

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Vanessa Sunde Hoel

Masteroppgåve

Anerkjenning i kroppsøving – for alle!

Ein kvalitativ studie om anerkjenning i kroppsøving for elevar med nedsett funksjonsevne i vidaregåande opplæring.

Recognition in physical education – for everyone!

A qualitative study of recognition in physical education for students with disabilities in high school.

Antall ord: 24903

Master i kroppsøving og idrett

2021

Innhold

FORORD	5
NORSK SAMMENDRAG	6
1. INNLEIING	7
1.1 ANERKJENNING I KROPPSØVING	7
1.2 PROBLEMSTILLING OG STUDIENS HENSIKT	9
1.2.1 <i>Omgrepsavklaring – nedsett funksjonsevne eller funksjonshemmed?</i>	9
1.3 BAKGRUNN FOR TEMA – TIDLEGARE FORSKING	10
1.3.1 <i>Frå eit elevperspektiv</i>	10
1.3.2 <i>Frå eit føresettperspektiv</i>	12
1.3.3 <i>Frå eit lærarperspektiv</i>	13
1.3.4 <i>Avrunding</i>	14
2. TEORETISK RAMMEVERK	16
2.1 ANERKJENNING – EIN FØRESETNAD FOR INKLUDERANDE FELLESSKAP I KROPPSØVING	16
2.2 ANERKJENNINGSTEORI	18
2.2.1 <i>Anerkjenning som kjærleik</i>	19
2.2.2 <i>Anerkjenning som rett</i>	20
2.2.3 <i>Anerkjenning som sosial verdsetjing</i>	21
2.2.4 <i>Krenking</i>	22
3. METODE	25
3.1.1 <i>Fenomenologisk design</i>	25
3.1.2 <i>Intervju</i>	26
3.1.3 <i>Utval</i>	27

3.1.4	<i>Intervjusituasjonen</i>	30
3.1.5	<i>Transkripsjon</i>	33
3.2	FENOMENOLOGISK ANALYSE.....	34
3.3	ETISKE VURDERINGAR.....	39
3.4	VURDERING AV FORSKINGAS KVALITET.....	41
4.	RESULTAT	43
4.1	TRYGGLEIK – EIT OVERORDNA TEMA.....	43
4.2	KLASSETILHØYRSEL.....	44
4.2.1	<i>Klassetilhørsel gir tryggleik og trivsel</i>	44
4.2.2	<i>Manglande tilhørsel skaper negative opplevingar</i>	46
4.2.3	<i>Eit behov for klassetilhørsel i og utanfor kroppsøvingstimane</i>	48
4.3	MESTRING.....	50
4.3.1	<i>Mestring gir tryggleik og trivsel i aktivitet</i>	50
4.3.2	<i>Tilpassa opplæring skaper mestring</i>	51
4.3.3	<i>Utfordringar ved å skape tilpassa opplæring og mestring</i>	53
4.3.4	<i>Eit behov for tidleg oppfølging</i>	54
4.4	STABILITET OG FORUTSIGBARHEIT.....	54
4.4.1	<i>Stabilitet og forutsigbarheit skaper tryggleik</i>	55
4.4.2	<i>Utfordringar ved å skape stabilitet og forutsigbarheit</i>	55
5.	DRØFTING	59
5.1	ANERKJENNING GJENNOM INKLUDERING I DET SOSIALE FELLESSKAP.....	59
5.1.1	<i>Anerkjenning gjennom relasjonar og likeverdig deltaking</i>	60
5.1.2	<i>Krenking gjennom utanforskap, i og utanfor kroppsøvingstimane</i>	62

5.2	ANERKJENNING GJENNOM INKLUDERING I DET FAGELEGE FELLESSKAP.....	64
5.2.1	<i>Anerkjenning gjennom ein heilskapleg strategi for tilpassa opplæring</i>	<i>65</i>
5.2.2	<i>Krenking gjennom manglande tilpassa opplæring, kommunikasjon og samarbeid ...</i>	<i>67</i>
6.	KONKLUSJON OG VIDARE FORSKING.....	71
	LITTERATURLISTE.....	74
	VEDLEGG 1	81
	VEDLEGG 2	83
	VEDLEGG 3	84
	VEDLEGG 4	85
	VEDLEGG 5	88
	VEDLEGG 6	92
	VEDLEGG 7	95
	VEDLEGG 8	97
	VEDLEGG 9	100

Forord

Det å sette endeleg punktum for denne masteroppgåva, kjem med blanda kjensler. Blanda kjensler fordi eit kapittel av livet går mot slutten, medan eit nytt opnar seg. Akkurat no kjenner eg på ei glede av å vere i mål med eit arbeid eg er stolt av. Samtidig er eg spent på kva livet vidare har å by på, der ny jobb og nye moglegheiter står for tur. Likevel kan eg ikkje unngå å kjenne på eit ambivalent forhold til å vere ferdig. Når eg ser tilbake på mine to år som masterstudent ved Høgskulen i Innlandet, ser eg på ei tid som har gjort meg rikare på både kunnskap, refleksjonar, opplevingar og vennskap. I den samanheng er det så mange eg ønskjer å takke.

Då eg byrja på min studiereise, var eg nok ein slags «fortapt masterstudent» som hadde valt studietilværet som fjernstudent og i arbeid. Eg var spent og nervøs første turen eg tok til Elverum, men blei møtt med opne armar. MAKI-gjengen min – tusen takk! De har gitt meg kjensla av å alltid vere inkludert i eit klassefelleskap sjølv som fjernstudent. Og tusen takk til mine fantastiske lærar på studie som har gjort dette mulig.

Så vil eg gi ein ekstra spesiell merksemd til min kjære rettleiar, Eivind Å. Skille. Du har vert roa i ein elles hektisk innspurt av denne masteroppgåva. Vi har reflektert og diskutert over store og små dilemma, og vi har alltid funne ei løysing saman. Du har lært meg så mykje, og du har alltid hatt svar og vist veg når eg har vert frustrert og forvirra. Tusen hjerteleg takk!

Takk til aktuelle skular og informantar som har stilt til intervju, og har gjort denne studien mogleg. Og sist men ikkje minst, tusen takk til mine kjære rundt meg. De har vert der for meg, støtta, lytta og heia. De har vert tolmodige og hjelpsame. No skal eg endeleg få tid og overskot til å gi litt tilbake også.

Vanessa S. Hoel

Norsk sammendrag

Studiens hensikt er å belyse praksisar og forhold ved kroppsøvingsfaget som fremjar eller øydelegg eit anerkjennande og inkluderande fellesskap for elevar med nedsett funksjonsevne. Problemstillinga som blir undersøkt er: Korleis opplev elevar med nedsett funksjonsevne, lærarar og føresette arbeidet med anerkjenning i kroppsøving? Dette med fokus på elevar med assistent i faget på vidaregåande opplæring.

Det teoretiske rammeverket i studien er anerkjenningsteori av Axel Honneth (2008) og Arne N. Jordet (2020), og vil ta føre seg sentrale forhold ved anerkjenning og krenking i skulen. Gjennom min studie vil denne sosiologiske teorien sette lys på pedagogiske praksisar i kroppsøvingsfaget.

Dette er ein kvalitativ og fenomenologisk studie som undersøker opplevingar i kroppsøvingsfaget. Gjennom 12 semi-strukturert intervju av elevar med nedsett funksjonsevne, føresette og lærar, har data blitt analysert gjennom Amedea Giorgi sin fenomenologiske dataanalyse.

Funn i studien syner behov for opplevingar av tilhørrel, mestring, stabilitet og forutsigbarheit for elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving. Opplevingane til elevar, føresette og lærarar til arbeidet for anerkjenning i kroppsøving, gir eit varierende bilde. Studien indikerer at elevar med nedsett funksjonsevne opplev både anerkjenning og krenking i møte med kroppsøvingsfaget på vidaregåande opplæring. Eit anerkjennande arbeid inkluderer eleven i både fagleg og sosialt fellesskap gjennom ein heilskapleg strategi av den enkelte skule. Dette kjenneteiknast ved inkludering i ein klassetilhørrel i og utanfor kroppsøvingsfaget, tilpassa opplæring og rammefaktorar som kjennes forutsigbare og stabile. Likevel ser det ut til at vidaregåande opplæring har utfordringar med å imøtekome behova for den enkelte elev, mykje grunna kroppsøvingsfaget og skuleopplæringa si generelle utforming. Assistenten blir trekt fram som særleg viktig for eleven i kroppsøving.

Nøkkelord: Anerkjenning, krenking, elevar med nedsett funksjonsevne, kroppsøving, vidaregåande opplæring, assistent, inkludering, tilpassa opplæring.

1. Innleiing

Skulen er ein sentral og viktig arena i barn og unges liv, både fagleg og sosialt (Grue, 2001). Kvar enkelt elev kjem med sine egne erfaringar, evner og føresetnadar (Standal, 2015). Det er derfor viktig at kvar og ein blir møtt med anerkjenning og likeverd, og opplev å vere inkludert i eit fellesskap i skulen (Jordet, 2020). Opplæringslova (1998, §1-3) påpeikar nemleg at skulen er ein arena som skal fremje likeverd, inkludering, mangfald og respekt. Skulen skal arbeide imot diskriminering, og opplæringa skal tilpassast elevens føresetnad og evner. Dette betyr også at skulen har eit stort ansvar for barn og unge i opplæringa.

Likeverdig opplæring omhandlar at *alle*, uavhengig av bakgrunn og føresetnadar, har rett til like moglegheiter i skulen. Norges offentlige utredninger sin *Rett til læring* presiserer at dette også gjeld elevar med nedsett funksjonsevne (NOU 2009:18, s.14-18). Det strekkjer seg nemleg ei lang historie om menneskjer med nedsett funksjonsevne og sterk diskriminering og understrykking (Eide, 2012). I dag er det ei felles forståing at barn med og utan funksjonsnedsetjing skal vakse opp i samfunnet på ein likeverdig måte (Wendelborg, 2014, s. 35). Skulesystemet har derfor utvikla seg til ein fellesskule, der alle elevar har rett til tilpassa opplæring uavhengig av føresetnadar (Berg, 2021). Likevel syner forskning at vi framleis har ein veg å gå før vi lev i eit likeverdig samfunn. Det er framleis slik at samfunnet set menneskjer i kategoriar og bås utifrå førestillingar om kva som er normalt og ikkje. Dette resulterer i ein konstant vurdering om barn og unge høyrer til eller ikkje (Finnvold, 2013; Løvgren, 2009, NOU 2009:18; Wendelborg, 2014).

1.1 Anerkjening i kroppsøving

Kroppsøving skal som alle andre fag, arbeide for å realisere verdigrunnlaget i opplæringa. Faget skal stimulere elevar til livslang rørsleglede, og dette skal skje ut frå elevens føresetnadar. Elevar skal kunne delta i eit sosial fellesskap og oppleve korleis det er å bruke kroppen, både aleine og saman med andre (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2019, s. 1-3). Kroppsøving er nemleg eit fag som skil seg frå andre fag, der innhaldet er sentrert rundt kroppsleg utfolding og læring. Dette medfører at kroppar, ferdigheiter og evner vert særleg synelege for alle rundt. Forskjellar og ulikskapar kan derfor skape grenser for kva som er

«normalt» og «annleis». Standal (2015) argumenterer derfor for at nedsett funksjonsevne kan vere ein slik ulikskap som kan gi konsekvensar for inkludering i kroppsøving.

Jordet (2021) hevdar at skulen har ein opplæringstradisjon som fører til at stadig fleire elevar fell meir og meir ut av fellesskapet (Jordet, 2021). Dette kan ein også sjå i kroppsøving. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet fremjar at elevar som lev med nedsett funksjonsevne deltar i altfor for liten grad i kroppsøving (Bufdir, 2020a). Praksisen i faget er nært forbunde med instruksjon, idrettsaktivitetar og høge krav til prestasjonar og ferdigheiter (Moen et al., 2018). For elevar med nedsett funksjonsevne risikerer ein å bli plassert i underlegne kategoriar som man synast synd på eller ser ned på – som ikkje heilt passar inn i kroppsøving (Schanke, 2005, s.85). Faget blir trekt fram som ein ekskluderande arena som synleggjer manglar og forskjellar tydelegare hos elevar med nedsett funksjonsevne enn andre fag (Grue, 2001, s. 74-75).

Manglande trivsel i skuleopplæringa kan handle om manglande anerkjennande praksisar (Jordet, 2020). I den nye læreplanen i kroppsøving kjem omgrepet «anerkjening» fram i tilknytning til «deltaking» og «inkludering», der ulikskapar skal anerkjennast som ein naturleg del av ein mangfaldig skule (Udir, 2019, s. 1-3). Berg (2021) påpeikar at mange forteljingar av elevar med nedsett funksjonsevne frå kroppsøving, berer preg av å vere ein «kamp om anerkjening». Anerkjening har derfor ein sentral verdi i faget, og er avgjerande for at barn og skal oppleve kroppsøving meiningsfullt og inkluderande (Berg, 2021, s.28-30). Mot denne bakgrunnen, ønskjer eg å oppnå større innsikt i korleis elevar med nedsett funksjonsevne blir anerkjent i kroppsøving på vidaregåande opplæring. Så langt eg er kjend med, finnast det lite og manglande forskning i Norge om denne elevgruppa i kroppsøving i vidaregåande opplæring. Samtidig ser det ut til at ekskluderande praksisar i faget aukar jo eldre elevane blir (Moen et al., 2018; Svendby, 2013; Wendelborg, 2014). Forsking som finnes i norske vidaregåande skular, indikerer også at faget er nært bunden til opplevingar av høge krav og låg verdsettning (Bredahl, 2010; Pedersen et al., 2019; Svendby, 2013). Gjennom drøfting av sentrale funn i lys av anerkjeningsteori (Honneth, 2008; Jordet, 2020), styringsdokument og forskning, ønskjer eg å oppnå større innsikt i korleis arbeidet i kroppsøving opplevast som fremjande eller øydeleggande for anerkjening, utifrå eit elev-, føreset- og lærarperspektiv.

1.2 Problemstilling og studiens hensikt

Problemstillinga mi er: «Korleis opplev elevar med nedsett funksjonsevne, lærarar og føresette arbeidet med anerkjening i kroppsøving?». I denne studien vil eg ha fokus på elevar som har behov for assistent i kroppsøvingsfaget på vidaregåande opplæringsnivå. Studiens hensikt er derfor å belyse praksisar og forhold ved kroppsøvingsfaget som fremjar eller øydelegg eit anerkjennande og inkluderande fellesskap for elevar med nedsett funksjonsevne. Dette vil bli undersøkt frå eit elev-, føresett og lærarperspektiv. Ved å nytte teoretisk perspektiv om anerkjening, kan ein betre forstå verdien av eit anerkjennande miljø og utfordringane som utspelar seg i praksis (Berg, 2021, s. 30). Eg vil med dette forsøke å bruke sosiologisk teori for å forklare pedagogiske praksisar i skulen.

Då eg starta denne masteroppgåva og utvikla intervjuguide, hadde eg ikkje anerkjening med som eit sentralt omgrep. Fokuset mitt var på «inkludering» og «fellesskap» i kroppsøving. Gjennom min fenomenologiske tilnærming av informantanes skildringar frå intervju, blei eg leda i retning av anerkjening – som ein fortsetting av inkludering i fellesskap. Vidare vil eg gjere ei omgrepsavklaring av «nedsett funksjonsevne», før eg trekk fram tidlegare forskning, teoretisk rammeverk, metode, resultat og drøfting. Til slutt vil eg avslutte med ein konklusjon, med mål om å svare på mi problemstilling og syne mitt bidrag til forskingsfeltet.

1.2.1 Omgrepsavklaring – nedsett funksjonsevne eller funksjonshemmed?

Omgrepet «nedsett funksjonsevne» rommar ei stor og samansett gruppe, og er valt med bakgrunn av Bufdir (2020b) si forklaring av omgrepet. Bufdir (2020b) fremjar at nedsett funksjonsevne omhandlar “tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner”. Vidare presiserast det at funksjonsnedsetjing er noko man har, ikkje noko man er.

Tidlegare var det vanleg med ei meir medisinsk forståing av omgrepet, der funksjonshemming blei oppfatta som ein eigenskap hos personen. Denne tankegangen blei vidare utfordra av ei meir sosial forståing av funksjonshemming, der funksjonshemming omhandla tap av moglegheit grunna samfunnsskapte barrierar. I dag har ein heller bevegde seg meir mot ein relasjonell forståing av funksjonshemming (Bufdir, 2020b). Her er funksjonshemming noko

som oppstår i samhandling eller interaksjon mellom individuelle føresetnader og omgivnader, og som fører til eit misforhold mellom føresetnader og omgivnadars krav til funksjon (Rugseth, 2015, s.81-82). Stortingsmelding 40 definerer derfor omgrepet slik: «Funksjonshemmelse oppstår når det foreligger et gap mellom individets forutsetninger og omgivelsenes utforming eller krav til funksjon» (Meld. St. (2002-2003), s.8). I denne oppgåva vil eg derfor omtale elevgruppa som «elevar med nedsett funksjonsevne». Funksjonshemming vil eg omtale som ei hemming i møte med omgivnader som avgrensar utfolding.

1.3 Bakgrunn for tema – tidlegare forskning

Det finnast ein rekkje studiar som tar føre seg forhold rundt tilpassa opplæring, inkludering og deltaking i kroppsøving og skulen generelt for elevar med nedsett funksjonsevne. I denne delen vil eg gå inn på relevant forskning om elevar med funksjonsnedsetjing i kroppsøving, både frå eit elev-, føresett- og lærarperspektiv. Eg vil fremje tidlegare forskinga som finnast i Norge frå grunnskulen, ungdomskulen og vidaregåande opplæringsnivå, samt internasjonale studiar retta mot vidaregåande opplæring.

1.3.1 Frå eit elevperspektiv

Studien til Wendelborg (2014) syner at stadig fleire elevar med nedsett funksjonsevne blir segregert på vegen gjennom skuleløpet. Kvar skuleovergang medfører ei stadig sterkare utskilling frå det sosiale miljøet, og i vidaregåande er tilnærma tre av fire i segregerte tilbod. Samtidig syner studien at fleire ønskjer seg meir normale settingar (Wendelborg, 2014, s. 38-43). I kroppsøving kan ein sjå liknande tendensar i forskingslitteraturen. Kunnskapsoversikta til Wilhelmsen og Sørensen (2017) frå 2009 til 2015 over norske og internasjonale studiar om kroppsøving og elevar med funksjonsnedsetjingar, understreker viktigheita av å få moglegheit til å delta og oppleve å vere ein legitim deltakar i faget. Kroppsøvingslæraren ser ut til å spele den heilt sentrale rolla for å skape eit inkluderande klima for barn med nedsett funksjonsevne. Litteraturgjennomgangen gir innblikk i elevens eigne tankar, og det opplevast svært viktig å kjenne støtte frå andre og å oppleve å ha venner. Samtidig indikerer litteraturgjennomgang at barn med nedsett funksjonsevne sitt perspektiv er mindre tydeleg i forskingslitteraturen (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s. 325-330).

I doktoravhandlinga til Svendby (2013) om elevar med sjeldne diagnosar i kroppøving frå barneskulen til vidaregåande opplæring, vert elevens stemme fremja. Funn frå studien indikerer at faget er nært forbunde med tradisjonsretta innhald, med fokus på ballspel og fysisk krevjande øvingar. Leik og andre aktivitetar praktiserast i større grad på barne- og ungdomstrinna enn vidaregåande. Kroppøving på vidaregåande verkar å vere sentrert rundt vurderingspraksis som søker bestemte ferdigheiter. Dette fremjar ein prestasjonskultur som tydeleggjer kven som er flink i faget og ikkje. Elevhistoriene skildrar lite tilrettelegging og omsyn til føresetnadar. Historiene skildrar manglande tilhøyrse, låg verdsetjing og opplevingar av å vere dårleg i faget. Manglande kunnskap frå lærar og fastsette aktivitetar ser ut til å skape avgrensing frå deltaking. Sjølvbilde og identitet ser også ut til å vere nært forbunde med korleis andre på same alder oppfattar ein. Denne ekskluderande praksisen, verkar særleg tydelege på ungdomsskulen og vidaregåande opplæring (Svendby, 2013).

I ein norsk studie frå vidaregåande med fokus på elevs eigne erfaringar i faget, blei det også rapportert om høge krav til prestasjonar og fysiske ferdigheiter. Elevane ønska meir leik, medverknad og samvær med andre, og såg på faget som eit pusterom frå ein elles stillesittande kvardag (Pedersen et al., 2019). I ein studie av Anne-Mette Bredahl (2010, s.71-80), blei opplevingar til faget undersøkt hos elevar med nedsett funksjonsevne med avslutta skulegang. Bredahl fant tre gjentakande, negative opplevingar knytt til kroppøving: ekskluderande praksisar, opplevingar av for høge krav og det å ikkje lukkast, samt opplevingar av å ikkje bli lytta til. Moen (et al., 2018) såg også liknande funn i ein nasjonal karteleggingsundersøking av elevar frå 5. til 10.trinn. Studien syner at kroppøving framleis ber preg av tradisjonelle aktivitetar, idrett og instruksjon. Studien indikerer også at elevar som heilheit trivast mindre i faget jo eldre dei blir.

Litteraturgjennomgangen til Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsetting syner eit varierende og uklart bilde av opplevingar med fysisk aktivitet i skule og fritid. Studien syner positiv tendensar av å vere delaktig i fysisk aktivitet i form av glede og auka kompetanse, men også opplevingar av ekskluderande praksisar, tvil og angst ovanfor eigen kompetanse. Studien indikerer at denne gruppa deltar i låg grad med andre i skule og fritid. Fri aktivitet som man startar sjølv såg ut til å vere spesielt vanskeleg (Kissow & Klasson, 2018, s.44). Anja Jøndal Digranes og Øyvind Standal (2019) sin studie om elevar med nedsett funksjonsevne i kroppøving på barnetrinnet, fremjar viktigheita av struktur,

gjentaking, kjennskap til aktivitet og tydelegheit for å oppleve gode erfaringar i faget. Dersom eleven manglar kjennskap til aktivitetar eller opplev dei lite strukturerte, kan det skape utfordringar for deltaking. Studien indikerer at inkluderande fellesskap som rommar både elevar med og utan funksjonshemmingar, er mulig. Det å vere ein del av eit sosialt fellesskap og oppleve å ha venner, er også svært viktig for trivselen i faget. Erfaringar med å ha relasjonar til medelevar og lærar, opplevast vesentleg for gode erfaringar av aktivitet i faget. Læraren er sentral i desse opplevingane, der det å ha ein lærar som støttar og ser ein, opplevast som svært viktig (Digranes & Standal, 2019).

1.3.2 Frå eit føresettperspektiv

I denne studien vil eg omtale foreldregruppaa som «føresette». Dei føresette er dei viktigaste agentane i livet til barn og unge, og bidrar til å forme og skape miljøet som barnet møter og lev i. Dei påverkar også barns skulegang både direkte og indirekte gjennom kommunikasjon, samarbeid og deltaking. Dette gjer dei svært sentrale også i skule- og utdanningsprosessen (An & Hodge, 2013, s.161). Funksjonshemmedes fellesorganisasjons politiske notat (FFO, 2014) påpeikar at føresette av barn med alvorlig funksjonsnedsetjingar strekk seg langt for å gi barnet eit godt liv. Svært mange opplev at dei slit seg ut og opplev manglande tenestetilbod (FFO, 2014, s.3).

I studien til Wendelborg (2014, s. 52-53) blei opplevingar av overgangen frå ungdomskule til vidaregåande undersøkt. Dette inneberer ein overgang frå kommunalt til fylkeskommunalt spesialpedagogisk teneste. For svært mange gav overgangen til vidaregåande ei forbetring, og då særleg rundt utvida eller forbetra tilbod om daglig fysisk aktivitet og trening i skulen. Likevel fortel fleire familiar om utfordringar ved denne overgangen. Særleg omhandlar dette lite førebuing til overgangen, mindre kommunikasjon og lite overføring av kunnskap om barnets behov. Dei føresette opplevde også å ha verdifull kunnskap om barnet, men å ikkje bli høyrte av skulen (Wendelborg, 2014). I ein norsk studie om samarbeid mellom skule, kroppsøving og føresette av barn med nedsett funksjonsevne, blei det rapportert om manglande informasjon og kommunikasjon om kroppsøvingfaget. Føresette opplevde motstridande forventningar og oppfatningar rundt barnets evner, og balansen mellom barnets behov og skulens økonomiske ressursar medførte konflikter. Dei føresette opplevde sitt eget initiativ

som avgjerande for barnets moglegheit til deltaking i kroppsøving og anna fysisk aktivitet i skulen (Wilhelmsen og Sørensen, 2018, s. 836-845).

