av arbeidet

Temaet, hvordan kroppsøvingslærer inkluderer elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingsfaget har vært veldig spennende. Tidlig i min erfaring ble mitt engasjement for problemområdet satt. Denne interessen førte til spennende funn av tidligere funn fra forskning og litteratur, samt gjennomføring av datainnsamling og analyse. Den kvalitative metoden har gitt meg et godt innblikk i og bidratt til økt refleksjoner rundt egen undervisningspraksis hos elever med og uten fysisk funksjonshemming.

Hensikten med denne studien har vært å undersøke seks lærere sin undervisning og inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvingsfaget. Spørsmålene baserte seg på temaer rundt problemstillingen. Alle samtalene har gitt meg mye informasjon og funn omkring lærernes oppfatning av problemstillingen. Studiens funn ble presentert i kapittel 4.3.1 og i all hovedsak viste det at utvalget av lærere inkluderer de fleste elever med fysisk funksjonshemming i faget med andre funksjonsfriske elever. Inkluderingen var varierende, men sammenligner man barneskole for seg og ungdom- og videregående skole for seg, ble det praktisert noe likt i praksis. Dette uavhengig av lærernes tid i skolen, utdanningsnivå og kjønn. Lærerne gir uttrykk for at man har mulighet til en god tilpasset

kroppsøvingstime, uavhengig om man er fysisk funksjonshemmet eller ikke. Ved hjelp av godt samarbeid og økende grad av kunnskap.

Det man samtidig ser er den stadige kampen om ressurser, både på personalsiden og materiell siden. Om dette blir noe bedre i fremtiden er usikkert. Det vil med andre ord stille større krav til kunnskap hos den enkelte lærer.

Med bakgrunn i at fysisk funksjonshemming i kroppsøvingstimer vil vedvare i årene fremover, har det vært nyttig å undersøke hvordan lærere oppfatter samspillet, inkluderingen og oppfølgingen har- og skal være. Og det har dannet grunnlag for nye forskningsspørsmål både underveis og i etterkant.

5.2 Veien videre

Med bakgrunn i at fysisk funksjonshemming er en faktor vi må ta innover oss i skoleverket i fremtiden, mener jeg det er nyttig med mer forskning rundt dette temaet. Under denne prosessen har det oppstått ytterligere interessante spørsmål rundt dette temaet. Utvalget i denne studien består kun av lærere, og med utgangspunkt i denne studien kan det være interessant å undersøke elevenes tanker og refleksjoner om hvordan de føler seg ivaretatt og inkludert i kroppsøvingfaget. Det kan godt være seg at man får et annet utfall ved å intervju elever, kontra lærere.

Dette kan være med å bygge videre på Bachmann og Haug (2006, s. 88), sine ulike arbeidsoppgaver for å øke fellesskapet, deltakingen, demokratiseringen og utbytte. En slik forskning kan kanskje også bidra til å kartlegge bedre hvorfor enkelte elever mistrives i faget, samt årsaker til hvorfor enkelte trives ekstra godt. En kategori innenfor den didaktiske relasjonsmodellen er vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2014). Den kategorien er bevisst lite omtalt i denne studien, men det er absolutt et interessant tema for videre forskning.

For veien videre er det verdt å nevne at norsk politikk retter seg mot en relasjonell forståelse for funksjonshemming, men det praktiseres ikke i like stor grad (NOU, 2016:17). Vi henger fortsatt litt igjen på tradisjonell tilnærming. I denne sammenhengen kan det tenkes at det hadde vært nyttig å utføre enda mer forskning knyttet til læreres og elevers opplevelser og oppfatninger av hvordan man inkluderer elever med fysisk funksjonshemming, i kroppsøvingfaget.

Litteraturliste

Andresen, S. S (2013) *Casestudier-Forskningsstrategi, generalisering og forklarling*. (2utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Bachmann, K. E & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (nr. 62 ed.) Volda: Høgskulen i Volda. Henter fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Berg Svendby, E. B (2013) *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming) :«Jeg kan og jeg vil, man jeg passer visst ikke inn»* (Doktoravhandling fra Norges Idrettshøgskole). Hentet fra:
<https://nih.brage.unit.no/nihxmlui/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

Bredal, A.-M (2010) Sitte å se på de andre aktive. Om funksjonshemming i kroppsøving. I: I. K. Steinsholt & K. P. Gurholdt (red.). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 71-83). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Buudir (2022. 03. Februar). Barn med nedsatt funksjonsevne i skole og fritid. Hentet fra:

[Utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne \(buudir.no\)](https://www.buudir.no/utdanning-for-personer-med-nedsatt-funksjonsevne).

