



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

**Kathrine Strandheim**

---

# **”Jeg kan følge med og kanskje lære meg det”**

**-En kvalitativ studie med fokus på opplevelser av deltakelse og mestring i faget kroppsøving hos barn med funksjonsnedsettelse**

**Masteroppgave i rehabilitering – fordypning barn og eldre  
Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for helsefag  
Høst 2013**

## SAMMENDRAG

Bakgrunnen for denne studien er politiske føringer om viktigheten av å drive med fysisk aktivitet, og deltakelse i samfunnet for øvrig. Forskning peker i retning av at barn med funksjonsnedsettelse er vanskeligstilte i forhold til deltakelse i faget kroppsøving. Det synes å være et gap mellom politiske føringer og praksis. Hensikten med studien er derfor å øke forståelsen av deltakelse hos barn med funksjonsnedsettelse i kroppsøving på skolen.

**Studiens problemstilling:** *”Hvordan opplever og beskriver barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse og mestring i faget kroppsøving?”*

**Teoretisk forankring:** Studien er forankret i fenomenologisk retning. Barnas opplevelser av deltakelse og mestring blir belyst av Antonovskys mestringsteori, interseksjonell teori og tidligere forskning.

**Metode:** Kvalitative data er samlet inn ved halvstrukturerte intervjuer med fem barn med funksjonsnedsettelse, på rundt 12 år.

**Resultater:** Studien viser at barna tidvis opplever en utilstrekkelighet i faget som de håndterer på ulike måter. Tidvis opplever de også tilstrekkelighet i faget og stor glede ved å delta. Barns opplevelser av deltakelse er preget av å veksle mellom å være innenfor og utenfor undervisningen. Barns stemme peker mot at de blir gitt et for stort ansvar for sin deltakelse og mestring i faget. Strategier for å kunne delta i faget synes å utvikles gjennom: kontinuitet i tilstedeværelse, utfordringer og gjensidige erfaringer sammen med medelevene. ”Å ha samme opplevelse” som medelevene synes å være meningsfullt og av betydning for å oppleve mestring i faget. Et gap mellom målsetningen om at barn skal tilegne seg kompetanser til deltakelse på skolen på den ene siden og barns store ansvar og tilfeldige tilstedeværelse i fagets praksis på den andre siden trer frem. Funnene kan tyde på at forståelsen av begrepet deltakelse kan være uklart i fagets praksis. I tillegg synes forståelsen som oppstår i skjæringspunktet ”barn og funksjonsnedsettelse” også å være uklar i praksis.

Antonovskys forståelse av helsefremming gjennom salutogenesen synes interessant for å rette søkelyset mot barns mestring og ressurser i faget. Studien peker på at barns stemme er viktig for å kjenne til deres mestring og deltakelse i faget.

**Nøkkelord:** Deltakelse, barn, opplevelse, mestring, kroppsøving.

## ABSTRACT

The background for this study is the political guidelines on the importance of conducting physical activity and participation in society. Research indicates that children with disabilities are disadvantaged in relation to participation in physical education. There seems to be a gap between policy and practice guidelines. The purpose of this study is to increase understanding of the participation of children with disabilities in physical education at school.

**Problem:** "How do children with disabilities experience and describe their participation and mastery of the subject physical education?"

**Theory:** The study is based on the phenomenological direction. Children's experiences of participation and mastery are illuminated by Antonovsky coping theory, intersectional theory and previous research.

**Method:** Qualitative data were collected by semi-structured interviews with five children with disabilities, around 12 years.

**Results:** The study shows that five children sometimes experience an inadequacy in the subject that they handle in different ways. Sometimes they also experience the sufficiency of the subject and the great pleasure of participating. Children's experiences of participation is characterized by switching between being inside and outside education. Children's voice indicates that they are given a great responsibility for their participation and mastery of the subject. Strategies to participate in the subject seem to evolve through: continuity of presence, challenges and mutual experiences with their peers. Having a similar conception of "what is going on" as their peers, seem to be meaningful and significant to experience mastery in the subject. A gap between the goal that children will acquire competencies to participate in school on the one hand and children's major responsibilities and occasional presence in the discipline practices on the other side emerges. The findings suggest that the understandings of the concept of participation can be unclear in discipline practices. In addition, it seems that the understanding that arise at the intersection of "children and disability" also may be unclear in the subject practice. Antonovskys understanding of health promotion through salutogenesis seems interesting to focus attention on children's coping and resources in the discipline. The study points out that the child's voice is important to recognize their achievement and participation in physical education.

**Key words:** Participation, children, experience, mastery, physical education

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for helsefag

Oslo 2013

## FORORD

Denne studien har latt seg gjennomføre. Hurra!

Det er mange som på ulike måter fortjener en takk for at det har vært mulig.

Først vil jeg takke barna og foreldrene for at de var villige til å delta i prosjektet. Ikke minst takk til kolleger som hjalp meg med å komme i kontakt med barna. Dere alle sørget for at jeg fikk ett spennende materiale å analysere.

Studien har vært krevende, spennende og lærerik. Det har vært krevende og spennende å konsumere teori og reflektere over praksis. Der ønsker jeg å takke kollegaene mine på helsetjenester barn og unge i Østensjø bydel for deres åpenhet og takhøyde. En spesiell takk til Tanja Bjarkøy, fysioterapeut for barn.

Takk til veileder Grete Alve som hjalp meg i gang med prosjektet. Du har hjulpet meg med håndverket. Det mest lærerike ved studien har vært de justeringer som har vært nødvendig underveis. Mest av alt nødvendigheten av å skape rom for å kunne studere. Sykdom i familien satte midtveis hele prosjektet i skyggen. Slutføringen av prosjektet ble mer selvstendig enn jeg hadde sett for meg. Der vil jeg takke studentene Birgit Stølen, Eileen Langedal og Aud Eva Tjønneland fra kull 09, for god støtte!

Takk til barna mine som har gitt meg fargerike penner, slik at jeg kan gjøre leksene mine. Akkurat nå gjør dere lekser selv begge to. Takk til familien min og spesielt mamma og Aud for korrekturlesing og for at dere heier.

Tusen takk kjære Jon, din støtte har betydd alt.

“Do what you can, with what you have, where you are.”

— Theodore Roosevelt

Oslo 07.11.2013

Kathrine Strandheim

## **Innholdsfortegnelse:**

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1	Introduksjon med begrunnelse for valg av tema.....	7
1.2	Problemstilling.....	10
1.3	Oppgavens videre oppbygning.....	10
<b>2</b>	<b>Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>12</b>
2.1	Kroppsøving sett i lys av helsefremmende teori av Antonovsky .....	17
2.2	Barn vil være sammen med barn .....	20
2.3	Interseksjonalitet .....	23
2.4	Kroppsøving og barn med funksjonsnedsettelse .....	25
<b>3</b>	<b>Beskrivelse av metodisk tilnærming.....</b>	<b>32</b>
3.1	Fenomenologisk tilnærming.....	32
3.2	Kvalitative forskningsintervju .....	33
3.3	Gjennomføring av intervjuene.....	34
3.4	Utvalgsstrategi og rekruttering .....	35
3.5	Presentasjon av informantene .....	35
3.6	Arbeidet med analysene.....	37
3.7	Min rolle som forsker og fysioterapeut.....	39
3.8	Prosjektets vitenskapelige grunnlagsbetingelser .....	40
3.9	Forskningsetiske betraktninger.....	42
<b>4</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>43</b>
4.1	"For utfordrende" å delta .....	44
4.2	Erfaringer påvirker deltakelse og mestring.....	46
4.3	Forskjellige strategier for å mestre deltakelse.....	48
4.4	Medelever påvirker mestringsfølelsen .....	51
4.5	Glede ved å delta .....	54
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>57</b>
5.1	Å forstå sin deltakelse i faget.....	57
5.2	Å håndtere sin deltakelse i faget .....	60
5.3	Å finne mening i sin deltakelse i faget .....	68
<b>6</b>	<b>Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>74</b>
6.1	Implikasjoner for praksis, forskning og utdanning.....	76

## **LITTERATURLISTE**

### **VEDLEGG**

1. Svarbrev fra REK
2. Svarbrev fra NSD
3. Forlenget prosjektperiode. NSD
4. Forespørsel om deltakelse
5. Samtykkeerklæring
6. Intervjuguide

## Å hoppe tau

De hopper tau

ser på  
hopp, hopp, hopp  
blir løftet opp  
Vi hopper!  
svisj, svisj, svisj

JEG hopper tau.  
hoppe, hoppe, svisj,  
prøve, prøve, prøve,

Vi hopper tau  
M.M.L

# 1 Innledning

## 1.1 Introduksjon med begrunnelse for valg av tema

Overordnet formål med skolen er utvikling av kompetanser som gjør den enkelte elev i stand til aktiv deltakelse i samfunnet (Kunnskapsløftet 2006)<sup>1</sup>. Å gå på skole er en rett og en plikt i følge opplæringsloven<sup>2</sup>. Idealer som integrering og normalisering har preget reformer i norsk skole- og omsorgssektor de siste tiårene og har ført til at statlige spesialskoler og institusjoner er lagt ned. Idealet i denne tiden har vært full inkludering i vanlig skole (Tøssebro og Ytterhus 2006). Dette er bakgrunnen for at barn med forskjellig funksjonsevne går på norske skoler.

I stortingsmelding nr. 22 ”Motivasjon – Mestring – Muligheter” (2011) og i Kunnskapsløftet (2006) settes kroppsøving i sammenheng med å fremme helse i et folkehelseperspektiv. Det blir lagt vekt på å skape grobunn hos barn for å drive aktivitet videre inn i voksenlivet. Dette søker faget å oppnå gjennom å gi barn positive opplevelser, å styrke eleven psykisk og fysisk, samt øke toleransen for andre mennesker. Undervisning i faget kroppsøving skjer ukentlig fra det året barnet fyller seks år til de 13 år senere er ferdige med grunnskolen og videregående skole. Faget forstås derfor til å være en del av hverdagslivet og en arena for læring, utvikling, aktivitet og deltakelse for alle barn.

Stortingsmelding nr.18 ”Læring og Fellesskap” (2011) legger vekt på tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Den peker på at grunnlaget for god helse i oppveksten og gjennom livsløpet legges i barne- og ungdomsårene. Skolen vil derfor være en helt sentral arena for forebyggende arbeid for å oppnå god helse. Dette ved at skoler tilrettelegger for at elevene utvikler og opplever sosial kompetanse, inkludering og mestringsfølelse.

Forskning av Eriksson, Welander og Granlund (2007) peker imidlertid på at barn med funksjonsnedsettelse graderer egen deltakelse i skoleaktiviteter, selvstendighet, tilgang til aktiviteter samt interaksjon med jevnaldrende, som lavere enn deres jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. De finner at deltakelse er situasjonsavhengig i skole aktiviteter, men at noen barn har likevel en høyere grad av deltakelse uavhengig av hvilke situasjon de er i. De

---

<sup>1</sup> Det sosiale aspektet i kroppsøvingfaget skal bidra til å styrke elevens selvbylde, identitet og flerkulturelle forståelse (Kunnskapsløftet 2006).

<sup>2</sup> <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

stiller derfor spørsmålet: hva er det som gjør deltakelse i noen situasjoner lavere? Almquist og Granlund (2005) finner at deltakelse sannsynligvis har mer sammenheng med konteksten og andre personlige faktorer, enn med type og grad av funksjonsnedsettelse.

Å tilrettelegge for at barn utvikler seg i et fag fra det ene året til det andre, virker som en selvfølgelighet. Forskning tyder imidlertid på at dette er utfordrende og ikke nødvendigvis skjer for barn med funksjonsnedsettelse i faget kroppsøving. Unge voksne med funksjonsnedsettelse har erfart at kroppsøvingfaget var en særlig vanskelig arena å delta på gjennom skoletiden (Bredahl 2010). Goodwin og Watkinson (2000) og Svendby (2013) peker også på at faget er en vanskelig arena å delta på for barn med funksjonsnedsettelse. Som fysioterapeut for barn i kommunehelsetjenesten har jeg erfart at deltakelse i kroppsøvingfaget kan være vanskelig for barn med funksjonsnedsettelse. Derfor mener jeg at temaet er viktig og relevant å se nærmere på.

De siste årene har kroppsøvingfaget flere ganger blitt belyst gjennom offentlige debatter i Norge. Det har blitt pekt på at et økende antall ungdommer i videregående skole har valgt bort faget til fordel for en teoretisk eksamen på fire timer<sup>3</sup>. Forskning peker på at kroppsøvingslærere har ulik oppfatning av hva kompetanse i faget er (Jonkås 2009). Det har blitt hevdet at faget legger for stor vekt på prestasjoner. Disse påstandene ble forsterket da Prøitz og Borgen (2010) fant at kroppsøvingslærere tester ferdigheter for å kunne vurdere elevene etter målbare standarder av hva en god prestasjon er. Utdanningsdirektoratet har svart på kritikken gjennom å revidere læreplanen. De nye føringene for faget trådte i kraft høsten 2012. Der legges det vekt på innsats og mestring istedenfor ensidig fokus på prestasjoner.

Studiens forståelse er at dette er gjort for å lettere nå alle barn med fagets overordnede formål, folkehelse. Kunnskapsløftets forståelse nå er at *læring* og *utvikling* skjer ved at lærerne gir elevene relevante utfordringer for å utvikle *kompetansen*, samt at elevene skal forstå hva som kreves for å nå egne mål (Rundskriv Udir-08-2012. Dato:13.08.2012). Denne studien legger til grunn at terminologien læring, utvikling og kompetanse retter seg mot deltakelse i samfunnet, som er skolens overordnede formål.

---

<sup>3</sup> ”Etter at statsråd Halvorsen fikk nedsatt en arbeidsgruppe i mars 2011, har tallet på privatister i kroppsøvingfaget steget ytterligere. I Rogaland steg tallet på privatister fra 22 våren 2009 til 209 våren 2011. I Akershus steg tallet på privatister fra 38 våren 2009 til 182 våren 2011. Også i Oslo er tallet på privatister høyt, kan vi lese i arbeidsgruppas rapport” (Ruud, M. s 14).

[http://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning\\_16\\_ny\\_lav.pdf](http://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning_16_ny_lav.pdf)



De nye føringene for faget er i tråd med av Fitzgeralds (2005) og Bjorbækmos (2011) oppfordring om å søke en forståelse av evner og ferdigheter utover de normative. Bjorbækmo (2011) foreslår en forståelse av evner som benytter en terminologi som vektlegger bevegelsesuttrykk og muligheter. Faget kroppsøving er for tiden omdiskutert, og debatten angår alle barn. Med dette som bakteppe synes det å være et gap mellom de politiske idealene og praksisen i faget. Utgangspunktet for denne studien er fagets nye retningslinjer<sup>4</sup> og helsefremmende formål. Hensikten er å øke forståelsen av deltakelse i faget hos barn med funksjonsnedsettelse. Nyquist (2012) peker på at barns innsikt i individuelle strategier er avgjørende for deltakelse i fritidsaktiviteter av fysisk karakter. Fitzgerald (2005), Nyquist (2012) samt Goodwin og Watkinson (2000) oppfordrer videre forskning og praksis til å søke barns forståelse av det som skjer i faget, samt finne ut av hvilke strategier de har for å delta både i kroppsøvingsfaget og ellers.

Denne studien søker å få mer kunnskap om barn med funksjonsnedsettelsers egen forståelse av hva som skjer i faget, og deres strategier for å delta i faget kroppsøving. Deltakelse i kroppsøvingsfaget vil ses i lys av Antonovskys (2012) forståelse av begrepet mestring. Dette vil følges opp ved å søke barns egen stemme og opplevelse av mestring og deltakelse der de er, på skolen, nærmere bestemt i kroppsøvingsfaget.

Kunnskapen er viktig for forskning og praksis, for lærere og andre profesjonelle som påvirker barns skolehverdag. I tillegg er dette relevant kunnskap for barn og ungdom, deres foresatte og ikke minst politiske retningslinjer.

---

<sup>4</sup> <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>  
Rundskriv Udir-08-2012. Dato:13.08.2012

## 1.2 Problemstilling

*Hvordan opplever og beskriver barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse og mestring i faget kroppsøving?*

### Avgrensning av oppgaven

Deltakelsesbegrepet vil ses i lys av en sosiokulturell diskurs knyttet til barns utvikling, der sosial interaksjon anses å være en forutsetning for barns utvikling. Funksjonshemming vil ses i lys av en helserelatert diskurs.

Studien legger i et historisk perspektiv til grunn at alle barn har fått mer rettigheter og har rett og plikt til å gå på skole. Studien vil ikke berøre rettighetsdiskursen knyttet til barns rett til deltakelse ytterligere. Studien har ikke ambisjoner om å besvare hvordan barns stemme kan tilrettelegges for i praksis, den forholder seg til at de tilnærminger som brukes for å involvere barn i egen læring og utvikling i ethvert fag, også kan anvendes i faget kroppsøving.

## 1.3 Oppgavens videre oppbygning

I **kapittel 2** presenteres teori og de teoretiske perspektiver som denne studien bygger på. Antonovskys teori om helsefremming og mestring vil bli brukt som en teoretisk ramme. Teori om barns grunnleggende behov for sosialisering presenteres. Deretter teori som peker mot at barn med funksjonsnedsettelse ikke har de samme muligheter for sosialisering på skolen som jevnaldrende. Interseksjonell teori<sup>5</sup> vil benyttes for å kaste lys over kategorien: ”barn med funksjonsnedsettelse”. En fremstilling av den tidligere forskningen som denne studien bygger på vil komme til slutt i kapittel 2.

**Kapittel 3** inneholder metodiske tilnærming og overveielser. Studien er fenomenologisk inspirert. Her forteller jeg om forberedelser og gjennomføring av intervjuene, og hvordan jeg arbeidet med analysene og etterhvert kom frem til de fem underavsnittene i resultatkapittelet. Her prøver jeg også å rette et kritisk blikk mot egen metodisk framgangsmåte, samt belyse

---

<sup>5</sup> Ordet har opprinnelse fra det engelske ordet ”intersection”, som på norsk kan oversettes til veikryss.

hvilke etiske betraktninger som ligger til grunn for studien.

I **kapittel 4** presenteres studiens funn gjennom fem underavsnitt som heter:

1. ”For utfordrende” å delta.
2. Erfaringer påvirker deltakelse og mestring.
3. Forskjellige strategier for å mestre deltakelse.
4. Medelever påvirker mestringsfølelsen.
5. Glede ved å delta.

I **kapittel 5** vil funnene diskuteres ved hjelp av de valgte perspektivene, teori og tidligere forskning. Her kommer vi innom barns opplevelse av tilstrekkelighet og utilstrekkelighet i faget. Betydningen av erfaringer og tilstedeværelse vil settes i sammenheng med mestring og sosialisering i faget. Diskusjonen blir presentert gjennom tre kapitler som er inspirert av Antonovskys forståelse av mestring: ”opplevelsen av sammenheng”, OAS:

1. Å forstå sin deltakelse
2. Å håndtere sin deltakelse
3. Å finne mening i sin deltakelse.

I **kapittel 6** oppsummeres resultatene først, deretter sier jeg litt om hvilke implikasjoner de kan ha for forskning, praksis og utdanning.

## 2 Teoretiske perspektiver

### Innledning

I dette kapitlet gjøres det rede for relevante teoretiske perspektiver som kan belyse problemstillingen. Først forklares bakgrunnen for at barns stemme er valgt i studien, deretter vil studiens perspektiver på barn og barndom redegjøres for. Betydningen av kroppslige opplevelser vil så forankres i fenomenologisk teori. Innledningen vil rundes av med avklaringer rundt studiens forståelser av begrepene funksjonsnedsettelse, deltakelse og mestring.

**Kapittel 2.1** Mestringsteori anses som relevant for problemstillingen og Antonovskys teori om salutogenesen er valgt. Denne teorien benyttes fordi deltakelse i samfunnet blir ansett som helsefremmende og fordi kroppsøving er ment å fremme folkehelse. Spesielt vil opplevelsen av sammenheng (OAS)<sup>6</sup>, som er Antonovskys svar på det salutogene spørsmål (Antonovsky 2012) legges vekt på.

**Kapittel 2.2** Barn med funksjonsnedsettelser rapporterer om færre venner og lavere deltakelse enn andre barn generelt (Eriksson, Welander og Granlund 2007) og i kroppsøving spesielt (Bredahl 2010). Av den grunn presenteres teori på hvorfor det er viktig at barn får være sammen med andre barn.

**Kapittel 2.3** Studien benytter interseksjonell teori for å belyse at kategorier som ”barn” og ”funksjonsnedsettelse” kan interagere og skape nye forståelser av barn. Forskning i skjæringspunktet barn og funksjonsnedsettelse benyttes for å belyse at barn har grunnleggende behov og at barneperspektivet har relevans for alle, uavhengig av funksjonsnivå.

**Kapittel 2.4** Tilslutt kommer en presentasjon av den tidligere forskningen innen kroppsøving og barn med funksjonsnedsettelser som denne studien bygger på.

---

<sup>6</sup> ”Opplevelse av sammenheng” (OAS) er den norske oversettelsen av den mer kjente ”Sense of coherence” (SOC) (Antonovsky 2012).

## **Barns stemme**

De siste tiårene har vinklingen fra barnas eget perspektiv blitt etterspurt i faget kroppsøving (Davies og Watson 2001). Allerede i 1993 skrev Barton:

*Merely adopting a curriculum for able bodied people without some critical dialogue is unacceptable. The voice of disabled people needs to be heard and seriously examined. This is absolutely essential to the teaching in physical education (s. 52).*

Fitzgerald (2005) påpeker at til tross for denne oppfordringen så har mesteparten av forskningen i etterkant ikke tatt med barns stemme. Dette mener hun kan være direkte skadelig da vi fortsetter å jobbe etter antakelser istedenfor å få et reelt innblikk fra de unge menneskene.

Block og Obrusnikova (2007) gjorde en litteraturgjennomgang av 38 utvalgte engelsk språklige forskningsartikler fra 1995 til 2005 på temaet inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i faget kroppsøving. Bare fem av 38 studier la vekt på barneperspektivet. De hevder at selv om kroppsøvingens intensjoner er å være inkluderende, så erfarer elever med funksjonsnedsettelse barrierer til lik deltakelse og læring. Videre hevder de at det herskende synet på deltakelse i kroppsøving peker på at barn med funksjonsnedsettelse er vanskeligstilte i kroppsøving og sport.

Flere forskere (Asbjørnslett og Hemmingsson 2008; Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010; Bredahl 2010) peker på behovet for å inkludere den enkeltes erfaringer inn i begrepet deltakelse fordi fokuset da vil ligge på hvor meningsfylt deltakelsen oppleves av eleven. Dette er bakgrunnen når barns stemme velges for å øke forståelsen rundt barn med funksjonsnedsettelsers deltakelse i faget kroppsøving.

## **Perspektiver på barn og barndom**

Oppvekstvilkårene er av stor betydning for alle barn. Broberg, Almqvist og Tjus (2006) vektlegger betydningen av oppdragsstiler, delaktighet og psykologisk tilgjengelighet for en sunn utvikling. Det finnes forskjellige perspektiver på barn og barndom. Barn kan for eksempel bli sett på som sårbare med behov, eller som aktive og kompetente (Clark 2005).

Barns kompetanser har vært vanskelig å definere, få tak i og demonstrere. På grunn av dette kan det være en tendens til å gå ut fra at de voksne er kompetente og at barn ikke er det (Flatman 2002). Spesielt tidligere finner en syn på barn som passive, inkompetente og med manglende kunnskaper til å ta viktige beslutninger. Dette i kontrast til voksne som innehar disse ferdighetene. Dette synet bidro til at barn tidligere hadde begrensede rettigheter (Greene og Hogan 2005).

Det siste tiåret har barn blitt sett på som aktive, kompetente borgere (Priestley 1999). Jeg har valgt et perspektiv i denne oppgaven som har sin opprinnelse i sosiologien. Qvortrup (1994) ser på barn som kompetente. Dette vil blant annet si at barns perspektiv på eget dagligliv tas på alvor. Både i praksis og i forskning med barn anerkjennes barns perspektiv som et viktig element.

### **Kroppen som grunnleggende for opplevelser**

Maurice Merleau-Ponty (1994) tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er grunnet på vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon. Han er den første innen den fenomenologiske bevegelsen som gir kroppen forrang og begynner med den. Fenomenologisk vinkling benyttes for å søke en forståelse som ikke er så lett tilgjengelig i den medisinske og sosiale forståelsen av funksjonsnedsettelse.