Svendby (2013, s.183-184) såg i sin studie at heim-skule-samarbeid i kroppsøving praktiserast forskjellig i norske skular. Der samarbeidet fungerer godt, er dialogen prega av openheit, interesse, informasjonsdeling og tydelig kommunikasjon. Likevel opplev fleire føresette heim-skule-samarbeidet som dårleg, der føresette sine bidrag om moglege tilpassingar i faget ikkje blir hørt. Grue (2001) fremmer at dei føresette på mange måtar opplev ein motstand rundt tiltak og løysingar frå skulen. Ein internasjonal studie frå barne- og ungdomstrinnet, oppdaga også liknande funn. Dei føresette verdsatt samarbeid mellom skule og heim, men påpeika at samarbeidet mellom kroppsøvingslærer og heim var underutvikla. Kroppsøving blei undervurdert samanlikna med andre akademiske fag, og det blei gitt større tillit til andre fagpersonar rundt skulen (An & Hodge, 2013, s. 159-160). Berg (2021, s.176) påpeikar at føresette også har behov for anerkjenning, og skulen bør gi rom for dei føresette sin kunnskap som ressurs. På den måten kan ein danne eit godt samarbeid mellom skule og heim

1.3.3 Frå eit lærarperspektiv

Vi veit lite om korleis lærarutdanninga påverkar inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving. Vi veit heller ikkje korleis gapet mellom intensjon og praksis utspelar seg og påverkar inkludering av denne elevgruppa (Wilhelmsen & Sørensen, 2017, s.328-3230). Vi veit derimot at relasjonen til læraren ser ut til å vere viktig for å skape eit godt miljø for elevar med nedsett funksjonsevne i faget (Svendby, 2013; Wilhelmsen & Sørensen, 2017; Digranes & Standal, 2019). Eit samandrag av internasjonal forskning, syner likevel at kroppsøvingslærarar ikkje kjenner seg førebudd nok til å sikre denne inkluderinga (Hutzler et al., 2019). Gruppa til Hodge (2010) såg at lærarar på vidaregåande generelt har ei positivt innstilling til inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving, men opplev dette som utfordrande å oppnå (Hodge et al., 2010). Samtidig finnes det lite litteratur om effektiv og inkluderande praksis av denne elevgruppa i kroppsøving. Dette på tross av det stadig blir fleire elevar med funksjonsnedsetjingar i ordinære kroppsøvingstimar (Ammah & Hodge, 2005, s.40-41). Ein norsk rapport med bakgrunn i intervju av lærarar, syner at tilpassa opplæring og tilrettelegging for elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving, opplevast som eit manglande informasjon- og kunnskapsfelt (Eriksen, 2012). Hersman og Hodge (2010,

s.753-754) fremjar også eit behov for profesjonell opplæring og engasjement for å skape inkluderande praksis for elevar med milde og meir alvorlege funksjonsnedsettingar på vidaregåande opplæring.

Ei vanleg konflikt i kroppsøving, om ein skal gi særskilt tilrettelegging eller gjennomfør ei fullstendig endring i skulesystemet slik at denne type tilrettelegging ikkje er naudsynt (Standal, 2015). Forsking indikerer at kroppsøvingslærar har ei haldning om at inkludering av denne elevgruppa kan gå utover dei andre elevane (Svendby, 2013, s. 121-122). Casebolt og Hodge (2010) såg i sin studie at kroppsøvingslærarar opplev undervisninga som meir utfordrande, urolege og kompleks jo meir omfattande funksjonsnedsettinga er. Det å imøtekome behova til elevar med funksjonsnedsetting, avgrensa tida lærarane fikk gi til elevar utan særskilde behov. Bredahl (2010) fremjar at forståinga for kva funksjonsevne er, vil påverke deltaking i faget. Dersom ein lærar oppfattar nedsett funksjonsevne som ei hindring eller noko strevsamt, vil dette også opplevast som eit problem i undervisninga. Standal (2015) fremjar at denne problematiserande haldninga overdriv forskjellen mellom elevar med nedsett funksjonsevne og resten av klassa, då alle elevar er unike og forskjellige.

Wilhelmsen og Sørensen (2017, s. 325) argumenterer for at bruk av assistent saman med lærar ha auka i faget. Samtidig viser litteraturgjennomgangen deira at det ikkje finnes mykje forskning om bruk av assistent i faget. Forsking som finnes viser at utfordringar med assistent i faget omhandlar manglande fordeling av roller og ansvar, samt manglande kommunikasjon, samarbeid og manglande assistent-utdanning innanfor kroppsøvingsfaget. Observasjonsstudiar indikerer også at bruk av assistent kan øydelegge for interaksjonar med medelevar, og kan dekke opp for elevens behov frå ein kroppsøvingslærar

1.3.4 Avrunding

Samla har denne delen gitt oversikt over relevant forskning om elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving, frå eit elev-, føreset- og lærarperspektiv. Kroppsøvingsfaget ser ut til å utøve praksisar som skaper både positive og meir negative opplevingar for elevgruppa. Uansett kven sitt perspektiv ein undersøker, verkar positive opplevingar å vere knyt til imøtekomning av behov og verdsetjing, og negative opplevingar ser ut til å vere bunden til manglar. Dette er aspekt som rommar anerkjening, slik Honneth (2008) og Jordet (2020)

forklarer anerkjennings teorien. Vidare vil eg derfor gå nærare inn på dette gjennom mitt teoretiske rammeverk.

2. Teoretisk rammeverk

I denne studien vil eg bruke anerkjenningssteori som teoretisk rammeverk. Dette vil i stor grad basere seg på Axel Honneths (2008) bok «Kamp om anerkjennelse» og tolkinga til Arne N. Jordet (2020) av teorien retta mot norsk skuleopplæring. Eg er inspirert av Jordet (2020) sin bruk av Honneth sine tre former for anerkjennning, samt hans tolking av omgrepet «krenking» i skulen. Dette vil derfor vere hovudessensen i mitt teoretiske rammeverk. Jordet (2020) argumenterer for at Honneth (2008) kan tilby eit allment, teoretisk perspektiv som gjer det mogleg å skilje mellom god og dårleg praksis med barn og unge i skulen. På den måten kan teorien bidra til å identifisere praksisar som både anerkjenner og krenker elevar, med mål om å skape ein human skule (Jordet, 2020, s. 28-30). Eg vil med dette anvende sosiologisk teori for å fortolke og forklare pedagogiske praksisar i kroppsøvningsfaget.

2.1 Anerkjennning – ein føresetnad for inkluderande fellesskap i kroppsøving

Omgrepet «anerkjennning» har ei aktiv meining bak seg. I daglegtale og i litteraturen er det vanleg å knytte dette til noko positivt som ein både kan gi og få (Jordet, 2020, s. 86). Ved eit søk i nynorskordboka blir omgrepet sett i samanheng med ord og uttrykk som godkjenning, aksept, verdsetjing, hylling og å sjå noko som gjeldande (Språkrådet, 2021). Anerkjennning er med andre ord eit komplekst og mangfaldig omgrep. I den nye læreplanen i kroppsøving, kjem anerkjennning fram som ein del av kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktivitet», og er derfor eit sentralt aspekt gjennom opplæringa i faget. Anerkjennning er her anset som ein naturleg del av deltaking, medverknad, likeverd og samarbeid i fellesskapet. «Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Udir, 2019, s. 3). Dette er også ein sentral kompetanse elevar skal ha tileigna seg ved overgangen til vidaregåande opplæring, der anerkjennning er sentralt i både kompetansemål og undervegsvurdering i 10.klasse (Udir, 2019, s. 8). Dette er ei utvikling frå den gamle læreplanen, der anerkjennning kun blir nemnt ein gong i samband med kompetansemål for 4.trinn (Udir, 2015). Med bakgrunn i dette, vil eg derfor kople omgrepet opp mot inkludering i sosialt og fagleg fellesskap i kroppsøving. Berg (202, s.28-30) påpeikar også at anerkjennning

har ein sentral verdi i faget, og er avgjerande for at barn og unge skal oppleve kroppsoving meiningsfullt og inkluderande.

Inkludering i fellesskap handlar mykje om anerkjenning – å bli sett og oppleve at andre menneskjer bryr seg (Tjora, 2018, s. 44-45). Fraser påpeikar at ein kan oppfatte anerkjenning som ei form for sosial status, der ein blir oppfatta som fullverdige deltakarar i fellesskapet. Manglande anerkjenning i den samanheng handlar derfor om manglande deltaking i sosialt fellesskap med menneskjer på same alder (Fraser, 2001). For å bevare og skape fellesskap, er det eit kontinuerlig behov for å oppfatte fellesskapet, ta vare på det og fornye det. Det blir nemleg skapt gjennom sosiale interaksjonar, der verkelegheitsforståing dannast i sosiale samanhengar med vekt på handling og samhandling. Fellesskap handlar derfor mykje om innanfor- og utanfor av ulike grupper. På den måten kan enkelte menneskjer oppleve eit miljø som positivt og trygt, medan andre kan oppleve same miljøet som einsamt og utrygt (Tjora, 2018, s. 15).

Eit utgangspunkt for arbeid med inkluderande fellesskap i kroppsoving, er også at nokre elevar fell «innanfor» medan andre fell «utanfor». Med eit meir direkte språk betyr dette at nokre elevar trivast og taklar dei utfordringane som finner sted, medan andre opplev å stå på sidelinja av desse kjenslene (Standal, 2015, s.10-20). Fellesskap i skulen handlar derfor mykje om opplevingar av inkludering (Nordahl & Sunnevåg, 2013, s.68-69). NOU-en *Rett til læring* forklarar det slik:

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt (...) Inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling. (NOU:18, 2009, s.14)

Manglande anerkjenning i kroppsoving kan i den samanheng øydelegge for opplevingar av deltaking i fellesskapet (Berg, 2021, s.28-30). Inkludering skjer når utdanningssektoren har eit skulesystem som tek omsyn til mangfaldet i skulen. Inkludering er ein prosess der skulen og undervisninga tar omsyn til alle elevar. I kroppsoving er det ikkje nok å inkludere elevar i faget, men alle elevar skal delta aktivt og oppleve utvikling og læringsutbytte (Standal, 2015, s.16-17). Inkludering blir ofte oppfatta for smalt, slik at ein forsøker å få elevar med nedsett funksjonsevne til å passe inn i skulen. Dette omhandlar i større grad om integrering, og skuggar for korleis alle kan oppleve ei likeverdig opplæring (Berg, 2021, 20-21). Når ein ønskjer å

skape eit inkluderande fellesskap i skulen, knyt ein ofte inkludering og tilpassa opplæring inn som grunnleggande føresetnader. Då er målet å skape ein skule for alle med fokus på likeverd og demokrati (Berg, 2021, s. 16-21). Slike aspekt er også sentralt i Honneth (2008) sin anerkjeningsteori.

2.2 Anerkjeningsteori

Sentralt i Honneth sin teori er menneskjers behov for anerkjening for sjølvrealisering og psykiske utvikling (Honneth, 2008, s. 179). Anerkjening bygger på nestekjærleik, likeverd, solidaritet, tilgiving og nære relasjonar, og oppfattast grunnleggande for læring i skulen (Jordet, 2020, s.89). Behovet for anerkjening heng saman med å bry seg om seg sjølv og verdsetje eget liv. Manglande verdsetjing på individ- og gruppenivå kan sette djupe spor (Lund, 2017, s.70). I skulen identifiserer Jordet (2020) anerkjennande opplevingar gjennom tre kjenneteikn. For det første skal menneskjers positive eigenskapar ikkje berre tolererast, men desse skal aktivt bekreftast og brukast i det sosiale fellesskapet. For det andre må anerkjening synast i meir enn ord og uttrykk, men kome fram gjennom handlingar. Og for det tredje er det kun handlingar som har mål om å gi andre anerkjening som kan definerast som anerkjening. Anerkjening som biprodukt av andre handlingar er derfor ikkje gyldig som anerkjening for elevar i skulen. For å kunne oppnå desse tre måla må fellesskapet og praksisen i fellesskapet kritisk undersøkast (Jordet, 2020, s. 89-94).

Berg (2021) påpeikar at anerkjening i kroppsøving er heilt avgjerande for trivsel og mestrings. Jordet (2020, s. 31) argumenterer for at skulens opplæring har svakheiter som marginaliserer mange elevar. Dette er ikkje ein intensjon frå lærarar og skuleleiing, men heller ein systemtvang i skuleopplæringa som aktørane er under. Marginalisering oppfattast Jordet som ein prosess der elevar gradvis fell meir og meir utanfor fellesskapet, og kjenneteiknast med manglande moglegheiter for å delta i fagleg og sosialt (2020, s. 60-61). Sidan kroppsøving blei eit obligatorisk fag i skulen, har føremål og innhald blitt endra fleira gangar etter påverknad frå skulepolitikk, idretten og samfunnets syn på helse og fysisk aktivitet (Pedersen et al., 2019). Med utgangspunkt i tidlegare forskning argumenterer Berg (2021, s. 89-90) for at den dominerande ideologien i kroppsøving med fokus på idrett, helse og prestasjon kan gå på bekostning for eit inkluderande fag som kan passe alle. Ei forståing av kva anerkjening er og

korleis dette påverkar praksisar i faget, vil derfor gi større innsikt i verdien og utfordringane ved eit inkluderande miljø i kroppsøving (Berg, 2021, s. 30).

Anerkjenning handlar derfor om så mykje meir enn ros og gode intensjonar, der eleven faktisk må oppleve og erfare anerkjenning gjennom ord, praksis og handlingar (Jordet, 2020, s. 28-30). Honneth (2008) sin anerkjenningsteori bygger på tre former for anerkjenning i tre ulike livssfærer: anerkjenning som kjærligheit i den private sfære, anerkjenning som rettigheit i den offentlege sfæren og anerkjenning som sosial verdsetting i den sosiale sfæren. Manglande opplevingar av anerkjenning, forklarar Honneth (2008) som ei krenking av individet.

2.2.1 Anerkjenning som kjærleik

Honneth (2008) forklarar at anerkjenning som kjærleik omhandlar alle primære relasjonar «som består av sterke følelsmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjonar mellom barn og foreldre» (Honneth, 2008, s. 104). Med dette består kjærleik som første nivå av anerkjenning, då begge partar anerkjenner og bekreftar kvarandre, også som behovsvesen. På den måten er dette anerkjennande forholdet i tilknytning til kroppsleg eksistens og den spesielle kjensleladd verdsetjinga mellom få partar. Desse relasjonane skjer i det ein kan kalle det private sfære. Kjærleik er eit grunnleggande behov alle treng for å utvikle seg. Dette medfører ein kjensleladd tryggleik som er viktig for å delta i det sosiale rom, og gir også tru på eigenverdi (Honneth, 2008).

I møte med skulen, vidarefører Jordet (2020) Honneth (2008) si forståing av kjærleik. Eg vil i denne studien knytte denne vidareføringa til kroppsøvingfaget. Jordet meiner ein ikkje kan forvente at ein lærar skal møte ein elev med emosjonell «hengivenhet», slik Honneth definerer kjærleik. Jordet definerer anerkjennande kjærleik i skulen som ein praksis der læraren anstreng seg for å akseptere, sjå og lytte til eleven, og vidare undre seg i samspelet med dei. Anerkjenning som kjærleik står derfor i sterk relasjon til omgrepet «omsorg». I dette ligg det å sjå på kvarandre som fullverdige vesen med kjensler, verdi, personlege behov, evner og eigenskapar (Jordet, 2020, s. 95-97). På den måten bekreftar læraren eleven. Det er eleven sine opplevingar av det som skjer i kommunikasjonen som er avgjerande. Denne kommunikasjonen omhandlar meir enn berre kognitive budskapar gjennom ord, men handlar også om stemme, kjensler, kropp og handlingar. På den måten kan ein sei at kjærleik er ei

form kommunikasjon som kjen til syne gjennom praksis, handlingar og ord slik at eleven erfarer det (Jordet, 2020, s. 230).

Det er derfor viktig at eleven blir møtt på ein måte som syner omsorg i praksisen og handlingane som føregår i faga, som i denne studien gjeld kroppsøvningsfaget. Dette krev målretta arbeid på skulenivå. Over tid meiner Jordet (2020, s. 371-374) at ein kosekvens av å møte eleven med kjærleik, omsorg og nære relasjonar, vil vere utvikling av sjølvkjensle, som eit grunnleggande føresetnad for emosjonell tryggleik. Det vil også bygge kjensler av å vere verdt noko uavhengig av prestasjonar, og skape grobotn for sosial og fagleg læring.

2.2.2 Anerkjenning som rett

Anerkjenning som rett handlar om alle har rett til deltaking i den offentlege sfære (Jordet, 2020, s.98). Dette omhandlar behovet menneskje har for å bli anerkjent som likeverdige deltakarar av samfunnet. Kvart menneske har derfor ein «ubetinga gyldighet», og denne anerkjenninga kan ikkje graderast. Dette skildrar ein sosial respekt som anerkjenner kvart menneske sin verdi. Anerkjenning som rett medfører anerkjenning i form av å vere menneskje på lik linje som alle andre. Dette er med på å skape sjølvrespekt som bekreftar vår verdigheit som menneskje. Dette bidrar til at individet trur på seg sjølv og gjer det tryggare på seg sjølv som moralsk tilrekneleg person (Jordet, 2020, s.99-102).

Honneth (2008) deler rett til anerkjenning inn i tre kategoriar: liberale fridomsrettar, politisk deltakarrett og sosial velferdsrett (Honneth, 2008, s. 121-124). I skulen og i kroppsøving kan ein vidareføre denne forståinga av anerkjenning som rett, til å omhandle at elevar skal oppleve respekt, likeverd og same rettar (Berg, 2021, s. 31). Gjennom erfaringar av likeverd kan ein skape kjensler av å vere eit fullverdig medlem i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 125). I skulen vil dette omhandle opplevingar av å vere ein legitim deltakar i klassetilhøyrse (Jordet, 2020, s. 372). Dersom eit individ opplev manglande rettigheter, kan dette skape kjensler av å ikkje vere moralsk tilrekneleg i same grad som andre i fellesskapet. Dette kan også skje ved å bli sosialt ekskludert, og kan gå hardt utover sjølvrespekt (Honneth, 2008, s. 142). Det er derfor viktige er at læringsmiljøet tar omsyn til mangfaldet og variasjonen i gruppa. Dette omhandlar tilpassingar i val av innhald av timar, arbeidsmetodar og organisering som fremmar utvikling og læring for den enkelte. På den måten kan denne teorien ivareta prinsipp om menneskeverd, likeverd og eigenverdi som ukrenkeleg (Jordet, 2020, s. 89-90).

Anerkjenning som rett handlar også om retten til tilpassa opplæring i skulen (Jordet, 2020, s. 264-265). Utdanningsdirektoratet definerer tilpassa opplæring som ei plikt der alle elevar skal få tilrettelagt og variert skulekvardag. Dette gjeld både vurderingsform, ressursar, aktivitetar og læringsarena. Det handlar derfor om at alle skal få best mogleg læringsvilkår uavhengig av føresetnadar (Udir, 2021). Rett til tilpassa opplæring gjeld også kroppsøving. Når ein snakkar om inkludering og tilpassa opplæring i kroppsøving, er spenningsfeltet mellom individ og fellesskap ofte sentralt (Standal, 2015). Ein kan ofte skilje mellom smal og vid forståing av tilpassa opplæring. Ved ei vid forståing derimot forstår ein tilpassa opplæring som noko som skal prege heile skulen. Dette krev at skulen og verksemda gjer eit omfattande arbeid for at alle elevar skal oppleve skulen på best mogleg vis. Det betyr at det ikkje er nok at undervisninga er tilpassa, men heile skulen må ha ein overordna og heilskapleg strategi for å skape best mogleg opplæring i skulen. Ei smalforståing handlar om forskjellige former for spesifikke tiltak og måtar ein underviser og driv opplæringa på. Ved ei smal forståing, gjennomfører ein gjerne tiltak retta mot enkelte elvar for å skape ei god opplæring. Dette kan på mange måtar oppfattast som ei instrumentell forståing av omgrepet (Bachmann & Haug, 2006, s.7).

Jordet (2020, s. 260-264) argumenterer for at anerkjenning som rett i skulen også omhandlar å ta vare på «barnets beste» og retten eleven har til å bli høyrte (Jordet, 2020). Ein annan dimensjon av likeverdighet, omhandlar derfor også om likeverdige relasjonar mellom personar og tenester som skal arbeide saman. Dette medfører forståingar av likeverdighet, der ulike roller og kompetansar anerkjennast i arbeidet for ein inkluderande kroppsøving. Det er derfor viktig å avklare forventingar om deltaking i kroppsøving med eleven sjølv, føresette og kroppsøvingslæraren, då det ofte ikkje forventas at denne elevgruppa kan delta i faget. Inkluderande og anerkjennande praksisar i kroppsøving krev derfor rom for samhandling mellom ulike partar, både i skulen og utanfor skulen. Når ein arbeidar for eit inkluderande kroppsøving, omhandlar dette om at man i fellesskap tar beslutningar for å støtte opp under barn og unges deltaking og læring (Berg, 2021, s. 30).

2.2.3 Anerkjenning som sosial verdsetjing

Menneskjer har grunnleggande behov for å bruke sine kunnskar og kompetanse, og oppleve at dette blir verdsett og etterspurt i fellesskapet. I tillegg til anerkjenning som kjærleik og rett,

treng ein også anerkjenning som sosial verdsetjing. Dette omhandlar verdsetjing og respekt av dei unike eigenskapane, ferdigheitene eller ressursane man har. Både anerkjenning som rett og sosial verdsetjing, har kjærleiken i botn. Ved anerkjenning som kjærleik og rett, blir individet anerkjent uavhengig av prestisje og bakgrunn. Anerkjenning som sosial verdsetjing gir derimot verdi gjennom bidrag og prestasjonar i det sosiale fellesskapet. Dette medfører at det er dei spesielle ferdigheitene som skil individ frå kvarandre som verdsetjast. Sosial anerkjenning er derfor definert verdi av individets bidrag. I skulesystemet er det eksempelvis skulens verdi som avgjer kva mål som gjeld og kva prestasjonar som gir verdi. Fellesskapet er derfor med å vurdere kva bidrag som er relevante og ikkje. (Jordet, 2020, s.103).

Som følge av opplevingar av sosial verdsetjing, kan ein erfare eigne eigenskapar og ferdigheiter som positive. Dette gir tiltru til eigne prestasjonar, og skaper grunnlag for sjølvverdsetjing, som bygger på omgrepa sjølvtilitt, sjølvrespekt og sjølvkjensle (Honneth, 2008, s. 138). Opplev ein derimot at eins bidrag er nedvurdert, kan ein starte å nedvurdere eigne ferdigheiter og eigenskapar. Dette kan gå utover eiga verdsetjinga og eiga tru på meistring, noko som gjer at sosial verdsetjing er nært forbunde mestringsforventning (Jordet, 2020, s.103). Slik mestringstru treng kontinuerlig anerkjenning og vedlikehald, og krev at læraren legg til rette for tilpassa oppgåver. Det krev at læraren er godt kjend med eleven og at eleven opplev sosial anerkjenning i klassemiljøet (Jordet, 2020, s.303-306). Samhandling mellom elev og lærar, og mellom medelevar tilleggast derfor stor verdi for læring og meistring i kroppsøving. På den måten handlar anerkjenning i kroppsøving om å spele på lag med eleven, der eleven opplev gode forhold for deltaking i aktivitet og i samspel med andre medelevar. Det betyr å fokusere på elevens utviklingspotensial. På den måten kan ein skape større rom på anerkjenning av ulike kroppar, føresetnadar, ferdigheiter og evner i kroppsøving (Berg, 2021, s. 60).

2.2.4 Krenking

Manglande anerkjenning kan medføre at eit menneskje opplev det Honneth (2008) kallar ei «krenking». Dette baserer seg på subjektive erfaringar og opplevingar av å ikkje vere anerkjent. Kontinuerlig krenking kan etter kvart bli så øydeleggande at det går utover av individet sjølvverd (Honneth, 2008, s.102). Jordet (2020) vidarefører omgrepet til undervisning og praksisar i skulen. Dette kan skje ved at undervisning, arbeidsmetode, ord og handlingar kan

skape tre forhold: manglande opplevingar av tilhørsel i fellesskapet, manglande kjensler av å vere verdifull i fellesskapet og manglande medverknad i aktivitetar i fellesskapet. Krenking frå teke eleven eit viktig krav i skulen, nemleg å bli anerkjent som eit menneske med same verdi som alle andre. Dette er dårleg utgangspunkt for fagleg og sosial læring, og er eit tydeleg teikn på låg anerkjenning som kjærleik, rett og sosial verdsetjing (Jordet, 2020, s. 148-149).

Tilhørsel i fellesskapet er eit grunnleggande behov, og gir styrke til å syne sin kompetanse og gir tiltru til eigne ferdigheiter. Manglande tilhørsel kan svekke elevens livsverden, og er ei svært alvorleg krenking som skaper opplevingar av å ikkje vere god nok som den man er. Dette er med på å øydelegge sjølvkjensla til den enkelte. Utanforskap reduserer elevens rettighet og moglegheit til å vere eit sjølvstendig aktør i eit fellesskap (Jordet, 2020, s. 138-148). Tjora (2018) meiner fellesskap skapast gjennom kontinuerlig handling og sosial interaksjon mellom medlemmer. Handling og interaksjon er derfor sjølve fellesskapet. For å vere ein del av ein tilhørsel, betyr det at ein faktisk må forstå kva som skjer i fellesskapet. Dette kan bidra til at fellesskapet har «innsiders» og «outsiders», der det oppstår handlingar som ikkje alle forstår. Dette er ei form for eksklusivitet. Fysisk nærleik er derfor viktig, og skaper forskjellige nivå av tettleik, noko som fører til at grupper innanfor fellesskapet er sterkare enn andre (Tjora, 2018, s. 59-60).

Manglande opplevingar av å vere verdifull i fellesskapet, er også ei krenking som kan finne sted i skulen. Dette handlar om at ein har behov for å bruke sin kunnskap, ferdigheiter og interesser i utforskande og skapande aktivitetar. Manglande opplevingar av å vere meningsfull i fellesskapet, kan bidra til opplevingar av kjeisemd, lågt engasjement og manglande læring. Dette står i nær relasjon med å opplevingar av likeverd og like rettar. Vert ein oversett av læraren eller viktige medelevar, kan dette gå utover sjølvkjensla til den enkelte (Jordet, 2020, s.139). Elevar kan bli fråtatt dette gjennom manglande tilpassa opplæring, då ein også mistar moglegheita til å oppleve mestring og utvikling. Dette kan medføre svekka sjølvtilitt og manglande kjensle av å vere verdifull i fellesskapet (Jordet, 2020, s. 148-149).