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utg.). Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/tidligere-versjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Elnan, I. (2019). Idrett for alle? Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltakelse og fysiske aktivitet *NTNU Samfunnsforskning*. Hentet i fra:
<https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Idrett-for-alle-Studie-av-funksjonshemmedes-idrettsdeltakelse-og-fysiske-aktivitet.aspx>

Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. – Hentet ifra: (3.2.2022) 925027.pdf (oslomet.no)

Grenier, M., Miller, N. & Black, K. (2017). Applying universal design for learning and the inclusion spectrum for students with severe disabilities in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(6), 51-56. doi: 10.1080/07303084.2017.1330167

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

- Grue, L. (2006). Funksjonshemming, retorikk og forståelse. *Dokumentasjonssentres skriftserie*
- Haug, P. (2003b). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(2).
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2016) Understanding inclusive education: ideals and reality. *SCANDINAVIAN JOURNAL OF DISABILITY RESEARCH*.(206-217).
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.inn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=41e4ee5b-9c7b-4bb0-b106-f9a2dc5b07f2%40pdc-v-sessmgr05>
- Jacobsen, K. & Skansholm, A. (2019) *Handbok i oppsattsskrivande—För utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur
- Johannessen, A, Tuft, P.A og Christoffersen, L. (2011). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag
- Karlsdottir, R. & Hybertsen, I.D. (2013) *Læring-utvikling-læringstiljø- En innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo. Akademika.
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammer, L. & Soulie, T. (2013). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 119-134. doi: 10-1080/08856257.2013.859818
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløfte 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Fagets relevans og sentrale verdier- Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2022) *Tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: [Tilpasset opplæring \(udir.no\)](https://www.udir.no/tilpasset-opplering)
- Kunnskapsdepartementet, (2009;18). *Rett til læring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2009 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=8>
- Kvale, S (1998). *Den kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Gyldendal AS
- Kvale, S., Brikmann, S (2010) *Den kvalitative forskningsintervju*. Oslo. (2.utg). Ad Gyldendal AS
- Kvale, S, Brikmann, S (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. (3.utg) Gyldendal Norsk Forlag AS

- Lindqvist, G, (Red.) (1999). *Vygotskij och skolan- Texter ur Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Sweden. Studentlittatur.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (red.) (2017). *Didaktisk praksis 1.-7.trinn*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (utg.3). Oslo. Gyldendal akademiske
- Læringsmiljøseneteret, (2017). Inkludering- hva innebærer begrepet? Hentet i fra:
<https://www.uis.no/nb/hva-er-inkludering-i-skolen#/>
- Malterud K. (2017) *Kvalitativ metasyntese som forskningsmetode i medisin og helsefag*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder i medisinsk forskning - en innføring*. Universitetsforlaget.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. (3.Utg). Arizona State University: SAGE Publications.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring- et ideologisk mistak i norsk skole. *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole?* Oslo: Universitetsforlaget.
<https://www.tidliginnsats.no/wp-content/uploads/sites/47/2016/04/Artikkel-Tilpasset-opplæring-2.pdf>
- Nordahl, T. & Haustätter, R.S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet – gjennomgang av spesialundervisningen. Rapport nr. 9., Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 2016:17 (2016) *På lik linje- Åtte løft å realisere grunnleddende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/no_u201620160017000dddpdfs.pdf
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (1998-07-17). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Ramm, J., Otnes, B. (2013) Personer med nedsatt funksjonsevne. *Indikatorer for levekår for likestilling*. Hentet fra https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/_attachment/99595?_ts=13d1b366718
- Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:1, 36-55, DOI: 10.1080/1034912X.2018.1435852

Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvningsfag- mangfoldige kropper. F. Ø. Standal & G. Rugseth (Red.) *Inkluderende kroppsøving* (79-93). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Selvopplæring motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Standal, F. Ø. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. F. Ø. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Hentet Fra: <http://media1.elevsiden.no/2017/09/Tilpasset-opplæring-nå.pdf>

Strandkleiv, O. I. & Lindbäck, S. O. (2010). *spesial undervisning og ordinær opplæring- Hva er spesial undervisning og hva er ordinær opplæring?* Hentet fra: <http://media1.elevsiden.no/2017/09/Spesialundervisning-og-ordinær-opplæring.pdf>

Thagaard, T (2009) *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget

Thagaard, T (2013) *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget

Thagaard, T (2018) *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget

Tøssebro, J. (2006). 'Å vokse opp med funksjonshemming–i kontekst', i Tøssebro, J. og Ytterhus, B.(red.) *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*, 11-39.

Tøssebro, J & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo. Gyldendal Akademisk.

Tøssebro, J. Ytterhus, B.(red) (2006). *Funksjonshemmede barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Utdanningsdirektoratet (2021) *Våre oppgaver*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet, (2017). *Overordnet del - Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplæring/?lang=nob>

Vedeler, J.S (2014). Funksjonshemming og arbeid – om like muligheter for deltakelse. Oslo: Akademika forlag.

Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne.* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education. Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents.* Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Dette intervjuet vil bli et semistrukturert intervju. Der man har klart for seg spørsmålene på forhånd, men det kan komme med oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet.

Det jeg begynner med er å forklare hvordan dette intervjuet foregår og takk for at informanten har tatt seg tid til å la seg intervjuet.

1. Hva heter du?

- Hvilken utdanning har du?

2. Fortell om klassemiljøet i klassen?

3. Hva legger du i et godt klassemiljø?

- I forhold til elever med fysisk funksjonshemming

4. Fortell om ditt forhold til elevene

Har du et nærmere forhold med elever som har fysisk funksjonshemming? Hvorfor tror du det er slik?

5. Fortell litt om kroppsøvingslæreren jobben. Og din arbeidshverdag Om kroppsøving generelt

- Hva er dine oppgaver som kroppsøvingslærer?

- Fortell om dine erfaringer som lærer i kroppsøving

6. Hva sier ordet inkludering deg?

7. Hva legger du i ordet fysisk funksjonshemming?

8. Fortell om hvordan du planlegger kroppsøvingstimen.

ut ifra at elever med fysisk funksjonshemming skal kunne delta og føle seg inkludert på en god måte?

9. Fortell om hvordan du bruker de andre elevene i klassen for å kunne tilrettelegge for inkludering og samarbeid i kroppsøvingstimen.

10. Fortell om hvordan du benytter deg av lærerplanen i kroppsøving for å kunne se hva som skal tilrettelegges for elever med fysiske funksjonshemninger i kroppsøvingsfaget

- - Gir lærerplanen deg nokk informasjon om hvordan du skal tilrettelegge for elever med fysisk funksjonshemming?
- - Hvorfor eller hvorfor ikke tror du?

11. Benytter du deg av lærerplanen i kroppsøving for å se hvordan du kan endre eller bedre din praksis som lærer, med tanke på elever med fysiske funksjonshemming.

12. Hvordan planlegger du kroppsøvingstimen for å kunne tilrettelegge for samarbeid og inkludering i kroppsøvingstimen mellom elevene?

- (både funksjonshemmede elever og funksjonsfriske elever)

13. Fortell om hvilke utfordringer det er for deg som lærer å ha en elev med funksjonshemning i en kroppsøvingstime.

- - Hvorfor er det slik?
- - Har utfordringene større betydning for deg eller for eleven?

14. Fortell om hvordan deltakelsen er for elever med funksjonshemning i dine kroppsøvingstimer.

- Hvorfor er det slik?

15. Fortell om dine erfaringer som lærer med elever som har funksjonshemninger i kroppsøvingfaget?

- - Hvilke utfordringer møter du?
- - Har klassen noen fordeler med at de har en elev som har funksjonshemning?
- - Hvordan da?

16. Fortell om hvordan vurderer og evaluerer du som lærer eleven med funksjonshemning?

- - Hvordan er dette mer utfordrende?
- - Hvorfor blir de fritatt fra vurderingen?

Vedlegg 2

04.02.2020

Til rektor ved.....

«Et kvalitativt forskningsprosjekt om hvordan lærere og assistenter inkluderer elever med fysiske funksjonshemming i kroppsøvingsfaget»

Jeg er en masterstudent på studiet *Master i kroppsøving og idrett*, ved Høgskolen i Innlandet. I denne masterprosjektet ønsker jeg å utføre et kvalitativt forskningsprosjekt med kroppsøvingslærere og assistenter. Dette for å undersøke om hvordan de arbeider med å inkludere elever med fysiske funksjonshemminger.

Jeg tar kontakt med deg, som rektor Dette for å be om godkjenning til å kontakte forskjellige kroppsøvingslærere og assistenter. Forespørselen er om å delta i det planlagte forskningsprosjektet i kroppsøving.

Selve forskningsprosjektet innebærer at jeg som forsker, gjennomfører et dybdeintervju med de lærerne og assistentene som takker ja til å delta i prosjektet. Spørsmålene vil handle om elever med fysiske funksjonshemminger og om hvordan kroppsøvingslærere og assistenter jobber for at elever med fysisk funksjonshemming skal føle seg inkludert i kroppsøvingstimene.

Alt av opplysninger som blir angitt vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Alt i fra institusjoner, navn på personer og andre identifiserbare kjennetegn vil bli anonymisert. Intervjuet blir anonymisert, der informanten forblir anonym siden transkriberingen skal gjennom en koding av intervjuet. Det er jeg som forsker er pålagt taushetsplikt. Siden prosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Der NSD har vurdert og bedømt at personvernsopplysningene i dette forskningsprosjektet er i enighet med personvernregelverket. Det er viktig å understreke at prosjektet er frivillig for lærere og assistenter å ta del i denne studien. Det er også mulighet for å trekke seg når man ønsker, uten at det skal bli noen konsekvenser for informanten. Prosjektslutt regnes i slutten av mai 2020.