Drew Leder (1990) støtter synet om at vi er kroppslige individer og at dette er fundamentalt for måten vi opplever og er i verden på. Leder søker å begrepsliggjøre at vi er kroppslige individer og den betydningen det har i forhold til de prosjektene vi har. Dette er både knyttet til de konkrete kroppene vi lever med og de omgivelsene vi lever i. Han beskriver den ”ekstatiske” kroppen, der alt fungerer uproblematisk. Kroppen treer i bakgrunnen av bevisstheten og vi har oppmerksomheten rettet mot våre prosjekter i verden. Kroppen kan også tre fram på en negativ måte og vanskeliggjøre prosjektene våre. Dette kaller Leder for den ”dys-fremtredende kroppen”. Å ha en kropp som er annerledes, en ”dys-fremtredende” for eksempel på grunn av en funksjonshemming, gjør i følge Bredahl (2010) at en person opplever dette oftere enn andre gjør. Kroppen kan vise seg ”dys-fremtredende” på ulike måter og av ulike årsaker:

1. Kroppen selv pga. smerter.
2. Omgivelsene- for eksempel på grunn av trappetrinn du ikke klarer å komme deg opp eller skilt du ikke kan lese.
3. Folk rundt deg- for eksempel at andre reagerer på funksjonshemmingen og minner deg på at du er annerledes. Leder (1990) skriver ikke eksplisitt om fysisk aktivitet slik det praktiseres i kroppøving, men søker mer generelt å fange opplevelsen av å leve med en kropp i verden, som også betyr å trekke inn møtet med omgivelsene.

### **Begrepene funksjonsnedsettelse, deltakelse og mestring**

Deltakelsesbegrepet i studien ses i lys av en sosiokulturell diskurs knyttet til barns utvikling, og en helsereelatert diskurs knyttet til funksjonsnedsettelse. Studien anser sosial interaksjon å være en forutsetning for barns utvikling, dette ved å delta i sosialt organiserte hverdagslivspraksiser, i institusjoner, og i felles meningsskapende prosesser (Ulvik 2009).

### **Funksjonsnedsettelse**

Begrepene nedsatt funksjonsevne, funksjonsnedsettelse og funksjonshemmet brukes ofte om hverandre. I denne studien er benevnelsen funksjonsnedsettelse valgt. Forståelsen av begrepet er inspirert av Verdens Helseorganisasjons ”*International Classification of Function Disability and Health*” (ICF WHO 2002)<sup>7</sup> forståelse av funksjonsevne. Forkortelsen ICF<sup>8</sup> søker å ivareta en forståelse av individet som gjensidig påvirkelig av aktivitet, deltakelse, miljøfaktorer og personlige forhold.

Den medisinske og den sosiale forståelsen av årsak til funksjonsnedsettelsen fokuserer henholdsvis ensidig på individuelle egenskaper og samfunnsskapte barrierer. Biklen og Kliewer (2006) peker på utfordringer når forståelse fra den medisinske modellen likestiller forståelsen av funksjonsnedsettelse med mangler eller mangel av evner.

---

<sup>7</sup> World Health Organization Geneva. 2002. Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health: ICF. The International Classification of Functioning, Disability and Health. URL: <http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>

<sup>8</sup> I 2001 ble ICF godkjent som Verdens helseorganisasjons internasjonale klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse. Østensjø og Søberg (i Solvang og Slettebø 2012 s 298) peker på at ICF har tatt opp i seg endringer i forståelsen av funksjonshemming fra en tilstand som tilhører individet, til en kontekstuell modell der funksjonshemming oppstår i samspillet mellom personen og omgivelsene.

Manneråkutvalget (NOU 2001:22) bruker begrepene nedsatt funksjonsevne eller funksjonsnedsettelse for å vise til egenskaper knyttet til en persons funksjonsnivå, som f.eks. redusert syn, hørsel og bevegelsesevne. Funksjonshemming bruker Manneråkutvalget når en person blir hindret i sosial utfoldelse på grunn av gapet mellom funksjonsevnen og samfunnets krav til funksjonsevne, også benevnt som Gap modellen. Den interne vektingen mellom medisinsk og sosial forståelse kan også være problematisk i Gap modellen ved at ingen eier funksjonsnedsettelsen og resultatet kan bli ansvarsfraskrivelse. Faren med å fjerne funksjonsnedsettelsen synes å være at da fjernes også de verdifulle kroppserfaringene som ligger i å erfare en funksjonshemming. Thomas (1999) mener at noe av mangelen på vektlegging av det forskjellige og det kulturelle i forståelsen av funksjonshemming stammer fra denne type neglisjering av funksjonsnedsettelsen og kroppen. Dette har inspirert denne studien til en forståelse av funksjonsnedsettelse som også tar utgangspunkt i individuelle egenskaper, men i et mestringsperspektiv, ved å søke barns ressurser, ikke mangler.

I likhet med Gap modellen har ICF (WHO 2002) en relasjonell forståelse av funksjonsnedsettelse. I en relasjonell forståelse reduseres ikke årsaken til funksjonsnedsettelsen til å ha utelukkende sin årsak i enten det individuelle eller i omgivelsene (NOU 2001:22; Hammel 2006). Den relasjonelle forståelsen inntar en mellomposisjon sammenlignet med den medisinske og den sosiale forståelsen av funksjonsnedsettelse.

## **Deltakelse**

Deltakelsesbegrepet er i studien inspirert fra Verdens Helseorganisasjon, der deltakelse forstås som det å engasjere seg i en livssituasjon. Å ha begrenset deltakelse kan komme til uttrykk i måten eller omfanget av hvor mye en person engasjerer seg i livet sitt (ICF WHO 2002)<sup>9</sup>. Gjennom daglige aktiviteter utvikler vi ferdigheter, knytter oss til andre, nærmiljøet og finner meningen med tilværelsen. Utfra denne forståelsen vil evnen til deltakelse i daglige aktiviteter på skolen ha stor innflytelse på livskvaliteten. Law (2002) peker på at deltakelse er den enkeltes unike bidrag til samfunnet. Law skiller mellom formell og uformell deltakelse. Formell deltakelse kan oppnås i strukturerte aktiviteter som kan ha regler, mål eller en leder, trener eller instruktør. Eksempler kan være kroppøvingstimer, organisert sport og fritidsaktiviteter. Uformell deltakelse har liten eller ingen planlegging og er ofte initiert av

---

<sup>9</sup> Østensjø og Søberg (i Solvang og Slettebø 2012 s 300) peker på at ICF i økende grad anvendes og debatteres både i og utenfor helsefeltet, slik som utdanningssystemet, arbeidsrettet rehabilitering og sosialpolitikk.



personen selv. Eksempler kan være å leke, lesing, samt være sammen med venner. Kroppsøving er i så måte en arena med formell deltakelse.

## **Mestring**

Mestring oppfattes ofte som evnen til å løse en utfordring. Antonovsky omtaler mestring som ”opplevelse av sammenheng”. Han sier:

*Opplevelse av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1), at stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som det er verdt å engasjere seg i (Antonovsky 2012 s. 41).*

Studien startet med ordene evne, ferdigheter, kompetanse, men ordene kom til kort da barns ressurser ble søkt i faget. Jeg holdt betydningen av ordene åpne for å søke å favne det som var viktig. Gjennom arbeidet med studien har ordene opplevelser, deltakelse og mestring blitt sentrale da det synes å favne barns opplevelse av å løse en utfordring i kroppsøving uavhengig av en normativ prestasjon.

### **2.1 Kroppsøving sett i lys av helsefremmende teori av Antonovsky**

Mestringsbegrepet fra Antonovsky synes å favne barns ressurser, de underliggende helsepolitiske føringene og kunnskapsløftets intensjoner av deltakelse i faget kroppsøving. Salutogenesen er en teori av Aron Antonovsky som omhandler hvordan helse blir til. Dette er en spennende teoretisk ramme å sette barns opplevelse av deltakelse og mestring inn i. Antonovsky formulerte det salutogene spørsmål: ”Hva er helsens opprinnelse?” (Antonovsky, 2012). I sin modell ser Antonovsky helse som et kontinuum mellom alvorlig syk og fullstendig frisk. Salutogenese vil være å bevege individet mot bedre helse, uansett hvor på dette kontinuum man befinner seg. Dette synes å sammenfalle med skolens helsefremmende intensjoner med faget. Ut fra en salutogenetisk tankegang så er det hvilken vei bevegelsen går som er av betydning. Om bevegelsen mot bedre helse er stor eller liten, så er det uansett et tegn på bedret mestring av de utfordringer en står i.

Det salutogenetiske perspektivet styrer interessen mot identifisering av de helsebringende faktorer som virker inn på menneskets fungering. Disse faktorene hjelper til med å dempe, lette eller fjerne stressende utfordringer vi kan møte på i livet. Modellen forutsetter troen på at alle individer har generaliserte motstandsressurser som kan tas i bruk for å overvinne hverdagslivets utfordringer, og som der igjennom fremmer en opplevelse av indre sammenheng.

Antonovsky mener at denne opplevelsen av sammenheng (OAS), er en avgjørende grunnholdning for om vi klarer å takle livets stressende utfordringer og at den dannes på bakgrunn av erfaringer i livet og tilgjengelige motstandsressurser. Han begrunner med bakgrunn i sin forskning at helse ikke er et spørsmål om hva vi utsettes for, men vår evne til å takle det som skjer i livet. Individets opplevelse av sammenheng (OAS) er en svært viktig faktor bak opprettholdelsen av ens posisjon på kontinuumet som går fra dårlig helse til god helse, og for bevegelse mot den sunne pol (Antonovsky 2012). Han sier videre at de personer som skårer høyt på alle de tre komponentene: forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet, også vil ha en sterk opplevelse av sammenheng. For å kunne nå målet om sammenheng trekker han frem at begrepet "opplevelse av sammenheng" må sees i forhold til følgende tre komponenter:

”Opplevelse av sammenheng” OAS (Antonovsky 2012)

Forståelse	Forståelse handler om å kunne forstå situasjonen en er i og henviser til hvordan man oppfatter indre og ytre stressfaktorer man konfronteres med som kognitivt forståelige. En oppfatter verden som ordnet, sammenhengende, strukturert og tydelig istedenfor støyende – dvs. kaotisk, uordnet, uforklarlig, uventet og tilfeldig. Den som har en sterk opplevelse av forståelse forventer at de stressfaktorer en kommer til å møte i fremtiden er forutsigelige, kan passes inn i en sammenheng og forklares.
Håndterbarhet	Håndterbarhet handler om å ha tro på at en kan finne frem til løsninger og at man har en opplevelse av å ha tilstrekkelige ressurser for å kunne møte ulike situasjoner i livet. Altså den evnen og muligheten vi har til å påvirke situasjonen vår og omgivelsene våre. Håndterbarhet henviser til hvordan

	<p>man oppfatter de ressurser en har til rådighet som tilstrekkelige til å klare de krav man blir stilt overfor. Ressurser som står til ens rådighet betegner egne ressurser man selv har kontroll over, eller ressurser som kontrolleres av en betydningsfull annen. Har man en sterk opplevelse av håndterbarhet, hevder Antonovsky at man ikke føler at man er offer for omstendighetene eller synes at livet behandler en urettferdig. Uheldige ting forekommer i livet, og når det skjer opplever en at man er i stand til å håndtere dem.</p>
Meningsfullhet	<p>Meningsfullhet henviser til i hvilken utstrekning man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig og ikke bare i kognitiv forstand. En oppfatter de utfordringer en møter på i livet som verdt å engasjere seg i. Meningsfullhet viser til det å være delaktig og medvirkende i de prosesser som har betydning for ens liv og daglige erfaringer. Antonovsky viser til at denne komponenten er motivasjonselementet i begrepet ”opplevelse av sammenheng”. En finner mening i å forsøke å finne frem til løsninger på problemet.</p>

Mellom komponentene som representerer aspekter til begrepet "opplevelse av sammenheng" finnes det en intern rangering der meningsfullhet er den mest sentrale og en forutsetning for forståelse og håndterbarhet. Antonovsky mente at fellesnevneren for de helsefremmende faktorene er at de på ett eller annet vis gir oss en opplevelse av sammenheng (OAS) i livet. Studien har valgt en forståelse av begrepet deltakelse som grad av engasjement. Dette ser ut til å sammenfalle nært til Antonovskys forståelse av meningsfullhet. Dette fordi han fremhever at meningsfullhet vil si at en oppfatter de utfordringene en møter på i livet som verdt å engasjere seg i. Denne studien vil derfor rette søkelyset spesielt mot barns grad av engasjement i forhold til opplevelser av deltakelse og mestring i faget kroppsøving.

De siste tiårene har det vært en økende interesse for hvilke faktorer som bidrar til å bedre helsen vår. Listen over potensielt helsefremmende faktorer blir stadig lengre. Antonovsky (2012) mente at slike lister ikke var nok, og at det var behov for en overordnet teori som kunne si noe om hvorfor disse faktorene var med på å bedre helsen vår. Antonovsky arbeidet med hva som gjør det mulig for et menneske å komme gjennom store påkjenninger med

psykisk helse og pågangsmot intakt. Tradisjonelt sett har fagfolk vært mest opptatt av å forstå hva som forårsaker dårlig helse kalt patogenese. Ordet patogenese kan oversettes med sykdomsutvikling. En patogenetisk tankemåte retter oppmerksomheten mot faktorer som medvirker til dårlig helse. Denne tenkemåten plasserer mennesket i en dikotomi enten som friskt eller sykt. Den som tenker patogenetisk, fokuserer på den syke og forsøker å gjenfinne individets gode helse og forhindre at det blir dårligere eller at problemet blir kronisk. En arbeider problemorientert, fokuserer på vanskeligheten og årsak til denne, og ikke på mennesket som har problemet. Forståelse og forklaring av problemet står i sentrum.

Antonovsky (2012) retter derimot oppmerksomheten mot en forståelse av hva som medvirker til at mennesker opprettholder god helse på tross av mange belastninger. Dette kaller han for en salutogenetisk tenkemåte. Selv om Antonovsky i sin teori primært er opptatt av helse, er hans teori også relevant for forståelsen av ”endring og utvikling”. Salutogenese retter oppmerksomheten derfor fra et problemfokus til et mulighetsfokus. Salutogenese plasserer mennesket på et kontinuum mellom alvorlig syk og fullstendig frisk, og viser til at ethvert menneske har en eller annen form for sunn helse. Den salutogenetiske søken består i en undersøkelse av hvor på dette kontinuum den enkelte befinner seg i forhold til helse på et gitt tidspunkt. En handler sunnhetsorientert og fokuserer på muligheter for å bevege individet mot den friske pol på kontinuumet. Antonovsky sier at den salutogenetiske søkning ikke kan garantere en løsning av individets problemer, men kan føre til en dypere forståelse og innsikt som han hevder er en forutsetning for å kunne bevege seg mot den sunne enden av kontinuumet. De helsefremmende faktorene er de mestringsmekanismer som gjør at en mestrer en stressfaktor (ibid). En inntar et ressursorientert perspektiv, og er opptatt av hva som er betydningsfullt for et positivt utfall av den situasjonen individet befinner seg i.

Teorien ses på som relevant i forhold til barns opplevelse i faget kroppsøving da fagets overordnede formål er å fremme folkehelse gjennom deltakelse.

## **2.2 Barn vil være sammen med barn**

Deltakelse for alle er sentralt i vår samtid, samt viktigheten av at barn er aktive med jevnaldrende. Bjorbækmo og Engelsrud (2008) peker på at barn beveger seg i forskjellige situasjoner for å oppnå deres største ønske: å være med venner og gjøre det venner gjør.

Bevegelse viser seg å være nøkkelen til dette målet. Barns kroppslige bevegelsesstrategier retter en oppmerksomhet på deres egen kroppslige tilstand, aktiviteten, de andre barna, kulturelle regler og miljøet på et gitt tidspunkt. Asbjørnslett og Hemmingsson (2008) fant at ungdom med funksjonsnedsettelse legger stor vekt på å være der det skjer. Dette var mer viktig enn å gjøre de samme aktivitetene som de andre elevene.

Lundeby og Tøssebro (2006) finner at barn frykter isolasjon mest av alt. Frønes (2006) mener barne-relasjoner er viktige da det handlende barnet blir mer tydelig der i motsetning til i relasjoner med voksne der barnet blir mer et objekt som mottar kunnskap og kultur. Frønes peker videre på at barn blir kompetente voksne ved å leve og utvikle seg sammen med andre barn. Familien er viktig, men individ utformingen utvikles i hovedsak i barnegruppa. Videre peker forfatteren på at barn lærer å møte andre perspektiver enn sitt eget i direkte samhandling og konflikter. Dette fordi situasjonene fremmer evnen til å ta den andres perspektiv. Forskning peker på at barn med funksjonsnedsettelse graderer egen deltakelse i skole aktiviteter, selvstendighet, tilgang til aktiviteter og interaksjon med jevnaldrende som lavere enn deres jevnaldrende. Et unntak er interaksjon med voksne, dette graderer de som god og til og med bedre enn jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse (Eriksson og Granlund 2004b).

Tøssebro og Ytterhus (2006) støtter dette funnet i sin undersøkelse der de finner at barn med funksjonsnedsettelse er mye ute av klasserommet dersom de har egen opplæringsplan. Differensiert undervisning i klasserommet er uvanlig. De peker på at spesialpedagogikk i alt for stor grad er bygd på en metodikk med det ensomme møte mellom elev og lærer. Forskerne peker her på at barn som er mye ute av klassen havner også mer på sidelinjen sosialt. Det er viktig å ikke skille seg ut, likevel ser individuell tilpasning altfor ofte ut å få en form som minner om en utstilling, en synliggjøring av annerledeshet. De peker på at dette kanskje er den fremste utfordringen i forhold til en inkluderende skole som kroppøving er en del av i dag. Grue (2001) innhentet kunnskap fra oppveksten til unge funksjonshemmede og peker på opplevelser av ensomhet og å ikke tilhøre fellesskapet da de ble tatt ut av undervisningen, spesielt i faget kroppøving. Særlig fant han at dette gjaldt på barnetrinnet der kroppøvingstimenes ballspill og andre fellesaktiviteter tydeligst representerer den felles leken i skolehverdagen.

Frønes (2006) peker på at den kommunikasjonen barn utvikler sammen med voksne ikke kan brukes sammen med barn. Dette skyldes i hovedtrekk at mellom barn kjennetegnes kommunikasjonen som likeverdig, kommunikasjonen er kompleks, relasjoner må oppnås og barna produserer ny kultur gjennom lek. Kommunikasjon mellom barn og voksen karakteriseres ved at den er kommunikativt enkle, relasjoner er tilskrevet, ulikhet i posisjon, den voksne bestemmer og kulturen blir reproduisert. Et eksempel på dette kan være at den voksne lærer barnet leker eller sanger.

Nyquist (2012) har ved kvalitative intervjuer undersøkt forhold som kan være av betydning for barn med funksjonsnedsettelse og deres muligheter, ønsker og erfaringer med deltakelse i fysisk aktivitet. Studien fant at barn i alderen seks til 17 år hadde et sterkt ønske om å være aktive. Når de får være sammen med jevnaldrende er gleden stor og overskygger strevet med å få delta. Videre ønsket de å være mer aktive sammen med jevnaldrende enn de hadde anledning til. Hun finner at hver av dem har en pågående prosess og ulike strategier for å optimalisere sin mulighet for å være med. Bengtsson (2001) påpeker at dette krever et stort repertoar av erfaringer og ferdigheter hos barna. Mangler dette går barn glipp av viktige erfaringer med jevnaldrende.

Videre finner Nyquist (2012) at barns egen innsikt i individuelle strategier er avgjørende for deltakelse i fritidsaktiviteter av fysisk karakter. Barns pågående strategi for å imøtekomme og justere nyansene av tilpasninger og muligheter er betydningsfulle for deltakelse. Hun mener at dette er viktig å belyse i diskusjonene om deltakelse for alle, samt viktigheten av at barn får være aktive sammen med jevnaldrende. Nyquist påpeker at dette er faktorer som kan virke elementære eller trivielle, men har desto større betydning for hverdagslivet og den enkeltes deltakelse. Denne forskningen (Nyquist 2012) viser at barna har tro på at "jeg kan delta", men i en del situasjoner blir imidlertid barnas medvirkning og mening ikke etterspurt. Barna beskriver egen deltakelse i aktiviteter som viktig, meningsfylt og noe som gir opplevelse av glede. På den andre siden møter barna også uforutsigbarhet og utfordringer som kan gjøre det vanskelig å delta. Nyquist tolker dette til at barna selv tar ansvar for å finne og bidra til løsninger, og at de gjør dette i et mulighetsorientert fokus. Dette fordi strategiene deres for å imøtekomme utfordringene innebærer at de bruker mye tid og krefter på å tilpasse egne forutsetninger, behov og ferdigheter til den aktuelle situasjonen. Studien til Nyquist (2012) avdekker at barn har kompetanser til å være aktivt medvirkende i å utforme sine

aktivitetsønsker.

### **2.3 Interseksjonalitet**

Begrepet interseksjonalitet ble innført av Crenshaw (1991) og refererer til at et samspill mellom ulike sosiale kategorier kan skape grunnlag for ulik makt. Begrepet søker å analysere det dynamiske samspillet mellom grupperes posisjoner, og hvordan det influerer for eksempel deres sosiale deltakelse eller deres identitetsforståelse. Perspektivet søker å avdekke det dynamiske samspillet mellom ulike maktrelasjoner, og hvordan dette bidrar til å svekke eller styrke individer eller grupperes posisjoner i forhold til de sosiale arenaene de er en del av. Flere forskere har senere videreutviklet begrepet, slik som Collins (1998), som har brukt interseksjonalitet for å beskrive hvordan rase, kjønn og klasse opererer sammen i folks liv. Hun påpeker at noen ganger kan en av identitetene oppleves som mer betydningsfull enn andre, men at alle overlapper og påvirker hverandre i en dynamisk interaksjon.

Rase, klasse og kjønn er de mest synlige sosiale identitetene med mest direkte sosioøkonomiske konsekvenser, og overskygger derfor "nyere" identiteter, slik som alder, religion, seksuell identitet og nedsatt funksjonsevne. Ifølge Collins kan ikke sosial ulikhet kvantifiseres i form av en tredobbelt undertrykkelse bestående av rase, kjønn og klasse, slik som i den additive forståelsesmodellen. Ved å se på disse identitetene som adderende, mister vi de sosiale og strukturelle forbindelser mellom dem, særlig med hensyn til hvordan de påvirker den enkeltes erfaringer. Den interseksjonelle tankegangen understreker hvordan de sosiale identitetene forholder seg til hverandre, ikke ved å undersøke hver enkelt separat eller ved å addere dem, men ved å undersøke hvordan de endres i et gjensidig samspill.

de Los Reyes og Mulinari (2005) ser på interseksjonalitet som "et teoretisk perspektiv som synliggjør hvordan ulike historiske og situasjonsavhengige maktrelasjoner skapes og endres gjennom den gjensidige påvirkningen av for eksempel kjønn, klasse og etnisitet". Det handler med andre ord ikke om å beskrive funksjonsevne og lav alder på en summerende måte, slik som vi for eksempel gjør når vi snakker om barn med funksjonsnedsettelse som dobbelt undertrykte, men tvert imot hvordan disse to kategoriene påvirker hverandre. de Los Reyes (2007) kritiserer at utøvelsen av makt ofte er knyttet til hierarkiske maktordninger som er bipolare, dvs. hvor kvinner sammenliknes med menn, nordmenn med innvandrere, unge med eldre, personer med funksjonsnedsettelse med personer uten funksjonsnedsettelse også videre. Til tross for den deskriptive verdien disse sammenligningene har, sier de ingenting om

hva som er årsaken til forskjellene og heller ikke om hvilke forandringsmuligheter som finnes, og om hva som er disse kategoriens egentlige natur.

Hvis vi overfører de Los Reyes tankesett om etnisitet over på funksjonsnedsettelse så kan en tenke seg det å ha en funksjonsnedsettelse ikke sier alt om et barn, like lite som kjønn, klasse og etnisitet er tilstrekkelig for å forklare hvordan forskjeller oppstår og hvordan makt oppstår.

### **Skjæringspunktet innen forskning mellom barn og funksjonsnedsettelse**

Likheter mellom forskningen på barndom og funksjonsnedsettelse blir påpekt av Priestley (1999). Dette ved at begge har søkt å lage teoretiske perspektiver på konstruksjonen av sosial ulikhet og eksklusjon samt begge har blitt formet inn i nye diskurser av individuelle og kollektive rettigheter. Begge har også sett behovet for forskning på metoder som tillater ekskluderte stemmer å bli hørt.

Til tross for dette så har det blitt produsert lite arbeid som utforsker skjæringspunktet mellom nye perspektiver på barndom og funksjonsnedsettelse. Mye av tidligere forskning har vist et syn på barn med funksjonsnedsettelse som passive, avhengige og sårbare. Det har derfor vært uklart hvordan barn med funksjonsnedsettelse fungerer sosialt, og hvordan de forhandler komplekse identiteter med funksjonsnedsettelse i et funksjonsnedsatt miljø.