Det tredje område som kan føre til opplevingar av krenking, omhandlar opplevingar av manglande moglegheit for medverknad i fellesskapet. Dette kan medføre at eleven trekk seg tilbake og vegrar seg for deltaking. Dersom ein elev opplev oppgåver som er for vanskeleg og erfarer å ikkje meiste, vil man ikkje oppleve seg som ein del av fellesskapet. Manglande

medverknad kan også skje ved at ein heldast utanfor fellesskapet eller ikkje vågar å delta (Jordet, 2020, s. 139). Ein ser i dag at det er eit auka antall elevar med nedsett funksjonsevne som mottar spesialundervisning og segregerte opplæringstilbod utanfor fellesskapet (Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011). Opplæringslova (1998, §5-1) presiserer at «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Berg (2021) påpeikar at spesialundervisning for elevar med nedsett funksjonsevne ofte blir oppfatta som inkludering, på tross av at dette i stor grad føregår utanfor klassa. Segregering blir derfor brukt for å sikre likeverdig og tilpassa opplæring. Dette står i stil med ei smal oppfatning av tilpassa opplæring og ei medisinsk forståing av «funksjonshemming» (Berg, 2021, s. 18-21).

Dette skildrar tre ulike konsekvensar av individets erfaring med krenking. I praksis høyrer dei nært saman. Jordet (2020) knyt desse til Honneth sine tre sjølvforhold: sjølvkjensle, sjølvtilitt og sjølvrespekt. Desse tre skaper grunnmur for sjølvsverd. I eit psykososialt læringsmiljø, der eleven opplev anerkjenning i form av kjærleik, rett og sosial verdsetting, kan ein underbygge kjensler av å bli verdsatt som eit heilt menneskje. Ein kan dermed redusere stress og stort prestasjonsfokus (Jordet, 2020, s.303-306).

3. Metode

I dette kapitlet vil eg presentere metode for datainnsamling og analyse. Kvale & Brinkmann (2015, s. 140) fortel at metoden skal syne lesaren vegen fram til målet. I dette kapitlet vil eg derfor syne korleis eg har kome fram til svar på mi problemstilling: «Korleis opplev elevar med nedsett funksjonsevne, lærarar og føresette arbeidet med anerkjenning i kroppsøving?». Til tross for ein del relevant, tidelgare forskning, er dette eit område som generelt er lite forska på i Norge på vidaregåande opplæringsnivå. Ein open, kvalitativ og fenomenologisk tilnærming oppfatta eg derfor som nærliggande i denne studien. Dette bygger på nærleik mellom forskar, fenomen og informant, og gjer det mogeleg å fordjupe seg i det sosiale fenomenet (Dalland, 2017, s.66-67), som i denne samanheng omhandlar anerkjenning i kroppsøving. Vidare vil eg utdjupe tankar og argument for val av ein slik metode, samt vurderingar eg har tatt undervegs i forskingsprosjektet. Vidare vil eg forklare vegen gjennom intervju med lærarar, føresett og elev, samt arbeid med transkripsjon og analyse. Avslutningsvis vil eg gå inn på etiske vurderingar og kvalitetsvurderingar i studien.

3.1.1 Fenomenologisk design

Føresetnaden for godt sosialt samspel og anerkjenning i skulen, er å møte kvar elev med tillit og eit ønskje om å sjå læring gjennom elevens oppleving og erfaringar. Då kan man på mange måtar sei at man er på veg til å skape «den gode skulen» (Jordet, 2020, s. 28-29). Studiens hensikt er å belyse praksisar og forhold ved kroppsøvingfaget som fremjar eller øydelegg eit anerkjennande og inkluderande fellesskap for elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving. Innanfor kvalitative undersøkingar, har dei siste tiår bydd på stadig fleire aktuelle design for å syne slike subjektive opplevingar (Creswell & Creswell, 2018, s.13). Anerkjenning i skulen har eit fenomenologisk grunnlag. Det betyr at det eleven faktisk opplev i skulen, vil påverke kjenslene, erfaringane, tankar og åtferd. Elevar som opplev dei same tinga, kan derfor erfare dei heilt ulikt (Jordet, 2020, s. 28-30). Marganilisering i skulen er også forankra i subjektive opplevingar hos den enkelte elev. Dette bygger på at det er menneskjers opplevingar som seier korleis dei eigentleg har det. Det krev derfor eit fenomenologisk perspektiv i forskinga (Jordet, 2020, s. 61). Samla har det derfor vert nærliggande for meg å velje eit fenomenologisk design. Ei slik fenomenologisk tilnærming gjer også at eg var open

til resultatene mine, noko som gav meg positive «overraskingar» og som leda meg til å søk etter nytt teoretisk rammeverk opptil fleire gangar. Dette vil eg utdjupe meir i analysen min.

Fenomenologisk design undersøker levd erfaring og skildringar hos eit individ om eit fenomen (Creswell & Creswell, 2018, s.13). Det betyr at enkeltpersoners eigne, subjektive opplevingar og erfaringar blir tatt i bruk for å skape mening og forståing av anerkjening og inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne i fellesskapet i kroppsøving. På den måten kan ein oppdage likskapar og danne ei felles forståing av fenomenet. Samtidig krev eit fenomenologisk design at ein er svært open for dei erfaringane og synspunkta informantene har (Thagaard, 2016, s. 40). Ved bruk av fenomenologisk design, er det vanleg å bruke intervju som metode for datainnsamling (Creswell & Creswell, 2018, s.13). Eg har valt å bruke intervju, då dette er ein gunstig måte å innhente omfattande informasjon, og skape forståing av menneskers kjensler, opplevingar og sansingar (Thagaard, 2016, s. 94-97).

3.1.2 Intervju

Eit intervju kan utarbeidast på ulike måtar med meir eller mindre fast struktur. Mine intervju blei utarbeida som semi-strukturerte, med bakgrunn i at eg var kjend med tidlegare forskning, men ønska å vere open for ny innsikt. Det vil sei at spørsmåla var utforma på førehand, og eg hadde faste tema og områder eg ønska å gå inn på. Samtidig var eg open for nye innspel, tankar og tema undervegs (Thagaard, 2016, s.97-98). Det blei stort sett stilt opne spørsmål, slik at informantane hadde moglegheit til å gi eit personleg og utfyllande svar (Tjora, 2017, s. 114). Ei slik tilnærming kan gi større innsikt enn ved ein heilt fast inngang og ved meir lukka svaralternativ. Samtidig beheld man noko form for struktur, slik at viktige tema blir utforska hos alle informantane. Akkurat kva rekkefølge og tid dei ulike tema blei tatt opp, varierte av same grunn frå intervju til intervju (Thagaard, 2016, s.97-98).

Pilotintervju

For å forsikre seg om at datainnsamlingsmetoden fungerer godt, er det fornuftig å gjennomføre pilotintervju (Bryman, 2016, s. 260). I mitt tilfelle omhandle det å forsikre seg om at spørsmåla var godt formulert og forståelege, at rekkefølga var riktig og at lyd-opptak fungerte. Ikkje minst gir det dette trening som intervjuar, der eg ønskjer å bli tryggare i rolla. Generelt ønskja eg å sjekke om prosessen og samtalen bar preg av flyt og fungerte så godt som mulig. I tillegg gav det eit godt bilde på kor lang tid intervjuet ville ta (Creswell & Creswell, 2018, s. 154).

Eg gjennomførte tre pilot-intervju, eitt retta mot føresett, elev og lærar. Pilotintervjuet mitt mot lærar, blei gjennomført på eit familiemedlem som er utdanna faglærer i kroppsøving og idrett. Under dette intervjuet fikk eg testa ut korleis det var å ha intervju over videosamtale, og korleis dette påverka lyd og flyt. Eg oppdaga i etterkant at smålydar som elles ikkje påverka opptak, gav store utslag ved lyd over data. Eg blei derfor bevisst på å ikkje respondere like mykje undervegs som informanten snakka med småord som «ja» og «mhm», då dette overdøyya lyden til informanten. Eg blei også bevisst på å vere ekstra påpasseleg med å respondere med kroppsspråk og blick, då det verka ekstra upersonleg å kjøre intervju over skjerm. Eg gjor i tillegg små justeringar i intervjuguide, då eg fikk tilbakemeldingar om korleis eg kunne stille spørsmåla for å få meir opne og utfyllande svar. Dette gjaldt omformulering frå enkelte oppfølgingsspørsmål som gav «ja-nei-svar», slik at dei blei meir opne og starta heller med «korleis opplev (...)» og «kan du utdjupe dette meir (...)».

På grunn av manglande tilgang til personar i same gruppe som elev og føresett til pilot-intervju, kjørte eg desse pilotintervjua på ein utdanna fysioterapeut med tilleggsutdanning innanfor idrett og kroppsøving. Vedkomande har erfaring og kunnskap om ulike fysiske og kognitive utfordringar hos barn og unge, og kunne til dels sette seg inn i tenkte situasjonar. Desse intervjuet kunne av same grunn ikkje gjennomførast fullstendig slik dei var tenkt, men var likevel svært givande. Eg blei bevisst på korleis rekkefølge og måten eg stiller spørsmål på, er avgjerande for svar. Ikkje minst at eg må kunne lausrive meg frå intervjuguide når eg snakkar med foreldre og ungdomar om sårbare tema, der kvar historie er unik og forskjellig. Eg blei observant på at det kan vere belastande for både eleven og føresette å snakke om elevens utfordringar, og ein mjuk start med generelle spørsmål er derfor svært viktig å ta seg tida til. Eg fikk tilbakemelding om at måten eg snakkar og stiller spørsmål, må ta omsyn til den enkeltes utfordringar utan å minimalisere elevens evner og kunnskapsnivå.

3.1.3 Utval

For å velje utvalsstrategi, må ein basere dette på problemstillinga (Thagaard, 2016, s. 40). Eg nytta på mange måtar både eit tilgjengelegheitsutval, men også eit strategisk utval. Tilgjengelegheitsutval blei gjennomført, då skulane eg kontakta var geografisk meir tilgjengelege enn andre. Samtidig gjennomførte eg eit strategisk utval i kontakt med desse skulane etter passande informantar, då eg søker bestemte menneskegrupper i skulen

Thagaard, 2016, s. 60-65). Det var avgrensa kor mange elevar eg fikk tak i til denne studien. Inkludering av både føresette og lærarar gjor derfor at eg fange opp fleire perspektiv og skape eit meir skape eit heilskapleg bilete (jf. Dalen, 2004, s. 56). Eg avslutta min datainnsamling, då eg opplevde metning i arbeidet. Då hadde eg henta datamateriale frå 12 informantar, der av fire lærarar, to elevar og seks føresette. Dette betyr at eg avslutta datainnsamling då eg ikkje lenger opplevde at meir utfyllande informasjon gav gir større innsikt for studien (Charmaz, 2014, s.213).

Utval av lærarar

Eg kontakta rektor på tre ulike skular, som igjen vidareformidla informasjon til aktuelle elevar, føresette og lærarar. På to av skulane, søkte eg lærarar og på ein av skulane søkte eg elevar og føresette. Dette sikra at lærar ikkje hørde til same skule som elevar og føresette. Dette blei gjort med bakgrunn i samtalar og støtte frå NSD. Det var nemleg viktig at lærarane i studien ikkje hadde kopling til elevar eller føresette i studien. Dette sikra personvern, eventuell tredje-persons-opplysning frå læraren og teieplikta til læraren. Dette blei også gjort for å sikre autonome svar, der det ikkje var tilknytning mellom partane.

Då skulane gav klarsignal, kontakta eg aktuelle kroppsøvlingslærarar på e-post. I første omgang kontakta eg kun ein skule, og dette førte til at eg fikk tak i tre informantar. Etter intervju med desse, opplevde eg manglande metning, og tok derfor kontakt med enda ein skule. Hos denne skulen fikk eg snakka med ein fjerde informant, og dette bidrog til betra metning. Dette førte til at eg fikk fire informantar som eg har gitt dei fiktive namna: Arne, Bernard, Christian og Dina. Eg valte å gi informantane namn, då eg opplevde dette meir levande enn tall-koder. Alle informantane har mellom 7-19 års erfaring som lærar i skulen.

Lærar	Kjønn	Utdanning
Arne	Mann	Master i idrettsfysiologi og praktisk pedagogisk utdanning.
Bernard	Mann	Lektor i kroppsøving og idrett, med tilleggsutdanning innan andre fag.

Christian	Mann	Adjunkt med tilleggsutdanning, der av tre år med idrett og friluftsliv.
Dina	Kvinne	Adjunkt med opprykk, der av utdanning innanfor kroppsøving, fysisk aktivitet og helse.

Tabell 1: Oversikt over lærarane som deltok som informantar i studien.

Utval av føresette og elevar

På den tredje skulen, søkte eg kun elevar med nedsett funksjonsevne og føresette av elevar med nedsett funksjonsevne. For å sikre personvern og at sårbar informasjon ikkje blei delt unødvendig med meg, var det i første omgang den aktuelle skulen som tok kontakt med eventuelle informantar og delte informasjon om min studie. På den måten fikk føresette og elevar moglegheit til å takke nei, utan at eg fikk informasjon om eleven og elevens funksjonsevne. Eg fikk altså først kontaktinformasjonen då føresette og elevar gav godkjenning til skulen om at eg fikk kontakte dei. Eg sende deretter e-post, og avtalte vidare møte. For å følgje etiske retningslinjer for sårbare menneskegrupper, var der ein rekkje krav eg måtte ta omsyn til før intervju kunne gjennomførast. Særlig fordi eg innhentar tredje-persons-opplysningar om eleven når eg snakkar med føresette.

For det første måtte eg sikre at den enkelte elev som eg enten snakka *med* (personleg intervju) eller *om* (personleg intervju med føresette), hadde fått god informasjon om studien, var fylt 16 år og hadde samtykke-kompetanse. Elevar som oppfylte desse krava, samtykka både for at deira føresette kunne snakke om dei og om dei sjølv ville delta i intervju eller ikkje. Vurderinga om ein elev hadde samtykke-kompetanse eller ikkje, baserte seg på rettleiing frå føresette og om eleven hadde statleg samtykke-kompetanse eller ikkje. I denne studien er det kun ein elev utan statleg samtykke-kompetanse. Eleven er framleis informert om studien, men har ikkje fått førespurnad om intervju. Samtykket knyt til denne eleven, er basert på føresett med vergefullmakt. Føresett har her samtykka på vegne av eleven om at tredje-persons-opplysningar blei delt under intervju med den aktuelle føresette.

I denne studien har seks føresette og to elevar takka ja til å delta i intervju. Dei føresette har fått dei fiktive namna Erna, Fabian, Gustav, Hanne, Ivar og Janne. Dei to elevane har fått dei

fiktive namna Karl og Lars. Resten av blir snakk *om*, og har fått dei fiktive namna Morten, Noa og Ola. For å verne om personvern for sårbare grupper, har eg bevisst valt å ikkje opplyse om konkrete diagnosar eller alder på informantane i studien.

Føresette	Elev/barn	Nedsett funksjonsevne
Erna og Fabian (kvinne og mann)	Karl* (gutt)	Psykisk utviklingshemming
Gustav (mann)	Lars* (gutt)	Fysisk utviklingshemming
Hanne (kvinne)	Morten** (gutt)	Psykisk utviklingshemming
Ivar (mann)	Noa** (gutt)	Psykisk utviklingshemming
Janne (kvinne)	Ola** (gutt)	Psykisk utviklingshemming

Tabell 2: Oversikt over føresette og elevar som deltok som informantar i studien.

*Deltek i intervju, og har godkjent at føresette også kan intervjues.

**Deltek ikkje i intervju, men har godkjent at føresette kan intervjues.

3.1.4 Intervjusituasjonen

Som forskar har ein eit stort ansvar i møte med informantar. Det blir nemleg danna nær kontakt mellom deltakar og forskar i intervjusituasjonen. Før datainnsamlingen starta, forsikra eg meg derfor om at forskinga oppfylte prinsippet om å ha deltakarens informerte samtykke (Thagaard, 2016, s.24-29). For meg var det også viktig at informantane ikkje blei belasta gjennom intervjuet eller at dei svara på noko dei ikkje var komfortabel med å snakke om. Det var derfor viktig for meg å hugse på at særleg føresette og elevar snakkar om noko som står

dei nært. Ein god og tillitsfull interaksjon og atmosfære var derfor viktig under intervju. Dette forsøkte eg å skape gjennom ein rolig inngang med generelle spørsmål, og å syne at eg var open for det informantane sa, utan å tolke informasjonen. For meg betydde det å legge mine haldningar og min førforståing som utdanna kroppsøvingslærer til side, og heller vere lyttande og imøtekomande for informantens ytringar (Thagaard, 2016, s. 119-120). Under intervju brukte eg diktafon-appen til Universitetet i Oslo (2017). Dette gav meg ein fordel ved at eg slapp å konsentrere meg om å skrive ned noko undervegs av intervju, og å hugse på kven som sa kva. På den måten kunne eg ha fullt fokus på informanten og intervjuet, og heller fokusere meir på transkripsjonen i etterkant (Bryman, 2016, s. 503).

Intervju av kroppsøvingslærer

Etter avtale blei tre intervju med lærarar gjennomført på ulike grupperom på dei aktuelle skulane informantane tilhøyrrer. To intervju blei gjennomført same dag, medan dei andre to blei gjennomført på ulike dagar. På grunn av endring til raudt nivå på vidaregåande skule i samband med korona-pandemien, blei eit intervju gjennomført via videomøte etter ønske frå informant. Alle intervju blei gjennomført på dagtid. I forkant av kvart intervju, informerte eg om studiens hensikt, informantens rettigheter, korleis diktafon-appen fungerte og korleis data ville bli lagra og handtert. Lærarane signerte på samtykke-erklæring i forkant av kvart intervju. Dette blei mottatt digitalt frå læraren som gjennomførte intervjuet digitalt.

Før kvart intervju, starta eg med ein uformell samtale om informanten for å skape ein roleg inngang. Intervjuguiden sin struktur blei delt inn i ei generell innleiing med spørsmål om informanten, deretter blei den delt inn i fire tema: «kroppsøvingsfaget», «inkludering og tilpassa opplæring», «nedsett funksjonsevne – lærarens erfaring» og «støtte og ressursar». Eg var open for den informasjonen som kom, og stilte påfølgjande oppfølgingsspørsmål. Dette gjor at rekkefølga på spørsmål var ulikt frå kvart intervju.

Alle lærarane verka interessert, og uttrykte at det var eit viktig tema dei ønskja å snakke om. Eg opplevde ein naturleg flyt i samtalanen frå start, og det var lett å få utfyllande svar av lærarane. Samtidig var det noko ulikt kva dei ulike lærarane hadde fokus på, og kva tema dei drog opp sjølve. For eksempel var Lærer Arne meir opptatt av inkludering gjennom val av aktivitet og arbeidsformer, medan Lærer Bernard også drog inn inkludering gjennom open dialog og kommunikasjon. Dette skapte ulike oppfølgingsspørsmål, men eg opplevde det

heller som positivt, der eg fikk satt lys på ulike aspekt. Dette er ifølgje Bryman (2016, s. 468) også sentralt ved bruken av semi-strukturert intervju.

Intervju av føresette

Etter avtale, blei alle utanom eitt intervju gjennomført på ulike klasserom og grupperom på den aktuelle skulen føresette var tilknytt til. Desse intervju fungerte som personleg intervju med ein føresett. Eitt intervju blei etter ønskje gjennomført gjennom videosamtale. Dette intervjuet blei gjennomført som eit gruppe-intervju med to føresette av same elev.

I kvalitative intervju kan det ofte vere vanskeleg å finne balanse mellom nærleik og distanse (Dalen, 2004, s. 22). Eg som forskar var noko engsteleg i forkant av intervju med dei føresette, då eg var usikker på korleis dei føresette opplevde sin eigen livssituasjon som forelder til eit barn med ei form for funksjonsnedsetting. I forkant var eg derfor usikker på om eg mine spørsmål var belastande. Det eg derimot kjapt oppdaga, var at desse føresette heller var svært opne om sin situasjon og verka interesserte i å fortelje. Eg byrja alle intervju med tema «innleiing» som omhandlar generelle spørsmål om den enkelte informant, slik som enkle spørsmål om interesser, alder og liknande. Dette opplevde eg var ein fin inngang, og samtalen flaut godt vidare. Intervjuguiden sin struktur vidare omhandla tema: «barnet», «barnet i skulen», «barnet i kroppsøving» og «foreldrenes situasjon». Intervju varte i alt frå omlag 40 minutt til omlag 1,5 time.

Intervju av elev

Det var to elevar som ønskja å delta i intervju i denne studien. Etter avtale og ønskje frå informant, blei eitt intervju gjennomført på eit grupperom på den aktuelle skulen eleven høyrde til. Denne eleven har kun fysiske funksjonsnedsetjingar, og har derfor ingen problem med kommunikasjon og språk. Eg var spent på om min posisjon som vaksen og som forskar, ville ha påverknad for elevens svar og opplevingar av intervjuet. Når ein snakkar med barn og unge innanfor sårbare grupper, må ein trå varsamt i intervjusituasjonen. Det var derfor viktig for meg å vere nøytral, men akseptierende for dei perspektiva eleven kom med (Dalen, 2004, s. 59). Strukturen i intervjuguiden var basert på tre ulike hovедtema: «innleiing», «deltaking i skulen» og «deltaking i kroppsøving». Eleven verka positiv til intervju og til studien, men svarte noko kort og pressist på fleire av spørsmåla. Utover intervjusituasjonen opplevde eg at eleven svarte meir og meir utfyllande. Likevel skulle eg nok vert flinkare til å stille fleire

oppfølgingsspørsmål utover intervjusituasjon, då eleven brukte litt tid på å opne seg opp. Intervjuet varte i omlag ein halvtime.

Det andre intervjuet blei gjennomført via videosamtale på nett etter ønske frå informant, og fungerte til dels som eit gruppeintervju, der ein føresett var til stede som støtte og hjelp. Denne eleven har psykisk utviklingshemming, og gav enkelte utfordringar med kommunikasjonen. Dette medførte at eg gjerne fikk korte svar på spørsmåla eg stilte, og gjor at eg måtte lausrive meg meir frå intervjuguid, og heller stille enda fleire oppfølgingsspørsmål til eleven. Mange av oppfølgingsspørsmåla omhandla det same, men blei stilt på ulike måtar til ulik tid, for å betre få tak i essensen og for å innhente nye nyansar av opplevingane. Den føresette bidrog til å gjenta svara dersom det var vanskeleg for meg å høyre eleven, og bidrog i nokre tilfeller til å formulere om mine spørsmål på ein meir forståeleg måte til eleven. På den måten var den føresette både ein tryggleik i intervjusituasjonen for eleven, men bidrog også til med å skape ein forståeleg og god kommunikasjon mellom meg som forskar og eleven. På grunn av utfordringane med kommunikasjon varte intervjuet varte i omlag 20 minutt, og det var heller ikkje hensiktsmessig å halde fram, då eleven kjende seg ferdig og syntes også det var nok spørsmål. Det er likevel viktig å påpeike at eg opplevde eleven som svært positiv til studien og til å svare på spørsmåla som blei stilt.

3.1.5 Transkripsjon

Etter innsamla datamateriale, gjennomførte eg transkripsjon. I etterkant lytta eg til lyd-filene, medan eg gjennomførte transkripsjonen av intervjuet. Ei utfordring eg møtte på under transkripsjon, var å gjengi tale til skrift, då det var vanskeleg å få fram tonefall og kvar ei setning starta og kvar den slutta. Dette fremjar også Brinkmann og Tanggaard (2012, s.34) som ei vanleg utfordring, og kan føre til at viktig informasjon går tapt under transkripsjon. Dette gjor at det også var viktig for meg å transkribere kort tid etter intervju-situasjon slik at eg hadde intervjuet fersk i minnet. Eg opplevde transkripsjonsprosessen som tidkrevjande, men også som ein fin måte å bli godt kjend med materialet på (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.34). På grunn av at enkelte intervju med føresette varte lenge og inneheldt mykje prat som ikkje hadde noko med studien å gjere, droppa eg å transkribere deler av intervjuet. Dette gjor eg med god sikkerheit i at innhaldet eg kutta ut, ikkje hadde noko med fenomenet eller forhold rundt fenomenet å gjere.

3.2 Fenomenologisk analyse

For å skape mening og forståing av datamaterialet frå intervju mine, har eg gjennomført eit omfattande og grundig analysearbeid. Eg har brukt Giorgi (2012) sin analysemetode i dette arbeidet. Metoden til Giorgi prøver å sette ord på erfaringar slik den framstår for forskaren, og inneberer å skape mening av tekstinnhaldet. Ifølgje Giorgi og Giorgi (2008) er det fleire basissteg i ei slik dataanalyse (Giorgi & Giorgi, 2008). Metoden består av fem trinn, og eignar seg godt til analyse av datamaterial som omhandlar det å vere menneskje og relasjonar (Thoresen et al., 2020). Metoden gjer at ein blir open for skildringar i meningsinnhaldet (Giorgi, 2012). Trinna i analysen omtalast noko ulikt i litteraturen, men gjennom mi tolking av litteraturen, omhandlar metoden om å få overblikk over datamaterialet, identifisere meningseiningar, trekke ut koder og lage tema, før ein deretter skildrar resultatet og fortolke det i drøftingskapittel (Giorgi, 2012; Giorgi & Giorgi, 2008; Malterud, 2011; Thorsen, et al., 2020).