Er det noen spørsmål ved studien, eller at du er positiv til at kroppsøvingslærerne og assistenter i kroppsøving på din skole kan innblandes eller kontaktes. Er det ønskelig hvis du gir en tilbakemelding så fort som mulig.

Kontaktinformasjon til meg og min veileder:

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Gina Skaret Larsen, mobil: 95041802, epost: Ginasl95@hotmail.com
- Veileder professor Eivind Skille, mobil: +4762430054, epost: eivind.skille@inn.no

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen Masterstudent Gina Skaret Larsen Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 3

Hei, jeg er en masterstudent ved høgskolen i Innlandet, som går kroppsøving og idrett som fag. Nå holder jeg på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for masteroppgaven er: Hvordan lærere og assistenter inkluderer elever med fysiske funksjonshemninger i kroppsøvingsfaget? Der elever med fysiske funksjonshemninger er i samme kroppsøvingstime som elever uten.

For å kunne undersøke og finne ut av dette, er det ønskelig å få intervjuere lærere og assistenter som har eller har hatt erfaringer med fysiske funksjonshemmede elever i kroppsøvingsfaget. Spørsmålene vil handle om rollen til læreren og assistenten i kroppsøvingsundervisningen, og hvilke erfaringer de har med dette temaet. Selve intervjuet vil ta ca. 30- 45 minutter.

Dette er noe som er frivillig å ta en del av og man har alltid mulighet til å trekke seg. Uten at dette får noe som helst konsekvenser for deg. Alt av data blir behandlet konfidensielt, og det er ingen enkelt personer som kan bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Alt av opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig.

Dersom du har noen lærere som har denne erfaringen og som har lyst å delta på dette prosjektet, er det fint om du sender dette videre til de. Jeg legger ved et samtykkeerklæring som de lærerne og assistentene som har lyst til å delta, kan skrive under på.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien:

Signatur.....

Telefonnummer.....

Legger ved et informasjonsskriv om prosjektet

På forhånd takk!

Masterstudent Gina Skaret Larsen

Vedlegg 4

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Hvordan inkluderer kroppsøvingslærere elever med bevegelseshemning, i kroppsøvingsfaget?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå lærerens refleksjon om inkludering av elever med funksjonshemning i en kroppsøvingstime. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan elever med fysiske bevegelseshemninger blir inkludert av kroppsøvingslærere og hvordan lærere reflekterer om det med inkludering av elever med fysiske funksjonshemninger.

Selve problemstillingen: hvordan blir elever med fysiske bevegelseshemninger inkludert av kroppsøvingslæreren på ungdomsskolen? Forskningsspørsmålene jeg skal analysere blir da: Hvordan kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet reflekterer om inkludering.

Dette forskningsprosjektet er en mastergradsoppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet er ansvarlig for prosjektet. Siden dette forskningsprosjektet er en mastergradsoppgave, har også min veileder Eivind Skille og jeg et ansvar for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du har fått spørsmål om å delta, er fordi du er en lærer i kroppsøving på ungdomstrinnet som enten har eller er lærer til en elev/elever med fysiske funksjonshemninger. Denne henvendelsen vil også bli sendt ut til flere lærere med samme bakgrunn som deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for dette forskningsprosjektet vil være intervju.

- Jeg vil også be deg som lærer til et intervju. Der jeg ønsker opplysninger om: Hva sier ordet inkludering deg? Hva legger du i ordet funksjonshemming? Er det en utfordring for deg som lærer å ha en elev med fysisk funksjonshemming? Dette er noen av spørsmålet som vil bli stilt i intervjuet. Jeg vil komme med oppfølgingsspørsmål og ta notater og lydopptak fra intervjuet. intervjuet vil ca. vare 40-60 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Dette forskningsprosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til elevene, arbeidsplassen eller din arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til dine opplysninger er Gina Skaret Larsen (meg) og Eivind Skille (veileder for mastergradsoppgaven).
- Tiltak jeg gjør for å sikre at ingen uvedkommende for tilgang til dine personopplysninger er: At navnet og kontaktopplysninger dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste som vil bli adskilt fra øvrige data. Og datamaterialet vil bli innelåst og kryptert.

Du som deltaker skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysninger som vil bli publisert er fra hvilken landsdel observasjonen og intervjuet er i fra.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Ved prosjektslutt vil personopplysningene og eventuelle opptak bli anonymisert og slettet.

Dine rettigheter

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

- - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - få slettet personopplysninger om deg,
- - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Eivind Skille på eivind.skille@inn.no og på tlf. +47620054.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen: Gina Skaret Larsen

Prosjektansvarlig: Eivind Skille *Eventuelt student: Gina Skaret Larsen*
(Forsker/veileder)

Vedlegg 5 Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.
15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)