Priestley (1999) påpeker at opinionens diskurs på barn med funksjonsnedsettelse ofte er preget av et syn der personlig tragedie og sårbarhet er fremtredende. Samt at disse diskursene igjen er reproduisert i daglig kontakt med andre barn, og med voksne. Selv har Priestley utforsket noen av disse spørsmålene, dette gjennom uformelle samtaler og deltagende observasjon med 20 elever med funksjonsnedsettelse i alderen 11-16 år, som går i ordinære ungdomstrinn. Funnene peker i retning av at barn med funksjonsnedsettelse også er sosiale aktører, ikke bare er passive mottakere. De responderer til diskurs praksiser, gir motstand og rekonstruerer slik at det passer deres egne erfaringer og prioriteringer. I tillegg plasserer de seg selv inn i og utenfor de diskursive kategoriene av funksjonsnedsettelse og spesielle behov. Likevel påpeker Priestley at vi vet relativt lite om hvordan dette skjer.

Dette skjæringspunktet mellom barn og funksjonsnedsettelse er interessant da det kan være at det barn med funksjonsnedsettelse opplever i kroppsøving ikke nødvendigvis kan relateres til deres funksjonsnedsettelse alene.



## 2.4 Kroppsøving og barn med funksjonsnedsettelse

Tidligere forskning ut fra barneperspektivet på temaet: funksjonsnedsettelse, opplevelse av deltakelse og kroppsøving var nødvendig for å besvare problemstillingen. Både Goodwin og Watkinson, (2000), Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) og Bredahl (2010) finner at det er menneskers adferd som er den viktigste faktoren for å oppleve deltakelse i fysisk aktivitet og lek.

Formålet med kroppsøvingsfaget jevnfør Kunnskapsløftet (2006) er gode opplevelser som fører til videre aktivitet i voksenlivet. Utfra dette er det interessant hva unge voksne har erfart i kroppsøvingsfaget. I et kvalitativt studie intervjuet Bredahl (2010) voksne med ulike funksjonshemninger om deres opplevelser med fysisk aktivitet. Gjennom fenomenologisk tilnærming ble kroppsøving fremhevet som en særlig vanskelig arena å delta på. Intensjonen var ikke å lage statistikk, men forskeren fant det likevel slående at 12 av 16 deltakere hadde sitt dårligste minne med fysisk aktivitet fra faget kroppsøving.

En innvending til dette funnet kunne være at alle har vært eksponert for kroppsøving, også de som ikke hadde så mye erfaring med fysisk aktivitet utenom skolen. I forhold til en slik argumentasjon ville man kunne forvente at mange av deltakernes mest positive opplevelser med fysisk aktivitet stammer fra kroppsøving. Dette finner ikke studien (Bredahl 2010). Til tross for at deltakerne husket godt spesielle positive opplevelser med fysisk aktivitet, stammet ingen fra kroppsøving.

Kroppsøving syntes å være en vanskelig arena for elever med funksjonshemninger. Dårlige opplevelser fra faget tredde frem fra deltakernes beretninger. Dette gjennom utelukkelse fra deltakelse, opplevelse av å ikke lykkes og manglende lydhørhet. Gjennom erindringer fra faget hos voksne, finner Bredahl (2010) at barn med funksjonsnedsettelse både gis alternative opplegg utenfor klassen og at de ikke har tilgang til faget. Fem av de 16 deltakerne som vokste opp med eller hadde fått en funksjonshemming som barn eller ungdom hadde vært utelukket fra deltakelse i kroppsøving i størstedelen av sin skoletid. Flere fortalte at kroppsøving var blitt individuell trening, og at det kunne føles veldig ensomt. Seks av de øvrige deltakerne beskrev at de hadde deltatt i deler av undervisningen i kroppsøving, og at det hadde vært forskjellig i ulike perioder av skolegangen.

De opplevde at den ulike deltakelsen gjennom skoletiden hadde liten sammenheng med eventuelle endringer i deres funksjonshemming. For eksempel så hadde en deltatt hele barneskolen med klassen og en assistent. På ungdomsskolen fikk han ikke tilbud om kroppsøving. I videregående skole deltok han sammen med klassen uten assistent. Felles for beretningene var at de opplevde at avgjørende for deres deltakelse var når lærerne og skolen mente det var viktig at de deltok, og hvor mye de var villig til å legge til rette for at deltakelse var mulig. Deltakerne i prosjektet var fra 18 til 65 år og en kunne forvente eller håpe at de fleste opplevelser av å bli utelukket var å finne blant de eldste deltakere. Det vil si deltakere som hadde sin skolegang mens det stadig var nytt å inkludere elever med funksjonshemninger i faget. Studien fant ikke det, de fleste opplevelsene av helt eller delvis utelukkelse fra undervisningen, var å finne blant deltakere som i 2010 var under 30 år (Bredahl 2010).

Svendby (2013) støtter Bredahls funn ved at hun peker på at barns opplevelser med faget tyder på at de er prisgitt kontakten og samspillet med læreren. Hun fant at den mellommenneskelige relasjonen mellom elev og lærer er avgjørende for ungenes opplevelser, deltakelse og læring i faget. Videre peker Svendby (2013) på at elevmedvirkning tillegges liten verdi i kroppsøvingstimene, til tross for at dette er blitt tillagt vekt mange år i utdanningspolitikken. Enkelte av ungene erfarer riktignok at de i større grad enn sine medelever får mulighet til å medvirke i opplæringstilbudet som tilbys, ved at læreren etterspør ungenes kompetanse, og dette bidrar til økt deltakelse i faget. Studien tyder på at det først og fremst skjer når ungene ikke kan delta i det ”ordinære” opplegget i klassen (Svendby 2013).

Goodwin og Watkinson (2000) og Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) forskning fra barneperspektivet støtter at det ikke bare er jevnaldrende som åpner og lukker døra for deltakelse i faget kroppsøving eller i annen fysisk aktivitet og lek utenfor skolen. Her er det også voksne, som foreldre, trenere og lærere, som kan ha innflytelse på om barn med funksjonsnedsettelse skal være med eller ikke. Noen ganger får ikke barnet tilgang til å være med. Ifølge barna så er dette assosiert med negative opplevelser.

*My teacher won't let me do anything. He is like go and pump balls in the storage room. And they're playing volleyball and I'm like- grrrrr!* (Goodwin og Watkinson 2000, s.152).

I Goodwin og Watkinsons undersøkelse (2000) ville barn være med i kroppsøving og de hadde en forståelse av at faget var bra for deres helse. De foretrakk å være sammen med klassen istedenfor å bli tatt ut. Det å bli tatt ut ble uttrykt som kjedelig da det besto av begrensede opplegg. Barna ville være med til tross for at det gjennomgående kom frem funn om negative hendelser og dertil negative følelser ved deltakelse i faget. Nyquists (2012) støtter dette funnet om at barn med funksjonsnedsettelse ønsker å delta i fysisk aktivitet sammen med andre, selv om det byr på utfordringer. Svendby (2013) finner at ungene har en identitet som fysisk aktiv og mestrende i fritidskonteksten, men at dette i liten grad har overføringsverdi til kroppsøvingkonteksten.

Bredahl (2010) fant at temaet "ikke bli lyttet til" går igjen i nesten alle beretninger om negative opplevelser fra kroppsøving. En hadde kommet med forslag til hvordan han kunne gjennomføre eksamen i faget, men ingen lyttet til det han hadde å si. Det ble aldri funnet noen løsning og det gikk utover karakteren hans i faget. Læreren hadde avvist alle elevens forslag da han mente at det sto i læreplanene at alle måtte ha fotball. Denne eleven opplevde at han fikk dårligere karakter i kroppsøving og opplevelsen fratok han all lyst til å delta i faget.

Bredahl (2010) mener det kan oppstå problemer når elever med funksjonshemninger møter et krav om å passe inni eksisterende undervisningen. For noen av deltakere betydde det å bli behandlet "som alle andre", at det ble stilt krav til dem som de ikke hadde mulighet for å oppfylle, og deltakelsen resulterte i opplevelser av "å ikke få det til". Fitzgerald (2005), Goodwin og Watkinson (2000) og Svendby (2010) finner det samme som Bredahl (2010), at elever med funksjonsnedsettelse opplever at de ikke når opp til de andre elevene i kroppsøving og det ble stilt spørsmål ved deres kompetanse i faget. Elevene opplevde en forutinntatthet fra medelever på å ha en kompetanse under normen i faget og at lærere kunne begrense elevenes deltakelse. Elevene i Goodwin og Watkinsons (2000) undersøkelse, ønsket å lære nye ferdigheter og det å mestre noe bedre enn andre ble høyt verdsatt. Forfatterne mener dette kan henge sammen med at elevene opplevde at det ble stilt spørsmål til deres kompetanse. De mener dette tyder på at det burde være et mål i kroppsøving at elever med funksjonsnedsettelse tilegnet seg nye motoriske ferdigheter i faget.

Goodwin og Watkinson (2000) studie søkte etter erfaringer med deltakelse i faget kroppsøving. De brukte Gibon`s teori som ser på miljøet og personen som ett uskillelig par. Miljøet har i denne teorien tillatelsesfaktorer som: mennesker, substanser, overflater, plasser,

objekter og medium<sup>10</sup>. De innhentet materiale gjennom fokusgruppeintervju med ni barn med funksjonsnedsettelse, gjennomsnittsalderen var 11 år. Funnene støtter Bredahls (2010) funn fra voksne da barna opplevde store utfordringer med hensyn til å oppleve deltakelse i kroppsøvningsfaget. Den viktigste tillatelsesfaktoren i miljøet for å oppleve deltakelse var andre mennesker.

I denne undersøkelsen trer det frem at barna opplevde gode og dårlige dager i faget. De dårlige dagene kom til uttrykk ved å oppleve seg sosialt isolert, bli kalt kallenavn, bli gjort narr av, snublet eller oversett. De kunne også oppleve at andre så funksjonsnedsettelsen og ikke dem i kroppsøvningsfaget. De gode dagene kom til uttrykk ved en følelse av å tilhøre, dette kom ofte gjennom støttende interaksjoner fra medelever og lærere. De opplevde også å komme i form, lære nye ferdigheter, lære ny kunnskap og å få gode sosiale relasjoner til medelever gjennom faget.

Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) har sett nærmere på barn med funksjonsnedsettelsers erfaringer med å delta i fysisk aktivitet. De intervjuet 11 barn i alderen åtte til 12 år. Studien ser på lek og organiserte fritidsaktiviteter utenfor skolen, studiens vinkling mot barneperspektivet og barns erfaringer med å delta er interessant for problemstillingen.

Forskerne fant at det å "få tilgang til å leke", "å føle seg som en rettmessig deltaker" og "ha venner" var det viktigste for å oppleve å delta i fysisk aktivitet. Disse tre kategoriene hadde felles også i denne studien: det var mennesker som spilte en stor rolle i de positive og negative erfaringer med fysisk aktivitet. Å ha venner tredde frem som det viktigste hos alle deltakerne. Dette funnet om å ha venner er interessant da det vender fokuset vekk fra fysisk aktivitet eller selve kroppsøvingstimen som en isolert opplevelse. Andre forskere underbygger hvor viktig andre mennesker er og spesielt det å ha venner. Barn frykter isolasjon mest av alt. Andreas 5 år sier: "*Å kunne leke med en venn, det er viktigheten*" (Tøssebro og Ytterhus, 2006, s. 50).

Det å føle seg som en rettmessig deltaker avhengte ifølge Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) ikke bare av hvordan barn selv oppfattet seg som roledeltakere, men også deres perspektiver på hvordan andre var og behandlet dem i de forskjellige aktivitetene. For

---

<sup>10</sup> for eksempel luft.

eksempel så ble en gutt stolt over å klare å redde ballen gang på gang da han var keeper. Han ble også stolt over å bli taklet hardt på banen som andre barn. Hvis andre barn tok hensyn så opplevde han ikke å bli tatt med på alvor. Denne nyansen av å bli plassert på banen, men ikke føle seg inkludert er interessant i forhold til deltakelse. Tradisjonell forståelse av deltakelse i kroppsøving kan for eksempel være når alle barna fysisk er på samme sted, dette for eksempel i gymsalen. Læreren kan plassere barna innenfor samme område. Elevene her påpekte at deltakelse der man blir plassert av for eksempel læreren på samme sted, ikke nødvendigvis betyr at en føler seg inkludert. Forfatterne (Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010) mener dette kan indikere forskjellen mellom en tradisjonell forståelse av deltakelse og deltakelse forstått som en subjektiv erfaring av den enkelte.

Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) finner videre at støtte fra medelever, sosial isolasjon og negative følelser hadde en rolle i forhold til både det å ”få tilgang til leken”, ”ha venner” og det ”å føle seg som en rettmessig deltaker”. De peker på at funnene viser hvor viktig jevnaldrende er i forhold til barn med funksjonsnedsettelses opplevelse av deltakelse og mestring i fysisk aktivitet. Dette fordi det kommer fram at det i samspill, relasjoner og vennskap med jevnaldrende eller mangel på nettopp dette avgjør hvorvidt fysisk aktivitet og muligens kroppsøvingsfaget oppleves godt og inkluderende eller det motsatte.

Forfatterne peker på at funnene viser hvor utfordrende det er for voksne å påvirke barns opplevelser av deltakelse. Forskerne anbefaler å spørre barna hva slags aktiviteter de liker og hva som har fungert tidligere i kroppsøvingstimer når en ønsker å oppnå deltakelse i aktiviteter og sport.

Bredahl (2010) peker også på jevnaldrenes betydning for selve opplevelsen i faget kroppsøving. Det kom fram at i tillegg til at det oppleves tungt å ikke få det til, så har det betydning for opplevelsen hvordan det de gjør blir taklet av personene rundt dem. Bredahl peker på at det ikke alltid er et spørsmål om deltakelse eller ikke. Informantenes beretninger beskriver negative opplevelser og de oppleves forskjellig på grunn av den måten det ble taklet av dem rundt.

Fitzgerald (2005) ønsket å utforske erfaringene og forståelsen av kroppsøvingsfaget til fem barn, tilfeldigvis ble de alle gutter med funksjonsnedsettelse. Dette var en del av en større undersøkelse i England som involverte 35 skoler. Studien ble skrevet på bakgrunn av data

samlet inn gjennom tre fokusgruppeintervju. For å forstå funksjonsnedsettelse utover den typiske medisinske og sosiale modellen, ble Bourdieus konsept benyttet. Fitzgerald (2005) finner at en tenkemåte preget av det normative kommer til syne i faget kroppsøving. Dette gjennom at faget kroppsøving som arena ser ut til å fremme en forståelse av evner som ser etter og verdsetter atletiske idealer. Visse karakteristikk og kompetanser ser ut til å verdsettes foran andre. Barn så ut til å måle seg selv opp mot et atletisk ideal og de oppfattet at andre også gjorde det. Mens Goodwin og Watkins (2000) fokuserer på at det burde være et mål å lære seg motoriske ferdigheter i faget, så går Fitzgerald (2005) litt mer grunnleggende til verks der forfatteren hevder at det fremmes en spesiell type prestasjoner og fysikk i faget og at disse prestasjonene ofte er assosiert med aggresjon, konkurranse og maskulinitet.

Forfatteren stiller derfor spørsmål ved dominerende oppfatninger av ferdigheter knyttet til kroppsøving. Fitzgerald (2005) peker på at denne atletiske forståelsen av kroppsøvingsfaget ikke er spesifikt for barn med funksjonsnedsettelse, men at de fleste barn opplever denne forståelsen. Med en slik snever forståelse av ferdigheter som ser etter og gir verdi til enkelte karakteristikk og kompetanser foran andre så kommer barn med funksjonsnedsettelse naturlig til kort. På bakgrunn av dette mener Fitzgerald (2005) at ferdighetsbegrepet trenger å bli forstått på måter som strekker seg forbi trange definerte målinger på prestasjoner og normative oppfatninger av det å ha en sporty kropp og foreslår derfor en utviding av begrepet evne i kroppsøving. Dette fra å måle prestasjoner til å se ferdigheter som mestringsstrategier og elevenes sofistikerte forståelser av medelever.

Forfatteren foreslår ikke bare en ny forståelse av kvalitetene i kroppsøving, men også en radikal nytenkning på aktiviteter og praksis som kan støtte dette arbeidet. Fitzgeralds tanker om kroppsøvingsfaget og funksjonsnedsettelse er interessante for denne studien, spesielt i forhold til at barn har ressurser som blir oversett i faget.

Nylig har Svendby (2013) gjort et studie forankret i et kritisk-konstruktivistisk kunnskapssyn. Hensikten var å belyse hvilke erfaringer barn og unge med sjeldne diagnose (fysiske funksjonshemninger) har med kroppsøvingsfaget. Metoden er basert på en narrativ tilnærming der det er gjennomført to kvalitative dybdeintervju med 10 barn og unge fra 10-19 år med sjeldne diagnoser. 16 foreldre og seks kroppsøvingslærere ble også intervjuet for å kontekstualisere ungenes erfaringer og meninger om temaet. Hun finner at ungene strever med å ”passe inn i faget”, og at deres deltakelse er aktivitetsavhengig. Flere av ungene

”pendler” derfor mellom å være innenfor og utenfor opplæringstilbudet og klassefellesskapet. Svendby (2013) peker i likhet med Fitzgerald (2005) på at måten faget konstrueres og reproduseres på begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Dette ved at faget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger samt at dette fører til at en bestemt evne, bestemte ferdigheter og visse typer kropper verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes.

Til tross for utdanningspolitiske føringer erfarer ungene at det er de som er ”problemet”, når deltakelse i faget ikke er mulig og/eller vanskelig. Svendby (2013) peker på at faget fremstår som et konservativt fag som i liten grad har endret seg til tross for økt elevmangfold i skolen og nye bevegelsesformer i samfunnet for øvrig. Svendby (2013) finner i likhet med Bredahl (2010) at hvis tilpasninger innenfor fellesskapet ikke anses som mulig, skapes segregerende og ekskluderende praksiser. Skolens arbeid med kroppøvingfaget er derfor først og fremst basert på en individrettet og ”smal” forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, som hovedsakelig bygger på en medisinsk forståelse av funksjonshemming. Hun peker på at kroppøvingfaget konstruksjon tas for gitt og hvis faget skal gi alle barn og unge en dannelse innenfor fysisk aktivitet og bevegelseskultur, kommer det til å kreve et paradigmeskift når det gjelder hvordan vi oppfatter faget og hvordan vi oppfatter inkludering. Samt da må lærerne være rustet til aktivt å delta i å konstruere ett nytt fag som er mer i takt med dagens skole og samfunn.

I denne tidligere forskningen som anvendes for å belyse barn med funksjonsnedsettelsers opplevelser av deltakelse i faget kroppøving så trer det typiske ved barn frem. Barna ønsket for det meste å være sammen med jevnaldrende og de reagerer på forskjellige måter når de ikke får være med. Noen av funnene viser grunnleggende reaksjoner på aksept og avvisning, som er lett gjenkjennelig. Disse funnene bekrefter egentlig at barn med funksjonsnedsettelse opplever og er som andre barn.

Mest av alt viser litteraturgjennomgangen at barneperspektivet med barns ytringer og forståelser er en nødvendig og verdifull kilde når en ønsker at barn skal oppleve reell deltakelse og mestring i faget kroppøving.

### **3 Beskrivelse av metodisk tilnærming**

I dette kapittelet vil det redegjøres for oppgavens metodiske tilnærming og overveielser. Dette er grunnleggende bakgrunnsinformasjon for fremstillingen av empirien. Forståelsen av Malteruds (2011) grunnlagsbetingelser i all vitenskapelig kunnskap er brukt gjennom begrepene; refleksivitet, relevans og validitet. Refleksivitet handler om forskerens forutsetninger og tolkningsrammer. Relevans handler om hva kunnskapen kan brukes til. Validitet handler om gyldighet, hva forskeren egentlig har funnet ut noe om.

Målet med studien var å utvide forståelsen rundt barn med funksjonsnedsettelsers deltakelse i faget kroppsøving. Tidligere forskning (Asbjørnslett og Hemmingsson 2008; Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010; Bredahl 2010; Fitzgerald 2005) pekte på behovet for å inkludere den enkeltes erfaringer inn i begrepet deltakelse og kvalitativ metode ble derfor et naturlig valg. Kvalitative metoder er godt egnet til å få vite mer om menneskelige erfaringer, opplevelser, forventninger og holdninger, samt dynamiske prosesser som samhandling og utvikling (Malterud 2011). Videre i dette kapitlet vil eget ståsted og forforståelse redegjøres for, før informanter og intervjukontekst presenteres. Deretter gjennomgås prosessen med å analysere data. Forhold knyttet til etiske overveielser gjennomgås til slutt.

#### **3.1 Fenomenologisk tilnærming**

Fenomenologi med Maurice Merleau-Ponty (1994) synes å være et interessant bakteppe for den metodiske tilnærmingen i denne studien. Ett menneskesyn som knytter kropp og tanke sammen, fremstår som relevant for studiens problemstilling. Han la vekt på at vi som mennesker har en hensikt med det vi gjør ved at vi alltid er rettet mot noe eller sikter hen mot noe. Det gjør vi med kroppen bevisst eller ubevisst. Han så på kroppen som erfarende, reflekterende, meningssøkende, handlende og selvoverskridende. Det fenomenologiske perspektivet kan i følge Bredahl (2010) bidra til en større forståelse av hvordan det oppleves å delta i kroppsøving. Bjorbækmo (2011) finner at barn bruker sin kunnskap om egen kropp og miljøet rundt for å få til det de vil. Hun konkluderer med at et fenomenologisk perspektiv på bevegelseserfaring synliggjør bevegelse som en rik ressurs hos barn med



funksjonsnedsettelse. Valget på studiens fenomenologiske tilnærming ble derfor benyttet for å forstå barns opplevelser og for å søke barns ressurser i dette faget.<sup>11</sup>

### **3.2 Kvalitative forskningsintervju**

Fokusgruppeintervju ble først vurdert for å innhente materiale for å besvare problemstillingen. Tidligere forskning inspirerte og dynamikken i et fokusgruppeintervju mellom jevnaldrende barn var spennende. Dette ville kreve at barn som ikke kjente hverandre skulle møtes på ett sted. I stedet ble halvstrukturerte intervju valgt for å innhente materiale. Denne metoden syntes å være en mindre inngripen i barns liv ved at de kunne intervjues i sine naturlige omgivelser. Det ble viktig å forsøke og bygge bro over noen av barrierene mellom barn og voksne (Kvale og Brinkmann 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelse av sin livsverden (ibid) og passer derfor godt til fenomenologisk tilnærming. Ved intervju er det viktig å bruke alderstilpassede spørsmål. Greene og Hogan (2005) peker på at det tidligere har eksistert en holdning om at informasjonen kan fås fra barn ved hjelp av passende eller upassende bruk av spørsmålsteknikker. Hvordan barn oppfatter eller bidrar i intervjukonteksten er så å si utforsket. Holdningen har ikke vært å skape forståelse sammen med barn, men å avsløre forståelsen hos barn. De peker på at det derfor er grunner til å tilnærme seg en samtale som en konstruktiv samarbeidsprosess der meninger formes. Dette medfører at konteksten som ble skapt i samtalen må ses nøye på, med en bevissthet der kompetanse og spørsmål om makt er problematisert.

---

<sup>11</sup> Reid (2000) peker på at innen forskningen på faget kroppsøving så har det fenomenologiske perspektivet fått langt mindre oppmerksomhet enn for eksempel nytteverdien av trening sett i et medisinsk perspektiv. Grenier (2007) peker på at ved en medisinsk forståelse av funksjonsnedsettelse er det nærliggende å finne aktiviteter som er bra for en spesiell type funksjonsnedsettelse, dette ved et treningsperspektiv der en fokuserer på nytteverdien av den fysiske aktiviteten, for eksempel at en tøyser ankelen og derfor beholder gangfunksjonen. Ved et teoretisk perspektiv fra den sosiale modellen, har fokuset vært at når et barn har problemer med å delta, er det ensbetydende med at undervisningen er for dårlig tilrettelagt for å møte barn med ulike forutsetninger. En fare med den sosiale modellen kan i følge Bredahl (2010) være at man fokuserer mer på om barnet deltar i timene enn på hvor meningsfylt deltakelsen oppleves av barnet.