Giorgi påpeikar at det er viktig at forskaren startar med å gå inn i ei «rett haldning», der erfaringane som er gitt, skildrast slik dei blir framstilt utan å bli fortolka av teoretisk perspektiv eller at ein antar kva innhaldet omhandlar. Det vil også sei at forskaren går inn med ei sensitiv haldning til fenomenet som skal studerast (Giorgi, 2012, s.4-5; Thorsen et al., 2020, s.66-67). I trinn to og vidare vil mi haldning som forskar få større påverknad for kva som analyserast fram (Thorsen et al., 2020, s.67). Det betyr at det er viktig for meg å vere ærleg om min førforståing, då man aldri er heilt nøytrale for det man undersøker. For min del vil mine erfaringar som kroppsøvingslærer i vidaregåande opplæring, truleg påverka korleis eg opplev eit inkluderande og anerkjennande miljø. I tillegg har min studiekvardag gitt meg innsikt i teori og forskning som gir meg grunntankar for kva eit godt fagleg og sosialt miljø i kroppsøving inneberer. Førforståing vil ifølgje Thorsen (et al., 2020, s.67) vere med på å påverke ei slik fenomenologisk analyse, der eksempelvis ein lærar truleg vil tolke materialet annleis enn ein fysioterapeu.

Trinn 1: Den fenomenologiske tilnærminga har fokus på heilskap, og ein kan derfor ikkje gå vidare før ein er blitt god kjend med datamaterialet (Giorgi, 2012, s. 5). Dette gir moglegheit til både å reflektere over data, men også å forstå essensen og tonen av det som blir sagt (Creswell & Creswell, 2019, s.193). For meg betydde det å lese over alle transkripsjonar fleire

gangar. Malterud (2011) sin modifiserte metode, meiner at ein deretter skal spørje seg sjølv: Kva foreløpige tema dukkar opp etter lesing? Eg noterte meg derfor stikkord og idear om kva dette kunne handle om utan å analysere dette noko nærare. Dette syntes eg var gunstig til å aktivt reflekter over det eg las, og skape ei oversikt over heilskapen av datamaterialet (jf. Thorsen et al., 2020, s.67).

Trinn 2: I trinn to skal ein gå tilbake til start og lese transkripsjonane på nytt. Samtidig skal ein identifisere meiningseiningar (Giorgi, 2012, s. 5). Meiningseiningar er ein del av teksten som seier noko om fenomenet og fenomenets struktur og kjenneteikn. Altså meiningseiningar av tekst som seier noko om elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving. Dette baserer seg på mi haldning som forskar. Skiljet frå eit meiningsinnhald til eit anna omhandlar opplevingar av endring i meiningsinnhaldet (Thorsen et al., 2020, s.67). Giorgi identifisere heile teksten i meiningseiningar, medan den modifiserte prosedyren til Malterud (2011, s. 100-101) heller vel ut tekst som seier noko om det undersøkte fenomenet. I denne studien har eg valt å følge Malterud på akkurat dette punktet, og har skilt ut tekst som eg oppfatta relevant og irrelevant for min studie. Eg retta derfor fokus på innhald som sa noko om erfaringar, opplevingar, haldningar, kjensler, rammefaktorar eller generelle tankar om eleven i skulen og kroppsøving. Eg var også open for meiningsinnhald som kunne relaterast til dette frå fritid, heim, idrett eller anna fysisk aktivitet. Ei viktig merksemd i dette arbeidet, er at Giorgi og Giorgi (2008, s. 34) påpeikar at det ikkje finnast objektive meiningseiningar. Dette gjer at min analyse av meiningseiningar vil kunne vere annleis enn andre si tolking (Giorgi & Giorgi, 2008)

Kvar gong eg opplevde ein overgang i meiningsinnhald, relevant for min studie, gjor eg derfor ei markering i teksten. I dette arbeidet brukte eg fargemarkering (Thorsen et al., 2020, s.67). Dette opplevde eg effektivt i eit datamaterial med lange sitat frå informantane, der mykje informasjon og opplevingar blei skildra fortløpande. Kontrastane mellom tekst som var farga og ufarga, gjor det også tydeleg for meg kva tekst eg oppfatta som relevant og irrelevant. Samtidig skreiv eg notatar undervegs i marginen, der eg forsøkte å skildre generelle tankar om innhaldet. Dette var altså skildringar utan teoretisk forankring, men skapte grunnlag for trinn tre (Giorgi, 2009).

Trinn 3: Forsking krev nesten alltid ein transformasjon eller en modifikasjon av originalt data (Giorgi og Giorgi, 2008, s. 35). Det tredje steget omhandlar å gjere noko aktiv med

informantenes ytringar, slik at meiningane blir tydelege (Thorsen et al., 2020, s.68). Dette påpeiker Giorgi er kjernen i analysen, og det er viktig med fri og fantasifull variasjon i dette steget (Giorgi, 2012, s. 5-6). Eg las derfor over meiningseiningane, og skildra innhaldet meir presist basert på informantens egne ord. Vidare forklarar Giorgi (2012) at ein skal forvandle data, med utgangspunkt i informantens egne ord, til uttrykk som er meir direkte og openbare for den meininga som blir sagt. Malterud (2011, s. 101) bruker koding av meiningseining i sin modifiserte metode til dette arbeide, slik at ein kan systematisere meiningseiningane (Malterud, 2011). Eg har valt å støtte meg på Maltrerud her. I dette trinnet har eg derfor analysert innhaldet i meiningseiningane, ved å reflektere og skildre over kva som faktisk blir sagt ved bruk av informantens ord og ytringar (Giorgi, 2012). Vidare har eg transformert desse skildringane til uttrykk som er meir relevant for forskinga (Skille & Chroni, 2018). Desse uttrykka er koder som er meir relevant for opplevingar, kjensler og erfaringar av og med elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving. Eit eksempel på dette hentar eg frå intervjuet med lærar Arne:

Meiningsberande eining	Skildring av meining basert på informantens egne ord	Koder
<p>Men for eksempel når vi har hatt turn før med gruppe der det også var ei som ikkje hadde same forutsetningane som andre har. Ho hadde for eksempel problem med å berre stupe ei kroke, og då var det ho brukte lang tid på. Gikk bort på den store tjukkassen, den høgdehopper-tjukkassen, og holdt på der i langt tid og øvde, øvde, øvde. Klarte ikkje å stupe kråke. Brukte då den nedoverbakken på tjukkassen for at det skulle bli enda enklare,</p>	<p>Arne fortel eit eksempel om korleis tilpassing av nivå kan skape gode opplevingar og mestring i kroppsøving.</p> <p>Arne fortel korleis dette kan bidra til at elevar kan delta på ein god måte.</p> <p>Mestring i aktivitet gjennom tilpassa opplæring gir glede og takksemnd.</p>	<p>Tilpassing av nivå skaper mestring.</p> <p>Mestring skaper trivsel og glede.</p>

<p>og ho fortsette og fortsette. Og eg pusha, ville ikkje at ho skulle gi seg. Så berre haldt det på det nivået der da. Eg veit ikkje kor lang tid vi brukte, men det var ganske lang tid for det var der nivået var. Men det enda med at ho takka meg, og ho grein da, for ho var så glad for at ho hadde klart det.</p>		
---	--	--

Tabell 3: Tabellen syner eit eksempel på analysearbeidet der meiningseiningar blei omdanna til koder.

Eksempelet skildrar korleis ein meiningseining har blitt identifisert i teksten, deretter omarbeida basert på informantens egne ord. På den måten har essensen blitt trekt ut, og vidare koda (Thorsen et al., 2020, s.68). Eg organiserte og sorterte data i kodegrupper etter en tematisk og kodestyrt gruppering av dei meiningsberande einingane i materialet (Maltrerud, 2011, s. 104). Sidan de var mykje å halde oversikt over, blei skjema viktig for meg i dette arbeidet. Eg samla derfor kodene frå meiningseiningane i skjema. Dette opplevde eg gav god oversikt over variasjonen og likskap frå meiningseiningane. Her var det viktig for meg å vere open for variasjonen i materialet (Giorgi, 2012; Thoresen et al., 2020, s. 68). Eksempel på koder som gikk igjen i starten var «opplevingar å høyre til», «kjennskap til omgivnader gir tryggleik», «samarbeid mellom vaksne» og «behov for stabil assistentressurs».

Trinn 4: Etter eit omfattande og tidkrevjande arbeid i trinn tre, såg eg etter kvart likskapar mellom informantanes utsegn og opplevingar. På den måten gav fleire ulike skildringar frå ulike informantar ei felles forståing av det undersøkte fenomenet (Thorsen et al., 2020, s.68). Etter kvart blei det tydeleg for meg at fleire av informantanes opplevingar, erfaringar og kjensler hadde fellestrekk, og eg las derfor over meiningseiningane igjen for å sjekke om denne samanhengen stemde og at heilskapen gav same skildring. Kodene frå trinn tre blei dermed gått gjennomgått grundig, og skapte grunnlag for fjerde steg. I fjerde trinn skal

meningseininga og den innsikta ein har fått organiserast og settast saman som ei strukturell skildring. Det førte til at ei samla oversikt over meningseiningane og kodene blei omdanna til meir generaliserbare tema. Det var viktig for meg å ha openheit for variasjonen i dette steget (Giorgi, 2012).

Ein skal altså utføre ei samanfatning av alle dei omskrivne meningseiningane til tema i dette trinnet. Her er essensen i skildringane viktige, der likskapar og ulikskapar skal trekkast fram. For meg blei tre sentrale tema: «klassetilhørsel», «mestring» og «forutsigbarheit og stabilitet». Desse blir framstilt nærare og i sin heilskap gjennom resultatkapittelet. I utgangspunktet hadde eg identifisert eit fjerde tema, nemleg «tidleg oppfølging», men etter nærmare lesing av tilhøyrande meningseiningar, omfatta eg dette som eit undertema av «mestring». I tillegg til desse tre tema, har eg utforma eit overordna tema som handlar om «tryggleik». Dette baserer seg på funna under kvart av dei tre tema, og er ein hovudessens som går gjennom alle funn. Dette vil bli drøfta nærare under resultatkapittelet. Mine endelege undertema blei ikkje fullstendig klargjort før skriveprosessen av resultatkapittelet var godt i gang. Dette kan støttes i grunntankar i ei fenomenologisk analyse, nemleg at ein skal vere open for innhaldet så lenge som mogleg (Giorgi, 2012).

Tryggleik (overordna tema)		
Klassetilhørsel (tema 1)	Mestring (tema 2)	Forutsigbarheit og stabilitet (tema 3)

Tabell 4: Oversikt over tema og overordna tema i trinn fire.

Klassetilhørsel gir tryggleik og trivsel	
Manglande tilhørsel gir negative opplevingar	Klassetilhørsel
Eit behov for tilhørsel i og utanfor kroppsoving	

Mestring gir tryggleik og trivsel	Mestring
Tilpassa opplæring skaper mestring	
Utfordringar ved å skape tilpassa opplæring og mestring	
Eit behov for tidleg oppfølging	
Stabilitet og forutsigbarheit skaper tryggleik	Stabilitet og forutsigbarheit
Utfordringar ved å skape stabilitet og forutsigbarheit	

Tabell 5: Oversikt over tema og tilhøyrande undertema.

Trinn 5: I femte trinnet skal ei overordna, teoretisk tolking av materialet finne sted (Dalen, 2004, s.21). Dette er det fortolkande steget (Skille & Chroni, 2018). I utgangspunktet hadde eg ein slag «negativ» teoretisk inngang til dette arbeidet grunna min kjennskap til stigmatologi av Erving Goffman (1992). Mine haldningar i forkant bar preg av min førforståing gjennom studie og lesing av tidlegare forskning. Eg hadde derfor trudd mine funn skulle skildre ekskluderande praksisar grunna stigma. Gjennom ei open tilnærminga som kjenneteiknar fenomenologisk analyse, har eg derimot oppdaga at dette handlar om så mykje meir. Det handlar ikkje nødvendigvis om stigma, men heller om inkludering og anerkjenning i sosialt og fagleg fellesskap. Dette har gjort at eg har søkt teoretisk perspektiv gjennom både stigma- og fellesskapsteori, før eg landa på anerkjenningsteori. Dette er også noko Giorgi (2012) hevdar er meininga med ei slik analyse, nemleg at ein skal vere open for essensen og variasjonen i innhaldet så lenge som mogleg. I det femte trinn fortolka eg dei fenomenologiske framstilte resultat i drøftingsdelen min. Dette vil eg derfor kome fram i sin heilskap under dette kapitlet.

3.3 Ethiske vurderingar

All forskning krevjar at man førehelde seg til bestemte etiske retningslinjer (Thagaard, 2016, s. 24-25). Den nasjonale forskingsetiske komiteen (NESH), har utarbeida forskingsetiske

retningslinjer som fungerer som råd og rettleiing i forskingsprosjekt (NESH, 2016). For å sikre korrekt håndtering av personopplysninger, er studien meldt og godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD) (vedlegg 1). Det blei utarbeida og godkjent ein plan for prosjektet og korleis data skulle bli registert, lagra og handtert. I tillegg har NSD mottatt og godkjent informasjonsskriv, samtykke-erklæring og intervjuguide til både lærarar, føresette og elevar (sjå vedlegg 4-9). For å oppfylle prinsipp om informert samtykke, er studien samtykke-basert, med mål om at deltakarar enkelt skal kunne trekke samtykket utan grunn. Alle dei deltakande har i tillegg motteke informasjonsskrivet med detaljar om studien og eigne rettigheitar, godkjent av NSD (NSD, 2020).

I dette prosjektet undersøker eg sårbare tema, slik som funksjonsevne, inkludering og ekskludering, og korleis dette påverkar ei sårbar gruppe, nemleg ungdomar som lev med nedsett funksjonsevne. Dette medfører høge krav til etikk og respekt ovanfor personvern og den belastninga deltakarane vert utsett for (NSD, 2018). Metoden min for innsamling av data skal derfor sikre anonymitet og personvern (Thagaard, 2016). Ved bruk av diktfon-appen, blei lydfilene sendt til «Nettskjema» for sikker lagring (Universitetet i Oslo, 2017). Etter samråd med Høgskulen i Innlandet, blei lydfile og alt anna av datamaterial vidare lagra i ei eiga passordbeskytta skylagring i regi av Høgskulen i Innlandet. Denne mappa blir sletta etter avslutta prosjektarbeid. På den måten lagrast data på ein sikker måte.

Som eg forklarte under kapittelet for utval, har eg tatt omsyn til ein rekke etiske vurderingar knytt til kontakt og samtykke. I dette forskingsprosjektet har det blitt utlevert tredje-persons-opplysningar om elevar med og utan samtykke-kompetanse. Lærarar har teieplikt, og har derfor ikkje blitt intervjuet om enkeltelevar. Det er derfor ikkje innhenta tredje-persons-opplysningar hos denne informant-gruppa. Det er heller ingen tilkopling mellom lærar og elev, då desse ikkje kjem frå same skular. Ved samtale med føresette, har det automatisk blitt innhenta tredje-persons-opplysningar om barnet. Dette medfører eit stort ansvar, der denne type data må behandlast varsamt og etisk (NSD, 2019). NSD har godkjent ingenting av denne type data med bakgrunn i at elevar som er fylt 16 år med samtykke-kompetanse, har samtykka i at denne informasjonsdelinga finner sted mellom føresett og meg som forskar. Eleven har også fått moglegheit i å delta i personleg intervju sjølv. I tilfelle der elevar har mangla samtykke-kompetanse, har føresette med verge-fullmakt samtykka i informasjonsdelinga, men eleven har likevel fått informasjon om studien. Studiens etiske utfordringar, omhandlar i stor grad at

eg fremjar ei sårbar gruppe og støttespelarar rundt si stemme. Dette fører til at studien truleg har nytte i forskingsfeltet, men gjer også forskingsetiske vurderingar meir omfattande. Vidare vil eg derfor trekke fram vurdering av forskingas kvalitet.

3.4 Vurdering av forskingas kvalitet

For å vurdere forskingas kvalitet, ønskjer eg å klargjere studiens truverdighet, reliabilitet og validitet. Truverdigheit handlar om å ha tillit til forskinga, og fangar opp forskarens, deltakarane og lesarens erfaring med studien. Ei vurdering av truverd, baserar seg i stor grad på studiens reliabilitet og validitet (Thagaard, 2016, s.193), og kan derfor vere ein indikator på studiens kvalitet (Tjora, 2017, s. 231). For å vise mi forskning sin truverd, vil eg derfor greie ut om forskingas reliabilitet og validitet, og dermed syne studien styrker og svakheiter. I kvalitativ studiar vil dette basere seg i stor grad på mine vurderingar som forskar (Miles et al., 2014, s. 55).

Bryman (2016, s. 384) skil mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten stiller spørsmål til om forskingsfunn stemmer overeins med verkelegheita, og har samanheng med resultatet frå intervju. Ytre validitet omhandlar kor generaliserbar data er (Bryman, 2016). Når ein skal vurdere om studien er valid, må ein altså for det første undersøkje kva grad resultatet er gyldig for de utvalet og det fenomenet som er undersøkt. For det andre må ein undersøkje kva grad resultatet kan overførast til andre kontekstar. Dette har stor samanheng med utval og mulighet for etterprøving (Malterud, 2011, s.21-23). Målet med min studie har vert å syne korleis elevar med nedsett funksjonsevne, lærarar og føresette arbeidet med anerkjenning i kroppsøving. Sidan eg undersøker opplevingar, blei intervju valt som datainnsamlingsmetode. Eg har derimot ikkje observert om mine funn faktisk finn sted i kroppsøving, og inkludering av observasjon kunne derfor styrka truverdigheta til mine funn (Bryman, 2016, s. 386). På grunn av den kvalitative, fenomenologiske utforminga av denne studien, vil det vere vanskeleg å etterprøve. Likevel har valet på å inkludere tre ulike utvalsgrupper gjort at eg har undersøkt fenomenet frå ulike perspektiv. Dette meiner eg bidrar til styrka truverd og validitet. Ein svakheit i den samanheng, er at min studie baserer seg på elevar og føresette frå kun ein skule og lærarar frå kun to skular. Funna mine støttes derimot i stor grad av tidlegare forskning, og blir drøfta i lys av allereie eksistert teori. Dette bidrar til auka truverd, og gjer det mogleg at min studie kan generaliserast i lys av eksisterande forskning

og teori. I tillegg er norske skular relativt stabile, der det er læreplanverk og opplæringslova som styrer opplæringa til den enkelte elev. Dette styrker truleg moglegheitene for å få liknande svar, også med andre informantar.

Reliabilitet omhandlar kor pålitelig vi kan sei forkinga er, og om ein kan etterprøve studien og få same resultat (Thagaard, 2016, s. 194). Gjennom min kvalitative og fenomenologiske tilnærming, vil etterprøving vere vanskeleg, då intervju og opplevingar vil variere frå situasjon til situasjon. I ein slik studie, vil tolking av data også vere avhengig av forskarens eiga tolking i stor grad (Maltrerud, 2011, s.21-23). Det har derfor vert viktig for meg å skildre framgangsmåten min ved datainnsamling og analyse på ein grundig måte. Eg har også gjennomført lik framgangsmåte under intervjua til dei ulike informantgruppene, med unntak av intervju med elev Karl og elev Lars. Dette blir tydeleg forklart under 3.1.4. Utstyr og intervjuguide blei testa i forkant for å sikre at informasjon ikkje gikk tapt. Min førforståing og tilkopling til kroppsvingsmiljøet som utdanna lærar, er også skildra som noko som kan påverke studien (Tjora, 2017). Men denne førforståinga har også gjort at eg har kjennskap til feltet frå før. Samtidig har eg vert tydeleg på at heile vegen har vert open for mine funn gjennom ei fenomenologisk tilnærming. For å auke truverdigheita til studien, er informantens eiga stemme tatt vare på gjennom korte og lange sitat i resultatkapittelet, og eg skil tydeleg mellom funn og mine eigne drøftingar. Ikkje minst har eg klargjort for korleis studiens teoretiske rammeverk har utvikla og endra seg gjennom ei open tilnærming av data (jf. Thagaard, 2015, s. 194- 202). Mi korte erfaring som forskar kan sjølvsagt påverke studiens kvalitet, og det har derfor vert viktig for meg å forklare studiens reliabilitet og validitet.

4. Resultat

I dette kapitlet vil eg presentere funn frå min analyse. Funn syner at alle informantane har ei generell positiv innstilling til elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving. Faget er anset som eit givande fag for deltaking i eit sosialt fellesskap og fysisk aktivitet. Det er derfor eit stort ønskje å få elevane med i faget for både føresette og lærarar. Likevel ser det ut til at trivsel og inkludering i det faglege og sosiale miljøet, er bunden til bestemte faktorar og rammer som må vere på plass. Funna baserer seg i stor grad på erfaringar, kjensler og opplevingar av elevar som har psykisk utviklingshemming i faget. Når eg omtalar «skulen», definerer eg som det opplæringstilbodet eleven mottar. Eg vil fremje tre tema i dette kapitlet: klassetilhøyrse, mestring og stabilitet og forutsigbarheit. Eit overordna tema knyt til desse er opplevingar av tryggleik i møte med kroppsøvingfaget.

4.1 Tryggleik – eit overordna tema

Oppleving av tryggleik i møte med faget, verkar å ha stor påverknad for ønskje om deltaking og korleis eleven erfarer faget. Dette omhandlar kjensler av tryggleiken i møte med det sosiale klasse miljøet, rammene rundt og i møte med det faglege innhaldet. Dette baserer seg i stor grad på opplevingar av klassetilhøyrse, mestring, stabilitet og forutsigbarheit, slik eg vil definere desse tema vidare i kapitlet. Dette blir trekt fram frå alle tre informantgruppene, og manglande tryggleik kan medføre vegring frå deltaking i faget. Lærar Dina trur «tryggleik» er reine nøkkelordet for å få med elevar med nedsett funksjonsevne på ein god måte i faget. Lærar Dina presiserer at dersom elevane er trygge, er det lettare å få dei med i aktivitet. Dette blir også trekt fram frå elevgruppa, då Lars forklarar opplevingar av trivsel i kroppsøving gjennom erfaringar av «vennskap og tryggleik».

Dei føresette sine forteljingar trekk også fram tryggleik som eit nøkkelord. Desse opplevingane er sett i samanheng med tryggleik i møte med dei vaksne, klassekameratane og aktivitet i faget. Det opplevast viktig at elevane får tid til å bli kjent med det som skal skje og dei som er med for å skape kjensler av tryggleik. Førebuing til aktivitet og relasjonar til vaksne og medelevar opplevast derfor viktig for dei føresette. Far Ivar trekk eksempelvis fram at sonen treng å «få konkrete beskjeder, og han må bli kjent med det han skal gjere for å føle seg trygg». Mor Hanne fremjar at gode opplevingar i faget handlar mykje om at sonen hennar blir

«trygg på dei han har med seg», at han blir «kjent i den klassa, sånn at han blir trygg», at han er trygg på aktivitetane eller blir førebudd på det som skal skje dersom han ikkje er trygg på det. Mor Janne trekk også fram at sonen opplev trivsel i faget fordi han er trygg på omgivnadane. Dette handlar for han mykje om å kjenne seg sosialt inkludert, oppleve forutsigbarheit og å ha ein stabil assistent rundt seg. Vidare vil eg gå nærare inn på dei tre tema «klassetilhøyrse», «mestring» og «forutsigbarheit og stabilitet». Der vil eg trekke fram sentrale funn som vil syne nærare relasjonen til «tryggleik» i faget.

4.2 Klassetilhøyrse

Klassetilhøyrse er eit gjennomgåande og sentralt tema i denne studien, og kjem fram gjennom opplevingar, kjensler og erfaringar til elevar, føresette og lærarar. Klassetilhøyrse i denne samanheng handlar om inkludering i det sosiale og faglege fellesskapet i kroppsøving, som eit behov for å vere ein legitim deltakar som høyrer til i klassen. Dette er med på å skape trivsel, tryggleik og ønskje om vidare deltaking. Dette ser ut til å kome fram gjennom to typar opplevingar: For det første kjem dette fram gjennom opplevingar og kjensler av å ha vennskap, kjennskap eller ei form for relasjon til klassekameratane. For det andre skildrast dette ved å oppleve likeverdig deltaking saman med klassa, uavhengig av føresetnader og nivå. Dette skaper kjensler av å høyrer til som ein legitim deltakar både fagleg og sosialt. Opplevingar av klassetilhøyrse ser derfor ut til å vere viktig i arbeide for eit inkluderande fellesskap i kroppsøving. Dette vil eg gå nærare inn på i 4.2.1. Manglande opplevingar av klassetilhøyrse ser også ut til å skape sterke negative kjensler, og kan i verste fall føre til vegring frå deltaking i faget. Dette kjem eg inn på i 4.2.2. I siste delkapittel 4.2.3., vil eg fremje eit sentralt funn som kan føre til øydelegging av klassetilhøyrse i kroppsøving for akkurat denne elevgruppa, grunna vidaregåande opplæring si utforming.

4.2.1 Klassetilhøyrse gir tryggleik og trivsel

Klassetilhøyrse ser ut til å ha ein heilt eigen verdi for tryggleik og trivsel i faget. Ulike erfaringar, opplevingar og kjensler knyt til klassetilhøyrse gir tydeleg positive opplevingar i kroppsøving. Dette er med på å styrke ønskje om å delta og å oppleve seg sjølv som ein naturleg del av faget. For eleven Lars for eksempel, er kroppsøving eit av favorittfaga på vidaregåande. Lars, som lev med ein fysisk funksjonsnedsetting, forklarar det slik: «Eg likar

best fag der eg kan vere litt meir munnleg og aktiv. For eksempel gym (...) Eg oppleve det eigentleg ganske fritt på en måte. Du slipp å sitte på stolen heile tida. Du kan prate med vennar». For han er trivsel og gode opplevingar i faget er nært bunden til opplevingar av vennskap og å ha nokon å snakke med. Klassemiljøet beskriv han som «koseleg» fordi der kan «du prate om det meste, du kan føle deg trygg». Gode opplevingar har han frå ballspel der «alle blir inkludert» og «at når nokon gjer ein feil, så sei vi at det ikkje er så gale». Gustav, far til Lars, fremjar også at tilhøyrsele i det sosiale klassemiljøet gir ein enorm gevinst i faget, men også generelt i skulen og på fritida:

Og det er klart det, vi kunne ikkje krevja at «no er dykk så uheldig og har han i klassen, så då må dokke ta dokke av han». Det har dei funne ut sjølv. Då blir det naturleg (...) No har Lars vore så heldig at han har alltid vore rekna med. Og det er jo noko vi ikkje kan ta for gitt, så vi er veldig takknemlig (...) For vi veit jo det, var det nokon som kunne blitt eit mobbeoffer, så var det Lars.

Dette syner i stor grad verdien av å oppleve seg sjølv om ein legitim deltakar i det sosiale klassemiljøet, der ein har nære relasjonar til medelevar. For enkelte av dei føresette treng likevel ikkje positive opplevingar av klassesilhøyrsele å bety nære vennskap. Men heller at eleven opplev å ta del i læring og får delta i fellesskapet på lik linje som alle andre. «Han treng ikkje nødvendigvis å vere midt i blant for å kjenne seg inkludert, han kan stå litt meir på sidelinja, berre han får ballen inni mellom eller får springe sin tur», seier mor Erna. Også Ivar, som er far til Noa, påpeikar at det er viktig at sonen opplev inkludering i det sosiale fellesskapet. Ivar forklarar at Noa gjerne kan vere litt observerande i aktivitet utan at han kjenner seg ekskludert. Det viktigaste for gode opplevingar i faget er derfor at han gis tid til å bli kjent med medelevane sine, slik at «han blir inkludert og blir helst på. At han blir akseptert, oppmuntra og snakka til. Og får vere den han er», fortel far Ivar.

Dette skildrar viktigheita av å opplev ei form for relasjon til medelevar og viktigheita av å delta på lik linje som alle andre. Det støttes også av lærarane i studien. På lik linje som dei føresette, meiner også lærarane at eit inkluderande klassemiljø kjenneteiknast ved at alle kan delta på lik linje i faget. Lærar Christian trekk eksempelvis fram at eit inkluderande kroppsøvingsfag gjer at alle kan delta med sine eigne ferdigheiter og eigenskapar, og der alle respekterer kvarande sjølv om ein er forskjellige. Liknande utsegn finn ein også hos dei tre

andre lærarane i studien. Eksempel på slike opplevingar i praksis har lærar Arne frå dansegrupper «som består av 100% fungerande elevar, som klarer å inkludere ein elev med CP, og klarer å lage ein fantastisk dans som heile klassen står og klappar av». Dette er noko som gjer arbeidet som kroppsøvingslærer særleg givande, fortel Arne. For å oppnå dette er det viktig for han å skape eit kroppsøvingsfag der alle kan delta, med fokus på klassemiljø og arbeidsoppgåver som er opne for alle. Verken lærar Arne eller lærar Christian opplev inkludering blant elevar som eit problem. «Dei er såpass inkluderande alle saman. Det trur eg har utvikla seg masse dei siste 20 åra, der man har respekt for at vi er forskjellige», fortel Christian. Fleire av lærarane trekk fram at enkle tiltak i undervisninga, kan fremje at alle kjenner seg inkludert og likeverdige i klassen. Lærar Christian og lærar Bernard fortel at det kan vere så enkelt som at læraren tar ansvar for inndeling av lag, slik at unngår at enkelte elevar opplev å ikkje bli valt. Det kan også vere enkle tiltak som at reglane tilseier at alle kan vere bort i ballen, eller å ta i bruk samarbeidsaktivitetar eller kreative aktivitetar der alle må delta og alle må inkludere kvarandre for å løyse oppgåvene.

4.2.2 Manglande tilhørsrel skaper negative opplevingar

Manglande klassesilhørsrel ser ut til å kunne gi store konsekvensar for deltaking og opplevingar i kroppsøving. Viktigheita av klassesilhørsrel kan derfor også skildrast gjennom negative opplevingar i faget. Dette kan skape så sterke negative kjensler i faget at elevar vegrar seg frå deltaking, og i verste fall blir tatt heilt ut av faget. Sonen til Hanne, deltek eksempelvis ikkje lenger i kroppsøving på vidaregåande opplæring. Han prøvde lenge, og Hanne påpeikar at det kan vere mange faktorar for at sonen henna ikkje deltek i faget lenger. Likevel blir manglande kjennskap til klassa trekt fram som ei klar ulempe for trivselen og tryggleiken i faget ved overgangen til vidaregåande. Dette medført at han «på ein måte aldri følte seg heilt som ein del av den klassa», fortel Hanne. Ho påpeikar at sonen, Morten, i utgangspunktet har mange gode opplevingar frå fysisk aktivitet, men i kroppsøving har manglande trivsel gjort at lærarane hans valte å ta han ut frå faget. Hanne fortel at ho opplevde at dette blei gjort i beste meining, der lærarane ønskja å gjere alt for at han skulle oppleve kjekke ting. Då blei det naturleg å ta bort kroppsøving. Likevel stussar ho på at sonen Morten blei trekt ut så tidleg for dei hadde forsøkt fleire tiltak. «Dei ser at han ikkje trivst, og så blir han heller trekt ut av det på ein måte før man eigentleg har gjort nok», fortel ho. Samtidig påpeikar ho påpeikar at det nødvendigvis ikkje skal så mykje til for at han trivast i kroppsøving:

For han er det viktig berre det at nokon helser på han. Det er ikkje den klassen han skal få venner på ein måte, det har han jo i den tilpassa klassa. Han gikk jo i en klasse på ungdomskulen, der det var mange som var flinke å snakke med han og ville ha han med.

Slike opplevingar kan dei føresett Erna og Fabian også fortelje om. Erna skildrar eksempelvis det første året på vidaregåande som svært «trasig». Sonen til Erna og Fabian, Karl, hadde alltid vore ein naturleg del av ei klasse i grunnskulen. Dette medførte at han hadde fleire elevar på same alder som han kommuniserte med, og han likte seg betre på skulen generelt. Dette gjorde også at han hadde medelvar som heia på han, var rollemodellar for han, drog han med og forklarte han ting om det var noko som var uklart i kroppøvingstimane. Erna påpeikar av den grunn at han alltid hatt venner på skulen og «har eigentleg vert ein av klassen heile vegen, heilt til vidaregåande». Dei føresette til Karl trekk på lik linje som Hanne fram manglande klassetilhørsel som eit generelt problem ved overgangen til vidaregåande. Dei opplevde dette som betre ivaretatt på grunnskulen, då Karl var ein naturleg del av ei klasse. Mor Erna og far Fabian forklarar utfordringane slik: «Det er jo det at då vi var vande med noko anna, så hadde vi forventningar til noko anna. Blant anna at han skulle vere ein del av ei klassetilhørsel. Det blei litt problematisert i utgangspunktet».

Fleire av dei føresette trekk fram at kjennskap til klassemiljøet bygger godt utgangspunkt for gode opplevingar, men at det krev at elevane er ein del saman med klassekameratane sine over tid. Eksempelvis har Karl sin trivsel stabilisert seg med åra, då lærarane har knekt koda for korleis dei kan inkludere Karl i fleire fag, fortel Erna og Fabian. På den måten er han meir saman med medelevar, og kjenner seg derfor meir som ein del av eit klassemiljø. Elev Karl opplev det særleg kjekt å vere med klassen i kroppøving. Karl fortel sjølv at han opplev at medelevar oppmuntrar han, og opplev både seg sjølv og dei andre som flinke i faget. Han har til og med byrja å gå til timen utan assistenten sin. Karl fortel sjølv at han då må halde meir fokus i timane. Ifølgje dei føresette til Karl, er dette eit tydeleg teikn på at det er «noko han har lyst til og då kjenner han seg heilt trygg på opplegget og korleis det skal vere». Mor Erna er også tydeleg på at han då også må oppleve ei form for inkludering for å føle det slik. «Så lenge han vil, så må han oppleve ei grad av inkludering eller iallfall at han ikkje er utanfor. Hadde han vore utanfor, så hadde han ikkje vert med», seier ho. Dei positive og negative

erfaringene av klassetilhøyrse underbygger derfor viktigheta av å oppleve klassetilhøyrse i faget for elevgruppa.

4.2.3 Eit behov for klassetilhøyrse i og utanfor kroppsøvingstimane

Til no har eg skildra funn som syner kvifor klassetilhøyrse er viktig for positive opplevingar i kroppsøvingfaget, og korleis manglande tilhøyrse har medført negative kjensler ved faget. Desse funna syner ulike opplevingar knytt til tilhøyrse i faget ved overgangen til vidaregåande opplæring. I dette delkapittelet vil eg trekke fram eit sentralt funn som kan skape brot i opplevingane av klassetilhøyrse i kroppsøving for denne elevgruppa, nemleg eit behov for klassetilhøyrse i og utanfor kroppsøvingstimane.

Basert på forteljingane til føresette og elevar om overgangen frå ungdomskulen til vidaregåande opplæring, tyder funn på ulike opplevingar av inkludering i kroppsøving. Eit sentralt funn i denne samanheng, er at overgangen til vidaregåande har medført ein overgang frå ordinærklasse og inn i ei meir tilpassa klasse for elevane med psykisk utviklingshemming. Tilpassa klasse er eigne klasser der elevar i same situasjon eller med forskjellige former for nedsett funksjonsevne høyrer til. Samtidig har elevane ei eller fleire ordinær klasser som dei følger i andre fag, slik som kroppsøving. Alle elevar som er snakka med eller om i denne studien, utan om elev Lars, går no i ei slik tilpassa klasse. Dette er noko som tydeleg skil opplæringa til elev Lars frå dei andre si opplæring, der han deltek i ordinær undervisning med ein ordinærklasse.

Overgangen til vidaregåande og inn i meir tilpassa klasse, har gitt ulike opplevingar blant dei føresette. Far Ivar og mor Janne har opplevd denne overgangen som positiv. Overgangen til vidaregåande har gitt deira sonar moglegheiter til å velje studieprogram som passar interessene deira, slik som musikk, dans og drama eller kunst og design. Samtidig har dei fått gjennomført anna spesialundervisning aleine eller i tilpassa klasse. Dette har medført at dei har hatt fleire praktiske timar knytt til sitt studieprogram i eit ordinært klassemiljø også utanfor kroppsøvingstimane. Janne, mor til Ola, opplev at lærarar, leiinga og assistentar har vert svært flinke til å inkludere elev Ola sosialt ved «at han har fått vere med i klassen» og rullert slik at han får vere «med i mindre grupper med medelevar». Dette har dei føresette Ivar og Janne opplevd som gunstig.

For andre har dette vore ei meir negativ utvikling frå ungdomskulen. Manglande deltaking i ordinærklasse har i slike tilfelle ført til manglande kjensler av tilhøyrse og relasjonar til medelevar i fag som kroppsøving. Mor Hanne, mor Erna og far Fabian fortel om ei slik negativ utvikling for deira sonar. Overgangen til vidaregåande, har derfor gjort at kroppsøving er eit av få fag deira sonar har saman med ei normalklasse. Mor Hanne synas sonen hennar burde vert meir ilag med klassen for å skape kjennskap og tryggleik til dei elevane han møter i kroppsøving. Dette støttes også av dei føresette Erna og Fabian. Hanne trekk fram essensen av utfordringane ved organiseringa til vidaregåande gjennom dette sitatet:

Vi skjønner jo at det kan vere vanskeleg å få til her, at her er klassane meir delte etter kva slags fag dei har, men generelt synast vi kanskje det kunne blitt gjort litt meir for at dei skal trivast i vanleg klasse (...) Det var ikkje berre, berre å skulle vere i denne tilpassa klassa heller, då du er vant til å vere der det skjer meir. Dei er mykje for seg sjølv.

Erna, Fabian og Hanne uttrykker eit behov og ønskje for at elevane skal få vere meir saman med elevar på same alder. Mor Erna trekk fram at elev Karl er mykje aleine når han har andre fag, og at skulen har hatt litt utfordringar med å tilpasse Karl inn i andre fag med ordinærklassa. Erna og Fabian påpeikar at elev Karl fikk «med seg ei kjernegruppe i klasse, sånn at det var ei tryggleik i det» på ungdomskulen. Det sosiale miljøet var altså stabilt over tid, slik at Karl bygde relasjon til dei han var att med. Far Fabian trekk fram at elevane på vidaregåande no har vakse ifrå Karl, og opplevast meir «flyktige» og meir «stressa med fag og det å kome seg vidare og seg sjølv». Dei føresette opplev det derfor viktig at Karl har interaksjon med elevar på same alder, og opplev å vere ein del av klassa når han er på skulen. Klassetilhøyrse var derfor vore eit stort sagn for elev Karl ved overgangen til vidaregåande opplæring, fortel dei føresette.

Manglande tilhøyrse og deltaking i fagleg og sosial læring saman med ordinærklassa utanfor kroppsøvingstimane, ser derfor ut til å påverke oppleving av tilhøyrse innanfor kroppsøvingstimane. Dette omhandlar manglande anledning til å bli kjent og trygg på dei andre elevane. Elevar som har fleire fag saman med kroppsøvingsskula si utanfor faget, ser derfor ut til å ha betre utgangspunkt til å oppleve klassetilhøyrse innanfor kroppsøvingstimane.

4.3 Mestring

Eit gjentakande funn i studien basert på føresette og elevars forteljingar, er at elevar som trivst i kroppsoving opplev ei form for mestring i faget. Dette omhandlar å våge å delta i aktivitet, og å oppleve at ein får det til. Det handlar om å få tilpassa oppgåver som utfordrar, men som ein også klarer å gjennomføre. Mestring ser ut til å gi tryggleik og trivsel i faget (4.3.1). I tråd med læraranes og føresette sineforteljingar om inkluderande praksisar og fokus i timane, verkar det som tilpassa opplæring er nøkkelen for å oppnå mestring for elevar med nedsett funksjonsevne (4.3.2). Lærarane opplev likevel utfordringar i å oppnå tilpassa opplæring for elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsoving (4.3.3). Tidleg oppfølging (4.3.4) verkar å gi gode føresetnadar for mestring på vidaregåande skulenivå.

4.3.1 Mestring gir tryggleik og trivsel i aktivitet

Mestring er noko lærarane trekk fram som viktig for å skape glede ved aktivitet, og bidrar til tryggleik og trivsel i møte med faget. Dette krev tilpassa opplæring i både fagleg og sosial aktivitet, men også kjennskap til eleven og elevens behov, påpeikar både føresette og lærarar. Viktigheita av å oppleve mestring i faget og å gi eleven tru på eigne ferdigheiter, ser ut til å skape ønskjer om å halde fram med aktivitet og å faktisk kome tilbake til kroppsovingstimane. Mestring er derfor ikkje berre viktig for å skape positive opplevingar med aktivitet i faget, men er også grunnleggande for at elevar med nedsett funksjonsevne i det heile tatt deltar. Mor Erna påpeikar at dersom elev Karl hadde «opplevd for høge krav eller at det var noko han ikkje mestra, så hadde han ikkje vert med». Far Ivar fremjar også dette som svært viktig i faget, og påpeikar at dersom Ola er «redd for det, så er det berre å gløyme det». Dette støttes også av lærarane. Lærer Christian fremjar at mestring i aktivitet skaper gode opplevingar og knyt folk til kvarandre. På den måten kan vennskap bli skapt. «Får du mestring, så skaper det motivasjon», fortel han. For han er det viktig at elevar med nedsett funksjonsevne deltek så langt dei kan, slik at dei kan oppnå slike opplevingar ved fysisk aktivitet.

Eit gjentakande poeng frå både føresette og lærarar, er at dei ønskjer å få med elevar med nedsett funksjonsevne mest mulig. «Det er jo ein siger i seg sjølv dersom du får nokre elevar til å vere med ein gong eller to , eller halve økta. Så er jo det supert», fortel lærar Dina. Lærer Arne trekk særleg fram eit eksempel som syner viktigheita av å få med denne elevgruppa med i faget. Dette handla om ei jente med nedsett funksjonsevne i turn. Jenta skulle lære seg å stupe

kråke, men klarte det ikkje og trengte tilpassa arbeidsmåtar, med tjukkast og nedoverbakke. Lærar Arne forklarar vidare:

Eg veit ikkje kor lang tid vi brukte, men det var ganske lang tid for det var der nivået var. Men det enda med at ho takka meg, og ho grein då, for ho var så glad for at ho hadde klart det. Så det er berre å tilpassa nivået, men samtidig pushe dei til å klare det uansett kva det er.

Slik løftar lærar Arne fram verdien av tilpassa opplæring og kva glede positive opplevingar av mestring og deltaking i faget kan gi. Det å faktisk få elevar med nedsett funksjonsevne med i faget, og at dei oppleve å mestre det dei deltek på, ser derfor ut til å vere svært viktig. Mor Hanne synast dette bør vere eit større fokus i skulen, og ønskjer meir samarbeid mellom dei vaksne. Ho påpeikar at sonen hennar har eit stort behov for å mestre det han deltar på for at han skal ville delta. Hanne fortel vidare: «Og satse på nokre ting, eg skjønner at han ikkje kan vere med på alt, men kanskje lage opplegg, eller iallfall vere bevisst på det og prøve og sette det litt i system». På den måten kan ein oppnå det fleire av dei føresette og læraren meiner er viktig – nemleg å få elevgruppa med i faget på ein god måte.

4.3.2 Tilpassa opplæring skaper mestring

Både elevane sjølve og dei føresette fremjar at elevane kan mykje og dei vil mykje. Innhaldet i timane er i denne samanheng også viktig for opplevinga av mestring. Dei føresette fortel at aktivitetar som er regelstyrt, oversiktlege og med moglegheit for å styre tempo sjølv, verkar å fungere best for denne elevgruppa. Ballspel blir fleire gonger trekt fram som meir utfordrande, særleg for elevar med psykisk utviklingshemmingar. Årsaka til dette er at ballspel og idrettsaktivitetar gjerne skjer i høgt tempo og stiller krav til koordinasjon, fysikk og reaksjon. Aktivitetar som jogging, klatring, styrktrening, symjing og dans blir fremja som aktivitetar elevane trivast godt med. Far Ivar forklarar det ved at «det er lettare å forholde seg til, det er meir konkret. Du skal ikkje lese spelet, du skal ikkje konsentrere deg om kva alle andre gjer». Mor Janne trekk også fram at fysiske øvingar går veldig fint for sonen hennar, men ballspel og finmotoriske øvingar kan verte utfordrande. Mor Hanne opplev også deltaking i mindre grupper som svært gunstig for hennar son i kroppsøving. Dette gjer det både lettare å ha ein naturleg interaksjon med medelevar, men gjer innhaldet også meir oversiktlege.

Tilpassing av nivå i dei ulike aktivitetane ser også ut til å vere like viktig som sjølv aktiviteten. Janne forklarar at Ola opplev mykje mestring i faget fordi han kjenner seg serk og klarer å delta i mange aktivitetar det blir lagt opp til. I dei aktivitetane der det er høgre krav til finmotorikk, fart og koordinasjon, er særleg assistenten flink til å gi han alternative aktivitetar. På den måten opplev ho at Ola får tilpassa oppgåver heile vegen. Mor Janne opplev derfor at Ola i høg grad blir skåna frå å kjenne på å mislukkast i faget. Fleire av dei føresette trekk fram eksempel frå idrettsarenaen eller fritidsaktivitetar for å skildre korleis nivåtilpassingar gir mestringskjensle og glede av aktivitet. Far Ivar forklarar eksempelvis at idrettslaget elev Noa deltek i legg opp til treningar basert på kva ferdigheitsnivå man er på, ikkje basert på alder. Dette gjer at han har gått gradene i sitt tempo, og samtidig alltid hatt utfordringar å strekke seg etter. Dette har skapt stor glede ved aktivitet. Slike opplevingar trekk også far Gustav fram, der klatring har vert ein fritidsarena med moglegheit for tilpassing av nivå. Gustav fortel at denne arenaen gir sonen «ei umiddelbar mestringskjensle».

Lærarane i studien er også opptatt av at aktivitet skal tilpassast slik at flest mogleg kan delta med sine føresetnadar. For å skape eit inkluderande læringsmiljø, har lærar Arne fokus på kreativitet og oppgåveløysande aktivitetar framfor det han kallar «gammaldags kroppsøving». Arne meiner inkludering fort kan vere vanskeleg om ein har ei gammaldags tilnærming, der «det har vert ferdighetene og kun ferdighetene som skal måles og vurderast». Då kan det fort oppstå problem ved lagidrettar, dersom eit lag har ein elev med nedsett funksjonsevne, påpeiker han. Arne trur det er viktig å legge til rette for aktivitet som alle kan vere med på, og tilpasse nivået slik at alle kan utfordre seg sjølv og mestre. For å skape slike opplevingar, likar Arne å bruke aktivitetar som dei fleste ikkje kjenner til frå før. På den måten har alle meir eller mindre lik erfaring til aktiviteten, og har eit mest mulig likt utgangspunkt i møte med arbeidsoppgåvene. Dette fører også ofte til at elevane vert skapande, nysgjerrige og kreative med korleis dei løyser aktiviteten. Han opplev at inkludering av elevar med nedsett funksjonsevne fungerer godt i aktivitetar der det «ikkje finnast noko fasitsvar», og der elevane saman må skape eller samarbeide for å løyse arbeidsoppgåvene. Dette er også noko lærar Dina er einig i, og understreker at typiske idrettar som handball og fotball fungerer svært dårleg på generell basis i kroppsøving. Lærar Christian vel også bort dei store idrettane, som folk har mykje erfaring med frå tidlegare. «Dersom alle får begynne på nytt med ein ny type idrett, det kan vere kinball eller frisbee, såne ting som folk ikkje har spelt så mykje før, så krev det mindre tilpassingar», fortel Christian.

4.3.3 Utfordringar ved å skape tilpassa opplæring og mestring

Resultata i denne studien syner at ein føresetnad for å kunne gi tilpassa arbeidsoppgåver til elevane, er ein relasjon mellom lærar og elev. Christian fortel at «det er viktig å sjå kvar enkelt elev, og det trur eg er med på at det er godt miljø». Vidare fortel han at «der er mange lærarar som kjører sitt eget løp, gjer ferdig det dei skal i steden for å ha fokus på elevane som er jobben deira». God kjennskap og relasjon til elevane, gjer også tilpassa opplæring enklare, fortel lærar Dina. Dei føresette fortel at ein verkeleg skal kjenne barnet godt før ein veit kvar grensa går for utfordring og mestring. Erna forklarar det slik:

Det skal mykje til for at han kjenner seg trygg på ein person, og han må ha folk som klarer å lese han og kva tid han trenger hjelp, og kva tid ein kan presse han og kva tid ein skal la han få ein pause.

Slik relasjon og kunnskap om kva utfordringar eleven er klar for og ikkje, bygger derfor på kjennskap over tid. Det å finne denne balansen, er likevel ikkje alltid lett ifølgje kroppsøvingslærarane. Lærarane opplev å ha nok utdanning og kurs til å skape eit inkluderande miljø for elevar med funksjonsnedsetjing i kroppsøving, men opplev likevel enkelte utfordringar med å tilpasse aktivitet for alle. Bernard trur kommunikasjon med eleven er viktig for å vite korleis ein skal løyse undervisninga, men fortel at eit problem i faget «er at eg ser dei ganske sjeldan». Dette medfører dårleg tid og manglande anledning til å bli godt nok kjent med alle. Lærar Dina forklarar at ein gjerne ikkje har elevane i andre fag enn kroppsøving. Dette går utover tryggleiken og moglegheitene for å tilpassa etter den enkelte elev. Dina fortel vidare at «det er ikkje alltid det enklaste som kroppsøvingslærar, fordi du har det skikkelig hektisk og du skal få gjort mykje i dei timane du er i hallen eller ute».

Det ser derfor ut til at utforminga av faget med store klasser og lita tid til kvar enkelt elev gir utfordringar for tilpassa opplæring. Enkelte lærarar synas også det er vanskeleg finne ein balanse mellom kor mykje ein skal vektlegge tilpassingar for enkeltelevar og tilpassingar etter fellesskapet som heilheit. I tillegg rår det noko usikkerheit over kor mykje tid ein skal bruke på elevar med ekstra utfordringar, og kor mykje tid ein skal bruke på resten av klassa. Lærar Bernard trekk fram varierende nivå i store klasser som ei utfordring for å skape gode opplevingar av mestring og utfordring. Lærar Dina påpeikar at individuelle tilpassingar også kan gå utover aktiviteten til dei fagleg «sterke» elevane, men at aktiviteten då «iallfall er

ufarleggjort». Lærer Christian undersrekar at ein prøver å tilpasse så lang det går, men at det er assistenten eller ekstralærer som tar seg av elevane dersom aktiviteten ikkje fungerer. Assistenten blir også trekt fram som ein sentral person av ei føresette, og er den som kjenner eleven best i møte med kroppsøvingsfaget. I forteljningane til både føresette og lærarar er assistenten derfor svært sentral for tilpassingar dersom ordinær plan i klassa ikkje fungerer. Alternativt opplegg blir då ofte utført på sidelinja eller ein annan stad, slik som på styrkerommet fortel føresette og lærarar.