### 3.3 Gjennomføring av intervjuene.

En intervjuguide (vedlegg 6) for samtalen ble laget og brukt som en grov skisse over temaer som var ønskelig at vi kom inn på. Temaene skulle ikke være bundet til en spesiell rekkefølge. Spørsmålene ble videreutviklet i samtalen og fulgte av de svarene som informantene ga. En jente på 12 år ble prøveintervjuet, i tillegg til at intervjuet ble transkribert. Dette for å kjenne intervjuguiden og øve på intervjuteknikken. Faget heter formelt kroppsøving, og det ble brukt i informasjonsskrivet (vedlegg 4). På prøveintervjuet sa informanten at ordet gym eller gymmen var mer vanlig å bruke. Jeg noterte dette i intervjuguiden (vedlegg 6). Jeg spurte etter hvert informantene, og de brukte også ordet gym. Da det praktiske var øvd på, kunne jeg være tilstede med øyekontakt i intervjusituasjonen. Underveis i samtalen ble min egen oppfatning sjekket med spørsmål som: ”Har jeg forstått deg rett når du sier...” Slike spørremåter kan ifølge (Malterud 2011) bidra til en validering underveis ved at opptaket i størst mulig grad representerer en felles forståelse mellom forsker og deltaker. Lydopptak av intervjuene ble tatt opp med en diktafon, samt transkribering ble gjort rett etterpå. På denne måten kunne uklarheter i lydbåndopptakene eller momenter som var av betydning for meningen i teksten og analysen oppklares mens det ennå var huskbart. Dette styrker i følge Malterud (2003) validiteten i analyse materialet. For å begrense det assymetriske mellom oss som Kvale og Brinkmann (2009) peker på, ble det klargjort for barna i begynnelsen av hvert intervju at hensikten var at jeg skulle lære av deres opplevelser. Mest mulig åpne spørsmål ble søkt, slik at barna kunne snakke om det de syntes var viktig. Etter å ha transkribert første intervjuet så jeg viktigheten av å være tålmodig, sette meg litt tilbake og tåle pauser under intervjuet. Bevissthet på å ikke avbryte var tilstede før intervjuet, men ved transkribering ble det tydelig at ved å bekrefte informanten så skjedde det tidvis brudd. Noen ganger så dette ut til å stoppe flyten av det barna hadde på hjertet. Det var opplevelsene som var interessante for problemstillingen, i de videre intervjuene ble tilretteleggingen fokusert rundt det. Etter andre transkribering kom det frem at opplevelsene ofte kom uventet, for eksempel på slutten av intervjuet, da jeg trodde vi snart var ferdige. Barna var aktive i intervjusituasjonen. Gjennom opplevelsene engasjerte de seg. Noen utdypet ved å reise seg og vise meg kroppslig, mens andre utdypet opplevelsene ved å tegne. Jeg fokuserte på å bekrefte, men ikke avbryte mens de var i gang. Dette medførte at det tidvis ble mye å transkribere. Greene og Hogan (2005) peker på at å tilrettelegge til deltakelse for voksne og barn er utfordrende, og en må prøve seg fram med det enkelte barn. Det anbefales å gjøre aktiviteter, spille på barnets erfaringer og ferdigheter. Det ble derfor brukt tid på å bli kjent med barnet. En timeplan ble lagt på bordet mellom oss for å kunne plassere gymtimen praktisk inn i skoledagen, men også for å bli kjent

med barnets hverdag forøvrig. Dette ble gjort for å finne noe å samtale om som opptok barnet. Å bruke forskjellige innfallsvinkler som i utgangspunktet ikke virker som en del av en samtale kan signifikant øke meningsfullheten både i interaksjon og metode (Greene og Hogan 2005).

### **3.4 Utvalgsstrategi og rekruttering**

Totalt seks informanter var ønskelig, med begge kjønn likt representert. For å få tilgang til et materiale som kunne belyse problemstillingen, ble det laget inklusjonskriterier. Disse gikk ut på at barna kunne uttrykke seg muntlig, være rundt 12 år med ca. seks års erfaring fra skolen og faget. Et strategisk utvalg ble benyttet for å sikre bredde og variasjoner innenfor de åpenbare kategoriene; kjønn, geografisk spredning i kommunen, samt variasjoner i funksjonsnedsettelse. Informantene ble rekruttert til studien av tre fysioterapeuter og en ergoterapeut for barn utenfor den bydelen jeg jobber. Alle er bekjente i jobbsammenheng unntatt en av fysioterapeutene. Aktuelle informanter og foresatte ble kontaktet pr. telefon før det ble sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 4). Ved interesse tok de foresatte kontakt med meg eller jeg fikk lov å ta kontakt for å avtale videre. Deretter ble det avtalt et møte for intervju, enten via foreldrene eller direkte med barna. De fem intervjuene ble gjort over et tidsperspektiv på seks uker. Problemstillingen retter søkelyset på hvordan barn selv beskriver og opplever faget. Det var derfor viktig at barna ikke hadde blitt vurdert med karakterer, fordi det muligens kunne dra oppmerksomheten bort fra deres egen opplevelse og mot karakteren. En av informantene hadde begynt på ungdomsskolen. Hun ble intervjuet før hun fikk karakterer i faget. Hun var opptatt av at hun skulle få karakter i faget for første gang. Det var vanskeligere å rekruttere gutter enn jenter. Tre gutter trakk seg rett før intervjuet skulle avtales. Utvalget ble til slutt tre jenter og to gutter.

### **3.5 Presentasjon av informantene**

Her kommer en kort presentasjon av informantene. Ved intervjuet av barnet så forholdt jeg meg til ordet ”din funksjon” eller ”funksjonsnedsettelse”. Sistnevnte ble brukt i informasjonsskrivet (vedlegg 4). Diagnose ses ikke som relevant for problemstillingen i denne studien. Likevel kom alle barna inn på sin diagnose i intervjuet. Ved presentasjonen her

begrenses omtalen til barnas opplevde funksjon og slik funksjonen ble forstått av meg ut fra det møtet vi hadde.

- Jente 1 treffes etter skoletid på byskolen der hun går. Hun er 13 år og går i 8. trinn. Intervjuet foregår på helsesøsters kontor. Hun er den eneste av informantene som har begynt på ungdomstrinnet. Intervjuet finner sted før hun har fått karakterer den første terminen. Hun har det siste halvåret fått en del nye medelever siden hun har begynt på ungdomstrinnet. Hun kan gå og hennes funksjon er ifølge henne påvirket av at hun har en funksjonsnedsettelse som innebærer flere stive ledd i armer og ben.
- Jente 2 treffer jeg hjemme på en fridag fra skolen. Hun er 11 år og går i 6. trinn på en skole i en sentrumsnær bydel. Hun har hatt en venninne på overnattingsbesøk og de to venninnene baker pepperkaker da jeg kommer hjem til henne. Intervjuet skjer i stuen, moren befinner seg på kjøkkenet og venninnen til jenta sitter på naborommet. Jenta forteller at hennes funksjon er preget av nedsatt utholdenhet og styrke i begge ben. Hun kan gå, men ikke så langt. Hun har en elektrisk rullestol som hun bruker på lengre strekninger.
- Jente 3 er 12 år og går i 6. trinn i en sentrumsnær bydel. Intervjuet finner sted etter skoletid på helsesøsters kontor. Jeg hilste på jenta og moren dagen før da jeg var innom deres hjem å levere samtykkeerklæring. Jenta forklarer at hennes funksjon er preget av nedsatt balanse. Jentas mor utdyper at dette skyldes en tilstand som også medfører synsforstyrrelser. Jenta forteller at hun bruker en del energi på å opprettholde balansen når hun går.
- Gutt 1 er 11 år og går på 5. trinn på en skole i en landlig bydel. Intervjuet skjer etter skoletid på helsesøsters kontor. Gutten har med seg assistenten sin, men sender han av sted etter at vi har blitt litt kjent. Gutten forteller at han er svak i bena og at han bruker rullestolen på skolen og krabber hjemme. Han gikk tidligere i rullator, men har sluttet med det.
- Gutt 2 intervjuer jeg hjemme hos ham etter skoletid. Han er 12 år og går på 6. trinn i en sentrumsnær skole. Moren mente at det ville være best med intervju hjemme da

hun har merket at gutten ikke liker å skille seg ut med noe ”ekstra” på skolen. Intervjuet skjer på kjøkkenet i familiens leilighet. Moren sitter på stuen. Under intervjuet drikker vi te og moren har dekket et fruktfat til oss. Gutten forteller at han for et par år siden fikk stadfestet en tilstand. Moren utdypet at tilstanden kan medføre nedsatt funksjon både i forhold til sosiale relasjoner og motorikk.

#### Utvalg

	Kjønn	Alder	Funksjonsnedsettelse
Informant 1	jente	13 år/ 8. trinn	Medfødt stive ledd
Informant 2	jente	11 år/ 6. trinn	Nedsatt utholdenhet og styrke i bena
Informant 3	jente	12 år/ 6. trinn	Nedsatt balanse
Informant 4	gutt	11 år/ 5. trinn	Nedsatt styrke i bena
Informant 5	gutt	12 år/ 6. trinn	Nedsatt sosial og motorisk funksjon

### 3.6 Arbeidet med analysene

I henhold til Malterud (2011) bygger analysen bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet. Når identifisering av systematikken som har blitt fulgt i prosessen er ferdig er det mulig å dele den med andre. Malteruds fire trinn i analyseringsprosessen ble fulgt.

1. Analyseprosessen har ingen klart avgrenset prosess, den starter allerede når en under intervjuene begynner å fortolke meningsinnholdet sammen med intervjupersonene (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuene varte mellom 40 og 60 min. Rett etter intervjuene skrev jeg logg for å bevare førsteinntrykket av intervjuet. Videre transkriberte jeg samme dag. Å bevare stemningen i intervjuene ved å skrive inn pauser, barnas mimikk og følelsesuttrykk ble lagt vekt på. Det utskrevne materialet var på 15 til 20 sider på hver informant. Deretter leste jeg gjennom de utskrevne intervjuene flere ganger for å få ett helhetsinntrykk av hva informantene fortalte. Hver gang markerte jeg intuitivt temaer i marginen om hva dette så ut til å handle om. For å få tak i essensen ble hvert intervju sammenfattet på en side. Å få et godt helhetsinntrykk og sammenfatte meningsinnholdet er ofte beskrevet som første skritt i fenomenologisk analyse (Kristoffersen, Tufte og Johannessen 2010). Her skal vi i følge Malterud (2011), legge vår forforståelse til side og spørre oss selv hvilke tema vi skimter i materialet når vi leser igjennom dette. Her er målet å unngå å bli for detaljert. Malterud sier at

temaene ikke er resultater eller kategorier. De temaene som trådte fram var; *ikke være med, vil være med, aktiviteter og kontekster som mestres, aktiviteter og kontekster jeg vil bli bedre i, blitt bedre i forhold til meg selv, skjønner hva andre tenker, aktiviteter og kontekster jeg liker*. På slutten av denne prosessen gikk det opp for meg hva materialet handlet om, og det var to ting: opplevelser og mestring.

2. I andre del av analysen ble meningsbærende enheter søkt etter, fra temaer til koder. Materialet fra de forskjellige informantene ble markert med hver sin farge og organisert inn i to kategorier: opplevelser og mestring. Her var det glidende overganger. Under *opplevelser* fikk jeg plassert alle de forskjellige måtene å løse deltakelsen i timene på. Under *mestring* ble det tydelig at opplevelse av mestring kunne skje løsrevet fra gode og dårlige opplevelser (utfordringer som ble løst) og innenfor og utenfor banen. Underveis i denne prosessen ble fokuset i studien vendt mot opplevelse av deltakelse. Ut fra det materialet jeg hadde, virket det mulig å gi svar på dette. Ordene som jeg søkte etter forandret seg på dette tidspunktet, fra *-evne, ferdigheter og kompetanse* over til *-opplevelse, deltakelse og mestring*. Dette påvirket studiens problemstilling.

Ulike meningsbærende enheter ble organisert under temaer som jeg ønsket å studere videre. I følge Malterud (2011) vil det si at det gjøres en systematisk gjennomgang av teksten for å identifisere meningsbærende enheter. I denne fasen ble noen av temaene fra første fase valgt bort, samt andre ble slått sammen inn i nye kategorier. Ordet deltakelse ble fysisk borte, men alle kategoriene handlet om deltakelse: *ikke være med, aktiviteter og kontekster som mestres, opplever mestring, vil være med, opplever god mestring og glede*. I følge Malterud kalles dette dekontekstualisering og det er en systematisering. Dette kalles koding og hensikten var å fange opp og klassifisere alle de meningsbærende enhetene i teksten som har sammenheng med de temaene identifisert i første analysetrinn” (Malterud 2011). Temaene ble brukt som veiviser for å finne tekstbiter, som har noe til felles . Kodene ble justert og definert i denne prosessen (ibid).

3. I analysens tredje trinn, kondenseringsfasen, gikk turen fra kode til mening. Her ble kunnskapen hver kode representerte abstrahert. De meningsbærende enhetene innen hver kodegruppe ble omskrevet til abstrakt mening (Malterud 2011). Undergruppene ble kondensert og fortettet ved at et kunstig sitat ble lagd. I følge Malterud er ikke dette et sitat

men en måte å sammenfalle innholdet i de meningsbærende enhetene i hver undergruppe. I tillegg valgte jeg sitater fra råmaterialet som støttet de abstraherte sitatene.

4. I den siste fasen av analysen ble bitene satt sammen igjen. Her sammenfattet jeg fra kondensering til beskrivelser og begreper. Dette vil si å rekontekstualisere. Det ble vurdert om resultatene fortsatt hadde en gyldig beskrivelse i den sammenhengen de opprinnelig var hentet fra. Innholdsbeskrivelsen ble støttet med sitater fra de meningsbærende enhetene. På dette trinnet sluttførte jeg begrepsutviklingen ved å gi nytt og endelig navn for den kategorien som representeres av innholdsbeskrivelsen og "sitater" (Malterud 2011). Dette danner grunnlaget for underavsnittene i resultatkapittelet, som ble:

1. *"For utfordrende" å delta.*
2. *Erfaringer påvirker deltakelse og mestring.*
3. *Forskjellige strategier for å mestre deltakelse.*
4. *Medelever påvirker mestringsfølelsen.*
5. *Glede ved å delta.*

### **3.7 Min rolle som forsker og fysioterapeut**

Forforståelse handler om de forutsetninger som ligger til grunn for hvordan vi forstår verden rundt oss. Det som styrer prosessen vil blant annet være de verdier, kunnskaper og erfaringer vi har samlet oss gjennom livet (Malterud 2011).

I 16 år har jeg jobbet som fysioterapeut for barn i kommunehelsetjenesten. Fysioterapeuter har kunnskap om bevegelsessystemets oppbygning og funksjon hos frisk og syk og om hvordan fysiske, psykiske og sosiale faktorer bidrar til helse og sykdom. Hensikten med fysioterapi er å optimalisere livskvalitet og bevegelsespotensial innenfor helsefremmende, forebyggende, behandlende og rehabiliterende/habiliterende virksomhet. I fysioterapirollen har jeg bistått barn med funksjonsnedsettelse på skolen. Det har vært en gjentakende problemstilling om barnet skal ha egenaktivitet eller deltakelse sammen med klassen. Innfallsporten til skolebarn har ofte vært gjennom observasjoner av barnets deltakelse i kroppsøving. I møter med lærere/skole, oftest uten barnet, har forståelsen av målet med tilretteleggingen i faget vært uklart for meg. Samtidig har en undring oppstått over hvorfor

deltakelse i faget noen ganger ser ut til å fungere og noen ganger ikke. Fra praksis er min erfaring at barn med funksjonsnedsettelse mangler kontinuitet i faget, ofte med skiftende kroppsøvingslærere fra år til år.

Forforståelsen var at barn synes å ha ressurser som ikke nødvendigvis blir lagt merke til i kroppsøvingsfaget. Med dette som bakteppe vil det implisere at jeg er med på å påvirke alt som skapes i intervjuene og de slutningene som skapes av materialet. Derfor har jeg vært opptatt av at jeg kan være blind for enkelte ting og samtidig være observant på muligheten for å slå fast det jeg tror jeg vet.

Denne forforståelsen og rollen min som fysioterapeut har jeg prøvd å være bevisst i mitt møte med informantene og ved intervjuene. I intervjusituasjonen var det likevel vanskelig å legge fra meg fysioterapirollen. Å gjøre studien i bydelen jeg jobber i ble unngått for å holde distanse til forskningsfeltet. På den måten ble det sikret at informantene ikke kjente meg fra før. Informantene visste ut fra informasjonsskrivet (vedlegg 4) at jeg var fysioterapeut og det var tydelig at de hadde assosiasjoner til det. Flere lurte på om jeg skulle komme flere ganger og en spurte om jeg ville komme og se på i kroppsøving. Dette påvirket også meg samt det var naturlig å klare opp i at det bare var denne ene gangen og at jeg var der for å intervju de. Ikke for å følge de opp som fysioterapeut. I etterkant så ser jeg at min yrkesbakgrunn ikke hadde behøvd å stå på informasjonsskrivet da dette kunne være litt forvirrende for barna.

### **3.8 Prosjektets vitenskapelige grunnlagsbetingelser**

Før intervjuene skrev jeg ned min forforståelse. Både på hva jeg trodde barna ville svare og det jeg trodde jeg ville svare som 12 åring. Dette var en bevisstgjøringsprosess på hva som var mitt. I intervjuet bruker forskeren samtalen og seg selv som instrument og ingen andre kan tolke på samme måte, siden ingen andre har samme erfaringsbakgrunn (Kristoffersen, Tufte og Johannessen 2010). I en slik klargjøring er det derfor viktig å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført og kommentere tidligere erfaringer, fordommer og oppfatninger som kan påvirke fortolkningen og tilnærmingen i prosjektet (ibid).

Validitet (gyldighet) dreier i følge Malterud seg i stor grad om relevante veier til kunnskap. Validitet er også i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og



Brinkmann 2009). Ifølge Kvale og Brinkmann kan validitet styrkes ved å ha solide teoretiske forutantagelser og tydelig vise logisk utledning fra teori til forsknings spørsmål.

Fysioterapeuter og ergoterapeuter for barn i andre bydeler enn den jeg selv jobber i ble kontaktet. Dette for å unngå å gjennomføre studien i samme bydel som jeg jobber, da rollen min som forsker og fysioterapeut kunne bli vanskelig å skille. Da kontaktpersonene også er terapeuter så kan det ha påvirket hvilke informanter de valgte. Informantene i studien var alle ressurssterke i forhold til å uttrykke seg. Dette kan ha medført at jeg har fått informanter som opplever mestring i faget, ved at de velger å stille opp til intervju. Tre gutter trakk seg rett før intervjuet. Det er ikke sikkert at informanter som har vanskelige opplevelser i faget ønsket å stille som informanter. Denne studien søker barnas ressurser. De gangene barna fortalte om opplevelser av mestring så kom jeg ofte frem på på stolen, dette var spennende. Jeg prøvde å være bevisst dette kroppsspråket, samt tilbakemeldingen min som ofte da var: ”så bra.” Det var likevel vanskelig å finne balansegangen. Det de fortalte var viktig og interessant og det var ønskelig å vise barna det. Dette kan ha påvirket barna ved at de fortalte meg mer om sin mestring, enn en annen intervjuer som forholdt seg mer nøytral. På den andre siden så fortalte barna også om situasjoner som de opplevde som vanskelige. Da prøvde jeg å være sensitiv og forsiktig med å stille utdypingsspørsmål dersom jeg merket at temaet ble vanskelig å snakke om for dem. Å være vant til å samtale med barn i fysioterapirollen kan også ha åpnet for en større tillit til meg som intervjuer. Det ble tydelig at informantene kunne vinklet opplevelsene annerledes en annen dag eller fortalt andre opplevelser til en annen intervjuer. Utgangspunktet for funnene er derfor det som kom frem der og da i de fem intervjuene. Funnene representerer disse fem informantene og det kan ikke trekkes generelle slutninger ut fra denne studien. Likevel kan funnene ses i overensstemmelse med funn fra andre studier.

Det var ønskelig med en gutt til, men da tre gutter trakk seg rett før intervjuet skulle avtales så måtte det avveies hva som skulle gjøres innen prosjektets tidsrammer. Tilsammen hadde jeg samlet ett materiale på rundt 100 sider fra de fem informantene. På bakgrunn av at det ikke syntes å tre frem noe nytt under det femte intervjuet så vurderte jeg materialet til å være tilstrekkelig for å besvare problemstillingen og gikk videre til analyseprosessen med materiale fra tre jenter og to gutter, totalt fem informanter.

Gjennom fortolkningen av materialet har deler av materialet og analysen blitt kontrollert og validert gjennom diskusjoner med min veileder. Dette er med på å sikre at fortolkningene er logiske, samtidig er dette vanskelig å vurdere.

### **3.9 Forskningsetiske betraktninger**

Ved forskning med barn kreves det ekstra varsomhet. Det ble i informasjonsskrivet (vedlegg 4) lagt vekt på at deltakelse i prosjektet var frivillig og at de kunne trekke seg fra deltakelsen når som helst i studien. Måten forskeren møter personen på vil være avgjørende for om situasjonen kan vurderes som etisk riktig. Som forsker var rollen min å se til at dette var greit for barna, både de som ble spurt, de som trakk seg og de som ble intervjuet. Formelle retningslinjer ble fulgt ved informert samtykke. Konfidensialitet, anonymitet og beskyttelse av deltakere er grunnleggende for studien. Forskeren gir samtalen en ramme og sitter med definisjonsmakt. Forholdet mellom informant og forsker er asymmetrisk med hensyn til makt (Kvale og Brinkmann 2009). Forskning med barn kan forsterke dette asymmetriske forholdet.

Det er føringer gjennom studiens informasjonsskriv og samtykke (vedlegg 4 og 5) som gjør at jeg fikk kontakt med informantene ved at de er kategoriserte som funksjonsnedsatte, barn og ved kjønn. Det er viktig å reflektere over sin bruk av spesiell terminologi for å beskrive grupper. Dette fordi vi vet at det å sette navn på noe i seg selv er en viktig kilde til makt og mulig bidragsyter til å skape og opprette forskjeller. Flintoff, Fitzgerald og Scraton (2008) peker på at det begynner å bli problematisk å kategorisere folk inn i ”kvinne”, ”innvandrere” og ”funksjonshemmet.” De stiller spørsmål ved at forskere og profesjonelle fagutøvere produserer ”annerledeshet” ved å omtale og forskjellsbehandle enkelte grupper. Ved kontakt og intervju med informantene prøvde jeg å være vår dette.

Jeg kontaktet regional etisk komité og de anbefalte meg å søke fremleggingsvurdering for Master-prosjektet. Jeg gjorde det og regional etisk komité for medisinsk forskning svarte (vedlegg 1) at dette prosjektet ikke trengte fremleggingsvurdering. Master-prosjektet ble også meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S, som godkjente prosjektet (vedlegg 2).

## 4 Resultat

Hensikten med studien er å øke forståelsen av deltakelse hos barn med funksjonsnedsettelse i kroppsøvningsfaget på skolen. Studien søker mer kunnskap om barn med funksjonsnedsettelsers egen forståelse av hva som skjer i faget og deres strategier for å delta i faget. Bakgrunnen for det var gjennomgangen av tidligere forskning der Fitzgerald (2005), Nyquist (2012) samt Goodwin og Watkinson (2000) har oppfordret videre forskning og praksis til å søke barns forståelse av det som skjer i faget, samt finne ut av hvilke strategier de har for å delta både i kroppsøvningsfaget og ellers. Barns innsikt i egne strategier ble nylig trukket fram som avgjørende for deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden (Nyquists 2012) og det er derfor interessant å se nærmere på det samme i faget kroppsøving. Bjorbækmo (2011) foreslår en forståelse av evner som benytter en terminologi som vektlegger bevegelsesuttrykk og muligheter. De følgende resultatene skal belyse studiens problemstilling:

*Hvordan opplever og beskriver barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse og mestring i faget kroppsøving?*

Resultatet er delt inn i fem forskjellige opplevelser av deltakelse og mestring i faget kroppsøving. Disse fem opplevelsene av deltakelse i faget trådte frem gjennom analysen og vil i den kommende presentasjonen fargelegges av barnas fortellinger om egen mestring. De fem opplevelsene av deltakelse er:

1. ”For utfordrende” å delta.
2. Erfaringer påvirker deltakelse og mestring.
3. Forskjellige strategier for å mestre deltakelse.
4. Medelever påvirker mestringsfølelsen.
5. Glede ved å delta.

I fremstillingen så har dette tegnet: (...) blitt brukt når en del av teksten har blitt utelatt. Dette tegnet: ... har blitt brukt for å vise en lengre pause. I den forestående fremstillingen brukes ordet gym istedenfor kroppsøving, da alle barna sa at de brukte det ordet om faget.

#### 4.1 ”For utfordrende” å delta

De fleste informantene fortalte at de noen ganger opplevde at aktivitetene i gym er for utfordrende slik at de opplever at de ikke kan delta sammen med medelevene, dette på grunn av ulike funksjonshemninger. En av jentene som deltok i studien begrunnet det med at det var vanskelig å hoppe over bukk, å stå på hodet og å stupe kråke. En annen jente fortalte at det var umulig for henne å delta i styrketrening på grunn av stive ledd og utdyper: *”Det var sånn at jeg måtte ligge og ta push ups (...). Det kunne jeg jo ikke. Jeg kan bøye litt, men det gikk ikke den veien liksom”*.