4.3.4 Eit behov for tidleg oppfølging

Gjennom intervju av dei føresette, verkar det som elevar som opplev trivsel og mestring i kroppsøving, har mottatt støtte og ressursar på eit tidleg tidspunkt i skule- og barnehageopplæringa. Dette omhandlar ressursar som spesialpedagog og fysioterapeutar med fokus på å utvikle koordinasjon, motorikk og styrke. Desse elevane har også opplevd å trene styrke på firtid, drive med idrett og/eller vert aktiv med familie i fritida. Fleire fremmar dette som eit utgangspunkt for å oppleve mestring i fysisk aktivitet. Opplevingar av å delta eller ha deltatt i klassemiljø, verkar å gi større ønskje om å delta vidare i eit sosialt miljø i faget. Tidleg oppfølging verkar derfor å gi stor gevinst og sjølvtilitt i møte med kroppsøvingsfaget på vidaregåande skulenivå.

Opplæringstilbod som gir eit heilskapleg tilbod frå tidleg av gjennom samarbeid, læring og utvikling, ser ut til å skape gode vilkår for deltaking i kroppsøving og skulen generelt. Eit gjennomgåande tema hos dei føresette er at dei opplev seg *heldige* dersom dei mottar slik oppfølging og dersom deira barn opplev inkludering i kroppsøvingsfaget. Dei føresette opplev ikkje dette som sjølvsgt, og uttrykker takksemnd for den inkluderinga, hjelpa, ressursstøtta og det opplæringstilbodet dei har mottatt. Det verkar uklart for dei føresette kva dei har rett på av støtte og ressursar i skulen.

4.4 Stabilitet og forutsigbarheit

Stabilitet og forutsigbarheit er også eit gjentakande funn i studien, og blir trekt fram av både føresette og lærarar. I kroppsøving handlar dette om å vere førebudd på kva som skal skje, kven som skal vere med og til kva tid dette skjer. Det betyr at det er rammene rundt

undervisninga som er viktig, og krev planlegging og førebuing, samt stabil bruk av assistentar, lærarar og klassemiljø.

4.4.1 Stabilitet og forutsigbarheit skaper tryggleik

Opplevingar av rammer som er stabile og forutsigbare gir tryggleik og ro i møte med eit mangfaldig kroppsøvingsfag, og ser ut til å gi utgangspunkt til tilpassa opplæring i faget. Det skapar også moglegheit for å bygge relasjonar over tid, og ta del i aktivitet i kroppsøving på ein måte som opplevast positiv og trygg for eleven. Det er viktig å presisere at innhaldet i faget gjerne kan variere og by på utfordringar, så lenge eleven veit kva som skal skje, er førebudd på det og opplev mestring, slik som forklart i førre kapittel. Manglande forutsigbarheit kan ifølgje fleire av dei føresette medføre frustrasjon for eleven, manglande trivsel og skulevegring. Det opplevast derfor viktig for dei føresette at eleven blir førebudd på skulekvardagen, får tydelege beskjedar og har stabile folk rundt seg. Dersom det er aktivitetar eller assistentressursar som eleven er utrygg på, kan deltaking i kroppsøving bli utfordrande. Det er også naudsynt at rammene er stabile over tid, slik at elevane skapar ein relasjon til menneskjene rundt. Stabil assistentressurs blir særleg trekt fram som viktig. Far Fabian forklarar viktigheita slik:

Korleis det går med ein utviklingshemma utover eit skuleløp, er veldig avhengig av kva dei rundt han er villig til å slåst. Og så er det litt flaks-betont. Treff du den rette læraren og spesialpedagogen, og får behalde dei, får du ein god assistent og får behalde den, og får bygge tillit og tiltru og stabilitet, så kan du få utrulege resultat.

Vidare forklarar han at ein lett kan kome i motsett ende, der hyppig utskifting av lærar og assistent kan medføre at ein kjem dårleg ut i skulen. Dette blir også støtta oppunder av enkelte utsegn frå lærarane. Lærar Christian understrekar eksempelvis viktigheita av forutsigbarheit slik: «Dei treng forutsigbarheit stort sett alle og å vite kva som føregår. Om det fysisk eller psykisk utfordringar, så er det viktig at dei veit kva som skal skje i løpet av timen».

4.4.2 Utfordringar ved å skape stabilitet og forutsigbarheit

I det vidaregåande opplæringstilbodet, ser det ut til at utforminga av opplæringa byr på utfordringar knyt til forutsigbarheit og stabilitet. Dei ulike fagkombinasjonane til at klassene blir spreidd og klassemiljøet frå dag til dag kan variere. Dette fører til mulige utfordringar i å

oppnå eit fast miljø, då den enkelte elev møter mange ulike lærarar og medelevar i løpet av skuleveka. Erna og Fabian forklarar utfordringane slik:

Det er så mange fleire vaksne inne, det er så mange fleire lærarar. Så det blir på ein måte ikkje same ansvaret på den enkelte vaksne som det er i grunnskulen. Det er ingen kontaktperson som på ein måte er limet. Det er eit heilt anna system, sånn er det.

Ein stabil assistentressurs blir trekt fram som spesielt viktig for eleven i møte med kroppsøvingsfaget. Opplæringstilbodet i vidaregåande ser ut til å by på enkelte utfordringar også knyt til dette. Fleire av dei føresette fortel om hyppig rotering av assistentressursar, noko som skapar uro, skulevegrig og utfordringar i møte med kroppsøving og skulekvardagen generelt. For nokre har dette blitt verre ved overgangen til vidaregåande, medan for andre har dette forbetra seg ved overgangen til vidaregåande. Mor Hanne forklarar korleis dette går utover kroppsøvingsfaget. Sonen hennar, Morten, deltar normalt på det meste av aktivitet saman med støttkontakta han kjenner godt til, men varierende bruk av assistentar har gjort det vanskeleg å delta i kroppsøvingsfaget. Dette har rot i manglande tryggleik, relasjonar og førebuing til aktivitet.

Tryggleiken i kroppsøving baserer seg også i stor grad på at eleven gis tid og rom til å bli kjent og å førebu seg på det som skal skje. På den måten kan eleven også få eit bilde på om han mestrar aktiviteten eller ikkje. Far Ivar forklarar at sonen «må bli kjent med det han skal gjere for å føle seg trygg». Dette ser ut til å gi auka trivsel og lyst til å delta i kroppsøvingsfaget. Samtidig medfører dette eit auka behov for planlegging og samarbeid mellom dei vaksne i forkant av aktivitet. På tross av behov for forutsigbarheit, er eit gjennomgåande tema at dei føresette veit lite om kva som skjer eller skal skje i kroppsøvingstimane. Dei føresette fortel at det meste av kommunikasjonen til skulen går gjennom assistent. Kroppsøvingslærarane i studien fortel også om lita eller inga kontakt med heim. Dette fører til at det meste av kommunikasjonen om elevar går mellom lærar og assistent eller kontaktlærar.

Assistenten spelar derfor ei viktig rolle i å førebu eleven på aktivitet. Assistenten er gjerne den som er mest saman med eleven, og derfor den som kjenner til behova og grensene til eleven best. På tross av dette, fremjar lærarane at assistenten i liten grad er med på planlegging og gjennomføring av aktivitet i faget. Dette synes også igjen i forteljingane til dei føresette. Mor

Hanne forklarar eksempelvis at ho lenge bad skulen om å førebu Morten på kva som skulle skje i kroppsøvingstimane, då det var særleg viktig for han å vite kva han skulle og om han meistra dette. På barneskulen «samarbeida spesiellæraren med den som hadde kroppsøving, sånn at han kunne øve på noko av det når han var på eigenhand, så han var litt forberedt», fortel Hanne. Ho fortel vidare at då Morten starta på vidaregåande, opplevde ho sjeldan at han var førebudd på kva som skulle skje eller at det var eit samarbeid mellom assistent og kroppsøvingslærer. Dei føresette, Erna og Fabian, synes også at sonen deira, Karl, var betre i varetatt på grunnskulen som eit «fellesprosjekt», der dei vaksne samarbeida betre og hadde meir dialog med heim. Lærer Bernard fremjar også eit auka behov for ei inkludering av assistent eller ekstralærer i planlegginga:

Eg trur nok det er veldig viktig at assistenten er med litt i planlegginga, og det har eg nok opplevd at det er han ikkje alltid. Det er læraren som planlegger, så møter assistenten utan å ha fått vite kva som skal skje.

Samtidig er lærarane også opptatt av kva rolle assistenten har som ein aktiv vaksen i faget. Lærer Christian fortel at han har hatt god erfaring med ein ekstra lærar eller assistent som er så aktivt med at dei andre elevane ikkje har oppfatta at det er ein assistent. «Dei har berre kamouflert det med at klassa har ein ekstra lærar med seg i timen», fortel han. Ei aktiv assistentrolle i faget, krev dermed også at assistenten har forståing for faget og har eit ønskje om å skape aktivitet. «Det er noko med å få ei grunnleggande forståing for kva rolle du har og korleis du skal vere. Det er ikkje pause. Sjølv om elevane har pause, så har ikkje dei vaksne pause», seier mor Erna. Dette er lærar Dina også svær einig i, og ønskjer at assistenten eller ekstralæraren som deltar i faget, skal ha ei bestemt rolle. Ho forklarar bruk av assistent i kroppsøving slik:

Det kan ikkje vere kven som helst i og med at vi skal vere i kroppsøving. Det er ikkje det same som å sitte i eit klasserom og skulle hjelpe nokon (...) Det må vere ein assistent som skjønner poenget med fysisk aktivitet. Dersom du skal klare å motivere nokon til aktivitet, så må det faktisk bety noko for deg og.

Far Gustav er også tydeleg på at det er viktig at assistenten er involvert og har kjennskap til faget. Lars, som har ein fysisk funksjonsnedsetting, har ein tendens til å bli for ivrig, og då må assistenten vere den som går inn og bremsar han, fortel Gustav. For elev Lars fungerer

assistenten som ein vaksen som har kontroll på korleis han kan delta i faget på ein trygg måte, og kva han eventuelt skal gjer om ordinær undervisning blir for tøff. På den måten sikrar man at eleven får delta mest mogleg, utan at dette går utover resten av undervisninga, fortel far Gustav. Det er derfor naudsynt at assistenten har noko form for forståing for rolla si og for fysisk aktivitet, både for tryggleik og motivasjon. Gustav fortel vidare:

Klassen har jo vore vand til at der er to lærarar. Men altså, det at han no på vidaregåande får to som er utdanna i kroppsøving, det er jo gullverdt i steden for ein som kjem i olabukse og seier “okei, no tar vi ein tur”.

Ei aktiv assistent-rolle i planlegging og informasjonsdeling, verkar å krevje at både kroppsøvingslærer og assistent er villige til å gjere denne jobben. For å imøtekome elevens behov for fortsigbarheit og stabilitet, er det derfor naudsynt at det er eit aktiv samarbeid mellom kroppsøvingslærer og assistent. Rammene rundt eleven bør vere stabile og forutsigbare over tid, der særleg assistentressursen blir trekt fram som viktig. Basert på læraranes forteljingar, er det likevel ulikt frå skule til skule kor mykje assistentressursar det blir satt inn i kroppsøvingsfaget. Samtidig er det også uklart for lærarane om skulen dei tilhøyrar har ein strategi for å inkludere av denne elevgruppa i kroppsøvingsfaget.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte funn frå resultat med mål om å svare på mi problemstilling: «Korleis opplev elevar med nedsett funksjonsevne, lærarar og føresette arbeidet med anerkjening i kroppsøving?». Fokuset har vort på elevar med assistent i faget på vidaregåande opplæringsnivå. Studiens hensikt er å belyse praksisar og forhold ved kroppsøvingfaget som fremjar eller øydelegg eit anerkjennande og inkluderande fellesskap for elevar med nedsett funksjonsevne. Resultat syner at denne elevgruppa har behov for opplevingar av klassetilhørsel, mestring, forutsigbarheit og stabilitet for å skape gode erfaringar og ønskjer om deltaking i faget. Dette skaper ei kjensle av tryggleik i møte med aktivitet i kroppsøving. Funn i min studie syner grunn til å tru av elevar med nedsett funksjonsevne opplev varierende opplevingar knyt til trivsel, inkludering og anerkjening i kroppsøving. Behov for klassetilhørsel, mestring, forutsigbarheit og stabilitet ser ut til å skape gode føresetnader for oppleving av anerkjening i faget, men blir i varierende grad ivaretatt. Med bakgrunn i dette og studiens hensikt, vil eg derfor drøfte fram arbeid som fører til både anerkjening og krenking i kroppsøving. Gjennom sosiologisk tilnærming, ønskjer eg derfor å belyse pedagogiske arbeid for anerkjening i faget. Ved å drøfte resultat gjennom teori, forskning og styringsdokument, vil dette kome fram gjennom dei to hovudoverskriftene: *Anerkjening gjennom inkludering i det sosiale fellesskap* (5.1) og *Anerkjening gjennom inkludering i det faglege fellesskap* (5.2). Til slutt vil eg samanfatte studien til ein konklusjon (6.).

5.1 Anerkjening gjennom inkludering i det sosiale fellesskap

Kroppsøving eit fag som skal stimulere til livslang rørsleglede, og det presiserast at dette skal skje utifrå eigne føresetnader. Faget skal fremje at elevar tileignar seg «samarbeid, forståing og respekt for kvarandre» i eit «mangfaldig læringsfellesskap». I den nye læreplanen, fremjar kjerneelementet «deltaking og samspel i bevegelsesaktivitet», at det i mange aktivitetar er nødvendig med deltaking, medverknad og samarbeid for å fremje læring, både hos ein sjølv og hos andre. «Det innebere å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader» (Udir, 2019, s.2-3). At faget er sentralt i arbeidet for livslang rørsleglede gjennom ord som «anerkjening», «inkludering», «samarbeid», «respekt» og «deltaking» i eit

allsidig «læringsfellesskap», gir også faget ei forventning – ei forventning om at det som skjer i faget i notid, også vil påverke elevane i framtida (Moen et al., 2018, s.79-80). Det å møte den enkelte elev med anerkjenning og likeverd, er derfor viktig for å skape eit inkluderande fellesskap for alle elevar (Jordet, 2020).

I denne studien opplevast det viktig for dei føresette og lærarane at elevar med nedsett funksjonsevne deltar i kroppsøving. Dette skaper utgangspunkt for deltaking i eit sosialt fellesskap og i fysisk aktivitet. Eit sentralt funn i denne samanheng, er behovet for klassetilhørseø. Elevars positive opplevingar i faget, handlar i høg grad om relasjonar til og deltaking med klassekameratar, medan det for føresette og lærarar også handlar mykje om likeverdig deltaking med andre. Likevel verkar det ut som det finnast enkelte utfordringar med å skape eit slikt inkluderande og anerkjennande sosialt fellesskap for elevar med nedsett funksjonsevne.

5.1.1 Anerkjenning gjennom relasjonar og likeverdig deltaking

Eit aspekt som kjenneteiknar tilhørseø i klassemiljøet i denne studien, omhandlar å ha kjennskap, vennskap eller ei form for relasjon til klassekameratane. Gode opplevingar har elevane i studien av å oppleve å vere ein del av eit klassemiljø. For elev Lars er vennskap eit av dei viktigaste punkta for å oppleve trivsel i faget. Han kjenner seg trygg i faget, då dette er ein arena han kan prate med vennar og oppleve positive opplevingar av inkludering i aktivitet. Lars opplev også faget som ein arena der det er rom for å gjere feil og å snakke om alt. Elev Karl synast også kroppsøving er kjekt, då han likar klassa si og synes det er kjekt å delta saman med den. Han opplev sjølvtilitt i faget, der han opplev seg sjølv som flink i ulike aktivitetar. I forskingslitteraturen ser ein også viktigheita av slike kjensler i faget for denne elevgruppa. Digranes og Standal (2019) påpeikar at elevar med nedsett funksjonsevne opplev det svært viktig å kjenne støtte frå andre og å oppleve å ha venner eller relasjonar i faget. Wilhelmsen og Sørensen (2017) fremhar at det derfor er eit stort ønskje om å delta i kroppsøving for å oppnå slike kjensler av tilhørseø.

Behovet for å oppleve relasjonar med medelevar og å vere ein del av ein klassetilhørseø, slik både mine funn og forskingslitteraturen indikerer, kan forklarast gjennom Honneth (2008) sin anerkjenningsteori. Honneth (2008) fremjar tre ulike former for anerkjenning, nemleg som kjærleik, rett og sosial verdsetjing. Det å oppleve relasjonar til klassemiljøet kan forklarast

gjennom opplevingar av anerkjenning som kjærleik, der dette oppfattast som eit grunnleggande behov for læring og utvikling. Jordet (2020) påpeiker at kjærleik i denne samanheng handlar om relasjonar, empati og omsorg, der dette gir elevar kjensler av verdi, uavhengig av prestasjonar (Jordet, 2020). Ein kan derfor sjå anerkjenning som kjærleik i nær samanheng med kjensler av tilhøyrse og å oppleve seg meningsfull i fellesskapet. Dette blir skapt gjennom kjensler av å bli sett av signifikante andre (Jordet, 2020), noko som inneberer medelevar i mine funn. Dette støttes av Fraser (2001), som påpeiker at anerkjenning kjem til syne gjennom å vere ein del av eit sosialt fellesskap saman med menneskjer på same alder (Fraser, 2001). Mine funn indikerer at det knyt seg sterke kjensler av tryggleik ved opplevingar av klassetilhøyrse i faget. Dette blir trekt fram av både føresette, lærarar og elevar. Er ein kjent med klassen sin, verkar det også lettare for eleven å delta og halde fram med aktivitet i faget. Ikkje minst verkar dette ut som å auke lyst til å faktisk delta. Honneth (2008) påpeiker at tilfredsstilling av behovet for kjærleik, skaper ein tryggleik i det sosiale miljø og tru på eigenverdi. Dette vidarefører Jordet (2020), der han forklarar at dette omhandlar å bli sett, støtta og inkludert for den man er (Jordet, 2020). Dette kan på same måte også forklare kvifor manglande tilhøyrse skaper vegring frå deltaking og manglande lyst til å halde fram med aktivitet i min studie, der ein opplev manglande tryggleik i møte med faget og aktivitet.

Tilhøyrse i min studie handlar også om å oppleve likeverdig deltaking i kroppsøving. Dei føresette fremjar at elevane gjerne kan kjenne seg inkludert, så lenge dei får delta i faget slik som alle andre. Inkluderande fellesskap i denne samanheng handlar derfor ikkje nødvendigvis om å vere eit midtpunkt, men å få vere med, springe sine turar og oppleve å vere ein del av kroppsøvingfellesskapet. Ifølgje Nordahl og Sunnevåg (2013) omhandlar slike kjensler av å ta del i eit fellesskap om inkludering. Inkludering kan nemleg bli definert som eit opplæringstilbod der «alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte» (NOU:18, 2009). Eit vidt syn på inkludering, handlar om at alle elevar opplev utvikling, læringsutbytte og aktiv deltaking i kroppsøvingfaget. Ser ein heller på dette med eit smalt syn, snakkar ein om integrering, der ein prøver å få elevar til å passe inn i opplæringstilbodet. Inkludering handlar derfor om å ta omsyn til mangfaldet, slik at alle kan delta på ein likeverdig måte (Berg, 2021; Standal, 2015).

Tilhøyrse gjennom likeverdig deltaking kan ein sjå i samanheng med Honneth (2008) sitt andre grunnleggande behov knyt til anerkjenning. Dette behovet handlar nemleg om

anerkjenning som rett. I kroppsøving og skulen generelt omhandlar dette om å bli møtt med likeverd og å vere ein legitim deltakar i eit klassetilhøyrse (Berg, 2021; Jordet, 2020). På lik linje med min studie, kan dette skape kjensler av å vere eit fullverdig medlem i eit fellesskap (Honneth, 2008). Dette er med på å skape sjølvrespekt som bekreftar vår verdigheit som menneskje, og bidrar til at individet trur på seg sjølv (Jordet, 2020, s.99-102). Igjen kan dette bekrefte kvifor tryggleik er ei kjensle som knyt seg tydeleg til opplevingar av tilhøyrse og trivsel i faget. Gitt at opplæringslova (1998, § 1-3) påpeikar at skulen har ansvar for å fremme likeverd og inkludering, og at den nye læreplanen fremjar at ein skal anerkjenne ulikskapar og inkludere alle (Udir, 2019), er derfor svært viktig at elevar med nedsett funksjonsevne opplev tilhøyrse i klassemiljøet gjennom relasjonar og likeverdig deltaking.

5.1.2 Krenking gjennom utanforskap, i og utanfor kroppsøvingstimane

På tross av at tilhøyrse opplevast viktig i min studie, indikerer funn at faget kan fremje kjensler av utanforskap frå klassetilhøyrse. Berg (2021) påpeikar at inkluderande fellesskap for elevar med nedsett funksjonsevne i kroppsøving, ofte blir oppfatta smalt. Med andre ord at ein forsøker å få elevar med nedsett funksjonsevne til å passe inn i opplæringa. Dette undergraver likeverdig opplæring, og handlar meir om integrering enn inkludering (Berg, 2021). Kontrastane mellom å vere innanfor og utanforskap fellesskapet, er derfor sentralt i arbeidet for eit inkluderande kroppsøvingsfag (Standal, 2015). Manglande tilhøyrse førte til at både elev Karl og elev Morten kjente på sterk skulevegning ved overgangen til vidaregåande opplæring. Ei slik oppleving kallar Honneth (2008) for ei krenking gjennom manglande anerkjenning. Jordet (2020) hevdar at denne typen krenking kan kome av manglande kjensler av tilhøyrse, medverknad eller manglande opplevingar av å vere verdifull i fellesskapet. Dette er ei såpass alvorleg krenking at utfallet ofte er vegring frå deltaking (Jordet 2020). Dette kan ein truleg sjå i relasjon til elev Morten, som ikkje lenger deltar i kroppsøvingsfaget, mykje grunna manglande tilhøyrse og trivsel i faget.

Standal (2015) argumenterer for at nedsett funksjonsevne kan påverke inkludering i kroppsøvingsfaget. I denne studien ser utanforskap frå klassetilhøyrse og manglande relasjonar til menneskjene i faget til å skape utrygge rammer for deltaking og negative opplevingar. I forskingsfeltet er slike opplevingar også sentrale, der denne elevgruppa opplev ekskluderande praksisar, manglande tilhøyrse og ein «kamp om anerkjenning» (Berg, 2021; 62

Bredahl, 2010; Svendby, 2013). I kroppsøving syner forskning at slike ekskluderande og segregerte praksisar og forverrar seg jo eldre elevar blir (Moen et al., 2018; Svendby, 2015). Mine funn viser at manglande tilhøyrse i kroppsøving kan ha samanheng med manglande tilhøyrse i skuleopplæringa generelt på vidaregåande. Wendelborg (2014) viser at dei fleste elevar med psykisk eller kognitiv utviklingshemming har segregerte opplæringstilbod i vidaregåande skular. På same måte tilhøyrar dei fleste elevar i denne studien til tilpassa klasser, noko som er ei endring frå ungdomskulen.

Bruk av tilpassa klasser, er ifølgje dei føresette ment for å skape ein arena der elevane kan trene og øve på eigne oppgåver saman med andre elevar i same situasjon. Opplæringslova påpeiker også at slike segregerte tilbod blir brukt for å tilby eit betre fagleg og sosialt opplæringstilbod enn det den ordinære opplæringa gir (Opplæringslova, 1998, §5-1). Likevel syner mine funn at dette kjem med blanda kjensler og opplevingar for dei føresette. Der dette ser ut til å fungere godt, blir eleven inkludert i både ordinærklasse i fleire fag og i tilpassa klasse. Der dette fungerer mindre godt, opplev dei føresette at eleven manglar tilhøyrse til ein ordinærklasse. Dette står i relasjon til det Jordet (2020) kallar marginalisering i opplæringstilbodet i skulen. Dette er ein prosess der elevar fell meir og meir utanfor fellesskapet grunna ein systemtvang skulen er under. I dette tilfellet omhandlar det å skape eit godt opplæringstilbod i vidaregåande, der klassene og lærarar blir delt i ulike fagkombinasjonar. I denne studien er det eit stort ønskje for dei føresette Erna, Fabian og Hanne at skulen gjer meir for å inkludere elevane i «vanleg klasse». Wendelborg (2014) påpeikar også at svært mange i slike segregerte klasser, ønskjer seg meir normale settingar. Gruppa til Pedersen (2019) påpeikar også at denne elevgruppa ønskjer meir samvær med medelevar i kroppsøving på vidaregåande opplæring.

Basert på føresette sine forteljingar, ser manglande deltaking i klassefellesskapet utanfor kroppsøvingstimane til å ha gitt både elev Karl og elev Morten negative følgjer. Det verkar som dette kan gi større utfordringar for opplevingar av tilhøyrse innanfor kroppsøvingstimane. Dette kan tolkast i min studie som ei form for utestenging innanfor fellesskapet i kroppsøvingsklassa. Tjora (2018) forklarar dette med manglande nærleik og tettleik, der fellesskapet skapast gjennom kontinuerlig handling og interaksjon. Dei deltakarane som er mest saman, har ein tendens til å skape sterkare forhold, og gjer at elevar som ikkje deltar like mykje i fellesskapet kan bli såkalla «outsiders». Tjora (2018) forklarar at

eit miljø, i dette tilfellet eit klassemiljø i kroppsøving, stadig har behov for vedlikehald og fornying. Utanforskap av slike interaksjonar, kan forklare kvifor det same miljøet opplevast trygt for nokre og utrygt for andre (Tjora, 2018). Det at elev Lars har alle timar saman med klassa si, og at elev Noa og elev Ola har fleire undervisningstimar saman med klassa si utanfor kroppsøvingstimane, kan derfor vere med på å forklare kvifor desse elevane opplev større sosial tilhøyrse i kroppsøving.