En annen begrunnelse for ikke å delta i gymmen var smerter. En av guttene fortalte at han fikk vondt i nakken når han gjorde ”sit ups” og utdypet: *”Jeg får så vondt i nakken at jeg nesten begynner å gråte”*. En av jentene fortalte at hun hadde dårlig balanse og at tidligere hadde hun hatt en indre dialog der hun ofte sa til seg selv at aktivitetene i gym var altfor utfordrende for henne. Hun fortalte videre at hun ofte unnlot å prøve og hun sa at hun ble stående og se på at medelevene hadde det gøy. Hun vektla at hun var misfornøyd med dette og hun opplevde at hun ikke lærte noe. Alle informantene fortalte at de gikk ut av aktiviteten eller stoppet opp når de opplevde at det ble for utfordrende. Informantene løste utfordringer knyttet til deltakelse på ulike måter. Flere valgte å gå ut av aktiviteter som var for utfordrende samt de hadde avklart dette med læreren. En av dem presiserte:

*Det er jo jeg som bestemmer om jeg skal prøve meg på det eller ikke. Hvis jeg prøver en gang og ikke greier det så gir jeg bare opp. Da sier jeg at jeg ikke klarer det og så setter jeg meg bare.*

En av guttene sa at det var lærerne som bestemte om han skulle delta sammen med klassen eller om han skulle få et tilbud om andre aktiviteter i et annet rom sammen med assistenten. Denne informanten viste ikke hva medelevene gjorde og lærte når han ikke var tilstede. De fleste informantene opplevde det som kjedelig å ikke delta i aktivitetene sammen med de andre og en av jentene uttrykte det slik: *”Da bare tar jeg frem det jeg har i lomma og fikler med det (fniser litt). Mobilen”*. Andre informanter valgte å gjøre egne øvelser alene eller sammen med en assistent for å slippe å kjede seg.

Det kom frem at å ikke kunne delta sammen med de andre i kroppsøvingstimen var problematisk for mange av informantene. En av jentene fortalte at hun var misfornøyd med å

se på at de andre hadde det gøy og lærte nye ting. Hun fremhevet at hun også ville være med, og etter en samtale med kontaktlæreren sin fant hun en måte å få delta og mestre mer enn tidligere. Hun prøvde bevisst å endre tankene sine til ”jeg kan”, hun la til: *”Nå må jeg være glemsk og bare glemme at ”ikke kan” betyr ingenting. Jeg skal huske at: ”jeg kan” betyr et ord. (...) Den tanken bruker jeg på alt, også i gym”*. En av guttene fortalte at i forbindelse med en gymlærersamtale hadde han hatt en samtale med gymlæreren om sine utfordringer. Han sa at utfordringene ble verre etter denne samtalen. Han fortalte at gymlæreren hadde begynt å rope og heie på ham og han opplevde det som skummelt. Disse to elevene fortalte begge at det var læreren som hadde tatt initiativ til en samtale om temaet. De andre barna som deltok i studien sa at de ikke hadde snakket med gymlærerne sine hverken om utfordringer eller om deltakelsen sin i faget.

Noen informanter visste ikke hvordan de skulle håndtere frustrasjonen over manglende deltakelse. En av de andre jentene gav uttrykk for at hun var misfornøyd med det tilbudet hun hadde i gym og sa: *”(...) da synes jeg at heller de burde gi meg en annen ting, noe jeg kan gjøre på egen hånd, men det de gjør på meg er at da må jeg heller sitte ...”*. Hun sa at hun ikke visste hva hun skulle gjøre med dette. En av guttene sa at han prøver å gjøre ting fortere og bedre, men at det som oftest ikke endte bra. Han opplevde å få en automatisk følelse av konkurranse når aktiviteten skulle gjøres på tid. Han sa:

*Når det er konkurranse så får jeg sånn: (dyp innpust) Å nei, det er konkurranse. Å nei, jeg kommer ikke til å klare det. Automatisk gjør det meg litt dårligere egentlig. Å være dårligere gjør meg dårligere ... på en måte.*

Han sa at når disse tankene kom, så visste han ikke hva han skulle gjøre. Han sa han opplevde forverring i prestasjonene og han stoppet opp.

Alle informantene fremhevet at de likte aller best å delta sammen med klassen i de aktivitetene som de syntes var morsomme. Et par av informantene la vekt på at de forsto at klassen ikke alltid kunne gjøre de aktivitetene som elevene med funksjonsnedsettelse syntes var morsomme å delta i. En av guttene sa: *”da gjør vi det beste ut av det, slik at alle får det mest mulig morsomt”*. En av jentene sa at selv om hun måtte hvile litt innimellom så mestret hun de fleste aktiviteter. Hun sa: *”(...) jeg blir med på alt og så bare setter jeg meg ned når jeg føler meg sliten (...). Jeg synes det er helt fint, for jeg elsker å være med på alle*

*aktivitetene*”. Hun vektla at det å bestemme selv når hun skulle hvile, ga henne muligheten til å delta på alt.

De fleste informantene formidlet at de noen ganger opplevde det å se på som spennende, interessant og lærerikt. Som en av jentene uttrykte: *”hvis klassen gjør noe nytt, så kan jeg følge med og kanskje lære meg det”*. En av guttene fremhevet at han ved å se på lek og ballspill noen ganger kunne forutsi hva som kom til å skje, litt før det skjedde og at han da kan rope hvor de andre kan plassere seg på banen.

### **Oppsummering**

Alle barna sa at noen aktiviteter og kontekster i gym er for utfordrende, slik at de opplevde at de ikke kan delta. Ulike forhold ble vektlagt av informantene; manglende muligheter, smerte, stress og manglende erfaringer med aktiviteter og medelever kan være årsaken til at det opplevdes for utfordrende. Noen sa at de hadde muligheten til å gå ut av hovedaktivitetene og andre sa at de stoppet opp når det ble for utfordrende. Informantene opplevde det å gå ut av aktiviteten og det å sitte og se på aktiviteten ulikt. Flere av informantene vektla at de bestemte selv når de gikk ut av hovedaktivitetene. Flere informanter la til at det kunne oppleves positivt å se på.

## **4.2 Erfaringer påvirker deltakelse og mestring**

Barna syntes å velge å delta aktivt i aktiviteter de hadde erfaringer med og som de syntes var morsomme. Informantene omtalte aktiviteter de opplevde å ikke å ha erfaringer med nedtonet og distansert. En av jentene fortalte at hun ønsket å velge seg bort fra aktiviteten turn som hun ikke hadde erfaring med. Hun la til at hun skulle ønske hun kunne velge en annen aktivitet som hun hadde erfaring med neste gang de skulle ha turn i gymtimen.

Flere av barna understreket viktigheten av å ha erfaringer med konteksten rundt aktiviteten og spesielt med *hvem* de hadde gjort erfaringen sammen med. Erfaringer vektla informantene som viktig for om de valgte å delta eller ikke og erfaringer syntes å ha betydning for hvordan de opplevde mestring og deltagelse i gymfaget. En av jentene var med i en hip hop dansegruppe på fritiden, denne danseformen fortalte hun danses alene, med eller uten en forutbestemt koreografi. Hip hop dansingen hadde hun holdt på med i over ett år. Hun fortalte

at hun var blitt vant med å bevege seg og hun sa at hun deltok på danse-oppvisninger så ofte hun hadde muligheten. Videre fortalte hun at nå beveget hun seg etter musikk i gymtimene også: ”Ja, siden jeg ble vant med det, så ble jeg litt mer vant til å bevege meg på skolen også”. Hun fremhevet at i fri dans deltok hun gymtimen og hun opplevde det lystbetont. Hun fortalte også at hun ikke deltok i undervisning i pardans og folkedans i gymtimen, dette fordi hun ikke hadde erfaringer som passet. Hun sa at det ble for utfordrende for henne:

*Jeg er ikke vant med sånn dans og jeg synes bare at det blir kleint. Jeg må danse med guttene og sånt, det er ikke det at jeg blir flau av guttene, men jeg blir bare flau av meg selv når jeg gjør det. Jeg liker ikke å danse med gutter. (...) Jeg er bare ikke vant til det egentlig.*

Hun la til at det var like utfordrende å danse med jenter i gymmen. Hun trakk frem at hun var lavere enn de andre jentene og at det opplevdes flaut og rart og måtte strekke armene opp til partneren. Hun vektla at det ikke var nok å ha erfaringer med dans, for det hadde hun. Hun fortalte at hun gikk og satte seg fordi hun ikke hadde erfaringer med å danse sammen med noen. I dette materialet fortalte flere informanter at det å ikke ha nok erfaringer fra aktiviteter gjorde at de valgte å ikke delta.

En av guttene fortalte at han hadde dårlige opplevelser fra faget fordi han presterte mye dårligere enn medelevene. Han utdypet dette med en episode der alle skulle løpe i sirkel samtidig som de skulle gjøre øvelser:

*Det er sånn; legg deg på bakken og reis deg opp igjen, så er det sånn; løpe, løpe, løpe, legg dere ned og ta ti push ups. Da tar jeg en, så har alle tatt ti. Så løper alle forbi meg og sånn. Det er ikke så veldig gøy.*

Han la til at han ikke hadde erfaringer med aktiviteten utenom gymfaget. Barna fremhevet at hvis de hadde erfaringer med aktiviteten de skulle ha i gymtimen, så var det lettere å delta. Barna i denne studien vektla at erfaringer for eksempel kunne være at de hadde sett aktiviteten før, hadde kunnskap om reglene eller at de hadde noen annen form for erfaring med aktiviteten. En jente trakk frem at hun hadde erfaringer med aktiviteten håndball. Hun sa at å spille håndball i friminuttene var gøy, hun utdypet: ”Jeg er jo god på det (...). Jeg spiller det. I friminuttene så lager vi lag og så spiller vi og så blir vi sånn sterke og gode (...)”. Som

de andre informantene i denne studien fortalte jenta med engasjement om aktiviteter hun hadde erfaringer med og som hun opplevde å mestre.

De fleste informantene sa at de hadde lyst til å bli bedre eller lære mer av det de jevnlig deltok i. Informantene fremhevet at hvis de var på banen, så prøvde de ut og lærte noe. En av jentene fortalte at hun ikke likte basketball, men hun hadde likevel funnet en måte å delta på. Hun ønsket også å lære seg aktiviteten bedre. En av guttene fortalte at han syntes stikkball var gøy selv om han kanskje ikke fikk det så godt til. Han sa: *”jeg synes det er veldig gøy å prøve og når jeg får stikke noen eller får ballen, da får jeg mer lyst til å gjøre det videre”*. Den andre gutten fortalte at han opplevde at andre løp og gjorde aktiviteter fortere enn han og at han ønsket å lære seg disse aktivitetene bedre.

Barna understreket viktigheten av å mestre noe de likte og syntes var gøy. Hvis de ikke likte aktiviteten, så var det ikke så nøye å mestre den heller. En av jentene fortalte at det var viktig at hun fikk velge noe som hun syntes var morsomt, fungerte for beina hennes og som hun hadde erfaring med. En av guttene fortalte at læreren en sjelden gang bestemte at han skulle delta i fotball med medelevene og dette likte ikke gutten. Han fortalte at han ble satt i mål som keeper og at han da visste hva han skulle gjøre der. Han syntes likevel ikke at det var gøy og fortalte at derfor opplevdes det ikke noe spesielt å mestre det heller. Han fortalte at det var lenge mellom hver gang han deltok som keeper i fotball. Han utdypet: *”Jeg får til fotball, men jeg synes ikke det er så gøy. Jeg er ikke så glad i å spille det, for jeg får som regel ikke redda den, bare iblant. Jeg er ikke så glad i leken.”*

## **Oppsummering**

Barna syntes å velge å delta aktivt i aktiviteter de hadde erfaringer med i gymtimen.

### **4.3 Forskjellige strategier for å mestre deltakelse.**

Barna fortalte hva de gjorde for å mestre deltakelsen i gymmen. Alle informantene sa at de opplevde å ha innsikt i hvordan medelever tenkte og handlet overfor dem. De sa videre at de tar hensyn til det og handler selv i forhold til innsiktene de har om andre og også seg selv.



Begge guttene i studien trakk fram at de mestret stikkball. Den ene gutten fortalte at han likte stikkball fordi han mestret å ikke bli truffet.

*Hvis noen kaster ballen mot meg, så flytter jeg meg (viser et sidehopp med overkroppen)...og av en eller annen merkelig grunn, når jeg da unngår noe, løper sidelengs eller hopper bak, så gjør jeg det litt lettere enn å løpe rett fram. Jeg elsker å unngå ting nemlig.*

Den andre gutten fortalte at han selv bestemte når han brukte rullestolen og når han krabbet i gymtimen. Ved stikkball valgte han å krabbe. Han vektla at det var utfordrende å unngå bli truffet i stikkball, men at han prøvde å dukke unna og at medelever av og til bommet så ballen spratt over ham. ”Hvis jeg klarer å komme meg unna ballen så synes jeg det er litt morsomt. På en måte å ha greid det, så fortsetter jeg.” Videre fortalte han om deltakelse i aktiviteten crashspiller som han også opplevde å mestre. Crashspiller var en lek der læreren valgte ut de som skal ”ta” medelevene. Ved denne leken valgte han å bruke rullestolen sin. Da medelevene ble tatt, ble de ”syke”. Fire stykker måtte da gå sammen som sykebil og bære den syke bort til sykehuset. Denne gutten fortalte at han pleide å holde beina på den som skulle fraktes. Hvis han selv ble tatt, gikk fire stykker bak rullestolen hans og skjøv han til sykehuset. Han understreket at leken fungerte bra fordi både han og medelevene visste hvordan de skulle gjøre det. En av jentene fortalte at i kanonball gikk hun bakerst på sin banehalvdel og gjorde seg litt ”usynlig”. Dette gjorde hun på bakgrunn av det hun visste om medelevene:

*Alle vet at jeg ikke er sånn god og derfor så blir jeg jo aldri tatt. De (motspillerne) vet at mange av de andre på laget mitt er bedre enn meg til å skyte på dem. Så derfor prøver de å ta dem. Jeg må jo flytte meg, når de får ballen. Jeg må passe på litt. Jeg blir nesten aldri tatt og er ganske flink.*

Hun fortalte at hun mestret godt å delta i aktiviteten kanonball. En annen jente fortalte at hun ikke likte basketball og at hun var litt redd i det ballspillet. Hun la til at det var flere enn henne som var redde. Hun trakk fram at medspillere plutselig kunne glemme seg bort når de skulle ha tak i ballen og derfor løp rett på noen. Hun sa at hun trakk seg aktivt vekk fra taklingene og latet som hun stod i forsvar. I tillegg ropte hun ofte for å få ballen. ”Ja, og når

*folk sentrer til meg, så står jeg helt stille. Det er ingen som kommer og flyr på meg da”.* Hun fortalte at på denne måten opplevde hun å kunne delta uten å bli skadet.

Den siste av de tre jentene i utvalget fortalte at etter en samtale med kontaktlæreren sin så hadde hun begynt å snakke positivt til seg selv for å mestre mer og delta mer sammen med de andre. Hun sa at dette virket for henne. ”Jeg kan alt, jeg prøver på alt. Hvis jeg ikke prøver så kan jeg ingen ting”. Gjennom intervjuet med henne viste hun en holdning som sa at hun hadde alt å vinne på å prøve. Hun fortalte at tidligere ble hun sliten av å løpe og derfor måtte hun ofte stoppe. Nå hadde hun erfart at ved å avpasse farten, så klarte hun å delta mer i løping i gymmen. ”Nå stopper jeg ikke så masse, når jeg blir sliten nå, så jogger jeg”. Hun fortalte videre at nå likte hun å løpe stafett sammen med klassen sin.

Denne jenta vektla også hvordan hun har blitt kjent med medelever gjennom gymfaget, hun la trykk på denne overgangen: før og nå. Hun sa at tidligere kunne gymmen være for utfordrende for henne. Dette spesielt når læreren delte opp i lag og hun kom sammen med noen hun ikke kjente. Hun sa at hun opplevde dette vanskelig fordi medelevene sa ufine ord og klagde på at de måtte ha henne med på laget. Hun understreket at hun etterhvert selv hadde bestemte seg for å prøve å bli kjent med medelevene i faget:

*Det var sånn at jeg fikk de til å gjøre meg til venner. Nå sier jeg: ok, nå må jeg skjerpe meg. Den gruppen jeg får må jeg være i. Ja, så ble vi venner, så ble vi sånn alle: ”vi må ha med (jentas navn) på gruppe når vi får det”. Før ville de ikke ha det, for da var vi ikke venner, da skjønte vi ikke hverandre så masse. Fordi vi ikke lekte sammen (...). Det er mange som ikke kjenner hverandre ennå, men jeg kjenner mange. Fordi vi leker sammen, snakker sammen, har det gøy sammen og sånn”.*

Hun fortalte at nå mestret hun dette å bli kjent med medelevene i faget. Hun sa at de hun var blitt kjent med i gymmen, kunne hun nå leke med i friminuttene, det kunne hun ikke før.

Alle fortalte om noe de etterhvert hadde mestret i faget. Flere fremhevet episoder der de mestret noe nytt, mens andre la mer vekt på en gradvis endring til å tolerere en tilstand. To av jentene sa at de hadde lært mer og deltok i noen ballspill i gymtimene etter at de hadde sett andre spille på tv. En av jentene utdypet episoden da hun endelig lærte seg å balansere på en benk i gymtimen:

*Det er kjempevanskelig å stå på en lang benk. Jeg har ikke så bra balanse. Egentlig så skjønnte jeg ikke hvordan det ble bra balanse på den. Jeg stod, jeg holdt i veggen (...) og etter en time så slapp jeg og det gikk ikke. Men nå klarer jeg å stå på den. Det er som å stå på en strek.*

Hun hadde erfart at ved å prøve og øve så mestret hun mer. En av guttene fortalte med entusiasme at han en gang klarte å unngå å bli truffet av en ball som kom bakfra. Dette ved at han tilfeldigvis hoppet opp. Han la også til at han ikke skjønnte hvordan han klarte å mestre den episoden. Den andre gutten la mer vekt på at han i gymtimene hadde mestret en ny tilstand: det å bli skikkelig sliten. Han sa at han likte utfordringer og aktiviteter som krevde litt av han. Han fortalte: *”det krever veldig mye energi av meg og jeg blir veldig sliten, men det går som regel bra”*. Han vektla at det å bli veldig sliten kan nå oppleves godt.

### **Oppsummering**

Informantene fortalte om forskjellige strategier for å mestre å delta i det som skjedde i faget. De fortalte at å delta fremmet glede og ønske om mer deltakelse. Barnas opplevelser viste at de brukte sine opplevde ulemper og fordeler og sin innsikt om medelevene for å mestre å delta i gymtimene.

#### **4.4 Medelever påvirker mestringsfølelsen**

Barna understreket at medelever hadde betydning for både opplevelsen av mestring og hvordan de deltok. En av jentene fortalte hvordan hun opplevde at hun mestret: *”Da blir jeg glad. Ja, jeg klarer det. Andre skryter: du klarte det, du klarte det (...). Eller laget mitt da”*. Hun la vekt på hva medelevene på hennes lag sa. En annen jente i studien fortalte at hun hadde erfaringer med å spille fotball ute sammen med venninnene, dette gjorde de ofte i friminuttene på barneskolen. Hun fremhevet at hun kunne spille fotball sammen med venninnene sine fordi jentene visste så mye om henne: *”Jentene sier sånn; ja, bare la henne, vær forsiktig så (...). De skjønner det. Når jentene spiller mot jentene, da sier de at det går bra: ”herlig, pent”. Ja, og da tør jeg å gjøre mer egentlig”*. Hun sa at dette økte innsatsen hennes, hun turte mer og var fornøyd med det hun fikk til.

*Ja, jeg synes at jeg er flink nok jeg til å være meg liksom. ... og det synes alle jentene også. De sier sånn til hverandre: "At hun er veldig flink til å ha stive ben og jeg er veldig stolt av henne". Jeg blir glad av det jeg.*

Hun fortalte videre at det var noe helt annet å spille fotball med guttene ute i friminuttet. Hun vektla at hun hadde spilt sammen med dem før og erfart at guttene ikke sentret til jentene. Hun understreket at hvis jentene hadde ballen og ikke klarte å sentre ballen til laget sitt, så ble guttene fort sure. Guttene brydde seg ikke eller skjønnte ikke helt når hun hadde ballen: "(...) da kommer de bare og dytter meg. Da gidder jeg ikke å spille med dem. De må skjønne at jeg har problem med beinet. At jeg ikke akkurat kan gjøre det som man egentlig skal få til". Hun la til at hun ikke kan spille med guttene i friminuttene på skolen. I gymtimen sa hun derimot at hun kan spille fotball, fordi der er en lærer som passer på. Hun fortalte at guttene ikke turte å gjøre så mye når voksne var der, i friminuttene var det noe helt annet.

Jenta fortalte om tre forskjellige opplevelser av deltakelse og mestring i aktiviteten fotball på skolen. Dette gjennom aktiv deltakelse i friminuttene med jenter hun kjente. Så fotball i friminuttene med jenter og gutter der hun valgte å ikke delta. Til slutt fotball i gymmen sammen med både jenter og gutter der hun deltok. Hun fremhevet at hun opplevde forskjellig deltakelse etter konteksten. Hvem som var med, hvor aktiviteten skjedde, samt hvordan medelevene taklet hennes deltakelse, hadde betydning.

Det kom frem at medelever var med på å påvirke hvorvidt barna i denne studien opplevde at de mestret aktiviteter eller ikke. En av de andre jentene kjente cricket spillet fra før. Hjemme fulgte familien nøye med på kamper og jenta fortalte at hun spilte sammen med kusinene sine. Hun fortalte videre om en lærer som hadde innført aktiviteten cricket på skolen. Denne jenta la vekt på hvordan medelevenes opptreden bidro til en god opplevelse for henne da de spilte cricket i gymtimen: "Jeg liker best cricket, alle ville være på mitt lag, fordi de bare: "du er så flink" (ler)". Også hun fortalte at positiv tilbakemelding fra medelevene bidro til at hun opplevde å mestre godt. En av guttene opplevde aktiviteten lagstafett som utfordrende. Han hadde ikke noen avklart mulighet til å gå ut av aktiviteten som de andre informantene. Han sa at medelever klagde over at han løpte for treigt og skuffet laget. "Jeg liker ikke stafett, da blir det sånn: løp, løp, løp. Men jeg liker sånn når jeg får ta min tid og ikke skuffer laget eller noe sånt. ...For det er det som er problemet innimellom". Han vektla at dette opplevdes problematisk og han visste ikke hva han skulle gjøre med dette.

En av guttene som brukte rullestol fortalte om en episode i gymmen der han opplevde at en medelev ikke ville ha ham med på laget. Han fortalte videre hva han gjorde for håndtere dette. Læreren delte klassen opp i lag før de skulle spille et ballspill. Videre fortalte informanten at en annen gutt i klassen hadde en kroppslig reaksjon der han ”banket” hodet mot ribbeveggen da han skjønnte at denne gutten kom på hans lag. Informanten fortalte at han ble lei seg og stakk fra gymsalen umiddelbart da dette skjedde. Dette fordi han skjønnte at medeleven gjorde dette fordi han ikke ønsket å ha ham med på laget sitt. Rett i etterkant av episoden ordnet de to guttene opp i det som hadde skjedd. Informanten understreket videre at gutten som ”banket” hodet mot ribbeveggen ble oppriktig lei seg og at han beklaget oppførselen sin. Gutten i studien vektla at hele episoden gikk bra og at noe sånt ikke hadde skjedd igjen. Han fremhevet at han opplevde at han var med på å ordne opp i dette som i utgangspunktet var såpass utfordrende for ham.

Alle informantene vektla at de opplevde at de selv presterte under medelevene. En av jentene sa at hun ikke var ”sånn god” som de andre i kanonball, likevel opplevde hun å være god og mestret med sine egne strategier. Hun fortalte at de alltid hadde ballspill i gymtimene og at hun opplevde å mestre alle ballspill. Hun understreket at hun elsket å spille sammen med vennene sine. En annen jente fortalte at i basketball var hun langt under de andre: ”*For jeg er ikke akkurat den sterkeste. Den som kan takle slike situasjoner*”. Hun sa likevel at hun mestret det og at hun hadde lært mye i basketball. Hun fortalte videre om innsikter om seg selv og andre i forhold til å plassere seg på banen, sentre til hverandre og samarbeide om å treffe kurven som et lag. Det syntes som om de fleste informantene hadde en forståelse av hvordan de mestret de ulike aktivitetene i forhold til seg selv og en forståelse av hvordan de mestret i forhold til sine medelever. Alle informantene trakk frem at medelevene mestret bedre enn de selv. En av guttene syntes likevel å måle sine prestasjoner opp mot medelevene. Han hadde en funksjonsnedsettelse som var lite observerbar i forhold til de andre informantene. Videre viste han til at tidtaking var en utfordring for ham og at det førte til stress og smerter. Han uttrykte det slik:

*Da begynner jeg å; nei, nei, nei, (heseblesende kroppssimulasjon, rister med hodet og puster fort) å stresse. ... det er som om tankene mine går hit og dit (veiver med hendene sine alle veier) og ikke vet hvor de skal. (...) Jeg har den veldig, veldig ofte, jeg har den nesten alltid i stafett .*

Han la vekt på at han opplevde store utfordringer i faget i forhold til å prestere bedre enn det han gjorde og han sa han ofte måtte stoppe opp. Han visste heller ikke hvordan han skulle håndtere dette videre. Den andre gutten trakk frem at han mestret ganske mye i forhold til barn som hadde større funksjonsnedsettelse enn han selv. Han vektla på at han selv kunne snakke godt for seg, bevege seg dit han ville, samt spise selv.

### **Oppsummering**

Den enkeltes opplevelse av mestring og deltakelse i gymtimene var forskjellig og ble farget av deres indre dialog, det de beskrev at de gjorde selv for å kunne delta og spesielt hvordan de opplevde at medelevene opptrådte i de forskjellige situasjonene. Alle vektla at de presterte under medelevene, dette opplevde og mestret de ulikt. De fleste informantene hadde en forståelse av hvordan de mestret i forhold til seg selv og en forståelse av hvordan de mestret i forhold til sine medelever.

### **4.5 Glede ved å delta**

Alle barna hadde flere aktiviteter som de syntes var gøy og som de mestret i faget. Disse aktivitetene ble kjennetegnet av lek, spill og latter sammen med medelever som i denne konteksten ofte ble omtalt som venner. Når barna fortalte om disse opplevelsene ble de ivrige, regler ble nøye forklart, de snakket høyere og fortere. Flere grep pennen min for å tegne og vise meg aktiviteten på et ark, noen demonstrerte bevegelser, andre grep leker og plasserte de rundt på bordet for å dramatisere leken. Det var tydelig at de opplevde at de mestret disse aktivitetene.

Alle informantene vektla at det var viktigst å mestre det de syntes var gøy. De fleste fortalte at det de likte best var det alle i klassen likte best. En av jentene fortalte hvordan hun opplevde å delta når klasselaget hennes vinner over klasselag fra andre skoler: *”Da hadde jeg det kjempebra, fordi vi ble glade for at vi vant. Vi kom på førsteplass. Hele 6 trinn ble kjempeglade”*. Hun understreket at hennes mestring var knyttet til en felles opplevelse sammen med medelevene. To av jentene hadde en favorittlek kalt *”kortspilleken”* som gikk ut på at lagene konkurrerte om å samle inn kort. Begge fortalte inngående om hva som skjedde i leken og hvordan de regnet ut poeng. Den ene jenta sa at hun var kjempeglad i denne aktiviteten og at hennes lag hadde gjort det bra da de spilte dette i gymmen sist gang. Igjen la

informanten vekt på lagfølelsen og spenningen hun opplevde ved å delta. Den andre jenta fortalte at fra hvert lag skulle en person av gangen løpe bort til kortbunken i midten. Hvis de trakk opp kort med samme symbol som de selv var, så kunne de ta kortet med tilbake. Hvis kortet hadde et annet symbol så måtte de legge kortet ned og løpe tilbake. Jenta pekte på arket og sa at hun fikk lov til å starte litt før medeleven foran seg var kommet helt tilbake. Hun utdypet det sånn: *"Fordi de andre på laget er litt kjappere enn meg. Dette er så morsomt å gjøre. Alle liker det"*. Hun nevnte at hun hadde en tilpasning i denne leken. Hennes hovedfokus var på opplevelsen av glede og mestring og at hun opplevde at alle i klassen hadde samme opplevelse i kortspilleken, som hun sa : *"alle liker det"*.

Den ene gutten fortalte engasjert om den eneste løpeleken der han mestret "å ta" andre samt han opplevde å være ganske god. I denne leken så fortalte han at de plasserte matter, benker og puter på et område, samt det hang tau over. Videre var det ikke lov til å trække rett på gulvet. En skulle være hund og løpe rundt å ta alle de andre som var harer. Han la til at han mestret spesielt godt å være hund i denne leken, han utdypet: *"Det er så ekstremt gøy"*. Underveis i samtalen sa gutten at han nå skjønnte hvorfor han likte den leken, han måtte planlegge spillet, unngå å trække på gulvet og hoppe. Det var jo det han likte best.

En av jentene fortalte om en morsom dans de hadde noen ganger i gymtimene, elevene stod tett sammen i en ring og danset etter musikk. Hun fortalte videre at en og en gikk inn og "viste seg" med bevegelser. *"Jeg synes det er morsomt jeg (ler). Å komme med morsomme bevegelser, noen kommer med sånn (viser danse bevegelser) mens noen kan komme med litt sånn mer seriøse bevegelser"*. Det syntes som hun opplevde at hun "var i ett" med det som skjedde rundt seg. Hun fortalte at hun selv likte å gå inn i ringen og gjøre bevegelser. Først sa hun at det var litt utfordrende, ofte ble hun flau, men etter hvert løsnet utfordringen opp i latter og mestring : *"Så begynner jeg og blir bare sånn med. Så går jeg lettet ut. Så begynner jeg å le av neste mann (ler) for da skal jeg liksom prøve å ta igjen"*. Opplevelsene hun fortalte om bar preg av at det var utfordrende, uhøytidelig og at hun mestret aktiviteten sammen med medelevene sine.

### **Oppsummering**

Alle informantene hadde opplevelser fra faget der deltakelsen var preget av mestring og glede. Disse opplevelsene ble kjennetegnet ved at de opplevde at de hadde samme opplevelse

som medelevene. Mestringsopplevelsene var preget av tilstedeværelse, innlevelse i det som skjedde, utfordringer som ble håndtert, latter, samarbeid og spenning.



## 5 Diskusjon

Bakgrunnen for studien er politiske føringer om viktigheten av å drive med fysisk aktivitet, og deltakelse i samfunnet for øvrig. Tidligere forskning pekte imidlertid i retning av at barn med funksjonsnedsettelse er vanskeligstilte i forhold til deltakelse i faget kroppsøving. Et gap mellom politiske føringer og praksis syntes å tre fram. Hensikten med denne studien er å øke forståelsen av deltakelse hos barn med funksjonsnedsettelse i faget kroppsøving.

Funnene fra forrige kapittel vil nå drøftes opp mot aktuell teori og litteratur. Drøftingen vil presenteres i tre kapitler. Denne tredelingen er inspirert av Antonovskys begreper forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

### 5.1 Å forstå sin deltakelse i faget

Denne studien har gitt ett innblikk i at barn med en funksjonsnedsettelse har en opplevelse av utilstrekkelighet i faget slik at de tidvis ikke kan delta. Barna i studien la vekt på at enkelte aktiviteter var umulige for dem å delta i. Nylig forskning peker på at barns deltakelse i faget er aktivitetsavhengig og at ungene pendler mellom å være innenfor og utenfor opplæringstilbudet og klassefelleskapet i kroppsøvingfaget (Svendby 2013).

Barna i studien møtte ofte opplevelsen av utilstrekkelighet med negative følelser når de ikke deltok i faget. Kroppsøvingfaget bekreftes her som en vanskelig arena å delta på for barn med funksjonsnedsettelse (Goodwin og Watkinson 2000; Svendby 2013; Bredahl 2010). På den andre siden opplevde barna i denne studien tidvis tilstrekkelighet i faget ved at de deltok og mestret timene godt. Resultatet gir ikke noe entydig svar på hva som skjer hyppigst i faget, positive eller negative opplevelser. Den finner begge deler, dette i likhet med Goodwin og Watkinson (2000) som fant at dårlige dager i kroppsøving var dager med begrenset deltakelse og gode dager var preget av å oppleve å delta.

Dikotomien innenfor og utenfor opplæringstilbudet som en enten-eller deltakelse blir likevel utfordret ved at informantene noen ganger opplevde det å "se på" som spennende, interessant og lærerikt. En av informantene fremhevet at å følge med slik fra sidelinjen kunne føre til at hun valgte å delta senere. Dette synes å støtte Asbjørnslett og Hemmingssons (2008) funn om

at ungdom med funksjonsnedsettelse legger stor vekt på å være der det skjer og at dette er viktigere enn å gjøre de samme aktivitetene som medelevene. Denne type ”interessert deltakelse” fra sidelinjen er verdt å legge merke til da resultatet også viser at å sitte og se på kan oppleves problematisk. Resultatene underbygger viktigheten av at den enkeltes erfaringer må inkluderes inn i begrepet deltakelse fordi fokuset da vil ligge på hvor meningsfylt deltakelsen oppleves (Asbjørnslett og Hemmingsson 2008; Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010; Bredahl 2010).

Funnet i denne studien om at barna også opplevde tilstrekkelighet gjennom gode mestringsopplevelser i faget viker fra Bredahls forskning (2010). De voksne informantene i hennes undersøkelse trakk ikke fram noen gode mestringsopplevelser, bare det vanskelige fra faget kroppsøving. Bredahls retrospektive perspektiv hos unge voksne er interessant fordi fagets intensjon er å *gi gode opplevelser* innen fysisk aktivitet og tanken er at det fremmer fysisk aktivitet og deltakelse i voksen alder (Kunnskapsløftet 2006).

En mulig årsak til forskjellige resultater fra Bredahl (2010) kan være at informantene i undersøkelsen hennes er voksne. De kan ikke sammenliknes direkte med denne studiens 12 år gamle informanter som snakker om sitt hverdagsliv her og nå. Det kan være at de voksne informantene har glemt positive opplevelser fra faget. Det er dog foruroligende at de bare husker de dårlige opplevelsene fra faget, samt gode opplevelser fra fysisk aktivitet fra andre arenaer. Det kan være at sosial deltakelse i barne- og ungdomså er så grunnleggende at mangel på dette overskygger de gode opplevelsene informantene har hatt i faget (Lundeby og Tøssebro 2006). Erfaringene plasseres 10-20 år tilbake i tid og det kan være at dagens praksis faktisk tilrettelegger mer for mestring og deltakelse i faget. Noe som taler mot en slik forbedring av fagets praksis er Svendbys (2013) nylige funn, der barn med funksjonsnedsettelse synes å ha begrenset tilstedeværelse i faget i forhold til medelevene.

Denne studien finner det samme som Fitzgerald (2005) og Goodwin og Watkinson (2000) ved at barna synes å ha en grunnleggende opplevelse av å underprestere i forhold til medelever i faget. Dette kan peke i retning av at kroppsøvingfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs med gitte prestasjoner og bevegelsesløsninger (Fitzgerald 2005; Svendby 2013). I tillegg til at barna opplevde at de underpresterte i forhold til medelevene, viste de fleste barna i denne studien tidvis en opplevelse av å prestere i forhold til seg selv i faget. Å

sammenligne sine prestasjoner i forhold til seg selv synes ut fra funnene å være en fruktbar mestringsstrategi å møte sin utilstrekkelighet i faget på.

Denne forståelsen av å prestere i forhold til seg selv er interessant for problemstillingen fordi den dreier fokuset bort fra prestasjonsfokuseret praksis og synes å gi rom for mestring av deltakelse i faget. Læreplanen i faget <sup>12</sup> presiserer fra høsten 2012 viktigheten av å nå egne mål.

Salutogenesen er Antonovskys teori på hvordan en fremmer helse. ”Opplevelsen av sammenheng” finner han grunnleggende for å oppleve mestring og derved fremme helse. Å forstå situasjonen en befinner seg i er en av faktorene som kan ha betydning for hvilke vei mestringen går. Hvis barn forstår deltakelsen i kroppsøvingstimen som sammenhengende og tydelig, så kan det peke i retning mestring og helse. Hvis barn på den andre siden forstår situasjonen de befinner seg i som uforklarlig og kaotisk, så peker denne forståelsen bort fra mestring og helse (Antonovsky 2012).

De fleste barna i studien uttrykte tidvis en forståelse av å måle sine prestasjoner både opp mot seg selv og opp mot medelever når de deltok sammen med klassen. Det virker som en slik forståelse tilrettela for at de kunne delta på egne premisser sammen med andre. Denne tosidige forståelsen av prestasjoner så ut til å skape sammenheng og struktur for barna. I forhold til salutogenesen kan en slik forståelse trekke barn mot mestring og helse i faget.

En av informantene i denne studien syntes å bare måle sine prestasjoner opp mot medelevene. Opplevelsen av utilstrekkelighet og negative tilbakemeldinger fra medelever gjorde det tidvis vanskelig for ham å delta i faget. I forhold til salutogenesen kan en forståelse som er preget av kaos og utydelighet i situasjonen en er i, peke bort fra mestring og helse. Det kan virke som denne informanten opplevde sin deltakelse vanskeligst av alle informantene. Dette funnet understreker at den subjektive opplevelsen av deltakelse er viktig for om deltakelsen oppleves reell. Å være plassert inn i faget av en voksen, betyr nødvendigvis ikke at barnet opplever

---

<sup>12</sup> (...) bevegelse er grunnleggende for mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for alle og nødvendig for å fremme god helse. Elevene skal i sterkere grad forstå hva som kreves for å nå egne mål. Det hevdes fra Utdanningsdirektoratet at denne endringen tar hensyn til det mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens samfunn. <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

reell deltakelse og å være engasjert i det som skjer der (Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010).

## **5.2 Å håndtere sin deltakelse i faget**

Barna i denne studien ønsket og de prøvde å delta i faget. Likevel syntes de tidvis ikke å passe inn. Det virket som barna hadde begrenset tilstedeværelse i faget i forhold til medelevene, noe som stemmer med Svendbys funn (2013). Dette sender noen foruroligende signaler fordi studien finner at tilstedeværelse og erfaringer sammen med andre settes i sammenheng med å mestre deltakelse.

### **Kompetent**

Informantene som sa at de bestemte selv hvorvidt de skulle delta i faget, så ut til å gjøre dette alene. I følge Nyquist (2012) tar barn med funksjonsnedsettelse ofte selv ansvaret for sin deltakelse, de gjør dette ofte i et mulighetenes fokus og det brukes mye tid og krefter på dette. Hennes forskning er fra fritidsaktiviteter, men den ser ut til å være aktuell i kroppsøvingsfaget også.

Funnene i denne studien peker mot at barna blir gitt for mye ansvar for sin deltakelse i faget. Dette kan tyde på at en voksen tankegang hefter seg til barnet og gjør at de blir sett på som ”over kompetente”. Dette fordi den voksne merkelappen ”funksjonshemmet med rettigheter til å bestemme selv” svekker merkelappen ”barn som ikke kan ta ansvaret for undervisningen”. de Los Reyes og Mulinari (2005) interseksjonelle begrep kan være en mulig måte å forstå dette på. De setter søkelyset på hvordan ulike kategorier, ord og merkelapper gjensidig kan påvirke hverandre, det vil si hvordan de forsterker eller svekker hverandre, utfyller eller konkurrerer med hverandre i et dynamisk samspill. Det handler med andre ord ikke om å beskrive funksjonsnedsettelse og barn på en summerende måte, slik som vi for eksempel gjør når vi snakker om barn med funksjonsnedsettelse som dobbelt undertrykte, men tvert imot hvordan disse kategoriene interagerer og skaper en ny forståelse (de Los Reyes og Mulinari 2005).

En annen og liknende mulighet kan være at læreren tenker at barnet lærer seg å regulere deltakelsen sin ved å ta dette ansvaret selv. En slik tankegang kan være forankret i et syn på

barn som kompetente (Qvortrup 1994). Funnene i studien peker mot at barn ikke har nok kompetanse til å ta dette ansvaret alene. For å underbygge denne påstanden er det ønskelig å dra en parallell til innledningen. Her ble det nevnt at ungdommer i videregående skole i en periode fikk muligheten til å velge bort faget til fordel for en fire timers teoretisk eksamen. Både disse ungdommene i videregående og informantene i denne studien velger bort deltakelse. Dette kan tyde på at alle barn kan velge bort deltakelse hvis de får muligheten til det. Sammenligningen kan belyse at det ikke nødvendigvis kan forventes at barn og unge kan ta ansvaret selv for utvikling og læring av deltakelse i kroppsøvningsfaget. Ved å overføre problemstillingen over på andre fag i skolen kan dette bli mere tydelig. Det er lite tenkelig at et barn med opplevelse av utilstrekkelighet i norskfaget får muligheten til å forlate undervisningen. I slike tilfeller ser en tvert imot at barn får tettere oppfølging for å utvikle mestring og deltakelse i faget enn hva denne studien tyder på i kroppsøvningsfaget.

Det er likevel tenkelig, ifølge Tøssebro og Ytterhus (2006), at barn med funksjonsnedsettelse er mye ute av klasserommet dersom de har egen opplæringsplan. De peker på at differensiert undervisning i klasserommet er uvanlig og at barn som er mye ute av klassen havner også mer på sidelinjen sosialt. De fremmer at dette muligens er den fremste utfordringen i forhold til en inkluderende skole. Dette er interessant for denne studiens funn fordi det retter søkelyset opp mot grunnlagsbetingelser for sosialisering og derved betydningen av organisering av undervisningstilbudet på skolen generelt og spesielt i faget kroppsøving.

En mulig tredje årsak til at barn får lov til å velge bort deltakelse i faget kan også være at barn blir sett på som inkompetente i forhold til medelevene. Det at barn blir sett på som inkompetente, sammenfaller med synet på barn for flere tiår siden (Priestley 1999). Barn med funksjonsnedsettelse kan bli sett på som inkompetente ved at merkelappen ”funksjonsnedsatt” ses på som mer sårbar og passiv enn ”funksjonsfrisk” og derfor settes det kompetente barnet i skyggen. Noe nytt kan oppstå på bakgrunn av at disse kategoriene krysser og interagerer med hverandre (de Los Reyes og Mulinari 2005). Det vil være uheldig hvis barn med funksjonsnedsettelse blir sett på som inkompetente. Dette fordi alle barna i studien viste kompetanse til å aktivt bruke sine opplevde ulemper og fordeler, og sin innsikt om seg selv og andre, for å mestre deltakelsen i kroppsøvingstimen.

Barneperspektivet pekte likevel i retning av at barns stemme unntaksvis blir etterspurt i faget. Dette stemmer med Svendby (2013), Bredahl (2010) og Nyquists (2012) forskning. Funnet

kan også styrke påstanden fra Fitzgerald (2005) om at kompetansen barna viser ikke passer inn i den kompetansen kroppsøvingsfaget etterspør. Her ønsker denne studien å markere en viktig nyanse: den kompetansen barn viser, ser riktignok ikke ut til å bli etterspurt i praksis, men den ser ut til å passe inn i de politiske føringer og overordnet formål med faget. Like viktig er det at selv om kompetansen barn har ikke synes å bli etterspurt, så viser denne studien at barna bruker kompetansen sin i større eller mindre grad for å delta. Studien viser eksempler på at barna har ulike individuelle strategier for å optimalisere sine muligheter for å delta i kroppsøvingstimene. Studien finner altså det samme som Nyquist (2012) finner i fysisk aktivitet generelt.

Ut fra dette resonnementet synes det som at barn med funksjonsnedsettelse må ses på som kompetente som andre barn. Den interseksjonelle tankegangen synliggjør at dette ikke må misforstås til at de blir sett på som ”over kompetente” og må ta ansvaret for deltakelsen alene.

Funnene tydet på at barn med funksjonsnedsettelse håndterte deltakelsen i spennet mellom ingen deltakelse der kroppen trådte fram på en negativ måte gjennom den ”dys fremtredende kroppen” (Leder 1990) som syntes å vanskeliggjøre barns prosjekter i faget, til den ”ekstatiske” kroppen, der alt fungerte uproblematisk. Da trådte kroppen i bakgrunnen av bevisstheten og barna hadde oppmerksomheten rettet mot sine prosjekter i verden.

Å ha en kropp som er annerledes, en ”dys-fremtredende kropp”, for eksempel på grunn av en funksjonshemming, kan ifølge Bredahl (2010) gjøre at en person opplever dette oftere enn andre gjør. Funnene viste at kroppen viste seg ”dys-fremtredende” på ulike måter og av ulike årsaker, gjennom kroppen selv pga. smerter, vanskelig undervisningstilbud, opplevelse av å være utilstrekkelig og utenfor fellesskapet. Studiens funn peker i retning av at den ”dys fremtredende” kroppen (Leder 1990) ikke syntes å ha sammenheng med grad av funksjonsnedsettelse hos informanter, men med manglende erfaringer. Både hos barn med funksjonsnedsettelse og deres medelever.

Hvorvidt barn i studien deltar eller ei, ser ut til å ha sammenheng med hvorvidt barna har passende erfaringer. Det er derfor interessant å utforske betydningen av erfaringer eller mangel på det i forhold til barns deltakelse i faget.

## **Erfaringer**

Erfaringer med medelevene og selve konteksten rundt aktiviteten var viktig for at barna i studien skulle velge å delta. Dette forsterker Almquist og Granlunds (2005) forskning der de finner at deltakelse sannsynligvis har mer sammenheng med konteksten og andre personlige faktorer, enn med type og grad av funksjonsnedsettelse. Forskning fra voksne med funksjonsnedsettelse peker i samme retning (Bredahl 2010). Funnene i denne studien slutter seg til tidligere forskning som tyder på barn opplever å være avhengige av voksne i forhold til hvorvidt de har tilgang og deltar i kroppsøving (Goodwin og Watkinson 2000) og i fysisk aktivitet generelt (Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010). Bredahls informanter (2010) erfarte et undervisningstilbud i faget som varierte mye med hensyn til jevnlig deltakelse i faget gjennom hele skoletiden. Informantene gav eksempler på at dette hadde sammenheng med hvor interesserte lærerne og skolen hadde vært til å tilrettelegge for deltakelse, ikke med forandringer i funksjonsnedsettelsen.

Nylig forskning av Svendby (2013) støtter dette og viser at barn med sjeldne diagnoser (fysisk funksjonsnedsettelse) erfarer at deres deltakelse er preget av dårlig kontinuitet i faget kroppsøving. Elevmedvirkning tillegges liten verdi i kroppsøvingstimene, til tross for at dette er noe som det er blitt lagt vekt på i mange år i utdanningspolitikken. Ungene erfarer likevel at de i større grad enn sine medelever får muligheten til å medvirke i det opplæringstilbudet som tilbys. Svendby (2010) finner imidlertid at dette først og fremst skjer når ungene ikke kan delta i det ordinære opplegget i klassen. Dette kan være med på forklare Eriksson, Welander og Granlunds (2007) funn om at barn med funksjonsnedsettelse synes å ha bedre interaksjon med voksne enn jevnaldrende.

Uavhengig av om barn selv velger bort deltakelse eller læreren tar barn ut av undervisningen, så synes manglende tilstedeværelse å gå ut over erfaringer som kan være av betydning for både å mestre og å velge deltakelse på ett senere tidspunkt.

## **Tilstedeværelse**

Det kan være problematisk når elever ikke er tilstede i timene, og det er interessant i forhold til forskning som peker på at deltakelse er kontekstavhengig. En sirkel av *å ikke delta* synes å starte på ett tidspunkt. Dette kan være når en ny aktivitet introduseres i faget. Det er sannsynlig at mange barn møter aktiviteter i faget de ikke har møtt før, fordi faget skal være

innom forskjellige bevegelsesidealer (Kunnskapsløftet 2006). Hvor denne sirkelen av *å ikke delta* starter hos det enkelte barn er meget interessant.

En av informantene i studien pendlet inn og ut av undervisningen ved at læreren bestemte når han skulle delta sammen med medelevene og når han skulle gjøre aktiviteter med en assistent på et annet rom. Informanten visste ikke hva som skjedde i fellesundervisningen når han gjorde aktiviteter sammen med assistenten. Funnet er foruroligende i forhold til fagets formål om å lære deltakelse (Kunnskapsløftet 2006). Dette gjør Asbjørnsslett og Hemmingssons (2008) forskning om tilstedeværelse sammen med medelevene aktuell i forståelsen av deltakelse i kroppsøving. Dette fordi den understreker viktigheten av å vite og ikke minst forstå hva som foregår i timen. Tilstedeværelse fremstår som en forutsetning for at barn skal få muligheten til å utvikle strategier for å kunne mestre deltakelsen i faget på sikt.