Jordet (2020) fremjar at utanforskap frå tilhøyrse reduserer elevens rettigheit og moglegheit til å vere ein sjølvstendig aktør med moglegheit for å delta aktivt i fellesskapet. Det er tydeleg at opplæringstilbodet som blir gitt til elevane i studien er ment for å skape best mogleg vilkår for trivsel og kjensle av inkluderande fellesskap. At denne elevgruppa får opplæring med ordinær skuleplan i kroppsøving syner eit fokus på likeverd (Standal, 2015). Det bygger også på ei anerkjening av eleven som eit fullverdig menneskje og elev med same rettar som alle andre (Honneth, 2008; Tjora, 2018). Det ser likevel ikkje ut til å vere nok å sette den enkelte elev inn i eit fag for å inkludere elven i opplæringa. Bestemte tiltak for å skape ei meir likeverdig deltaking i skulen, slik som at eleven får delta i kroppsøvingfaget som alle andre, kan ein sjå som ei smal forståing av inkludering (Standal, 2015). Dette bygger på integrering framfor inkludering, der ein prøver å få elevar til å passe inn i ordinær undervisning i kroppsøving. Eit problem oppstår nemleg når inkludering i klassesetilhøyrse i kroppsøving, ikkje finn sted andre plassar i opplæringa. På den måten blir eleven på mange måtar berre plassert inn i eit allerede etablert fellesskapsmiljø. Inkludering i eit sosialt fellesskap, ser ut til å krevje at skulen og verksemda gjer eit omfattande arbeid. Fleire av ei føresette trekk fram at dette blei betre ivaretatt på barne- og ungdomskulen, då elevar følger ein fast klasse i skuleløpet. Det verkar derfor viktig at skulen arbeider for ein strategi for å inkludere elevar med nedsett funksjonsevne med i fleire fag på vidaregåande. Dette bygger på ei vid forståing av inkluderande fellesskap (jf. Standal, 2015). På den måten kan elevane bli kjend med kvarandre over tid, og skape betre føresetnadar for inkludering innanfor kroppsøvingstimane.

5.2 Anerkjening gjennom inkludering i det fagelege fellesskap

Mine funn syner at elevar med nedsett funksjonsevne har behov for tilrettelagt opplæring for å oppleve trivsel og tryggleik i møte med faget. Dette omhandlar eit behov for å få tilpassa

opplæring gjennom aktivitet og førebuing, som fører til ei kjensle av mestring i faget. Funn syner også at eleven har behov for stabile og forutsigbare rammefaktorar, der eleven opplev å vere førebudd på kva som skal skje, kven som skal vere med og at eleven er trygg på menneskjene og aktivitetane i faget. Dette ser ut til å krevje relasjon til eleven og auka samarbeid mellom dei vaksne i skulen. Assistenten i faget blir trekt fram som særleg sentral for slike opplevingar.

5.2.1 Anerkjenning gjennom ein heilskapleg strategi for tilpassa opplæring

Mine funn indikerer at mestring er viktig for elevar med nedsett funksjonsevne i møte med aktivitet i kroppsøving. I min studie byggast dette i stor grad på tilpassa opplæring gjennom deltaking i aktivitet som eleven trivast med, får til og blir utfordra av. Tidleg oppfølging og arbeid for å stimulere til mestringsopplevingar i kroppsøving og fysisk aktivitet i ung alder, ser ut til å skape eit godt utgangspunkt deltaking i faget på vidaregåande opplæring. Mestringsopplevingar ser ut til å gi tryggleik, trivsel og auka lyst til deltaking i møte med aktivitet i faget. Basert på mine funn oppfattar eg mestring som ei individuell oppleving som er sosialt betinga, og kan forklarast gjennom opplevingar av anerkjenning i kroppsøvingsfaget. Dette støtter Berg (2021), som fremjar at anerkjenning i kroppsøving er avgjerande for oppleving av trivsel og mestring i faget.

Funn i denne studien tyder også på at rammene rundt undervisninga, er svært viktige for gode opplevingar i faget og for ønskje om å faktisk delta. Dette handlar om at eleven er førebudd på kva som skal skje til kva tid og at rammene er stabile over tid. Både føresette og lærarar trekk fram at elevar med nedsett funksjonsevne har eit stort behov for forutsigbarheit, og dette ser ut til å krevje at eleven blir førebudd på kva som skal skje i kroppsøving. Dette skaper tryggleik i møte med faget, men gjer også at ein kan satse på enkelte aktivitetar. Dette støttes også frå funn i forskinga til Digranes og Standal (2019), der opplevingar av lite strukturert aktivitet eller lite kjennskap til aktivitet, skapar utfordringar for å deltaking. Samla kan opplevingar av mestring, forutsigbarheit og stabilitet oppfattast som ei vid forståing av tilpassa opplæring. Då pregar tilpassa opplæring heile skuleopplæringa gjennom ein heilskapleg strategi for å skape best mogleg opplæring for eleven. Ei smal forståing omhandlar derimot enkelte tiltak for å skape ei god opplæring for eleven (Bachmann & Haug, 2006). Dette kan forklarast gjennom Honneth (2008) sitt tredje behov for anerkjenning, nemleg anerkjenning

som sosial verdsetjing. Jordet (2020) påpeikar at anerkjenning som sosial verdsetjing handlar om opplevingar av å bety noko i fellesskapet, der elevens bidrag verdsetjast og ein opplev mestrings. Dette baserer seg på individets bidrag og prestasjonar i fellesskapet i skulen. Dette er derfor utgangspunkt for opplevingar av sjølvtilitt i skulen.

Jordet (2020) fremjar at tru på eiga mestrings treng kontinuerlig anerkjenning og vedlikehald, men krev at læraren legg til rette for oppgåver eleven kan meistre og at bidraget blir anerkjent i fellesskapet. For å oppleve sosial verdsetjing i kroppsøving, verkar tilpassa opplæring derfor heilt grunnleggjande for slike mestringsopplevingar i faget. Tilpassa opplæring krev i midlertidig også at læraren er godt kjend med eleven og elevens behov (Jordet, 2020). Forsking trekk gjerne fram relasjonen mellom lærar og elev som viktig for å skape gode forhold i faget (Digranes & Standal, 2019; Svendby, 2013; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Mine funn set heller større fokus på assistenten i ei slik rolle. Dette kan ein forklare gjennom Jordets (2020) vidareføring av anerkjenning som kjærleik i skulen. Der Honneth (2008) før har omtalt anerkjenning som kjærleik som ein «emosjonell hengivenhet», definerer Jordet (2020) heller dette som ein praksis der eleven blir akseptert, sett og lytta til av læraren. Ikkje minst at læraren undrar seg over samspelet i praksisen. Jordet (2020) viser originalt til læraren som den sentrale i denne samanheng. Mine funn indikerer derimot at lærarane opplev manglande anledning til å bli godt kjent med elevar på grunn av store klasser, hektiske timar og lita tid. Det kan derfor tenkjast at ein stabil assistentressurs fyller dette behovet for kjærleik, omsorg, relasjon og tryggleik i møte med faget, då relasjonen byggast over tid, også utanfor faget. Likevel verkar det noko usikkert kor mykje assistenten deltek i planlegging og gjennomføring i faget.

Sosial verdsetjing i skulen kjem også til syne gjennom kva skulesystemet og læraren verdset av prestasjonar, eigenskapar og ferdigheiter (Jordet, 2020). I kroppsøving har det lenge vert eit høgt fokus på idrett og tradisjonelle aktivitetar og undervisningsmetodar, og dette er framleis synleg i faget (Moen et al., 2018). Føresette trekk også fram at ballspel er krevjande for elevar med nedsett funksjonsevne, då dette stiller høgare krav til ferdigheiter, oversikt og fysikk. Dei føresette trekk fram at aktivitetar som er meir regelstyrte skaper betre føresetnader for deltaking med eigne føresetnader for elevar med nedsett funksjonsevne. Fleire av lærarane trekk derimot fram at dei har droppa dei «store idrettane», då desse fungerer dårleg på generell basis. Lærarane trekk heller fram aktivitetar som kan opplevast nye, der flest mulig kan stille

med mest mogleg lik erfaring. Dette kan også vere samarbeidsøvingar eller meir kreative øvingar, som ikkje har fasitsvar og som krev samhandling for å løyse. Dette står i nær relasjon til likeverdsprinsippet, der innhald i kroppsøving skal kunne passe flest mogleg (Berg, 2021).

Aktivitetar som kroppsøvingslærarane fremjar, som opnar opp for verdsetting av ulikskapar, og der alle kan delta, skaper eit utgangspunkt for at alle kan oppleve sosial anerkjenning i faget (jf. Honneth, 2008; Jordet, 2020). Sosial anerkjenning baserer seg nemleg på korleis den enkeltes prestasjonar blir møtt av klasse miljøet. Når ein deltar i kroppsøving, er det i stor grad kroppsøvingslæraren som avgjer kva prestasjonar og mål som gir verdi for sosial anerkjenning (Honneth, 2008; Jordet, 2020). I eit slikt miljø vil alle bidrag og ferdigheiter vere nyttige for klasse miljøet, også bidrag frå elevar med nedsett funksjonsevne. Ein arbeider også då i nær relasjon med grunntankar i læreplanen, der ulikskapar skal anerkjennast og respekteras. Ikkje minst peiker slike tankar framover med ny læreplan, der ein ønskjer å inkludere elevar uavhengig av føresetnad i eit meir kreativt og skapande kroppsøvingsfag – for alle (Udir, 2019). Resultata mine syner ei generell positiv innstilling blant lærarane for å skape eit slikt inkluderande fag også for elevar med nedsett funksjonsevne. Ein kan likevel stille spørsmål om det finnast eit gap mellom intensjon og praksis. Dette er også noko Wilhelmsen og Sørensen (2017) stiller spørsmål til i sin litteraturgjennomgang. Mine funn indikerer nemleg at lærarane har manglande anledning til å tileigne seg den kjennskapen til elevane som kanskje trengs. Vidare vil eg derfor drøfte korleis krenking kan oppstå gjennom manglande tilpassa opplæring.

5.2.2 Krenking gjennom manglande tilpassa opplæring, kommunikasjon og samarbeid

Mine resultat syner at lærarane har behov for å kjenne elevane for å kunne gi tilpassa opplæring. Forsking syner også at læraren av den grunn er svært sentral for å skape positive opplevingar i faget (Digranes & Standal, 2019; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Digranes og Standal (2019) fremjar i sin studie at opplevingar av å ha relasjon til kroppsøvingslæraren og å oppleve at vedkommande ser og støtter ein, er svært viktig for elevar med nedsett funksjonsevne. Berg (2021) fremjar at samhandling mellom elev og lærar, er avgjerande for læring og mestring i kroppsøving. På den måten handlar anerkjenning i kroppsøving om å spele på lag med eleven for å skape gode forhold for deltaking i kroppsøving og med medelevar (Berg, 2021, s. 60).

I denne studien tyder funn på at fleire av lærarane har utfordringar med å bli godt kjend med alle elevar i faget. Fagets utforming skaper utfordringar knytt til kor mykje tid ein får til kvar elev. Dette gjer det også vanskeleg å legge til rette og tilpasse aktivitet for alle utifrå føresetnader. Det verkar også noko usikkert blant lærarane kor mykje tid ein skal bruke på enkeltelevar og kor mykje tid ein skal bruke på gruppa som heilskap. Dette fremjar Standal (2015) er ei vanleg utfordring i kroppsøvningsfaget. Min studie viser funn som tyder på at manglande mestring kan føre til vegring frå deltaking. Frå forskingsfeltet veit man også at negative opplevingar i faget i stor grad omhandlar altfor høge krav til presisjonar, lite verdsetjing av denne elevgruppas bidrag og lite tilpassing etter føresetnader (Bredahl, 2010; Pedersen et al., 2019; Svendby, 2013). Når læraren har vanskar med å bli godt kjend med elevar og dermed også vanskar med å tilpasse etter føresetnader, vil dette medføre ei krenking av eleven i kroppsøvningsfaget (jf. Jordet, 2020). Jordet (2020) fremjar at krenking av eleven kan oppstå ved at forhold ved undervisninga fører til manglande medverknad eller kjensler av å vere meiningsfull i fellesskapet. Dette kan oppstå dersom arbeidsoppgåvene er for vanskelege eller dersom opplæringa ikkje er tilpassa eleven, samt dersom eleven blir haldt utanfor undervisning eller klassemiljøet. På same måte forklarar føresette i denne studien at aktivitetar er vanskelege å gjennomføre dersom eleven opplev dei for krevjande.

Ei konflikt ved inkludering omhandlar om ein skal gi særskilt tilrettelegging eller gjennomføre ei fullstendig endring i skulesystemet (Standal, 2015). Dette viser til skiljet mellom smal eller vid forståing av tilpassa opplæring (Bachmann og Haug, 2006). Det verkar noko usikkert om praksisen som utspelar seg fremjar eit inkluderande fellesskap for elevar med nedsett funksjonsevne. Vi veit frå forskning at faget er nært bunden til prestasjon- og idrettsretta aktivitetar (Moen et al., 2018; Svendby, 2013). Lærarane uttrykker bruk av aktivitet som fremjar grunntankar i ny læreplan, der samarbeid, kreativitet og nye aktivitetar blir fremma. Likevel kjem det også fram at elevar med nedsett funksjonsevne gjerne ikkje deltar på alt og kan får segregert opplæring utanfor timane saman med assistent dersom ordinær plan ikkje fungerer. Dette gjeld særleg dersom ballspel eller liknande aktivitetar som krev finmotorikk og evne til å «lese spelet» er på planen.

Å ta eleven ut av undervisning for å gjennomføre alternative aktivitetar, bygger på ei smal forståing av tilpassa opplæring og avgrensar eleven frå fellesskapet (Bachmann og Haug, 2006). Berg (2021) påpeikar at utdanningspolitikk og skuleopplæring som har fokus på

individet, kan medføre at ein forstår inkludering og tilpassa opplæring som spesialundervisning. Segregering blir derfor brukt for å sikre tilpassa opplæring når aktivitet i fellesskap ikkje lar seg gjennomføre med ordinær plan. Då vert ikkje undervisninga praktisert i fellesskapet, men ein legg vekt på individuelle og segregert tilbod basert på elevens behov, rettar og føresetnadar (Berg, 2021). Elevens diagnose og føresetnad kan då fremjast som noko negativt, som ikkje passer inn i bestemte aktivitetar. Det er med andre ord barnets funksjonsevne som avgrensar deltaking i aktivitetar, framfor faget opplæringstilbod (Berg, 2021, s. 18-20). Dette støttes av ei medisinsk forståing av omgrepet «funksjonshemming» framfor eit meir relasjonelt perspektiv, der det er opplæringa som avgrensar moglegheitene for deltaking (Budfir, 2020b; Rugseth, 2015). Anerkjennelse av eleven og elevens eigenskapar i faget, tolkar eg i denne samanheng som å sjå moglegheiter for deltaking. Læreplanen i kroppsøving fremmar nemleg at ulikskapar skal anerkjennast og *alle* elevar skal inkluderast, uavhengig av føresetnadar (Udir, 2019, s.3). Dette støttes av Berg (2021, s.31) som fremjar at anerkjenning i kroppsøving for elevar med nedsett funksjonsevne omhandlar å bli møtt med respekt, likeverd og same rettar som alle andre.

På tross av behovet for førebuing, opplev dei føresette manglande kommunikasjon og informasjon om kroppsøvingfaget, og det verkar også noko usikkert om kva rettar dei har på ressursar i skulen. Forsking syner også at kommunikasjonen mellom heim og kroppsøvingfaget er underutvikla (An & Hodge, 2013; Svendby, 2013; Wilhelmsen og Sørensen, 2018). Svendby (2013) påpeikar at i situasjonar der kommunikasjon fungerer godt, er dialog mellom heim og kroppsøving open og tydeleg. Berg (2021) påpeiker at det er viktig at føresette, lærar og elev har god kommunikasjon for å skape eit anerkjennande miljø i kroppsøving (Berg, 2021). Føresette trekk fram assistenten som særleg viktig for kommunikasjon og førebuing av eleven. Det verkar likevel uklart om eleven blir førebudd til timane eller ikkje, og det utydeleg kva rolle assistenten har i faget av både føresette og lærarar. Det verkar som assistenten er lite involvert og informert om innhaldet i faget. Dette på tross av at lærarane i studien ønskjer ein aktiv assistent. Wilhelmsen og Sørensen (2017, s. 325) såg også i sin litteraturgjennomgang at utfordringane med assistent i kroppsøving omhandlar manglande fordeling av ansvar og roller. Berg (2021) påpeiker at ein anerkjennande og inkluderande praksis, føreset at det er samhandling mellom menneskjene i og rundt skulen. Samhandling bygger på mange måtar på likeverdsprinsippet, med likeverdige relasjonar

mellom personar og tenester (Berg, 2021). I dette tilfellet gjeld det også å anerkjenne både føresette og assistent som viktig aktørar for å førebu og støtte eleven i kroppsøvingsfaget.

Basert på føresette og læraranes forteljingar i min studie, verkar det derfor nødvendig med auka samarbeid og ei tydeleg rollefordeling mellom lærar og assistent for å skape gode opplevingar i faget. Det verkar nødvendig at læraren blir godt kjend med den enkelte elev for å sikre tilpassa opplæring. Elevar med nedsett funksjonsevne verkar å ha auka behov for å oppleve forutsigbarheit knyt til kva som skal skje i faget, og dette krev førebuing av eleven. Dette bygger på kjennskap til eleven, og det kan derfor vere nyttig å inkludere assistent i arbeidet. Assistenten blir trekt fram som ein viktig og sentral del av opplæring til eleven. Ein stabil assistentressurs har evna til å skape tryggleik i møte med skulen og kroppsøvingsfaget, og har også kunnskapar om kva behov eleven har i møte med faget. Dette kan sikre tilpassa opplæring i ordinær undervisning, men kan også sikre god opplæring i og utanfor fellesskap dersom ordinær undervisning ikkje går. Det er likevel noko usikkert om behovet for ein stabil assistentressurs blir ivaretatt i møte med opplæringa på vidaregåande.

6. Konklusjon og vidare forskning

Med bakgrunn i styringsdokument, tidlegare forskning og teori, har eg forsøkt å nærme meg svar på mi problemstilling gjennom drøfting av resultat. I dette kappittelet vil eg samanfatte studien med mål om å svare på problemstillinga: «Korleis opplev elevar med nedsett funksjonsevne, lærarar og føresette arbeidet med anerkjening i kroppsøving?». Studiens hensikt har vert å belyse praksisar og forhold ved kroppsøvingfaget som fremjar eller øydelegg eit anerkjennande og inkluderande fellesskap for elevar med nedsett funksjonsevne, med fokus på elevar med assistent i faget på vidaregåande opplæring.

Kroppsøving er eit fag som skal stimulere til livslang rørsleglede for alle elevar, uavhengig av føresetnadar. Ulikskapar skal derfor anerkjennast som ein naturleg del av faget. Kroppsøving skal også arbeide for å realisere verdigrunnlaget i opplæringa (Udir, 2019), og fremme likeverd, respekt, inkludering og mangfald (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Ei samla oversikt i denne studie over tidlegare forskning, syner at vi framleis har ein veg å gå før kroppsøving opplevast slik for alle elevar. Faget er nært forbunde med høge krav, ekskluderande praksisar og segregerte tilbod for elevar med nedsett funksjonsevne (Bredahl, 2010; Svendby, 2013). Mine funn indikerer at kroppsøving er sett på som eit givande fag for elevar med nedsett funksjonsevne, og ein inngang til deltaking i eit sosialt fellesskap. Studien syner likevel grunnlag for å påstå at elevar med nedsett funksjonsevne opplev varierende grad av anerkjening kroppsøvingfaget. Det er derfor usikkert om faget realiserer mål om å vere eit inkluderande fellesskap for alle elevar.

Opplevingar av anerkjennande arbeid knyt seg til kjensler av å bli inkludert i ein klassetilhørsel, både i og utanfor kroppsøvingfaget, der eleven opplev relasjonar og likeverdige deltaking. Anerkjennande arbeid fremjast også gjennom tilpassa opplæring som skaper opplevingar av mestring og kjensler av stabilitet og forutsigbarheit. Dette ser ut til å krevje kjennskap til eleven, samt auka samarbeid, førebuing og kommunikasjon mellom lærar og assistent. Dette skaper kjensler av trivsel, sjølvkjensle og opplevingar av å vere verdt noko i faget og fellesskapet, uavhengig av prestasjonar. Dette skaper større ønskje for deltaking i aktivitet, då dette fremjar kjensler av tryggleik i møte med faget. Eit slikt arbeid opplevast derfor anerkjennande for elevar, føresette og lærarar.

Det ser i midlertidig ut til at vidaregåande opplæring si utforming, der elevar blir spreidd på ulike klasser etter fagfordeling og der elevar med nedsett funksjonsevne i stor grad hamnar i tilpassa klasser, kan bidra til manglande klassetilhørsel. Det ser ikkje ut til å vere nok at eleven blir tatt med i faget utan at eleven også opplev aktiv deltaking i det sosiale og faglege fellesskapet, både i og utanfor kroppsøvingstimane. Dette ser ut til å vere meir naturleg på barne- og ungdomsskulen, då elevar i stor grad følger ein fast klasse i skuleløpet. Ein kan med bakgrunn i diskusjon også stille spørsmål til om lærarens intensjon om anerkjennande og inkluderande arbeid, faktisk blir praktisert i faget. Lærarane fremmar bruk av aktivitetar som opnar opp for likeverdig deltaking i tråd med grunntankar i den nye læreplanen. Samtidig syner funn at elevar med nedsett funksjonsevne framleis mottar segregert opplæring i faget dersom innhaldet i faget stiller større krav til speleforståing og finmotorikk. Fleire av kroppsøvingslærarane uttrykker også utfordringar med å bli kjent med alle elevar og sikre tilpassa opplæring. Det verkar derfor gunstig at kroppsøvingslæraren inkluderer assistenten i større grad med i planlegging og gjennomføring av faget. Funn tyder likevel på at assistenten i liten grad er delaktig, og det er utydeleg kva rolle assistenten har i faget. Behovet for stabilitet knyt til assistentressurs blir også i varierende grad ivaretatt.

Opplevingane til elevar, føresette og lærarar knyt til arbeidet for anerkjening i kroppsøving syner derfor eit varierende bilde. Resultat syner at elevar med nedsett funksjonsevne opplev både anerkjening og krenking i møte med kroppsøvingsfaget på vidaregåande. Mine funn indikerer eit auka behov for å oppleve tilhørsel, mestring, forutsigbarheit og stabilitet i arbeidet for eit anerkjennande kroppsøvingsfag. Eit slikt arbeid anerkjenner eleven som ein del av eit fagleg og sosialt fellesskap. Dette ser ut til å krevje ein heilskapleg strategi av den enkelte skule, og står i nær relasjon til ei vid forståing av inkludering og tilpassa opplæring i kroppsøving og skulen generelt. Eit slikt heilskapleg arbeid, peikar også framover mot ny læreplan, der anerkjening inngår som ein del av inkludering og likeverdig deltaking i faget (Udir, 2019).

Sidan eg i denne studien ikkje har inkludert observasjon, vil det vere interessant om vidare forskning inkluderer dette for å sikre at sentrale funn faktisk utspelar seg i praksisfeltet. Det verkar også nærliggande at vidare forskning undersøker korleis den enkelte skule legg til rette for heilskapleg strategi for tilpassa opplæring og inkludering av elevar med nedsett

funksjonsevne. Vidare forskning bør også inkludere assistentens perspektiv, samt undersøke om utdanning til assistentar i faget skaper grunnlag for ei delaktig rolle.

Litteraturliste

Ammah, J. O. A., & Hodge, S. R. (2005). Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40-54. doi: [10.1353/hsj.2005.0019](https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0019)

An, J. & Hodge, S.R. (2013). Exploring the meaning of parental involvement in physical education for students with developmental disabilities. *Adapt Phys Activ Q*, 30(2), 147-63. doi: [10.1123/apaq.30.2.147](https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.147)

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Høgskulen i Volda.

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 20.august). *Barn med nedsett funksjonsevne i skole og fritid*. https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/status_nedsatt_funksjonsevne/Oppvekst_og_utdanning/Skole/

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 19. november). *Hva er nedsett funksjonsevne?* https://bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/

Berg, E. (2021). *Kroppøving – med rom for alle. Om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning*. Fagbokforlaget.

Bredahl, A.M. (2010). Sitte og se på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppøving. I K. Steinholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s.71 -84). Tapir akademisk forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Teori og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5.utg.). Oxford university press.

Casebolt, K.M. & Hodge, S.R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140–155. <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. utg.). SAGE Publications.

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (5.utg.). SAGE Publications.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskingsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal Akademisk.

Digranes, A. J. & Standal, Ø. F. (2019). "Det er gøy å løpe med venner": elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving. *Spesialpedagogikk*, 84(2), 51-62.