En annen mulig forklaring på at barn blir tatt ut av felles-undervisningen, kan være Goodwin og Watsons (2000) forslag om at det burde være et mål at elever med funksjonsnedsettelse tilegner seg nye motoriske ferdigheter i faget kroppsøving. Dette fordi barna ønsket å lære nye ferdigheter og det å mestre noe bedre enn andre ble høyt verdsatt. De tror at årsaken til det var at det blir stilt spørsmål med barnas kompetanse. Når barn går ut av den ordinære undervisningen er det viktig å være klar over at dette kan skape brudd i barns erfaringer som i neste omgang er viktige for deltakelsen. Både for å velge å delta og for å oppleve reell deltakelse. Når barn går ut av felles-undervisningen for å lære nye ferdigheter, så kan det virke som om utvikling av motoriske kompetanser forstås løsrevet fra deltakelseskompetansen i fagets praksis.

Den ene informanten opplevde å ikke være engasjert da læreren plasserte han sammen med klassen igjen, etter at han vært utenfor fellesundervisningen. Dette selv om han visste hva han skulle gjøre sammen med medelevene. En kan hevde at en plassering i kroppsøvingstimen uten barns engasjement, og som ikke etterspør barns stemme, kan representere en sosial forståelse av funksjonsnedsettelse. En fare med forståelse av funksjonsnedsettelse fra den sosiale modellen er ifølge Bredahl (2010) at praksis fokuserer mer på om barnet deltar i timene enn på hvor meningsfylt deltakelsen oppleves av barnet. Total eksklusjon av barnet i kroppsøving kan representere ytterpunktet av medisinsk forståelse av funksjonshemming. Dette ved at fokuset er på barnets diagnose eller begrensning i funksjonsevnen som igjen kan ses på som årsaken til problemene barnet kan ha med å delta (Grenier 2007).



Svendby (2013) peker på at skolens arbeid med kroppsøvingsfaget først og fremst er basert på en individrettet og ”smal” forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, som hovedsakelig bygger på en medisinsk forståelse av funksjonshemming. Denne studien gjør noen funn som tyder på medisinsk forståelse, men i tillegg virker det som andre forståelser av funksjonshemming kan være med å forstå funnene.

Gap modellens forståelse av funksjonshemming er i likhet med ICF (WHO) relasjonell. Den har blitt brukt i politiske føringer (NOU 2001:22). Funksjonshemmingen utgjør i modellen gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav. I denne studien, utgjør kroppsøvingsfaget samfunnets krav. Intensjonen med Gap modellen har kanskje vært å fjerne ansvaret for funksjonshemmingen fra individet. Ved å belyse barn som ikke deltar i kroppsøvingsfaget med Gap modellens forståelse av funksjonshemming, kan det virke som voksne ved skolen og kroppsøvingsfaget fraskriver seg ansvaret her for å sette inn tiltak, og barnet får ansvaret selv. Gap modellen viser et gap, men sier ikke noe om hvem som skal lukke gapet. Faren med å fjerne funksjonshemmingen synes i følge funnene å være at da fjernes også de verdifulle kroppserfaringene som ligger i å erfare en funksjonshemming. Thomas (1999) mener at noe av mangelen på vektlegging av det forskjellige og det kulturelle i forståelsen av funksjonshemming stammer fra denne type neglisjering av funksjonsnedsettelsen og kroppen.

Funnene i denne studien peker i retning av en uklar forståelse av begrepet funksjonsnedsettelse i fagets praksis. Først og fremst ved at barn pendlet inn og ut av undervisningen. I tillegg virker forståelsen i skjæringspunktet ”barn og funksjonsnedsettelse” å være uklar ved at samme lærer syntes å plassere et barn på et annet rom med assistent samt å plassere barnet inn i en aktivitet uten erfaring. Dette kan representere ytterpunkter av medisinsk og sosial forståelse av funksjonshemming. Manglende kontinuitet og erfaringer i faget hos barn med funksjonsnedsettelse kan skyldes at forståelsen i skjæringspunktet ”funksjonsnedsettelse og barn” fremstår som uklart i fagets praksis og åpner derfor for at tilfeldighetene får fritt spillerom.

En relasjonell forståelse fra ICF (WHO 2002) av funksjonsnedsettelse er valgt i denne studien. Her reduseres ikke årsaken til å ha utelukkende sin årsak i enten det individuelle eller i omgivelsene (NOU 2002:21; Hammel 2006). Den relasjonelle forståelsen inntar en mellomposisjon. På bakgrunn av at tidligere forståelser av funksjonsnedsettelse fra den

medisinske og den sosiale modellen synes å komme til kort, søker ICF en ny forståelse rundt individet som er en syntese av den medisinske og den sosiale forståelsen. ICF's (WHO 2002) forståelse av funksjonsnedsettelse synes å være bedre fordi modellen søker å ivareta en forståelse av individet som gjensidig påvirkelig av aktivitet, deltakelse, miljøfaktorer og personlige forhold. Modellen ser ut til å øke forståelsen for en kompleksitet og hvordan "det ene påvirker det andre" i en gitt situasjon, og på den måten favner den kontekstens betydning bedre enn de foregående modellene.

### **Mestring**

Ut fra funnene synes det som barnas mestring av deltakelse også kom gjennom håndtering av dårlige opplevelser. Barna fortalte om forskjellige aktive strategier for å mestre og delta i det som skjedde i faget. I disse tilfellene opplevde de å løse relevante utfordringer ved deltakelse.

Kunnskapsløftets forståelse nå er at læring og utvikling skjer ved at lærerne gir elevene relevante utfordringer for å utvikle kompetansen (Rundskriv Udir-08-2012. Dato:13.08.2012). En mulig forklaring til at barna får gå ut eller blir tatt ut av deltakelse i faget kan være at voksne søker å skåne barn med funksjonsnedsettelser for negative opplevelser. Dette kan skyldes at formålet med faget er gode opplevelser (Kunnskapsløftet 2006). Å ikke få muligheter til å håndtere negative opplevelser i samme grad som medelevene synes å være et problem for å utvikle mestringsstrategier for deltakelse. Dette fordi funnene viser at gode opplevelser sjelden er enkeltstående og kommer alene, de kommer i en kontekst der tilstedeværelse og medelever ser ut til å være svært sentrale. Noe som kan underbygge dette er at barna i denne studien beskrev at det var glede og mestring forbundet med disse opplevelsene, men de gode opplevelsene oppsto gjerne i etterkant av utfordringer og negative opplevelser. Funksjonsnedsettelsen ble underordnet og opplevelsen av å delta og å mestre var overordnet. Å løse utfordringer kan ifølge Antonovsky (2012) ses på som helsefremmende faktorer, fordi det er mestringsmekanismer som gjør at en mestrer en stressfaktor.

Hvis en forstår mestring som evnen til å løse utfordringer, er det naturlig at veien til mestring av deltakelse også skjer gjennom motstand på dårlige opplevelser. Dette er en grunnleggende del av sosialiseringen ifølge Frønes (2006). Han peker på at barn blir kompetente voksne ved å leve og utvikle seg sammen med andre barn, individutformingens utvikles i hovedsak i barnegruppa. Barn lærer å møte andre perspektiver enn sitt eget i direkte samhandling og konflikter. Dette fordi situasjonene fremmer evnen til å ta den andres perspektiver. I

relasjoner mellom barn blir barnet et subjekt gjennom gjensidig samspill. Dette i motsetning til relasjoner med voksne der barnet blir mer et objekt som mottar kunnskap og kultur (Frønes 2006). Ved en slik forståelse så er det viktig at barna ikke blir fratatt denne muligheten til å løse utfordringer sammen med andre.

Hvis vi overfører de Los Reyes (2007) tankesett om etnisitet over på funksjonsnedsettelse så kan en tenke seg at det å ha en funksjonsnedsettelse ikke sier alt om et barn, like lite som kjønn, klasse og etnisitet er tilstrekkelig for å forklare hvordan forskjeller oppstår. Dette er et interessant perspektiv på funnene da konteksten: manglende tilstedeværelse og erfaringer synes å være mer interessante i forhold til barnas opplevelse av mestring og deltakelse i faget enn funksjonsnedsettelsen.

### **Sosialisering**

Studien finner at medelevers opptreden var viktige for opplevelsen av deltakelse og mestring i faget kroppsøving. Dette sammenfaller med tidligere forskning som peker i retning av at mennesker er den viktigste faktoren for å oppleve deltakelse i fysisk aktivitet og lek (Goodwin og Watkinson 2000; Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010; Bredahl, 2010). Spesielt støtter denne studiens funn Bredahls (2010) forskning, der opplevelser fra kroppsøvingfaget ble farget av hvordan medelevene hadde taklet deres deltakelse. Her synliggjøres det at det ikke alltid er et spørsmål om deltakelse eller ikke. Negative opplevelser som å ”ikke få det til” i faget oppleves forskjellig på grunn av måten det ble taklet av medelevene (Bredahl 2010).

Vi vet at manglende sosialisering generelt i skoletiden har stor betydning for barn med funksjonsnedsettelse (Grue 2001; Frønes 2006; Tøssebro og Ytterhus; 2006). Det kan være at barna deltar mindre i kroppsøving fordi de mangler sosial trening på skolen generelt. I en slik tankegang vil tiltakene rundt barn med funksjonsnedsettelsers deltakelse og mestring ikke rette seg bare til kroppsøvingfaget, men i tillegg i retning sosialisering generelt i skoletiden og fritiden. Sosialisering handler i følge Frønes (2006) om å bli et individ og en del av et samfunn. I denne prosessen utvikler barnet seg til å bli en unik og samtidig del av samfunnet og sin kultur.

Spencer-Cavaliere og Watkinson (2010) peker på at det er komplisert for voksne å påvirke barns opplevelse av deltakelse. Dette fordi det i samspill, relasjoner og vennskap med

jevnaaldrende eller mangel på dette avgjør hvordan fysisk aktivitet oppleves. Voksne synes å påvirke barns deltakelse ved å begrense den (Goodwin og Watkinson 2000; Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010; Svendby 2013). Når barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse begrenses, så vil nødvendigvis medelevers erfaringer også begrenses. Dette retter søkelyset på viktigheten av at medelevene får nødvendig erfaring og kunnskap i samspill med barn med funksjonsnedsettelse. I et slikt perspektiv fremstår medelevenes erfaringer som viktige. Dette fordi funnene viser at funksjonsnedsettelsen kan fordre ny kunnskap fra medelevene som må integreres i nettopp den leken. Hvis barn skal kunne tilegne seg kompetanser for å kunne delta sammen med barn med ulik funksjonsevne, så trenger de muligheter til å gjøre seg erfaringer sammen med barn med ulik funksjonsevne.

I kunnskapsløftets formål for faget står det: ”*Det sosiale aspektet i kroppsøvingsfaget skal bidra til å styrke elevens selvbylde, identitet og flerkulturelle forståelse*” (Kunnskapsløftet 2006). Dette flytter fokuset vekk fra ensidig tilrettelegging for barn med funksjonsnedsettelse over på utvikling av kompetanser til alle barn.

### **5.3 Å finne mening i sin deltakelse i faget**

Studien finner at barna tidvis opplever glede ved å delta sammen med medelever i kroppsøvingstimene. Barnas opplevelser ved glede og mestring i faget er kjennetegnet av det å ha *samme opplevelse* som medelevene. Det synes som at det å ha *samme opplevelse* som medelevene skaper meningsfullhet for barna. Dette peker mot at barna ønsker å være sammen med andre og oppleve et felles engasjement i det som skjer rundt. Dette kan være et uttrykk for en reell deltakelse i fysisk aktivitet som er knyttet til å få tilgang til å være sammen med andre, føle seg som en legitim deltaker og ha venner (Spencer-Cavaliere og Watkinson 2010). Meningsfullheten barna synes å oppleve forstås utfra barns grunnleggende ønske er å være sammen med andre barn. De beveger seg i forskjellige situasjoner for å være sammen med venner og gjøre det venner gjør (Bjorbækmo og Engelsrud 2008).

Meningsfullhet blir sett på som selve motivasjonselementet i ”opplevelse av sammenheng.” Ifølge Antonovskys mestringsteori (2012) knyttes dette begrepet opp mot hvilken grad en forstår livet rent følelsesmessig. Å ha samme opplevelse som vennene og medelevene i faget kan knyttes til begrepet ”opplevelse av sammenheng”. Utfordringene barna møtte her var

verdt å engasjere seg i. Ifølge Antonovskys teori kan dette trekke barna mot helse og mestring.

Studien finner også at noen barn kan finne det meningsfylt når de følger med fra sidelinjen med engasjement. Dette tyder på at barn ikke opplever den isolasjonen fra medelevene som det er pekt på tidligere. I forhold til Antonovskys tankegang om mestring kan opplevelsen av å følge engasjert med i kroppsøvingstimene gi barnet en ”opplevelse av sammenheng”. Det er tenkelig at barna i disse situasjonene kan ha en opplevelse av timen som samsvarer med medelevenes opplevelse av timen. Barna forstår hva som skjer, de håndterer deltakelsen med engasjement fra sidelinjen og det oppleves meningsfylt gjennom å være sammen med venner. Ifølge Antonovskys mestringsteori er det trolig at dette leder mot mestring og helse på lignende måte som når barna opplever glede ved å delta fysisk på banen.

Noen av barna viste frustrasjon og misnøye over å ikke delta, dette synliggjorde at de hadde et engasjement og viste motstand i denne situasjonen. Dette kan tyde på at de ikke bare var passive mottakere. De kan gjøre dårlige til gode opplevelser. De er også sosiale aktører, de responderer til diskurs praksiser, gir motstand og rekonstruerer slik at det passer deres egne erfaringer og prioriteringer (Priestley 1999). Det syntes som om det kunne skape mening for barn å fortelle en voksen at de var misfornøyd med tilbudet de fikk. Engasjementet de viser kan gi mening og muligens lede mot mestring. ”Opplevelse av sammenheng” (Antonovsky 2012) og relasjonell deltakelse (ICF WHO 2002) der graden av engasjement er sentral kan synliggjøre at barn kan gå mot mestring av deltakelse både innenfor og utenfor banen i kroppsøving.

Studien viste at barna noen ganger fant det meningsløst å ikke kunne delta sammen med medelevene. Opplevelsene var preget av et ønske om å delta, som Svendby (2013) også finner. Denne opplevelsen av frustrasjon, misnøye og kjedsomhet ved å være utenfor felleskapet i kroppsøvingstimene er interessant. Mangel på mening kan gjenkjennes fra voksnes beretninger om at kroppsøving var blitt individuell trening, og at det kunne føles veldig ensomt (Bredahl 2010). Meningsløsheten barna opplever kan knyttes til at barn generelt frykter isolasjon mest av alt (Lundeby og Tøssebro 2006). Barns opplevelse av meningsløshet når de ikke deltar sammen med medelevene kan være et uttrykk for at de har begrenset deltakelse.

Denne studiens forståelse av deltakelse er relasjonell (ICF WHO 2001), det vil si at begrenset deltakelse kan komme til uttrykk i måten eller omfanget av hvor mye en person engasjerer seg i livet sitt (ICF WHO 2002). Noen ganger viste barna i studien kjedsomhet og ønske om å få tiden til å gå. Disse opplevelsene taler i retning av lavt engasjement og begrenset deltakelse. Muligens også resignasjon. Hvis barn blir værende i en slik situasjonen kan opplevelsene ifølge Antonovskys mestringsteori (2012) lede barn bort fra mestring og helse.

Hvis barn blir plassert i situasjoner på ”banen” i faget over tid, som de ikke håndterer, uten å ha muligheten å komme seg bort, så kan det ifølge Antonovsky være sannsynlig at en slik situasjon leder barnet bort fra mestring og helse. Det er viktig at voksne i fagets praksis er i stand til å fange opp når dette skjer. En forståelse av at barnet ikke har godt av og faktisk kan ta skade av å være tilstede i timen kan være en del av årsaken til at barn får ansvaret og lov til å gå ut av undervisningen. Fitzgerald (2005) påpekte at mesteparten av forskningen ikke har tatt med barns stemme i etterkant av Bartons<sup>13</sup> oppfordring i 1993. Fitzgerald mener dette kan være direkte skadelig, da vi fortsetter å jobbe etter antakelser istedenfor å få et reelt innblikk fra de unge menneskene. Studien fant opplevelser av å ikke strekke til i kombinasjon med negative tilbakemeldinger fra jevnaldrende. Voksne i fagets praksis må fange opp barn som plasseres i situasjoner som oppleves uhåndterlig over tid, dette synes unødvendig å trekke fram. Det gjøres likevel da det ikke er sannsynlig at barn plasseres i slike situasjoner med vilje og viten. Bartons oppfordring virker å være like relevant i 2013, som da den kom i 1993. Dette synes å belyse en praksis i faget som henger etter, når det gjelder å undersøke hva barn har å si om sin deltakelse i faget kroppsøving.

Noen av barna syntes å finne mening i vanskelige situasjoner uten reell deltakelse. Ifølge Antonovsky (2012) kan dette gi en ”opplevelse av sammenheng”. De kan gå mot mestring fordi de forstår, håndterer og finner mening i situasjonen. På den andre siden så kan denne forståelsen være rigid. Dette fordi rammene rundt reell deltakelse syntes begrenset ved at barna vektla å ha ansvaret selv i en utfordrende situasjon. En av informantene fortalte at det var læreren som bestemte når vedkommende skulle være med eller ikke. Ifølge forståelsen av ”opplevelse av sammenheng” (Antonovsky 2012) kan disse rammene være så trange at barn

---

<sup>13</sup> *”Merely adopting a curriculum for able bodied people without some critical dialogue is unacceptable. The voice of disabled people needs to be heard and seriously examined. This is absolutely essential to the teaching in physical education.”* (Barton 1993 s. 52)

ikke har noe annet valg enn å avfinne seg med situasjonen. Disse barna kan være ustabile i hvorvidt de går mot mestring og helse eller motsatt (ibid).

Mestring i Anonovskys (2012) forståelse av ”opplevelse av sammenheng” synes fruktbar å bruke i en overordnet tankegang i faget kroppsøving for å minne om at mestring er subjektivt og deltakelse utvikles innenfor felleskapet. Den salutogenetiske søkning synes ikke å kunne garantere en løsning av individets problemer, men muligens føre til en dypere forståelse og innsikt som kan være en forutsetning for å kunne bevege seg mot den sunne enden av kontinuumet. Studien viser at barna har individuelle mestringsstrategier i faget. En kan ifølge Antonovskys tankegang innta et ressursorientert perspektiv, og være opptatt av hva som er betydningsfullt for et positivt utfall av den situasjonen barn befinner seg i. Antonovskys tankesett om å oppleve situasjonen en er i som forståelig, håndterlig og meningsfull fremstår som noe svart-hvitt og modellen kan vanskelig brukes løsrevet fra konteksten. Like fullt er modellen interessant ved at den løsriver prestasjoner som et objektivt format og retter heller fokus mot hvilke vei utviklingen går. Det interessante blir hvilken vei mestring og helse tar.

Den største styrken med salutogenesen og opplevelsen av sammenheng synes å være at for å kjenne barnets opplevelse av: å forstå, å håndtere og finne mening, så må det enkelte barns stemme slippe til. Modellen sikrer i så måte barnet som subjekt. Antonovskys forståelse av mestring retter søkelyset mot hvordan den enkelte opplever de forskjellige situasjoner, ikke mot funksjonsnedsettelse eller normative ferdigheter. Studiens funn synliggjør muligheter for mestring når begrepet deltakelse forstås relasjonelt ICF (WHO 2002), spesielt fordi konteksten barnet befinner seg i blir tillagt betydning. Dette forutsetter at begrepet deltakelse i ICF's (WHO 2002) forståelse har en subjektiv dimensjon, gjennom at grad av engasjement tillegges betydning.

Funnene synes å peke i retning av at begrepet deltakelse forstås forskjellig i skolens praksis og i de politiske føringer for skolen. Deltakelsesbegrepet i de politiske føringene (Rundskriv Udir-08-2012. Dato:13.08.2012) ser ut til å innbefatte denne subjektive dimensjonen som kan åpne for mestring. Da barns stemme synes å bli etterspurt unntaksvis i faget kroppsøving, kan det tyde på en forståelsen av deltakelse som noe en kan observere kan dominere i praksis.

Diskrepansen mellom praksis og politiske føringer løftes i denne studien, fordi de politiske føringene trenger å komme til syne i fagets praksis. Studien viser at barn selv kan ha innspill

og er fullt i stand til å fortelle hva som oppleves meningsfylt. Dette må ikke forveksles med at barn får ansvaret for sin deltakelse i faget kroppsøving. Barn med funksjonsnedsettelse sitter ikke nødvendigvis med svaret på hva som er best for dem i enhver undervisningssituasjon, dette fordi de også er barn.

Å mestre relevante utfordringer og tilpasse seg deltakelse i et krevende miljø som i faget kroppsøving syntes ut fra funnene å være meningsfullt for barn. Svendby (2013) og Fitzgerald (2005) påpeker at fagets praksis fremstår som konservativt med gitte prestasjonsformer og bevegelsesløsninger. Denne studien kan støtte at når barn ikke deltar, så syntes faget normativt. Studien retter søkelyset på funn som peker i retning av at barn opplever mestring og utvikling av deltakelse. Denne deltakelsen kom til uttrykk gjennom å delta sammen med medelevene, med individuelle strategier og gjennom engasjement ved å se på. Det viktigste for barna syntes å være den felles opplevelsen med medelevene.

Deltakelse i faget kroppsøving kan ses på som formell deltakelse ved at faget har strukturerte aktiviteter med regler og mål (Law 2002). Denne studien viser forskjellige strategier for å mestre deltakelsen på. Disse fremtrer som viktige for barn og viktig at praksis kjenner til. Dette spesielt av to grunner: den ene er at tidligere forskning påpeker at barn med funksjonsnedsettelse deltar mindre enn andre barn. Når en ønsker å utvide deltakelsen hos barn, er det derfor nærliggende å foreslå at praksisen undersøker nærmere hvordan barn allerede deltar, når de deltar. Det andre er Svendbys (2013) forskning som peker på at erfaringer fra fritiden ikke ser ut til å ha overføringsverdi til kroppsøvingsfaget. Ved at studien foreslår at fagets praksis er interessert i hvordan barn deltar og mestrer generelt og spesielt i fysisk aktivitet, er det rimelig å tro at tidligere erfaringer kan komme barna til gode også i faget kroppsøving. Biklen og Kliewer (2006) sier:

*if you are interested in seeing another`s competence, it helps to look for it (s 184).*

Faget kroppsøving fremstår i denne studien også som en arena for mestring for barn med funksjonsnedsettelse. I denne studien hadde alle barn tidvis opplevelser i faget preget av glede. Disse opplevelsene begrepsliggjør Leder (1990) til den "eks-statiske" kroppen, der alt fungerer uproblematisk. Da trådte kroppen i bakgrunnen av bevisstheten og barna hadde oppmerksomheten rettet mot sine prosjekter i verden. Studien viste også at barns opplevelser og erfaringer synes varierende fra faget. Det var tydelig at mestringen ikke syntes å ha



sammenheng med funksjonsnedsettelsen. Hva i praksis kan da være av betydning for at barn også er vanskeligstilte og mangler kontinuitet i faget?

På bakgrunn av drøftingen i denne studien så rettes søkelyset mot hvordan begrepet deltakelse og forstås i fagets praksis. I tillegg rettes søkelyset på forståelsen som oppstår i skjæringspunktet ”barn og funksjonsnedsettelse” i fagets praksis. Barneperspektivet gav innblikk i opplevelser som kan tyde på at forståelsene av begrepene pendler innom forskjellige utdaterte og uklare forståelser av begrepene i liknende takt og utakt som barn pendler inn og ut av faget. Gjennom barns opplevelser virket noen praksiser i faget å være problematisk for barns deltakelse og mestring. Andre praksiser viste at informantene hadde mestringsopplevelser som var kjennetegnet av kontinuitet, engasjement og tilstedeværelse i faget.

Barns deltakelse, mestring og håndtering av livsnære og vanskelige situasjoner i fellesskapet syntes å være viktige erfaringer for kunne delta i samfunnet. Studien retter søkelyset mot den betydningen barns erfaringer har i disse mestringsopplevelsene, snarere enn å rette kritikk mot praksisen av faget som helhet. Uklare forståelser av begrepene deltakelse i fagets praksis. Samt en uklar forståelse som oppstår i skjæringspunktet ”barn og funksjonsnedsettelse” kan være en del av mosaikken på hvorfor barn med funksjonsnedsettelse tidvis opplever å være vanskeligstilte i faget .

## 6 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å øke forståelsen av barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse og mestring i faget kroppsøving. Politiske retningslinjer søker mot at den enkelte elev utvikler kompetanser i skolen for å kunne delta aktivt i samfunnet. Faget kroppsøving søker å fremme helse ved å skape grobunn for videre aktivitet inn i voksenlivet. Selv om kroppsøvingens intensjoner er å være inkluderende, så erfarer barn med funksjonsnedsettelse at de er vanskeligstilte i forhold til deltakelse i faget. I tillegg graderer de egen deltakelse i skoleaktiviteter og interaksjon med jevnaldrende som lavere enn deres jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse. Helsefremmende teori fra Antonovskys og teori om barn, barndom, funksjonsnedsettelse og kroppsøving er anvendt i denne studien.

Problemstillingen retter seg mot barns egen forståelse av hva som skjer i faget og deres strategier for å delta i faget kroppsøving. Studiens problemstilling er: *Hvordan opplever og beskriver barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse og mestring i faget kroppsøving?*

Studien har en relasjonell forståelse av deltakelse og funksjonsnedsettelse fra ICF's (WHO 2002), der graden av engasjement i livssituasjonen en befinner seg i har betydning for deltakelsen. Studien er metodisk inspirert av fenomenologi og baserer seg på intervju av 5 barn på rundt 12 år.

Oppsummert finner studien at barns deltakelse i faget fremstår som begrenset og ofte uten kontinuitet gjennom skolegangen. Mestring bekreftes til å opptre uavhengig av grad av funksjonsnedsettelse. Imidlertid fant studien at barn har innsikt i og opplevde å finne strategier sammen med medelevene for å kunne delta i faget. Kontinuitet i tilstedeværelsen og erfaringer syntes avgjørende for å mestre deltakelse. Studien tyder på at barn med funksjonsnedsettelse må sees på som like kompetente som medelevene. De må ikke ses på som "over kompetente" ved at de gis ansvaret for deltakelsen i faget alene eller inkompetente ved at de ikke får tilgang til faget. Barn ser likevel ut til å få for mye ansvar selv. Studien peker i retning av at voksne på den måten kan begrense barns deltakelse i faget. Gjennom dette synliggjøres et foruroligende gap mellom samfunnet og skolens formål på den ene siden og opplevelsene fra barn i fagets praksis på den andre siden. Studien tyder på at barns stemme og kunnskap om sine erfaringer synes å være en ressurs når en søker forståelse rundt barns

mestring og deltakelse i faget kroppsøving. Likevel synes barns stemme og kompetanse unntaksvis og tilfeldig å bli etterspurt i faget. Barn viser kompetanse som ser ut til å passe inn i den kompetansen politiske retningslinjer og det overordnede formålet med faget etterspør. Studien peker i retning av uklare forståelser av deltakelsesbegrepet i fagets praksis. Barneperspektivet i denne studien kan noen ganger tyde på at fagets praksis forstår begrepet deltakelse ut fra hvordan det ser ut at barna presterer. Mens politiske føringer for kroppsøvingfaget synes å ha en forståelse av begrepet deltakelse som innbefatter hvor meningsfull deltakelsen oppleves. Studien peker på at den enkeltes erfaringer må inkluderes inn i begrepet deltakelse fordi tyngden da vil ligge på hvor meningsfylt deltakelsen er for barn, istedenfor hvordan det ser ut at de presterer. Studien tyder også på at forståelsen som oppstår i skjæringspunktet ”barn og funksjonsnedsettelse” synes å være uklar i praksis.

Studien belyser at barn med funksjonsnedsettelse sin deltakelse også er av betydning for erfaringene og kompetansen hos medelever. Mestring og deltakelse i kroppsøvingfaget synes å ha betydelig sammenheng med sosialiseringen generelt i skoletiden. Funnene i studien trekker fokuset bort fra funksjonsnedsettelsen og over på manglende kontinuitet i erfaringer som sannsynligvis ville hemme ethvert barns deltakelse i faget. Dette gir grunnlag for å undersøke nærmere hvorfor barn med funksjonsnedsettelse er vanskeligstilte i forhold til deltakelse i faget kroppsøving.

Studien tyder på at det kan skape mening for barn å følge engasjert med fra sidelinjen. Samt å løse utfordringer som gav negative opplevelser, og å sammenligne prestasjonene både opp mot seg selv og medelevene. Å ha samme opplevelse som medelevene syntes å gi en ”opplevelse av sammenheng” som ifølge Antonovsky (2012) kan fremme helse og mestring.

Antonovskys teori om helsefremming og mestring er interessant i forhold til barns deltakelse og mestring i faget, da teorien retter søkelyset mot den enkeltes utvikling i fellesskapet istedenfor mot normative prestasjoner i faget. Tankegangen synes å åpne for en mestring i faget som kan favne barns kompetanse i et fellesskap. Antonovskys ”opplevelse av sammenheng” gjennom forståelse, håndterbarhet og meningsfullhet synes også å være interessant i forhold til å antyde en retning på om deltakelsen går mot helse og mestring eller det motsatte.

## 6.1 Implikasjoner for praksis, forskning og utdanning

### Videre praksis

Å følge med på medelevene med engasjement kan oppleves som meningsfull deltakelse av barn.

Anonovskys (2012) forståelse av ”opplevelse av sammenheng” synes interessant å bruke i en overordnet tankegang i faget kroppsøving for å minne om at mestring er subjektivt og deltakelse utvikles innenfor felleskapet. Å ha en forståelse av å mestre både i forhold til seg selv og medelever synes å være fruktbart for å oppleve mestring i faget.

Funnene her viser at mestring og opplevelse av deltakelse ikke kan observeres i en kroppsøvingstime. Om barn er på banen i timen eller sitter og ser på kan kun gi en pekepinn i retning av deltakelse eller mestring. Studien peker på at barns stemme er viktig for å vite om de går mot mestring i faget eller motsatt. Hvis barn ikke er tilstede i undervisningen så kan en vanskelig vite om barnet går mot deltakelse eller mestring i faget.

Barneperspektivet eller elevmedvirkning<sup>14</sup> synes å være nødvendig å inkludere i praksis for å jobbe mot kunnskapsløftets mål. Dette for å vite om faget gir mening, gode opplevelser og læring for alle barn, uavhengig av funksjonsnedsettelse, kjønn, etnisitet, og klasse. Barns stemme synes å tilføre kunnskap om erfaringer som kan være av stor betydning for videre deltakelse og mestring i faget kroppsøving.

Studien foreslår at forståelser i praksis bør være i tråd med politiske føringer av begrepene deltakelse og av skjæringspunktet funksjonsnedsettelse/barn. En forståelse av begrepet deltakelse der grad av engasjement har betydning synes interessant å se nærmere på. Tilrettelegging av tiltak vil da rette seg etter å øke engasjementet hos barn.

Når voksne, profesjonelle skal tilrettelegge for utvikling av deltakelse i faget så er det viktig å være der tidlig, dette fordi erfaringer synes så viktige for å velge å delta. Barn må være der det skjer (lære regler, se på hvordan elevene opptre overfor hverandre) for å få erfaringer slik at de kan utvikle strategier og ikke velge seg bort fra dette. Det kan skape læring for barn å følge

---

<sup>14</sup> Elevmedvirkning synes å være et tilsvarende ord for barnets stemme innen kunnskapsløftets terminologi.

engasjert med fra sidelinjen. Barn som mangler erfaringer, ofte over år i faget, kan ha utfordringer med å delta. Hvis barn ikke deltar så skyldes dette nødvendigvis ikke funksjonsnedsettelsen alene.

Voksne profesjonelle i fagets praksis må ha en bevissthet om at barns utvikling i faget kroppsøving kan gå feil vei. Dette når faget fører til dårlige opplevelser som barnet ikke klarer å løse på egenhånd sammen med andre. Det er ikke problematisk å ha utfordringer i faget hvis utviklingen etter hvert går mot mestring. Det synes å være problematisk å oppleve at en blir satt i, og værende i en situasjon som en ikke håndterer. Snakk med barn om utvikling i faget som i et hvert annet fag.

Det er rimelig å vite hvordan skoletilbudet er organisert forøvrig når en forventer at barn skal utvikle sin deltakelse og mestring i faget kroppsøving.

### **Videre forskning**

Det synes viktig å se nærmere på hvorfor barn med funksjonsnedsettelse deltar mindre og opplever manglende kontinuitet i faget i løpet av sin skolegang.

Denne studien oppfordrer videre forskning og se nærmere på forståelsen av begrepene deltakelse og skjæringspunktet ”funksjonsnedsettelse og barn” i fagets praksis. Denne studien foreslår å undersøke hvordan en kan fremme barns engasjement og fellesopplevelser i faget. Gjerne ved at barn gjør det samme, men ikke nødvendigvis.

Ut fra denne studien så synes det interessant hvordan barn generelt opplever sin deltakelse i faget. Hva slags forståelse har barn av kompetanser og prestasjoner i faget? Hva med de som velger seg ut av faget?

### **Utdanning**

Studien foreslår at en bevissthet rundt forståelsen av begrepet deltakelse og skjæringspunktet ”funksjonsnedsettelse og barn”. Studien foreslår en forståelse i tråd med politiske føringer, og formålet med skolen. Dette foreslås forankres inn i grunnutdanningen for allmennlærer, førskolelærere, kroppsøvingslærere og andre profesjonelle som påvirker barns hverdag i skolen.

## Referanser

Almquist, L. og M. Granlund 2005. "Participation in school environment of children with disabilities. A person-oriented approach". *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 305–314

Antonovsky, A. 2012. *Helsens mysterium. Den salutogene modell*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Asbjørnslett, M. og H. Hemmingsson 2008. "Participation at school-experiences from teenagers with physical disabilities". *In Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 15:153-161.

Barton, L. 1993. "Disability, empowerment and physical education" I "*Equality, education and physical education*". Redigert av J. Evans. London, The Falmer Press. 43-54.

Bengtsson, J. 2001. *Sammanflätningar: Husserls och Merleau- Pontys fenomenologi*. Göteborg, Daidalos.

Biklen D. og C. Kliewer C. 2006. "Constructing competence: autism, voice and the disordered body". *International Journal of Inclusive Education*, 10, 169-188.

Bjorbækmo, W.S. 2011. "My own way of moving" *The movement experience of children with disabilities*". Dr.grads avhandling. Faculty of Medicine University of Oslo.

Bjorbæmo, W.S. og G.H. Engelsrud 2008. "I am almost like a fish": an investigation of how children with congenital heart disease experience and perform movement in daily life". *Child: Care, Health and Development*. Vol. 34, issue 6. p. 781-788

Block, M. E. og I. Obrusnikova 2007. "Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature From 1995-2005". *Adapted physical activity quarterly*. 24 pp103-124

Bredahl, A. M. 2010. "Sitte og se på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppsøving". I "*Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*". av Steinsholt, K. og Gurholt P. K. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Broberg, A., K. Almqvist. og T. Tjus 2006. *Klinisk barnepsykologi: Utvikling på avveier*. Bergen: Fagbokforlaget.

Clark, A. 2005. "Listening to and involving young children; a review of research and practice". *Early Child Development and Care*. Vol. 175, no 6, august 489-505

Collins, P.H. 1998. "It's all in the family: Intersections of gender, race and nation". *Hypatia*, 13(3), 62-82.

Crenshaw, K.W. 1991. "Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1279.

Davis J. M. og N. Watson 2001. "Where Are the Children's Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion in "Special" and "Mainstream" Schools". *Disability & Society* Vol. 16, No. 5

de Los Reyes, P. og D. Mulinari 2005. *Interseksjonalitet. Kritiska reflektioner över ojämlikhetens landskap*. Lund, Lieber.

de Los Reyes, P. 2007. "Interseksjonella perspektiv på etniska relationer". I A. Peterson og M. Hjerm (red). *Etnisitet: perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups. 8 s.

Leder, D. 1990. *The absent body*. Chicago: Chicago University Press.

Eriksson, L., J. Welander og M. Granlund, 2007. "Participation in everyday school activities for children with and without disability". *Journal of developmental and physical disabilities* 19: 455-502.

Eriksson, L og M. Granlund 2004 b. "Perceived participation. A comparison of students with disabilities and without disabilities". *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6, 206-224

Fitzgerald, H. 2005. "Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport". *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 10, No.1, February. pp. 41-59.

Flatman, D. 2002. "Consulting children: are we listening?" *Paediatric Nursing*, Sep, Vol. 14 Issue 7, pp. 28-31

Flintoff A., H. Fitzgerald og S. Scraton 2008. "The challenges of intersectionality: researching difference in physical education". *International Studies in Sociology of Education*. Vol.18, No. June 2008, 73-85.

Frønes, I. 2006. *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal. Akademisk.

Goodwin, D.L. og E.J. Watkinson 2000. "Inclusive Physical Education From the Perspective of Students with Physical Disabilities". *Adapted Physical Activity Quarterly*. Vol.17 Issue 2, pp.144-161

Greene, S. og D. Hogan. 2005. *Researching children's experience. Approaches and methods*. London: Sage

Grenier, M. 2007. "Inclusion in Physical Education: From the Medical Model to the Social Constructionism". *Quest*, 59, s. 298-310.

Grue, L. 2001. *Motstand og mestring. Om funksjonshemning og levekår*. Oslo. Abstrakt.

Hammel K.W. 2006. *Perspectives on Disability and Rehabilitation. Contesting assumptions; challenging practice*. Churchill Livingstone.

Kristoffersen, L., P. A Tufte og A. Johannessen 2010. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstract.

Jonskås, K. 2009. *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurderinger etter innføring av kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.



Kunnskapsløftet 2006. *Læreplan for grunnskolen*. Oslo: Utdanning – og forskningsdepartementet.

Kvale, S og S. Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave. Gyldendal Akademisk

Lundeby H og Tøssebro J. 2006. "Det er jo milepæler hele tiden. Om familien og det offentlige". I: Tøssebro J og Ytterhus B (red): *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo Gyldendal Akademisk, s.244-279

Law, M. 2002. "Participation in the Occupations of Everyday Life". *The American Journal of Occupational Therapy*. Vol. 56, number 6, november/desember: 640-649

Malterud, K. 2011. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. 3 utgave. Enn innføring. Universitetsforlaget.

Merleau – Ponty, M. 1994. *Kroppens Fenomenologi*. Oslo: Pax

NOU 2001:22 *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial -og helsedepartementet.

Nyquist, A. 2012. "Jeg kan delta". *Barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet - en multimetodestudie i en habiliteringskontekst*". Dr.grads avhandling. Norges Idrettshøgskole.

Opplæringslova.1998. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lastet ned 11 november 2013.

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Priestley, M. 1999. "Discourse and identity: Disabled children in mainstream high schools". I: *Corker, M. og S. French. Disability discourse*. Buckingham: Open University Press. Pp. 92-102.

Prøitz, T.S. og S.J. Borgen 2010. *Rettferdig standpunktbedømming- det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakterer i fem fag i grunnskoleopplæringen*. NIFU-STEP, rapport, Oslo.

Qvortrup, J. 1994. *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Policies*. Aldershot/Avebury

Reid, 2000. ref. I Bredahl, A. M. 2010. "Sitte og se på de andre aktive. Om funksjonshemming og kroppsøving". I "Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse." av Steinsholt, K. og Gurholt P. K. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Rundskriv "Udir-08-2012". Dato:13.08.2012. Oslo. Utdanningsdirektoratet. Hentet 11 november 2013.

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsøving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Ruud, M. 2011. "Det viktigste er ikke å delta. Omstart for kroppsøving". Utdanning nr. 16/7 oktober s. 12-17. Hentet 11 nov. 2013.

[http://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning\\_16\\_ny\\_lav.pdf](http://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning_16_ny_lav.pdf)

Spencer-Cavaliere, N. og E. J. Watkinson. 2010. "Inclusion Understood From the Perspective of Children With Disability". *Adapted Physical Activity Quarterly*. 29, pp 275-293

St. Meld.18. 2010-2011. *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet 2011.

St. Meld. 22. 2010 – 2011. *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. 2011.

Svendby E. B. 2013. "Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn". Dr.grads avhandling. Norges Idrettshøgskole.

Thomas, C. 1999. *Female Forms. Experiencing and understanding disability*. Open University Press.

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

Ulvik, O. 2009. "Barns rett til deltakelse- teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn". *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 46:1148-1154.

World Health Organization Geneva. 2002. "Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health: ICF. The International Classification of Functioning, Disability and Health". URL:

<http://www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf>

Østensjø, S. og H. Søberg. 2012. "ICF som begrepsapparat og klassifikasjonssystem" I *Rehabilitering*. red. Solvang, P.K. og Å. Slettebø. Gyldendal Norsk Forlag AS.

**From:** [post@helseforskning.etikkom.no](mailto:post@helseforskning.etikkom.no)  
[mailto:[post@helseforskning.etikkom.no](mailto:post@helseforskning.etikkom.no)]  
**Sent:** Friday, November 16, 2012 1:30 PM  
**To:** Grete Alve  
**Subject:** Sv: REK sør-øst 2012/1824 Barn med funksjonsnedsettelse og kroppsøving

**Vår ref.nr.: 2012/1824 B**

Vi viser til innsendt fremleggingsvurdering for prosjektet *Barn med funksjonsnedsettelse og kroppsøving*. Forespørselen er vurdert på fullmakt av komiteens leder.

I skjemaet kommer det frem at formålet med studien er å søke kunnskap som kan bidra til at kroppsøvingfaget oppleves bedre for barn med funksjonsnedsettelser.

Ut fra det som kommer frem i skjema med vedlegg anser komiteen at prosjektet ikke er å regne som medisinsk eller helsefaglig forskning slik det forstås med helseforskningsloven. Prosjektet faller dermed utenfor helseforskningslovens virkeområde, jf. helseforskningsloven § 2 (sammenholdt med § 4 a), og er ikke fremleggelsespliktig for REK.

Med vennlig hilsen | Best regards  
Hege Holde Andersson  
Komitéssekretær  
[post@helseforskning.etikkom.no](mailto:post@helseforskning.etikkom.no)  
T: 22845514

**Regional komité for medisinsk og helsefaglig  
forskningsetikk REK sør-øst-Norge (REK sør-øst)**  
<http://helseforskning.etikkom.no>



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Grete Alve  
Institutt for fysioterapi  
Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 05.02.2013

Vår ref:32796 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32796	<i>Barn med funksjonsnedsettelse og kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Grete Alve</i>
<i>Student</i>	<i>Kathrine Strandheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Kathrine Strandheim, Solåsveien 5, 0671 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.stuarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svu.uib.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 32796

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at dato for prosjektslutt og anonymisering påføres. Informasjonsskrivet kan med fordel også tilpasses aldersgruppen litt bedre, med tanke på begrepsbruk. Eventuelt be foreldre gi muntlig tilpasset informasjon til sitt barn.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Det vil ikke innhentes opplysninger om tredjepersoner. Dersom opplysninger om gjenkjennbare tredjepersoner likevel skulle fremkomme under intervjuene, vil disse så raskt som mulig anonymiseres ved transkripsjon. Tredjepersoner informeres derfor ikke.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. navn på skole, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Katrine Strandheim  
kathrinestrandheim@hotmail.com

Vår dato: 14.10.2013

Vår ref: 32796 MB/

Deres dato:

Deres ref:

### FORLENGET PROSJEKTPERIODE

Vi viser til mottatt statusskjema mottatt 22.09.2013 for prosjektet:

32796	Barn med funksjonsnedsettelse og kroppsøving
-------	--

Vi bekrefter med dette at prosjektperioden forlenges fra 30.06.2013 til 18.12.2013. Merk at ved en eventuell ytterligere forlengelse av prosjektperioden må det påregnes å informere utvalget.

Vi legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret. Du vil motta en ny statushenvendelse ved prosjektslutt.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

Marianne Bø  
Seniorrådgiver  
Senior Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Norwegian Social Science Data Services  
Personvernombud for forskning  
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 25 83  
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80  
Faks: (+47) 55 58 96 50  
[www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Hva synes barn er viktig i faget kroppsøving?”*

Hei, jeg heter Kathrine og jobber som fysioterapeut for barn. Jeg ønsker å skrive en masteroppgave om barns (med funksjonsnedsettelse) erfaringer i faget kroppsøving.

Jeg vil gjerne høre dine erfaringer og hva du synes er viktig for å lære i faget. Det du forteller kan kanskje hjelpe de som planlegger kroppsøvingstimene.

Hvis du sier ja til dette så vil du i løpet av januar /februar 2013 bli intervjuet av meg. Intervjuene vil vare i ca. 1 time. Det tas lydopptak av intervjuene som senere blir skrevet ned. Intervjuene kan gjøres på skolen din eller hjemme hos deg dersom du ønsker det.

Det er kun jeg, Kathrine Strandheim som vil ha tilgang til opplysninger som kommer frem i intervjuet. Når jeg jobber med intervjuene og i presentasjonen i masteroppgaven, vil alle opplysningene om deg bli behandlet slik at ingen kjenner deg igjen. Når prosjektet er ferdig vil jeg slette lydbåndopptakene og makulere opplysningene jeg har om deg. Masteroppgaven vil jeg presentere til Høgskolen i Oslo og Akershus.

Det er frivillig å delta i studien. Dersom du ønsker å være med, må du og dine foreldre signere vedlagte dokumenter: ”Deltakelse i forskningsprosjekt” og ”Samtykke til deltakelse i studien”. Skjemaene leverer du til den som ga deg dette informasjonsskrivet eller sender det til meg, Kathrine Strandheim, Solåsveien 5, 0671 Oslo. Du kan også kontakte meg på mobil: **938 77434** eller mail: [kathrinestrandheim@hotmail.com](mailto:kathrinestrandheim@hotmail.com) Deretter vil jeg kontakte deg for å avtale tid og sted for intervjuet.

Jeg erklærer med dette at ingen personopplysninger eller opplysninger som kan føres tilbake til enkeltpersoner vil være tilgjengelig for andre. Informasjonen vil bli behandlet etter bestemmelser gitt i lov om behandling av personopplysninger. I presentasjonen av prosjektet vil kun anonymiserte opplysninger bli gitt ut.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S

.....  
Sted og dato    Kathrine Strandheim, prosjektansvarlig



## Deltakelse i forskningsprosjekt

**Tema:** Barn og kroppsøving.

**Formål:** Prosjektet søker å fremskaffe kunnskap om barns (med funksjonsnedsettelse) egne erfaringer om hva som er viktig for trivsel og læring i faget kroppsøving på skolen. Dette for å øke forståelsen for hva fagfolk kan se etter og eventuelt tilrettelegge for i faget.

Veileder er Grete Alve, førsteamanuensis og veileder ved Høgskolen i Oslo og Akershus, jeg heter Kathrine Strandheim, fysioterapeut og masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

**Jeg har fått informasjon om prosjektet og er villig til å delta. Jeg gir tillatelse til at Kathrine Strandheim kan ta kontakt med meg slik at vi kan avtale videre.**

**Jeg/foreldrene mine treffes på tlf. eller mob:.....**

.....  
Sted og dato

.....  
Underskrift, barn

.....  
Sted og dato

.....  
Underskrift, foresatte

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
(Signert av deltaker, dato)

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor

-----  
(Signert av foresatte, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, prosjektansvarlig Kathrine Strandheim, dato)

## Intervjuguide

Navnet ditt, alderen din, beskrivelse av funksjonen din?

Kan du fortelle litt om hvordan du har det på skolen. Hva liker du /hva liker du ikke. Fag, friminutt. Hva skjer, hva gjør du? Hva liker du med skolen/ikke?

Når har du gym (kroppsøving) på timeplanen, hvor mange ganger i uka? Hva driver du med ellers, aktiviteter?

Hvordan er det i gymtimene? Hva bruker dere å gjøre i gym (kroppsøving) nå? Hvordan synes du at det er Hvor? Fortell...

Kan du fortelle noe om hvordan du opplever gym (kroppsøving)? Hvordan er/var det da?

Kan du fortelle om hva du kan (ferdigheter) i faget. Hva synes du at du er god i dette faget? (Fysiske og sosiale) ferdigheter. Er det det som skjer? Følg opp.

(Fysiske ferdigheter.) Hva ønsker du å bli bedre i/ Er det noe du ønsker å få til/lære deg i dette faget? Har du noen forslag til hvordan du kan bli bedre i det du nevner (det du ønsker du skulle kunne) fysiske ferdigheter i faget?

(Sosiale ferdigheter). Hvordan kan du oppnå det? Får du være med. Får andre være med? Kan du lære noe her, utvikle noen ferdigheter?

Har du opplevd å bli bedre i noe (ferdigheter) i dette faget? Hvordan skjedde det? Hva skjer når du opplever at du blir bedre i noe i faget kroppsøving? Hvordan vet du det?

Hva må til i faget for at du skal lære deg dette?

Kan du fortelle om en god gymtime som du har hatt? Hvordan var det da?

Hva liker du å gjøre i gym ( morsomt), hva liker du ikke, hvorfor? Hva skjer da? Hvorfor tror du den timen ble sånn?

Hva er viktig for at du skal ha det bra i gymtimene. Har du opplevd det?

Hva er lett, hva er vanskelig å lære?

Har du fått karakter/vurdering i dette faget i år?