Eide, E. (2012). Offer, hemmet, aktiv, borger? – Medieerfaringer blant individer med nedsatt funksjonsevne. *Norsk medietidsskrift*, 19(01), 4-21. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2012-01-02>

Eriksen, T. B. (2012). Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring i skolen. *Spesialpedagogikk*, 77(07), 6-12.

Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90.

FFO. (2014). *FFOs notat om foreldre med funksjonshemmede barn* (Politisk notat nr. 03/14). <https://www.ffe.no/globalassets/ffe-mener/politiske-notat/politisk-notat---foreldre-med-funksjonshemmede-barn.pdf>

Finnvold, J.H. (2013). *Langt igjen? Levekår og sosial inkludering hjå menneske med fysiske funksjonsnedsetjingar* (NOVA Rapport 12/13). <https://www.oslomet.no/om/nova>

Fraser, N. (2000). Recognition without Ethics? *Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 21-42. <https://doi.org/10.1177/02632760122051760>

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Daquesne University Press.

Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of phenomenological psychology*, 43(1), 3–12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>

Giorgi, A. & Giorgi, B. (2008). Phenomenology. I S.A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology. A practical Guide to Research Methods* (2.utg.), (s.26-53). SAGE Publications.

Goffman, E. (1992). *Vore rollespill til hverdagen*. Hans Reitzel Forlag.

Grue, L. (2001). *Motstand og mestring. Om funksjonshemning og livsvilkår* (NOVA Rapport 1/01). <https://www.oslomet.no/om/nova>

Hersman, B.L. & Hodge, S.R. (2010). High School Physical Educators' Beliefs About Teaching Differently Abled Students in an Urban Public School District. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. doi:[10.1177/0013124510371038](https://doi.org/10.1177/0013124510371038)

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K. & O'Sullivan, M. (2004). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. doi: [10.1080/13573320412331302458](https://doi.org/10.1080/13573320412331302458)

Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. Pax forlag.

Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S. & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. doi: [10.1080/17408989.2019.1571183](https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183)

Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm.

Jordet, A. N. (2021, 10.februar). *Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever*. Utdanningsnytt. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen-det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>

Kissow, A.M. & Klasson, L. (2018). *Deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, med særlig fokus på deltagelse i fysisk aktivitet – en systematisert kunnskapsoversikt* (Aktiv ung Rapport 1). <https://www.fritidforalle.no/deltakelse-for-barn-og-unge-med-nedsatt-funksjonsevne-med-saerlig-fokus-paa-deltakelse-i-fysisk-aktivitet.6108887-356507.html>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Lund, A.B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk

Løvgren, M. (2009). *Unge funksjonshemmede. Selvbilde, sosial tilhørighet og deltagelse i fritidsaktiviteter* (NOVA Rapport 9/09). <https://www.oslomet.no/om/nova>

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Meld. St. 40 (2002–2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Det kongelige sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/?ch=1>

Miles, M.B., Huberman, M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3.utg.). SAGE Publications.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1). https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/oppdrapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Norsk senter for forskningsdata. (2018, 28.juni). *Forskning på sårbare grupper*. https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/saerbare_grupper.html

Norsk senter for forskningsdata. (2019, 20.november). *Sentrale begreper*.
https://nsd.no/personvernombud/hjelp/sentrale_begreper.html

Norsk senter for forskningsdata. (2020, 2.mars). *Samtykke*.
<https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>

NOU 2009: 18. (2019). *Rett til læring*. Norges offentlige utredninger.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Pedersen, J.H., Thornquist, E., Natvik, E. & Råheim, M. (2019). Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences. *Physiotherapy Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232>

Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvningsfaget – mangfoldige kropper. I Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79-93). Cappelen Damm.

Schanke, A.K. (2005). *Vi – de andre og Oss. Kulturpsykologiske perspektiver på funksjonshemming med vekt på identitet og myndiggjøring*. Aldring og Helse.

Skille, E. Å. & Chroni, S. (2018). Norwegian sports federations' organizational culture and national team success. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 10(2), 321-333. 10.1080/19406940.2018.1425733

Språkrådet. (2021). *Anerkjenning*. I *Nynorskordboka*.
https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=anerkjennelse&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge

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

-
- Svendby, E.B. (2013). *Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn. En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)* [Doktoravhandling, NIH]. Norges idrettshøgskole. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171353/Svendby2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget.
- Thorsen, L., Rugseth, G. & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap?* Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2017). *Nettskjema-diktafon-appen*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-04)*. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6.mai). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Gyldendal akademisk.
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A review of literature 2009-2015. *Adapted physical activity quarterly*, 34(3), 311 - 337. doi: [10.1123/apaq.2016-0017](https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017)

Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2018). Physical education-related home-school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X18777263>

Vedlegg 1

Godkjenning frå NSD

Melding

16.11.2020 15:14

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 476044 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 16.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Vi legger til grunn at lærerne (utvalg 1) omtaler sine erfaringer på en måte som ikke gjør enkeltelever eller -foreldre identifiserbare. Vi anbefaler at deltakerne i dette utvalget minnes om dette i forkant av intervjuene.

FORSKNINGSETIKK

Vi minner om at inkludering av personer med redusert samtykkekompetanse i et forskningsprosjekt innebærer en del forskningsetiske utfordringer. Vi legger til grunn at prosjektet gjør etiske vurderinger rundt dette, og viser i den sammenheng til NESHs retningslinjer: forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/inkludering-av-voksne-personer-med-manglende-eller-reduert-samtykkekompetanse

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.7.2021.

LOVLIG GRUNNLAG: UTVALG 1 OG 2 (LÆRERE OG FORESATTE)

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG: UTVALG 3 (ELEVER OVER 16 ÅR)

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Deltakerne er fylt 16 år, og kan dermed samtykke på egne vegne. Vi legger til grunn at alle deltakere i utvalg 3 har samtykkekompetanse.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG: TREDJEPERSONER (ELEVER UNDER 16 ÅR)

Prosjektet vil innhente samtykke til behandlingen av personopplysninger. Ettersom elevene er under 16 år, innhentes samtykkene fra foreldre.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas

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

Vedlegg 2

Skriv til rektor på skular med føresette og elevar

Hei, *namn på rektor*!

Eg er no i gang med masteroppgåva mi gjennom Høgskulen i Innlandet. I dette forskingsprosjektet skal eg undersøkje korleis elevar med ulike former for nedsett funksjonsevne blir inkludert i kroppsøvingsfaget, både fagleg og sosialt.

Datainnsamling vil skje i form av eit intervju som vil ta omlag 45 minutt. Alle som deltar i prosjektet vil haldast anonyme og informasjonen som blir innhenta vil ikkje kunne sporast tilbake til dykk. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Eg vil derfor spørje deg om tillating til å kontakte føresette av elevar med ulike former for nedsett funksjonsevne og/eller elevar over 16 år med nedsett funksjonsevne og som har samtykke-kompetanse.

Dersom dette er av interesse, så sender eg dykk eit informasjonsskriv med meir utfyllande detaljar rundt prosjektet. Det er anbefalt at skulen vidareformidlar invitasjon til deltaking slik at man unngår utlevering av sensitiv helseopplysning før samtykke er innhenta. Høyrer frå dykk!

Med vennleg helsing

Vanessa Sunde Hoel.

Vedlegg 3

Skriv til rektor på skular med føresette og elevar

Hei, *namn på rektor*!

Mitt namn er Vanessa S. Hoel, og eg er masterstudent ved Høgskulen i Innlandet. Eg kontaktar deg i samband med skriving av mi masteroppgåve. I dette forskingsprosjektet skal eg undersøkje korleis elevar med ulike former for nedsett funksjonsevne blir inkludert i kroppsøvingsfaget, både fagleg og sosialt.

Datainnsamling vil skje i form av eit intervju som vil ta omlag 45 minutt. Alle som deltar i prosjektet vil haldast anonyme og informasjonen som blir innhenta vil ikkje kunne sporast tilbake til dykk. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD).

Eg vil derfor spørje deg om tillating til å kontakte kroppsøvingslærarar på *namn på skulen* vidaregåande skule. Dersom dette er av interesse, så sender eg dykk eit informasjonsskriv med meir utfyllande detaljar rundt prosjektet. Høyrer frå dykk.

Med vennleg helsing

Vanessa Sunde Hoel.

Vedlegg 4

Informasjonsskriv til læraren.

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Kroppsøving og elever med nedsett funksjonsevne».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike forhold ved deltakelsen i kroppsøving til elever med nedsatt funksjonsevne. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Vanessa Sunde Hoel, og jeg skriver en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet. Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å undersøke ulike forhold ved deltakelsen i kroppsøving til elever med nedsatt funksjonsevne. Prosjektet vil undersøke hvordan elever med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i kroppsøvingsfaget, og hvordan hjem-skole-samarbeid fungerer. Jeg kommer til å stille spørsmål om dine opplevelser og erfaringer med og elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøvingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet skolen du arbeider på som har rekruttert deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare min oppgave, vil jeg bruke samtaleintervju som datainnsamlingsmetode. Dersom du velger å delta, innebærer dette et personlig intervju som vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuene blir tatt opp og transkribert. Jeg har taushetsplikt, og data blir behandlet konfidensielt og anonymiseres i masteroppgaven. Prosjektet er meldt til Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Intervjuet vil ta for seg spørsmål om dine opplevelser og erfaringer med elever med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving. Dette vil omhandle både faglige og sosiale sider ved deltakelse

i faget. Jeg vil også stille spørsmål om hjem-skole-samarbeid. Jeg kommer ikke til å stille spørsmål om enkeltelever, da jeg er klar over at du har taushetsplikt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg og min veileder, Eivind Å. Skille som vil ha tilgang til datamateriale. Jeg vil bruke nettskjema-diktafon utviklet av Universitetet i Oslo under intervjuet. For å sikre dine opplysninger, vil datamaterialet lagres på en forskningsserver som er innelåst og kryptert. Alle opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Opptakene slettes deretter.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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:

Min veileder Eivind Å. Skille ved Høgskolen i Innlandet, eller Høgskolens personvernombud, Hans Petter Nyberg (e-post: hans.nyberg@inn.no; tlf.: 62 43 00 23).

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(veileder)

Eivind Å. Skille

Vanessa S. Hoel

Samtykkeerklæring

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

å delta i personlig intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5

Informasjonsskriv til føresett

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Kroppsøving og elever med nedsett funksjonsevne».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike forhold ved deltakelsen i kroppsøving til elever med nedsatt funksjonsevne. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Vanessa Sunde Hoel, og jeg skriver en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet. Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å undersøke ulike forhold ved deltakelsen i kroppsøving til elever med nedsatt funksjonsevne. Prosjektet vil undersøke hvordan elever med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i kroppsøvingsfaget, og hvordan hjem-skole-samarbeid fungerer. Jeg kommer til å stille spørsmål om elevens bakgrunn og dine opplevelser rundt elevens deltakelse i kroppsøvingsfaget, både faglig og sosialt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet skolen eleven går på om mitt prosjekt, og fått videreformidlet kontaktinformasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare min oppgave, vil jeg bruke samtaleintervju som datainnsamlingsmetode. Dersom du velger å delta, innebærer dette et personlig intervju som vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuene blir tatt opp og transkribert. Jeg har taushetsplikt, og data blir behandlet konfidensielt og anonymiseres i masteroppgaven. Prosjektet er meldt til Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Intervjuet vil ta for seg spørsmål om barnets deltakelse i kroppsøving og skole, både faglig og sosialt. Jeg vil stille spørsmål om hvordan hjem-skole-samarbeid fungerer og hvordan deltakelsen i kroppsøving oppleves for deg.

Dersom du vil delta i studien, vil vi snakke om barnet ditt og dine egne erfaringer med barnet i kroppsøvingsfaget. Dersom barnet er under 16 år, samtykker du for at vi kan snakke om barnet. Dersom barnet er over 16 år og kan samtykke selv, vil barnet motta eget informasjonsskriv og samtykke-erklæring. Dette har dere også rett til å lese. Barnet vil da også få mulighet til å kunne delta i et eget intervjuet selv. Dersom barnet er over 16 år, men ikke kan samtykke selv, samtykker foresatt for at vi kan snakke om barnet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg og min veileder, Eivind Å. Skille som vil ha tilgang til datamateriale. Jeg vil bruke nettskjema-diktafon utviklet av Universitetet i Oslo under intervjuet. For å sikre dine opplysninger, vil datamaterialet lagres på en forskningsserver som er innelåst og kryptert. Alle opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Opptakene slettes deretter.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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:

- Min veileder Eivind Å. Skille ved Høgskolen i Innlandet, eller Høgskolens personvernombud, Hans Petter Nyberg (e-post: hans.nyberg@inn.no; tlf.: 62 43 00 23).

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(veileder)

Eivind Å. Skille

Vanessa S. Hoel

Samtykkeerklæring

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

- å delta i personlig intervju

-
- at vi snakker om _____ (navn på barnet). Gjelder dersom barnet er under 16 år eller mangler samtykkekompetanse. Dersom barnet ditt er over 16 år og har samtykkekompetanse, har barnet mottatt informasjonsskriv og vil selv godkjenne om vi kan snakke om dem eller ikke.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6

Informasjonsskriv til eleven

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet «Kroppsøving og elever med nedsett funksjonsevne».

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike forhold ved deltakelsen i kroppsøving til elever med nedsatt funksjonsevne. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Vanessa Sunde Hoel, og jeg skriver en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet. Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å undersøke ulike forhold ved deltakelsen i kroppsøving til elever med nedsatt funksjonsevne. Prosjektet vil undersøke hvordan elever med nedsatt funksjonsevne blir inkludert i kroppsøvingfaget, og hvordan hjem-skole-samarbeid fungerer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet skolen du går på om mitt prosjekt, og fått videreformidlet kontaktinformasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare min oppgave, vil jeg bruke samtaleintervju som datainnsamlingsmetode. Dersom du velger å delta, innebærer dette at du samtykker at jeg kan snakke med dine foresatte om deg. Jeg ønsker også å snakke med deg i et personlig intervju som vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuene blir tatt opp og transkribert. Jeg har taushetsplikt, og data blir behandlet konfidensielt og anonymiseres i masteroppgaven. Prosjektet er meldt til Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Intervjuet vil ta for seg spørsmål om din bakgrunn og dine opplevelser rundt deltakelse i kroppsøving, både faglig og sosialt.

Dersom du ønsker å delta, men selv ikke ønsker å bli intervjuet, kan du velge å kun godkjenne at jeg snakker med din/dine foresatte om deg og deltakelsen din i kroppsøvingfaget.

Det er frivillig å delta

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

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.

Det er kun jeg og min veileder, Eivind Å. Skille som vil ha tilgang til datamateriale. Jeg vil bruke nettskjema-diktafon utviklet av Universitetet i Oslo under intervjuet. For å sikre dine opplysninger, vil datamaterialet lagres på en forskningsserver som er innelåst og kryptert. Alle opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Opptakene slettes deretter.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra 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:

- Min veileder Eivind Å. Skille ved Høgskolen i Innlandet, eller Høgskolens personvernombud, Hans Petter Nyberg (e-post: hans.nyberg@inn.no; tlf.: 62 43 00 23).

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(veileder)

Eivind Å. Skille

Vanessa S. Hoel

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kroppsøving og elever med nedsatt funksjonsevne*», og har fått anledning til å stille spørsmål. **Dersom du samtykker, kan selv velge om du kun vil samtykke til at jeg snakker med foresatt eller om du selv vil delta i intervju også.**

Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju
- at foresatte kan delta i personlig intervju og snakke om meg og min deltakelse i kroppsøving

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7

Intervjuguide - læraren

Innleiing

- 1) Kan du fortelje litt om deg sjølv og di utdanning?
- 2) Kva fag underviser du i?
- 3) Kvifor valte du å bli kroppsøvingslærer?

Kroppsøvingsfaget

- 1) Kva aktivitetar liker du å undervise i?
 - Er desse aktivitetane sentrale i undervisninga gjennom året eller har dokke faste bolka dokke går gjennom?
- 2) Kva meiner du elevane dine skal lære i faget?
 - Korleis legg du til rette for dette gjennom aktivitet?
 - Kva utfordringar møter du for å oppnå dette?

Inkludering og tilpassa opplæring

- 1) Kva vil eit inkluderande fellesskap i kroppsøving vere for deg?
 - Korleis opplev du du dette arbeidet?
 - Kan du utdjupe dette meir?
- 2) Korleis drive du tilpassa opplæring i kroppsøving?
 - Har du eksempel på måtar/ aktivitetar du tilpassar på?
 - er det aktivitetar du synast er vanskelege å tilpasse etter alle sine føresetnader?

Nedsatt funksjonsevne – lærarens erfaring

- 1) Kva legg du i omgrepet «nedsatt funksjonsevne»?
 - Gjer du eller skulen noken spesielle tiltak for å inkludere denne elevgruppa meir med i kroppsøving eller skulen generelt?
- 2) Korleis opplev du å ha elevar med nedsett funksjonsevne i dine timar?
 - Kan du fortelje litt om utfordringar du møter på? korleis løyser du desse?
 - Positive sider?
 - Korleis opplev du denne elevgruppa generelt fagleg? Har dei eigne plana?

- 3) Kan du fortelje litt om korleis denne elevgruppa fungerer i det sosiale klasse miljøet generelt?
 - Kvifor trur du det er slik?
- 4) Kan du fortelje litt om korleis du planlegger aktivitetar i faget?
 - Er det stor forskjell når du har elever med nedsett funksjonsevne?
 - Skjer det at denne elevgruppa blir jobbande med alternativt arbeid?
- 5) Korleis trur du denne elevgruppa sjølv opplev å vere i fysisk aktivitet og delta i kroppsøving?
 - Kan du utdjupe dette meir? Kvifor?
- 6) Kva trur du er viktig for at elevar skal trivast i faget og kjenne seg inkludert, både fagleg og sosialt?
- 7) Korleis trur du resten av klassen oppleve å ha elevar med ulike funksjonsnedsetjingar?
 - Har du opplevd nokre utfordringar her?

Støtte og ressursar

- 8) Opplev du å ha nok ressursar og støtte i timane dine?
- 9) Opplever du å ha nok utdanning og for å undervise klasser der det er elevar med særskilde behov?
- 10) Korleis samarbeider du og assistenten?
- 11) Kva rolle har du som kroppsøvingslærer og kva rolle har assistenten for elevar med nedsatt funksjonsevne i kroppsøving?
- 12) Korleis er dialog og samarbeid mellom heim og skule - kroppsøving?
- 13) Har du noko gong fått nokre tilbakemeldingar/hjelp som har gjort at du har endre undervisninga di for å betre inkludering?
- 14) Har du opplevingar frå kroppsøving med denne elevgruppa som du hugsar godt?

Vedlegg 8

Intervjuguide - føresett

Innleiing

- 1) Kan du fortelje litt om deg sjølv?
 - Alder
 - Arbeidskvardag
 - Utdanning?
 - Stor familie? Bur familien nært?
 - andre nære relasjonar utanfor familien?
- 2) Deltar du sjølv på fritidsaktivitetar, idrett, klubber o.l?
- 3) Andre hobbyar?

Barnet

- 1) Kan du fortelje litt om barnet?
 - 2) Kan du fortelle litt meir om utfordringane til barnet?
 - 3) Driv barnet med aktivitetar på fritida?
 - Kva gjer at det fungerer så bra at eleven både kan og vil delta?
 - Kva opplevast som viktig for deltaking?
 - 4) Kva erfaringar har barnet tidlegare med idrett og fritidsaktivitetar?
 - Kva gjer at han/ho ikkje drive med dette no?
 - 5) Har det oppstått utfordringar i møte med aktivitet eller det sosiale miljøet i idretten/aktiviteten?
 - 6) Kan du fortelje litt om omgangskretsen utanfor skulen?
 - Har det forandra seg med åra?
 - 7) Kan du fortelje litt om korleis barnet sjølv opplev sine utfordringar/ diagnose
 - Er det noko som påverkar/prega han/ho generelt?
- Enkelte ting som opplevast viktigare enn andre i kvardagen?

Deltaking i skule

- 1) Kan du fortelje litt om korleis barnet opplev deltaking i skulen generelt?
 - Har det skjedd ei forandring ved overgangane?
- 2) Korleis fungerer dialog mellom heim og skule?
 - Har det forandra seg ved overgangen frå barne- og ungdomskule til vgs?
- 3) Opplev du å få den forståinga som trengs i møte med skulen?
 - Får dokke den støtte og dei ressursar barnet treng?
 - Opplev dokke forståing for kva utfordringar barnet har og kva barnet kan delta på og ikkje?
- 4) Ved fellesaktivitetar eller aktivitetsdagar: Opplevde utfordringar eller får du den støtta du treng for at barnet kan delta?
- 5) Har eleven tilpassa undervisning i ulike fag?
- 6) Er det fag eleven deltar i ordinær undervisning med en vanlig klasse?
 - Opplevast det som viktig eller positivt å delta i ordinærundervisning med vanleg klasse? / er det noko som er viktig for han å delta i ordinær undervisning?

Deltaking i kroppsøving

- 1) Korleis fungerer dialogen med kroppsøvingslæraren?
 - Opplev dokke å få den informasjonen dokke treng om faget og aktivitetar?
 - Har elev eigen plan eller følge den klassen sin plan?
- 2) Kan du fortelje litt om korleis eleven opplev deltaking i kroppsøving?
- 3) Kva er viktig for eleven for å kunne delta på ein god måte?
 - Har du eksempel eller gode historier der dette har skjedd?
 - Kvifor fungerer det godt? / kva treng de meir av?
- 4) Kva slags utfordringar møter eleven i faget?
 - Korleis blir dette løyst (tilpassa opplæring, andre aktttivitet)
 - Korleis opplev/påverkar desse utfordringane eleven?

- Kva trur du er viktig i slike situasjonar?

5) Opplev du/dokke å få den forståinga for elevens utfordringar som trengs i møte kroppsøving?

6) Kan du fortelje litt om korleis eleven opplev klassemiljøet i faget?

-endra seg med åra?

- kvifor trur du han opplev det slik?

7) Har barnet opplevd negative hendingar/ytringar på grunn av sine utfordringar i faget?

- Kvifor/ kvifor ikkje?

8) Andre ting om kroppsøvingfaget dokke vil tilføye?

Foreldrenes situasjon

1) Kan du fortelje litt om korleis kvardagen din er med eit barn med utfordringar man må ta omsyn til?

- Finnas det utfordringar de kan møte i kvardagen? Fysik/sosialt.

2) Kan du fortelje litt om korleis du legg til rette for at barnet skal kunne delta i skulen, idrett eller andre fritidsaktivitetar?

- Gjer du tilpassingar i kvardagen for at han/ho skal kunne delta i skulen, idrett eller andre fritidsaktivitetar?

3) Har du utdanning eller kurs som gjer det å takle funksjonsnedsetjinga betre?

4) Kan du fortelje litt om kva støtte og ressursar de har rundt familien? Før/no

- nok? ønskje om meir?

Vedlegg 9

Intervjuguide - eleven

Innleiing

- 1) Kan du fortelje litt om deg sjølv?
- 2) Alder
- 3) Kva gjer du på fritida?
- 4) Stor familie? Bur familien nært?
- 5) Nære relasjonar utanfor familien?
- 6) Deltar du sjølv på fritidsaktivitetar, idrett, klubber o.l?
 - Kva gjer dette kjekt å drive med eventuelt?
- 7) Kva erfaringar har du med tidelgare deltaking i idrett og fritidsaktivitetar?
 - kvifor slutta du eventuelt?

Deltaking i skule

- 1) Kan du fortelje litt om korleis du opplever å vere på skulen? Generelt
 - Har det alltid vore sånn eller har det forandra seg?
- 2) Kva er viktig i skulen for at du skal trivast?
- 3) Er det nokon fag eller aktivitetar du likar betre enn andre ting på skulen?
- 4) Oppleve du nokon utfordringa på skulen? Noko du synast eg vanskeleg?
 - Kva isåfall? Kvifor ikkje?
 - Føler du at du får den støtta og forståinga som trengs ?
- 5) Får du den støtta du treng for å delta på aktivitetar i skulen?

Deltaking i kroppsøving

- 1) Kan du fortelje litt om korleis du opplever å delta i kroppsøving?
 - Har dette forandra seg med åra?
- 2) kva likar du å gjer i faget?
 - Opplev du å få desse aktivitetane i kroppsøving?
 - Om nei: kvifor trur du det er sånn?
- 3) Kva er viktig for at du skal trivast i faget?

- Korleis opplev du at dette blir ivaretatt?
- 4) Opplev du utfordringar i kroppsøving? Noko du synst er vanskeleg.
 - Kva tenker du når slike utfordringar oppstår?
 - Kva er viktig for deg når du møter utfordringar? (noko læraren eller klassen må gjer?)
 - 5) Kan du fortelje litt om korleis du opplev å vere ein del av klassa di i kroppsøving?
 - Kvifor er det slik?
 - Har dette forandra seg?
 - 6) Kva er viktig for deg når du er med klassa di i kroppsøving?
 - Opplev du dette? forandra seg?
 - 7) Har du noken forventninga til korleis ein god lærar i kroppsøving skal vere?
 - 8) korleis oppleve du å ha med deg ein assistent i kroppsøvingsfaget? påverka det deg noko?
 - 9) Har du noken gode historier frå opplevsar i kroppsøving som var skikkelig kjekt?
 - Kvifor trur du at dette var så kjekt?
 - Kva var spesielt med denne situasjonen?
 - 10) Nokon gong opplevd noko negativt eller noko du blei lei deg for i kroppsøving?
 - 11) Noko du vil legge til? Noko du synast eg viktig for deg å fortelle om kroppsøvingsfaget.